UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

DOUGLAS LADISLAU DOS SANTOS

Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã

São Paulo
2017

DOUGLAS LADISLAU DOS SANTOS

Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se disponível tanto na biblioteca da unidade quanto na biblioteca digital de teses e dissertações da USP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de pesquisa: Sociologia da Educação

Orientador: Elie George Guimarães Ghanem Júnior

São Paulo
2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.97 Santos, Douglas Ladislau dos
S237i Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã / Douglas Ladislau dos Santos; orientação Elie George Guimarães Ghanem Júnior. São Paulo: s.n., 2017.
191 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Inovação educacional 2. Educação escolar indígena 3. Guarani Mbya I. Ghanem Júnior, Elie George Guimarães, orient.

Nome: SANTOS, Douglas Ladislau dos

Título: Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em: ____ / ____ / ____

Banca examinadora:

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof. Dr._____ Instituição:_____

Julgamento:_____ Assinatura:_____

A Bruna Marques de Souza Ladislau,

com amor e paixão, por me fazer acreditar, sorrir e sonhar.

Ao guerreiro povo guarani,

por me fazer lutar e nunca desistir.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa teve como ponto de partida o “empurrãozinho” de Bruna. Sem seu estímulo e apoio, ainda estaria carimbando papéis em uma das agências da Previdência Social. Desde o preparo para o ingresso no mestrado até as últimas linhas deste texto, Bruna foi minha companheira, crítica, conselheira e amante. Devo grande parte deste trabalho a ela.

Sou também adepto da matrilocalidade. Devo especial agradecimento a Nelson, sogro e amigo, que passou a nutrir um genuíno interesse pelos Guarani, além de ter segurado as pontas nas situações difíceis que surgiram na caminhada. A Alex, cunhado e irmão, agradeço por sua imensa generosidade e compreensão.

Apesar da notável incompreensão paterna e materna por meu trabalho, agradeço por tudo. Ainda não consegui lhes explicar a minha profissão, mesmo assim, minha mãe se enche de orgulho por ter um filho que faz “alguma coisa na USP”. Joel e Lourdes, guardo no coração e nestas singelas linhas a minha gratidão. Aos demais parentes e afins, um abraço. Lembrem-se que um pouco de vocês está aqui neste texto, indubitavelmente.

Tive a honra de experimentar a carreira docente no primeiro ano da pesquisa. No decorrer de 2014, compartilhei alguns momentos com os jovens da Escola Estadual Lourival Gomes Machado. Aprendi muito com eles, especialmente sobre saraus, bailes funk, sociologia e amizade. Eles me mostraram outro mundo possível entre os muros da escola. Saudades do sarau do Lourival. Da escola, guardo com carinho as instigantes conversas com meus amigos professores, em especial Amina e Arnaldo.

Agradeço ao parecerista da Fapesp que recusou meu pedido de bolsa. Maior gratidão destino ao CNPq, por ter me concedido uma bolsa de pesquisa (Processo: 130991/2015-5). Recursos parcos e imprescindíveis. Quem sabe um dia a carreira científica no Brasil seja realmente valorizada. Por enquanto, nada de bons ventos.

Aos Guarani da Tenonde Porã, devo este trabalho e muito mais. Com vocês, aprendi a lutar e a nunca desistir. Uma saudação especial aos professores e demais funcionários da EEIG Gwyra Pepo: Poty Porã, Jerá, Cláudia, Zezé, Tiago, Laudiceia, Rete, Priscila, Chiquinha, Aline, Pedrinho, Cláudio Verá, Valcenir, Maciel, Xumbai, Tukumbo, Gu, Marisa, Mônica, Jordi, Edna e Leandro. Aos que não citei nominalmente, meus pedidos de desculpa,

todos vocês ficarão guardados em meu coração.

Aos funcionários da biblioteca da Faculdade de Educação, pelas orientações quanto às normas de apresentação desta dissertação e pela elaboração da ficha catalográfica. Aos funcionários da Secretaria de Pós-graduação da Feusp, pela gentileza e eficiência. Aos funcionários da DER Sul 3: Márcio, Teresa, Gisélia e Eonice. A Sônia Larrubia e Ivone Mosolino, aguerridas funcionárias da SME/SP.

Aos amigos reconhecidos durante a caminhada: Aline Abbonízio, Diana, Mauro, Fernando, Socorro, Janaína, Luana, Tati Klein, Julieth, Julia, Aline Valentini, Ana, Marcele, Dami, Augusto, Maria Stello, Paula e Rafael. Peço desculpas aos não citados, tenho uma memória curta e um coração imenso.

Aos professores da Feusp, em especial: Flávia Schilling, Vitor Paro, Maria Letícia Nascimento, Marcos Neira, Márcia Gobbi e Denise Trento. Às professoras Marta Azevedo e Dominique Gallois, pelo rigor e generosidade revelados durante o exame de qualificação.

Ao professor Elie Ghanem, por sua generosidade, coerência e bom humor. Leveza e rigor na medida certa. Obrigado por tudo.

Qualquer ferramenta é uma arma, se você usá-la direito.

Ani Difranco, cantora norte-americana.

RESUMO

SANTOS, Douglas Ladislau dos. **Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã**. 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O objeto desta dissertação são as relações que os diversos povos ameríndios estabelecem com o pacote escolar que lhes é ofertado, tendo em vista a atual proposta da educação escolar indígena, concebida como direito e política pública. Por considerar que cada grupo indígena experimenta a instituição escolar ao seu modo, realizou-se uma pesquisa etnográfica como um caso de educação escolar indígena. O problema de pesquisa proposto é: quais aspectos da Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo podem ser considerados inovadores? A hipótese focalizada indicava a existência de princípios dominantes orientadores das práticas escolares, indígenas e não indígenas, que poderiam ser reinventados, subvertidos, atualizados, reforçados. Fazer uma educação que se diferencie ou que produza diferenças em relação aos princípios dominantes foi considerado inovação educacional. Em relação ao caso analisado, a hipótese foi confirmada. Conclui que os Mbya da Tenonde Porã esforçam-se cotidianamente para gerarem efeitos transformadores em alguns aspectos do padrão escolar dominante, manejando a escola para garantir direitos, buscando um maior controle das relações com a sociedade envolvente e procurando obter recursos para a aldeia.

Palavras-chave: Inovação educacional. Educação escolar indígena. Guarani Mbya.

ABSTRACT

SANTOS, Douglas Ladislau dos. **Educational Innovation among the Guarani Mbya from Tenonde Porã Village.** 2017. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

The object of this study are the relations that the various Amerindian peoples establish with the schooling package that is offered to them, by looking at their current school educational proposals, conceived both as a right and as a public policy. Considering that each Indigenous group experiences the schooling institution in its own way, an ethnographic research was carried out as an instance of indigenous school education. The research problem proposed is: which aspects at Gwyra Pepo Guarani Indigenous State School may be considered innovative? The focalized hypothesis suggested the presence of dominant guiding principles for school practices, both Indigenous and non Indigenous, that could be reinvented, subverted, updated, strengthened. Carrying out an education that is different from, or that produces differences in regards to, the dominant principles was considered educational innovation. The result of this case study confirmed the hypothesis. It concludes that the Mbya from Tenonde Porã strive daily to produce transformative effects in some aspects of the dominant school model, managing their school in order to guarantee their rights, while working towards greater control of their relations with the surrounding society and trying to find resources for their village.

Key words: Educational innovation. Indigenous school education. Guarani Mbya.

SIGLAS

ALL – América Latina Logística

APA – Área de Preservação Ambiental

APM – Associação de Pais e Mestres

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

Ceci – Centro de Educação e Cultura Indígena

CEE/SP – Conselho Estadual de Educação de São Paulo

Cefam - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEU – Centro Educacional Unificado

CF/1988 – Constituição Federal de 1988.

CGEB – Coordenadoria de Gestão de Educação Básica

CGY – Comissão Guarani Yvyrupa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTI – Centro de Trabalho Indigenista

DER Sul 3 – Diretoria de Ensino Sul 3

DOU – Diário Oficial da União

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EaD – Educação a Distância

EE – Escola Estadual

EEIG – Escola Estadual Indígena Guarani

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

Feusp – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Funai – Fundação Nacional do Índio

Gdae – Gestão Dinâmica de Administração Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Masp – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

MEC – Ministério da Educação

MJ – Ministro da Justiça

MPF – Ministério Público Federal

MPL – Movimento Passe Livre

NEI – Núcleo de Educação Indígena

Ninc – Núcleo de Inclusão Educacional

OT – Orientação Técnica

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

PEME – Programa de Enriquecimento de Merenda Escolar

PCNP – Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RG – Registro Geral

Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP - Secretaria Estadual de Educação de São Paulo

SIE – Saberes Indígenas na Escola

SMC/SP – Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SPFE – São Paulo Faz Escola

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

TI – Terra Indígena

UFF – Universidade Federal Fluminense

Unesp – Universidade Estadual de São Paulo

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

VAI – Valorização de Iniciativas Culturais

SUMÁRIO

Convenções…….....…….....14

Introdução.....…15

Capítulo 1: Princípios.....……..24
1.1 Panorama da educação escolar indígena…….....…….24
1.2 Percurso da pesquisa…….....……..30
1.3 Pressupostos teórico-metodológicos…….....……...50
1.3.1 Pesquisa etnográfica nas ciências da educação….....…….50
1.3.2 Escola indígena…….....……....60
1.3.3 Inovação educacional…….....……...68

Capítulo 2: Saberes na escola, saberes da escola…….....…… 79
2.1 Experiência escolar precursora…….....…….79
2.2 Fenômeno aula…….....……85
2.3 Fenômeno aula na Gwyra Pepo…….....…….90
2.4 Fazendo aula "do nosso jeito"……...…….....……..96

Capítulo 3: Escola: escrita e inscrita…….....……104
3.1 Materiais didáticos……..……..110
3.2 Fazer comunicados…….....…… 115
3.3 Textos de controle…….....…….120
3.4 Textos de luta…….....….....126

Capítulo 4: Autoria e participação…….....……..134
4.1 A EEIG Gwyra Pepo…….....134
4.2 Professor-liderança...…….....138
4.3 A escola e o "trazer recursos à aldeia"…….....151
4.4 A escola e a conquista de direitos…….....157
4.5 A burocracia e a conquista da escola.....164

Conclusão…….....170

Referências.....180

Convenções

Em 1953, a 1ª Reunião Brasileira de Antropologia aprovou a convenção sobre a grafia de nomes tribais. Decidiu-se que os "nomes tribais" seriam escritos com inicial maiúscula, facultando o uso de minúscula no seu emprego adjetival. Em "nomes tribais", não se aplica a flexão de gênero ou número. A escrita da dissertação adotou a convenção. Todas as palavras e expressões em guarani foram grafadas em itálico, exceto nos casos de etnômios e nomes próprios. Quanto ao uso do acento gráfico, evitei utilizá-lo nas palavras oxítonas, preponderantes no vocabulário guarani.

O uso do etnômio nesta dissertação foi relacional e flexível, tal como ocorreu no trabalho de campo. Por vezes, eu era chamado de *jurua*[1], outras vezes por meu nome, tudo dependia do contexto e da familiaridade construída com o interlocutor. Do mesmo modo procedi, alternando os termos, ora designando-os como "os Guarani", ora "Guarani Mbya" ou simplesmente "Mbya".

Os interlocutores da pesquisa[2], isto é, as pessoas que, entre 2015 e 2016, mantiveram contato comigo e destinaram parte do seu tempo a me ensinar um pouco da arte de resistir e existir. Por não conhecer palavra mais apropriada, denomino-os interlocutores, termo que abarca uma multiplicidade de existências. Para pessoalizar o ponto de vista de cada interlocutor no texto, não criei um nome ficcional, optei por utilizar no texto o nome mais familiar de cada interlocutor guarani no contexto escolar. Nos casos em que a individualização dos interlocutores causasse possíveis danos, empreguei a classificação mais convencional, denominando o interlocutor conforme o tipo de função desempenhada no contexto escolar ou aldeão: professor, aluno, liderança, ancião, autoridade estatal etc.

1 Palavra guarani utilizada para se referir aos não indígenas.
2 Goldman (2006) trata da questão da nominação dos sujeitos em uma pesquisa antropológica.

Introdução

A pesquisa iniciou em 2014, contudo, não tinha como objetivo investigar a complexa rede de relações que se delineia a partir da política pública da "educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue", cuja constituição foi analisada por Grupioni (2008). À época, eu almejava localizar, na cartografia escolar urbana, experiências de resistência e fugas ao padrão dominante instituído.

As investigações de Abbonízio (2013), desenvolvidas em uma escola kotiria do alto rio Negro, deslocaram meu ponto de vista, anteriormente centrado em experiências urbanas, às escolas denominadas indígenas. Aquela pesquisadora identificou um esforço local em associar objetivos escolares aos projetos de futuro da comunidade, processo interpretado como rompimento do paradigma colonialista em educação escolar indígena.

Meu interesse pela relação que os Mbya estabelecem com a escola surgiu a partir de uma conversa com Jerá[3], proeminente liderança guarani. Para ela, a escola *jurua* é uma máquina que produz sujeitos padronizados. A instituição recebe os jovens, estrelinhas disformes com múltiplas potencialidades, mas que, devido à ação escolar, são encaixotados em um rigoroso e longo processo, isto é, deixam de ser uma estrelinha disforme e viram um quadradinho conforme. Já a escola indígena em que ela acredita recebe os jovens e, por sua ação, colabora no desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades. "A escola *jurua* é uma máquina de fazer salsicha", afirmou certa vez minha interlocutora.

Em sua opinião, a escola que dirigia fazia algo de diferente em relação às escolas dos brancos, apesar de ser também uma escola submetida às diretrizes do sistema escolar estadual paulista. Hoje, os Mbya reivindicam a escola, mesmo sabendo que a instituição apresenta algumas características indesejáveis. Afinal, o que motiva os indígenas a desejarem escolas? Ou seria a escola um convite irrecusável?

A escola indígena enquanto direito e seus impactos, fenômeno observado entre os Guarani Mbya da Serra do Mar (AZANHA; LADEIRA, 1989), têm como origem os

---

3 Jerá Poty, nascida no ano de 1982, reconhecida liderança guarani. Até 2014, era vice-diretora da EEIG Gwyra Pepo, mas, preferiu retornar, em 2015, às atividades docentes no primeiro segmento do ensino fundamental. Foi graças a Jerá que iniciei minha trajetória de pesquisa nas aldeias guarani do município de São Paulo.

processos de violência colonial por que passaram as populações indígenas situadas em um território hoje conhecido por abrigar um Estado-nação chamado Brasil. A escola é um convite praticamente irrecusável às populações ameríndias.

A escolarização colaborou com a proposta assimilacionista inerente à construção do país, por meio de tentativas de apagar a multiplicidade de existências disponíveis, inventando uma língua nacional, uma religião nacional e uma concepção política nacional. Após os movimentos organizados de resistência indígenas e indigenistas observados com mais intensidade no cenário nacional a partir dos anos 1970 (FERREIRA, 1992; GRUPIONI, 2008), o Estado-nação foi pressionado a inventar leis e direitos que garantissem, dentre outras solicitações, uma educação escolar específica e diferenciada aos povos indígenas.

Paralelamente à redemocratização por que passou o país a partir dos anos 1980, os movimentos indígenas pautaram-se por garantir uma existência diferenciada em relação ao Estado nacional. Exigiram e conquistaram um aparato normativo e legislativo jamais observado no Brasil. Esse processo levou muitos pesquisadores a verificarem novidades bem-vindas no período, afirmando o caráter educativo do movimento indígena (MUNDURUKU, 2012), vendo uma etapa de autoria do movimento indígena (FERREIRA, 1992) e, mais recentemente, como rompimento do paradigma colonialista na educação escolar indígena (ABBONIZIO, 2013).

Pesquisas recentes decidiram verificar até que ponto as conquistas legais e normativas ecoam nas práticas escolares ameríndias (VALENTINI, 2010; BORSATTO, 2010). Também começaram a se preocupar com as apropriações desta escolarização dita diferenciada pelos diversos grupos indígenas, analisando experiências e tendo como princípio a ideia de que cada grupo indígena se relaciona com a escola de modo peculiar (BELTRAME, 2013; MARQUI, 2012; SANTIAGO, 2014).

No primeiro caso, apesar das conquistas legais, há pouca diferenciação e especificidade nos contextos escolares investigados. Já no segundo caso, notaram que cada grupo indígena se apropria e se relaciona com a escola disponível em seu território dos modos os mais variados, a ponto de alguns grupos se recusarem a aceitar uma escola de fato diferenciada, optando por uma versão escolar mais convencional.

Algumas experiências escolares indígenas apresentam características que se

distinguem e rompem com o modelo escolar denominado colonialista, pois não usam mais exclusivamente a língua do colonizador, a religião do colonizador e, o mais importante, as mudanças trazidas pela escola são controladas e escolhidas pelos indígenas, de um modo a conciliar os objetivos escolares com os projetos de futuro das comunidades (ABBONIZIO, 2013). Segundo Abbonizio, experiências escolares indígenas que procuram se afastar, de algum modo, de práticas escolares com características colonialistas são exemplos de inovação educacional.

A pesquisa etnográfica, cujos resultados serão expostos a seguir, insere-se nesse debate. Pretende contribuir com as investigações que analisam os aspectos diferenciados da escola indígena. Além disso, por sua perspectiva etnográfica, a pesquisa relaciona-se com o segundo grupo de investigação, por aceitar a ideia de que cada grupo indígena se relaciona com a escola de modo específico. Por inspirar-se em Abbonizio (2013), almeja colaborar com os estudos sobre inovação educacional, ao evidenciar uma experiência educacional que procura se afastar do paradigma colonialista.

No Censo de 2010, a população paulistana chegava a 11 milhões de habitantes. Do total, aproximadamente 13 mil pessoas se autodeclararam indígenas (0,12% da população total do município). Das que se declararam indígenas, umas poucas vivem em algum território denominado indígena neste município. Quando o universo é o país, o Censo confirmou uma população indígena de 817.963 pessoas.

Na capital paulista, estima-se que há 1.357 pessoas vivendo em territórios indígenas, nos arredores do Parque Estadual do Jaraguá e no extremo sul da cidade, nos limites do Parque Estadual da Serra do Mar. Boa parte desta população é constituída por crianças e jovens, ou seja, potenciais sujeitos[4] da escolarização. Há três escolas estaduais em territórios indígenas na cidade de São Paulo[5]. Essas instituições se ocupam do ensino

---

4 São sujeitos da escolarização, pois são pessoas potencialmente submetidas à ação escolar. Outro sentido possível seria o de afirmar que os sujeitos da escolarização são atores de sua escolarização. A escolarização comumente nega o imperativo da agência para as pessoas que são alvo de sua ação, com uma tendência forte a monopolizar a educação e de impossibilitar outras formas de aprendizado (CARNEIRO DA CUNHA, 2014).

5 Borsatto (2010) realizou pesquisas nas duas escolas indígenas da zona sul de São Paulo. A autora focou especificamente a construção curricular da escola situada na aldeia Krukutu. Em uma perspectiva semelhante, Valentini (2010) pretendia verificar se as práticas escolares observadas na escola indígena localizada no Jaraguá efetivavam uma educação de fato diferenciada, tal como dispõe a legislação educacional brasileira.

fundamental e médio. Há também três escolas municipais indígenas[6], que se responsabilizam pela educação escolar indígena infantil.

O foco das atenções nesta pesquisa é a Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyra Pepo, localizada na aldeia Tenonde Porã, que fica no distrito de Parelheiros, extremo sul do município paulistano. Trata-se da aldeia indígena mais populosa do estado de São Paulo, com um total estimado de 800 a 1000 pessoas.

O problema de pesquisa construído insere-se no debate exposto anteriormente. O que se procura descobrir é, a partir de uma pesquisa etnográfica, quais aspectos da EEIG Gwyra Pepo podem ser considerados inovadores.

Segundo a hipótese que norteia a pesquisa, há princípios gerais que configuram o denominado "padrão escolar dominante". Os princípios orientam as práticas escolares, indígenas e não indígenas, instituindo modos considerados adequados de agir e pensar. Esses princípios são as matrizes da armadura da gramática escolar (GOMES; MIRANDA, 2014).

Dentre os princípios, a pesquisa sugere que alguns se expressam com maior intensidade entre os Mbya da Tenonde Porã: a escola é estatal[7], não apresenta uma preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação[8], procura negar outros modos de produção e circulação de conhecimentos[9], é baseada em práticas escritas[10] e recintuais[11].

---

6 Trata-se do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci). Ferreira (2012) narra a implantação deste equipamento cultural na aldeia Krukutu, concluindo que todos os habitantes daquele território atribuem um grande valor à educação escolar indígena infantil. Em cada Ceci, funciona um CEII (Centro de educação Infantil Indígena).

7 A característica "estatal" da escola perpassará o relato etnográfico. É a forma de governar da escola, o modo como a instituição procura submeter os agentes sob sua jurisdição.

8 O assunto será tratado no capítulo 4.

9 A CF/1988, em seu art. 206, inciso II, estabelece como um dos princípios educacionais brasileiros a "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". A Carta Magna garante, no 2º parágrafo do art. 210, que "o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Conforme os dois princípios constitucionais, os processos próprios de aprendizagem dos diversos grupos indígenas devem ser respeitados pelo sistema escolar. O sistema educacional brasileiro admite como princípio a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar em todos os seus âmbitos e níveis, independentemente do grupo étnico ou estilos de vida: a escola, conforme preceito constitucional, não pode produzir elementos coercitivos que limitem ou neguem os mais variados modos de circulação e produção de conhecimentos. Contudo, um dos pressupostos desta pesquisa é que o sistema escolar e muitos de seus atores não procuram respeitar os princípios constitucionais citados, pois legitimam certos saberes e modos de aprender e negam outras possibilidades.

10 A escrita será tomada, de início, como uma tecnologia apropriada ao desenvolvimento dos Estados

Em relação aos Mbya da aldeia Tenonde Porã, não se trata de uma aceitação pacífica do pacote escolar. Os aspectos considerados inovadores, conforme a hipótese, são produzidos a partir de movimentos e associações engendrados com a introdução da escola na aldeia. Tais movimentos e associações geram dois tipos possíveis de efeitos.

O primeiro tipo de efeito é transformar as práticas escolares e, de certo modo, os princípios que as orientam. O segundo se caracteriza por inventar práticas não orientadas pelos princípios do padrão escolar dominante, isto é, estas práticas se apresentam como fugas ao padrão. Fazer uma educação que se diferencie ou que produza diferenças no padrão dominante são fenômenos que serão denominados, neste trabalho, de inovação educacional.

Os elementos das práticas escolares que se transformaram e práticas diferentes das orientadas pelo padrão foram os aspectos que a pesquisa procurou identificar. O objetivo da dissertação é apresentar alguns desses aspectos, como a tentativa de fazer circular na escola conhecimentos costumeiramente negados pelo padrão escolar dominante, algumas apropriações da escrita na escola e o manejo do pacote escolar como mecanismo de "obtenção de recursos à comunidade".

Dito de outro modo, os aspectos considerados inovadores são aqueles em que os princípios do padrão escolar dominante têm seu uso subvertido, sendo apropriados e manejados conforme os interesses e desejos dos indígenas. "Fazemos do nosso jeito", como muitas vezes ensinam os Mbya. Fazer, ao modo mbya, a escrita da escola, a burocracia da escola, a gramática da escola. Contudo, colocar-se diante da escola é uma situação de risco. Escolher a escola como instrumento de luta é encarar um fato: a escola se configura como arma(dilha). Os Mbya sabem disso: "qualquer ferramenta é uma arma, se você usá-la direito" (DIFRANCO, 1993, tradução nossa), uma espécie de mantra para

---

nacionais e, por este motivo, entendida como exercício de poder. O capítulo 3 tem como principal tarefa desenvolver o argumento.

11 Marras (2006) afirma que recinto "é tudo aquilo cuja função é fechar, tal uma caixa, assim criando simultaneamente, no mesmo ato, um dentro e um fora. É aquilo então que serve para separar e conhecer agentes em situações controladas de misturas e purificações sucessivas." (p. 358). É uma prática, como diz aquele pesquisador, "tão cotidiana e familiar que, talvez por isso mesmo, não nos damos conta de seu valor, por assim dizer, cosmológico." (ibidem, p. 359). Marras sugere que as práticas recintuais não são exclusivas de coisas e objetos, ocorrem também em compostos estabilizados como sociais, citando o caso das escolas e presídios. Aspectos denominados "práticas recintuais", como a separação dos estudantes conforme as faixas etárias, expressam-se de modo intenso na EEIG Gwyra Pepo.

a pesquisa.[12]

No decorrer da pesquisa, os interesses e objetivos se alteraram. Inicialmente, eu procurava explicitar o nível de intervenção dos habitantes da aldeia Tenonde Porã no direcionamento da EEIG Gwyra Pepo. Por se fundamentar na ideia de que a educação escolar indígena, ao associar as práticas escolares com intervenção na realidade local, rompe com as práticas educacionais consideradas costumeiras, a pesquisa partiu do pressuposto de que, no contexto mbya da capital, algo de semelhante ocorreria. O contato mais prolongado com algumas pessoas que atuam na EEIG Gwyra Pepo, sobretudo com professores da escola e jovens lideranças da aldeia, apontou a reflexão para outros caminhos.

A pesquisa ainda se nutre da ideia de que a experiência escolar verificada rompe com o costumeiro, isto é, trata-se de inovação educacional. Porém, tal processo não decorre do alto nível de intervenção comunitária, e sim de aspectos mais sutis e microscópicos, os quais somente uma pesquisa que atente aos pequenos movimentos pode captar. Descrever tais aspectos tornou-se o objetivo principal da pesquisa.

Por meio de uma descrição densa, a experiência de escolarização entre os Mbya da aldeia Tenonde Porã será posta em relação com outras experiências escolares, de modo a elucidar o fenômeno da inovação educacional. A escola Gwyra Pepo e seus professores são um nó privilegiado desta rede constitutiva de saberes e práticas. Por uma escolha metodológica, a pesquisa focalizou este nó peculiar.

O capítulo 1 poderia ser uma continuação da introdução, tal como fez Santos (2015) em sua monografia. Optei por tratar nesse capítulo inicial as premissas teórico-metodológicas e as condições de realização do trabalho de campo. É tarefa do capítulo 1 definir os termos do problema de pesquisa: *pesquisa etnográfica*, *escola indígena* e *inovação educacional.*

A estrutura argumentativa da dissertação baseou-se em uma tentativa de reconstruir o histórico da escola na aldeia Tenonde Porã. A construção dos capítulos obedeceu a um modelo histórico elaborado durante a escrita da dissertação, após estabelecer conexões entre os diversos relatos da introdução da escola na aldeia.

Segundo o modelo elaborado por Ferreira (1992), a escolarização indígena se

12 Verso da música no original: "*cause every tool is a weapon – if you hold it right.*"

constituiu conforme as seguintes etapas: a) educação missionária: do início da invasão europeia até o surgimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI); b) educação estatal: do SPI, passa pela Fundação Nacional do Índio (Funai) e chega nos anos 1970; c) educação alternativa: Organizações Não Governamentais (ONGs) indigenistas entre os anos 1970 e 1980; d) autoria indígena: autonomia indígena e movimentos de professores.

Sua análise não privilegiou o momento da retomada estatal, isto é, com a concretização da educação escolar indígena como um direito e uma política pública (GRUPIONI, 2008), é o Estado que passa a organizar as experiências escolares indígenas. A dissertação de Ferreira (1992) é de um período em que a captura estatal ainda ganhava contornos mais nítidos, impossibilitando uma análise mais profunda do fenômeno naquele momento.

Levando em consideração a indicação de Ferreira (2001), segundo a qual os quatro períodos se intercalam no decorrer do tempo histórico, a pesquisa aqui apresentada se decidiu por um modelo semelhante para organizar os dados em torno da experiência etnográfica, já admitindo que as características dos três períodos identificados por vezes ocorrem ao mesmo tempo, interpenetram-se e se confundem. Trata-se, sobretudo, de uma estratégia argumentativa e metodológica.

Quanto aos Mbya, na aldeia Tenonde Porã em particular, o histórico da escola recua até o início dos anos 1990, com a experiência bem conhecida de Karai Mirim e seus aliados, como relata Biase (2001). Entretanto, Ladeira (1981) demonstra que algumas experiências escolares alternativas ocorreram na aldeia, entre 1977 e 1981.

O capítulo 2 aborda o primeiro período da escola, isto é, seu surgimento enquanto prática na aldeia, por volta do ano de 1977, a partir de um experimento de alfabetização desencadeado pela Funai e depois pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Há escasso material escrito sobre o período.

Ainda no capítulo 2 é apresentada uma discussão sobre um fenômeno recorrente em matéria escolar: a aula. A aula é um dos modos de agir da escola que fortalecem ao menos dois princípios do padrão dominante: a aula cria um dentro e um fora simultaneamente, isto é, tem características recintuais; os modos de circular conhecimentos identificados na aula procuram negar outras formas de aprendizado. Na Gwyra Pepo, alguns dos princípios do padrão escolar dominante são manejados,

subvertidos, negados. É tarefa do capítulo 2 descrever os aspectos inovadores em relação ao fenômeno aula.

Uma experiência de alfabetização em português foi descrita por Ladeira (1981) como tentativa inicial de introduzir a escrita na vida dos Mbya. Este é o assunto no capítulo 3, a escrita compreendida como presença do Estado na aldeia, embora tenha se originado em um projeto alternativo de autonomia, numa associação entre Funai, CTI e alguns indígenas. Com a aquisição da escrita, iniciou-se um movimento contraditório: passou-se a almejar a construção da autonomia a partir de uma experiência de alfabetização, entretanto, o Estado moderno se valeu e se vale também da escrita no processo de domesticação de saberes e súditos.

Após o encerramento da escola do CTI, por volta do ano de 1981, a pesquisa não identificou nenhuma informação sobre escolas na aldeia até que, no início dos anos 1990, outra experiência escolar é desencadeada na Tenonde Porã. Trata-se do segundo período da escola na aldeia, identificado a partir de Biase (2001) e de relatos esparsos de alguns interlocutores, oferecidos no decorrer do trabalho de campo.

Karai Mirim, alguns de seus aliados *jurua* e algumas lideranças da aldeia mobilizaram recursos, construíram um prédio e inauguraram uma escola, que funcionou autonomamente por certo período. Após a saída de Karai Mirim, outro grupo da aldeia e alguns parceiros da Funai retomaram o projeto da escola, que funcionou de forma alternativa com o foco recorrente de garantir a subsistência da aldeia.

No início dos anos 2000, a escola foi capturada pelo Estado e passou a ser gerida por recursos do governo estadual, inaugurando a terceira e atual fase. Os Mbya procuraram manejar a escola estadual de modo a garantir direitos e a obter recursos. Este será o foco do capítulo 4: a escola como mediadora para conseguir “trabalhos de branco”, um substituto para os “achamentos culinários” (PISSOLATO, 2007) e outras formas de associar escola e melhoria na qualidade de vida.

Ainda é possível dizer que a EEIG Gwyra Pepo é uma escola para índios, gerida pelo Estado e feita para governar e controlar os agentes. Contudo, fugas e ensaios inovadores perpassam os três períodos acima indicados. É tarefa da dissertação evidenciar algumas experiências de resistência a partir da instituição escolar. Hoje, os Mbya não são mais submetidos ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do

Estado de São Paulo (Saresp), procuram garantir um regime de trabalho docente mais apropriado, escapam cotidianamente a rotinas escolares convencionais e ao Estado, negando as apostilas cedidas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP). Produzem “cultura” e se relacionam com a escola para garantir e conquistar direitos. Ocupam avenidas e prédios públicos, lutam pela demarcação de suas terras, além de outros aspectos identificados no decorrer do trabalho de campo.

Capítulo 1: Princípios

1.1 Panorama da educação escolar indígena

Esta seção apresenta a rede de relações cujo recorte a análise procurou efetuar. A opção de usar a escola como instrumento de luta é bem mais abrangente do que a pesquisa aponta em relação aos Mbya da Tenonde, pois muitos grupos indígenas "escolheram" a escola como uma ferramenta de combate. As informações estatísticas oficiais mostram algumas conquistas que em parte dialogam com o observado na EEIG Gwyra Pepo. A exposição demonstrará que a narrativa estatística não é suficiente para elucidar o fenômeno da inovação educacional.

Ao focalizar as principais propostas legais atuais, observa-se que o Estado nacional apoiou e até fomentou as experiências de educação diferenciada. Delineia-se, institucionalmente pelo menos, o que ficou consagrado por educação escolar intercultural, específica, diferenciada e bilíngue.

Grupioni (2008) se motivou a pesquisar a multiplicação de contextos em que representantes indígenas são instados a produzirem discursos sobre suas próprias culturas, tendo no Brasil um lugar privilegiado para esta ocorrência, no caso, os contextos formais de escolarização que se estruturaram ao longo dos anos 1990, definidos por ele como *locus* produtivo de enunciados culturais. O fenômeno que investigou foi a constituição de uma educação escolar diferenciada como um direito dos grupos indígenas brasileiros. A educação escolar indígena constitui-se, formalmente, como um direito e uma política pública. O foco de sua investigação é a formação dos professores indígenas e a viabilização da educação diferenciada. Grupioni problematiza os discursos indígenas sobre cultura proferidos a partir da escola indígena,

> Nesse emaranhado de relações, parece não haver espaço para a neutralidade. Ao contrário, é bastante comum o deslocamento e sobreposição de disputas e rivalidades, que travadas num determinado plano são extrapoladas para outros. Divergências em torno de projetos de intervenções educacionais, por exemplo, não raro têm expressões no ambiente acadêmico ou de associações científicas, influenciando linhas de pesquisa e composição de grupos de trabalho em congressos acadêmicos. Os contextos e os processos de educação indígena parecem propiciar um campo fértil para sobreposições, transferências e

> confluências de disputas, outra recorrência definidora dessas relações. (GRUPIONI, 2008, p. 11).

O autor descreve um arranjo particular dessas múltiplas relações. Trata-se do arranjo que se configurou no final dos anos 1980 e início dos anos 2000, que viabilizou o discurso em defesa do direito a uma educação diferenciada aos grupos indígenas do país. Tendo Grupioni como referência, eu também circunscrevo minha análise a um arranjo específico destas múltiplas relações, configurado em torno de uma proposta de educação escolar diferenciada aos Guarani da aldeia Tenonde Porã, manifestada na construção e manutenção da EEIG Gwyra Pepo. Antes de descrever este arranjo específico, objetivo da dissertação, delinearei um panorama dos povos indígenas brasileiros e de suas escolas.

A considerar a diversidade e a quantidade de povos indígenas brasileiros,

> De norte a sul, de leste a oeste, existem povos indígenas em quase todos os estados que formam o Brasil, com exceção do Piauí e do Rio Grande do Norte. Alguns povos que estão no território brasileiro também vivem em países vizinhos. Apesar dessa ampla distribuição, mais de 60% da população indígena brasileira está concentrada na região da Amazônia Legal. (GRUPIONI, 2002, p. 9).
> 218 povos indígenas falando cerca de 180 línguas conhecidas, distribuídas por todo o Brasil. (ibidem, p. 23).

O levantamento demográfico mais recente (IBGE, 2012) revela um intenso crescimento demográfico entre os povos indígenas brasileiros, indicando a existência de populações ameríndias em todos os estados brasileiros. Entre os anos de 1991 e 2000, o estudo apresenta um crescimento de 10,8% ao ano da população que se declarou indígena. Quanto à proporção, conforme autodeclarações contidas no Censo 2010, 0,4% da população brasileira é indígena. A explicação para um crescimento populacional tão impressionante não se baseia, exclusivamente, na melhoria da qualidade de vida destas populações, pois,

> desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. (LUCIANO, 2006a, p.28).

A explicação de Luciano (2006a) é convincente, tendo em vista a taxa de crescimento da população indígena no país entre os anos de 2000 e 2010, que foi calculada em 1,1%, semelhante ao crescimento populacional nacional. Nas cidades, o incremento foi negativo, trata-se de uma redução populacional estimada em 68 mil indígenas, especialmente na região sudeste. A recente e permanente onda de violência que sempre assolou as populações indígenas talvez explique a queda no crescimento populacional atual.

Em números absolutos, o Censo 2010 revela que 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas, especialmente localizadas nas regiões Norte e Centro-Oeste. A população indígena no estado de São Paulo, segundo o Censo de 2010, é de 41.794 habitantes, que, na sua maioria (37.915 pessoas), vivem no espaço urbano. Representando 0,1% do total estadual, a população que vive em terras indígenas no estado de São Paulo está estimada pela Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena, órgão vinculado ao Ministério da Saúde) em 4.964 indígenas. Em relação ao município de São Paulo, o levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica uma população total de 11 milhões de pessoas; aproximadamente 13 mil se autodeclararam indígenas, ou seja, 0,12% da população total do município.

No que concerne à cartografia dos povos indígenas do estado de São Paulo, o litoral e o Vale do Ribeira concentram a população guarani (Mbya e Nhandeva), falantes do tronco tupi-guarani. Já na região oeste de São Paulo, há mais diversidade de populações, abarcando as etnias Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô e Atikum.

Entre os Mbya, sua população no Brasil é estimada em sete mil pessoas. No estado de São Paulo, a população mbya ocupa boa parte da Serra do Mar, concentrando-se na região do Vale do Ribeira, litoral sul (Peruíbe, Itanhaém e Mongaguá), litoral norte (São Sebastião e Ubatuba) e capital (TI Jaraguá e TI Tenonde Porã). Não realizei um cálculo exato da população por aldeia ou Terra Indígena (TI), tendo em vista a complexa rede de parentesco que envolve a população mbya. Segundo alguns depoimentos colhidos no decorrer do trabalho de campo, a população da aldeia Tenonde Porã pode ser estimada entre 800 e 1000 pessoas.

Conforme o Censo Escolar Indígena de 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas no país. No estado de São Paulo, somente sete escolas indígenas foram

identificadas naquele levantamento, sendo uma escola estadual e seis municipais. Apresentando um crescimento de quase 100% no Brasil entre os anos de 1999 e 2008, o Censo Escolar de 2008 (INEP, 2009) aponta a existência de 2.698 escolas indígenas no país, 34 no estado de São Paulo. A distribuição por dependências administrativas indica uma sensível preponderância de escolas municipais (1.437) em relação às estaduais (1.229). No estado de São Paulo, a tendência não se verifica, pois há total preponderância do governo estadual na administração de escolas indígenas (29) em relação aos poderes municipais (4) e de iniciativa privada (1). Das 34 escolas indígenas de São Paulo, 33 estão localizadas em territórios indígenas.

Em relação ao número de matrículas, em 1999, o país contava com 93.037 estudantes indígenas na educação básica, com uma maior concentração no ensino fundamental (74.931 estudantes). São Paulo contava com 601 estudantes em escolas indígenas até 1999. Em 2008, um crescimento impressionante nas matrículas em escolas indígenas é notado, pois o Censo Escolar identificou 205.871 estudantes em escolas indígenas, 1.127 só no estado de São Paulo, indicando que o número de matrículas quase dobrou em 10 anos.

Em 1999, havia 3.998 professores nas escolas indígenas do país, 3.059 indígenas e 939 não indígenas. Dos professores indígenas, 1.990 do sexo masculino e 1.069 do sexo feminino. No estado de São Paulo, em 1999, só havia 13 professores atuando em escolas indígenas, três indígenas e 10 não indígenas.

Assim como nos outros indicadores, o Censo Escolar de 2008 apresenta notável crescimento no número de professores em escolas indígenas. No país, um total de 10.923 professores, 5.687 homens e 5.236 mulheres, indicando que o predomínio masculino declinou no decorrer dos anos. Em São Paulo, o estudo identificou 112 professores atuando em escolas indígenas, 62 homens e 50 mulheres. Dentre o universo de 10.923 professores do país, 4.691 são indígenas. No caso paulista, dos 112 professores, 96 são indígenas.

Outros aspectos foram levantados pelo Censo de 1999. Notou-se que somente uma escola indígena de São Paulo, das sete identificadas, utilizava algum tipo de material didático específico do grupo étnico. Das sete escolas, quatro usavam algum aspecto da “cultura” indígena em suas práticas pedagógicas. Em escala nacional, somente 54% das

escolas indígenas usavam algum aspecto da “cultura” indígena e 30,5% utilizavam algum material didático específico.

Em relação ao Censo de 2008, outros indicadores enriquecem o panorama. Nacionalmente, há 128 escolas que utilizam exclusivamente a língua indígena, 787 somente língua portuguesa e 1.783 bilíngues. No estado de São Paulo, 22 escolas bilíngues, duas escolas que utilizam somente a língua portuguesa e 10 escolas somente a língua indígena.

O uso de material didático específico também foi um indicador do Censo 2008, que apresentou o seguinte cenário nacional: somente 38,4% das escolas indígenas usam algum tipo de material didático específico. Estatisticamente relevante é o cenário paulista, pois o levantamento indica que 91,2% das escolas indígenas usam algum material didático específico. Em matéria alimentar, o estado de São Paulo também se destaca, pois 91,2% das escolas indígenas oferecem alimentação. O cenário nacional também é positivo, pois 93% das escolas indígenas oferecem alimentação.

O panorama apresentado sustenta a tese de Grupioni (2008), segundo a qual a educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue vem se concretizando no país como um direito e uma política pública, que alcança todas as regiões e estados do país. O Censo 2010 indicou uma população indígena no Brasil que ultrapassou a marca das 800 mil pessoas. Por sua vez, o Censo Escolar de 2008 levantou o número de um pouco mais de 200 mil matrículas nas escolas indígenas, sem contar as matrículas no ensino superior e em escolas não indígenas. Os números indicam que, em 2008, cerca de ¼ da população indígena brasileira frequentava uma unidade escolar denominada indígena. Uma presença massiva da escola em territórios indígenas.

No estado de São Paulo, as demandas para a concretização de uma educação escolar indígena diferenciada, pelo menos nos indicadores do Censo Escolar de 2008, sugerem um caminho adequado: mais de 90% das escolas indígenas está localizada em TIs, o estado vem absorvendo a demanda por novas matrículas, mais de 85% dos professores são indígenas, o bilinguismo ou monolinguismo na língua indígena representam quase 95% das escolas, mais de 90% das escolas se utilizam de algum material pedagógico específico e oferecem alimentação.

Se a complexa rede de relações em torno da escola indígena fosse tecida, tão

somente seguindo a narrativa estatística constante nos dois documentos-sujeitos (NADAI, 2012) seguidos até o momento, poder-se-ia concluir que, de fato, as demandas dos movimentos indígenas organizados por uma escola mais apropriada aos seus interesses, pela via estatal, vêm se concretizando. Observando mais de perto a dinâmica e os efeitos da EEIG Gwyra Pepo, a narrativa meramente estatística se mostra insuficiente, fato que justifica uma investigação etnográfica. Para derivar o panorama, a Gwyra Pepo será apresentada em seu contexto, isto é, como uma escola subordinada ao sistema escolar paulista.

Conforme a Secretaria Estadual da Educação (SÃO PAULO, 2016), é de sua responsabilidade o atendimento de mais de 1.800 alunos de comunidades indígenas. São 40 unidades escolares, que oferecem ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, abrangendo estudantes das etnias Guarani Nhandeva, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang.

A Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) afirma que “o conteúdo aplicado nas salas de aula segue as diretrizes do Currículo do Estado de São Paulo com um diferencial, as disciplinas são trabalhadas de acordo com os conhecimentos de cada etnia e os educadores são indígenas que pertencem às aldeias em que as escolas estão locadas” (ibidem). A configuração administrativa obedece a uma hierarquia: o Núcleo de Inclusão Educacional (Ninc) e o Núcleo de Educação Indígena (NEI) são os órgãos responsáveis por gerir a política escolar indígena. Tais órgãos integram a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). Estes são os órgãos estaduais responsáveis pela educação indígena específica e diferenciada enquanto política pública e direito.

A EEIG Gwyra Pepo está associada a outra estrutura hierárquica, também subordinada diretamente à SEE/SP, que opera 5,3 mil escolas, com 230 mil professores, 59 mil servidores não docentes e quatro milhões de alunos. O gigantismo da SEE/SP incorporou a maior parte das escolas indígenas do estado de São Paulo, incluindo a escola Gwyra Pepo, que faz parte desta complexa rede de escolas, pessoas e artefatos.

O decreto estadual nº 57.141, de 18 de julho de 2011, definiu a nova estrutura hierárquica da SEE/SP. Seguindo sua lógica, toda unidade escolar estadual está diretamente subordinada a uma diretoria de ensino, que, por sua vez, tem relação de subordinação direta com o gabinete do secretário estadual. No interior de cada diretoria

de ensino, há uma relação hierárquica entre seus órgãos.

Conforme a estrutura organizacional do órgão, a EEIG Gwyra Pepo é uma escola de ensino fundamental e médio, diretamente subordinada ao Núcleo de Frequência e Pagamento da Diretoria de Ensino Sul 3 (DER Sul 3). Sob sua responsabilidade, há 111 escolas estaduais e 59 escolas privadas. Dentre as 111 estaduais, há duas escolas indígenas: a EEIG Gwyra Pepo, localizada na aldeia Tenonde Porã, e a EEIG Krukutu, disposta na aldeia Krukutu, ambas atualmente amparadas pela TI Tenonde Porã. A outra escola estadual indígena do município é a EEIG Djekupe Amba Arandu, localizada na aldeia Tekoa Ytu da TI Jaraguá e subordinada à Diretoria de Ensino Norte 1.

O arranjo de relações constituído a partir da EEIG Gwyra Pepo, como já afirmado em outras passagens deste texto, será abordado em suas particularidades nos capítulos 2, 3 e 4. Identificar, a partir desta complexidade, movimentos e associações que geram aspectos considerados inovadores é a principal tarefa da dissertação. A próxima seção apresenta o percurso trilhado durante os anos de 2014 a 2016, isto é, especifica os modos como o pesquisador se inseriu no contexto descrito acima.

1.2 Percurso da pesquisa

A pesquisa foi motivada por um incidental encontro entre o pesquisador e o sistema escolar estadual, em um programa de estágio supervisionado, etapa obrigatória para a conclusão da licenciatura em sociologia. Em 2012, eu residia no município paulista de Socorro e procurei uma escola tradicional da cidade, com o objetivo de realizar o estágio. Por ali passaram a maior parte dos socorrenses que tiveram a oportunidade de frequentar escolas. Até pouco tempo, os filhos da elite agrícola e comercial da cidade eram os únicos que costumavam esquentar os bancos escolares. Após o processo de massificação do acesso à escola, filhos dos agricultores e costureiras da cidade passaram a experimentar a escola. A escola foi um evento recente na vida desses jovens. Evento ainda mais recente entre os jovens professores[13] mbya com quem me relacionei entre os anos de 2015 e 2016.

13 Não procurei flexibilizar a “escrita de gênero” no decorrer da etnografia. Professores, alunos, funcionários, em suma, termos que podem se referir a grupos com diversidade de gêneros, serão grafados em sua flexão masculina. Os Mbya procedem assim e decidi acompanhá-los.

Procurei a diretora da escola e pedi autorização para acompanhar um pouco das atividades desenvolvidas pelo professor de sociologia. Em parte, meu interesse pelo fenômeno da inovação educacional surgiu neste período, não por ter conhecido uma experiência educacional inovadora na acepção de Ghanem (2013), mas, por perceber, naquele momento, que a escola se baseava especialmente em um modo de conhecimento recintual (Marras, 2006). Por uma vontade de conhecer outros usos da escola, passei a procurar experiências escolares que se afastassem dessa estrutura padrão.

O que percebia naquele contexto escolar era uma preparação dos jovens estudantes. Eles eram treinados para servir e competir, aprendiam a gostar de hierarquias e a controlar seus desejos e até necessidades fisiológicas, passaram a permitir serem vigiados. Desprezar e eliminar as diferenças, mais um modo tipicamente escolar que passei a observar com mais acuidade a partir dessa minha experiência de estágio. A escola pretendia produzir cidadãos, obedientes, padronizados e eficientes.

Por ter sido afetado por aquela experiência, no decorrer de 2013, elaborei um projeto de pesquisa sobre as estratégias de inclusão e exclusão no interior de uma comunidade escolar, pois acreditava que, apesar da força do aparelho estatal escolar, era possível agir e resistir diante de suas artimanhas. Eu era ainda muito influenciado pelas leituras de Pierre Bourdieu e, por esse motivo, pretendia estabelecer uma associação entre desigualdade escolar e desigualdade social.

A partir de uma passagem pouco lembrada de Bourdieu, escapei de seu modelo teórico mais convencional e passei a construir um objeto de pesquisa, com o princípio de que as resistências são ativadas no contexto escolar, já que Bourdieu “não vê como relações de dominação, seja material ou simbólicas, poderiam operar sem implicar, ativar resistências” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 80, tradução nossa).

Parti do modelo teórico do sociólogo francês. Tomando uma passagem marginal desse autor, afastei-me de seus princípios teórico-metodológicos. Assim, surgiu um interesse pelas formas de resistência àquilo que eu acreditava se tratar um modelo escolar reprodutivista. Ainda não estava habituado com a expressão “educação escolar indígena, específica e diferenciada”, entretanto, no início de 2014, conheci Jerá e sua escola Gwyra Pepo. Imaginava ter encontrado aquilo que entendia ser uma forma de resistência, ou melhor, uma experiência de inovação educacional.

Apresentei um projeto de pesquisa durante o processo seletivo para o mestrado em educação. Durante o primeiro ano do curso, em 2014, dei início ao meu trabalho de professor em uma escola estadual de São Paulo e, nas lacunas, pensava no projeto e nas demais atividades inerentes ao mestrado, como frequência às aulas obrigatórias.

Como método, inspirado em um sociólogo que decidiu estudar a prática policial e se tornou investigador da Polícia Civil de São Paulo (MINGARDI, 1991), procedi de modo semelhante, pois almejava considerar minha experiência de professor como parte do trabalho de campo. Levei realmente a sério o conselho de "virar nativo", apesar de tal ideia ter se mostrado pouco profícua no decorrer da pesquisa.

Elaborei uma estratégia comparativa, que consistiria em descrever minha experiência como docente em duas escolas paulistanas e, na medida do possível, comparar estas experiências com as situações vividas na escola Gwyra Pepo. Já que estudava inovação educacional, partia do princípio de que minha experiência em uma escola estadual possibilitaria uma descrição minuciosa do que entendia ser uma educação escolar costumeira e convencional.

Por contraste, a descrição da experiência na escola Gwyra Pepo apresentaria um exemplo de inovação educacional. Estabelecer uma relação entre esses dois modelos escolares, escola convencional e escola indígena diferenciada, era um método revelador das diferenças e semelhanças entre o que se entende por educação escolar para brancos e educação escolar para indígenas.

Como percebeu Dubet (1997), a atuação como professor inviabiliza a tentativa de pesquisar e descrever densamente o seu ofício enquanto o pratica. De fato, ou eu era professor e conseguia controlar a situação das salas de aula, ou eu era pesquisador e nada poderia fazer na condição de docente. O caminho do meio foi uma solução mais apropriada para realizar a pesquisa.

O que se descreve nesta dissertação decorreu de uma breve experiência de estágio em uma escola estadual do município de Socorro[14], da prática do ofício de professor em duas escolas estaduais da cidade de São Paulo[15] e, o mais importante e intensamente

[14] Atuei como estagiário na Escola Estadual Professor Narciso Pieroni entre os meses de agosto e dezembro de 2013.

[15] Na condição de professor de sociologia efetivo da SEE/SP, atuei neste ofício na Escola Estadual Lourival Gomes Machado, entre março e dezembro de 2014, e na Escola Estadual Professor Alberto Salotti, entre

determinante, o contato relativamente prolongado com a problemática da educação escolar indígena, tendo como principal foco o hibridismo e movimentação da EEIG Gwyra Pepo, a partir das experiências compartilhadas principalmente com os professores indígenas da escola.

As principais características do trabalho de campo desenvolvido foram a intermitência e imprevisibilidade. Uma situação controlada só foi possível durante a escrita do relato etnográfico, espaço mais semelhante a um laboratório científico. Meu primeiro contato com os Guarani Mbya da capital foi motivado por um projeto de pesquisa aplicada, cujo objetivo principal era a melhoria do ensino público a partir de uma pesquisa colaborativa com a comunidade escolar[16]. O grupo dividiu as funções conforme os interesses de pesquisa individuais. Eu e duas colegas optamos por manter conversações com alguma escola indígena de São Paulo que se interessasse pela ideia.

Estabeleci contato telefônico com a diretora da escola municipal localizada na aldeia Tenonde Porã e expliquei os planos. Por seu intermédio, realizei a primeira visita à comunidade e conheci a EEIG Gwyra Pepo, dirigida por Jerá naquele ano, que me recepcionou com sua habitual habilidade em lidar com o público universitário. Este evento seminal ocorreu no primeiro mês de 2014, início do curso de mestrado, embora mal tivesse um projeto de pesquisa formalmente elaborado. A pesquisa aplicada coletiva não teve continuidade, porém, minha relação intelectual com a educação escolar indígena surgiu.

Um projeto de extensão universitária me fez procurar Jerá mais uma vez. Tratava-se de um programa do governo federal que previa financiamentos de projetos de licenciaturas voltadas para professores indígenas[17]. Durante o ano de 2014, participei de

---

fevereiro e março de 2015.

[16] Programa de Melhoria do Ensino Público da Fapesp apoia pesquisas que tenham como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público no Estado de São Paulo. Iniciado em 1996, o Programa financia pesquisas aplicadas sobre problemas concretos do ensino fundamental e médio, em escolas públicas paulistas. Elas deverão ser desenvolvidas por meio de parceria entre instituições de pesquisa e escolas da rede pública (estadual e municipal), visando a desenvolver experiências pedagógicas inovadoras que possam trazer benefícios imediatos à escola. (Disponível em: http://www.fapesp.br/46. Consulta em: 20 set. 2016).

[17] Trata-se do Prolind, programa federal de financiamento de licenciaturas interculturais destinadas às populações indígenas. As propostas devem integrar ensino, pesquisa e extensão. A Feusp foi contemplada com um valor de sessenta mil reais para elaborar um projeto de licenciatura intercultural aos professores guarani do estado de São Paulo. No entanto, o desmonte por que passava o MEC inviabilizou a concretização da proposta e os recursos nunca foram liberados.

algumas reuniões com lideranças e professores guarani das aldeias Tenonde Porã e Krukutu, que tiveram como fruto a escrita do projeto e a posterior aprovação pelo MEC.

Por diversas vezes, especulei com Jerá e outras pessoas a possibilidade de iniciar uma pesquisa na escola, que consistiria em participar do cotidiano das pessoas que se relacionam mais habitualmente com a instituição escolar. Prometeram pensar no assunto, contudo, não demonstraram interesse. A tática nuer (EVANS-PRITCHARD, 1993) de trapacear em pesquisas adquire entre os Mbya uma conotação também política, isto é, a de evitar que os pesquisadores brancos se apropriem indevidamente de alguns saberes mbya, ou que os *jurua* não elaborem discursos pseudocientíficos e etnocêntricos sobre os Mbya.

Mas não é só isto. A forma mbya de circular saberes não se baseia na tradicional maneira de fazer pesquisas nas ciências sociais, que consiste em fazer perguntas e obter respostas na modalidade oral, que posteriormente comporão o discurso científico. Se os Guarani Mbya não costumam aprender assim, qual a garantia de o pesquisador branco aprender algo com os Mbya desta maneira pouco usual entre eles?

Há mais. Os Mbya da capital já foram interlocutores de diversas pesquisas, sobretudo na área antropológica. Eu era somente mais um *jurua* a pedir autorização para a realização de pesquisas, dentre mais de uma dezena de outros pesquisadores que já passaram por lá. Eles são constantemente assediados por propostas de pesquisa e intervenção, tendência iniciada por Maria Bernadette Franceschini, em 1977, com atividades de alfabetização na aldeia de Parelheiros. Em 1979, o CTI foi fundado e passou a se responsabilizar pelos trabalhos de alfabetização (LADEIRA, 1981).

Desde então, o CTI e outras instituições indigenistas e pesquisadores universitários passaram a estabelecer alianças com os Guarani Mbya da capital e a produzir saberes a partir desta interlocução. O meu pedido de fazer pesquisas na EEIG Gwyra Pepo não era uma novidade, muito pelo contrário, os professores e lideranças guarani já estavam acostumados com o assédio de pesquisadores *jurua*. Talvez meus interlocutores já estivessem cansados de tantas pesquisas.

A resistência velada inicial não deveria ser dissolvida ou afastada. Sem dúvida, o interesse constante de pesquisadores e estagiários pela escola e a resistência dos professores em aceitar novos pesquisadores já seriam temas pertinentes para se pensar.

Optei por aguardar uma melhor oportunidade para solicitar uma autorização formal à diretora daquela unidade escolar.

Em maio de 2015, procurei os responsáveis pela educação escolar da aldeia Tenonde Porã mais uma vez, com o objetivo de elaborarmos em conjunto uma proposta de formação aos professores mbya que atuam na escola municipal da aldeia. Jerá recebeu o grupo que encabeçava a proposta. Aproveitei a conversa e lhe apresentei meu projeto de pesquisa. Ela demonstrou certo interesse, pediu-me para elaborar um plano de visitas à escola e que enviasse por correio eletrônico.

Caso a diretora[18] da unidade me aceitasse como pesquisador, eu trabalharia voluntariamente na condição de estagiário na secretaria da escola. Desta maneira, eu ajudaria nos afazeres cotidianos das pessoas que eu importunaria com a pesquisa e aprenderia sobre a escola de uma maneira mais próxima à dos Mbya: por observação, imitação e escuta (OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

Na primeira semana de junho de 2015, realizei a primeira visita na condição de pesquisador-estagiário à EEIG Gwyra Pepo. Jerá já havia antecipado o assunto com Poty Porã, que me esperava na escola. Influenciado por algumas leituras tecnicistas acerca do fazer etnográfico, denominei *rapport* este primeiro período de visitas à escola, procedimento de pesquisa que consiste na construção do relacionamento baseado em confiança e reciprocidade entre pesquisador e interlocutores. O *rapport* é um termo inspirado na psicologia, na qual esta técnica é utilizada para criar uma ligação de sintonia e empatia com outra pessoa, no caso, o paciente do psicólogo. Sua origem vem do termo francês *rapporter* e um dos sentidos possíveis é “trazer de volta”. Assim, o *rapport* ocorre no movimento sensível de sincronização entre duas ou mais pessoas, no qual elas se relacionam de forma mutuamente agradável.

Este meu primeiro encontro com Poty Porã tinha esse objetivo. Ela compreendeu os objetivos da pesquisa e me concedeu autorização para visitar e participar dos afazeres da escola. Eu visitaria a escola durante o horário letivo[19], de três a quatro vezes por

---

[18] Poty Porã sucedeu Jerá nesse posto, no início de 2015. No decorrer de 2016, Poty Porã transferiu-se para a EEIG Krukutu e Pedrinho tornou-se diretor da EEIG Gwyra Pepo.

[19] Na EEIG Gwyra Pepo, oficialmente há três turnos escolares (manhã, tarde e noite). Porém, a escola só funciona durante o dia, entre as sete da manhã e cinco e meia da tarde. Há dois turnos escolares, um inicia por volta das sete da manhã e encerra-se por volta das onze horas e trinta minutos. O segundo turno escolar inicia-se às treze horas e se encerra por volta das cinco da tarde. São horários aproximados, que variam

semana e acompanharia, na condição de estagiário, os trabalhos desenvolvidos na secretaria da escola e em outros espaços escolares.

Dentre as diversas experiências compartilhadas durante cerca de dois anos em que realizei o trabalho de campo, a primeira visita como pesquisador-estagiário[20] na EEIG Gwyra Pepo foi essencial, evento que determinou muitos dos assuntos tratados ao longo da dissertação.

A noite que antecedeu minha visita foi longa e mal dormida. Sonhos tumultuaram meu descanso. Uma sensação generalizada de insegurança me incomodou por toda a noite. Na XI semana de ciências sociais da USP[21], Jerá proferiu uma palestra sobre educação escolar indígena. No decorrer de sua apresentação ela disse que, mesmo não sendo tão inteligente, tinha a capacidade de sentir a alma do *jurua* logo no primeiro contato, "percebo de cara se a pessoa presta ou não presta". Imaginei se tratar de um recado indireto para mim, do tipo "nem queira meter o bedelho onde não foi chamado, você não é bem-vindo aqui, estamos de saco cheio de pesquisadores". Era o que eu sentia. De súbito, percebi se tratar de invencionices de um novato pesquisador.

Acordei pontualmente às 5 horas. Vesti-me, conforme julgamento pessoal, adequadamente, com uma bermuda xadrez, uma camiseta simples de cor preta e uma bota de trilhas já batida. Escolha péssima, fazia um frio contrastante com o atual período termodinâmico de Gaia, que era intensificado por uma garoa constante e inconveniente. Se estava assim na cidade[22], como seria então meu dia entre os Guarani da capital, tendo em vista a localização da aldeia, nos limites com municípios litorâneos, na parte mais alta da Serra do Mar e ao lado da represa Billings, características que acentuam a sensação de frio.

Saí de casa às 5h45min, num dia escuro e úmido, em direção à avenida Senador

---

muito de um dia para outro. É um modo diferente do costumeiramente praticado em outras escolas mantidas pelo poder público paulista.

[20] Para realizar a pesquisa na escola da aldeia, a diretora da escola exigiu algum tipo de retribuição. A solução encontrada foi a retribuição com trabalho. Durante a pesquisa, auxiliei nos trabalhos da secretaria da escola e, por isso, recebi o apelido de estagiário.

[21] Evento organizado pelos discentes do bacharelado em ciências sociais da USP, cujo tema principal era a presença das ciências sociais na educação escolar básica. A fala de Jerá ocorreu em 28/05/2015, em uma mesa organizada para debater a presença da escola em comunidades indígenas.

[22] É assim que meus interlocutores denominam os bairros paulistanos com mais estrutura comercial e viária.

Teotônio Vilela, local de partida dos ônibus que levam até o terminal urbano de Parelheiros.[23] Era uma manhã comum em um bairro periférico da cidade. Pessoas exaustas saíam para trabalhar, amontoavam-se em um transporte público, cujos destinos apontavam para o centro da cidade, com trajetos que ultrapassavam duas horas facilmente. A chuva engrossou. Embarquei no ônibus "Terminal Parelheiros" às 6 horas. Nele, pessoas tocavam suas vidas, a maioria voltava exaurida, após uma longa noite de trabalho.

Os fantasmas da noite fortificaram minha notória insegurança. Será que iriam me tratar bem? Aceitariam a minha presença na escola? Teriam uma boa impressão deste novato pesquisador? Como faria para gerar uma boa impressão? A chuva se intensificou e o ônibus aproximou-se do seu destino. Compraria um bolo de milho? Pão de queijo? Arriscaria saudações em guarani (*Reiko porã pa*? *Javu'ju*!) nos encontros fortuitos? Ou, para evitar inconvenientes, falaria o mínimo necessário, no bom português? Não tinha ideia de como proceder, sobre que assuntos evitar, enfim, não dominava o mínimo da etiqueta local.

Às 6h20, desembarquei no terminal urbano de Parelheiros, concluí meu desjejum na padaria mais próxima e comprei dois bolos de milho industrializados. O ônibus com destino ao bairro Barragem, única opção para quem pretende ir às aldeias Tenonde Porã e Krukutu, já estava na plataforma de embarque e partiria pontualmente às 6h30min. Havia poucos passageiros, contudo, dois me chamaram a atenção, eram homens que fisicamente assemelhavam-se aos Mbya. Estabeleci esta relação porque iam em direção à aldeia. Geralmente, homens com aqueles atributos físicos são julgados atualmente em nossa cidade como "bolivianos". Contudo, na região de Parelheiros as pessoas os chamam de "índios" genericamente e indistintamente.

O ônibus demorou 30 minutos até o local em que se inicia a estrada João Lang, via que dá acesso à aldeia Tenonde Porã. Como previsto, os dois homens desembarcaram no mesmo ponto. Venci a timidez e me apresentei aos dois: "olá, bom dia, eu tenho uma reunião com a Poty Porã[24] na escola, posso acompanhar vocês?". Gentilmente, um dos

---

[23] A TI Tenonde Porã localiza-se no extremo sul do município de São Paulo, no distrito de Parelheiros. A avenida citada é a principal via de acesso do centro da cidade aos bairros mais meridionais do município.

24 Poty Porã Turiba Carlos, professora guarani e militante pela causa da educação escolar indígena

homens acatou meu pedido e fomos. Conversamos sobre o tempo frio, a resistência física das crianças ao irem à escola num clima daqueles e também sobre as condições precárias do transporte público no bairro. Sérgio, o homem mais falador, havia trabalhado durante muitos anos no bairro de Sumaré. Em dias de trabalho, ele saía de casa às 3h40min. Muitas vezes, pernoitava na aldeia do Jaraguá, pois esta é muito mais próxima à cidade. Contou-me que era um morador antigo da aldeia e que conhecia muito bem o mundo *jurua*, características que posteriormente percebi entre os professores guarani.

No interior da aldeia[25], despedimo-nos e segui em direção à escola, caminhando pela estrada principal, pois me advertiram dos perigos em ir pela trilha, local em que "há muitos cachorros". Encontrei um grupo de crianças (*kyringue*) com mochilas, indo em direção à escola. Acompanhei o grupo, que falava timidamente em guarani, pareceu-me que se assustaram com minha presença. Em sua companhia, atingi o prédio principal da escola.

Alcancei meu objetivo às 7h30min. Muitas crianças brincavam no pátio externo, como se não houvesse "aula", já que esta se inicia, nas escolas do sistema estadual, comumente às 7 horas. Todavia, nada sugeria uma real preocupação com o horário. Alguns pais traziam seus filhos tranquilamente, uns me cumprimentavam, outros ignoravam-me. Já os professores (*nhombo'ea* ou *porombo'ea*), jovens guarani letrados, eram mais cordiais. Saudaram-me em português e perguntaram se esperava alguém. Expliquei que havia marcado um encontro com a diretora. Os professores me pediram para esperar, pois a chegada da diretora era iminente.

Cachorros, crianças, professores, caixas com a merenda[26] e cartolinas que

---

diferenciada. No decorrer da pesquisa, atuou como diretora da EEIG Gwyra Pepo.

[25] A palavra aldeia é comumente traduzida por *tekoa*, no entanto, Adriana Testa (2014) sugere a impropriedade desta tradução. *Tekoa* costuma ser traduzido por aldeia, devido ao modo como muitos guarani traduzem, simplificando seu complexo significado aos interlocutores brancos. Muitos autores concebem *tekoa* como o lugar apropriado para atualização do modo de ser guarani. Nesta dissertação, opto pela perspectiva assumida por Testa, que concebe *tekoa* como um complexo, um lugar adequado e próximo a cursos d'água, mata e área de plantio, espaçosa a ponto de as famílias não viverem amontoadas, no entanto, o mais importante é que se trata de um processo que se realiza na medida em que a socialidade se consolida. Depende de cuidado contínuo para que não se desfaça. É construído como espaço e como experiência social: "O entendimento de que um *tekoa* é formado no tempo e no espaço por um grupo familiar extenso e as famílias que a ele se agregam, seja por relações de casamento ou outros tipos de alianças" (p. 15). Não pretendo entrar nesta discussão, no entanto, afirmo que não é possível conceber a aldeia Tenonde Porã como um *tekoa*. A aldeia é um território que propicia a coexistência de muitos *tekoa* e, por consequência, traz também problemas para sua realização enquanto processo.

[26] As caixas com os alimentos industrializados fornecidos pela SEE/SP ficam acondicionadas, em parte, na

representavam os trabalhos escolares compunham o cenário do pátio interno principal. Agentes humanos e não humanos interagiam e davam o contorno daquilo que venho estudando, a educação escolar indígena. Após as 8 horas, iniciou o movimento, voluntário, coordenado e pouco coercitivo, já que não havia na escola o famoso sinal sonoro que aponta o início das aulas, tampouco os professores gritavam com as crianças, obrigando-as a se dirigirem às salas de aula.

Pouco depois, avistei Poty Porã caminhando sob a chuva, acompanhada por duas crianças e uma mulher, que caminhavam em direção ao prédio da escola. Ela me cumprimentou e entrou no prédio. O prédio mais imponente é sua sede, composta pela sala da administração, cozinha, banheiros, pátio e duas salas de aula. Este é o prédio que deu origem à escola, que fora construído na gestão da prefeita Luiza Erundina, no início dos anos 1990. Neste dia, não entrei em outros prédios.

Um prédio adjacente ao principal sedia duas salas de aula e um laboratório de informática, o qual nunca vi funcionando. O complexo escolar predial também conta com uma pequena construção, originalmente construída para sediar o refeitório da escola. Oficialmente, a escola conta com estas três construções.

Vinte metros à frente do prédio oficial, há duas construções atualmente utilizadas pela escola: uma pequena cabana construída com eucaliptos, que sedia uma sala de aula, e um edifício praticamente com as mesmas dimensões do prédio oficial, que sedia três salas de aula e uma biblioteca. Ambas as construções ainda não foram reconhecidas pelo governo estadual como “arquitetura escolar”.

No período matutino, funcionam as turmas do ensino fundamental I, isto é, cinco turmas, uma para cada ano desta etapa da escolarização, e as turmas do ensino médio, uma classe para cada um dos três anos. À tarde, a escola recebe estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, uma turma do sexto ano, uma turma do sétimo e duas turmas do oitavo. O ensino fundamental de nove anos ainda não se concretizou na EEIG Gwyra Pepo. Segundo prospecto, iniciaria no ano de 2017, com a introdução de uma classe de nono ano.

Relataram-me um problema fiscal que veio afetando a qualidade de vida de

---

dispensa localizada na cozinha. Aquele espaço é insuficiente para a quantidade de caixas, que também são armazenadas em outras dependências da escola, como o pátio interno principal.

estudantes e professores. Havia semanas, ocorrera uma pane elétrica que deixou algumas salas sem luz artificial, impossibilitando ter aulas, sobretudo em dias nublados. Para a manutenção elétrica, a escola se utiliza do dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM). Porém, em 2012, devido a um erro contábil, a escola ficou com um saldo negativo de 2.500 reais. Posteriormente, o impacto foi sentido, pois a APM ficou sem qualquer tipo de recurso financeiro. Deste modo, não foi possível resolver o problema elétrico.

A formação inicial dos professores indígenas e o descaso do governo nesta questão foi outro tema de conversa nessa primeira visita à escola. No ano de 2015, a SEE/SP abriu uma licitação para contratar uma universidade que realizaria a formação inicial de professores indígenas. Houve algumas interessadas, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade de São Paulo (USP). Para economizar recursos, a SEE/SP optou pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp). O curso seria nos moldes da primeira experiência formativa destinada aos professores indígenas do estado (DOMINGUES, 2006). A SEE/SP se responsabilizaria com as despesas alimentares, hospedagem e deslocamentos. A Unesp organizaria o curso propriamente dito. No total, haveria cerca de 300 vagas, quantidade suficiente, na visão de Poty Porã, para resolver os problemas atuais.

O projeto não se concretizou, pois a SEE/SP afirmou que, por lei, não poderia investir na formação de professores temporários, denominados categoria O[27], na qual a maior parte dos professores indígenas do estado de São Paulo está classificada. Ou seja, o argumento da SEE/SP é, no mínimo, paradoxal, pois os professores indígenas regularmente contratados, denominados categoria F[28], já possuem a titulação universitária exigida, não havendo a necessidade de oferecer formação inicial. A necessidade de formação recai nos professores indígenas categoria O, maioria no cenário estadual, mas, segundo o governo estadual, estes profissionais são temporários, contratados sob um

[27] É uma categoria profissional inerente à SEE/SP, diz respeito aos professores estaduais temporários, contratados pela lei complementar estadual nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Seus contratos são válidos por um período de um ano e, para serem prorrogados, os profissionais devem ser submetidos a um tempo de espera denominado “duzentena”.

[28] Outra categoria profissional criada pelo governo estadual de São Paulo. Refere-se aos professores estaduais temporários, que estavam em exercício antes de junho de 2007, que se tornaram “estáveis” após a promulgação da lei estadual nº 1.010 de 2007.

regime precário, tornando inviável um investimento formativo para este grupo.

Devido ao clima úmido e frio, ao pequeno contingente de alunos e à falta de energia elétrica em duas salas, ocorria uma atividade denominada “aula diferenciada”, na casa de rezas (*opy*) do cacique Elias. A casa de rezas localiza-se a alguns metros da escola. O uso daquele espaço por atividades ditas escolares é bastante frequente. Havia cerca de quarenta crianças e quatro professores, estes fumaram cachimbo (*petyngua)* ao redor de uma fogueira; as crianças sentadas em bancos ouviram e se divertiram com as histórias narradas em guarani pelos professores.

Voz calma, ritmo cadenciado, em tom baixo e pouco prescritivo. A capacidade oratória é uma característica apreciada entre os Guarani. Os professores exercitavam esta habilidade com as crianças. Elas pareciam gostar. Bastava a pronúncia calma do nome *jurua* de uma criança que não se comportava para que a narrativa continuasse. Por exemplo, o nome Priscila foi pronunciado três vezes ou mais, no entanto, este evento não interrompeu o fluxo da oratória do professor, nem ensejou uma situação evidentemente incômoda.

As aulas acabaram mais cedo, às 9h20min. Os estudantes se dirigiram ao pátio interno do prédio principal para o almoço. Formou-se uma fila defronte a porta da cozinha, os pratos foram montados por Mônica, jovem guarani que é responsável pelas refeições e demais atividades da cozinha. No dia, serviram arroz, feijão e carne bovina desfiada.

As atividades escolares foram abreviadas por um motivo que merece rápido esclarecimento. Agendaram, às 9h30min, uma reunião na *opy* do cacique Elias com as lideranças da aldeia. A maioria dos professores também são lideranças, daí a necessidade de interromper as aulas. Tratava-se de uma reunião extraordinária e importante, contudo, não me disseram o assunto. Os alunos do ensino médio também participariam desta reunião. Para Poty Porã, a escola é somente mais um elemento educativo na vida guarani, nem o mais importante nem o mais central, conclusão semelhante à que chegou Testa (2007).

Na secretaria da escola, havia três computadores, duas impressoras, um telefone e diversos armários e mobiliários que acondicionavam um amontoado de papéis e livros (*kuatia para*), muitos dos quais produzidos pela escola. Aquele era um cenário que se

tornou cotidiano para mim, já que passei boa parte do trabalho de campo imerso naquele recinto.

Poty Porã trabalhava em um dos computadores, ao mesmo tempo em que conversava comigo. Em outro computador, Zezé[29] auxiliava Cláudia[30] com a redação do relatório final de seu estágio. No terceiro computador, concentrado e quieto estava Pedrinho[31], redigindo um texto oficial, que solicitava melhorias à saúde pública da aldeia, especificamente, reivindicava a reforma das caixas de água da aldeia, instalação e reforma das fossas e a contratação de um motorista para o posto de saúde.

Poty Porã foi a principal interlocutora desta pesquisa. Graças ao seu inestimável auxílio, pude conhecer e compartilhar experiências com outras pessoas da aldeia, sobretudo os professores da escola Gwyra Pepo. Por saber que eu tinha interesse por inovação educacional e educação diferenciada, muitos dos assuntos tratados com Poty Porã eram norteados por meus interesses de pesquisa. Antes de atuar como diretora da EEIG Gwyra Pepo, ela trabalhou durante muitos anos como professora da escola estadual localizada na TI Jaraguá.

Poty Porã, no primeiro encontro, espontaneamente tratou de temas considerados diferenciados por ela. Um destes é o calendário. Alguns professores tentaram implantar um calendário diferenciado na escola da TI Jaraguá, que respeitasse certos períodos atribulados dos moradores da aldeia. Solicitaram que as férias escolares de julho fossem

---

[29] Trata-se de Maria José Lima, conhecida na aldeia por Zezé. Ela adota o apelido e prefere ser chamada assim. Tem um pouco mais de 60 anos, viúva, moradora de um bairro relativamente próximo à aldeia. Em sua trajetória pessoal, a atuação como secretária escolar é uma marca importante, pois exercia o ofício havia mais de 30 anos, exclusivamente em escolas da rede estadual paulista. É licenciada em pedagogia, já atuou como professora em turmas de alfabetização na escola indígena, diz gostar do ofício docente, embora demonstre prazer em sua profissão mais longeva.

[30] Professora guarani da EEIG Gwyra Pepo, nascida em 1983, casada, mãe de cinco filhos. Durante 2015, era a responsável pelas disciplinas sociologia e artes na escola estadual, auxiliava Zezé nos trabalhos burocráticos da secretaria, era contratada pelo Ceci (Centro de Educação e Cultura Indígena) e por lá trabalhava no período da tarde. Em 2016, deixou de trabalhar no Ceci e passou a se dedicar exclusivamente à escola estadual, como professora e auxiliar na secretaria. É também estudante em um curso de licenciatura em pedagogia, na modalidade Educação a Distância (EaD), em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, cujo polo presencial localiza-se no bairro de Santo Amaro, distante cerca de duas horas ou mais de ônibus.

[31] Até o ano de 2015, Pedrinho era vice-diretor da EEIG Krukutu. Em meados de 2016, ele se transferiu para a EEIG Gwyra Pepo, com o objetivo de atuar como professor, ofício que afirma preferir. É professor, mas exerce a liderança na aldeia e nos movimentos guarani supralocais. Enquadra-se na definição "professor categoria F", já que é licenciado pelo programa de formação intercultural, projeto financiado pela SEE/SP e operacionalizado pela Feusp, encerrado em 2008. É casado com Priscila, liderança da aldeia e professora da EEIG Gwyra Pepo, eles têm filhos e vivem na aldeia Tenonde Porã.

transferidas para o mês de abril, período em que a aldeia recebe muitas visitas, entretanto, a SEE/SP não autorizou, pois haveria conflitos com o procedimento burocrático anual denominado “atribuições de aula”.

Em relação à aldeia Tenonde Porã, o calendário escolar diferenciado também é motivo de luta. A escola ainda funciona com base na organização temporal proposta pela SEE/SP, sem qualquer característica de diferenciação em relação às outras escolas do sistema. Porém, elencaram conquistas que destoam da lógica escolar. O elemento principal, sugerido diversas vezes ao longo da investigação, é a quantidade de merenda, que, para as escolas indígenas, é muito maior se comparada às escolas *jurua*.

É costume local distribuir os alimentos da merenda escolar aos habitantes que solicitam. Durante o recreio, muitas pessoas não relacionadas à escola se alimentam. Portanto, a merenda escolar não é restrita aos alunos e professores da escola, os habitantes da aldeia que desejam fazem uso daqueles alimentos.

Em minha primeira visita como pesquisador-estagiário, não encontrei Jerá, pois fora à cidade participar de uma reunião sobre o Programa VAI[32]. Mesmo ausente fisicamente, era uma presença constante na escola, sobretudo quando os professores guarani se apropriavam dos conhecimentos escolares para negociar com o Estado. Indícios de uma autoridade política do tipo transcendental? Um assunto relevante, contudo, não foi explorado ao longo da pesquisa.

Durante a primeira visita, o telefone da secretaria tocou cerca de 10 vezes. Por duas vezes, Poty Porã fez uso do artefato comunicacional. Na primeira vez, conversou com uma gerente do Banco do Brasil, para solucionar a falta de salário de alguns professores. Já na segunda vez, um repórter da rádio CBN telefonou para a escola e fez perguntas sobre a demarcação de terras e sobre a manifestação que ocorreria no dia 18/06/15, no vão livre do Masp. Não era assunto propriamente escolar, mas, a diretora da escola foi a procurada para informar sobre as lutas indígenas por territórios.

Minha presença na secretaria, de certo modo, atrapalhava o andamento normal

[32] Programa de Valorização de Iniciativas Culturais, criado pela lei municipal 13.540/03 e regulamentada pelo decreto 43.823/03, com a finalidade de apoiar e incentivar iniciativas culturais protagonizadas principalmente por jovens de baixa renda e moradores de regiões da capital que não contam com equipamentos culturais. Os jovens mbya da capital se enquadram na definição desta lei e conseguiram financiamento para alguns projetos.

dos trabalhos. Para não incomodar ainda mais, dirigi-me ao pátio interno, observando as paredes e o fluxo de crianças e jovens. Em uma das paredes, havia um cartaz que descrevia um projeto escolar do ano anterior, que tentou reintroduzir na aldeia as sementes do milho verdadeiro (*avaxi ete*). No decorrer do ano de 2016, outro projeto com características similares foi desenvolvido, com o objetivo de propiciar alternativas de subsistência às jovens mães da aldeia, pesquisaram a diversidade de culturas de batata-doce (*jety*) nas aldeias guarani e a viabilidade de introduzi-las como um mecanismo gerador de renda.

Na secretaria, Poty Porã e Zezé não me dirigiram atenção, pois estavam concentradas em trabalhos burocráticos. Ambas leram, no sítio eletrônico da DER Sul 3, os "comunicados": uma série de obrigações administrativas que os diretores das escolas estaduais devem cumprir ao longo do dia. Um dos "comunicados" alertava para a necessidade de se fazer o "Plano Gestão". Outra ação referia-se ao projeto "Currículo Mais" do governo estadual. Uma das funcionárias da escola comentou que a SEE/SP lançou um novo modelo de histórico escolar para estudantes indígenas, diferenciado e específico, mas, "não condiz com nossa realidade". Este tipo de procedimento técnico-administrativo ocupa boa parte da vida dos profissionais da escola.

Avaliando as primeiras semanas de visita, eu tinha a pretensão de estabelecer uma relação de estabilidade e confiança com meus interlocutores. Uma primeira etapa de afetação e estranhamento. Julgo que o objetivo inicial das visitas foi alcançado, pois choramos juntos a partir de um depoimento emocionante de uma funcionária *jurua* da escola[33] e, no mesmo dia, comemos um bolo de "milho falso[34]". Por me vestir inadequadamente em uma das visitas, ao ir embora, ofereceram-me um agasalho para que pudesse enfrentar o frio. Na primeira visita, conheci a *opy* do cacique da aldeia (*xeramoi* Elias). Por minha experiência pregressa como professor de sociologia, fui convidado a

[33] Zezé nos contou sua sofrida trajetória de vida até conhecer os Mbya, que, segundo ela, "foram anjos em sua vida".

[34] Após dois meses de trabalho de campo, descobri a partir da leitura de algumas monografias antropológicas, que uma atitude considerada cortês é presentear os Mbya com fumo (*petÿ*) e erva-mate (*ka'a*). Inocente e apreensivo, no meu primeiro dia como estagiário da escola, ofereci aos funcionários dois bolos de milho industrializados. Comemos e foi uma delícia. Piadistas, contaram-me sobre a plantação do verdadeiro milho guarani (*avaxi ete*) e denominaram meu presente de "bolo de milho falso". Não os vejo como "a religião do milho" (SCHADEN, 1974), porém, o milho foi o cerne do primeiro equívoco, nesta experiência de choque cultural.

auxiliar nos trabalhos da professora de sociologia. Por fim, a diretora contou-me histórias interessantes sobre seus pais. Em suma, o termo *rapport* se mostrou insuficiente, as relações foram tecidas a partir de um estar-junto (BERGAMASCHI, 2005), por vezes conflitantes.

Muitos pesquisadores relataram suas dificuldades em participar das atividades na casa de rezas mbya, outros demoraram a conquistar a confiança de seus interlocutores. Dominar minimamente o idioma também é uma dificuldade amplamente relatada, especialmente a linguagem dos sábios na *opy*. Contudo, para um *jurua* ser aceito na escola as dificuldades são bem menores. Demorei a obter autorização para iniciar a pesquisa, mas, logo nas primeiras visitas, eu já era chamado de professor e muitas vezes solicitado a expressar minha opinião acerca de temas importantes para a escola. Aceitaram-me sem reservas em espaços escolares pouco favoráveis a profanos nas escolas de brancos: auxiliar na sala de aula, realizar trabalhos na secretaria, participar da gestão escolar e da reunião de professores.

Contudo, não fui convidado a participar de espaços políticos comunitários extraescolares, como as reuniões de lideranças que ocorrem frequentemente na casa de rezas. Enquanto caminhava no interior dos prédios que compõem a unidade escolar, sentia uma segurança esquisita, já que o ambiente escolar me acompanha desde a infância. Os frequentadores da escola deixaram de estranhar minha presença com muita rapidez, as crianças já não me olhavam com surpresa, os professores não me interrogavam sobre o que fazia na escola, os pais de alunos e demais moradores, quando visitavam a escola, cumprimentavam-me da mesma maneira que faziam com os funcionários da escola. Conquistei a prerrogativa de atender as chamadas telefônicas, acessar os computadores de uso restrito da secretaria, andar pelo entorno da escola, conversar com qualquer pessoa que transitasse pelos arredores do prédio, manusear os livros e demais materiais escolares que ficavam espalhados pelo prédio. A minha aceitação foi muito rápida. Rápida até demais nas questões escolares, porém, obtive poucos avanços em questões de ordem extraescolar.

A primeira visita a uma aldeia guarani de São Paulo ocorreu em 10 de fevereiro de 2014, dia em que conheci a escola Gwyra Pepo e o Ceci Krukutu. A última vez que me dirigi à aldeia Tenonde Porã foi em 23 de agosto de 2016, momento em que finalizei

oficialmente o trabalho de campo. No entanto, concentrei as experiências de campo entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro semestre de 2016. Durante este período, realizei mais de 60 visitas à aldeia.

Ainda nesse período, participei de alguns eventos universitários, cujos palestrantes também eram professores da escola Gwyra Pepo. Segui meus interlocutores em outras experiências de relação com o mundo *jurua*, como em manifestações na avenida Paulista, ocupações de prédios do governo, reuniões com autoridades das secretarias de educação, algumas reuniões que discutiram a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, por fim, uma das etapas do curso Saberes Indígenas na Escola (SIE)[35]. Encontros fortuitos com meus interlocutores durante minhas caminhadas na aldeia e algumas visitas às suas residências também contribuíram na produção dos dados etnográficos dispostos na dissertação.

A principal via de acesso aos saberes apresentados aqui se deve às experiências compartilhadas com os jovens professores da aldeia, papel dotado de evidente complexidade, pois

> Um professor indígena dificilmente desempenha só esse papel, não sendo nada incomum que a grande maioria deles se veja ainda, em diversas situações, no papel de alunos de cursos de formação, sejam eles de nível médio, para que possam completar sua escolarização e alcançar a titulação de docente, sejam de nível superior. Muitos destes são, além de professores e alunos, também lideranças de suas aldeias, outros presidentes de suas associações representativas. (GRUPIONI, 2008, p. 10).

A observação de Grupioni encontra um sólido exemplo entre os professores da EEIG Gwyra Pepo. No caso de minha investigação, estes múltiplos papéis assumidos em torno da profissão docente são mais que evidentes, fato percebido desde as primeiras visitas a campo. Assinalo que ajudei três professores na redação de um currículo profissional, cujo destino era a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SMC/SP). O objetivo era indicá-los como representantes no Conselho Municipal de Cultura. No item “experiência profissional” do currículo, informei que eles eram professores,

[35] É uma ação do Ministério da Educação (MEC) que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena. Em relação aos professores mbya de São Paulo, a ação mobiliza quatro aldeias: Krukutu, Tenonde Porã (TI Tenonde Porã), Tekoa Ytu (TI Jaraguá) e Rio Silveiras (TI Ribeirão Silveiras).

lideranças da aldeia e membros da Comissão Guarani Yvyrupa (CGY), associação representativa que congrega os Guarani Mbya de diversas regiões, modelo que procura se apoiar nos modos próprios da organização política guarani.

Geralmente, demorava cerca de uma hora e trinta minutos no deslocamento entre minha residência e a aldeia, fazia o percurso de duas a quatro vezes por semana, entre terça-feira e sexta-feira, dias típicos do funcionamento escolar. Reservei as segundas-feiras para realizar o meu estágio de docência na Feusp e visitar a biblioteca da universidade. Costumava chegar ao meu destino por volta das oito horas da manhã e permanecia até o início da tarde. A pesquisa foi interrompida pelas férias escolares de julho. Por mais que se afirme a diferenciação das escolas indígenas, o calendário escolar é o mesmo em toda a rede de ensino estadual.

Em suma, minhas atividades na aldeia resumiam-se a aguardar nos arredores da escola a oportunidade de conversar com alguém. Iniciava as visitas pela secretaria da escola, onde trabalham a diretora e a funcionária *jurua* responsável pela papelada da escola, isto é, ela é quem controla a ficha de frequência dos outros funcionários, organiza o arquivo da escola, emite documentos oficiais aos órgãos da SEE/SP. A porta da sala da secretaria costuma ficar aberta durante o funcionamento da escola, qualquer transeunte pode entrar sem ser constrangido. Durante o dia, as crianças e jovens que estudam na escola circulam pela secretaria, muitos professores passam por lá para conversar com a diretora, dirimir suas dúvidas sobre o recebimento de seus salários com a funcionária *jurua*, operam os microcomputadores com objetivos escolares e extraescolares.

Há também a visita frequente de pessoas que não possuem ligação direta com a escola. A residência do cacique é próxima à escola, sua presença é comum, sobretudo quando necessita usar o aparelho telefônico ou falar com algum professor acerca de algum evento na cidade. As lideranças da aldeia também são personagens comuns na secretaria da escola, pois usam o telefone da escola e os microcomputadores para estabelecerem comunicação com o “mundo dos brancos”, especialmente na negociação de projetos, denominados trabalhos de branco por Pissolato (2007).

Com uma movimentação intensa, a secretaria da escola é um lugar propício para o encontro fortuito com pessoas representativas de vários segmentos da aldeia – crianças, jovens, professores, pais e mães de alunos, diretora, jovens lideranças e cacique. A

princípio, um lugar privilegiado para a observação do cotidiano escolar e comunitário. Era minha expectativa inicial, pois já era tratado como funcionário da secretaria, mantinha contatos fortuitos com pessoas representativas de diversos segmentos da comunidade, porém, não foi possível construir relações estáveis com estes interlocutores no ambiente da secretaria escolar.

Só se falava da escola quando eu os instigava. Conversar sobre o que eles entendiam de política e como as lideranças e os coletivos políticos da aldeia se relacionavam com a instituição escolar era uma tarefa ainda mais difícil. Parecia que a escola não era uma preocupação forte nas instâncias coletivas da aldeia. A tese forte de que os coletivos indígenas mobilizam esforços para garantir uma educação escolar compatibilizada com seus projetos de futuro, ao menos na maior parte dessa investigação, não foi constatada.

As problematizações derivadas de uma etnografia de um laboratório científico de grande prestígio (LATOUR; WOOLGAR, 1997) causaram um forte impacto no modo como procedi durante a permanência em campo e, ainda mais determinante, na forma como organizei a escrita desta dissertação. A seguir, estabeleço aproximações com os eventos descritos por Latour.

Em um sentido mais amplo, Latour discute as implicações teóricas de um estudo etnográfico sobre a atividade científica. Pode-se fazer o mesmo questionamento acerca das implicações teóricas de um estudo etnográfico a respeito dos modos escolares de produzir e circular saberes. Na sua chegada ao laboratório, foi-lhe destinado um papel, “filósofo residente”. No meu caso, desde os primeiros dias na escola, o papel de pesquisador-estagiário me foi concedido, identidade que me seguiu até o encerramento das visitas a campo e que influenciaram sobremaneira a produção dos dados etnográficos aqui expostos.

Latour atuou como auxiliar técnico no laboratório, em um aparelho destinado a produzir evidências científicas, mas que gera uma infinidade de gráficos impressos que só fazem sentido no contexto investigado. Latour denomina este tipo de elemento como aparelho inscritor. Do mesmo modo, fui incumbido de produzir alguns documentos tipicamente escolares, como ofícios, históricos escolares e atas, que servem para legitimar a ação escolar. Pautado pela terminologia de Latour, atuei como um aparelho inscritor da

instituição escolar investigada.

O diretor do laboratório concedeu a Latour um amplo acesso aos microfatos do laboratório, coisa que nenhum profano havia conquistado. Ele teve acesso às reuniões, leu as correspondências e rascunhos rabiscados pelos cientistas, enfim, tornou-se invisível, fato que viabilizou sua pesquisa.

Guardadas as peculiaridades, por mais que eu fosse um total desconhecido, rapidamente tive acesso aos mais restritos espaços da escola, participava de reuniões, aulas, conversas reservadas, manuseava os computadores, resolvia os problemas derivados do excesso de material didático encaminhado à escola.

Não posso afirmar que ganhei invisibilidade. Meu acesso a espaços tipicamente escolares era irrestrito, não é possível afirmar o mesmo acerca de outros espaços de ação escolar, que não são considerados escolares, como as reuniões das lideranças costumeiramente realizadas na casa de rezas ou a relação cotidiana entre pais e filhos nos espaços residenciais. Por mais que uma descrição cuidadosa destes eventos propiciasse uma maior complexidade ao objeto investigado, não me foi possível acessá-los no decorrer do trabalho de campo. Uma possibilidade para outras investigações.

Latour era um forasteiro. Distanciar-se cognitivamente de seus interlocutores foi algo simples. Ele era um verdadeiro profano na arte de produzir fatos científicos, ainda mais em um laboratório estadunidense. Afirmara mal balbuciar o inglês e era um total ignorante em matéria de ciência e não dominava muito bem o campo da sociologia da ciência e da epistemologia de modo geral. No meu caso, não posso afirmar que eu era um forasteiro no contexto escolar indígena, pois o foco de quase todas as conversas era a escola e, como todo e qualquer pesquisador universitário, intimidade com a instituição escolar é algo que não nos falta.

Mesmo não sendo um forasteiro em matéria escolar, em toda a minha trajetória escolar e universitária, não havia parado para refletir seriamente sobre os impactos da escola na vida das pessoas. Tampouco estava habituado com uma linguagem tipicamente escolar, como currículo diferenciado, professor categoria O e educação diferenciada. E em relação ao idioma, não conhecia o guarani, mas, para aquele que ingressa na vida dos Mbya por meio da escola, o português é o idioma oficial. Eis as condições de realização do trabalho de campo, elementos determinantes para o tipo de conhecimento produzido

na dissertação.

1.3 Pressupostos teórico-metodológicos

Na seção anterior, as condições de realização deste trabalho foram expostas com mais profundidade. Tais condições e a forma como o objeto será descrito baseiam-se em escolhas teórico-metodológicas específicas, que impactaram profundamente no modo como procedi durante o trabalho de campo e, ainda mais determinante, na escrita da dissertação. Por conseguinte, as próximas três seções visam a esclarecer tais escolhas e a explicitar os três termos do problema de pesquisa: *pesquisa etnográfica*, *escola indígena* e *inovação educacional*.

1.3.1 Pesquisa etnográfica nas ciências da educação

Charlot (2006) talvez tenha acertado ao afirmar que os modismos no campo escolar costumam ser tratados como objetos valorizados nas ciências da educação. A educação escolar indígena não faz parte destes modismos, principalmente nas pesquisas desenvolvidas na Feusp[36].

Comumente, o saber e prática científicos são naturalizados desde o início da pesquisa. Veja-se o caso das pesquisas na área da educação. Pressupõe-se que lidam exclusivamente com agentes humanos, que educam e são educados e, na maioria das vezes, que ensinam e são ensinados. Há também uma ideia geral de que educação é sinônimo de escolarização. Por fim, considera-se a ciência uma forma universal e superior de produzir saberes.

Nesta investigação, escola não é sinônimo de educação nem ciência é uma forma de produção de saber superior e transcendente em relação aos constrangimentos e práticas

[36] A biblioteca digital de teses e dissertações da USP foi implantada em 2001. Inclui 1227 trabalhos digitalizados no que diz respeito à Feusp, no entanto, nos resumos de pesquisas com o tema "educação escolar indígena", só localizei cinco registros. Em relação à sua responsabilidade com a extensão universitária e na inclusão das populações indígenas no ensino superior, a atuação é ainda mais tímida, pois não há nenhuma política de ingresso diferenciado às populações indígenas e sua experiência neste quesito foi um curso de magistério indígena (2002-2003) e uma licenciatura intercultural (2005-2008), ambos coordenados pela professora Maria do Carmo Domite.

sociais. Esta reflexão deriva das experiências iniciais com os interlocutores da pesquisa, sobretudo na etapa de negociações prévias ao ingresso no campo[37]. A reflexão fica mais complexa quando a opção do pesquisador é inserir-se na temática da educação escolar indígena. O termo indígena já denota complicações, por se tratar de uma construção ocidental inventada para classificar uns sujeitos que embarreiravam os projetos colonialistas das coroas europeias. De certo modo, estes coletivos humanos designados indígenas só se tornaram indígenas a partir das grandes invasões do século XVI. Portanto, afirmar categoricamente que se estuda educação escolar indígena, sem ao menos refletir um pouco sobre estes conceitos, é uma atitude aligeirada.

A princípio, basta dizer que escolarização é um tipo de educação existente também entre grupos humanos denominados indígenas. Afirmar algo além desta constatação demanda muita reflexão. Os principais interlocutores da pesquisa, isto é, os professores mbya da EEIG Gwyra Pepo, são viventes, tal como outros viventes. A história dos coletivos de determinados viventes, que se definem humanos, estabelece, ao longo de sua trajetória, algumas verdades sobre o que pode ser considerado um vivente humano.

A metafísica ocidental caracteriza-se por dividir o cosmos em uma oposição binária: natureza e cultura. O vivente julgado homem pela metafísica ocidental é alocado na esfera cultural, os demais agentes[38] são classificados e alojados na natureza. A etnologia americanista recente, por atribuir verdadeiro estatuto epistemológico ao pensamento indígena, afirma que a metafísica ameríndia procede de modo radicalmente diverso, reflexão longa e complexa que não terá espaço nem razão de estar nesta pesquisa. O estudo pretende compreender os agenciamentos que afetam um grupo de viventes considerados humanos, tanto pela metafísica ocidental quanto pela metafísica ameríndia. Este coletivo humano, protagonista desta dissertação, é conhecido na literatura etnológica por Guarani Mbya (SCHADEN, 1974). Para muitos integrantes desta

---

[37] A palavra campo não se refere ao termo consagrado por Bourdieu. Trata-se de uma palavra comumente associada ao período de coleta de informações em um trabalho etnográfico. O termo coletar informações é impreciso, mas é uma boa imagem. No meu caso, o ingresso no campo se refere às minhas visitas diárias à EEIG Gwyra Pepo e também ao meu deslocamento diário pela aldeia Tenonde Porã. Para isto ser possível, necessitava de uma autorização prévia da diretora da escola.

[38] Aqui se incluem os outros viventes e também os não viventes que não passam por processamento humano.

coletividade, eles são gente verdadeira (*nhande va'e*).

A investigação dos processos de aprendizagem escolares ameríndios pertence a qual área do saber? Se situada a partir do objeto de estudo, geralmente atribui-se o tema aos chamados estudiosos da educação, que não costumam se identificar com um campo disciplinar específico denominado ciência educacional. Geralmente, os pesquisadores que se debruçam nas questões educacionais preferem escapar das classificações epistemológicas, pois o que os une é simplesmente a preocupação comum com a educação, que pode ser entendida também como "modos de construção e circulação de conhecimentos" (GALLOIS, 2014). Neste ponto, é evidente que as ciências da educação não possuem uma existência epistemológica específica (CHARLOT, 2006).

Charlot afirma que a unidade das ciências educacionais consiste em sua mestiçagem, pois circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos, práticas e políticas. Partilho dessa visão, o que aqui se pretende é investir tempo e agência em uma prática científica mestiça. O pesquisador que decide investir sua curiosidade e tempo neste campo, portanto, não deve ser portador de um discurso simplista, disciplinar, unidimensional. Não há unidade disciplinar nas ciências educacionais, no entanto, cada pesquisador da área costuma elencar uma parte do saber considerada específica para investir seu tempo e curiosidade.

Nesta pesquisa não foi diferente, pois a ausência de políticas públicas estritamente voltadas para a formação inicial de professores mbya de São Paulo foi, em certa medida, a primeira motivação para que eu aceitasse o desafio de realizar uma pesquisa sobre a escola disponível em seu território e seus deslocamentos. A escola é uma instituição tão poderosa que determinou os caminhos do pesquisador no decorrer desta investigação. O tipo de conhecimento exposto nesta dissertação deriva, em parte, de um modo tipicamente escolar de classificar agentes, tornei-me estagiário da escola focalizada nesta pesquisa e os resultados desta investigação não podem ser dissociados desta minha condição inicial.

Ao tentar compreender os processos de escolarização ameríndia, o pesquisador se depara com um mundo social pouco ou nada dividido, em que as atividades humanas cotidianas não se separam em esferas sociais específicas. A educação não é vista como uma localidade própria e isolada das outras atividades humanas. Tampouco o é a

educação escolar. A educação como escolarização tal como se sedimentou é uma invenção que, a partir da Europa, espalhou-se pelo mundo e seus impactos também foram sentidos nas tais sociedades indígenas. Alguns destes impactos serão descritos nesta dissertação. O encontro entre coletivos indígenas e a instituição escolar é muito conflituoso e complexo, sendo que até mesmo a escola sai modificada no processo. Isto posto, descrever as transformações da escola é mais um objetivo da dissertação.

Apresentando sinais claros de um modo de conhecimento que Charlot denominou de ciências educacionais, abordo o problema de pesquisa com um olhar o mais marginal possível em relação à perspectiva ocidental. Uma aliança entre a antropologia como etnografia (CALAVIA SAEZ, 2013) e as ciências da educação (CHARLOT, 2006),

> São duas discussões que raramente se encontram, apesar de terem por focos comuns os processos cognitivos; as histórias individuais de aprendizagem; as condições do exercício da criatividade; as relações entre razão, emoção e conhecimento; a produção e expressão de noções metafísicas, ontológicas (a humanidade, o cosmo[...]); a construção das identidades; percepção e visões de mundo, e tantos mais. (SILVA, 2001, p. 30).

De modo geral, compreende-se a etnografia como um conjunto de técnicas qualitativas que podem ser aplicadas também ao contexto das pesquisas educacionais, área do saber na qual se insere esta investigação. Metaforicamente, é o microscópio dos cientistas sociais e assemelhados. Assim como é possível utilizar-se da técnica de grupo focal ou *survey*, o cientista social opta pela etnografia, em um universo amplo de métodos e técnicas. Entende-se que a etnografia é uma questão de técnica, de coleta de dados.

Na perspectiva de alguns pesquisadores da área educacional, tendo como exemplo mais conhecido o livro de André (1996), a etnografia é concebida como mais uma técnica de cunho qualitativo. Afinal, o que não é qualitativo quando se pretende compreender coletivos humanos? Retomando a questão, a etnografia é entendida por aquela pesquisadora como uma técnica de pesquisa que pode, mediante alguns critérios e ponderações, ser utilizada em qualquer situação. Como técnica, a etnografia está na esfera do racional e do objetivo, ainda mais, é uma atividade que pretende captar um mundo exterior real, pois racional. Esse pressuposto não ajudará a compreender o significado de etnografia que orientou a investigação.

Montaigne (1933 [15??]) refletiu profundamente sobre a educação. Em uma

passagem inspiradora, aconselhou[39] os educadores a apresentarem a diversidade humana aos seus aprendizes, antes que lhes ensinassem as disciplinas escolares. Inspirar-se no diverso, ver o humano de perto para enxergar a dimensão das diferenças. Alguns séculos mais tarde, a antropologia desenvolveu um modo de percepção da diferença potencialmente revelador: a etnografia. Pode-se supor que a antropologia se destaque, sobretudo pelo seu método de percepção da diferença.

Portanto, ao levar a sério os ensinamentos de Montaigne e por conceber a antropologia como etnografia (CALAVIA SAEZ, 2013), esclareço desde já que a finalidade da pesquisa é construir uma descrição densa. Deste modo, definirei com mais acuidade este princípio teórico-metodológico fundamental.

Há de ressaltar que não se trata de mera descrição factual, pois, para uma descrição ser etnográfica, deve, antes de tudo, ser densa. Trata-se de um discurso claro e significativo, que pretende estabelecer relações estratégicas entre os dados construídos em campo. A descrição densa ordena os dados produzidos durante a pesquisa. É uma articulação entre os pressupostos teóricos do pesquisador e a descrição.

Procura-se, aqui, captar a diferença mediante uma investigação etnográfica, um modo de conhecimento baseado no conceito de descrição densa, que tem como ponto de partida os trabalhos de Geertz e como ponto de chegada o "manual" nada ortodoxo de Calavia Saez. E, antes de tudo, que não concebe a etnografia como mais uma técnica de pesquisa, ideia popularizada nas ciências da educação no Brasil.

Por não entender a escola como um grupo social fechado e apartado do contexto no qual se insere, a proposta aqui delineada inspira-se também no conceito de etnografia multissituada, na qual a construção do objeto "[…] ocorre ao se fazerem determinados movimentos (por meio de passos já previamente planejados ou oportunistas), seguindo pessoas, histórias, objetos, ao longo de várias cadeias, superpondo situações e verificando os pontos nos quais as intersecções, ressonâncias e associações ocorrem" (MARCUS,

---

[39] Em guarani, o verbo aconselhar é *mongeta*, modo valorizado de circular saberes entre os Mbya. Quando um jovem quer aprender com um mais velho (*xamoi)*, ele se predispõe a isso e o procura, sem ter a certeza que será atendido. O ancião, quando adequadamente acionado, aconselha o jovem acerca de algum aspecto que passou por seu coração, usando palavras colocadas em seu peito por *Nhanderu*. Durante a etapa de pesquisa cujo foco eram escolas convencionais, em nenhum momento observei professores aconselhando jovens, o que eles faziam era "dar aulas", proferiam saberes na modalidade oral, sem a prévia procura ou necessidade de saber por parte dos jovens.

1995, p. 106, tradução nossa). No decorrer da pesquisa, segui algumas trajetórias pessoais, percebi que alguns objetos deixaram marcas nestas associações, e notei que alguns pontos de interseção inusitados causaram efeitos na rede de relações focalizada.

Por sua etimologia, a etnografia pode ser entendida como uma escrita descritiva sobre um povo ou nação. Ainda procurando um sentido mais usual para o termo, a etnografia refere-se a uma abordagem científica cuja unidade de análise recai em qualquer grupo em que as relações sociais sejam reguladas por costumes comuns. E o mais importante, que o conjunto semântico analisado tenha como objeto uma localidade ou território específicos.

A partir destes princípios, André (1995) sustenta a viabilidade da abordagem etnográfica em pesquisas educacionais. Em seu livro bastante influente neste campo de pesquisas, a etnografia surge como uma forma de obtenção de dados bastante útil para compreender "ações e relações que configuram o dia-a-dia da experiência escolar" (ANDRÉ, 1995, p. 7). Trata-se de uma abordagem metodológica apropriada para se pensar as práticas escolares. Não nego este princípio, mas prefiro afastar suas consequências.

Apesar de ser um livro que pretende refletir sobre a etnografia em contextos escolares, o objetivo da autora é "repensar os processos de formação e aperfeiçoamento docente, de forma a aproximar cada vez mais teoria e prática pedagógicas." (ibidem, p. 7). Aqui se estabelece o primeiro postulado da autora: a etnografia tem uma virtude prática, pois, por meio de seu uso, pode-se influir positivamente nos contextos escolares investigados.

Não concebo a ciência como uma tecnologia social apropriada a "melhorar" os contextos investigados. Portanto, a etnografia não pode ter esse objetivo. A descrição etnográfica contida nesta dissertação, por conseguinte, não tem a tarefa de "melhorar" a prática docente de meus amigos mbya,

> O assunto é complexo, mas prefiro despachá-lo por enquanto de modo brusco: o requisito do retorno prático é um refrão demagógico comum a neoliberais, fascistas e populistas de todo gênero, e tem sua origem nesse pensamento burguês que dita que a realidade não é real se não pode ser medida na hora: mais saber deve significar mais comida, mais remédios, mais casas ou, de modo mais geral, mais lucro. Povos alheios a esse paradigma, sejam os gregos escravistas ou os índios anarquistas, têm mais facilidade para encarar o pensamento como uma atividade

fim. (CALAVIA SAEZ, 2013, p. 90).

Prosseguindo com o argumento de André (1995), a etnografia é elencada como um tipo de abordagem qualitativa, desenvolvida por antropólogos e capaz de carregar dois sentidos distintos: um conjunto de técnicas para conhecer a realidade cultural do grupo estudado e é também o relato dos dados oriundos das técnicas anteriormente empregadas.

Devido à peculiaridade do campo educacional, conforme as prescrições de André (1995), os pesquisadores das ciências educacionais devem fazer uma adaptação da etnografia aos contextos educacionais, pois tais investigadores não estão submetidos às mesmas condições dos antropólogos, que necessitam ter uma longa permanência em campo e devem entrar em contato direto com os sujeitos investigados.

Apesar da vontade dos investigadores, o atual cenário das pesquisas científicas não colabora com essa visão idealizada ainda ancorada em um Malinowski em sua ilha isolada. Os programas de mestrado e doutorado vêm diminuindo o tempo para a conclusão dos cursos, fenômeno observado tanto nos cursos de antropologia quanto nos cursos de educação. Mestrandos e doutorandos em antropologia têm, pelo menos na USP, comparando-os aos investigadores da Feusp, o mesmo tempo para depositarem suas dissertações e teses. Por ora, a necessidade de uma longa permanência em campo não deve ser um determinante, pois senão inviabilizaria qualquer tentativa de trabalho de campo. Esta advertência foi observada em minhas experiências. A permanência em campo, no quesito tempo, não foi a desejada, agi conforme os constrangimentos sociais e fiz o possível para entregar um razoável produto final.

A etnografia está atrelada, pelo menos na visão de André, a uma relação física entre dois tipos de seres humanos: pesquisador e pesquisado. Minha resposta é diferente, pois tudo depende do objeto de investigação e da situação de interação. Nadai (2012) faz um alerta nesse sentido, pois sua pesquisa de mestrado tinha como objetivo central investigar os documentos oficiais produzidos pela delegacia da mulher de Campinas, em casos de estupro e atentado violento ao pudor. Ela realizou uma etnografia destes documentos e, em nenhum momento da pesquisa, interagiu fisicamente com as vítimas destes crimes. Sua abordagem possibilitou compreender as formas narrativas e

burocráticas pelas quais estes atos são transformados em crimes e como a sexualidade passa a ser campo de intervenção da ação policial.

Em boa parte da minha investigação, vi-me imerso em atas e diários de classe. Outras vezes, meus interlocutores eram leis educacionais e artigos acadêmicos, pois a instituição escolar não se faz somente com pessoas de carne e osso. O mundo escolar é povoado de outros agentes que produzem efeitos significativos.

Segundo Das e Poole (2008), o Estado moderno é constituído especialmente por práticas escritas. A escola é um aparelho estatal e, por este motivo, também se configura como uma maquinaria produtora de textos, um recinto escrito. Alguns destes textos serão objeto de análise e, de certa forma, tratados como "documentos-sujeitos" (NADAI, 2012, p.28). Separar, controlar e excluir textos, uma das chaves para se compreender a instituição escolar.

A etnografia, pelo menos nesta dissertação, não é uma tecnologia social aplicada na melhoria de ambientes escolares. Tampouco pode ser entendida simplesmente como uma técnica apropriada a obter dados. Por mais que muitos pesquisadores se apropriem da etnografia enquanto um conjunto de técnicas mais adaptadas a contextos locais, restritos, de "grupos que partilham de costumes comuns", não foi possível no decorrer da investigação concordar com esta perspectiva, pois os efeitos da escola no contexto mbya focalizado não estavam restritos a uma dimensão territorial local.

O que não é considerado etnografia neste trabalho já é um tema superado e bem discutido. O texto volta suas atenções para as discussões que inspiraram a realização desta pesquisa. Conforme havia exposto, a etnografia não pode ser entendida como um conjunto de técnicas, pois,

> segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa". (GEERTZ, 1989, p. 5).

Tampouco se pode concebê-la como uma metodologia apropriada a contextos locais ou restritos, como escolas ou salas de aula, pois "os antropólogos não estudam as aldeias (tribos, cidades, vizinhanças…), eles estudam nas aldeias" (GEERTZ, 1989, p.

16). Em um dos trechos mais citados, Geertz estabelece sua definição semiótica de cultura e define sua ciência, “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado.” (ibidem, p. 4).

Para Geertz, antes de conhecer as teorias, deve-se observar o que o cientista faz. No que diz respeito ao antropólogo, o que ele faz é etnografia. Mas, afinal, o que é etnografia? O que fiz durante o trabalho de campo e o que descreverei nesta dissertação é etnografia? A pista oferecida por Geertz é precisa, o que o antropólogo faz são descrições densas, sinônimo de etnografia. Por concordar com Calavia Saez (2013), aproprio-me de outra versão da expressão “descrição densa”. Deste modo, aproprio-me de um manual pouco convencional no qual o autor descreve seu ofício enquanto antropólogo,

> trata-se de um manual, sui generis mas manual; se outros manuais são algo assim como os textos constitucionais do país da antropologia, este pretende ser algo mais parecido a um guia para viageiros – esses guias que eventualmente indicam aonde é costume pagar suborno ou quais praias maravilhosas se tornaram engarrafamentos a beira-mar. (CALAVIA SAEZ, 2013, p. 7).

O “manual” serviu-me de apoio para compreender melhor o sentido de descrição etnográfica com a qual concordo e sigo. Os temas do livro surgiram da experiência pessoal do autor. A dinâmica do livro inspira-se na conversa entre orientador e orientando, recheado de metáforas e soluções práticas. Para cada tema, o autor oferece sugestões bibliográficas comentadas, ótimo auxílio ao etnógrafo neófito e estagiário.

Ao tratar das possíveis diferenças entre ciências humanas e ciências naturais, Calavia Saez prepara o terreno para defender seu argumento. Segundo o autor, o que distingue os dois tipos de ciência não é o critério popperiano da falseabilidade, tampouco questões de método, muito menos o uso mais formal da linguagem. A distinção reside nos objetos de cada um, aliás, na distância que as ciências estabelecem em relação ao objeto. As ciências humanas, são reflexivas, compõem seu objeto. Enfocando a antropologia, que, além de reflexiva, é sobretudo descritiva, pois “[…] são saberes pouco formalizados, que se valem da linguagem comum e não da expressão matemática, parecem estar mais interessadas pelas descrições que pelas regras, e vão atrás dos fatos sem conseguir

antecipá-los!" (CALAVIA SAEZ, 2013, p. 24).

Interessar-se pela descrição em detrimento do estabelecimento de regras formais. Valer-se da linguagem comum, afastando formalismos linguísticos e expressões matemáticas. E, o mais importante, ir atrás dos fatos, segui-los, descrevê-los, em vez de antecipá-los. Eis os princípios seguidos nesta dissertação. E, por qual motivo chamo de princípios os valores geralmente denominados métodos? "O método é um vetor ético da pesquisa, um conjunto de princípios – que, como todos os princípios, são mais fáceis de formular que de seguir" (CALAVIA SAEZ, 2013, p. 51).

Assim como Calavia Saez, prefiro chamar de método o conjunto de princípios que pretendi seguir no decorrer da pesquisa e durante a escrita da dissertação. Prefiro o uso da palavra método no singular, pois o objetivo é agir com método, não importando a *priori* a quantidade de métodos existentes no mundo. Agir com método é uma questão teórica e é ele que garante a coerência da pesquisa, o método deve ser contraeconômico para que a teoria seja econômica. E, por suas características, o método é um alterador da teoria preexistente. Enfim, "agir com método significava seguir até o final as pistas oferecidas pela técnica e chegar por elas até a alteração da teoria" (ibidem, p. 52).

É prudente esclarecer o que entendo por teoria, "é bom dizer que ela é essencialmente um discurso, a diferença das técnicas, que são habilidades nem sempre verbais nem verbalizáveis, e do método, que é essencialmente um protocolo de conduta. Mais do que um texto, a teoria é, no sentido mais intenso da palavra, um hipertexto" (ibidem, p. 52). É na alteração pontual das teorias em voga que está o objetivo final de um trabalho monográfico, seja para modificá-la, mantê-la ou negá-la. E, para isto ser possível, o pesquisador deve articular na pesquisa os três vetores de sua atividade – teoria, método e técnica – sem nunca confundi-los, a articulação deve ocorrer sem distanciar os três vetores.

A teoria é entendida aqui como modelo, passível de ser transformado e modificado. É um modelo que organiza a descrição e que também aponta o que se pode descobrir com esta. Descrever etnograficamente é produzir teoria. Comumente, a teoria se encontra deslocada no texto em dois capítulos somente: na introdução teórica e nas conclusões. Na visão de Calavia Saez, isto é considerado fraude epistemológica. A teoria não pode funcionar como ornamento, ela deve estar implícita em todo o trabalho, por

conseguinte, a teoria é um modelo da e para a descrição, ela está na descrição para que possa também residir fora dela,

> Tudo isto quer dizer também que as novidades teóricas não são maduras e férteis até que sejam capazes de gerar um corpus consistente de descrições, e não só de citações reverentes. Uma teoria brilhante que não é capaz de provocar um modo diferente de descrição não é, a rigor, teoria. A teoria é um modelo que seleciona termos e, como já foi dito, leva consigo, implícita ou explicitamente, as escolhas de método. Por isso, o seu efeito principal não deve se encontrar na sua explicitação, que em si tem um valor apenas auxiliar, e sim na produção e organização dos dados, e na sua exposição. (CALAVIA SAEZ, 2013, p. 72).

Há mais um ponto a ressaltar. O que será descrito aqui é uma experiência etnográfica em primeira pessoa. O risco contido na tentativa de elaboração de uma descrição densa é do pesquisador. Não procuro representar a realidade vivida dos Mbya da aldeia Tenonde Porã que procuram conviver com a escola. Muito menos pretendo atribuir o ônus de eventuais falhas na descrição aos interlocutores da pesquisa,

> Não quero dizer com isso, fique claro, que a etnografia seja o relato de uma experiência subjetiva individual, mas sim o relato de uma experiência pessoal, entendendo aí pessoa como um nó de relações. O que o pesquisador apreende não é uma realidade absoluta, mas uma realidade coagulada nesse ponto de vista que é o do pesquisador. Se o pesquisador elude essa primeira pessoa está de algum modo falsificando sua experiência, fazendo-a passar por algo que não é. (ibidem, p. 95).

1.3.2 Escola indígena

Escolas indígenas são escolas ou projetos de escolarização baseados em territórios indígenas (não necessariamente em TIs), isto é, em terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas, conforme o disposto no artigo 231 na Constituição de 1988, terras “por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988). A EEIG Gwyra Pepo é uma escola indígena, seguindo a definição acima, pois está instalada na aldeia guarani Tenonde Porã, atualmente situada na TI

Tenonde Porã[40].

A escola indígena, em maior ou menor intensidade conforme casos específicos, também opera segundo os princípios do que venho chamando de "padrão escolar dominante": é um aparelho de dominação ("estatal"), baseada em práticas "escritas" e "recintuais", procura negar outros modos de produção e circulação de saberes e não apresenta uma preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação.

Especificamente, se comparada às escolas não indígenas, a escola indígena vem sendo manejada pelos coletivos indígenas como um instrumento conceituado de luta e se apresenta como um *locus* produtivo de enunciados culturais. Os indígenas procuram se apropriar do pacote escolar que lhes é oferecido, com o objetivo de melhor controlar as relações que estabelecem (ou às quais são submetidos) com a sociedade envolvente, de modo a inventar a desejada autonomia, que foi sistematicamente negada e destruída a partir das grandes invasões europeias. Por conhecerem os riscos inerentes ao pacote escolar, pode-se conceber a escola indígena como arma(dilha). Domesticar a escola ou pelo menos minimizar seus possíveis efeitos danosos, um desafio cotidiano encarado por meus interlocutores.

As pesquisas de Tsupal (1978) e Assis (1981) inauguram o campo científico em torno da chamada "educação escolar indígena". Já os anos 1990 marcaram um aumento exponencial na temática. Além do crescimento significativo, uma tendência explicativa se constituiu. A maior parte dos pesquisadores que se atreveu a investir no tema costuma partir de alguma teoria do contato interétnico. A classificação apresentada a seguir é inspirada em Tassinari (2001).

Há três modelos argumentativos preponderantes. O primeiro descende dos teóricos da aculturação, que observam a decadência e destruição das instituições sociais aborígenes ao se relacionarem com o mundo ocidental. Designo tal argumento como "escola indígena destruidora". No caso das escolas indígenas, o fato de existirem já denota algum tipo de perversão do modelo cultural tradicional. Estes autores postulam a existência de um sistema cultural único, que incorpora ou elimina as ditas culturas

[40] A demarcação da TI Tenonde Porã foi garantida com o Ato Declaratório do ministro da Justiça (MJ), conforme Portaria Declaratória do MJ de nº 548, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 6 de maio de 2016.

tradicionais. Neste modelo, a escola implantada em territórios indígenas é um espaço ocidental por excelência. A escola é colonizadora, civilizadora, unificadora e homogeneizadora. Surge para garantir os ideais do projeto colonizador europeu e, posteriormente, pretende garantir a integração nacional do Estado brasileiro. Esta escola ameaça a sobrevivência indígena, pois substitui os modos tradicionais de educação pelo modelo escolar, baseado na língua portuguesa escrita e no conhecimento disciplinar. Para Tassinari, este período ficou para trás.

Pode-se definir o segundo modelo argumentativo como "escola ressignificada". Esta abordagem ancora-se em Sahlins (1997). Contrariamente à postura anterior, o contato entre a cultura ocidental e a cultura indígena não é, a princípio, possuidor de um mal de raiz. O contato produz novos modelos culturais. Deste modo, a escola quando implantada em territórios indígenas, por mais que tenha uma origem ocidental, será ressignificada conforme as categorias nativas. De certo modo, a escola se transforma em uma instituição indígena.

O terceiro modelo argumentativo é a "escola fronteiriça". O foco das atenções são os espaços de intercâmbio, a resistência se dá na manutenção e emergência das diferenças nos espaços de contato. Barth (1969) está na gênese deste modelo. A escola indígena é entendida como um espaço de contato, na qual emergem as diferenças entre dois grupos étnicos: os ocidentais e os indígenas. As diferenças emergem e adquirem um novo significado, as tradições e técnicas destes dois mundos são postas em contato, são trocadas e reinventadas. A escola é fronteira étnica.

As transformações culturais também podem ser compreendidas a partir de outras perspectivas. Porém, a maior parte das pesquisas elege a escola como um território que potencializa o encontro de culturas solidamente separadas, seja destruindo a mais fraca (escola destruidora), seja transformando a instituição escolar ocidental por força centrípeta (escola ressignificada), ou, mais comumente, concebendo a escola como um território mediador (escola fronteiriça).

Por mais que haja uma multiplicidade de autores com tendências teóricas variadas e que optaram por diversos caminhos de pesquisa, há talvez uma inclinação observável em muitas das pesquisas em torno da educação escolar indígena. Um conjunto heterogêneo de pesquisadores, artigos, teses, dissertações e livros sobre educação escolar

indígena, publicados a partir de 1992[41], vem desenvolvendo um discurso científico dotado de certa homogeneidade.

Em suma, entende-se que a educação escolar indígena, após a emergência de movimentos indígenas organizados e da promulgação da Carta Magna de 1988, ao mobilizar os coletivos indígenas na realização de sua educação escolar, estabeleceu (potencialmente) uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue; antes, a escola servia para a aculturação dos povos ameríndios; atualmente (a partir de 1988), a escola indígena é um elemento conceituado de luta para garantir seus modos de vida. Esse discurso é base de parte considerável das pesquisas em educação escolar indígena dos últimos vinte anos. A seguir, evidencia-se esse discurso em alguns trabalhos. O objetivo é demonstrar que a escola indígena vem sendo concebida como um instrumento conceituado de luta.

Entre Ferreira (1992) e Delmondez e Pulino (2014), respectivamente, a primeira e a última obra que eu examinei, pouco mais de 20 anos se passaram, diversas experiências práticas se concretizaram, muitas novidades na legislação educacional indígena surgiram. O mais evidente neste cenário é a estabilização teórica, política e prática do enunciado que define a nova escola indígena como diferenciada, intercultural, bilíngue e voltada aos interesses dos coletivos indígenas.

A compreensão de que a escola indígena é um instrumento conceituado de luta, conclusão de Ferreira, surge nos movimentos indígenas e indigenistas dos anos 1970 e 1980, concretiza-se na Carta Magna de 1988 e se transforma em enunciado científico no decorrer das décadas de 1990 e 2000. Hoje, este discurso é usual entre professores indígenas, pesquisadores, autoridades políticas e funcionários das secretarias de educação que atuam nos núcleos de educação escolar indígena. Não afirmo que este discurso é consensual, mas, ao que tudo indica, é forte e direciona grande parte das pesquisas e práticas nesta área.

Ferreira (1992, 2001) passa a ser referência quando o assunto é educação escolar indígena, sobretudo o seu modelo de classificação histórica, que divide a escolarização dos povos indígenas no Brasil em quatro períodos, que por vezes se intercalam, mas que denotam uma tendência, “a finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e

[41] Data da publicação da dissertação de mestrado de Mariana Kawall Leal Ferreira, que talvez tenha inaugurado este campo.

integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos" (FERREIRA, 2001, p. 71).

Desde então, o campo de estudos voltados à educação escolar indígena, direta ou indiretamente, sofre influências desta constatação, "os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta" (ibidem, p. 71). Quanto ao modelo explicativo, Ferreira apropria-se do argumento da escola ressignificada, inspirada nos trabalhos de Sahlins.

O argumento principal de Abbonizio (2013) segue uma direção semelhante, pois no contexto de sua pesquisa, os Kotiria se apropriam e ressignificam a escola, de modo a compatibilizar a educação escolar com seus projetos de futuro. Na concepção desta autora, a educação escolar indígena praticada entre os Kotiria é um exemplo de inovação educacional, pois superou o caráter costumeiramente colonialista da escola para índios, já que sua implantação e manutenção pretende abarcar os projetos de futuro da comunidade, algo raramente notado até este momento, no que concerne à educação escolar brasileira.

Uma obra cronologicamente próxima à de Ferreira (1992), Ferreira Neto (1994), apresenta os resultados de sua pesquisa sobre alfabetização entre os Guarani da aldeia Ribeirão Silveira. Segue o modelo histórico proposto por Ferreira (1992) e adere ao terceiro modelo argumentativo de contato (escola fronteiriça), ao alinhar as conclusões de sua pesquisa à teoria das fronteiras étnicas de Barth (1969). A escola indígena é colocada em uma perspectiva muito próxima ao discurso estabilizado, ela é "um instrumento capaz de fornecer-lhes as técnicas necessárias para o trato com a sociedade nacional brasileira" (FERREIRA NETO, 1994, p. 105). A escolarização não é entendida como um elemento demandado pelas populações indígenas, contudo, é concebida também como um instrumento de luta, que faz parte dos desejos manifestados pelos coletivos indígenas, a qual fornecerá as técnicas e instrumentos necessários para o relacionamento com a sociedade nacional.

Apropriando-se da distinção já consagrada entre educação indígena e educação para índios, estabelecida por Melià (1979) e ampliada por Silva (1981), Kahn (1994) afirma a impossibilidade de conceber uma educação escolar indígena de fato, pois, por mais que se pretenda diferenciada, a escola é uma instituição social ocidental, dirigida e pensada por brancos. Até em casos onde há gestores e professores oriundos de

populações indígenas, o treinamento e a formação destes profissionais obedeceu a uma lógica ocidental. Aparentemente, Kahn esboça seguir outra tradição explicativa (escola indígena destruidora), antípoda ao modelo estabilizado defendido neste texto. Porém, ela conclui sua linha argumentativa convocando as comunidades indígenas a tomarem as rédeas de sua educação escolar, deste modo, as instituições escolares serviriam aos objetivos coletivos dos indígenas. Portanto, orienta-se no sentido (de modo normativo) do enunciado estabilizado. A escola para índios só deixará de apresentar as características coloniais e catequizantes quando for controlada coletivamente pelos indígenas.

Com um salto de cinco anos, Borges (1999) reforça a tese do enunciado estabilizado, ao apresentar a forma com que os Guarani Mbya da aldeia Sapucay (Angra dos Reis, RJ) lidam com os conhecimentos históricos. Segundo esse autor, a escola indígena implantada na região adquiriu a conotação de uma "educação escolar intercultural", pois se utiliza de documentações imagéticas produzidas por não índios como fontes históricas na reconstrução das memórias históricas dos indígenas. Adotou parcialmente o modelo argumentativo da escola fronteiriça e, como seus pares, constrói sua pesquisa adotando o pressuposto do enunciado estabilizado. No caso estudado, a escola é utilizada pelos coletivos indígenas para reconstruírem suas memórias históricas.

A etnografia aqui relatada insere-se neste debate, pois, seguindo a perspectiva dos professores guarani da capital, a escola tem um potencial de se transformar em um instrumento conceituado de luta, pois, por seu intermédio, domina-se a letra *jurua*, indispensável às lideranças que procuram garantir os direitos territoriais, por exemplo. Contudo, eleger a escola como mecanismo de luta é submeter-se a riscos, a gramática da escola está mais para armadura e se apresenta aos Guarani como arma(dilha).

Como sugeriu Grupioni (2008), multiplicaram os contextos em que as lideranças indígenas são instadas a produzirem discursos sobre suas culturas, sendo a escola um *locus* produtivo de enunciados culturais. Entre os Mbya da Tenonde Porã, situação semelhante foi verificada no decorrer do trabalho de campo. Para elucidar, Jerá, professora da EEIG Gwyra Pepo e uma das lideranças guarani mais ilustres em cenários *jurua* de enunciação cultural, como as universidades, vê-se como uma "agente cultural". Ela e outros professores da Tenonde Porã são constantemente convidados a elaborarem discursos sobre a "cultura" guarani. Muitas vezes, a "cultura" é manejada como estratégia

de “trazer recursos à comunidade”.

A seguir, apresento os princípios escolares entendidos como arma(dilha). Inicio com a escrita. O clássico Melià (1979) ainda tem muito a ensinar. É um livro fundante e fundamental aos que desejam saber mais sobre o impacto da escola e da alfabetização nos processos próprios de aprendizagem dos grupos indígenas. Por ter sido publicado em 1979, ou seja, contemporâneo à pesquisa de Tsupal (1978), pode ser considerado um livro que funda um campo de saber, hoje já bastante rico em publicações.

> Educação pode dar-se muito bem sem alfabetização. Alfabetização, no entanto, nem sempre assegurará uma boa educação. As sociedades indígenas brasileiras, como, aliás, muitas outras sociedades em todo o mundo, se educaram perfeitamente durante séculos sem recorrer à alfabetização, conseguindo, com meios quase que exclusivamente orais, criar e transmitir uma rica herança cultural. A educação baseada na comunicação oral até apresenta não poucas vantagens sobre a baseada na escrita. Nas culturas orais nota-se uma participação mais homogeneizada e plena de todos no saber tradicional, uma grande riqueza de sabedoria proverbial, uma visão mais unitária do mundo, uma forte vivência do presente como tal, uma captação da vida como um todo e não simplesmente acumulação de coisas separadas. A alfabetização, de fato, incentiva a privatização do saber e contribui para um tipo de individualização que logo se manifesta fonte de tensões e conflitos sociais entre dominante e dominado. (MELIÀ, 1979, p. 7).

Melià concebe a educação como um processo social total, “socialização integrante” (ibidem, p. 10), uma atuação integrante da cultura sobre os membros da comunidade. Para ele, “a educação de cada índio é interesse da comunidade toda” (ibidem, p. 10). Sendo educação sinônimo de socialização, a educação praticada nas escolas é um tipo de socialização, baseada na escrita, gerada no seio dos Estados nacionais e que, pelos processos de violência colonial, transformou-se também em uma necessidade dos povos indígenas. Aqui reside a distinção clássica entre educação indígena e educação para o indígena.

A educação para o indígena é aquela produzida no decorrer da ocupação europeia, por meio dos jesuítas e outras parcelas missionárias. Com a construção do Estado-nação Brasil, a educação para o indígena passou a ser sua preocupação. Hoje, com as conquistas legais concretizadas na CF/1988, as escolas alternativas mantidas pelas comunidades indígenas e por ONGs indigenistas vêm sendo substituídas por escolas mantidas pelo poder estatal. Contudo, o cerne da escola permanece, como diria Melià, na substituição

de uma educação baseada na oralidade por uma educação centrada na escrita.

Na concepção de Melià, a escrita e a escola produzem efeitos nas sociedades ágrafas. Primeiramente, ela incentiva a privatização do saber, já que, com a introdução da escrita, os conhecimentos são circulados privativamente, diferentemente dos modos coletivos tipicamente orais. No caso mbya, nota-se um afastamento dos jovens letrados dos espaços de produção e circulação de conhecimentos coletivos, como as casas de reza. Os jovens são apontados como "distraídos e com pouca capacidade de concentração, não sabem se concentrar na *opy*", apontou uma liderança guarani da Tenonde Porã, insatisfeita com os impactos da escola nas novas gerações.

A individualização produzida pela introdução da escrita vira fonte de tensões, consideradas por Melià como "conflitos entre dominantes e dominados". Divide-se o coletivo entre pessoas letradas e iletradas, os letrados exercem poder sobre os iletrados. Alguns eventos registrados no diário de campo desvelam a tensão sugerida por Melià.

Uma professora relatou um caso de quando vivia em outra aldeia. Alguns jovens da aldeia invadiram sua casa e roubaram alimentos e outros pertences de baixo valor econômico. O interesse desse caso reside nos motivos expostos por minha interlocutora, pois, segundo a professora, a existência da escola produziu algumas desigualdades na aldeia. O domínio da escrita por algumas pessoas da aldeia levou ao assalariamento, fonte de tensões e conflitos.

Um segundo exemplo elucidará melhor a questão. Para terem acesso aos programas de transferência de renda, as famílias devem cumprir uma série de requisitos, tendo como princípio comum entre as diversas políticas a exigência de frequência escolar, isto é, somente famílias com pessoas letradas ou em processo de alfabetização ou escolarização têm acesso aos programas.

A partir de Melià, pode-se identificar a primeira característica da escola indígena: ela é uma das responsáveis pela introdução da escrita nos mundos indígenas, processo denominado por Certeau (2002) de modernização da cultura e sua introdução carrega em si um novo modo de exercício de poder (LÉVI-STRAUSS, 2014), aspectos evidenciados no capítulo 3 desta dissertação.

A segunda função da escola indígena é apresentar aos Guarani as práticas recintuais. Recinto "é tudo aquilo cuja função é fechar, tal uma caixa, assim criando

simultaneamente, no mesmo ato, um dentro e um fora. É aquilo então que serve para separar e conhecer agentes em situações controladas" (MARRAS, 2006, p. 358). A escola costuma ser um espaço específico, delimitado e isolado das outras atividades sociais. A escola faz isso em um prédio que cria simultaneamente um dentro e um fora, fechando os agentes que se quer conhecer e separar em uma situação controlada: os estudantes, mas não só eles, pois os professores e demais agentes também sentem os efeitos recintuais. Outras características das chamadas "práticas recintuais" aparecerão, com maior ou menor intensidade, ao longo dos três próximos capítulos.

A escola Gwyra Pepo é mantida pelo governo estadual de São Paulo, assumindo desde já feições estatais: ela foi criada por uma lei, é gerida por princípios da administração pública, com notáveis características hierárquicas e de concentração de poder. Pode-se dizer que o monopólio do uso legítimo da força ocorre na escola. Baseia-se no princípio da heteronomia. Todavia, a escola entendida como um aparelho de dominação refere-se especialmente a processos denominados micropolíticos, que incidem nos corpos dos agentes submetidos à sua ação: observam-se pequenos mandos nos "comunicados", o controle dos corpos que são separados em classes ou turmas, a vigilância constante dos professores por meio dos "diários de classe" e "livros-ponto".

Outros dois princípios caracterizam o padrão escolar dominante e se apresentam aos Mbya da Tenonde Porã com níveis variados de intensidade. Um dos princípios considera que a legitimidade dos saberes escolares decorre de um processo que procura universalizar os conhecimentos e práticas de determinados grupos sociais, impondo-os aos demais grupos. Esse tema ganha destaque no capítulo 2. O outro princípio afirma que a escola e seus diversos agentes não atuam para se ocupar imediatamente com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação. Tal assunto ganha maior relevância no capítulo 4.

1.3.3 Inovação educacional

As práticas escolares em contextos indígenas são marcadas por orientações colonialistas e, em muitos aspectos, etnocidas. Especialmente a partir dos anos 1970,

verificaram-se alterações pontuais em algumas experiências de escolarização de populações indígenas no Brasil, transformações que podem ser discutidas a partir dos estudos sobre mudança educacional. Esta pesquisa etnográfica, a seu modo, contribui com a abordagem desse tema.

Inicialmente, o objetivo da pesquisa era verificar, a partir de um estudo de caso, se a escolarização indígena rompeu com o paradigma colonialista (ABBONIZIO, 2013). Se sim, pode-se afirmar que a experiência escolar é inovadora. Os termos “colonialista” e “inovação” merecem muita atenção, pois são polissêmicos o bastante para gerar muita confusão.

De certa forma, o que é considerado inovador no contexto focalizado ou o que se diz romper com o paradigma colonialista pode ser descrito como aspectos distintivos da educação escolar indígena em relação à educação escolar convencional. Um estudo sobre processos educacionais considerados, no início da pesquisa, inovadores, pois são tentativas de alteração das práticas educacionais costumeiras. Em relação ao observado na EEIG Gwyra Pepo, eu supunha que algo assim ocorria. No entanto, o conceito de partida “inovação” ganhou novos e pontuais delineamentos.

A expressão inovação educacional está associada a esforços em alterar práticas educacionais. Com esse sentido abrangente, qualquer ação, seja a atuação reformista dos agentes estatais, sejam as práticas dos professores em contextos locais que procuram alterar o que era convencionalmente aceito, pode ser considerado inovação.

Em estado de dicionário, inovação é o ato ou efeito de inovar, isto é, um processo de introdução de novidades. Sua origem mais aceita provém do latim *innovatio*, cujo significado mais próximo é trazer algo novo, mudar a ordem preestabelecida das coisas para criar outras novas. Sinalizo, desde já, que o sentido dado à expressão “inovação educacional” nesta dissertação procura uma maior aproximação à significação dicionarizada e etimológica.

Há uma ideia recorrente que procura associar, em contextos educacionais, inovação aos propósitos tecnológicos. Neste sentido, inovar seria introduzir novas tecnologias comunicacionais nas relações educativas. Não é o sentido proposto nesta dissertação. O uso de novas tecnologias em salas de aula é, muitas vezes, um reforço de práticas educacionais dominantes, o simples uso de ferramentas tecnológicas não afeta a

ordem preestabelecida das coisas, tampouco cria coisas novas, tal como pressupõe a história da palavra “inovação”, que adquiriu centralidade para a etnografia aqui relatada. Logo, não há relação necessária entre inovação educacional e introdução de computadores nas salas de aula, apesar de ser possível inovar a partir do uso de artefatos tecnológicos.

A inovação é um termo que ganhou um sentido muito amplo na sociedade contemporânea. Habitualmente, é definida como uma transformação que resulta da iniciativa de um ou vários indivíduos e que afeta, conforme o caso, a economia, a ciência ou a política. Nesse sentido, a ação de um ou mais indivíduos que produz alterações nas práticas educacionais é chamada inovação educacional.

Nas ciências sociais, o autor que confere status privilegiado à inovação, apesar de não ter usado especificamente o termo, é Gabriel Tarde. Adversário ontológico de Durkheim, mas que aparentemente perdeu a batalha, tendo em vista a sua pouca influência na sociologia da educação. Tal especialidade é creditada a Durkheim, cujo lugar privilegiado é bastante notado nos currículos das licenciaturas no Brasil, nas quais Durkheim é leitura obrigatória e Tarde um nada ilustre desconhecido. Em sua sociologia, os processos de inovação e transformação são o foco, diferentemente da estática totalizante durkheimiana. Inovação é movimento e diferenciação infinitesimal, e tem como precursor sociológico Gabriel Tarde.

O projeto sociológico de Tarde e seus aliados pressupõe que o foco desta ciência são as “relações infinitesimais de repetição, oposição e adaptação que se desenvolvem entre ou nos indivíduos, ou melhor, num plano onde não faz sentido algum distinguir o social e o individual” (VARGAS, 2007, p. 10). Sendo assim, inovação educacional não é uma prática ou ação proveniente da esfera individual ou supraindividual.

O que aqui se defende é tratar a inovação educacional como associações ou relações que produzem diferença, ou melhor, alterações nas práticas educacionais convencionais, costumeiras, padronizadas, dominantes. São movimentos de fuga aos padrões educacionais instituídos. Este não é o modo como o conceito foi pensado nas ciências educacionais.

“De que serviria imaginar uma educação que levasse à morte a sociedade que a praticasse?” (DURKHEIM, 1975, p. 36). O mote durkheimiano inaugurou a chamada

sociologia da educação. Esta especialidade entende a educação como um fato social, que possibilita a sobrevivência da sociedade por reproduzir a maneira de pensar, sentir e agir em cada indivíduo que nasce, em um processo de influência da geração adulta na geração mais jovem. Portanto, a educação não está atrelada a fenômenos de mudança social, ela diz respeito aos fenômenos de conservação e estática. O modelo teórico de Durkheim pouco contribui para os processos de mudança educacional.

Se, para Durkheim, a coesão social é uma destacada categoria sociológica, para muitos autores contemporâneos, "o tempo da ordem acabou-se; começa o tempo da mudança como categoria central da experiência pessoal e da organização social" (TOURAINE, 1999, p. 22). A mudança é tratada como categoria analítica sociológica. A inovação neste contexto é um modelo teórico para organizar relações específicas e pontuais de mudanças. A inovação é um tipo de mudança, que organiza conceitualmente certas práticas e ações. Quais seriam?

Pesquisadores que partem das distinções entre indivíduo e sociedade e entre sociedade civil e Estado costumam indicar que a inovação é um tipo de mudança associada aos processos e fenômenos individuais, em oposição aos tipos de mudanças desencadeadas pelos aparelhos estatais.

> Inovar nos tempos atuais, como reza o título [do meu livro], é uma autêntica aventura, uma apaixonante viagem marcada por dificuldades, paradoxos e contradições, mas também por possibilidades e satisfações. A inovação está associada à mudança – das escolas e dos professores -, mas não necessariamente aos projetos de reforma. (CARBONELL, 2002, apresentação).

Com um olhar para as práticas educativas e nas reformas empreendidas, Carbonell pretende oferecer alternativas ao ofício professoral. Para ele, a inovação se dá no contexto escolar, depende da iniciativa dos educadores, definição próxima à de Ghanem (2006, 2013), que serve como ponto de partida para a pesquisa aqui reportada.

No decorrer do livro, Carbonell confunde e aproxima dois conceitos, mudança e inovação, como se refletissem o mesmo tipo de relação ou organizassem o mesmo conjunto de dados. Tal como Ghanem (2013), prefiro reservar ao termo inovação um conjunto específico de relações e movimentos, muito mais abrangentes no conceito de mudança e que tratam de outra natureza no conceito de reforma. Entretanto, a maioria dos

autores consultados não distingue os três conceitos: mudança educacional, inovação educacional e reforma educacional.

Para Carbonell, inovação educacional é

> um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe. (2002, p. 19).

Seguindo Carbonell, inovação diz respeito a introduzir pequenas alterações, ditas renovadoras, a um modelo escolar previamente estabelecido. É fazer funcionar o pacote pronto da escola (currículos, ensinos e salas de aula) em uma realidade pouco predisposta, em que jovens, principais sujeitos da ação escolar, negam e sabotam seus muros e práticas. Inovar, na perspectiva de Carbonell, é um conjunto de ações individuais que atualizam, revisam e, muitas vezes, até reforçam o padrão escolar dominante.

Ele distingue inovação e reforma, são fenômenos de mesma natureza, mas, de diferentes magnitudes. Inovação e reforma são tentativas de mudança nas práticas educacionais. A inovação reside na escola e nas salas de aula, isto é, nas bases dos sistemas escolares. A reforma é sistêmica, pretende produzir efeitos em toda a rede de escolas, ao mesmo tempo e da mesma maneira. A principal virtude de Carbonell reside, sobretudo, em distinguir os dois fenômenos, inovação e reforma, contudo, não questiona processos que procuram garantir o padrão escolar constituído e dominante, pode ser que em nada fujam do padrão e tampouco pretendam construir novos padrões.

A base que inicialmente utilizei para compreender o fenômeno da inovação foram os estudos de Ghanem (2006, 2013), Abbonizio (2013) e Torres (2000). Este modelo teórico sofreu alterações pontuais ao entrar em contato com os fatos etnográficos expostos na dissertação. A transformação da expressão “inovação educacional” também se deveu à aliança estabelecida com a proposta microssociológica de Tarde (2003) e com o conceito de educação menor de Gallo (2002).

Torres (2000) define reforma como uma tentativa de mudança desenhada e efetuada de cima para baixo, ou seja, pelos operadores de políticas públicas, secretarias e ministérios da educação e autoridades acadêmicas, para ser derramada, apropriada e

executada pelos de baixo, isto é, pelos diretores, professores e estudantes das escolas, com o objetivo de alterar a cultura escolar e suas práticas. Já inovação é a tentativa de mudança realizada de baixo para cima, a partir das práticas dos atores de base, que pode ser eventualmente institucionalizada e generalizada.

Apropriando-se dessa distinção, Ghanem (2013) investiga o fenômeno da inovação educacional em diversos contextos. No artigo citado, descreve um caso de inovação educacional na atuação de uma ONG em uma escola pública no complexo da Maré, Rio de Janeiro. Para Ghanem, o que se pretende por inovação é algo diverso da atuação reformadora dos governantes. Essa premissa foi apropriada pela pesquisa.

Ainda no campo das definições, mudança educacional diz respeito às alterações radicais de larga escala, que poderiam ser designadas como sistêmicas (GHANEM, 2013). A hegemonia e domínio da escola, fenômeno observado em escala mundial, pode ser tomado como mudança educacional, no período histórico em que a transformação ocorreu. Hoje, o modo escolar é o padrão a ser seguido mundialmente, sob o perigo de negação de outras formas possíveis de produção e circulação de conhecimentos. A alteração radical do padrão escolar, em escala sistêmica e abrangente, poderia ser vista como mudança educacional.

Reforma educacional são práticas propostas e impostas por autoridades (estatais do poder executivo e acadêmicas), que contam com recursos orçamentários do poder público, está baseada em práticas normativas, impositivas e abrangentes, com um formato homogêneo e de ampla visibilidade, que "tendem muito mais ao exógeno que ao endógeno" (ibidem, p. 427). Como exemplos ilustres, a reorganização escolar proposta pelo governo estadual paulista e ferozmente atacada pelos secundaristas[42] ou, ainda mais polêmico, o projeto de lei "Escola sem Partido"[43].

---

[42] A reorganização escolar de 2015 foi uma tentativa de reforma do sistema escolar estadual de São Paulo, que procurava ampliar o número de escolas com ciclo único. Segundo o governo, a reforma favoreceria a gestão das unidades escolares e contribuiria com estratégias pedagógicas mais compatíveis com as fases de aprendizado dos estudantes. No entanto, a medida causaria o fechamento de pelo menos 94 escolas, afetando a vida imediata de 311 mil estudantes, segundo informações oficiais do governo estadual. A proposta recebeu duras críticas e culminou com a ocupação estudantil de mais de 180 escolas da rede estadual, fato que ocasionou a demissão do então secretário da educação Herman Voorwald e o adiamento da reforma.

[43] Projeto de Lei do Senado nº193, de 2016, que pretende incluir nas diretrizes e bases da educação nacional o programa "escola sem partido", que diz combater a doutrinação política e ideológica nas salas de aula brasileiras.

Já a inovação educacional

> Tende muito mais ao endógeno que ao exógeno, diz respeito a práticas que se caracterizam pelo isolamento, fragmentação, descontinuidade no tempo, baixa visibilidade das ações e forte voluntarismo de educadores. São práticas que se originam tipicamente na base de sistemas escolares, ou seja, em estabelecimentos individualmente considerados ou em organizações de alcance local, geralmente conhecidas como associações comunitárias. Essencialmente, as práticas de inovação não se caracterizam pelo ineditismo, mas por serem atividades diferentes daquelas que seguem um costume em um determinado lugar e grupo social. São inovadoras em relação a este costume. (ibidem, p. 427).

Como exemplo de um caso de inovação, pode-se observar a experiência recente de apropriação e ressignificação da educação escolar, empreendida pelos Kotiria do Alto Rio Negro e recentemente descrita por Abbonizio (2013). Os Kotiria esforçam-se por compatibilizar os objetivos escolares com seus projetos de futuro, experiência que se afasta do costumeiramente observado em matéria escolar, que atua na radical separação entre seus objetivos e os objetivos das comunidades que são atendidas pela escola. Eu suspeitava que fenômeno semelhante ocorreria entre os Mbya da aldeia Tenonde Porã.

Para verificar as tentativas de alteração de práticas consideradas costumeiras, Abbonizio elencou três características determinantes da educação escolar convencional. Primeiramente, a escola é concebida como um espaço específico, delimitado e isolado das outras atividades sociais, na maioria das vezes, as atividades escolares ocorrem no interior deste prédio, dito de outro modo, a escola é um recinto (MARRAS, 2006). Geralmente, as atividades ganham o nome de aulas. Na Gwyra Pepo, a maior parte das atividades ocorre num prédio segregado da aldeia e numa atividade denominada aula, porém, há fatores mais sutis que subvertem este traço típico, elementos que serão descritos no capítulo 2.

A segunda característica da educação escolar convencional apontada por Abbonizio tem relação com a falta de preocupação imediata com as condições de vida atual das pessoas atingidas por sua ação. Gestores escolares e professores dizem estar preocupados com a preparação futura dos sujeitos, mas, pouco se importam com as condições atuais de vida dos estudantes e demais impactados. O termo mais recorrente no decorrer do trabalho de campo é que a escola faz do estudante “alguém na vida”, ou seja, prepara o jovem para o futuro para ser alguém com mais condições para enfrentar as

contingências impostas pela vida futura.

No entanto, muitos professores mbya afirmam que este discurso é falacioso, pois, quando a escola diz prepará-los para “ser alguém na vida”, quer dizer que irá transformá-los em cidadãos brasileiros aptos a participarem do consumo e a ingressarem no mercado de trabalho alienado. Dito de outro modo, a escola prepararia o jovem mbya para viver fora da aldeia, transformação indesejada para os professores mbya. Subjaz ao discurso escolar contemporâneo uma ideia integracionista e assimilacionista supostamente deixada para trás.

Por fim, a terceira característica refere-se à legitimidade dos saberes escolares, intimamente associados a uma tendência universalizante, uma tentativa de universalizar os saberes e práticas de determinados grupos sociais. A universalização de certos saberes, de alguma forma, impõe barreiras na construção e na relação com o saber de indivíduos e coletivos com pouca tradição escolar.

Afastar-se ou construir práticas que procuram se afastar de uma ou mais destas três características é denominado inovação educacional. No caso da escola para índios, há também características convencionais gerais, já que o saber dito ocidental é o valorizado e considerado universal, a integração à sociedade dominante é o principal objetivo, por meio da alfabetização em português e da negação de outros modos de conhecer.

> No caso específico dos indígenas, este tipo de escolarização foi executado, sobretudo, por pessoas não-indígenas, ignorou e concorreu com as formas locais de educação intergeracional, foi estruturada a partir dos conhecimentos não-indígenas, como a língua portuguesa, a história do ponto de vista de quem ocupou o território indígena e, por vezes, confundiu-se com doutrinação religiosa. (ABBONIZIO, 2013, p. 31).

Os elementos citados por Abbonizio referem-se ao paradigma colonialista da educação escolar indígena e as práticas atuais que procuram romper ou se afastar deste modelo podem ser designadas práticas escolares inovadoras. Ainda segundo Abbonizio, é inovadora uma escola que rompa com a ideia convencional, que pertença à comunidade indígena, mantida por professores escolhidos pela comunidade, com a pretensão de que a escolarização deva reverter suas ações em melhorias nas condições de vida da comunidade. Da mesma maneira, é preciso que esta escolarização ainda ofereça espaço para as necessidades atuais e futuras da comunidade e que reconheça como legítimo o

conhecimento historicamente produzido pela comunidade. Além de legítimo, este conhecimento, se for desejável, seja transferido para a escola. Uma investigação possível seria a de verificar, no contexto coberto pela EEIG Gwyra Pepo, alguns dos elementos sugeridos por Abbonizio. Em parte, tratarei destes assuntos no decorrer da dissertação.

A inovação educacional não será tratada, aqui, exclusivamente como uma ação individual ou supraindividual. Inovação educacional são movimentos de atores e associações entre atores que geram efeitos transformadores em determinados modos de conhecimento, no caso, o escolar. Além de produzir efeitos, a inovação opera às margens e em oposição aos modelos dominantes instituídos.

Proponho outra transformação conceitual. Inovação educacional será entendida como uma experiência de educação menor. Gallo (2002) se inspira em Deleuze e Guattari, realizando um deslocamento conceitual a partir da ideia de literatura menor. Segundo Gallo, a educação maior é aquela gerada e orientada pelas macropolíticas dos ministérios e secretarias de educação. Já educação menor é a da micropolítica das salas de aula, do cotidiano de professores e estudantes, é o lugar para o empreendimento de militância.

> Minha pretensão neste artigo é a de promover um exercício de deslocamento conceitual: deslocar esse conceito, operar com a noção de uma educação menor, como dispositivo para pensarmos a educação, sobretudo aquela que praticamos no Brasil em nossos dias. Insistir nessa coisa meio fora de moda, de buscar um processo educativo comprometido com transformações no *status quo*; insistir nessa coisa de investir num processo educativo comprometido com a singularização, comprometido com valores libertários. Em suma, buscar um devir-Deleuze na educação. (2002, p. 172).

Literatura menor é aquela que uma minoria faz usando uma língua maior. No caso, Kafka, um tcheco que escreveu em alemão, durante a ocupação de seu país. A literatura menor realiza uma subversão da língua, transforma-se no veículo de sua própria desagregação. Gallo cita algumas características da literatura menor. Ela desterritorializa a língua, retira a língua de seu território, de sua tradição, de sua cultura, remete à fluidez das raízes e a novos encontros, a novos agenciamentos. É ramificação política, sua existência é política, é um ato político, um desafio ao sistema instituído, produz elos e associações. Possui um valor coletivo, fala por toda a coletividade, é um agenciamento

coletivo, pode ser singular, individual, mas, fala por muitos, remete aos problemas de sua comunidade minoritária.

Educação maior refere-se à lógica da reforma, dos planos decenais, das políticas públicas, de parâmetros e diretrizes, elaboradas pelas cabeças pensantes do poder, é aquela que é instituída e quer instituir, produzida na macropolítica. Educação menor é um ato de revolta e resistência aos fluxos instituídos, às políticas impostas. Concebe-se a sala de aula como trincheira, "é um ato de singularização e militância" (ibidem, p. 173). É inovação educacional.

O autor trata de suas características. Primeiramente, a educação menor desterritorializa os processos educativos. A educação maior é uma máquina de controle e padronização, que diz o que todos devem fazer, como fazer e o que fazer, é uma máquina de produção de indivíduos em série. No entanto, o exercício do poder gera resistências, "a tentativa de controle pode fugir a qualquer controle" (ibidem, p. 174). Na educação maior, pressupõe-se que o ensino corresponda a uma aprendizagem. Contudo, aprender é uma tarefa infinita entre saber e não saber, a aprendizagem está para alguém que procura, a aprendizagem coloca-se para além de qualquer controle. A aprendizagem está na esfera da educação menor, uma educação baseada na aprendizagem é inovadora, educação menor. A educação menor age nas brechas, para fazer emergir possibilidades. Trata-se de impedir que a educação maior se produza, trata-se de produzir diferenças.

Em segundo lugar, a educação menor ramifica politicamente os processos educativos. É um empreendimento de revolta e resistência. É uma política do cotidiano: empenhar-se nos atos cotidianos, oferecer resistência cotidianamente. É rizomática, segmentada, fragmentária, não se preocupa com a instauração de qualquer falsa totalidade, não se interessa por criar modelos, pretende viabilizar conexões, "fazer a educação menor como máquina de guerra, não como aparelho de Estado." (ibidem, p. 176).

A educação menor valoriza coletivamente os processos educativos, "todo ato adquire um valor coletivo" (p. 176). Será sempre singularização coletiva, é um exercício de produção de multiplicidades. Por mais que se aja individualmente, a fala e o ato referem-se a um coletivo. É luta minoritária, resistência política, orgulho de minoridade.

No caso desta dissertação, inovação educacional será entendida como associações de atores e entre atores, que geram efeitos transformadores no padrão educacional dominante. Inovação educacional também será compreendida como associações de atores e entre atores delineadas a partir da escola, mas, que produzem práticas não orientadas pelo padrão dominante, muitas vezes operando às suas margens ou em oposição às suas prescrições. A inovação educacional caracteriza-se por desterritorializar os processos educativos, ramificando-os politicamente a partir de uma ação com valor coletivo.

Capítulo 2: Saberes na escola, saberes da escola

2.1 Experiência escolar precursora

Inequivocamente, a primeira escola instalada na aldeia Tenonde Porã tratou-se de um projeto (LUCIANO, 2006b) proposto por uma autoridade universitária. Uma parceria entre a Funai e duas pesquisadoras resultou na primeira experiência escolar noticiada no contexto das aldeias guarani da capital paulista,

> O processo de alfabetização na aldeia da Barragem iniciou-se em virtude de uma forte solicitação feita pelos Guarani. Percebemos a necessidade de uma escola voltada aos seus interesses e preocupações em adquirir conhecimentos para facilitar seu relacionamento com a sociedade envolvente e responder à visível cobrança por parte da população regional em relação à escolarização das crianças. […] A urgência de uma escola dentro da aldeia e controlada pela própria comunidade, devido às pressões próprias da cidade de São Paulo às quais os Guarani da Barragem estão constantemente submetidos, evita deixar vago um espaço que pode ser facilmente ocupado nas mesmas condições anteriores: inconstância e métodos inadequados. (CTI, 2016a).

O CTI, ONG indigenista parceira dos Guarani Mbya desde a década de 1980, atua principalmente nas demandas de direitos territoriais e de patrimonialização cultural. As políticas escolares, atualmente, não constam explicitamente em sua esfera de atuação entre os Mbya da capital. Contudo, sua primeira ação derivou de uma proposta de alfabetização.

> O trabalho do CTI com os Guarani tem início a partir da iniciação de atividades de alfabetização que davam sequência a um levantamento da Funai, efetivado por Maria Bernadette Franceschini entre os anos de 1977 e 1978 na aldeia ‘Vila Guarani’, no bairro de Parelheiros, município de São Paulo. Nesse período, foi construída, pelos próprios índios, uma pequena escola de madeira (3mx3m), e elaborada a primeira edição do material para alfabetização em português. Em 1978, Maria Inês Ladeira (atual Coordenadora do Programa Guarani) começou a dar aulas nessa escola, com um contrato temporário pela Funai. Em março de 1979, essas atividades passaram a ser vinculadas ao CTI recém fundado, integrando o PEÑ - Projeto de Emergência Ñandeva coordenado por Noemi Diaz Martinez e financiado pela PPM – Pão para o Mundo, com o apoio do Fundo Samuel. Nesta época o Fundo Samuel apoiava também um projeto comunitário desenvolvido por Lilia Valle na aldeia Guarani Boa Esperança, situada no município de Santa Cruz, no Espírito Santo. Ao longo de sua trajetória o Programa

> Guarani foi se consolidando a partir de algumas "ações prioritárias", tendo sua atuação contribuído sobretudo para uma série de processos de regularização fundiária das TIs guarani do sul e sudeste e para o fortalecimento das práticas tradicionais de subsistência das comunidades guarani. (CTI, 2016a).

Antes de descrever as principais características da escola neste período, convém apresentar brevemente o documento-sujeito seguido. Trata-se de um pequeno artigo de 1981, publicado no livro *A questão da educação indígena*. O material contém uma série de relatos de experiências em educação escolar indígena, a partir da perspectiva de pesquisadores indigenistas, que participaram das experiências na condição de professores ou coordenadores dos projetos.

Neste cenário, Ladeira apresenta as atividades da escola da aldeia guarani da Barragem. Apesar de sua pouca extensão, o artigo adquiriu notável importância para a pesquisa, pois é o primeiro documento publicado que relata experiências de escolarização em aldeias guarani mbya de São Paulo. Não é só por antiguidade que este documento ganha relevância. Há nele questões e problemas ainda atuais, surgidos durante as experiências em campo.

Após sua experiência docente na aldeia da Barragem, Ladeira seguiu uma trajetória pessoal e profissional que se confunde com as principais conquistas fundiárias dos Guarani Mbya. Ela atuou como consultora em diversos projetos de demarcação e patrimonialização cultural mbya. Hoje, é coordenadora do programa guarani do CTI. Ela é mestra em antropologia (LADEIRA, 1992) e doutora em geografia (LADEIRA, 2001), títulos conquistados a partir de investigações em torno das territorialidades mbya.

Conforme seu relato (LADEIRA, 1981), a introdução de uma escola na aldeia da Barragem foi motivada por um desejo dos indígenas,

> A construção da escola da aldeia, no final de 1977, significou a realização de um desejo e necessidade há muito tempo sentidos. Ao iniciar o trabalho com o grupo, em setembro de 1978, percebi forte expectativa em relação a uma constância e eficácia no processo de alfabetização. (ibidem, p. 113).

O que os motivou foi o desejo de dar constância e efetividade aos processos de alfabetização em andamento na aldeia. Pelo texto, nota-se que, em período anterior, tentativas frustradas de projetos de alfabetização se sucederam. Para os insucessos,

Ladeira apresenta como motivos “o caráter voluntário dessas atividades, o difícil acesso (várias conduções, demora, gastos) e, principalmente, a problemas de inadaptação dessas pessoas que viam frustradas suas propostas de uma articulação do ensino segundo os moldes de nossa Escola Oficial tradicional” (p. 112-113). Pelo exposto, os insucessos se deveram a fatores exógenos, isto é, os *jurua* que se voluntariavam para colaborar com o objetivo proposto, por motivos alheios aos seus e aos dos indígenas, eram obrigados a desistir.

Ladeira justifica sua ação na aldeia, referindo-se aos fracassos pregressos, já que “essa situação fez pensar na importância imediata de um trabalho constante e da utilização de um método adequado de ensino” (p. 113). No início do trabalho, Ladeira percebeu que as experiências frustradas deixaram marcas nos adultos guarani, eles se sentiam “inseguros” e apresentavam “vícios de escrita e leitura” (ibidem, p. 113). “Depois de algum tempo, porém, esse ‘constrangimento’, por parte dos adultos, foi vencido, e a escola da aldeia foi, pouco a pouco, se adaptando ao espaço físico e social e ao ritmo de vida e de trabalho da aldeia” (p. 113).

Conforme Ladeira, a barreira em relação aos constrangimentos causados por “vícios de leitura” entre os adultos foi vencida. No entanto, o projeto não teve continuidade, pois, após o artigo de 1981, localizei informações sobre escola na aldeia somente no artigo de Biase (2001), que remonta a uma experiência escolar de 1995. Isto é, findada a escola experimental em uma data próxima a 1981, os indígenas da Barragem que procuraram se alfabetizar o fizeram em alguma escola fora da aldeia ou, em alguns casos, alfabetizaram-se sob o auxílio dos adultos alfabetizados da aldeia. Talvez tenham se alfabetizado por meio de processos não imaginados durante a pesquisa.

A escola foi instalada na aldeia da Barragem, hoje Tenonde Porã. Conhecer um pouco da aldeia, a partir de um texto de 1981, será um procedimento argumentativo útil para compreender certos problemas surgidos ao longo da pesquisa. Sobre sua população, assim Ladeira (1981) se expressava,

> As famílias que se instalaram em Parelheiros, por volta de 1964, vieram de Palmeirinha (Mangueirinha) a sudoeste do Estado do Paraná. E muitos dos Guarani que habitam em Mboi-Mirim e no litoral também viveram lá. A aldeia de Parelheiros se tornou um ponto marcante de passagem dos índios que transitam do sul ao litoral e vice-versa. É um local estratégico para o encontro e troca de informações dos Guarani. Se

> a terra de Parelheiros é fraca em termos de uma economia de subsistência, politicamente, no momento, é fundamental. (p. 116).

Se a importância política da aldeia era consensual já nos anos 1980, convém compreender a perspectiva de Ladeira quando admite a fragilidade da terra em termos de subsistência, devido às condições ambientais ocasionadas por "água contaminada, não tratada, dos poços e da represa, falta de caça, pouco espaço para plantio" (ibidem, p. 114) em que a população estava sujeita, dificuldades aumentadas graças "às inúmeras pressões naturais de uma cidade como São Paulo" (ibidem, p. 114). As condições de "terra fraca" e pressões citadinas ainda são aspectos levantados pelos Mbya da capital paulista.

Segundo Ladeira, conforme valores assumidos para o mês de novembro de 1979, a população da aldeia podia ser dividida em população "permanente" (72 pessoas, sendo 36 crianças – 18 em idade escolar, ou seja, entre sete e 14 anos – 14 casais e oito mulheres viúvas ou separadas) e população em "visita prolongada" (que aumentava para quase cem o número de habitantes).

Na cidade de São Paulo, segundo estimativas para o ano de 1980 (SÃO PAULO, 2016), a população do município era de 8,5 milhões. Em 2010, a população do município foi estimada em 11 milhões, crescimento de quase 30%. Já na aldeia, de uma população "permanente" de quase 80 pessoas temos, em 2015, segundo números apresentados pelos professores da EEIG Gwyra Pepo, uma população "permanente" estimada entre 800 e 1000 pessoas. Considerando o valor inferior, entre 1980 e 2015, a população da aldeia cresceu um pouco mais de 1000%. Se as condições ambientais preocupavam Ladeira em 1981, o que dizer do contexto atual, que, até bem pouco tempo atrás, ainda detinha os mesmos 26 hectares, mas, com uma população 10 vezes maior?

Para responder a uma demanda de maior controle das relações com o mundo *jurua*, surge a escola na aldeia, "um barraco de madeira, de 2,5 por 3,5 m, erguido pelos próprios índios" (LADEIRA, 1981, p. 114). Durante a experiência de Ladeira, havia sete homens e 17 crianças em processo de alfabetização, isto é, a escola contava com 24 alunos permanentes. Ladeira percebeu níveis variados de leitores e escritores, no geral, liam melhor que escreviam. Para superar o problema, propôs atividades baseadas em cópias e em ditados.

A discussão e a ajuda mútua eram as regras gerais na escola, portanto, a "cola"

não era um problema. Era o grupo de estudantes que determinava as diretrizes da escola (escolha de materiais, reformas na construção, horários das aulas), cabia a Inês Ladeira "dar uma orientação específica e a formação de monitores que desempenhem, com o apoio de todos, sua função" (ibidem, p. 117). O monitor que mais colaborou com Ladeira foi o chefe religioso José Fernandes,

> José Fernandes Soares – casado, 4 filhos (sendo 1 adotivo) – começou, em março de 1979, a estudar com as crianças e, com o apoio dos demais, cuida e zela para que elas aprendam. José nunca havia estudado nem frequentado outras escolas. Aprendeu a ler o básico na aldeia, entre 1978 e 1979, e, atualmente, está superando problemas com a escrita. Ele me auxiliou muito, acelerando o processo de alfabetização com as crianças, por conversar e explicar-lhes o significado das palavras, de maneira autêntica, na sua língua. Há alguns meses, ele é o responsável pela escola e, na minha ausência, dá continuidade aos estudos, reforçando os exercícios. Quando estou presente, trabalhamos em conjunto. Atualmente, enquanto eu me encarrego da elaboração e confecção do material didático - textos, fichas [...] ele se ocupa da sua aplicação. Ao mesmo tempo, José se encarrega de me ensinar a língua guarani.

No decorrer do artigo, Ladeira descreve seu método pedagógico e o material didático empregado. No caso, tratava-se de uma cartilha de alfabetização em português, elaborada a partir de sua vivência com o grupo, com o objetivo de aprender a letra sem se esquecer de valorizar as tradições guarani. Hoje, o que há de material para se alfabetizar em português é o mesmo que o usado nas escolas "de branco", o diferencial recai na atual demanda por alfabetização em guarani. Atualmente, usa-se material de alfabetização em guarani, específico e produzido na comunidade. Ressalte-se que foi Ladeira quem produziu, em parceria com José Fernandes, todo o material didático usado na experiência. Segundo ela, o material circulou por outras aldeias mbya.

A escola surge na vida dos Mbya da Tenonde Porã a partir de uma ação coordenada pela Funai em 1977 e desenvolvida pelo CTI a partir de 1979. Como já dito, a ONG indigenista posteriormente se afasta de qualquer tipo de projeto escolar nas aldeias de São Paulo e foca suas atenções nas questões fundiárias e de patrimonialização cultural. O relatório de 1978 é o primeiro documento que se refere às experiências de escolarização no contexto das aldeias indígenas da capital de São Paulo, mas, não foi objeto de interesse por parte dos pesquisadores que investigaram as escolas indígenas da

capital. Não tive acesso direto ao relatório no decorrer da pesquisa. A experiência disponível no relatório de 1978 foi publicada em Ladeira (1981), documento-sujeito essencial para se conhecer a primeira experiência escolar na aldeia Tenonde Porã.

Há algumas características importantes levantadas no artigo de Ladeira. A ação escolar oferecida contou com o apoio da Funai, mas, foi solicitada por moradores da aldeia Tenonde Porã. Trata-se de um experimento de alfabetização em português. Uma ONG indigenista passou a ser responsável pela proposta. Nota-se que a primeira fase da escola na aldeia Tenonde Porã conecta-se à terceira fase do modelo proposto por Ferreira (2001), conhecida por abarcar projetos alternativos de educação escolar para povos indígenas, contando, sobretudo, com o protagonismo de ONGs indigenistas. O marco temporal deste estágio é o final dos anos 1970, tal como ocorreu com os Guarani da capital.

São experiências escolares alternativas ao modelo de escolarização destinado convencionalmente aos indígenas. Tais propostas alternativas eram marcadas pelo compromisso político com as causas indígenas. Não eram fortemente protagonizadas por indígenas, mas sim por ONGs e outros atores do mundo *jurua*. Dito de outro modo, a proposta de alfabetização do CTI, iniciada nos anos 1970, era "articulada ao movimento indígena, a atuação de diferentes entidades e instituições pró-índio marcou essa terceira fase da educação escolar para povos indígenas" (FERREIRA, 2001, p. 91), no entanto, sem protagonismo direto de lideranças indígenas.

Contudo, notou-se relativa autonomia na ação desencadeada pelo líder religioso José Fernandes, que, por sua agudeza de espírito, já assinalava a ambiguidade da escola na aldeia, "acho importante dizer que ele é chefe religioso do grupo, e um dos que mais prezam em manter os costumes e tradições. Sabe ele então, no momento, muito claramente, como conduzir e controlar a escola para que ela não se torne um instrumento do branco." (LADEIRA, 1981, p. 117).

Baseando-se nas experiências compartilhadas com os professores guarani da escola Gwyra Pepo durante o trabalho de campo e nos cuidados de José Fernandes em domesticar a escola nos anos 1980, surgiu a ideia de conceber a escola da aldeia como uma arma(dilha), pois é "percebida ao mesmo tempo como instrumento de

empoderamento[44] para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação dos conhecimentos. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola” (GALLOIS, 2014, p. 509).

A manifestação desta contradição sofre variações tão grandes quanto a diversidade de experiências escolares vivenciadas por povos indígenas atualmente. É um princípio intensamente vivido pelos professores guarani da Tenonde Porã. No decorrer do capítulo 2, a escola indígena enquanto arma(dilha) será analisada a partir do seguinte elemento: a circulação de saberes na escola, em uma situação circunscrita e controlada denominada “aula” e as eventuais fugas e subversões em relação ao padrão.

2.2 Fenômeno aula

Aula, um termo inerente ao mundo escolar, surgiu na vida da aldeia a partir da associação entre Funai, CTI e os indígenas, entre os anos de 1970 e 1980. Afirma-se, no segundo texto citado do capítulo 2, que Maria Inês Ladeira “começou a dar aulas nessa escola, com um contrato temporário”, situação similarmente observada entre os professores mbya da EEIG Gwyra Pepo, pois são atores que também dão aulas e são contratados temporariamente pela SEE/SP, em uma situação funcional denominada categoria O.

Retomar brevemente o fenômeno aula auxiliará a compreender melhor a forma de operar da escola. Saliento que, durante o trabalho de campo, as observações não foram centradas nos eventos denominados aulas. Para compor o argumento, comparo as experiências de estágio em uma escola *jurua* com o período de realização do trabalho de campo na EEIG Gwyra Pepo.

Às 19 horas de um dia letivo[45] de 2013, entrei pela primeira vez em uma sala de

---

[44] Neologismo criado por Paulo Freire, inspirado no termo inglês *empowerment*, palavra e ideia surgida no contexto dos movimentos pelos direitos civis americanos e oficializada pelo psicólogo estadunidense Julian Rappaport. Segundo concepção mais aceita do termo, é o ato de dar a alguém ou a algum grupo social específico o poder de decisão em vez de tutelá-lo (NEXO, 2016). No entanto, os Mbya preferem o termo autonomia. Só ouvi o termo “empoderamento” uma vez no decorrer da pesquisa. No dia 18/06/2016, Jerá participou de um evento no Sesc Interlagos, cujo objetivo era comentar e discutir o filme *Escolarizando o Mundo*. Em seus comentários, Jerá afirmou que um dos objetivos da escola Gwyra Pepo “é empoderar os jovens da aldeia”.

[45] Nota-se, desde já, a força escolar em produzir calendários e modos padronizados de organizar

aula da Escola Estadual Narciso Pieroni, recinto em que as aulas da turma 1SA[46] iniciariam. O ambiente não era assustador para mim, tratava-se de um local familiar, uma sala de aula de uma escola estadual, ambiente que ativou minhas memórias afetivas de secundarista.

A entrada dos estudantes era realizada por uma porta verde padrão, o cômodo era retangular, com cerca de 50 carteiras enfileiradas, dispostas em seis filas com oito carteiras cada, aproximadamente. À frente da sala, uma mesa retangular à esquerda acompanhada por uma cadeira almofadada, bem mais confortável que a cedida aos alunos, por mais que os professores mal a utilizassem. Ao centro, um quadro-negro de madeira, com dimensões que ocupavam quase a totalidade da parede.

Acompanharia as aulas de sociologia, cujo professor era responsável por todas as aulas dessa disciplina recém-incorporada à cosmologia escolar. Ele era o professor de sociologia da Escola Narciso Pieroni, que mantinha contato semanal com todos os estudantes do ensino médio daquela unidade escolar, duas aulas por semana em cada turma.

No que diz respeito à Gwyra Pepo, poucas adequações na descrição seriam necessárias. Pode-se dizer que as salas são menores e ainda mais apertadas, aspecto reforçado pela sensação de abandono devido à ausência total de reparos e manutenções prediais, indícios de que o poder público estadual se esqueceu da escola. Não há aulas durante a noite na aldeia Tenonde Porã.

Nem tudo o que ocorre nas escolas é o que chamam de aula. Contudo, o fenômeno cotidiano que ocupa a maior parte do tempo em escolas são aulas. Há aulas ocorrendo nas escolas indígenas do país, nada muito diferente do que ocorreu durante a experiência de campo na EEIG Gwyra Pepo. Em quais aspectos é possível afirmar que a escola Gwyra Pepo é diferenciada e específica? Talvez uma descrição disso que chamam de aula seja um bom começo.

Basicamente, aula é um encontro previamente agendado entre o professor responsável por determinada disciplina[47] e um grupo de estudantes alojados e separados,

---

espacialmente e temporalmente o mundo dos agentes sob sua jurisdição.

[46] Primeiro ano do ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos.

[47] As práticas recintuais espraiadas na escola atuam nos agentes (estudantes, professores, materiais escritos) e nos saberes produzidos e circulados por meio da padronização curricular e da organização disciplinar.

desde o início do ano, em uma classe[48]. A aula dura 50 minutos, tanto na Escola Narciso Pieroni quanto na Gwyra Pepo. Cada aula é separada por um pequeno intervalo de tempo, cerca de dois minutos, suficientes para a troca de professores. Este intervalo é bem mais flexível na escola Gwyra Pepo. Não há deslocamento de estudantes durante as aulas, a sala de aula que agrupa a classe é fixa, são os professores que se movimentam e se deslocam entre uma sala e outra.

Voltando o foco à Escola Narciso Pieroni, esta se localiza na cidade paulista de Socorro, interior do estado. O professor de sociologia em cujas aulas estagiei reside no município há, pelo menos, vinte anos. Ele nasceu na capital paulista, mas, sua família é socorrense, fato que lhe outorga maior prestígio, pois seu sobrenome é conhecido entre estudantes e colegas professores. Tem aproximadamente 45 anos de idade, leciona no sistema escolar estadual há 10 anos, casado, músico profissional e bacharel em direito. Dizia adorar a profissão docente, embora viesse estudando para concursos federais em cargos administrativos.

Ele iniciou suas aulas contando piadas. Em minha primeira visita, o professor me apresentou à turma. Sentei-me ao fundo do recinto, em uma das carteiras vazias. Com a intenção de não ser alvo da dissecação escolar, preferi ficar calado e sempre atento. Do local, conseguia observar toda a sala e ouvia atentamente a voz do professor e, sobretudo, os comentários dos alunos que sentavam mais ao fundo, sujeitos considerados marginais, maus alunos, agentes ainda não purificados ou controlados. O professor retirou de sua mochila uma apostila de sociologia, cedida pela SEE/SP por meio do programa São Paulo faz Escola (SPFE).

Os alunos daquela turma não tiveram o direito de receber a apostila no ano de 2013, pois era uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para sanar tal lacuna, o professor decidiu usar a lousa para expor o plano de ensino do ano. O plano nada mais era que o sumário da apostila supracitada. O professor assumiu gostar da apostila, pois facilitava o planejamento das aulas. Ele apreciava a participação dos alunos nas

---

Modos não disciplinares de organização dos saberes escolares raramente são observados nas escolas, indícios que apontam para a tendência escolar de negar outros modos de circulação e produção de conhecimentos.

[48] A separação dos agentes para obter uma situação controlada, mais uma característica recintual intensamente vivida nas escolas. Em algumas situações, classes são montadas conforme a eficácia dos agentes, isto é, turmas com baixo rendimento escolar e turmas com alto rendimento escolar.

atividades em sala de aula. Reiteradas vezes, para incentivar a participação, exigia que os estudantes respondessem a perguntas retóricas do tipo “entenderam?”, “já sabem o que é sociologia?”. Além de instigar a “participação”, era tolerante com “conversas paralelas”.

Participei, na condição de estagiário na Escola Narciso Pieroni, em mais de 100 aulas, sempre acompanhando o professor de sociologia. Nas primeiras experiências, muitas coisas me chamavam a atenção. No decorrer do tempo, a atividade “aula” foi se tornando enfadonha e repetitiva, pelo menos para mim, que era um “estagiário fantasma”, que só observava e pouco interagia com os estudantes.

Aos poucos, fui me familiarizando com a cosmologia escolar, já entendia o que era o diário de classe e chamada, percebia uma relação de animosidade entre professores, coordenadores pedagógicos e direção. Aprendia a tomar uma “distância segura dos alunos”, como muitas vezes outros docentes da unidade me aconselhavam. Em relação à participação política, só era legitimado aos docentes “manifestarem-se” diante do governo em causas sindicais e profissionais, como na luta por melhoria salarial. Em relação aos alunos, quanto mais obedientes, melhor, embora desta regra o que mais experimentava eram exceções. Os pais e mães dos alunos só apareciam na escola quando “comunicados”: “reunião de pais no dia 12, trazer o dinheiro da APM”, “tragam o dinheiro da excursão para a Faculdade de Jaguariúna”.

O ato diário de “fazer chamada” não foi observado nas experiências de campo na EEIG Gwyra Pepo, embora os professores de lá tenham, reiteradas vezes, ouvido a instrução de realizar tal procedimento. O professor de sociologia da escola interiorana apreciava esta prática. Começava suas aulas, quando de bom humor, desejando “bom dia”. Esperava um momento raro de silêncio, abria o formulário de controle denominado “diário de classe” na página de frequência discente e iniciava o procedimento. A chamada consiste em ler o nome de todos os matriculados da turma, um por um, em uma lista inscrita no “diário de classe”. Ao lado de cada nome, o professor anota um ponto com caneta azul para quem disse estar presente na aula e uma letra F com caneta vermelha no nome do aluno que não manifestou oralmente sua presença.

Em cada aula de 50 minutos, o professor de sociologia usava pelo menos 10 minutos para concluir a chamada. Cada turma tem duas aulas semanais de sociologia. Por bimestre, cada turma tem em média 16 aulas de sociologia, totalizando 64 aulas de

sociologia ao ano. Consomem-se, na média anual, cerca de 640 minutos com o procedimento de chamadas por turma, isso só na disciplina sociologia. Os jovens devem se calar e prestar atenção ao chamado do professor. Já o professor, “grita” nome por nome, estabelece punições para que se calem, quase 11 horas por ano em cada classe.

Nada disso ocorre na Gwyra Pepo, pois os professores sabem o nome dos alunos e, muitas vezes, os motivos de suas ausências. E o mais importante, controlar frequência não é uma prática apreciada entre os professores da escola indígena, por mais que sejam obrigados a fazê-lo. Gostar de um ofício e alegrar-se na sua execução são modos para ser professor mbya. Tampouco fazem questão de assinar o “livro-ponto”, espécie de “chamada” destinada aos professores. Aos alunos faltosos, reprovação. Aos professores que não cultuam a assiduidade, desconto salarial. Tais normas são muito mais flexíveis na Gwyra Pepo, por mais que haja incansáveis cobranças por parte dos burocratas da DER Sul 3.

Após poucos dias de estágio na escola socorrense, cansei-me da rotina imposta pelo professor. Eu já conhecia suas piadas, o seu procedimento de “fazer chamada” e a sua “pedagogia”. O foco dos encontros era o tipo de conhecimento valorizado nas apostilas do SPFE. Nas turmas de segundo ano do ensino médio, por exemplo, a apostila determinava como tema de ensino “trabalho como mediação”. Nas de primeiro ano, “identidade cultural”. Nos terceiros, “cidadania” e “direitos humanos”.

Na maior parte do tempo, quem falava nas aulas de sociologia da Escola Narciso Pieroni era o professor. Dos 50 minutos disponíveis para cada aula, conforme exposto anteriormente, ele usava 10 minutos para “fazer chamada”, 20 minutos para “passar o conteúdo”, o restante da aula para “exercícios” e “tirar dúvidas”. Na parte da aula destinada a “passar o conteúdo”, o professor falava sobre um tema já elencado na apostila, no entanto, em momento algum, ele citava as fontes que usou para tratar do assunto. Muitas vezes, observei o professor copiando textos da apostila na lousa, obrigando os alunos a copiarem no caderno, mesmo sabendo que os alunos possuíam aquele material impresso.

O uso deste material, pelo menos nas atividades denominadas “aulas”, não foi observado na Escola Gwyra Pepo. As apostilas do SPFE têm outra finalidade, que será descrita no capítulo 3. Segundo o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico (PCNP)

da DER Sul 3, “já pedimos para cancelar o envio desse material para as escolas indígenas, que são diferenciadas e precisam de material diferenciado, vou mandar um carro buscar as apostilas e distribui-las para outras escolas *jurua*”. Não presenciei a concretização desta proposta no decorrer da pesquisa.

2.3 Fenômeno aula na Gwyra Pepo

Nas escolas estaduais em que atuei, seja como professor ou aluno, as aulas iniciam pontualmente às sete horas, horário estipulado pela SEE/SP, independentemente das condições específicas de cada unidade escolar. A situação é mais flexível na EEIG Gwyra Pepo.

A mobilidade e liberdade corporal das crianças e jovens mbya no prédio escolar chamam a atenção, pois eles entram e saem da sala da secretaria quando desejam, atividade restrita em outras escolas da rede estadual. Os estudantes saem da sala de aula sem autorização prévia do professor, outra diferença em relação às outras experiências escolares observadas em escolas convencionais. Entram em outras salas de aula sem autorização prévia, por mais que não estejam matriculados naquela turma, prática discente passível de punição em outras escolas do município.

A mobilidade corporal de crianças mbya foi descrita por Marqui (2012), a partir de suas experiências em uma escola guarani de Nova Jacundá, na qual investigou os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas dos *kyringue*, de modo a compreender o que é tornar-se aluno indígena.

Marqui afirmou que foi a campo verificar os processos de ensino e aprendizagem das crianças da aldeia e também a produção de conhecimento na escola da aldeia. Além disso, concebeu “ensino” e “aprendizagem” como processos de transmissão de conhecimento. Afirmou, em passagem posterior do texto, que objetivava analisar a experiência de aprendizagem entre as crianças. Em outro momento da monografia, investigou a transmissão horizontal de conhecimentos entre as crianças, na escola e em outros espaços.

Algumas críticas são necessárias. Ensino e aprendizagem não fazem parte, necessariamente, do mesmo processo, pois há ensino sem aprendizagem e aprendizagem

sem ensino. Produção de conhecimentos não tem relação necessária com processos de ensino, pois há produção de conhecimentos nas formas mais variadas. O maior problema está no conceito de "transmissão" de conhecimentos, tanto faz se horizontal ou vertical, pois não é possível "transmitir" conhecimentos, talvez no máximo se "transmitam" propriedades por meio dos diversos mecanismos de compra e venda. Informações cibernéticas talvez sejam transmitidas via rede de computadores, mas, conhecimento não.

A descrição que Marqui faz do processo apresenta alguns elementos que se relacionam, em alguns aspectos, com os observados por mim no decorrer do trabalho de campo. Para os Mbya, de Nova Jacundá ou da Tenonde Porã, a escola é coisa de *jurua*, local em que se deve aprender os conhecimentos dos *jurua* e, com parcimônia, incorporar alguns saberes mbya, sempre com o cuidado de não escolarizar o *nhandereko*[49], como afirmou diversas vezes Poty Porã.

Borsatto (2012) teceu alguns comentários sobre as dinâmicas observadas nas salas de aula da escola estadual Krukutu. Segundo essa pesquisadora, nota-se grande autonomia dos alunos, pois adentravam no recinto escolar sem a necessidade de um aviso sonoro. Os alunos se organizavam sem a imposição de autoridade ou por meios violentos exteriores.

Percebeu entre os alunos, diferentemente do que havia observado em escolas *jurua*, um interesse forte pelas atividades desenvolvidas nas aulas, evento denominado por Borsatto como aprendizagem significativa. Ainda como características das aulas, verificou-se que a interação dos alunos na sala não se configurava um problema ao trabalho pedagógico, tampouco notou hostilidades ou rivalidades entre os alunos. Quanto aos modos de circulação de conhecimentos, as aulas eram em português e em guarani, com uma característica multidisciplinar, embora não houvesse um livro didático apropriado.

Vejamos se a situação descrita na escola Krukutu encontra pontos de contato na Escola Gwyra Pepo. A descrição ancora-se em uma curta experiência de estágio. Eu iniciaria minhas atividades como estagiário da professora de sociologia, área de minha formação universitária. Aceitei tal convite resignado, pois não queria constrangê-la,

[49] Palavra geralmente traduzida como cultura guarani, o modo de ser guarani. Não pretendo encarar tal discussão, no entanto, aproprio-me da noção de Testa (2014), por entender *nhandereko* como "nossos modos de agir".

justamente no início do trabalho de campo.

Professores não costumam apreciar a companhia de um estagiário. A situação da professora em questão era ainda mais problemática, já que dizia estar insegura no exercício do ofício docente em uma turma de ensino médio, em uma disciplina que mal conhecia. Era a primeira vez que ela lecionaria sociologia. Alguns estudantes do ensino médio questionavam sua legitimidade e capacidade de ensinar a disciplina. Ouvi rumores que os jovens mbya preferiam professores *jurua* no ensino médio. Ao perceber a instabilidade da posição dessa docente, preferi evitar as salas de aula, pois os estudantes poderiam associar minha presença na aldeia ao ofício professoral. Não objetivava tal posição.

Descobri que até o ano de 2013 somente professores *jurua* atuavam no ensino médio. Com a progressiva substituição de professores *jurua* por mbya, iniciada em 2014, uma série de ações que partiram dos estudantes geraram certo desconforto, pois, a princípio, os jovens não gostaram da alteração, chegando ao ponto de escrever em um dos muros da escola a seguinte frase: “professor guarani não presta para dar aulas no ensino médio”. Eu não havia compreendido aquela revolta juvenil, pois imaginava que era consensual o desejo de contar somente com professores guarani na escola. A situação se normalizou em 2015, todavia, a escola ainda conta com três professores *jurua* atuando no ensino médio, nas disciplinas química, física, matemática e biologia. Apesar da aceitação dos jovens, a professora de sociologia ainda se mostrava insegura.

Acompanhei algumas de suas aulas. Em um dos dias, a aula ocorreu no primeiro ano do ensino médio, turma com cerca de 20 matriculados, mas que contava, naquele dia, somente com oito jovens. O tema era direitos humanos. A professora entregou um papel aos jovens, o qual continha as atividades que deveriam ser realizadas na sala. Eles escreviam devagar, como se não estivessem interessados. Saíam da sala na hora que bem entendiam, sem pedir autorização à docente.

A atividade consistia em resolver um problema do tipo “palavra cruzada”, no qual os estudantes deveriam localizar alguns termos comumente associados à problemática dos direitos humanos, tais como “estado de direito”, “Declaração Universal dos Direitos Humanos” e “qualidade de vida”. A mesma atividade foi proposta em uma aula do dia seguinte, ocorrida na turma do terceiro ano do ensino médio, ainda menos numerosa,

contando, naquele dia, com três jovens, ainda menos interessados na proposta.

Para que as aulas fossem mais atrativas aos jovens da aldeia, os professores decidiram que deveriam evitar escrever na lousa, deixando assim a "aula mais dinâmica". Nas aulas de sociologia que observei, a professora não usou o quadro-negro. Ela pensou em trabalhar com temas transversais, conforme duas possíveis atividades. A primeira compararia o sistema de justiça *jurua* com o sistema de justiça guarani. A segunda trataria dos cuidados alimentares e da transformação animal (*jepota*). Infelizmente, não pude acompanhar mais de perto o desenvolvimento destas atividades.

Algumas situações observadas por Borsatto (2012) ganham ainda mais força na aldeia Tenonde: a autonomia dos alunos, a ausência de coerção nas relações entre professores e estudantes e a inexistência de hostilidades nas relações entre estudantes. No entanto, sobretudo nesta breve experiência de estágio, não pude concluir se havia realmente um grande interesse dos alunos, nem que ali se constituía uma situação de aprendizagens significativas. Professora e alunos se comunicavam em guarani, mas, toda atividade escrita era em português. A professora sentia falta de um material didático mais apropriado, ela tinha que "se virar" com o que havia de material escrito disponível na aldeia, elementos nem sempre adequados às atividades que propunha.

A minha posição de estagiário nas aulas de sociologia merece algumas ponderações. Inicialmente, Poty Porã e Zezé entenderam minha presença na escola de modo diferente ao que eu pensara. Havia deixado claro que meu interesse era científico, desejava aprender sobre a Escola Gwyra Pepo e as experiências compartilhadas comporiam uma dissertação e seriam orientadas por uma proposta etnográfica. Contudo, nas primeiras visitas à aldeia, ambas definiram minha posição como a de um estagiário de licenciatura, figura bastante comum na escola. Desfazer o equívoco foi um esforço que perpassou boa parte do trabalho de campo. A figura de estagiário me acompanhou e se misturou ao papel de pesquisador.

Devido ao equívoco, orientaram-me a acompanhar as aulas de sociologia. Também queriam que eu observasse as aulas da professora Laudiceia[50], que era responsável pela disciplina filosofia. Senti no ar um discurso de competência, já que eu

---

50 Jovem mulher guarani, professora da escola Gwyra Pepo. É casada com Tiago, jovem liderança da aldeia, que atua como professor de uma turma do ensino fundamental 1.

era formado nesta área em uma universidade consagrada, poderiam supor que eu colaboraria de algum modo com as duas professoras que estreavam no ofício de “dadoras de aula”, expressão usada por Domingos Nobre, docente da Universidade Federal Fluminense (UFF), ao se referir à profissão docente no Brasil, em um evento ocorrido em junho de 2016, que tinha o objetivo de discutir a construção do PPP da Escola Gwyra Pepo.

Eu não tinha o interesse imediato de melhorar a prática docente das duas professoras guarani, afinal, não estava ali para ensinar ninguém a ser professora, preferia ocupar um papel de aprendiz em vez de ensinante. Para evitar este tipo de problema, afastei-me das salas de aula no decorrer do trabalho de campo. O que ocorria nas aulas me foi relatado pelos professores ou estudantes, já que acompanhei somente algumas aulas de sociologia no decorrer da pesquisa. Afastar-me da sala de aula me abriu a possibilidade de ter uma perspectiva das práticas escolares a partir de outra posição: a secretaria escolar e o seu universo de papéis e normas.

O fenômeno aula se constitui, na visão de meus amigos mbya, um elemento complexo e contraditório para fazer circular saberes oriundos daquilo que chamam *nhandereko*, o modo de agir guarani (TESTA, 2014), seus modos próprios de produzir e circular conhecimentos.

Em Nova Jacundá, Marqui (2012) descreveu uma aula da disciplina língua portuguesa, pois, naquela escola, as crianças são alfabetizadas exclusivamente no idioma do Estado-nação. A seguir, ela apresentou algumas das atividades desenvolvidas naquilo que chama “uma aula típica de matemática”, considerada o calcanhar de Aquiles da escola, tendo em vista a maior dificuldade das crianças. Também descreveu as aulas das disciplinas “estudos sociais” e “ciências”. O *nhandereko* surgia naquele contexto somente na aula chamada “linguagem e cultura guarani”.

Meus amigos mbya decidiram não encaixotar o *nhandereko* em uma disciplina denominada “cultura” ou algo do tipo, para não escolarizar os saberes dos mais velhos, como apontou Poty Porã. Já os interlocutores mbya de Marqui não manifestaram qualquer tipo de problema em disciplinarizar os saberes oriundos da “cultura guarani”. Tampouco Marqui via problemas nisso, para ela, o maior problema ou “desencontro” residia na semana de provas.

Segundo aquela pesquisadora, a parte considerada “desencontro” é a descrita como “semana de provas”, provavelmente, a coisa mais escolar possível e que mais se afasta da ideia de “escola indígena como fronteira étnica”. Ela percebeu um movimento generalizado de “cola”, as dúvidas das respostas certas eram sanadas com os colegas que sabiam, sem discrição. Não havia necessidade de enganar a professora. Os menores eram encarregados de entregar a “cola” aos maiores, sem constrangimento algum. Na Gwyra Pepo, o instrumento de controle chamado “provas” foi abolido.

Nas considerações finais da dissertação, Marqui concluiu que a escola analisada é um espaço de fronteira, na qual ocorrem encontros e desencontros entre as práticas pedagógicas escolares e os processos próprios de aprendizagem guarani. No contexto de Nova Jacundá, a escola é um processo de aprendizagem guarani em muitos momentos. Para a pesquisadora, a professora deveria incluir em sua prática “os processos de transmissão de conhecimentos guarani” (ibidem, p. 125), mas, ela afirmara que é impróprio dizer que há transmissão de conhecimentos entre os Guarani, o mais adequado seria o que Testa (2014) chama de possibilidade relacional de busca e comunicação, princípios geralmente negados pela instituição escolar.

Se o que ocorre entre os Mbya são caminhos de aprendizagem (TESTA, 2007), em que a escola muitas vezes se configura como uma pedra no caminho, como fazer valer o princípio constitucional do respeito aos modos próprios de aprendizagem via escola? Ou seria a escola um mecanismo de produzir recintos, isto é, a escola toca nos saberes e os transforma em matérias ou disciplinas, independentemente da vontade e agência dos docentes e estudantes?

Na visão de Borsatto (2012), os professores guarani da capital vivem esse dilema, pois veem a escola como “coisa de branco”, devendo ali ensinar e bem as coisas do *juruareko,* cabendo à *opy* e a outros espaços comunitários a produção e circulação de conhecimentos do mundo guarani. No entanto, também concebem a escola como um espaço destinado ao fortalecimento cultural. Como conciliar os dois princípios, em uma instituição geralmente destinada a padronizar e a domesticar saberes? Eis, talvez, o principal dilema enfrentado nas escolas indígenas.

Nas experiências que compartilhei com os professores guarani da capital não foi diferente, eles constantemente me alertaram para esse perigo inerente à escola. Vejamos

como meus amigos lidam, ou ao menos tentam lidar com o aparato escolar no que diz respeito aos saberes que julgam importantes. Dito de outro modo, a partir de agora, tratarei daquilo que Marqui (2012) chama de “aulas emblemáticas” e que meus interlocutores chamam de “aulas diferenciadas”, ou seja, esforços em alterar o fenômeno aula, experiências e associações que constituem fugas ao modelo escolar instituído.

2.4 Fazendo aula “do nosso jeito”

Tassinari (2001), ao indagar uma Karipuna sobre um mito de origem, respondeu-lhe que não lembrava “de quando os macacos eram gente”. Esta mulher karipuna havia conhecido o mito com uma professora não indígena: a teoria da evolução das espécies de Darwin. Na concepção karipuna, macacos e outros bichos são gente, isto é, vivem em aldeias e fazem festas em uma vida paralela à nossa. São gente, pois produzem relações sociais.

Um mito perspectivista. A explicação evolucionista talvez fosse uma versão mais recente de algum mito karipuna, quem sabe até uma transformação estrutural do mito. Segundo Tassinari, este é um exemplo interessante de articulação entre dois sistemas de conhecimento (indígena e ocidental), de modo a produzir uma nova explicação. A escola “[...] é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas” (p. 50).

Discordo de Tassinari em um aspecto: a ideia de conceber “a escola indígena enquanto espaço de interação e contato entre populações, onde há fluxos de pessoal e conhecimento e onde as diferenças sociais são construídas” (ibidem, p. 65). Até é possível entender a escola como espaço, porém a política escolar não é algo constituído somente por um espaço, ela é um híbrido (agentes humanos e não humanos, conhecimentos, políticas e práticas). Ela é um espaço de interação, mas, não é só isto, é um objeto de luta, um híbrido que gera conflitos. Há contato entre populações, mas, as relações e efeitos extrapolam o termo população. Há fluxo de pessoas e conhecimentos, mas, o pacote escolar é um sistema de conhecimentos pouco suscetível a variações internas. Não é a escola que produz diferenças, ela tenciona mais à homogeneidade e busca combater a produção de diferenças. Por saberem disso, os professores mbya com

quem convivi estabelecem uma relação de desconfiança com a escola, sobretudo quando almejam lidar com saberes que não devem ser escolarizados.

Os perigos inerentes à escola ficaram claros no decorrer do trabalho de campo. Em um dia letivo típico, o professor de educação física Verá procurava, no computador da secretaria, algum tipo de desenho para as crianças pintarem. Ele verificava num site de desenhos japoneses estilo *manga*, muito apreciados entre jovens mbya. Ao perceber o interesse do docente, uma funcionária da escola perguntou: "Verá, este desenho é para as crianças? Se for, veja alguma coisa do folclore, este é o mês do folclore." Com um olhar de dúvida, Verá retrucou: "brasileiro?". Com um tom de voz mais firme, denotando muita certeza no controle vocal e corporal, a funcionária afirmou: "ué, é importante para eles, estão envolvidos, são influenciados". Este evento ocorreu em agosto de 2015.

Cláudio Verá é um homem guarani que já passou da casa dos 30 anos, é um dos professores mais experientes da escola. Além disso, faz parte do grupo de lideranças da aldeia e da CGY. É também um exímio dançarino de *xondaro*. Ele é radicalmente contra a ideia de evangelização do povo guarani, processo bastante avançado em algumas aldeias guarani do litoral. Tampouco aprecia a ideia de "folclorização" da cultura guarani.

Outra observação é necessária. Comemora-se em agosto o dia internacional da luta dos povos indígenas. Na SME/SP, é um mês dedicado a valorizar conhecimentos de matriz indígena nas escolas de sua rede. Por que a funcionária da escola não se referiu a isto na conversa? Verá também não comentou nada a respeito. O professor imprimiu os desenhos no estilo *manga* e saiu da secretaria em direção à sala de aula.

Em outra ocasião, por perceber a necessidade de brincar das crianças, Verá decidiu interromper suas aulas e as levou ao campo de futebol para "brincar um pouco" no campo de futebol. Verá também procura introduzir, com parcimônia e cuidado, algumas técnicas do *xondaro* em suas aulas.

Os jovens estudantes da Gwyra Pepo, em muitas oportunidades, no decorrer do horário letivo[51], preferiam utilizar os espaços externos da escola. Notei um uso bastante intenso do campo de futebol e de outras áreas não condizentes ao espaço escolar. Durante

[51] Relativo a lições ou a movimento escolar, diz-se do tempo em que estão abertas as aulas. Trata-se de um marcador linguístico que denota o impacto da escola na organização do tempo, o *ara pyau* ou o *ara yma*, modos guarani de organizar o tempo e o espaço, transformam-se em dia letivo, ano letivo, férias escolares e horários de comer estabilizados e controlados pelo padrão escolar dominante.

o tempo escolar, muitas vezes vi os jovens e as crianças da escola jogando “taco”, empinando pipas ou até mesmo praticando futebol. Os professores, por vezes, participavam das atividades, que não eram circunscritas às aulas de educação física. Libertar o corpo deixando “as crianças brincarem um pouco”, uso subversivo da escola e prática habitual na Gwyra Pepo.

Não é só fugindo das salas de aula que meus amigos mbya produzem diferenças no espaço escolar. No decorrer do segundo semestre de 2015, tive uma conversa com Tiago. Até aquele momento, não havia prestado muita atenção neste jovem guerreiro mbya, que me ensinou muito sobre a arte mbya de lutar. Ele é professor de uma turma de anos iniciais do ensino fundamental. Sentado em uma das mesas da secretaria, procurava no computador frases e figuras sobre “sustentabilidade”. Zezé aprovou sua ideia e me disse para procurá-lo, já que eu me interessava em inovação educacional.

Tiago relatou algumas das atividades realizadas em suas aulas. Na aula sobre sustentabilidade, inicialmente, escreveu na lousa com letras garrafais o tema das atividades: “sustentabilidade”. Este foi o gancho para explicar em português os significados possíveis desta palavra, geralmente associada aos usos mais conscientes dos recursos naturais.

Depois de tentar explicar o conceito de sustentabilidade numa perspectiva *jurua*, ele procurou instigar as crianças a pensarem num significado mais próximo da concepção *mbya* para a palavra “sustentabilidade”. Concluíram que, para os Mbya, sustentabilidade é o respeito pela natureza e as provisões para o futuro. Por se tratar de crianças, Tiago julgou que seu trabalho é lento e difícil, mas, muito positivo, pois é uma questão de sobrevivência socioambiental, um melhor viver na Mata Atlântica, ou ainda, no que sobrou dela.

A segunda parte da atividade consistiu em um trabalho de campo na aldeia Kalipety[52]. As crianças conheceram a roça comunitária e o plantio agroflorestal[53]. É um trabalho colaborativo entre os professores e a comunidade Kalipety, contando com o apoio do CTI e do programa Aldeias[54].

---

[52] Aldeia também localizada na TI Tenonde Porã, dista cerca de três quilômetros da aldeia Tenonde Porã.
[53] Cultivo polivalente de frutas em meio à floresta nativa.
[54] Programa implantado, em 2014, pela SMC/SP. O seu objetivo é o fortalecimento e promoção das expressões culturais tradicionais do povo Mbya das aldeias da TI Tenonde Porã e TI Jaraguá. A ação

Tiago também trabalhou com os pequenos acerca dos perigos da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que transferirá para o Poder Legislativo a competência demarcatória de territórios de povos tradicionais. Tiago "traduziu" o texto legal e contou um pouco da história desta alteração constitucional. Contextualizou o cenário atual em relação aos processos demarcatórios e como ficará com a PEC 215.

Conforme o jovem guerreiro mbya, as possíveis perdas territoriais destruirão de uma vez por todas os modos de vida tradicionais do Brasil, sejam pessoas indígenas, quilombolas, pescadores ou ribeirinhos. "Antes, matavam a gente com rifles; hoje, querem usar o papel". Por isso, ele procura apresentar os papéis legais às crianças, por julgar o domínio daqueles saberes como essencial à continuidade da vida mbya na Terra.

Nada disso que acabo de descrever é definido por meus interlocutores como "aulas diferenciadas", pois são atividades que ocorrem geralmente no espaço escolar, usando cadernos e a escrita como base. Tudo que gira em torno dos aprendizados do mundo *jurua* não é julgado como diferenciado por meus amigos, trata-se de atividade escolar desejável, embora convencional.

Quando querem tratar daquilo que chamam "cultura guarani" ou "*nhandereko"* durante o tempo escolar denominam tais atividades "aulas diferenciadas". Escutei o termo pela primeira vez na minha primeira visita à escola como pesquisador-estagiário, dia em que as crianças foram levadas à *opy* do *xamoi* Elias para escutarem histórias dos mais velhos, só que contadas por jovens professores mbya. Elas não levaram cadernos ou canetas.

Em diversas oportunidades, presenciei atividades na *opy* sendo denominadas "aulas diferenciadas". Quando os professores sentiam a necessidade de fazerem os *xamoi* serem ouvidos pelos mais jovens, retiravam os alunos das salas de aula e os levavam à *opy.* No decorrer do trabalho de campo, não notei a presença de nenhum *xamoi* ou *xejaryi* nas salas de aula da escola, pois, segundo Poty Porã e outros professores, a escola não deve escolarizar os saberes dos mais velhos. O jovem mbya deve procurar tais saberes nas *opy* da aldeia. Tal prescrição é realmente levada a sério na aldeia Tenonde Porã.

Optaram por não escolarizar os mais velhos, pois conhecem os perigos de captura escolar. A escola, por sua vez, capturou, de modo abrangente, algumas manifestações

---

também pretende promover a cultura guarani nos equipamentos e espaços públicos da cidade de São Paulo.

culturais, como as quermesses, denominadas “festas juninas” nos espaços escolares. Tais eventos costumam ser utilizados como estratégia de abastecimento dos cofres da APM.

Tive a chance de acompanhar uma versão interessante de festa junina, que ocorreu na última semana de junho de 2015, nas dependências da EEIG Gwyra Pepo. Esta festa marcou o encerramento do ciclo semestral de atividades escolares. O modelo da festa adotado inspirou-se nas festas juninas escolares convencionais, entretanto, não consistia em angariar fundos econômicos para a escola.

Os alimentos servidos no dia não exigiam contraprestação financeira por parte dos alunos. Para colaborar, forneci uma porção generosa de arroz-doce[55], prato típico de quermesses e assemelhados, embora arroz nem leite bovino façam parte dos desejos alimentares dos povos guarani, informação que obtive alguns dias depois. Aparentemente, a incorporação no cotidiano alimentar mbya do leite bovino, carne bovina e arroz deveu-se também à escola.

Quando cheguei, ainda não havia muitas crianças, mas era notório o clima festivo. Os professores já haviam chegado. As mulheres estavam na cozinha preparando os alimentos[56]. O professor Valcenir[57] se responsabilizava pelo som[58]. Segundo Valcenir, as crianças e jovens gostam deste tipo de música. O forró eletrônico é um gênero musical bastante apreciado na aldeia. No caminho até a escola, notei que, em uma das casas, um senhor que aparentava 50 anos preparava-se para trabalhar nos reparos de sua residência, e, para isto, deixou em volume nada moderado um “forró”, música muito parecida com a que o professor disponibilizava na festa. O grupo Raça Negra[59] também é bastante apreciado na aldeia.

Cláudio Verá havia me contado que as lideranças da aldeia mantinham contato com pessoas do terreiro Ylê Ayê de Hoozoane[60]. Poty Porã publicou, dias antes da festa,

---

[55] Prato à base de arroz branco, leite bovino e açúcar, muito apreciado em quermesses e festas juninas.
[56] No dia, serviram cachorro-quente, bolo de chocolate e pipoca.
[57] Jovem professor de geografia, rapper e multi-instrumentista.
[58] Chamo de forró eletrônico uma expressão musical muito difundida no Brasil, tendo como característica o uso de instrumentos elétricos como a guitarra e o teclado, associados aos instrumentos “típicos” do forró, como acordeão e zabumba. O grupo Calcinha Preta é personagem figurativa neste gênero.
[59] É um grupo de pagode formado na cidade de São Caetano do Sul, SP, em 1983. Teve um sucesso radiofônico e midiático notório durante os anos 1980 e 1990.
[60] Tradicional terreiro de candomblé localizado no distrito de Parelheiros, a alguns quilômetros da aldeia Tenonde Porã. Pertencente a uma linhagem dos tradicionais terreiros do sul da Bahia, caracteriza-se por ser um legítimo candomblé de Angola. Atualmente, faz parte do circuito turístico do Polo Ecoturístico de

no *Facebook*, uma série de textos que exaltavam e defendiam as práticas religiosas de matriz africana. Janaína[61], minha colega da universidade que compartilhou vários momentos em campo, percebera similaridades entre os jovens da Gwyra Pepo e os alunos do colégio em que atua como professora, definidos por ela como oriundos da população afro-brasileira.

Não é só de forró, candomblé e pagode que falam meus interlocutores. Eles também produzem arte considerada "marginal"[62]. Foi na festa junina que descobri, entre os Guarani, talentosos *rappers*. O mais destacado é Valcenir, multi-instrumentista que compôs um *rap* a favor da demarcação das terras guarani.

Aos poucos, o pessoal foi chegando e enriquecendo aquela bonita festividade. A música era o principal atrativo, pois o grupo tornou-se numeroso após o aumento do volume das caixas de som. Os *rappers* da aldeia fizeram uma breve apresentação. Para encerrar o evento, Poty Porã organizou um "desfile de beleza indígena" em vez de prestigiar as costumeiras "danças de quadrilha" que caracterizam as festas juninas escolares.

Um aspecto da festa merece uma reflexão final. As recentes investigações de Goldman (2015), atualmente dedicado às cosmopolíticas afro-indígenas[63], encontram-se com as situações narradas acima. São jovens mbya, moradores da periferia de São Paulo, que gostam de forró e pagode, que defendem publicamente o candomblé, que realizaram parcerias com um terreiro prestigiado e que praticam *xondaro*[64].

Estes encontros pouco privilegiados na literatura antropológica e educacional surgiram em diversos momentos da investigação, no entanto, não tive tempo de explorá-los em sua intensidade. Um potente e improvável encontro foi citado por meus interlocutores ao longo do trabalho de campo. Trata-se do encontro de lideranças mbya da

---

Parelheiros.

[61] Janaína Aline dos Santos e Souza, mestranda em educação na Feusp, vem investigando a prática docente entre os Mbya da aldeia Tenonde Porã.

[62] Tal como alguns escritores brasileiros dos anos 1970, que ganharam a alcunha de "marginais" por estabelecerem um universo estético à margem do mercado editorial, o *rap* no Brasil se desenvolveu à margem da indústria fonográfica. Hoje, alguns rappers brasileiros "namoram" com o *mainstream* musical.

[63] Encontros transversais entre os princípios indígenas e afro-brasileiros, atualizados e reinventados nas condições mais diversas.

[64] Possível corruptela da palavra "soldado". "Inicialmente apresentado como uma dança, não tardou para emergir a complexidade em que estava envolta essa manifestação, a começar pela polissemia do termo *xondaro:* uma dança, uma função social, uma forma de expressão e um modo de relação" (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 116-117).

capital com participantes do Movimento Passe Livre (MPL), associação que merece maior aprofundamento em pesquisas futuras.

O relevante não são as possíveis similaridades entre os jovens guarani e integrantes de terreiros de candomblé. Tampouco importa saber se há uma relação identitária entre todos os jovens moradores da periferia de São Paulo, sejam eles Mbya ou afro-brasileiros. O que há de significativo é a possibilidade de encontros e relações transversais com as múltiplas existências, modos de se relacionar geralmente negados pela escola. Potencializar encontros a partir da escola, um modo inovador e criativo de utilizar o pacote escolar, que pululam por aí, embora não tenham muito espaço nas ciências da educação.

Na concepção de Ladeira (1981), os Guarani procuraram na escola da aldeia um modo de fazer diferente do costumeiramente observado nas práticas escolares em geral. Conforme aquela autora, a escola convencional é ineficaz, pois as crianças indígenas são alvo de preconceito linguístico. Além disso, essa escola baseia-se em práticas pouco apreciadas pelos Mbya, como o controle de frequência, provas, reprovação, coerção, horários fixos, em suma, um moralismo ocidental imanente às suas práticas e aos valores veiculados nos livros didáticos.

Nesta dissertação, o que Ladeira chama de “principais características da escola convencional” eu opto por definir como “princípios do padrão escolar dominante”. São características que poderiam encontrar terreno fértil em praticamente qualquer escola estadual e que também surgem e se manifestam na Gwyra Pepo. Contudo, esses princípios ou características da escola convencional são, ao mesmo tempo em que se fortalecem, constantemente sabotados e reinventados pelos Guarani. O modo de agir da escola deve ser conhecido e controlado pelos indígenas, pois assim melhor controlariam suas relações com o “mundo dos brancos”.

Para fazer frente a esse mundo, decidiram trazer a escola e o fenômeno aula para o seio da comunidade, pois

> a presença da escola na aldeia é importante também no sentido de suprir os atritos e possíveis dúvidas de alguns índios de frequentarem ou não a escola do branco, tão próxima e impositiva. Não é preciso sair para estudar, se a escola da aldeia funciona. Além disso, somente se situada dentro da aldeia ela pode ser moldada ao ritmo das atividades dos índios. Assim, é a escola/alfabetização que se adapta ao esquema social

> do grupo Ñandeva, às suas necessidades e primazias e se enquadra, para melhor harmonia, nos espaços que lhe são devidos. (LADEIRA, 1981, p. 116).

Para melhor controlar as relações com o mundo *jurua*, além de dominar o fenômeno aula e o modo disciplinar de circular saberes, os Mbya da capital decidiram dominar também a tecnologia da escrita, tema do próximo capítulo.

Capítulo 3: Escola: escrita e inscrita

Em relação à experiência escolar precursora, o desejo dos indígenas por uma escola na aldeia estava atrelado a um objetivo comum: constância e eficiência na conquista da escrita (LADEIRA, 1981), ou, como diria um senhor guarani residente na TI Jaraguá, "dominar a letra *jurua".* Afinal, o que explica o interesse dos Guarani por alfabetização?

Não seria a escrita, assim como a escola, um convite irrecusável?

> Ainda que alguns autores se questionem sobre a necessidade de escolarização e da aquisição da escrita pelos grupos indígenas, como o faz, entre outros, Cavalcanti (1999), este não me parece ser um questionamento razoável, quando se trata de refletir a respeito das condições de vida e das aspirações atuais dos grupos indígenas no país. (GRUPIONI, 2008, p. 13).

Grupioni justifica sua posição ao entender a escrita como uma tecnologia do intelecto, uma capacidade que se adquire. Portanto, a escrita, no caso indígena, não é algo que se opte, tampouco a escola é algo que admita opção, pois ela é a principal veiculadora da escrita nestes contextos.

> Penso que podemos dizer o mesmo da escola, inclusive porque ela tem sido o principal instrumento a propagar a escrita entre os grupos indígenas. Como instituição, a escola é hoje uma realidade em praticamente todos os grupos indígenas do país. Por variados caminhos, ela se impôs como uma necessidade, e se disseminou amplamente, de tal modo que, a não ser em debates acadêmicos, ela poderia ser vista como uma opção. Ainda que velha conhecida de alguns, foi nos últimos vinte e cinco anos que ela deitou raiz de modo irreversível entre a maioria dos grupos indígenas do país. Entender como se deu esse processo é uma das preocupações que deu origem a essa tese. (ibidem, p.13).

Há outros valores relativos à cultura escrita. Como indicou Melià (1979), a escrita privatiza os saberes e vira fonte de um modelo cultural baseado nas desigualdades entre os atores. Tal princípio é evidenciado por Poty Porã, quando afirma que a escola, principal vetor da escrita, trouxe a desigualdade para a aldeia.

Lévi-Strauss (2014) descreve um cenário revelador. O chefe nhambiquara que usou a escrita para exercer poder sobre seus patrícios, pois percebera que a relação entre os brancos era a mesma, quem dominava a escrita exercia poder sobre os demais. Afinal,

o que os indígenas querem da escrita? Mais uma vez, retorna-se à experiência escolar precursora,

> Para os índios a alfabetização é vista de um modo muito prático, visando sempre sua aplicação (a alfabetização não significa "acúmulo de saber"). Nesse sentido, as mulheres e os mais velhos se sentem distantes dessa utilização. Ler e escrever não faz parte do dia-a-dia da aldeia, e nem figura no contexto de suas relações sociais. O que se pretende com a alfabetização é que os índios possam captar a linguagem verbal em português para melhor articulação no seu relacionamento e nas negociações com a sociedade do branco, da qual dependem e são solicitados. O sistema de relações sociais entre os Guarani se processa através de uma língua essencialmente oral (convém dizer que a comunicação entre eles sempre é feita em guarani, o que considero muito importante). A língua do branco, ao contrário, no esquema social do branco, é tão necessária escrita como falada. Daí a necessidade dos índios que mais se expõem ao contato com a nossa sociedade, os homens agora e as crianças no futuro, de dominarem ambas as formas. Conscientes disso, insistem muito na alfabetização das crianças. Essa atitude é levada com um certo rigor pelos pais que sentem as dificuldades aumentando a cada dia, e que sabem que seus direitos e leis não são reconhecidos pela sociedade dominante. (LADEIRA, 1981, p. 113).

A valorização e centralidade da escrita, no que diz respeito ao ofício do professor indígena, é um assunto determinante nas investigações em torno da escola indígena. Este assunto perpassou boa parte do trabalho de campo. O primeiro evento do qual participei, em que os problemas da alfabetização foram citados, ocorreu em setembro de 2014, na sede da SME/SP, e contou com a participação de autoridades acadêmicas, funcionários do órgão municipal e professores dos Cecis.

Adriano, liderança guarani e educador do Ceci Tenonde Porã, acredita que "o educador tem que estar aprendendo, melhorando, aprender melhor a língua portuguesa". A necessidade de fortalecer os saberes em torno da língua portuguesa foi um tema de outras falas dos professores indígenas presentes. Um educador do Ceci Jaraguá afirmou ter dificuldade com o português formal, aspecto elencado também por Tupã, educador do Ceci Krukutu.

A alfabetização em português ainda é uma demanda dos Guarani da capital, porém, há críticas à escrita. Jerá, em uma conversa sobre a importância da escrita para os Guarani, assim se posicionou: "aqui na nossa cultura o analfabeto tem o mesmo valor que

o letrado, o meu conhecimento escrito que, se comparado aos de meus pais é muito maior, com certeza eu trocaria em segundos pela sabedoria prática que eles têm ao lidar com a terra".

Ladeira (1981) assim justificou sua ação na aldeia: "essa situação fez pensar na importância imediata de um trabalho constante e da utilização de um método adequado de ensino." (p. 113). No início do trabalho, Ladeira percebeu que as experiências frustradas pregressas deixaram marcas nos adultos guarani, eles se sentiam "inseguros" e apresentavam "vícios de escrita e leitura" (p. 113). No entanto, "depois de algum tempo, porém, esse 'constrangimento', por parte dos adultos, foi vencido, e a escola da aldeia foi, pouco a pouco, se adaptando ao espaço físico e social e ao ritmo de vida e de trabalho da aldeia." (p. 113).

Analogamente ao problema da escrita suscitado por Lévi-Strauss (2014), a principal liderança da aldeia à época da escola do CTI era o capitão Nivaldo,

> que apresentava muita dificuldade nessa aprendizagem; problema que se vê agravado devido ao papel que desempenha. Acredito que tenha sido difícil para ele "errar" na frente dos companheiros, ou ficar mais "atrasado". E essa ansiedade, que não ocorre com os demais, neste aspecto o prejudicou. Essa situação foi contornada com cautela e, hoje, o fato de ele não ter aprendido a ler foi suplantado por ter que cumprir muitas outras funções. (LADEIRA, 1981, p. 113).

A escola do CTI e seu projeto de alfabetização não venceu o tempo. A figura do capitão na aldeia Tenonde Porã, aliado ao seu detentor mais ilustre, Nivaldo, durou muito mais. Novas formas de expressar a liderança política para o exterior ganharam força e preponderância nos últimos anos. Hoje, jovens mbya letrados e que dominam certos códigos *jurua* são os principais interlocutores com o mundo ocidental, espaço que será dificilmente ocupado por pessoas mais velhas que não dominam a escrita. Nivaldo provavelmente percebera a força política da escrita e foi vencido por ela.

O relato a seguir se assemelha com o caso acima, o qual apresenta a principal liderança guarani da época, que identifica o poder de dominar a escrita, mas que não apresentou as habilidades necessárias para exercer o domínio da letra:

> É de imaginar que os Nambiquara não sabem escrever; mas tampouco desenham, com exceção de alguns pontilhados ou zigue-zagues nas suas cuias. Porém, da mesma maneira como agi com os Cadieu, distribuí folhas de papel e lápis com os quais, de início, nada fizeram; depois,

> certo dia vi-os muito atarefados em traçar no papel linhas horizontais onduladas. Que queriam fazer, afinal? Tive de me render à evidência: escreviam, ou, mais exatamente, procuravam dar a seu lápis o mesmo uso que eu, o único que então podiam conceber, pois eu ainda não tentara distraí-los com meus desenhos. Para a maioria, o esforço parava por aí; mas o chefe do bando enxergava mais longe. Era provável que só ele tivesse compreendido a função da escrita. (LÉVI-STRAUSS, 2014, p. 315).

Afinal, qual a função da escrita, na visão do chefe nambiquara e de Lévi-Strauss?

> Ora, mal ele reunira todo o seu pessoal, tirou de um cesto um papel coberto de linhas tortuosas que fingiu ler e nas quais procurava, com uma indecisão afetada, a lista dos objetos que eu devia dar em troca dos presentes oferecidos [...] Essa encenação prolongou-se por duas horas. Que esperava ele? Enganar a si mesmo, talvez; mais, porém, surpreender seus companheiros, convencê-los de que tinha participado na escolha das mercadorias, que obtivera a aliança com o branco e que partilhava de seus segredos. (ibidem, p. 316).

Na visão do antropólogo, o chefe indígena percebera a relação de poder estabelecida entre os brancos. Aquele que escreve exerce poder sobre os outros. A escrita é também exercício de poder. Para lidar com os brancos, negociando mercadorias ou projetos culturais, é preciso dominá-la. Lévi-Strauss, à sua maneira, acompanha as ideias de Das e Poole (2012) e Certeau (2002), a escrita é um mecanismo de dominação:

> A escrita fizera, pois, sua aparição entre os Nambiquara; mas não, como se poderia imaginar, ao termo de um trabalhoso aprendizado. Seu símbolo fora imitado, ao passo que sua realidade continuava a ser desconhecida. E isso, com vistas a uma finalidade mais sociológica do que intelectual. Não se tratava de conhecer, reter ou compreender, mas de aumentar o prestígio e a autoridade de um indivíduo - ou de uma função - às custas de outrem. Um indígena ainda na idade da pedra adivinhara, à falta de compreendê-lo, que o grande meio de compreender podia, pelo menos, servir para outros fins. Afinal, por milênios, e mesmo hoje em grande parte do mundo, a escrita existe como instituição em sociedades cujos membros, na imensa maioria, não possuem o seu manejo. As aldeias onde estive nas colinas de Chittagong, no Paquistão oriental, são povoadas por analfabetos; cada uma tem, no entanto, o seu escriba, que cumpre sua função junto aos indivíduos e à coletividade. Todos conhecem a escrita e a utilizam quando necessário, mas de fora, e por um mediador estranho com o qual se comunicam por métodos orais. Ora, o escriba raramente é um funcionário ou um empregado do grupo: sua ciência se acompanha de poder, a tal ponto que o mesmo indivíduo muitas vezes reúne as funções de escriba e de usurário, não só porque precisa ler e escrever para exercer sua indústria, mas porque se torna, por dupla razão, aquele que

> exerce um domínio sobre os outros. (LÉVI-STRAUSS, 2014, pp. 317-318).

Inicialmente, o domínio da escrita dizia respeito ao exercício individual do poder. O escriba oriental, por dominar aquela ferramenta de poder (a escrita), que poucos dominavam, passou a exercer poder sobre os demais. Em relação aos professores mbya, compará-los aos escribas paquistaneses serve como uma imagem útil. São jovens que dominam a comunicação escrita, que poucos dominam com tanta habilidade na aldeia, também passaram a exercer relativo domínio em algumas questões aldeãs: controlam os salários auferidos com o exercício da atividade docente; estabelecem relações privilegiadas com o mundo *jurua*, sobretudo negociando trabalhos ou projetos; fazem circular os alimentos fornecidos pelos programas de alimentação escolar; são os que dominam os saberes oriundos do Ocidente, dos quais, hoje em dia, tanto necessitam os Guarani.

Ao lado disso, o uso da escrita passa a ter um sentido de resistência política, dotada de valor coletivo – é por meio da escrita que as lideranças guarani, por exemplo, pressionaram a prefeitura de São Bernardo do Campo a apoiar a causa da demarcação territorial. A escrita é mais uma arma(dilha) que acompanha a escola.

As questões trazidas por Ladeira (1981) e Lévi-Strauss (2014) são centrais à pesquisa. Os Guarani perceberam uma propriedade essencial do Estado: em aspectos cruciais, ele se faz por escrito. Para um maior controle das relações estabelecidas com o Estado, dominar minimamente a tecnologia escrita é uma necessidade, embora se trate de um modo de conhecimento nem sempre valorizado entre eles.

A passagem pela escola associa-se ao interesse guarani em dominar a tecnologia escrita, fenômeno observado por Ladeira e consentido por meus interlocutores durante o trabalho de campo. Dominar a letra para não serem dominados por ela. Apesar da "escolha" a favor da escrita, a opção expressa riscos, dentre os quais, a manifestação da desigualdade na aldeia, expressão creditada a Poty Porã.

Antes de apresentar os principais mediadores escritos da EEIG Gwyra Pepo, convém compreender que o Estado, além de exercer um domínio físico por meio da violência dita legítima, faz-se valer também por práticas escritas.

> Como otros antropólogos, comenzamos tomando nota acerca del

> reconocido hecho de que la mayor parte del estado moderno está construido a partir de prácticas escritas. Reconocemos que las prácticas de relevamiento documental y estadístico del estado están al servicio de la consolidación del control estatal sobre los sujetos, las poblaciones, los territorios y las vidas. (DAS; POOLE, 2008).

Escrever é a prática mítica moderna (CERTEAU, 2002). Modernizar o "outro" (no caso, os Mbya da capital) é fazê-los crer neste novo movimento que é a escrita. Verificar como a escola escreve e faz escrever é importante, pois nela se encapsula, tal como se verifica nas práticas recintuais, o Ocidente enquanto princípio universal, ou melhor, que se quer universal. O pensador francês trata profundamente da questão escriturística da modernidade.

> A prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer sua história e, assim, fazer história. Entendo por mito um discurso fragmentado que se articula sobre as práticas heterogêneas de uma sociedade e que as articula simbolicamente. No Ocidente moderno, não há mais um discurso recebido que desempenhe esse papel, mas um movimento que é uma prática: escrever. A origem não é mais aquilo que se narra, mas a atividade multiforme e murmurante de produtos de textos e de produzir a sociedade como texto. O "progresso" é de tipo escriturístico. De modos os mais diversos, define-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática "legítima" – científica, política, escolar etc. - deve distinguir-se. "Oral" é aquilo que não contribui para o progresso; e, reciprocamente, "escriturístico" aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição. Com tal separação se esboça uma fronteira (e uma frente) da cultura ocidental. Da mesma forma, também se poderiam ler, nos frontões da modernidade, inscrições como: "Aqui, trabalhar é escrever" ou "Aqui só se compreende aquilo que se escreve". Esta a lei interna daquilo que se constituiu como "ocidental". (CERTEAU, 2002, p. 225-226).

No caso escolar, a cópia incessante da lousa, o uso quase exclusivo de materiais escritos sob a alcunha "livro didático", os controles administrativos e burocráticos da máquina escolar via documentos escritos como diários de classe, atas, ofícios, históricos escolares e comunicados.

Quanto à necessidade de se alfabetizar, conquistar a letra, Certeau (2002) é claro:

> portanto, com toda a razão, nos últimos três séculos aprender a escrever define a iniciação por excelência em uma sociedade capitalista e conquistadora. É a sua prática iniciática fundamental. Foi preciso sentir os efeitos inquietantes de um tão prodigioso avanço para que

> suspeitássemos ser a formação da criança moderna uma prática escriturística. (p. 227).

Até o momento, fica clara a ideia de que o Estado (e a escola) se faz, sobretudo, por práticas escritas. Para conhecer a escola, deve-se investigar o seu modo de escrever, de produzir textos. Além de escrever e fazer escrever, a escola também se inscreve no corpo. Na socialidade mbya e no corpo dos jovens que passam pela escola.

> Deve-se, pois, relacionar a sua instauração com o trabalho, quase imemorial, que se esforça por colocar o corpo (social e/ou individual) sob a lei de uma escritura. Esse trabalho precedeu a figura histórica assumida pela escritura na modernidade. E lhe sobreviverá. Ele se imbrica nela e a determina como uma arqueologia contínua à qual não sabemos mais que nome nem que estatuto dar. Aquilo que aí se joga diz respeito à relação do direito com o corpo – corpo, ele mesmo, definido, circunscrito, articulado pelo que o escreve. Não há direito que não se escreva sobre corpos. Ele domina o corpo. A própria ideia de um indivíduo isolável do grupo se instaurou com a necessidade, sentida pela justiça penal, de corpos que devem ser marcados por um castigo e, pelo direito matrimonial, de corpos que se devem marcar com um preço nas transações entre coletividades. Do nascimento ao luto, o direito se "apodera" dos corpos para fazê-los seu texto. Mediante toda sorte de iniciações (ritual, escolar, etc.), ele os transforma em tábuas da lei, em quadros vivos das regras e dos costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social. [...] Seja como for, sempre é verdade que a lei se escreve sobre os corpos. Ela se grava nos pergaminhos feitos com a pele dos seus súditos. Ela os articula em um corpo jurídico. Com eles faz o seu livro. (ibidem, p. 230-231).

Após os exemplos, Certeau lista os aparelhos que mediatizam a relação da escrita com os corpos. Afinal, quais artefatos inscrevem nos corpos o texto do capitalismo e a ordem do Estado? Ele cita o cassetete do policial e suas algemas, mas, há artefatos escolares com essa finalidade, inclusive utilizados na EEIG Gwyra Pepo. É o assunto das próximas seções, descrever esses artefatos e os demais mediadores escritos identificados no decorrer do trabalho de campo.

3.1 Materiais didáticos

Ladeira (1981) descreve seu método de alfabetização e o material didático empregado durante a experiência relatada. Trata-se de uma cartilha de alfabetização em

português, elaborada a partir de sua vivência com o grupo, com o objetivo de aprender a letra sem se esquecer de valorizar as tradições guarani. Ressalte-se que foi Ladeira quem produziu, em parceria com José Fernandes, todo o material didático usado na experiência. Segundo ela, o material circulou por outras aldeias. Não tive acesso a esse material durante a pesquisa.

Hoje, o que há de material para se alfabetizar em português é o mesmo que o usado nas escolas de branco, o diferencial recai na atual demanda por alfabetização em guarani. Alguns professores da aldeia desenvolveram um material específico e produzido na comunidade[65], amplamente utilizado nas turmas de ensino fundamental I. O programa Saberes Indígenas na Escola (SIE) vem colaborando na continuidade dessa proposta.

A escola surgiu na aldeia para alfabetizar e ainda serve para isso. A sistematização e divulgação da escrita foi alvo da crítica ácida de Lévi-Strauss:

> Olhemos mais perto de nós: a ação sistemática dos Estados europeus em favor da instrução obrigatória, que se desenvolve no correr do século XIX, vai de par com a extensão do serviço militar e a proletarização. A luta contra o analfabetismo confunde-se, assim, com o fortalecimento do controle dos cidadãos pelo Poder. Pois é preciso que todos saibam ler para que este possa afirmar: ninguém deve alegar que desconhece a lei. (2014, p. 319-320).

Não muito longe disso, referindo-se às práticas de alfabetização dominantes nas escolas, em entrevista sobre os programas televisivos de Jean Luc Godard, Deleuze (2008) assim se pronunciou quanto ao valor informativo da linguagem, utilizando a imagem de uma professora como exemplo:

> E depois vem a segunda ideia, que diz respeito à informação. Pois, neste caso, a linguagem também nos é apresentada essencialmente informativa, e a informação, essencialmente como uma troca. Aqui também se mede a informação através de unidades abstratas. Ora, é improvável que a professora, quando explica uma operação ou ensina a ortografia na escola, esteja transmitindo informações. Ela manda, dá palavras de ordem. E fornece-se sintaxe às crianças assim como se dá ferramentas aos operários, a fim de que se produzam enunciados conformes às significações dominantes. É bem literalmente que é preciso compreender a fórmula de Godard: as crianças são prisioneiros políticos. A linguagem é um sistema de comando, não um meio de informação. (p. 55-56).

---

[65] Refiro-me à cartilha de alfabetização em guarani da *Série Ayvu*, composta atualmente por três volumes: *Ayvu Petei*, *Ayvu Mokoi* e *Ayvu Mboapy*.

Nota-se uma ideia forte nos dois textos citados: a alfabetização é um instrumento de controle. Pelo uso que os Guarani fazem de alguns materiais escritos, suspeita-se que também saibam disso, porém, preferem arriscar-se na tentativa de subvertê-la e controla-la a fugir da letra. No limite, esquivam-se dela. As práticas docentes verificadas no decorrer da pesquisa, em três escolas estaduais convencionais, são marcadas pelo uso quase exclusivo de duas fontes escritas: as apostilas do programa estadual SPFE e os livros didáticos fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é a política pública brasileira mais antiga voltada à distribuição de materiais didáticos às escolas públicas. É um programa com mais de 80 anos de atividade. Hoje, a política é executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa atende alunos do ensino fundamental e médio. O PNLD, em 2016, atendeu alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, beneficiando mais de 120 mil escolas e 34 milhões de alunos e distribuiu quase 129 milhões de livros.

Baganha e Garcia (2009) concluíram, em suas pesquisas, que os livros do PNLD são um material de apoio muito utilizado, que desempenham um forte papel de direcionadores do currículo. Já Silvino e Verceze (2008), para o contexto escolar do município de Guajará-Mirim, identificaram um uso bastante intensivo dos materiais do PNLD. Do universo de professores participantes da sua pesquisa (30 pessoas), 70% disseram utilizar exclusivamente os livros do PNLD como material pedagógico.

O programa SPFE foi implantado pela SEE/SP no ano de 2008 em todas as escolas da rede, inclusive as indígenas. O propósito do programa foi enfrentar o desempenho insatisfatório dos estudantes da rede nas avaliações externas propostas pelo governo estadual, em especial o Saresp. Em 2010, este programa foi convertido em "currículo base" [66], materializado nas apostilas cedidas aos estudantes e professores da rede.

A visão abrangente e homogeneizadora da reforma estadual, na visão de Catanzaro (2012), não surtiu o efeito desejado, que era "melhorar" a qualidade educacional das escolas da rede estadual. Barros (2014) é ainda mais crítico ao programa. Os resultados de sua pesquisa apontam que os professores estaduais sentiram uma perda considerável em sua autonomia profissional. Além disso, este programa pressiona os

[66] Ver http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo do estado de São Paulo.

docentes a melhorarem os índices do Saresp, fazendo com que seu trabalho tenha esta finalidade: treinar seus alunos para irem bem nas provas do Saresp, usando coercitivamente as apostilas do SPFE.

Eu já afirmara que o uso deste material escrito na EEIG Gwyra Pepo é, digamos, mais criativo. Ouvi, em diversos contextos, que os Mbya querem dominar a letra dos brancos, para isto, reivindicam escolas. É de uma demanda que remonta aos anos 1970, como demonstrou Ladeira (1981). Apesar de solicitarem a alfabetização, não aceitam pacificamente qualquer material escrito. Descrever o uso que fazem destes materiais (SPFE e PNLD) ajudará a refletir um pouco sobre o papel da escrita na vida dos Guarani.

O pequeno prédio construído originariamente para abrigar o refeitório da escola, devido ao excesso de livros e outros materiais impressos, teve seu uso desvirtuado. Em alguns momentos do trabalho de campo, foi utilizado para abrigar os livros paradidáticos, apostilas da SEE/SP, impressos da avaliação externa e outros materiais escritos. Em meados de 2015, calculei a quantidade de livros naquele recinto em 1380 volumes, nas mais variadas condições de uso.

O excesso de material escrito disponível é um problema para a escola. Por mais que a legislação garanta e exija, não há distribuição rotineira de material didático dito específico às escolas indígenas estaduais de São Paulo, contrariando a narrativa estatística apresentada no capítulo 1. O material escrito fornecido provém dos dois programas acima descritos (SPFE e PNLD), tal como ocorre em qualquer escola estadual de São Paulo. Se o Estado nacional (DAS; POOLE, 2008) se manifesta, sobretudo, pela via escrita, por meio destes dois programas tal ideia se processa com intensidade nas práticas escolares. Assinale-se que não é exclusivamente pelos materiais didáticos que se observa tal processo.

Segundo alguns interlocutores, não há espaço na escola para guardar tanto livro (*kuatia para*). Reiteradas vezes, a diretora encaminhou ofícios à DER Sul 3 solicitando o encerramento da distribuição das apostilas do programa estadual, porém, o pedido não foi atendido. No decorrer do trabalho de campo, presenciei, em diversas ocasiões, a entrega deste material. Os trabalhadores da empresa transportadora chegam em um caminhão, empilham as apostilas em algum corredor da escola, solicitam a assinatura de alguém dito responsável e vão embora.

O PCNP das escolas indígenas da DER Sul 3 falou-me que encaminhava o material depreciado pela escola indígena às outras escolas da região. Contudo, nunca presenciei a retirada deste material por essa via. O mais comum é dar outro destino às apostilas e livros didáticos indesejados. Ele pontuou que o uso destas apostilas é obrigatório em toda a rede estadual de ensino, embora seja facultativo às escolas indígenas. Nunca localizei o documento legal que exige o uso das apostilas.

Impossível não associar o uso dos livros e apostilas na aldeia ao enredo do filme *Fahrenheit 451*, um clássico do cinema francês, inspirado no romance homônimo de Ray Bradbury. Na realidade distópica apresentada por François Truffault, agentes estatais denominados "bombeiros" têm a função de incinerar livros e, às vezes, seus detentores, pois este produto cultural se tornou elemento proibido e seus leitores, por consequência, criminosos. No decorrer da trama, um bombeiro se insurge e passa a cultivar o hábito da leitura, sendo duramente reprimido por seus colegas.

O insurgente bombeiro encontra, nas cenas finais, um grupo de pessoas que construiu uma sociedade alternativa. Os "homens-livro", sujeitos que passam a guardar os livros na memória e no coração, pois, sem a materialidade do livro não há como incinerá-lo, impedindo que o Estado exerça seu poder punitivo. Cada homem carregava no peito e na memória seu livro predileto. O Estado apresentado por Truffault, para melhor controlar e dominar os cidadãos, inventou uma regra, a proibição do livro, e uma punição, sua incineração. Um grupo de pessoas, por discordar do padrão dominante, criou uma prática simples e insurgente, a memorização de livros. Inventaram uma zona autônoma temporária (BEY, s/d [1991]), nas brechas e entranhas de um Estado totalitário.

Analogamente inversa é a situação dos Mbya da Tenonde Porã. Por desejarem dominar a letra, foi-lhes apresentada a escola, instituição responsável por alfabetizar em grande escala. A escola traz consigo todo um corpus textual, composto por materiais impressos denominados "didáticos". Sem negociação prévia e por oposição explícita dos professores mbya, o Estado sistematicamente enche a aldeia de livros e apostilas, talvez com o objetivo implícito de impor a letra, isto é, a modernização da cultura, institucionalizando um tipo de exercício de poder condizente ao Estado moderno: a escrita.

Meus interlocutores se recusam a aceitar tal convite. Esquivam-se. Querem

dominar a letra, mas, segundo seus propósitos, de forma autônoma. As apostilas do governo estadual e os livros do MEC não são bem-vindos na EEIG Gwyra Pepo. O Estado sabe disso, mas os assedia cotidianamente com esta tática escriturária. Há outros mediadores escritos e artefatos inscritores agindo na escola guarani, talvez com mais intensidade que os materiais didáticos. Tratarei deles nas próximas seções.

3.2 Fazer comunicados

No cotidiano escolar, os murais e paredes são, a princípio, uma grande página em branco. É um espaço apropriado para se escrever, para a escola escrever e fazer escrever e, enfim, inscrever-se. A página em branco é

> um espaço "próprio" circunscreve um lugar de produção para o sujeito. Trata-se de um lugar desenfeitiçado das ambiguidades do mundo. Estabelece o afastamento e a distância de um sujeito em relação a uma área de atividades. Oferece-se uma operação parcial mas controlável. Efetua-se um corte no cosmos tradicional, onde o sujeito era possuído pelas vozes do mundo. Coloca-se uma superfície autônoma sob o olhar do sujeito que assim dá a si mesmo o campo de um fazer próprio. Gesto cartesiano de um corte instaurador, com um lugar de escritura, do domínio (e isolamento) de um sujeito diante de um objeto. Diante de sua página em branco cada criança já se acha posta na posição do industrial ou do urbanista, ou do filósofo cartesiano – aquela de ter que gerir o espaço, próprio e distinto, onde executar um querer próprio. (CERTEAU, 2002, p. 225).

A página em branco opera, em graus de intensidade variados, nas escolas em que andei. Em relação à EEIG Gwyra Pepo, seus murais e paredes internas possuem alguns dos atributos citados por Certeau: é um espaço circunscrito à produção do sujeito (no caso escolar, os agentes autorizados, como alguns professores e direção); é um lugar desenfeitiçado, objetivo, um objeto diante do sujeito produtor (portanto, é um corte, uma circunscrição do cosmos, as vozes do mundo são apagadas); é uma operação controlável.

Na Gwyra Pepo, como em outras escolas, tais páginas em branco são utilizadas para "fazer comunicados", divulgar informações controladas e instituidoras. Estes espaços são utilizados para fornecer ordens aos pais e mães de alunos e a comunidade em geral (a porta principal da EEIG Gwyra Pepo), aos professores e demais funcionários da escola (o mural localizado na sala da secretaria), aos estudantes (as paredes das salas de

aula e do pátio interno), à diretora e à secretária (o mural de comunicados, localizado no sítio eletrônico da DER Sul 3) e ao mundo *jurua* (as paredes externas da escola, mas, neste espaço, a função da escrita é subvertida, não se trata de um convencional "fazer comunicado"). Comunicados individualizados como os que costumam ser transportados nas agendas escolares em escolas de educação infantil não são muito utilizados na Gwyra Pepo. Na escola guarani, os comunicados têm, além de um caráter ordenador e impositivo, uma propriedade coletiva, pouco observada nas escolas *jurua* em que circulei.

No decorrer do trabalho de campo, detectei somente um tipo de comunicado individualizado, destinado aos professores da escola:

> Segunda (Peb 1 11:40 às 12:20)
> Quarta (Peb 2 12:00 às 12:40)
> Quinta (Peb 1 e Peb 2 11:40 às 12:20)
> Pauta:
> - Atividades tradicionais (plantação etc.)
> - Reforço: identificar alunos com sérias dificuldades em leitura e matemática (4 operações, quantificar e numerar)
> - Planejamento de atividades para opy e definir quais dias ir (segunda semana do mês) e frequência duas ou uma vez por mês.
> - Amanhã dia 13 às 14h segunda parte da conferência interna de educação somente professores guarani.
> - Planejamento de atividades para alcançar seus objetivos em cada matéria
> - Quando houver uma saída do professor e outro substituir, tenha certeza que o outro professor sabe que irá substitui-lo. Esses acertos devem ser comunicados à direção. (Diário de Campo, 13/08/2015).

O objetivo do documento era orientar os (exigir dos) professores para maior pontualidade nas reuniões semanais obrigatórias[67]. O comunicado também tinha o objetivo de organizar (ordenar) algumas práticas dos docentes consideradas inadequadas. O impresso também continha algumas informações destinadas aos docentes, como a relacionada à conferência interna de educação escolar indígena.

O encapsulamento dos saberes em disciplinas, procedimento denominado recintual nesta dissertação, também foi alvo de comunicação. Os professores deveriam planejar suas atividades para alcançar seus objetivos em cada "matéria escolar". Tal orientação foi reforçada em diversas oportunidades: nas conversas cotidianas de corredor, nos encontros entre os professores e funcionárias da secretaria e, sobretudo, nas reuniões

67 São as reuniões institucionalizadas pela SEE/SP, hoje, com o título de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

obrigatórias de professores (ATPCs).

Como eu havia mencionado, a porta do prédio principal da escola é a página em branco destinada a fazer comunicados às pessoas da aldeia que se relacionam com menos habitualidade com a escola. Em um dia comum, havia dois avisos impressos, que tornavam pública a agenda de eventos excepcionais da localidade.

As lideranças da aldeia usam aquele espaço para divulgar reuniões comunitárias importantes, mesmo aquelas não relacionadas diretamente à escola. No caso, ocorreria, em 28/04/2016, um evento no Centro Educacional Unificado (CEU) Navegantes sobre cultura indígena, em que os professores da aldeia seriam os responsáveis por palestras e demais atividades. Haveria, no dia 29/04/16, a reunião geral da comunidade, com temas não relacionados diretamente à escola.

Pude registrar no diário de campo outros informes à comunidade, ambos localizados na porta principal da escola. O primeiro documento se dirigia aos pais de alunos. Ali, constavam explicações sobre o recesso escolar de meio de ano, que iniciaria em 26/06/2015 na EEIG Gwyra Pepo. O retorno às aulas estava previsto para agosto, mas, a data ainda não tinha sido definida. No dia 29/06, ainda conforme o documento, a escola ofereceria um almoço especial aos alunos, pais e professores, em comemoração ao encerramento do ciclo letivo. Por fim, entre os dias 30/06 e 03/07, haveria somente trabalho burocrático com os professores, concluía o comunicado.

O segundo texto continha o cronograma das atividades coletivas de julho. Assim estavam previstas as atividades comunitárias de julho: no dia 07/07/2015, na *opy guaxu* (casa de rezas grande), reunião para escolher os novos membros do conselho de saúde; dia 10/07, seminário sobre saúde indígena, associado ao projeto Xingu da Unifesp; 26/06, reunião emergencial sobre a situação crítica do Ceci, com a participação dos educadores e autoridades da SME/SP; entre os dias 08 e 09 de julho, reunião sobre a escola estadual, com a presença de lideranças e professores; nos dias 21, 22 e 23 de julho, conferência da CGY; entre os 27 a 31 de julho, reunião com a Ecology Brasil, ONG responsável por operacionalizar os projetos de compensação ambiental, devido aos impactos causados pela instalação de uma via-férrea em áreas guarani de São Paulo, cuja empresa responsável pelos impactos foi a América Latina Logística (ALL).

Nota-se, no primeiro documento, um uso da escrita tipicamente escolar:

apresentar aos pais e mães de alunos a agenda da escola, geralmente definida por burocratas da SEE/SP e aplicada pelos funcionários da escola, sem qualquer tipo de negociação com os estudantes ou seus pais. A porta principal da escola atuando como um artefato que inscreve na comunidade uma lógica temporal exclusivamente escolar. No entanto, convidar pais e mães de alunos a participarem de um almoço comemorativo de final de semestre na escola era um evento, no mínimo, inusitado, em matéria escolar.

O segundo documento apresentava uma série de reuniões com autoridades e agentes do mundo *jurua*, que ocorreriam na aldeia durante as férias escolares. A negociação com a sociedade envolvente, na concepção de meus interlocutores, tem um espaço privilegiado na escola, assunto a ser explorado no decorrer do capítulo 4. Mais uma vez, uma porta verde já um tanto deteriorada, localizada na parte frontal da escola, é operada como uma página em branco, só que, desta vez, foi acionada para tentar controlar as relações que os Guarani estabelecem com agentes do mundo *jurua*. Este tipo de operação também foi identificado em outro comunicado afixado nesta porta:

> Chamada da reunião:
> 4º) Reunião de educadores do Estado e lideranças indígenas, para conversar sobre atual gestão da SEE de São Paulo e interior. Contaremos com a vinda de 20 pessoas de outras aldeias, de modo que todos os educadores da aldeia local estão convidados. E uma das linhas prioritárias do encontro, é de organizar um movimento político, para levar ao secretário de educação de São Paulo. Para tentar reverter a conjuntura atual, que não está de acordo com as comunidades e dos direitos de uma educação étnica. E essa ação está sendo apoiada pela Funai de Itanhaém.
> Local: Opy Guaxu
> Horário: 09 horas
> Data: 08 e 09 de julho. (Diário de campo, 29/06/2015).

As páginas em branco localizadas nas paredes das salas de aula e no saguão interno do prédio principal, geralmente, servem para exibir a produção textual dos estudantes. Nestes espaços, abundam fotografias de animais com seus respectivos nomes em guarani, desenhos de estudantes, frases de protesto em prol das populações indígenas, mapas dos territórios guarani, o nome das crianças em guarani, um desenho esquemático do corpo humano com suas partes descritas em guarani e, por sua vez, tendo seu uso subvertido por algum estudante, já que um deles sabotou a ordem vigente: não nomear os

órgãos reprodutores. O jovem que decidiu usar aquela página em branco já escriturada não foi identificado.

Um texto inscrito nas paredes internas do saguão principal me chamou a atenção, por seu caráter pouco escolar. O documento relata um projeto "cultural" de revitalização do plantio do milho:

> Projeto sementes tradicionais
> Proponente: comunidade Tenonde/Kalipety
> Aldeia: Tenonde Porã/Kalipety – Parelheiros
> Povo: Guarani Mbya
> Guarani Mbya / 2014
>
> A comunidade Guarani de Parelheiros entrou em situação de perda de sementes tradicionais nos anos 1980 devido a influência da alimentação jurua – não guarani. E o que veio para somar essa realidade, foi o crescimento populacional, que eram oriundos do Paraná. Anterior a essa data, na década de 50 e 60 todas as famílias tinham em suas roças familiares todos esses alimentos que aparecem na foto (seis fotos com muitas variedades de milho).
>
> Base de alimentação do povo guarani mbya: milho.
>
> Diferentemente de muitos povos indígenas do Brasil, o povo guarani mbya tem como base de alimentação o milho. Alimento sagrado, dado por Nhanderu, e cada tipo oferece um prato específico, os quais contém todo um princípio, tais como alguns pratos somente eram feitos para os mais velhos, e outros plantados somente por crianças e idosos. Alguns pratos feitos só por moças, em lugar e tipo específico, como o kaguijy, alimento dos idosos.
>
> Desenvolvimento do projeto
>
> A comunidade Tenonde Porã e a aldeia nova Kalipety têm como objetivo resgatar e fortalecer as práticas alimentares com plantio de principalmente milho de várias espécies e também mandioca, amendoim, batata-doce, feijão e alguns outros. E essa ação está sendo desenvolvida na aldeia Kalipety com os mais jovens, velhos e crianças, o caminho para esse trabalho é coletar sementes de outras aldeias guarani, preparação de roças, oficinas de aulas práticas para estudar a lua certa para o plantio, o tempo certo etc. (fotos: mais de sete variedades de milho, com cores variadas, amarelo, amarelo com roxo, vermelho, roxo com azul).
>
> O que já foi realizado?
>
> O trabalho começou com uma exposição do projeto premiado junto ao cronograma de ações. Já foi realizada uma viagem ao Paraná, sete oficinas nas duas aldeias. Preparação de quatro roçados para receber as sementes no mês de agosto, a partir da 2ª semana, na lua certa.
>
> A comunidade já realizou uma exposição de sementes coletadas somadas a partir de outras ações da aldeia, tais como participar da feira de trocas de sementes com agricultores jurua, que trabalham com sementes orgânicas. (Diário de campo, 29/06/2015).

Infelizmente, não pude acompanhar o desenvolvimento das atividades descritas no documento. Conforme Jerá, a ação possibilitou o acesso a variedades do milho que haviam se perdido nas aldeias da capital paulista. Intercâmbios em aldeias do Paraná possibilitaram o acesso às sementes do milho guarani verdadeiro (*avaxi ete)*, uma ação mobilizada por meio da escola, que produziu efeitos nos modos guarani de se relacionar com a cultura alimentar mais valorizada entre eles: o milho. Valorizaram tal conquista e usaram a escrita como estratégia de circulação, sobretudo, entre os jovens guarani letrados e agentes do mundo *jurua*. Uma apropriação mbya da escrita da escola.

A seguir, dois mediadores escritos tipicamente escolares serão descritos. São eles os diários de classe (que controlam a vida dos estudantes) e o livro-ponto docente (que controla a subsistência dos docentes).

3.3 Textos de controle

Atas, diários de classe, livros-ponto, ofícios e históricos escolares, um aglomerado de fungos e papéis que aprisionam os funcionários da escola, sobretudo aqueles que atuam com mais permanência na secretaria. “O que é feito aqui deve ser registrado”, me ensinou uma interlocutora. “O diário é inútil, mas deve ser feito”, disse-me uma resignada professora. Estes produtos textuais roubam boa parte do tempo de meus interlocutores.

Atuar como estagiário me possibilitou conhecer “de dentro” dois documentos-sujeitos: o diário de classe e o livro-ponto. Tive a oportunidade de manusear a ata que registra as reuniões de professores, cheguei a redigir alguns ofícios e elaborei um punhado de históricos escolares. No entanto, somente o livro-ponto e o diário de classe geram efeitos significativos no arranjo de relações que venho seguindo desde o início da pesquisa. Comecemos pelo mediador escrito mais detestado, padronizado, presente e, por sua vez, mais eficiente: o diário de classe.

Por mais que tenha o nome de diário, este documento é preenchido, pelo menos na Gwyra Pepo, somente nas duas últimas semanas de cada semestre letivo. Em 2015, devido ao atraso em sua confecção, os professores foram ameaçados de perderem suas férias, caso não entregassem os diários na data estipulada. Somente cerca da metade dos

diários foram entregues no dia exigido. E meus amigos gozaram plenamente suas merecidas férias.

Os professores gastam uma semana de trabalho por semestre na confecção destes documentos. Eles expressaram, em muitos momentos da pesquisa, sua insatisfação por tal procedimento. É uma atividade tão desprezada pelos professores guarani que eles, se pudessem, pagariam para outra pessoa realizar o serviço. Com esse nível de preocupação, vieram-me à mente algumas questões sobre o diário: qual o uso deste documento? Qual o impacto deste documento na distinção entre trabalho de secretaria e trabalho pedagógico? Aparentemente, fazer diário está no limiar entre estes dois tipos de trabalho. Afinal, o que é este mediador escrito?

Como todo professor submetido às diretrizes da SEE/SP, experimentei o ofício de "preenchedor" de diários de classe por um período de aproximadamente um ano. Eu já descrevi, na seção destinada ao fenômeno aula, que uma das funções deste artefato inscritor é controlar a vida dos estudantes: verificando sua frequência escolar, eventuais desvios disciplinares, o tipo de conhecimento apresentado e seu desempenho no decorrer do ciclo letivo, procedimento denominado avaliação, que consiste em atribuir um número de 0 a 10 às atividades, geralmente escritas, realizadas pelo estudante, que, por sua vez, foram exigidas pelo docente. São essas as informações constantes neste artefato.

Em sua capa, na parte superior, está o escudo do governo estadual e a inscrição "Secretaria do Estado da Educação". Logo abaixo, escreve-se com caneta de tinta azul o nome da escola, no caso, "EEI Guarani Gwyra Pepo". Na parte inferior do artefato, o professor deve escrever o curso (ensino fundamental I, ou ensino fundamental II, ou ensino médio), o componente curricular pelo qual é responsável, ou seja, o nome da disciplina que leciona e, por fim, identificar a turma, escrevendo o ano vigente, o curso, a série e a turma, pois há escolas com muitas turmas por série, mas, na Gwyra Pepo isto só ocorre com o oitavo ano do ensino fundamental II, que tem duas turmas.

No interior do diário, o professor deve preencher uma quantidade razoável de informações, todas exigidas pela SEE/SP. São estas: o nome do componente curricular (disciplina que leciona), dados da turma (série, ano, ciclo, turno), o nome de todos os matriculados (em algumas escolas, o professor pode imprimir a lista na secretaria e colar no espaço adequado, na Gwyra Pepo, exige-se que os professores escrevam nome a

nome, sempre com caneta de tinta azul), a frequência (“F” para ausente com caneta vermelha, “C” ou “.” ao aluno presente com caneta azul), conteúdo programático (escrever, na área correspondente, o tipo de atividade proposta no dia e o conhecimento que pretendia valorizar, ou, como dizem, “o conteúdo ensinado”, que deve sempre corresponder a um aprendizado do “conteúdo ensinado”, sempre com caneta azul na Gwyra Pepo; neste setor, o professor deve deixar registrado que fez “recuperação contínua”), registro de avaliações (é o espaço destinado à notação, ao controle do desempenho individual, o professor é obrigado a escrever que aplicou três instrumentos de avaliação distintos, e atribuir um número de 0 a 10 a cada instrumento; no final do ciclo, deve calcular a “média final”, levando em consideração o número atribuído a cada instrumento, o professor deve rubricar a folha destinada à avaliação). As áreas destinadas ao acompanhamento e controle de rendimento escolar não são utilizadas na Gwyra Pepo.

Para cada campo acima listado, há um tipo de regra ordenando o modo de escrever, por mais que digam que o diário de classe serve como apoio ao docente, na prática, é um artefato de controle e inscrição. Sua escrituração segue normas rígidas, algumas consensuais nas quatro escolas que acompanhei, outras com normas produzidas localmente.

Os diários de classe seguem o mesmo padrão em qualquer escola do sistema. Provavelmente, são confeccionados na mesma indústria gráfica. Ocorre o mesmo na Gwyra Pepo, trata-se do mesmo formulário, que não respeita as especificidades da educação escolar indígena. O diário de classe manuseado com tanto prazer pelo professor de sociologia da escola estadual em que atuei como estagiário, por mais contraditório que pareça, é encaminhado, a cada ciclo letivo, aos professores da EEIG Gwyra Pepo, que expressam cotidianamente o pouco apreço que têm pelo artefato.

A supervisora responsável pela escola indígena disse-me que seu preenchimento é uma exigência legal, contida no inciso VI do artigo 24 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 2016). O dispositivo citado trata das regras do sistema escolar básico no Brasil. Por sua vez, o inciso VI esclarece que o controle de frequência é responsabilidade de cada escola, conforme seu regimento, que deve observar as normas dos respectivos sistemas de ensino. Por fim, o dispositivo exige a frequência mínima de 75% do total de horas letivas.

Ou seja, a LDB não exige o preenchimento de um documento padronizado chamado “diário de classe”. Tampouco há normas escritas e explícitas da SEE/SP que obriguem cada unidade escolar a se apropriar desta ferramenta de controle. A SEE/SP somente criou um modelo oficial para o diário. Portanto, fica a cargo de cada regimento escolar determinar se aquele modelo é útil. Por mais que não exista nenhuma coerção legal, seu uso é generalizado por toda a rede. A Gwyra Pepo não é uma exceção.

O diário de classe apresenta as três principais características da escrita, apontadas por Certeau (2002). É uma página em branco, um espaço circunscrito para a produção do sujeito, parcial e controlável. No diário, é construído um texto, os materiais linguísticos são tratados, dados a um ordenamento a partir de métodos explicitáveis, cria-se um sistema, “sob formas múltiplas, este texto construído num espaço próprio é a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno.” (CERTEAU, 2002, p. 225). Todavia, a construção do texto não é apenas um jogo linguístico, porque

> o jogo escriturístico, produção de um sistema, espaço de formalização, tem como “sentido” remeter à realidade de que se distinguiu em vista de mudá-la. Tem como alvo uma eficácia social. Atua sobre a sua exterioridade. O laboratório da escritura tem como função “estratégica”: ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada num sistema e, assim, transformada; ou fazer que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo. (ibidem, p. 226).

O diário de classe tem como alvo uma eficácia social, atua sobre sua exterioridade, age sobre o meio: controla-o, define-o, transforma-o. As regras de sua confecção estão postas em seu próprio interior. O diário produz um sistema, no caso, é um espaço de formalização das práticas escolares. O diário cria um *modus operandi* professoral: o docente “faz chamada”, transforma cada estudante em um número de controle, atribui um número a cada aprendizado. O diário de classe é um artefato inscritor por excelência. Ele acaba por engendrar uma nova linguagem: “eu sou o número 5 da chamada”, “o quatro faltou?”, “vou começar a chamada”, “o conteúdo do dia 5, eu coloco com que cor?”.

A capacidade de agir sobre sua exterioridade, no que diz respeito à Gwyra Pepo, é frágil e instável, pois o diário de classe ainda não conseguiu inscrever seu texto no corpo

dos professores indígenas, tampouco se estabeleceu como texto na socialidade mbya.

Se o diário de classe produz um marcador temporal discente, pode-se especular que o livro-ponto produza o mesmo tipo de efeito nos professores. Segundo o atual organograma da SEE/SP, as escolas estaduais de São Paulo estão subordinadas ao Núcleo de Frequência e Pagamento das diretorias de ensino, denotando que, antes de se preocupar com a qualidade educacional, a SEE/SP quer saber das escolas o quanto o professor trabalhou no mês. Fiscalizar e controlar o trabalho docente, primeira atribuição do sistema de ensino estadual.

Mas, para alcançar essa meta, um mediador escrito é ativado todo dia em que um professor coloca seus pés na escola. Trata-se do livro-ponto, mais um elemento textual na vida de meus amigos mbya, ou melhor, um artefato inscritor que sincroniza o relógio dos "dadores de aula" das escolas estaduais. A partir deste documento, um procedimento administrativo é ativado todo mês, com o objetivo de gerar o salário mensal de cada docente estadual.

O livro-ponto é um documento no qual se devem registrar todas as ocorrências relativas à assiduidade e pontualidade dos funcionários da escola. As informações constantes neste livro são transferidas para o Boletim de Frequência da Educação por meio do sistema informatizado chamado "PAEC". A partir deste procedimento, algumas consequências importantes para o professor são geradas: pagamento mensal com os devidos descontos e a contagem de tempo de serviço. O livro-ponto adquire centralidade na trajetória do professor.

Por eu ser um "ex-dador" de aulas, já tive que preencher o documento diversas vezes. Sempre ao chegar, seja na escola Alberto Salotti ou na Lourival Gomes Machado, caminhava em direção à sala da secretaria com uma caneta azul em punho, localizava o grosso caderno de capa preta e, enfim, depositava minha rubrica ali, garantindo o ordenado do dia. Havia a possibilidade de desconto parcial de salário, no caso de o atraso ocorrer somente em uma ou duas aulas do dia. A cada atraso-aula, uma "bolinha" era anotada pela secretária escolar. Ao completar seis bolinhas, descontava-se um dia de salário. Eu era muito disciplinado nesta tarefa, já que ela era a única que realmente garantia o pagamento mensal.

A disciplina assumida por professores *jurua* não é muito apreciada entre os

professores guarani da EEIG Gwyra Pepo. Uma professora contou-me que os professores *jurua* estão acostumados à prática de assiná-lo diariamente. Os Mbya não têm este costume, pois quando um Mbya chega a um local para trabalhar, é preceito tácito que todos o conheçam, não havendo a necessidade de registrar a presença por escrito. O exercício do ofício de estagiário na secretaria da Gwyra Pepo me propiciou observar a relação dos professores guarani com o livro-ponto.

Voltemos os olhos ao documento-sujeito. O mediador escrito livro-ponto pode ser dividido em duas partes. A primeira tem a tarefa de individualizar o professor, onde se deve escrever o nome completo do docente, seu RG, situação funcional (se é professor concursado, professor categoria F ou professor categoria O), jornada de trabalho, a matéria que leciona, turmas em que atua, mês e ano a que se refere a folha de controle e nome da escola que realiza o controle.

A segunda parte do livro é que opera o controle do tempo docente, destina-se ali o registro da carga horária e a rubrica diária do docente. Portanto, o livro-ponto individualiza, separa e controla os professores, também criando um sistema e agindo no exterior: inscreve no corpo uma noção de responsabilidade temporal e individualidade profissional e uma rubrica pessoal. Uma linguagem também é inventada: “já assinou o livro-ponto?”, “vou anotar uma bolinha se você atrasar amanhã”.

O diário de classe controla a frequência dos estudantes, confere-lhes eficácia e, no final do ano, dirá se o jovem progredirá na caminhada escolar. O livro-ponto individualiza a ação docente, exige uma rubrica pessoal, organiza o tempo do professor e, por consequência, garante-lhe o salário no fim do mês.

Ao que tudo indica, esses dois mediadores escritos assemelham-se àquilo que Das e Poole (2008) chamam de práticas escritas do Estado moderno. Por mais que o desenvolvimento da escrita possua evidentes virtudes intelectuais, pois potencialmente multiplica a capacidade da humanidade em preservar os conhecimentos, produzindo uma memória virtual, Lévi-Strauss apresenta uma perspectiva diferente, pois, “se quisermos estabelecer a correlação entre o aparecimento da escrita e certos traços característicos da civilização, convém procurar em outra direção.” (2014, p.319). Se a escrita, sozinha, não explica o desenvolvimento tecnológico e científico, o que ela explica?

O único fenômeno que a acompanhou fielmente foi a formação das

> cidades e dos impérios, isto é, a integração num sistema político de um número considerável de indivíduos e sua hierarquização em castas e em classes. [...] Ela parece favorecer a exploração dos homens, antes de iluminá-los. Essa exploração, que possibilita reunir milhares de trabalhadores para submetê-los a tarefas extenuantes, explica melhor o nascimento da escrita do que a relação direta conjecturada ainda há pouco. Se minha hipótese estiver correta, há que se admitir que a função primária da comunicação escrita foi facilitar a servidão. O emprego da escrita com fins desinteressados, visando extrair-lhe satisfações intelectuais e estéticas, é um resultado secundário, se é que não se resume, no mais das vezes, a um meio para reforçar, justificar ou dissimular o outro. [...] Se a escrita não bastou para consolidar os conhecimentos, era talvez indispensável para fortalecer as dominações. (ibidem, p. 319).

Meus interlocutores estão submetidos, sobremaneira, à tática escriturária e ao seu funcionamento conjecturado por Lévi-Strauss. Aparentemente, o funcionamento da escrita favorece a exploração dos homens. E, conforme os indícios apontam, a escrita da escola mais eficaz nesse sentido é a realizada nos mediadores escritos que descrevi: diários de classe e livro-ponto.

O preenchimento cotidiano das apostilas do SPFE não foi observado no decorrer do trabalho de campo, outra estratégia escriturária eficaz para fortalecer a servidão, mas, que foi abolida por meus interlocutores. Por mais que detestem a prática cotidiana de operar os mediadores escritos descritos acima, os Mbya ainda não conseguiram apropriar-se significativamente destes artefatos de forma a operá-los ao modo guarani, como dizem. Em certo sentido, os professores guarani da Gwyra Pepo estão submetidos aos textos burocráticos da escola, o fazer escriturário do Estado e da escola é inscrito no corpo de meus amigos, tal como “a pele do empregado é o pergaminho onde a mão do patrão escreve.” (CERTEAU, 2002, p. 231).

3.4 Textos de luta

O foco da primeira experiência de escolarização na Tenonde Porã, como ocorre na maior parte das experiências de escolarização, foi a alfabetização na língua nacional. Conforme os responsáveis pelo projeto, os indígenas solicitaram a escola e a alfabetização, pois sentiam necessidade em dominar certos saberes oriundos do mundo

ocidental para melhor se defenderem. Atualmente, nota-se uma importante transformação nos objetivos da escola na aldeia. Ainda se procura alfabetizar, contudo, o foco é a língua materna, o guarani mbya. Porém, o português escrito não foi abandonado pela escola. O uso criativo da escrita na escola e a partir desta é o tema tratado nesta seção.

Olívio Jekupe é escritor guarani e militante na causa da literatura produzida por indígenas. Em 2014, já havia publicado mais de oito livros. Em momentos pontuais do trabalho de campo, ele defendeu que o novo modo de lutar é pela caneta, estabilizando os conhecimentos guarani no papel, por meio da literatura indígena. Nem todos os professores da aldeia concordam com essa opinião.

A escola indígena entendida como um instrumento de luta, pelo menos na concepção de Olívio Jekupe, é uma perspectiva que enriquece o debate, pois "conhecer a cultura jurua é ter forças para lutar contra a opressão desta mesma cultura". Postura semelhante à observada por Lévi-Strauss (2014) entre os Nambiquara, pois percebeu que o chefe da aldeia em que estava, para demonstrar poder diante de sua comunidade, simulou escrever algo em uma folha em branco. Para o antropólogo, o indígena astutamente compreendeu a relação de forças entre o pesquisador belga e os outros brancos e, para demonstrar força, esforçou-se para provar a seu grupo que também dominava aquela ferramenta de poder: a escrita. A dominação da escrita é uma forma de poder. Pode ser utilizada como uma estratégia de luta, resistência política?

Há uma proposta em andamento de institucionalizar o guarani escrito nas escolas das aldeias da capital paulista. Por diversas vezes, os professores guarani dizem querer apropriar-se do idioma escrito, guarani e português. D'Angelis (1999) concorda, pois afirma que a escola indígena deve, pelo menos, alfabetizar adequadamente.

Há diversas iniciativas governamentais cujo objetivo é valorizar a cultura escrita e alfabetizar o maior número de pessoas no menor tempo possível. Se a escola não serve para muita coisa, ao menos deve desenvolver a capacidade de dominar a escrita, para que seus cidadãos participem da modernização da cultura – uma passagem da oralidade para a escrita – em seus diversos meios comunicativos. A escola é um aparelho estatal de cujos objetivos um é modernizar a cultura, isto é, desvalorizar os modos de conhecimento que não se baseiam na escrita. No que se baseia a proposta guarani de dominar a letra para melhor controlar as relações com a sociedade ocidental?

A CF/88 assegurou o direito às comunidades indígenas de utilizaram suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, embora a língua oficial seja o português. A lei facultou aos povos indígenas a utilização de seu idioma na alfabetização escolar. Os professores guarani se apropriaram desta conquista e, hoje, procuram fortalecer seu idioma por meio de algumas práticas escolares. Dentre as práticas escolares, está a alfabetização em guarani iniciada desde o primeiro ano do ensino fundamental, tendo como apoio o material didático desenvolvido pelos professores da aldeia.

Por mais que tenham escolhido a escrita como instrumento conceituado de luta, o capítulo 3 apresenta uma série de elementos que indicam os riscos assumidos e implícitos na busca da escrita. Testa (2007) aponta algumas possibilidades ao problema levantado. Sua pesquisa contou com o apoio do *xamoi* José Fernandes, que era um defensor de uma escola autônoma, gerida pelos Mbya e que incorporasse certos aspectos da cultura guarani, sobretudo a escrita guarani. Porém, outras lideranças discordavam dele, pois achavam que a escola da aldeia deveria ensinar coisas exclusivas de *jurua* e deixar a "cultura" para as instâncias tradicionais.

José Fernandes entendia que a escola deveria ser mais uma instância educativa na vida dos Mbya, assim como a *opy.* Se a escola ensinasse somente coisas de *jurua*, não haveria motivos de sua existência na aldeia, bastava matricular os jovens nas escolas próximas à aldeia. Alfabetização em guarani em primeiro lugar, mas, sem se esquecer da escrita em português, um lema defendido por José Fernandes e recentemente incorporado à escola Gwyra Pepo. A escrita, em alguns contextos sugeridos por meus interlocutores, está associada à luta, à resistência política.

O Estado moderno e suas práticas escritas levam a uma indagação: o que está à margem dos seus tentáculos? (DAS; POOLE, 2008). Segundo essas autoras, é possível conceber "margem" a partir de algumas perspectivas. Duas interessam à pesquisa. Uma destas entende margem como periferia, espaço onde as pessoas insuficientemente socializadas nos marcos da lei estão inseridas, tal como as populações mbya. A preocupação aqui é compreender as tecnologias específicas do poder, por meio das quais o Estado pretende manejar e pacificar tais populações, tanto por meio da força quanto mediante uma pedagogia da conversão, com o objetivo de transformar os sujeitos rebeldes em sujeitos legais do ponto de vista estatal. Deste modo, para que estejam

conforme a lei, tais populações devem ser alfabetizadas, para compreenderem melhor os mandos e ordens escritas. Dominar o português escrito é assumir tal prerrogativa. Para melhor se relacionar com o Estado, as populações "periféricas" devem apropriar-se da linguagem do Estado.

No caso guarani da capital, o movimento demarcatório recente foi, em grande parte, protagonizado por jovens lideranças letradas, que também utilizaram suas habilidades escritoras para mobilizar agentes, que, de certa forma, garantiram a demarcação territorial. Uma das cartas encaminhadas à prefeitura de São Bernardo do Campo durante o processo demarcatório foi escrita por uma professora da EEIG Gwyra Pepo. Essa professora se encontrou, dias depois, com o ex-ministro da Justiça, em um evento que culminou com a assinatura da Portaria Declaratória que garantiu a demarcação.

O programa SIE (Saberes Indígenas na Escola) foi desenhado pelo MEC como uma política de formação continuada aos professores indígenas. Entre os Mbya, tal programa configurou-se em oportunidades de encontros entre lideranças políticas, exercício da pesquisa e produção de materiais didáticos que procuram valorizar saberes guarani. A iniciativa nasceu com um espírito formatador, talvez até como uma pedagogia de conversão, mas, adquiriu contornos delineados pelos Guarani.

A segunda perspectiva de conceber margem diz respeito à "legibilidade" do Estado. Por se constituir sobretudo a partir de práticas escritas, o Estado poderia implicar-se à sua capacidade de ser lido inequivocamente (legibilidade pura, total). Todavia, "nuestros trabajos apuntaban a los diferentes espacios, formas y prácticas a través de las cuales el estado está constantemente siendo experimentado y deconstruido mediante la ilegibilidad de sus propias prácticas, documentos y palabras." (DAS; POOLE, 2008, p. 25).

É em relação à legibilidade estatal que se produzem suas margens. A ilegibilidade da letra estatal é constantemente experimentada pelos interlocutores da pesquisa. As diversas políticas públicas de alimentação escolar costumam incidir somente em um grupo específico de pessoas: os estudantes matriculados em escolas públicas. A partir dessa política pública, ou seja, experimentando a ilegibilidade das mesmas palavras e documentos estatais, os professores indígenas do estado de São Paulo garantiram

merenda suplementar em suas aldeias. Para isso, devem preencher e produzir atas, ofícios, e-mails e muitos outros textos, sempre em português, de modo a garantirem esse direito.

Como sinteticamente afirmou Certeau (2002), “meu tema é a oralidade, mas modificada por três ou quatro séculos de trabalho ocidental” (p. 221-222). O trabalho ocidental a que se refere Certeau é o longo processo escriturístico. Do mesmo modo, compreender o fenômeno da inovação educacional em terra guarani é verificar os usos que os agentes fazem da escrita. A perspectiva adotada permite observar as rupturas com o padrão escolar vigente. Agir nas brechas das escrituras, um modo de agir que meus amigos mbya procuram. Para esclarecer a questão, descreve-se a seguir um modo de operar a escrita que se afasta de sua característica essencial: o fortalecimento das dominações. Refere-se às inscrições nos muros da escola, que poderiam ter sido utilizados como mais um mural de “fazer comunicados”.

Durante o período em que exerci o ofício docente na Escola Estadual Lourival Gomes Machado, pude perceber certa contrariedade dos professores em relação às práticas artísticas protagonizadas e apreciadas por jovens da escola. Muitos docentes expressavam repúdio ao funk, rap e grafite. Numa das reuniões de professores, este aspecto foi evidenciado.

Os professores elogiaram a postura enérgica de outros diretores quanto às “pichações” e outros atos de “vandalismo”, posição não assumida pela diretora de então. Nesta passagem, fica claro que é a direção da escola e os professores que separam o que é arte do que é vandalismo, arte está associada às atividades propostas em aula, vandalismo é toda expressão estética elaborada pelos estudantes quando libertos dos controles da escola, em suas zonas de autonomia temporária (BEY, s/d [1991]), como o intervalo entre as aulas.

Consternado, indaguei meus colegas sobre o projeto escolar denominado “da pichação ao grafite”, que consistiu na contratação de um “grafiteiro profissional”, cuja função seria inscrever sua arte em algumas paredes do interior do prédio escolar, definidas previamente pelo diretor. Ao querer saber sobre a participação dos alunos, já que conheci alguns exímios grafiteiros entre eles, obtive um uníssono “não” como resposta, algo que previra antes de perguntar. Até mesmo quando uma arte marginal

adentra aos muros da escola deve ser legitimada pelos docentes e realizada por um profissional, remunerado para tal.

Os muros externos, que separam a escola da rua, são "vítimas" privilegiadas dos grafiteiros da região da escola Lourival. Paredes e muros internos à escola, como havia afirmado, têm o atributo da página em branco e só são utilizados para "fazer comunicados", prática escrita cujo sujeito é a diretora da escola ou alguém ordenado por ela.

O grafite ou, para muitos professores, a pichação, é um tipo de manifestação artística operada geralmente em espaços públicos, como escolas ou ruas. Define-se como um tipo de inscrição feita em paredes. A página em branco do grafiteiro é o muro, objeto arquitetônico que procura delimitar as fronteiras entre propriedade privada e propriedade pública, entre a casa e a rua. É ali que o grafiteiro inscreve seu texto. Muitos admitem se tratar de um movimento artístico genuíno, outros, como os professores citados acima, dizem que o grafite é vandalismo, poluição visual, um atentado aos bons costumes. Por que o grafite é tão perturbador e, por isso, insurgente?

O poeta (e grafiteiro) Paulo Leminski tem algo a ensinar[68]:

> A rua é daqueles que passam, o grafite é daqueles que passam. [...] Sinto a experiência do grafite como uma experiência de forças que vêm do fundo das coisas, do fundo das pessoas, e de repente adquirem aquela consistência de um grito, o grafite está para o texto, assim como o grito está para a voz, o grafite é um berro. [...] O grafite me fascinou pelo fato de constituir um crime, porque você chegar na parede de alguém que gastou não sei quanto, quinhentos mil cruzeiros para pintar com um belíssimo branco, e você chega lá e escreve "buceta". Em primeiro lugar, significa danificação da propriedade alheia, a pintura que ele fez ali é sua propriedade, então, existe um caráter criminoso implícito no ato de grafitar, esse foi o elemento que fez com que uma juventude que estava sufocada, estrangulada durante anos e anos, de repente, começasse a se expressar em grafite. Quando o grafite aparece como um fenômeno poético no Brasil, ele aparece em meados dos anos 1970, quando em matéria de poesia se falava em poesia marginal ou poesia alternativa, da qual o grafite é uma das manifestações, ele é a manifestação pública, o modo como essa necessidade de colocar uma marca. Ele aparece escrito no próprio corpo do panóptico, quer dizer, aquela sociedade fechada. E a prisão, que é a própria cidade moderna.

---

68 Trata-se de um vídeo no *Youtube*: *Leminski falando sobre grafitti*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cXdKmKUcXAk. Acesso em: 10 nov. 2016. O local da fala é o auditório da reitoria da Universidade Federal do Paraná, no entanto, não foi possível precisar a data. Pelos indícios, a palestra ocorreu no ano de 1986. Só transcrevi parte do discurso de Leminski.

> Nas colocações de Foucault, aparecem essas instâncias de aprisionamento, como escola, hospital, clínica, mas, nós poderíamos pensar também na própria cidade moderna enquanto tal, como sendo o primeiro e o macro protótipo da prisão, nós estamos presos dentro da cidade.

Na Gwyra Pepo, os estudantes foram inspirados pelos professores a inscreverem palavras de protesto nos muros da escola. Muitos professores participaram do evento, detalhe que me marcou logo no primeiro dia que visitei a escola, deu-me confiança em procurar ali um modo mais criativo de lidar com o pacote escolar e, por consequência, com a escrita. Anotei no diário de campo boa parte das inscrições localizadas nos muros da EEIG Gwyra Pepo:

> - Grupos jovens lideranças xondaros xondarias (em cor vermelha)
> - Tenonde Porã Re Jaguata
> - Foco força e fé na luta xondaro
> - Poder popular
> - A luta não para
> - Guarani Mbya vamos todos lutar pela nossa terra
> - Xondaro poder popular
> - Terra é nossa
> - Demarcação
> - Lutar, criar poder popular
> - Yuyrupa CGY (refere-se à Comissão Guarani Yvyrupa)
> - Xondaro, não tenha medo não chore e vá a luta e conquiste a vitória
> - Aguyjete Vete para quem luta!
> - Nossa luta nunca vai acabar
> - Xondaro e xondaria todo dia kuery
> - Terra é vida
> - Mamatu xerovai rã?
> - Com nanderu ao nosso lado seremos fortes e invencíveis
> - Xondaro e xondaria lutando na esperança de ter um futuro melhor
> - Xerentarã kuery!!! (Diário de campo, 17/06/2015).

Durante a pesquisa, não me ative aos significados de cada frase. O que me chamou a atenção foi o uso da escrita como arma, instrumento de luta. Retomando as três características da escrita sugeridas por Certeau (2002), o grafite dos jovens estudantes da Gwyra Pepo subverte sua lógica.

O pensador francês concebia a página em branco, no caso, os muros da escola, como um espaço circunscrito para a produção do sujeito. O grafite não é obra técnica de um sujeito, mas um grito estético e político de uma singularidade, no caso mbya, uma multiplicidade. Além disso, não é circunscrito, pois, como disse Leminski, é daqueles que

passam. Não se escreve com o objetivo de produzir um efeito padronizador no outro que lê, o grafite é um instrumento de subversão. Não institui qualquer plano de intencionalidade sistêmica, é uma fuga das prisões, da escrita e, no caso, da escola. Diferentemente do assumido por Certeau, o grafite não é um corte no cosmos, tampouco se trata de um ato cartesiano de gerir o próprio espaço, em razão de o grafite se fazer na propriedade privada, na página em branco de outrem. Ao grafitar a escola, que se quer propriedade do Estado, os jovens estudantes e professores guarani a fazem deles.

O ato de grafitar é também uma construção textual. Entretanto, os materiais linguísticos não são tratados, dados a um ordenamento, sistematizados, geralmente o que o grafite faz é bagunçar com essa ordem linguística, desfazendo o sistema, subvertendo "a utopia fundamental e generalizada do Ocidente moderno." (CERTEAU, 2002, p. 225). O grafite é um grito poético, como afirmou Leminski.

O grafite dos *xondaro* e *xondaria* macula o corpo da escola, já que usam a escrita para inscrever neste palavras de ordem e protesto, desse modo, fazem da escrita um instrumento de libertação. O grafite guarani não muda somente a escola, ele incide na escrita, remodela-a, reconstrói-a e a transforma. Por isso, o grafite é combatido nas escolas e usado na Gwyra Pepo, pois

> a instituição dos aparelhos escriturísticos da "disciplina" moderna indissociável da "reprodução" possibilitada pela imprensa foi acompanhada pelo duplo isolamento do "povo" (em relação à "burguesia") e da "voz" (em relação à "escrita"). Daí a convicção que, longe, bem longe dos poderes econômicos e administrativos, "o povo fala". (CERTEAU, 2002, p. 222).

Capítulo 4: Autoria e participação

4.1 A EEIG Gwyra Pepo

Karai Mirim foi personagem central na introdução da escola na aldeia. Ele não é *nhande kuery,* como dizem os Mbya, mas, um *jurua* que viveu muito tempo na aldeia. Este homem aprendeu o idioma, passou a fumar o *petÿngua*, aprendeu a dançar *xondaro*. Frequentava assiduamente a *opy*. Entretanto, usou destes conhecimentos para se autopromover e obter vantagens de todo o tipo, sobretudo financeiras. Almejou virar cacique. Angariou fundos para a construção do prédio da associação comunitária e também para a construção do prédio da escola. Construiu alianças com ONGs e entidades estatais. A partir destas relações, fundou a escola em meados dos anos 1990. Por sua vontade de poder, foi expulso da aldeia.

O relato da passagem de Karai Mirim pela aldeia foi construído a partir de uma longa conversa com alguns moradores da aldeia. Fiz uma busca na internet sobre o inusitado personagem, com o interesse de conhecê-lo e entrevistá-lo. Fui orientado a desistir desta ideia, pois meus amigos mbya não gostariam de minha associação com um sujeito tão depreciado na aldeia. Por prudência, abortei os planos. Apesar de controversa, a ação de Karai Mirim foi determinante para a construção da escola Gwyra Pepo.

O surgimento da escola na aldeia, pelo menos em debates científicos, é motivo de controvérsia, pois se afirma que "a primeira experiência de implementação de escola ocorreu na Tenonde Porã em 1993, na Krukutu só foi ocorrer em 2004" (BORSATTO, 2010, p. 24). Provavelmente, aquela autora baseou-se no depoimento de alguma liderança guarani. Ainda mais provável é ter obtido tais informações em Biase (2001), funcionária aposentada da Funai que atuou como consultora em projetos escolares nas aldeias de São Paulo, no decorrer da década de 1990. Por não levar em consideração a experiência de escolarização relatada por Ladeira (1981), Borsatto não leva em conta qualquer prática escolar anterior à década de 1990.

Biase (2001) afirma ter atuado no projeto escolar desde seu início. Inspirou-se nos princípios pedagógicos de Celestin Freinet[69]. No artigo, Biase demonstra ser uma

[69] Pedagogo francês cujas propostas ressoaram em propostas pedagógicas atuais. Freinet identificava-se

entusiasta da educação escolar indígena específica, diferenciada e alternativa. É ainda mais entusiasta das propostas pedagógicas do educador francês. Retomar os argumentos da autora ajudará na compreensão da formação da escola Gwyra Pepo.

> Os Guarani do Morro da Saudade estão ilhados em 26 ha de terra, privados das condições de sobrevivência que o ecossistema da serra do Mar – seu hábitat – garantia... [...] ficam expostos a relações preconceituosas com os vizinhos, tornando-se alvo fácil de especuladores e oportunistas. E o empobrecimento dos recursos naturais gera, em consequência, a fome e a doença. Vivem em grande desvantagem de recursos e acesso à educação escolar. Usando roupas, móveis e eletrodomésticos, não são reconhecidos pelo senso comum como índios, ou pelo menos enquanto "índio puro". Assim, até a própria identidade deles é negada ou associada a qualidades negativas. (BIASE, p. 89-90).

O cenário da aldeia delineado por Biase assemelha-se à descrição de Ladeira (1981). Ambas indicam a existência de problemas sociais e ambientais que, em parte, motivaram os indígenas a introduzirem uma escola na aldeia. Para Ladeira, os indígenas viam na alfabetização em português um instrumento conceituado de luta.

Biase atuou como consultora a partir de outra perspectiva. Ela concebia a escola como um mecanismo potencial de garantia de subsistência da comunidade, por meio de ações de geração de renda. Isto é, neste cenário, a escola era encarada como uma instituição que deveria se preocupar com as condições atuais de vida das pessoas que sofrem sua ação, aspecto que indica a subversão de um dos princípios do padrão escolar dominante. Em relação à situação demográfica, em 1998, a aldeia contava com 523 pessoas (BIASE, 2001). A escola surgia, na visão da autora, em um contexto de grandes problemas socioambientais e deveria funcionar para saná-los.

A EEIG Gwyra Pepo recebeu este nome em homenagem ao *xamoi* José Fernandes que vivia, à época, na aldeia Tenonde Porã. A escola iniciou suas atividades em 27/05/1997 (BIASE, 2001). Salta aos olhos a importância desse líder espiritual, que atuou como principal auxiliar de Maria Inês Ladeira durante a experiência de alfabetização ocorrida entre os anos 1978 e 1981. José Fernandes foi uma das pessoas que, de certo modo, apoiou a iniciativa de Karai Mirim em instalar uma escola na aldeia.

Apesar de sua instalação remontar ao início dos anos 1990, a escola foi

---

com os princípios da Escola Nova. Para ele, o educador deveria associar seu trabalho à vida comunitária.

regulamentada pelo poder público em 03/12/2001, conforme Decreto Estadual nº 46.339. Ainda segundo Biase, era notória a autonomia do projeto escolar em seu início, já que suas atividades iniciaram a partir de recursos financeiros da própria comunidade. Uma funcionária da escola me confidenciou que foi Karai Mirim, por meio de um acordo com uma ONG internacional de origem alemã, que conquistou recursos financeiros para dar início à escola e à associação comunitária. Nesse período experimental e autônomo, os professores guarani não recebiam salários ou qualquer tipo de ajuda financeira.

Em 1998, devido às dificuldades iniciais, os Guarani aceitaram vincular suas duas salas de aula em funcionamento a uma escola estadual convencional da região. Esse fato desmobilizou a comunidade, afastando os Mbya da escola, pois não foram bem recebidos pelos professores da escola regular. Naquele ano, desvincularam-se da escola *jurua.* Em 1999, os estudantes retornaram à Gwyra Pepo. Biase (2001) estimou, para o ano de 1999, a quantidade de 135 matriculados. Em 2016, contabilizei 306 estudantes, conforme informações disponíveis no documento denominado "lista piloto". Nota-se um incremento de mais de 200% no número de matrículas, em um decurso temporal de menos de 20 anos.

No decorrer do texto, Karai Mirim ganha destaque, "mestiço que passou a residir na aldeia em função dessa proposta de trabalho" (BIASE, 2001, p. 96). Tudo indica que o atual prédio da escola e, em alguns aspectos, a existência da instituição escolar na aldeia Tenonde Porã, deveram-se às articulações e negociações desenvolvidas por Karai Mirim e seus aliados.

Por algum tempo, a escola funcionou de modo peculiar, a partir de um acordo entre o Centro de Cultura Indígena Guarani Amba Arandu, associação criada a partir dos esforços de Karai Mirim e de algumas lideranças da aldeia, e a SME/SP, sob o comando da prefeita petista Luiza Erundina e do secretário da educação Paulo Freire.

A suspensão oficial deste convênio ocorreu em 26/06/1995, devido a um protocolo conjunto assinado pelo Ministério Público Federal (MPF), Conselho Estadual de Educação (CEE/SP) e Karai Mirim, presidente da associação na ocasião. Por meio deste ato, a escola passou a funcionar sem os recursos da SME/SP. O governo estadual de São Paulo indicou seu interesse pela escola, no entanto, oficializou-a seis anos depois.

Provavelmente, Karai Mirim foi expulso da aldeia durante as negociações entre

MPF, SME/SP e CEE/SP.

> Segundo informações das lideranças, o responsável pelo projeto, depois de aproximadamente dez anos de trabalho junto à aldeia, foi expulso do seio da comunidade por passar a exercer um domínio sobre o povo, sem respeitar as lideranças tradicionais, bem como a usar em benefício próprio as verbas e doações recebidas em nome do Centro de Cultura Indígena Guarani Amba Arandu. Ao sair da aldeia, onde passara a residir, levou todos os registros e documentos referentes à escola e rompeu o contrato com a prefeitura. Outra afirmação diz respeito às aulas. Embora o professor-titular do projeto fosse o referido Karai, poucas aulas ele dava, ficando a tarefa sob a responsabilidade de pessoas da comunidade que nunca receberam pelo trabalho desenvolvido. (ibidem, p. 96).

A autoria e protagonismo dos indígenas e uma desvinculação em relação ao Estado são marcas do período. O documento citado aponta que a escola, como mais um tipo de projeto vinculado ao "mundo dos brancos", adquiriu contornos de um programa que objetivava intervir na realidade local, sobretudo nas questões de subsistência.

> Considerando que, segundo os critérios guarani, aos sete anos já não se é mais criança, e aos quatorze se é considerado completamente adulto, a questão do trabalho e da sobrevivência se coloca como prioridade, desde cedo, na vida dos jovens que se preparam para constituir família. Assim, a educação escolar indígena não pode se furtar a esse aspecto no ensino fundamental. O meio ambiente, degradado e exíguo, não oferece condições de subsistência para a comunidade. As novas gerações não têm tido condições sequer de exercitar os conhecimentos de plantio e ou coleta de gêneros alimentícios, plantas medicinais e de matéria-prima para a confecção de utensílios. Muitos jovens já não dominam as técnicas de manufatura. Os recursos de subsistência estão restritos a pequenas roças familiares, à venda de artesanato e à coleta e venda do palmito. A sobrevivência depende sobretudo do assistencialismo social. Se, por um lado, a proximidade com Colônia, Parelheiros e Santo Amaro é a possibilidade de acesso ao atendimento básico de saúde e educação, por outro, expõe a comunidade a uma situação especial de risco, sabendo-se que a região é das mais violentas e carentes da cidade de São Paulo, e que os jovens Guarani, em condições adversas à sua cultura, tornam-se suscetíveis às crises de identidade e baixa auto-estima, fatores geradores do abandono e do alcoolismo, que os expõem à violência urbana. Vítimas de discriminação e preconceito, excluídos entre os excluídos, mesmo desejando continuar os estudos, os Guarani apresentam grande resistência para sair da aldeia e enfrentar o "mundo dos brancos". (ibidem, p. 91).

A quarta etapa da escolarização ameríndia pode ser denominada experiências de autoria (FERREIRA, 1992). Trata-se de um período marcado por assembleias e reuniões

indígenas e, o mais determinante, por encontros nacionais e supralocais de professores indígenas, que reivindicavam, dentre outras coisas, uma escola mais apropriada às suas comunidades.

A garantia legal a uma educação escolar indígena específica, bilíngue e diferenciada, sem dúvidas, deveu-se a esta intensa mobilização indígena. Guardadas as peculiaridades, a escola Gwyra Pepo surge deste contexto. No entanto, encontros supralocais de lideranças guarani se intensificaram a partir dos anos 2000. Foi durante aquele período que a escola da aldeia foi capturada pelo Estado. A Gwyra Pepo deixa de ser um exemplo de escola autônoma e alternativa e passa a compor o sistema escolar estadual de São Paulo.

O objetivo do quarto capítulo é explorar a ideia de que a escola na aldeia se configurou em um mecanismo de subsistência, pois "a necessidade de abrir novas frentes para ganho está implícita em todas as propostas formuladas pela comunidade, inclusive as relativas à escola. Estão em busca de novas formas para ganhar dinheiro" (BIASE, 2001, p. 95).

4.2 Professor-liderança

O professor, termo tipicamente escolar, merece um maior aprofundamento. Etimologicamente, é aquele que profere palavras a um público ouvinte. No sentido atual e mais costumeiro, profissional que atua em instituições escolares e é responsável pela aula. O professor é o "dador de aulas", como nos ensinou Domingos Nobre.

Em guarani, *Mbo'e* é o radical de um verbo transitivo cuja tradução mais aceita para o português é "ensinar", tarefa cotidiana associada às práticas escolares. *Nhembo'e* é a voz passiva do verbo *mbo'e*, isto é, significa "ser ensinado". Em dicionários guarani, *porombo'ea* é a palavra mais próxima ao termo "professor", sendo que *poro* é um prefixo verbal que indica objeto plural e ação habitual, ou seja, "aquele que sempre ensina", que "habitualmente ensina".

Jordi[70] me explicou que o termo *poro* é pouco utilizado atualmente. O termo em

[70] Jordi Ferre Losa, de origem catalã, nasceu em Washington, EUA, no ano de 1961. Pesquisador do idioma mbya, vive na aldeia Tenonde Porã há quase 10 anos e atua como professor de inglês e guarani na EEIG

guarani mais usual para se referir ao ofício de professor é *nhombo'ea*[71]. Os principais interlocutores da pesquisa são os *nhombo'ea* da EEIG Gwyra Pepo. Eles compartilharam um pouco de suas caminhadas comigo, para que eu pudesse compreender melhor os usos que fazem do pacote escolar. No trato cotidiano, os *nhombo'ea* eram chamados pelo termo em português "professor". Durante a maioria das conversas, preferiam ser chamados por seus nomes ou apelidos, pois não eram professores, estavam professores, agiam como professores.

Ser professor mbya é uma condição transitória e itinerante. O verbo "ser" acompanhando o substantivo professor é, muitas vezes, inadequado. Talvez o verbo "estar" seja o mais adequado. Em grande parte das situações observadas, o verbo mais apropriado é "agir" ou a expressão "estar em posição de".

Sugiro que a condição de professor guarani na Gwyra Pepo é uma das posições de liderança assumidas ao longo das caminhadas pessoais de alguns Mbya. Além de liderança, o professor guarani é o ator que cotidianamente age no sentido de subverter um traço típico da instituição escolar. Trata-se de a escola não atuar imediatamente sobre as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação. Por agirem como lideranças, os professores devem mobilizar esforços para "trazer recursos à comunidade", característica peculiar raramente observada em contextos escolares convencionais.

Quando perguntados, alguns professores da EEIG Gwyra Pepo, como Tiago, apresentavam-se como lideranças. Esse fato não me despertou interesse durante a elaboração do projeto desta pesquisa. Em diversos contextos, eram os professores da Gwyra Pepo que negociavam diretamente com representantes do poder público. Eram também os docentes que mediavam projetos "culturais" e de "sustentabilidade". A questão da liderança surgiu com muita força no decorrer do trabalho de campo, por um viés da ação dos docentes da EEIG Gwyra Pepo. É o assunto tratado nesta seção.

Durante a pesquisa, levantei algumas hipóteses relativas ao atual protagonismo dos professores mbya na aldeia Tenonde Porã. A introdução da escola na aldeia, aliada a

---

Gwyra Pepo. É um partidário da institucionalização e sistematização da escrita em guarani. Ajudou-me com a grafia de alguns termos e com a tradução de algumas conversas.

71 (*-Nho)* prefixo verbal que indica objeto plural, ação habitual e orientada aos outros; (*-mbo'e*) é o radical do verbo ensinar; (*-a*) sufixo verbal nominalizador, cujo substantivo resultante pode sugerir o nome de uma pessoa, lugar ou ideia abstrata. No caso da palavra *nhombo'ea,* o sufixo nominalizador indica pessoa. Ou seja, *nhombo'ea* é a pessoa que habitualmente ensina os outros.

outros processos que não tiveram espaço para serem explorados na pesquisa, possibilitou o fortalecimento de um novo modo de expressar a liderança política no contexto da aldeia Tenonde Porã. Esta nova expressão manifesta-se na ação de jovens letrados, que foram escolhidos pela comunidade para atuarem como professores. A ação destes atores e o estabelecimento de relações com outros agentes produziram alterações importantes na escola, denominadas inovação educacional.

Com estas ideias em mente, aproveitei uma das reuniões ATPC de 2016 para conversar com os professores guarani sobre as hipóteses. Eles aprovaram a proposta. Iniciei a reunião com uma fala de gratidão pela oportunidade de poder compartilhar breves e instigantes momentos de suas vidas comigo. Externei a vontade de aprender ainda mais com eles. Solicitei um pouco mais de tempo para concluir as investigações.

A seguir, passei ao assunto que mais me instigava. Disse que procurei a escola com o objetivo de investigar o fenômeno da inovação educacional. Fui inspirado e orientado por pesquisas lideradas por Elie Ghanem e Marta Azevedo, que, atualmente, procuram saber em que medida a escola indígena superou o caráter colonialista.

A escola é, por princípio, uma instituição colonialista, tanto a voltada para os índios quanto as demais. Neste sentido, concordo com Dominique Gallois (informação pessoal)[72], a escola procura domesticar as crianças (todas, inclusive as *kyringue*). A escola é agente importante do etnocídio. Na quase totalidade das vezes, seus objetivos são padronizar corpos e mentes, excluir a agência política dos corpos e coletivos que são alvo de sua ação, atualizar uma única possibilidade de produzir e circular saberes e, por consequência, eliminar da esfera do possível outras soluções.

Sim, a escola fez e ainda faz tudo isto. Contudo, há focos e indícios nítidos de resistência, espalhados em vários contextos. Em educação escolar indígena, há um processo complexo de resistência e inovação em caminhada. Seus precursores são os movimentos indígenas organizados dos anos 1970, que obtiveram resultados importantes, como a CF/1988, que garantiu alguns direitos específicos às populações indígenas, que impactaram diretamente no campo escolar.

A EEIG Gwyra Pepo é talvez fruto e agente deste processo complexo de

[72] Informação fornecida por Gallois durante o meu exame de qualificação, ocorrido na Feusp em março de 2016.

resistência ao sistema escolar padronizado e dominante. Expliquei aos professores os motivos de minha crença nesta hipótese. O principal motivo foi a sugestão de Jerá, para quem a escola *jurua* pretende transformar todos em uma coisa padrão. No entanto, a escola Gwyra Pepo concebe o aluno como pessoa e procura lhe oferecer os meios necessários para o desenvolvimento de suas particularidades, sem lhe formatar ou padronizar.

A partir desse contexto, sugeri aos professores outros possíveis efeitos da introdução da escola na aldeia Gwyra Pepo. Eis alguns deles. A escola estabeleceu horários fixos para se ensinar e aprender. Ela atribuiu a prerrogativa de ensinar a sujeitos que não participavam diretamente da educação dessas crianças. Em vez dos pais das crianças ou dos *xamoi* e *xejaryi*, os responsáveis pela educação na escola são jovens letrados, muitas vezes afastados, do ponto de vista parental, das crianças.

Com o estabelecimento de horários fixos e concedendo maior valor à cultura escrita, estes jovens professores passaram a se distinguir do restante da coletividade, justamente por dominar os códigos de comunicação com o mundo estatal *jurua*. Deste modo, a escola incorporou uma nova forma de distinção (inclusão/exclusão): os que leem e os que não leem, isto é, aqueles que dominam alguns saberes comunicativos com os *jurua* e aqueles que não dominam.

O "empoderamento" dos jovens letrados colaborou com um novo modo de expressão da liderança política, voltada para fora do contexto das relações sociais inerentes ao mundo mbya. Estabelece-se, assim, uma nova dinâmica de desigualdade econômica e política nas aldeias mbya. "Empoderar" os jovens professores não era o objetivo da escola oferecida pelo Estado até então, o que ela almejava era enquadrar o maior número possível de pessoas na lógica leitora universal, uma pedagogia de conversão.

Estes jovens professores passaram a se organizar e a lutar, de certa forma, contra a lógica universal da socialização de todos na letra do Estado. Com a luta, conquistaram alguns direitos determinados pela CF/1988, como a demarcação da TI Tenonde Porã. No contexto da escola, algumas transformações se evidenciaram, como a conquista de alimentação mais ampla e farta, fim do Saresp, exclusão das apostilas e de outras formas de padronizar os temas de ensino, maior variedade de saberes circulados na escola e,

talvez o mais importante, uma nova forma de atuação docente, visto na Tenonde Porã como uma liderança política.

Após elencar os aspectos, informei aos professores que pretendia continuar a pesquisa. No final da fala, propus duas perguntas norteadoras para o debate: houve realmente algum tipo de transformação nas relações políticas (estabelecimento de lideranças) após a implantação da escola na aldeia Tenonde Porã? A ação destas novas lideranças realmente trouxe algum tipo de transformação importante para a instituição escolar aqui implantada?

Poty Porã "traduziu" minhas perguntas e as reescreveu na lousa da seguinte forma: "a) Influência da escola na estrutura política interna? b) Novas lideranças vs Escola?". Segundo Poty Porã, antigamente, havia a figura do capitão, modo de expressar a autoridade política da qual eu não tinha conhecimento em contexto mbya. Pensava que esta estrutura política, inspirada em termos e relações militares, não tivera expressão entre os Guarani da capital de São Paulo. Meus amigos mbya desfizeram este equívoco após sólida explicação.

Tiago explicou que o termo "capitão" vem dos tempos do SPI e "do pessoal que veio lá do sul, uma ditadura dentro da aldeia". "A ditadura militar teve muita influência dentro da aldeia", ponderou Poty Porã. Eu nunca tinha pensado que o autoritarismo político dos anos 1970 e 1980 teria gerado tantos impactos na vida cotidiana dos pais de meus interlocutores, pois muitos dos professores que me auxiliaram na pesquisa ainda não haviam nascido nos anos 1980. Outros, como Poty Porã e Pedrinho, ainda eram crianças.

Poty Porã disse que, nas aldeias guarani, a influência militar foi muito grande, contudo, preferiu não comentar mais a fundo este aspecto. Impressionada com a influência militar, admitiu que não sabe como os Guarani conseguiram manter sua língua. Apesar de terem resistido do ponto de vista linguístico, a ditadura militar deixou muitas marcas nos coletivos mbya, sobretudo na política e nos costumes, pois foi neste período que regras comportamentais muito rígidas começaram a se fortalecer. O cacique, à época, era chamado de capitão do mato.

Esta estrutura autoritária de poder ainda prevalecia aqui na aldeia Tenonde até uns dez anos atrás, lembrou com muita perspicácia Tiago. Ele afirmou que os *xondaro*

atuavam como um verdadeiro corpo policial dentro da aldeia, havia até uma hierarquia interna com termos próximos aos da Polícia Militar, "não eram chamados de *xondaro*, eram cabo primeiro, cabo, segundo cabo". Aline[73] rememorou que "tinha até toque de recolher na aldeia".

As instâncias coletivas de deliberação não existiam neste período, quem decidia era o capitão (cacique), autocraticamente. As reuniões deliberativas às quais tanto tempo se dedicam atualmente os Guarani da Tenonde não existiam. "O negócio era muito mais fechado, a influência do *jurua* era pouca, quem entrava na aldeia era só a Funai e o CTI, não era como hoje, muitas pessoas sofriam tortura dentro da aldeia", concluiu Tiago, apontando o dedo indicador para mim, sugerindo que os Mbya de hoje se relacionam com uma maior diversidade de agentes do mundo não indígena.

O jovem guerreiro mbya ressaltou que esta influência ainda é duramente sentida em algumas aldeias guarani que conservam a figura do capitão. Este tipo de exercício de poder possibilitou a concentração dos poderes nas mãos de dois ou três. Tiago assim se posicionou a respeito da nova organização política na aldeia Tenonde Porã:

> E, com o tempo, isso mudou, essa nova conjuntura política que veio com essas pessoas novas, porque foi necessitando, foi entrando várias leis depois disso, estavam sendo chamados para ir para fora, e foi influenciando também pela troca destas lideranças antigas, que não tinha muito essa coisa de estar lidando com o *jurua*, com papelada, ter que viajar, então isso aí ajuda a mudar esse quadro. Mas, mesmo assim, teve muitas dificuldades com os caciques anteriores, que era muito fechada a política interna da aldeia, um ou dois que sabia de tudo e o resto que se dane, os recursos que vinham para a aldeia ficavam para eles e a comunidade não sabia de nada. Tudo isso veio acontecendo, e a escola quando entra nessa, quando você pergunta se a escola teve influência, teve influência sim, da escrita e da leitura, o que faz a diferença mesmo é que os jovens colocaram a cara para bater, se hoje a gente fala que a escola está formando as lideranças, tem algumas coisinhas, mas falta muito para chegar a este ponto, politizar mesmo os alunos para se tornar lideranças. (Diário de campo, 28/04/2016).

Tiago atribuiu um valor muito importante às saídas para os "outros mundos". Citou a experiência do curso de magistério indígena e licenciatura intercultural que, em sua opinião, levou alguns jovens para lá, que voltaram diferentes, mudados, querendo intervir na vida coletiva da aldeia.

---

73 Jovem mulher guarani, professora de uma turma de ensino fundamental I da EEIG Gwyra Pepo.

Borsatto (2010) apresenta algumas informações a respeito dos dois cursos pelos quais passaram alguns professores da EEIG Gwyra Pepo. O magistério iniciou em 2002 e as aulas ocorreram no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) Tucuruvi. A duração do curso variou entre dois e três anos. O grupo hospedou-se em um hotel no bairro paulistano de Santana. Os Guarani apresentaram dificuldades iniciais com a linguagem, que era difícil e muito formal. Formaram-se os professores das aldeias, com salários compatíveis aos da rede estadual. Dos meus interlocutores, somente três passaram por este estágio formativo: Jerá, Poty Porã e Pedrinho. Os demais professores da Gwyra Pepo são detentores de diploma de ensino médio, muitos deles alcançados na escola em que lecionam atualmente.

Os professores formados começaram a menosprezar o conhecimento dos mais velhos (BORSATTO, 2010, p. 71), um indício do impacto da escola na vida política. A escola mudou a orientação na circulação de saberes e de bens materiais, os jovens professores passaram a ser responsáveis por controlar a circulação de certos saberes e a distribuir dinheiro (*perata*). A escolha destes profissionais ainda, em parte, obedece à lógica do parentesco (PISSOLATO, 2007).

O magistério e a licenciatura intercultural, de certo modo, concederam o direito de exercer a profissão de professor indígena. Em parte, geraram alguns impactos no modo guarani de circular saberes, valorizando jovens letrados em detrimento dos sábios mais velhos. Contudo, a formação de um professor mbya não pode ser compreendida exclusivamente observando os cursos de formação exigidos e oferecidos pelo Estado. “A formação deles extrapola os limites e propostas dos programas escolares, nutrindo-se das suas vivências nas aldeias e entre aldeias e do seu próprio trabalho de elaboração e reelaboração das suas experiências de vida.” (TESTA, 2007, p. 150).

Os caminhos de saberes dos Mbya não foram estudados por mim, mas, foram profundamente descritos por Testa (2014). Ela descreve os modos pelos quais as pessoas criam caminhos para achar diferentes saberes e colocá-los em circulação nas suas experiências cotidianas. A busca constitui, por si só, uma experiência de conhecimento. Aquela pesquisadora se envolveu em diversos caminhos de conhecimentos. O material etnográfico resultou em sua maior parte do registro de conversas enquanto participava de alguma atividade ou enquanto caminhava ao lado de algum interlocutor. Praticamente não

realizou entrevistas formais.

Por que Testa procedeu deste modo? Devido ao conhecimento mbya amplamente circulado e aceito, o qual define que “o modo correto de aprender sobre algo é passar muito tempo convivendo com uma pessoa e ajudando nas suas atividades para que ela possa (e queira) compartilhar o que sabe com você, pois não é possível aprender as coisas mais importantes simplesmente perguntando sobre elas” (idem, 2014, p. 3). Eis o motivo que me levou ao ofício de estagiário. Por seu intermédio, realizei atividades cotidianas com as pessoas que poderiam colaborar com a minha pesquisa, no caso, os professores guarani da EEIG Gwyra Pepo.

Retomando o discurso de Tiago. A política na Tenonde era bem fechada até uns 10 anos atrás, hoje em dia, é bem mais transparente, como elucidou em outro trecho de seu depoimento, relacionando sua experiência pessoal, a escola e as posições de liderança:

> As pessoas, hoje, fazem o seu melhor para a comunidade, não para o seu conforto pessoal. A questão da escola ajuda na questão de ler, compreender, interpretar, mas, a diferença é o aluno sair da escola para conhecer outros mundos e, a partir daí, ver seu valor e o valor da comunidade e das pessoas que estão na aldeia, por exemplo, eu me formei meio assim, eu era crítico da escola e não queria estudar, porque já tinha este problema de faltas, quem faltava passava. No primeiro e segundo ano do ensino médio, eu só vinha no final do ano, eu falava para o professor: “pelo amor de deus, deixa eu passar, eu não vou faltar o ano que vem”. Aí, passava. No segundo ano, também foi assim. No terceiro ano do ensino médio que eu comecei a entender algumas coisinhas, daí eu falei: “eu vou tentar alguma coisinha, não dá para ficar assim”. Aí que começou, mas, mesmo assim, eu não tinha essa coisa ampla de pensar, de ter essas preocupações. Eu comecei a ter essa preocupação quando o pessoal começou a me mandar para fora, porque eu não sabia de nada, coisas da cidade e de reuniões eu não sabia de nada. Eu ficava boiando nas coisas que o pessoal estava discutindo, só que, com o tempo, eu consegui entender algumas coisas e isto me fortaleceu mais. Eu acho que a escola tem uma influência pouca, ainda, mas, com a criação do PPP, a gente pretende chegar em mais pessoas. Eu acho que foi isso que aconteceu para mim, a influência é muito pouca, mas, tem sim, é um empurrãozinho que a escola dá. E, com essas pessoas que estão se formando no político, estão ampliando, são multiplicadores. Hoje, mesmo sem a formação dos professores, a gente tem bastantes professores que têm essas preocupações, conseguem entender esse mundo do jurua, que conseguem traduzir muita coisa, a influência de cada um na escola é que é o importante. Quando se torna político, quando se torna uma pessoa preocupada é que ela vai ampliando seu conhecimento. Outras pessoas, apesar de não estarem saindo, conseguem ter essa visão. Na questão das novas lideranças, se a gente não tivesse mudado, ainda estaria aceitando tudo, na escola, que o

> governo poderia falar tudo. Esta segunda questão complementa porque, quando não é bom, a gente vai lutar, buscar o nosso melhor, essas novas lideranças que se formaram sim, teve influência para lutar, para não ser padronizado, para lutar contra isso, a gente não sabe se vai conseguir, mas, a gente vai resistir, e isto que é o lema da liderança, a gente não vai desistir. (Diário de campo, 28/04/2016).

A nova forma de expressar a liderança política na Tenonde surgiu em oposição ao capitão. Esse ator era, até aquele momento, a pessoa que tinha autorização e dominava o conhecimento necessário para lidar com o mundo não indígena. O capitão, deste modo, concentrava muitos poderes e submetia à sua vontade todo o coletivo. Trata-se de uma ideia desenvolvida por Tiago e corroborada por outros professores, como Poty Porã, Valcenir e Pedrinho.

Para meu jovem amigo mbya, a escola não teve papel de protagonista na transformação nas relações de autoridade na aldeia. A escola contribuiu, em relação às novas lideranças, com a escrita e a leitura, aspectos fundamentais analisados no capítulo 3. Sua seção final é destinada à descrição dos usos que os Mbya fazem dos muros da escola, os quais foram usados como uma grande página em branco, ou melhor, um grande cartaz com inscrições insurgentes. Os responsáveis pelo grafite foram os jovens professores guarani, que mobilizaram os jovens estudantes da escola para se expressarem politicamente, usando o muro como canal e o grafite como expressão. Outro papel importante da escola foi preparar as novas lideranças para o controle e conhecimento da papelada (*kuatia*) oriunda do mundo *jurua*. Saber interpretar as leis para fazer valer na prática os seus direitos, como me disse Tiago.

O aspecto mais importante na formação destas novas lideranças, que pouco tinha relação com a escola, é o de viajar, ir para fora, sair para conhecer outros mundos. Trata-se de domesticar o mundo *jurua* estando nele, dialogando com ele, conhecendo seus mecanismos de controle e dominação. E, o mais importante, suas lacunas e brechas, identificando espaços de ilegibilidade do Estado e agindo nestes.

Na trajetória de vida de Tiago, tal aspecto é evidenciado, pois não foi na escola que ele aprendeu a lidar com o mundo *jurua*. Esses conhecimentos se produziram durante suas caminhadas, ao ter sido mandado para fora da aldeia. Ele aprendeu andando pela cidade, participando de reuniões com autoridades estatais, enfim, fortalecendo sua

posição de liderança nas caminhadas que empreendeu. Mas, para isso ser possível, teve que aprender a ler, a escrever e a interpretar o mundo não indígena na escola.

As palavras do jovem professor Tiago me levaram a pensar nesta nova posição de liderança entre os Mbya. Os professores são, em sua maioria, jovens, entre 20 e 30 anos. Escolarizados, tendo em vista que todos concluíram o ensino médio, muitos deles na EEIG Gwyra Pepo. Dominam a letra *jurua*. Transitam e se relacionam com uma diversidade de agentes do mundo não indígena. Valorizam e querem mostrar uma postura mbya exemplar. O mais determinante é que eles se veem e são considerados lideranças políticas. Realizando um deslocamento conceitual, são professores-militantes (GALLO, 2002).

Gallo apropria-se da ideia de Antonio Negri, que sustenta o hoje não como um período de profetas (aquele que anuncia o futuro), mas, de militantes (o que produz cotidianamente o presente, para tornar possível o futuro). Aproxima-se das ideias de Hakim Bey (s/d [1992]), que opõe revolução (tarefa dos profetas) à insurgência (ação dos militantes). Partindo desta ideia, projeta a figura do professor-profeta, aquele que, do alto de sua erudição, diz o que devemos fazer.

"Para além do professor-profeta, hoje deveríamos estar nos movendo como uma espécie de professor-militante, que de seu próprio deserto, de seu próprio terceiro mundo opera ações de transformação, por mínimas que sejam." (GALLO, 2002, p. 170). O professor-militante é aquele "que procura viver as situações e dentro dessas situações vividas produzir a possibilidade do novo." (ibidem, p. 171). É aquele que experimenta a miséria dos alunos e que procura, a partir desta, construir possibilidades coletivamente. Procura ser um vetor da superação da miséria que também compartilha. Deste modo, pode-se afirmar que os professores guarani da aldeia Tenonde são professores-militantes.

Concebe-se, no contexto da aldeia Tenonde Porã, a posição de professor indígena como mais uma forma de expressão da liderança política. Silva (2007) oferece um aporte para a compreensão do fenômeno da liderança e, por esta via, sua expressão a partir da ação dos professores mbya da EEIG Gwyra Pepo. Ele apresenta dados etnográficos sobre os Mbya das aldeias do Jaraguá, priorizando elementos relativos à organização social, parentesco e liderança. As lideranças mbya são compreendidas como um *locus* privilegiado para observar as relações internas dos grupos, as relações com as famílias

extensas, entre aldeias diferentes e com os *jurua*.

Não há tradução única e direta da palavra "liderança" para algum termo em mbya. Segundo um de seus interlocutores, não é possível precisar o aparecimento do termo liderança, talvez tenha sido uma transformação (atualização) dos conselheiros (pessoas mais velhas que aconselhavam a comunidade). Liderança é um termo mais novo, podem fazer várias coisas, atuar em muitas frentes de trabalho: ser membro da associação, representante da comunidade para o exterior, ser o cacique (representa a comunidade, traz informações e projetos).

Os professores da EEIG Gwyra Pepo desempenham, segundo os critérios elencados pelo interlocutor de Silva, o papel de liderança. Os docentes da Gwyra Pepo representam a comunidade. Muitos deles são membros da CGY, mas não só isso, eles participam como representantes na SMC/SP, nos órgãos representativos junto à SEE/SP e à ALL). Trazem informações e produzem informações. O aspecto mais relevante é que trazem projetos e recursos à comunidade.

Os termos nativos que traduzem a expressão da autoridade política são múltiplos, já que condensam uma multiplicidade de conceitos e posições na organização social do grupo. A palavra mais genérica é liderança, que foi construída a partir das diversas formas de aproximação com os não índios, "o termo genérico 'liderança', que designa aqueles que desempenham papéis de mando, comando e autoridade, é composto pelos mesmos elementos que compõem designações mais específicas" (SILVA, 2007, p. 124).

Os Mbya se apropriaram do termo "liderança" sobretudo nas últimas três décadas.

> As relações com os movimentos sociais e políticos pré e pós redemocratização do país tenha contribuído para que o termo viesse a ser utilizado, pois faz parte do jargão desses movimentos, complementado com a ideia de "comunidade" (também usada pelos Mbya). Essas ideias totalizadoras como "a liderança" ou a "comunidade" ainda são empregadas pelos representantes da igreja católica, através do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). E ao serem empregados pelos Mbya ajudam-nos a manter plural o que às nossas vistas é apresentado como único – estratégia também adotada para as referências a elementos da religiosidade, como o termo *Nhanderu* (literalmente "nosso pai"), sob o qual reside o politeísmo Mbya. Consequentemente, apenas a etnografia, obsessiva, intensa e atenta pode revelar aquilo que nós, os *jurua*, os ajudamos a esconder. (ibidem, p. 125-126).

Quando trata da formação das lideranças, aquele pesquisador recorre ao já consagrado elemento mbya. Entende-se que a trajetória pessoal é orientada por *Nhanderu* e a duração da pessoa é conquistada por meio do agir bem. Trata-se de uma associação entre a vontade das divindades e as escolhas pessoais, isto é, uma relação comunicativa entre a pessoa e a divindade. A relação comunicativa com os deuses é que fortalece a caminhada pessoal de cada mbya.

> A formação de novas lideranças é um cruzamento de diversas situações, como a predisposição da pessoa, o lugar que já ocupa tendo como ponto de referência as relações entre as famílias, características pessoais, aquisição de conhecimento e o reconhecimento de que este é válido e importante para o grupo. Mas também há a ação por parte das lideranças já instituídas, que pode ser orientada para a produção de novas lideranças. (ibidem, p. 131).

Apropriando-se de dois termos mbya, *xamoi* e *nhanderuvixa*, Silva tece algumas considerações acerca das posições de liderança. No caso do termo *xamoi*, trata-se de um "substantivo que designa um lugar entre as lideranças da aldeia" (2007, p. 121). *Nhanderuvixa* é um termo bastante flexível, podendo denominar qualquer um em posição de liderança. Ou seja, alguém que lidere um projeto, o cacique, o xamã. Ele lista alguns pontos de convergência, isto é, características de um *nhanderuvixa*. Dentre as quais, o "conhecimento e sabedoria; a relação que estabelecem com as divindades; e a capacidade de conduzir um grupo. Dessa forma, a liderança é baseada em uma autoridade que se assenta no respeito dos membros do grupo por reconhecerem no líder essas qualidades." (ibidem, p. 121).

Deste ponto de vista, assume-se, desde já, que o professor guarani está numa posição de liderança, pois, compartilha, potencialmente, características de um *nhanderuvixa*. Enquanto professor escolhido para assumir tal posição, ele é, por princípio, uma liderança, professor-liderança, neologismo que adquire sentido nas relações que meus interlocutores tecem cotidianamente.

Algumas características da liderança mbya foram pontuadas no decorrer da pesquisa de Silva. William Macena, um dos seus interlocutores, elencou algumas características de pessoas em posição de liderança. Elas devem agir bem com a comunidade (embora se trate de um ato pessoal, a liderança mobiliza e fala por um coletivo), têm que ouvir a comunidade e serem bons com ela, não podem ser nervosos

demais, têm que ser calmos e saberem conversar (com os parentes da aldeia e com os *jurua*) e terem efetividade (trazer recursos para a aldeia). O *xamoi* Karai Poty (SILVA, 2007, p. 122) levanta ainda outras duas características: O "autocontrole e retidão de caráter" são também duas características alinhadas à postura de uma liderança mbya.

Na revisão bibliográfica sobre o tema, Silva apresenta como resultado que a liderança mbya é geralmente compreendida como um grupo de pessoas que discute os problemas internos à aldeia, fazem parte o cacique, o capitão, os conselheiros e os policiais (*xondaro*). São funções majoritariamente exercidas por homens. Eles são eleitos para as funções. Além dos assuntos internos à aldeia, também se ocupam daqueles gerados pela relação com os *jurua*. Devem demonstrar preocupação com a manutenção das tradições (*nhandereko*) e agir conforme esses valores, por meio do exemplo e dos discursos. Não se orientam exclusivamente para o passado.

> As referências que encontrei no Jaraguá a respeito das lideranças também faziam menção à relação destas com o "modo de ser" (*teko*). No entanto, não eram referências que apontavam apenas para o passado, para os "antigos", mas principalmente para o futuro, o "vir a ser", pois das práticas de acordo com o *teko* depende o destino das pessoas. (ibidem, p. 123).

De suas observações acerca das aldeias do Jaraguá, é possível obter semelhante conclusão na Tenonde Porã. O "vir a ser" é uma questão forte posta por meus interlocutores. Suas ações relativas à "manutenção" e ao "fortalecimento" do *nhandereko*, tendo como *locus* privilegiado de atuação a EEIG Gwyra Pepo, apontam ao modo de agir dos antigos como orientadores de práticas futuras dos jovens mbya.

Dentre as funções assumidas pelos professores mbya, algumas se destacam. O professor tem a atribuição de colaborar no fortalecimento do entendimento desses jovens. Devem orientá-los quanto ao futuro e servir de comportamento exemplar para o presente, apresentando um modo de agir adequado. O modo considerado adequado refere-se à forma como age com a comunidade. O professor deve ouvi-la, ser bom com ela. Deve ser calmo. O aspecto central a ser demonstrado pelo professor é saber falar adequadamente, com os parentes e com os *jurua*.

"Saber falar com os *jurua*" é o tema a ser desenvolvido no decorrer deste capítulo. O foco principal é a efetividade dessa fala, ou seja, a capacidade do professor-liderança

de “trazer recursos para a aldeia”. Tal capacidade subverte um dos princípios do padrão escolar dominante, que diz respeito à ausência de preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação.

4.3 A escola e o “trazer recursos à aldeia”

Para melhor controlar o assédio *jurua* com projetos culturais e de subsistência, a escola pode oferecer uma alternativa.

> Nesse aspecto, também estão expostos a diversas interferências de pessoas que apresentam as mais variadas formas de abordagem para quase sempre um mesmo fim. Assim, dada a proximidade, assistentes sociais, estudantes e pesquisadores, enfermeiras e médicos, escoteiros, jornalistas e fotógrafos, crentes, padres e religiosas, psicólogos e curiosos visitam a aldeia, principalmente nos fins de semana, com o intuito de ajudar ou conhecer. Por isso tudo, a escola, se impondo como um trabalho efetivo e contínuo da própria aldeia, evita deixar vago um “espaço” facilmente ocupável nas mesmas condições que as anteriores: inconstância e inadequação de métodos. (LADEIRA, 1981, p. 114-115).

O cenário apresentado por Ladeira em 1981 poderia muito bem se referir ao que observei entre os anos de 2015 e 2016. Pelo que pude constatar, os Mbya da Tenonde Porã conseguem controlar mais efetivamente as relações com os “agentes humanitários”. Essa diversidade de agentes provenientes do mundo *jurua* procura, cada um ao seu modo, ajudar materialmente e espiritualmente os Mbya. Conforme Ladeira, se a escola fosse efetiva e contínua, ocuparia os espaços desses “agentes humanitários”.

Para Luciano (2006b), no contexto do alto rio Negro, é notória a importância dos “projetos de branco” para a recuperação da autoestima e visibilidade étnicas dos povos indígenas diante o mundo globalizado. As escolas indígenas adquirem centralidade neste processo.

Pissolato (2007) apresenta uma etnografia que investiga os modos guarani de estar entre si e os modos de estar entre os outros. Segundo a pesquisadora, os brancos costumam ser excluídos dos contextos de partilha, entram conceitualmente como fornecedores de bens. A escola Gwyra Pepo, como coisa de branco que é por origem, enquadra-se nessa definição, é uma fornecedora de bens.

O principal objetivo de Pissolato é investigar os modos guarani de se alegrar e

fortalecer o entendimento. A questão da subsistência se põe no caminho dos Guarani nessa busca de fortalecimento e alegria. “Achar alguma coisinha”, frase cotidiana observada por Pissolato nos eventos relacionados à consecução de alimentos e de mediadores destinados a obter comida. Há uma relação entre “achar” e atividades cujo objetivo é garantir o desejo material. Parte destes desejos refere-se ao “achar” alimento. Atualmente, para “achar comida” precisam de dinheiro (*perata*). “Achar dinheiro” (*jou perata*) por meio de atividades diversas – venda do artesanato, recebimento de algum benefício no banco – para viabilizar o desejo próprio ou de algum parente de consumir algum alimento.

Os modos mais comuns de “achar dinheiro” entre os Mbya do Rio de Janeiro são as aposentadorias, bolsas escolares para as crianças, auxílio-maternidade, remuneração aos agentes de saúde e de saneamento, função de professor e venda de artesanato. As atividades relacionadas ao *jou perata* dependem, em grande medida, de escolhas pessoais: “não se deve fazer ou continuar fazendo o que não se quer” (PISSOLATO, 2007, p. 55).

A caça, a pesca e o roçado não são atividades em que os Mbya em geral se ocupem sistematicamente, porém, são objetos de prestígio e atenção. Sentimentos de alegria em relação à caça e à pesca, elementos verificados por Schaden nos anos 1940 e que parecem continuar. Contudo, o roçado é uma prática com pouco prestígio na atualidade mbya[74], mas, o consumo destes alimentos é objeto de desejo, sobretudo o milho (*avaxi*), a mandioca (*mandio*) e a batata-doce (*jety*). Para apreciar os alimentos, alguns Mbya da Tenonde se valem do roçado, no entanto, a maioria deles opta por outras estratégias, dentre as quais, a escola.

Os Mbya devem ser moderados no plantio, na captura de animais e no ato de comer, pois as coisas são colocadas no caminho por *Nhanderu* e devem ser consumidas com parcimônia e moderação. No contexto da alimentação escolar na Tenonde, verifiquei a escassa ocorrência da ética de consumo guarani. Percebia-se nas crianças um desejo alimentar incontido, muitas comiam até acabar a comida ou até a funcionária da escola limitar o acesso aos alimentos. Tal “problema” foi discutido na reunião sobre o PPP, em

74 Os professores propuseram, ao longo de 2016, uma atividade escolar que consistia em viabilizar uma roça comunitária nas cercanias da escola. Os estudantes foram convidados a participar, porém, houve pouca adesão, sobretudo, dos estudantes mais velhos.

junho de 2016.

Pissolato trata de questões relativas aos trabalhos comunitários nas aldeias mbya, que entram em choque com os princípios que orientam o parentesco e a subsistência entre as populações mbya. A escola entra também na categoria de trabalho comunitário. A escola e seu caráter comunitário são pontos controversos entre os moradores das aldeias do Rio de Janeiro, tanto em relação à sua função pedagógica quanto em relação às suas outras funções típicas (professores, merendeiras etc.). Para aquela autora, as relações estabelecidas na instituição escolar localizada na aldeia de Parati Mirim não se pautam pela lógica comunitária, seus princípios associam-se mais fortemente à lógica do parentesco.

> Ainda que teoricamente fundada na noção de comunidade, a escola tende a não corresponder, na prática, a um modo comunitário de funcionamento, ao que parece, porque as atividades a ela vinculadas assumiriam a feição de tantas outras orientadas pelo parentesco. É difícil que se produza, neste contexto, tanto uma demanda comunitária quanto uma distribuição de serviços e recursos igualmente comunitária (geral e igualitária), o que torna normalmente a merenda – um volume considerável de itens alimentícios recebidos a cada mês, cuja distribuição é controlada por um dos professores -, um objeto de posições discordantes, um motivo de crítica e ciúme. (ibidem, p. 63).

Essa situação conflituosa foi pouco percebida por mim na Gwyra Pepo, pois, ao que parece, a escola tem funcionado sob uma ótica comunitária, sobretudo nas questões da alimentação escolar. A lógica do parentesco é mais forte na distribuição das funções remuneradas. Contudo, tal ideia preliminar é fraca, pois não tive condições de elaborar um estudo sistemático sobre a relação entre parentesco e cargos escolares.

A escola Gwyra Pepo, no que diz respeito aos “achamentos alimentares”, é considerada uma importante conquista. Ferreira (2012) apresenta sólidos argumentos que demonstram a importância da escola, no caso dos Cecis, no combate à desnutrição infantil. Baseando-se nas informações cedidas por Rosamar Coelho, líder da pastoral da criança que desenvolvia um trabalho na aldeia Krukutu, Ferreira apresenta os seguintes números relacionados à desnutrição infantil: 2000 (24,8%), 2004 (ano de implantação do Ceci, 23,5%), 2008 (6,4%), 2011 (4,9%). Suspeito que a alimentação escolar na aldeia Tenonde Porã apresente o mesmo impacto, no entanto, não consegui obter estatísticas confiáveis. Poty Porã e outros professores enfatizaram, no decorrer da pesquisa, a

importância da escola no combate à desnutrição e mortalidade infantis.

Como bem pontuou Silva (2007), “trazer recursos à comunidade” é uma característica indispensável à liderança mbya. Os professores-lideranças da Tenonde Porã desenvolvem este aspecto em seu trabalho docente cotidiano. Muitas das atividades realizadas por eles têm o objetivo de trazer recursos. Fazem-no diretamente por meio da alimentação escolar. Agem também de modo indireto, “achando um dinheirinho” graças às funções remuneradas da escola ou negociando projetos culturais e de sustentabilidade econômica, como muitas vezes meus interlocutores se referiam às atividades de geração de renda e de produção de alimentos.

No decorrer do trabalho de campo, pude observar muitos momentos em que os professores-lideranças negociavam trabalhos e projetos. Sustento aqui que a escola indígena sistematiza e institucionaliza os “achamentos”, opinião compartilhada por alguns de meus interlocutores.

A instalação da escola na Tenonde Porã, como muitos interlocutores entendem, surgiu de uma necessidade instaurada na aldeia, derivada da pressão que as cidades fazem nos territórios indígenas. Decorreu da falta de espaço apropriado para atualizar o modo de vida guarani, sobretudo no que diz respeito aos “achamentos” cotidianos de alimentos. A dificuldade de “achar alimentos” advém da degradação da mata. A escola surge, de certo modo, para suprir essa necessidade, facilitando os “achamentos alimentares”. A partir de agora, apresento algumas situações em que os professores mbya negociavam e conquistavam recursos para a aldeia.

Em um dia letivo de 2015, o telefone tocou e uma funcionária *jurua* da escola atendeu. Tratava-se de um homem que solicitou permissão para gravar um vídeo na aldeia, cuja temática seria a luta por terras. Ele foi informado que ela não poderia resolver isto, somente alguma liderança da aldeia tem essa atribuição.

Semanas após, um homem, responsável por uma peça de teatro cujo tema era a situação do primeiro contato com o mundo branco do ponto de vista dos Suruí, compareceu à escola. A peça foi apresentada na aldeia em julho de 2015. Jerá foi sua interlocutora na negociação desse projeto. Ele veio buscar uma declaração escrita, pois o documento anterior que lhe fora entregue não continha o cargo de Jerá na associação comunitária. No entanto, Jerá estava na aldeia Kalipety, fato que impossibilitava a

emissão do documento. A solução encontrada foi Poty Porã assinar outra declaração, com papel timbrado da escola. Os professores da tarde foram orientados a levar suas turmas ao Ceci, para conhecerem a exposição fotográfica sobre os Suruí, outra atividade oferecida pelo homem citado anteriormente.

O telefone é um artefato muito utilizado nas negociações. Em uma manhã de 2016, Poty Porã recebeu um telefonema de um responsável por uma escola estadual *jurua*, que gostaria de remarcar a visita que faria à aldeia no dia seguinte. Tinha a intenção de remarcar para a próxima terça-feira. Poty Porã é a encarregada de repassar este tipo de recado, geralmente para Jerá, principal responsável por decidir sobre este tipo de atividade. Na aldeia, há três pessoas destacadas para a realização desta atividade, "o cacique Elias, o Karai Baixinho e o Tataí, a Jerá não tem tempo para isso", declarou-me outra interlocutora.

Em outra situação, eu e Poty Porã conversávamos na secretaria e fomos interrompidos por dois grupos de pessoas externas à aldeia. Eram dois "passeios escolares". O grupo mais numeroso era proveniente da Escola Estadual Oswaldo Aranha, típico passeio escolar, jovens do ensino médio e seus professores, acompanhados por um morador da aldeia que atuava como monitor.

O segundo grupo era menos numeroso, constituído por cinco universitárias de um curso de enfermagem de uma instituição de ensino superior privada. Um professor foi o responsável por acompanhá-las. É costume cobrar-se vinte reais de cada universitário e dez reais de cada secundarista. Quando o grupo de secundaristas é oriundo de escolas privadas, cobra-se o valor de vinte reais por pessoa.

Durante as negociações deste tipo de atividade, há também a opção de os visitantes conhecerem algum prato guarani típico, porém, para este serviço, há taxa adicional de dez reais por pessoa. No caso das universitárias, serviu-se *xipa*. Por conta deste afluxo incomum de *jurua* na aldeia, alguns artesãos mbya decidiram expor suas obras nos arredores da escola, de modo a "acharem alguma coisinha", isto é, vendendo algumas de suas peças aos visitantes.

A partir dos eventos observados até agora, percebe-se que, em toda atividade de intercâmbio e conflito com agentes *jurua*, o espaço escolar e seus agentes adquirem prestígio. Além de propiciar a circulação de conhecimentos, a escola é um espaço de

mediação para a conquista e aquisição de artefatos ocidentais, como dinheiro, alimentos, trabalho, benefícios e políticas públicas.

É geralmente na escola que meus interlocutores elaboram os chamados projetos culturais e conversam por telefone com os prováveis aliados nesses projetos. É pelo computador da escola que encaminham e-mails para as mais diversas instituições do mundo *jurua*. É na escola que "digitam" o salário dos professores, garantindo a subsistência material de diversas famílias. É na escola que também negociam palestras e outras atividades.

Foi na escola que Valcenir fechou uma aliança com a TV Cultura. É na escola que Tiago conversa com os funcionários da Subprefeitura de Parelheiros e com pessoas ligadas à imprensa sobre as passeatas na avenida Paulista e demais atos públicos envolvendo os Mbya.

É por meio da escola que muitas famílias da aldeia conseguem alimentos de modo mais estável e frequente. A conquista de alimentos ocorre de modo direto, devido às políticas de merenda escolar, e indiretamente, graças à circulação dos salários oriundos das profissões escolares e por meio de projetos que são elaborados e negociados na escola.

Tal como Abbonizio (2013), eu também me interessava por escolas que realizam interferências sobre as condições de vida das pessoas em sua área de atendimento. Ou seja, eu procurava conhecer unidades escolares que não se limitavam aos objetivos convencionais meramente escolares, mas que realizavam ações voltadas para as necessidades coletivas. No caso daquela pesquisadora, ela pretendia investigar uma escola técnica que aparentava reunir duas dimensões: escolar e desenvolvimento local. Ela se interessou, no decorrer de suas investigações, por uma escola indígena de São Gabriel da Cachoeira devido a esta apresentar "feições comunitárias".

O que era considerado inovador nos dois casos citados por Abbonizio? A atuação escolar incorporava elementos que buscavam a melhoria das condições de vida do público atingido. Quais fatores escolares impactavam na melhoria de vida, ou seja, no "desenvolvimento local" dos lugares em que se prestava atendimento escolar? No caso da escola amazônica, dedicava-se a incorporar nos seus projetos educacionais as necessidades presentes e futuras das comunidades.

“O que havia de inovador, a princípio, era que a atuação escolar incorporava ações sobre a melhoria das condições de vida das pessoas a quem atingia.” (ABBONIZIO, 2013, p. 14), processo que ocorre também na EEIG Gwyra Pepo, especialmente quando o assunto é a segurança alimentar. Há uma intensa mobilização para que a garantia de merenda suplementar não seja retirada e que tenha sua qualidade garantida.

No decorrer de sua pesquisa, Abbonizio abandonou o conceito de desenvolvimento local ou comunitário, pois viu que tal conceito não dialogava com os conceitos indígenas. Deste modo, adotou na pesquisa o conceito de projetos de futuro das comunidades indígenas.

> De qualquer forma, chamando de desenvolvimento (local, comunitário, alternativo, indígena) ou de projetos de futuro, o que interessava era a contribuição da escola na busca de uma vida que as comunidades indígenas considerassem boa. Caso esta contribuição fosse intensa, haveria um tipo de escola compatibilizando objetivos educacionais com os ideais comunitários de vida. (ibidem, p. 17).

No caso kotiria, a pesquisa apresentou sólidos argumentos da compatibilização entre objetivos educacionais e comunitários. Em relação aos Mbya, os professores-lideranças procuram produzir alterações na escola de modo a tornar a vida na comunidade um pouco melhor, tendo na segurança alimentar um importante exemplo, pois esta garante um corpo mbya saudável e adequado para o alegrar-se aqui na Terra. Na concepção de Abbonizio, experiências educacionais que procuram realizar ações voltadas à realidade coletiva, compatibilizando objetivos escolares e comunitários, são exemplos de inovação educacional. Neste sentido, é o que ocorre entre os Mbya da Tenonde Porã, pelo menos na luta cotidiana para garantir “achamentos culinários” por meio da ação escolar.

4.4 A escola e a conquista de direitos

Negociar trabalhos e “achar alguma coisinha” são ações observadas na EEIG Gwyra Pepo. Os professores mbya também mobilizam redes de relações, a partir da escola, para negociar e reivindicar direitos perante o Estado, que extrapolam as esferas educacionais. Isto é, a escola contribuiu com o delineamento de relações que produziram

práticas que constituem fugas ou subversões aos princípios do padrão escolar dominante.

Os professores estaduais costumam associar-se e ocupar avenidas da cidade de São Paulo, geralmente, em assuntos sindicais, cujos principais objetivos são melhorar suas condições de trabalho e os serviços educacionais. No decorrer do trabalho de campo, acompanhei alguns movimentos protagonizados por professores guarani que rompem com a concepção mais aceita da ação política docente, como limitada às negociações sindicais ou às lutas por melhoria e aperfeiçoamento do sistema escolar.

Após muitos anos de luta, no dia 29 de maio de 2015, o então ministro da Justiça José Eduardo Cardoso assinou a Portaria Declaratória N° 581, garantindo que os 532 hectares do Jaraguá, área de ocupação tradicional dos Guarani Mbya, fossem reconhecidos como TI (CTI, 2015). No decorrer do processo, Antônio Tito Costa ingressou com um pedido liminar de desocupação de parte da área declarada. Ele apresentou documentos que procuravam comprovar a propriedade da área, utilizando para isso uma ardilosa técnica narrativa jurídica.

No dia 25 de julho de 2014, cerca de 250 indígenas das aldeias paulistanas organizaram um protesto durante a tarde, em frente ao prédio do Tribunal Regional Federal. O intuito era cancelar o pedido de reintegração de posse, solicitado por advogados que representavam Tito Costa e que havia sido acatada por algum juiz. Devido à mobilização dos Guarani, a reintegração de posse foi suspensa.

O evento público foi divulgado nas redes sociais com o título “ato contra a reintegração de posse da TI Jaraguá”. Por já saber que alguns dos professores da EEIG Gwyra Pepo estariam presentes e muitos deles ajudando na organização do ato, dirigi-me à avenida Paulista. Os manifestantes, em sua a maioria Guarani Mbya das aldeias de São Paulo, reuniram-se nos arredores do prédio que sedia a Justiça Federal. Eles distribuíram panfletos impressos pela CGY e abordavam os transeuntes. Ao perceber a situação, comecei a ajudar nesta tarefa, bastante improdutiva por sinal, já que os apressados que trafegavam pelos calçamentos da famosa avenida diziam não ter tempo para mais uma manifestação.

Durante o ato, algumas lideranças guarani entraram no prédio e entregaram uma petição ao juiz responsável por julgar a ação de reintegração. Após, reuniram-se na praça deste complexo predial para dançar e cantar. Imaginei se tratar de uma comemoração. O

deputado federal Ivan Valente (PSOL-SP) usou o microfone para elogiar e apoiar o movimento. A ação foi movida pelo suposto dono da área, que já foi prefeito do município de São Bernardo do Campo. Segundo o poderoso, a família de sua falecida mulher era a verdadeira proprietária daquele terreno.

A reintegração de posse foi temporariamente suspensa, o numeroso grupo se retirou do local e realizou uma rápida caminhada pela avenida Paulista, ocupando todas as faixas da via sentido bairro. O destino do grupo foi o vão livre do Masp. Concentraram-se naquele espaço por umas duas horas. Havia muitas crianças e a exposição pública de certos artefatos diacríticos[75], como arcos, flechas, cocares, pintura corporal com o uso de urucum, a rabeca e o violão, instrumentos musicais usados nos rituais da *opy.* Essa foi a primeira vez que ouvi os cantos guarani e apreciei a dança dos *xondaro*.

Os “outros” dos Guarani são um assunto bastante explorado, sobretudo na etnologia. Um “outro” é o Estado, monstro cosmológico que se coloca no caminho dos Mbya da Tenonde Porã. Relacionar-se com o Estado, uma tarefa dada aos professores da EEIG Gwyra Pepo. Conhecer seus enigmas e lacunas é esforço cotidiano e coletivo dos interlocutores de minha pesquisa.

Em um dia de junho de 2016, decidi evitar o rotineiro trajeto pela “estrada de baixo”. O trajeto que se inicia próximo ao posto da Guarda Civil Metropolitana é praticamente desabitado. É este que oferece um caminho mais curto até a escola. Optei pelo caminho mais longo, que se inicia na estrada da Barragem e adentra as cercanias da aldeia pela parte alta, onde se localiza o Ceci e o portão principal de acesso com sua imponente placa da Funai, que indica o início do território protegido.

Na escola, Poty Porã me apresentou um documento, oriundo do MEC, a mais alta hierarquia das políticas educacionais no Brasil. O documento afirmava a intenção governamental de interromper qualquer tipo de suplemento no fornecimento de merendas escolares. Citava explicitamente as escolas indígenas, com a justificativa de investir o dinheiro público de modo mais adequado. Uma das principais conquistas das escolas

[75] O termo "diacrítico" refere-se à diferenciação simbólica. No caso, aspectos "diacríticos" são os elementos da cultura (material e imaterial) de que os grupos humanos se apropriam para se diferenciar de outros grupos humanos (por exemplo, o cachimbo guarani mbya é um elemento diacrítico, usado nas manifestações em avenidas para se mostrar como um "povo diferenciado").

indígenas de São Paulo estava ameaçada.

Outra professora da escola me contou que as lideranças mbya decidiriam, em uma reunião futura, sobre certas regras gerais aos habitantes da TI Tenonde Porã. As regras gerais teriam o objetivo de evitar a evangelização e o cultivo de um sentimento de propriedade privada, afastando dos corações e mentes mbya a "ética protestante" e o "espírito do capitalismo". Presentes, duas funcionárias da Der Sul 3 perguntaram quando Jerá instalaria uma unidade escolar na aldeia Kalipety. Jerá desconversou, mas, não afastou a possibilidade. A escola quer se fazer presente em todos os lugares, no entanto, Jerá e outras lideranças procuram esquivar-se[76] desta tendência. Um modo bastante peculiar de os Mbya lidarem com o Estado: preferem a esquiva à violência. Isso não significa que são subservientes ou resignados, usam outras estratégias de luta.

Outro exemplo elucida o argumento que pretendo defender. A escola é um espaço privilegiado para se negociar com o Estado. Em abril de 2016, dois importantes documentos foram produzidos na escola, ambos relacionados à demarcação territorial. Enquanto produziam os documentos, fui incumbido de passar para um caderno a descrição dos alimentos consumidos entre os meses de março e abril de 2016.

Essa atividade, na minha perspectiva, é um excesso até para a máquina burocrática estatal, contudo, é determinante para a garantia da merenda escolar estendida. Por mais que eu tentasse escapar da escola, de uma forma ou de outra esta me capturava. O tipo de conhecimento produzido aqui nesta pesquisa não foi imune à capacidade da escola de agir como um marcador social de tempo, isto é, a escola estabelece os padrões temporais de ação. Consegui fugir da máquina escolar em raras oportunidades. No geral, passava o dia preenchendo formulários e outros documentos escolares. Eu era destrinchado e controlado pelo recinto escolar. Meus interlocutores não eram imunes. Eu, na condição de estagiário da escola, tampouco.

Havia muita tensão no ar. Assunto seríssimo. Eles usavam os computadores da escola para articular uma ação bastante ousada, cujo objetivo máximo era conquistar a assinatura da Portaria Declaratória da TI Tenonde Porã. O contexto macropolítico brasileiro dava um tom dramático à situação, pois o afastamento da presidenta Dilma era iminente e o governo interino usurpador que estava por vir era ainda mais contrário às

[76] Quanto à noção política de "esquiva", inspiro-me em Keese dos Santos (2016).

demandas dos movimentos indígenas por terra.

A ação orquestrada pelas lideranças mbya e, de certo modo, operada nos computadores da escola, tinha as seguintes etapas. O primeiro passo seria agendar uma audiência emergencial com o ministro da Justiça. Concomitantemente, pressionariam a prefeitura de São Bernardo do Campo para que o prefeito assinasse um documento público posicionando-se favoravelmente à demanda indígena. Fariam a mesma pressão junto à prefeitura de São Paulo, porém, não houve necessidade, pois o prefeito Fernando Haddad mostrou-se favorável à demarcação.

No dia seguinte, lideranças da aldeia viajariam para Brasília, com o objetivo de pressionarem o ministro da Justiça. Um ônibus foi contratado para levar as pessoas da aldeia até a prefeitura de São Bernardo do Campo, no dia seguinte, com o objetivo de pressionar o prefeito do município.

Ao retornar à aldeia na manhã seguinte, na área defronte à escola, homens e mulheres da aldeia já estavam pintados com urucum. Alguns empunhavam arcos e flechas. Outros, fumavam *petÿngua*. Para preparar e fortalecer o corpo, alimentavam-se de salsicha ao molho com purê de batatas. Em suma, concentravam-se para o que estava por vir. E o que estava por vir assemelhava-se a uma batalha. Os Mbya ocupariam a sede da prefeitura de São Bernardo do Campo. Havia um clima de tensão e esperança no ar, “é agora ou Temer”, bravejavam.

Conforme me informaram, o objetivo era ocupar o prédio da prefeitura de São Bernardo do Campo para pressionar o prefeito Luiz Marinho a assinar uma carta, redigida no dia anterior, que continha expressamente um apoio público desta prefeitura à demarcação da TI Tenonde Porã, que abrangeria cerca de 100 hectares do município de São Bernardo, cerca de 3% da área total do município. Além de São Bernardo, os 15.900 hectares da TI abrangeriam também os municípios de São Paulo e Itanhaém, limitando-se ao sul com a TI Rio Branco, em uma área guarani contínua. Informaram-me que Luiz Marinho era contra a demarcação, pois deveria ter parcerias com proprietários de terras da região afetada. No entanto, ele se posicionava a favor, quando questionado publicamente.

Ao chegar à minha residência, descobri que os 45 indígenas das aldeias Krukutu e Tenonde realmente ocuparam o prédio da prefeitura (DIÁRIO DO GRANDE ABC,

2016). As notícias veiculadas não esclareciam se o prefeito assinou a carta. Enquanto o prédio da prefeitura estava ocupado, lideranças guarani aguardavam em Brasília a tal carta assinada por Luiz Marinho, para pressionarem o ministro da Justiça a assinar a Portaria Declaratória da demarcação da TI (CTI, 2016b).

A segunda etapa desta ação estratégica consistia em ocupar um prédio situado à avenida Paulista. Conforme informações oficiais, eles ocupariam a sede do MPF e o gabinete da Presidência da República. Tal ação tinha a intenção de pressionar o ministro da Justiça. Eles solicitavam que o ministro recebesse, em seu gabinete, um grupo que havia viajado para lá um dia antes. A urgência era óbvia, pois a deposição da presidenta Dilma era iminente e seu sucessor acenava com uma postura ainda menos favorável aos direitos territoriais indígenas.

Havia me prontificado a participar deste ato. Ao chegar à avenida Paulista, descobri que o prédio ocupado era o do Banco do Brasil. O prédio localiza-se na avenida Paulista, sentido bairro, defronte à saída da estação Consolação. Uma grande faixa com os dizeres “Demarcação Já” bloqueava o acesso à porta principal do prédio. Jovens da aldeia atuavam como uma barreira humana, de modo a não permitir o acesso e a saída dos funcionários do prédio. Em seu interior, um grupo numeroso cantava e dançava para *Nhanderu*, pedindo forças para que o ministro da Justiça atendesse ao pedido.

Preferi aguardar na calçada e observar o movimento. Um agente de segurança do prédio falava agitadamente, curiosos paravam de frente e soltavam interjeições. Alguns poucos perguntavam algo aos jovens da porta. Lá dentro, um clima de extrema concentração e esperança. As pessoas se revezavam na roda de danças. Algumas das canções eu conhecia, eram as mesmas entoadas nas reuniões religiosas na *opy*. Dançaram e cantaram por mais de quatro horas. A saída lateral do prédio também estava bloqueada, impossibilitando a entrada e saída de veículos.

Todos os professores guarani da escola estavam no ato, liderando o grupo de dançadores e rezadores, estabelecendo contato telefônico com as lideranças em Brasília, organizando os jovens que bloqueavam as saídas do prédio, conversando com a imprensa presente e, o mais importante, cantavam e dançavam, de modo a fortalecer o pedido. Dois professores negociavam com as autoridades *jurua* presentes. Outro docente organizava os *xondaro* no estacionamento. O cacique conversava e animava os presentes. Dois homens

ostentavam os materiais bélicos diacríticos dos guerreiros guarani (belas flechas tecnicamente projetadas por um professor da escola) e um arco de quase um metro e setenta centímetros.

Eu fiquei paralisado com este cenário de guerra e reza, de luta e paz, que nunca havia presenciado entre manifestantes *jurua*. A ocupação do prédio foi imaginada e estrategicamente operada, pois não houve tempo nem criatividade para a equipe de segurança do prédio resistir. A chefe do Gabinete da Presidência que trabalhava nos andares mais superiores não teve outra escolha, telefonou imediatamente para o ministro da Justiça, relatando o fato.

Em Brasília, o ministro confirmou a reunião com as lideranças. Nunca pensei que o ministro iria recebê-los em uma conjuntura política tão conturbada. Quando ficaram sabendo que o ministro atendeu ao pedido, os manifestantes guarani trancaram-se no prédio, fizeram uma rápida reunião e, de forma rápida e silenciosa, desocuparam o prédio.

Perguntei sobre os próximos passos, disseram-me que esperariam até o dia seguinte. Caso não houvesse a assinatura do ministro, eles ocupariam novamente a prefeitura de São Bernardo do Campo na sexta-feira. Fui feliz para casa, aprendi muito sobre estratégia política e resistência com meus amigos guarani. Um agenciamento coletivo perigoso às significações dominantes. Um grupo de indígenas ocupou uma sede de um banco público e obrigaram um ministro a alterar sua agenda e atender suas demandas. No dia, não conseguia pensar em algo tão eficaz politicamente e esteticamente tão deslumbrante.

Imaginei que o ministro não cumpriria sua promessa. Os Guarani da capital exigiam uma área contínua de quase 16 mil hectares, nos limites territoriais de três municípios (São Paulo, Itanhaém e São Bernardo do Campo), abrangendo duas Áreas de Preservação Ambiental (APA) e um Parque Estadual. Apesar de minha incredulidade, no dia seguinte à ocupação na avenida Paulista, o ministro da Justiça acatou o pedido dos Guarani. A Portaria Declaratória da TI Tenonde Porã foi publicada no Diário Oficial da União, no dia 6 de maio de 2016.

4.5 A burocracia e a conquista da escola

A escola Gwyra Pepo também se coloca no caminho dos Mbya da Tenonde, muitas vezes se apresentando como um espaço de institucionalização dos "achamentos alimentares". Desde sua oficialização, a escola da aldeia introduziu uma lógica burocrática na vida dos meus amigos guarani. Por um decreto de nº 46.339, o governador Geraldo Alckmin "cria", no dia 3 de dezembro de 2001, a EEIG Gwyra Pepo.

Em seu art. 1º, o decreto estabelece que "fica criada, na Diretoria de Ensino – Capital/Região Sul 3, da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, da Secretaria da Educação, a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo, na Aldeia Morro da Saudade, Distrito de Parelheiros, município de São Paulo." Por um ato do representante máximo do poder executivo do estado de São Paulo, uma escola que já funcionava havia quase 10 anos[77] foi "criada".

A escola já existia na aldeia, não há dúvidas sobre esse fato. Contudo, algo foi realmente "criado" a partir do decreto. A escola foi reconhecida pelo governo estadual paulista, uma reivindicação dos indígenas. Seu reconhecimento fez se constituir o que a Gwyra Pepo é hoje: uma escola do sistema escolar estadual, com suas normas, hierarquias e documentos, uma série de elementos que os Guarani chamam de burocracia. É da burocracia que trato a seguir.

A escola Gwyra Pepo, que funcionou autonomamente por quase 10 anos, foi capturada pelo Estado a partir do ano de 2001, inaugurando o terceiro período da escola na aldeia. O primeiro período ocorreu entre os anos de 1977 e 1981, processo descrito no capítulo 2. O segundo período da escola se refere à década de 1990, assunto explorado na primeira seção deste capítulo 4. A terceira e atual etapa da escola na Tenonde Porã se inicia em 2001, com o seu reconhecimento perante o Estado. O reconhecimento trouxe consigo uma estrutura hierárquica condizente com os princípios do aparelho burocrático do governo estadual. É o período da captura estatal. Em relação à constituição da

77 Trato do histórico da escola Gwyra Pepo na primeira seção do capítulo 4. Segundo indícios apresentados por Biase (2001) e de acordo com alguns relatos obtidos em campo, o prédio da escola foi construído no início dos anos 1990, por meio de uma ação articulada entre representantes da prefeitura de São Paulo, Karai Mirim e alguns de seus aliados, lideranças guarani da Tenonde Porã e uma ONG. O texto do decreto estadual sugere que a escola Gwyra Pepo passou a existir somente após sua oficialização por parte do governo estadual, no ano de 2001.

educação escolar indígena diferenciada como direito e política pública,

> minha hipótese de trabalho é que esse discurso foi assumido pelo Estado, por meio da elaboração de uma política pública que foi constituída com a intenção de consolidar um direito dos índios, atendendo reivindicação oriunda do movimento indígena e indigenista, e legitimando práticas educacionais alternativas que haviam sido gestadas fora e contra a ação do próprio Estado em anos anteriores. Num primeiro momento, tal política, ao ser institucionalizada, alçou a aspiração por uma educação diferenciada ao plano dos direitos dos índios, refutando seu tratamento como assistência governamental. Para isso foi necessário construir um discurso de ruptura com as ações governamentais anteriores, fortemente marcadas pelo viés integracionista, e oficializar práticas alternativas, formalizando processos que tinham base local para se tornarem referências de uma atuação nacional. Mas, nesse processo, o dever do Estado de ofertar a educação escolar indígena foi entendido como ação de caráter universal, como usualmente o são as políticas públicas, impondo limites às aspirações locais por novas possibilidades de escolarização. No que talvez pudesse ser escrito como um segundo momento, um processo de estatização da educação indígena tomou rumo na medida em que se difundiu ser obrigação dos órgãos do Estado a oferta da educação diferenciada: é quando a aspiração a um direito, de um lado, cria um dever, de outro. Nesse processo, porém, a disseminação da escola possibilitou aos índios um encontro particular com sua cultura e deu origem a diferentes discursos sobre suas práticas culturais e sobre a diferença cultural. A partir da escola, e dessa proposta de educação diferenciada, os grupos indígenas se apoderaram de ferramentas por meio das quais levaram manifestações de sua cultura para outros contextos e situações, estimulados a falarem, eles próprios, de si mesmos, de suas línguas, de suas tradições. (GRUPIONI, 2008, p. 14).

O governo estadual paulista entendeu a questão da educação escolar indígena de um modo similar ao indicado por Grupioni. O direito à educação diferenciada foi lido como uma obrigação de se oferecer escolas baseadas em princípios largamente explorados ao longo da dissertação: a escola é um aparelho estatal, baseada em práticas escritas e recintuais, que costuma negar outras formas de aprendizado e não tem uma preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação. Dentre as características estatais da escola, a burocracia assume centralidade na vida dos professores guarani da Tenonde Porã. Manejar a burocracia para “trazer recursos à comunidade”, outro desafio cotidianamente enfrentado por meus interlocutores.

O meu trabalho de pesquisador-estagiário foi marcado por desempenhar tarefas burocráticas, como preencher planilhas de merenda ou organizar a papelada. A tal

burocracia e sua centralidade, uma ideia que se fortaleceu em uma das visitas que fiz à escola no decorrer de junho de 2015. Expliquei a Jordi que tinha o interesse de verificar como a comunidade exercia influência no direcionamento da educação escolar disponível. Para ele, o mais sensato era inverter a relação, ou seja, investigar como a política *jurua* direciona a escola guarani, e não só a escola, a vida das pessoas que ali vivem. Ao reler a passagem, estabeleci um nexo com uma pergunta que Dominique Gallois lançou no exame de qualificação: "o seu objeto de pesquisa poderia ser investigar o que a escola faz?" (informação pessoal)[78]. Mais ainda, o que a escola faz fazer?

Retomando Tassinari (2001), a escola indígena até poderia ser concebida como fronteira, mas, é sobretudo um espaço que potencializa o encontro entre os diversos modos de existência indígenas e o Estado nacional. A dinâmica conflituosa deste encontro, pelo menos no início da investigação, teve nítida manifestação no cotidiano da secretaria da escola, espaço associado à produção de documentos e jurisprudências escolares.

Conheci um documento-sujeito de vital importância para a existência da escola neste território. Refiro-me ao Programa de Enriquecimento de Merenda Escolar (PEME), procedimento que destina dinheiro às escolas estaduais para a compra de alimentos *in natura*, geralmente frutas e verduras. Na Gwyra Pepo e em qualquer escola subordinada ao governo estadual de São Paulo, destina-se o valor de 20 centavos por dia letivo para cada matriculado.

No ano de 2015, havia cerca de 280 matriculados na Gwyra Pepo, entretanto, calculam a verba do PEME e do programa regular de merenda escolar para 700 alunos ao dia. O valor mensal do PEME destinado à Gwyra Pepo é de 2.800 reais ao mês. Para chegar ao valor, multiplica-se a quantidade de alunos (700) por 20 dias letivos e por 20 centavos. Se os recursos do PEME fossem calculados levando em consideração a quantidade real de matriculados, a verba mensal seria de 1.120 reais ao mês, ou seja, 40% do valor atualmente destinado. Em parte, os Guarani lidam com a burocracia do PEME para garantir alimentos à comunidade.

No decorrer do trabalho de campo, alguns colegas da universidade me disseram

[78] Informação fornecida por Gallois durante o meu exame de qualificação, ocorrido na Feusp em março de 2016.

que eu estava superestimando a importância do trabalho burocrático escolar, no entanto, o relato de um simples procedimento pode enriquecer o debate. Não basta que os professores indígenas exerçam seu ofício diariamente. Eles são funcionários públicos assalariados, que devem prestar contas ao Estado para receber seus salários.

A dinâmica do salário pode assim ser resumida. O professor tem uma quantidade de aulas atribuídas que são remuneradas por um valor horário. Contudo, o valor mensal de seu salário não é gerado automaticamente. O documento escolar que comprova o trabalho docente é o livro-ponto[79], que deve ser assinado todo dia que o professor tenha que dar aulas.

A cada mês, numa data próxima ao pagamento dos salários, uma funcionária da secretaria consultava o livro-ponto e verificava quantas aulas cada professor realmente deu no mês e transferia esta informação ao sistema de pagamentos (Gdae) da SEE/SP, mediante anuência da diretora da escola. O computador da escola alimenta o banco de dados da SEE/SP, que encaminha as informações para o setor de finanças do governo estadual para, enfim, gerar o efeito financeiro, isto é, uma ordem de pagamento ao Banco do Brasil, que individualiza os salários e repassa ao professor, todo quinto dia útil de cada mês.

Não é só o salário[80] que é determinado por um procedimento administrativo. Para que a merenda seja servida diariamente na escola, um procedimento tão complexo quanto o do pagamento dos professores é acionado cotidianamente. Para comprar os insumos *in natura*, os funcionários da escola devem, inicialmente, realizar uma pesquisa de preços na internet e fornecer informações ao banco de dados da SEE/SP responsável por controlar a merenda. Para efetuar a compra, o fornecedor deve emitir nota fiscal eletrônica, procedimento fiscal raro na região, embora obrigatório para varejistas no ramo da alimentação.

Mediante longa negociação, um supermercado localizado em um bairro próximo aceitou tornar-se o fornecedor dos alimentos *in natura*, comprados por meio do PEME. Todo mês, ele entrega na escola os produtos negociados e a devida nota fiscal. Em contrapartida, a escola entrega um cheque com o valor da compra. Uma vez por mês,

[79] O documento-sujeito "livro-ponto" foi descrito no capítulo 3.
[80] Conforme o argumento desenvolvido na dissertação, o salário é um mecanismo de obtenção de recursos à comunidade, um modo assumido pelos Mbya para garantir os "achamentos alimentares".

algum funcionário da escola monta um processo administrativo constando a pesquisa de preços na internet, as notas fiscais eletrônicas, os cheques, uma lista discriminando os itens comprados e um conjunto de assinaturas de alguns funcionários da escola. Posteriormente, estas informações são transferidas para o computador, que informa o banco de dados da SEE/SP. Inúmeras vezes as autoridades da SEE/SP detectaram algum tipo de irregularidade neste longo procedimento burocrático, chegando a acarretar atrasos na compra dos insumos.

Práticas denominadas burocráticas por meus interlocutores não chamam muito a atenção de pesquisadores interessados em escolas indígenas. Muitos desses procedimentos geram efeitos determinantes na dinâmica de uma escola, além de se tratar de práticas que mobilizam muitos e variados saberes.

A secretaria da escola é o recinto destinado a produzir atos administrativos. Segundo os professores da EEIG Gwyra Pepo, o trabalho burocrático extrapola os limites da secretaria. A escola traz a burocracia para a vida das pessoas da aldeia. A centralidade dos trabalhos com "papelada" (*kuatia*) me encaminhou a focar minha investigação no espaço mais apropriado para o fazer burocrático. Antes de frequentar a escola Gwyra Pepo na condição de estagiário, as relações entre a burocracia estatal e os professores indígenas surgiram.

Um exemplo que vem a propósito foi uma reunião na SME/SP, da qual participaram alguns professores indígenas dos Cecis, autoridades da SME/SP e integrantes da Feusp. Discutia-se a possibilidade de contratar um funcionário indígena para realizar o trabalho de direção escolar. A DRE Capela do Socorro preferiu ceder uma de suas funcionárias para realizar a tarefa. Entre as autoridades da SME/SP, havia um consenso. Segundo as autoridades, os educadores do Ceci têm certa autonomia para cuidar da escola, mas, para questões burocráticas como a organização financeira da unidade, eles não conseguem.

Esta perspectiva também é apropriada ao que ocorre na EEIG Gwyra Pepo. A diretora da unidade é uma professora indígena, contudo, a maior parte dos afazeres denominados burocráticos é responsabilidade de uma profissional *jurua*. O cotidiano desta funcionária elucidará a questão.

Na secretaria, pude observá-la orientando os professores quanto ao preenchimento

dos diários de classe[81]. Colaborei com ela em vários procedimentos administrativos: compra e controle de merenda, pagamento dos professores, emissão de históricos escolares. A produção destes atos administrativos é essencial para a garantia de algumas conquistas, como a merenda suplementar, porém, quem domina tais procedimentos é uma funcionária *jurua*.

O ofício diário de "fazer a merenda" é central para "trazer recursos à aldeia". "Fazer merenda" refere-se ao ato administrativo de fornecer informações ao banco de dados da SEE/SP com a quantidade de alimentos consumidos pela escola no dia. "Fazer o pagamento dos professores" também é uma prática cotidiana associada ao "obter recursos". O domínio dos mecanismos burocráticos da escola é ainda um desafio, pois, muitas vezes, as tarefas burocráticas ganham autonomia e deixam de ser somente mediadoras para obtenção de recursos. A burocracia opera, em alguns contextos, como estratégia de fortalecimento dos princípios do padrão escolar dominante.

A onerosa tarefa de preencher os diários de classe e o livro-ponto não tem relação com o "trazer recursos à aldeia". A atividade tem maior afinidade com mecanismos de controle e vigilância. Nesta categoria, enquadra-se "o mural de comunicados" da DER Sul 3, um conjunto de obrigações que todos os diretores de escolas estaduais devem realizar diariamente. São avisos (ordens) disponíveis no sítio eletrônico da DER Sul 3, que a diretora deve prontamente atender.

Em certa ocasião, a diretora da unidade deveria obedecer a dois "comunicados". O primeiro solicitava o nome dos professores que atendem estudantes com autismo. O segundo exigia a lista de professores que participariam da OT "física da construção de pontes". A diretora contou-me que boa parte das atividades de uma diretora de escola estadual é responder aos tais comunicados, restando pouco tempo para outras atividades.

O sequestro do tempo dos professores da EEIG Gwyra Pepo se deve sobretudo às exigências burocráticas que adquiriram autonomia, como o diário de classe. A coerção temporal derivada dessas práticas burocráticas constituem-nas como mais uma arma(dilha) inerente à escola indígena. A burocracia garante a segurança alimentar, mas também vigia e controla minuciosamente a vida de professores e estudantes.

[81] O diário de classe foi um tema tratado no capítulo 3.

CONCLUSÃO

Com níveis distintos de intensidade, potencialmente, os resultados expostos ao longo deste trabalho contribuem para o campo de estudos sobre mudança educacional. Espero que impactem também em investigações sobre os aspectos diferenciados e específicos das escolas indígenas, sobretudo nas pesquisas que procuram conhecer as apropriações desta escolarização dita diferenciada pelos diversos grupos indígenas, analisando experiências específicas de escolarização, tendo como princípio a ideia de que cada grupo indígena se relaciona com a escola de modo peculiar.

Boa parte dos esforços empreendidos durante a pesquisa insere-se nos estudos sobre mudança educacional, com uma circunscrita e pontual colaboração, pois o foco da investigação foi a inovação educacional. Esse assunto será retomado adiante.

Em relação ao segundo grupo de trabalhos, sobre escolas indígenas, esta pesquisa sugere que a Escola Gwyra Pepo se apresenta como arma(dilha) aos Mbya, por se constituir um risco. O modo de agir da escola potencialmente produz transformações nos coletivos indígenas. “Escolher” a escola como um instrumento conceituado de luta é dispor-se a encarar seus perigos. A reflexão proposta a seguir procura explorar os riscos inerentes à escola.

O primeiro aspecto identificado no decorrer da pesquisa refere-se à característica da escola em agir como marcador social de tempo. Dia letivo, horário de aula, férias, finais de semana, feriados, hora do recreio, hora de comer, em suma, práticas escolares que geram efeitos no modo guarani de organizar o tempo. Marqui (2012) notou semelhante efeito entre os Mbya de Nova Jacundá.

Para controlar o poder da escola de “mudar o tempo”, os professores pretendem alterar o calendário oficial da Escola Gwyra Pepo. A mudança do tempo da escola ocorrerá com a construção do PPP da escola, processo em andamento e que conta com a participação de professores, estudantes, lideranças, anciãos, Funai e autoridades universitárias.

A ideia de que os Mbya reivindicam a escola, por mais que não gostem dela, surge no texto inaugural de Ladeira (1981). No texto, indica-se que os mais velhos que mobilizaram esforços para trazer a escola para a aldeia não quiseram se matricular.

Fenômeno semelhante ao observado na Gwyra Pepo. Há uma reivindicação constante em prol do fortalecimento da escola, esforçam-se diariamente para mantê-la em seu território. Contudo, os indicadores de evasão sugerem que, quando se tornam adultos, os Mbya se desinteressam pela escola regular.

Em 2015, o último ano de ensino fundamental tinha aproximadamente 35 matriculados. Para o mesmo 2015, só havia nove estudantes no terceiro ano do ensino médio, uma taxa de evasão na faixa dos 70%. A sugestão dada por Jerá é a criação de turmas de EJA, no entanto, as autoridades das secretarias de educação ainda não atenderam ao pedido.

A maior parte das pesquisas concebe a educação escolar indígena como instrumento político. A escola é apropriada pelos grupos indígenas. A educação escolar destinada aos indígenas se configura em uma ferramenta que colabora na construção da autonomia destes povos. O foco da escola indígena é voltar-se para as relações com o Estado.

Testa (2007) apresenta outra perspectiva, já que a escola é "um espaço que é também permeado pelas formas de organização política da própria aldeia. Neste sentido, sem o apoio e confiança das demais lideranças, os professores correm o risco de serem sempre alvo de questionamentos e críticas e serem substituídos ou verem todos seus matriculados em escolas fora das aldeias" (p. 67). A autora refere-se às aldeias da TI Jaraguá, cujo elemento político que evita o acirramento das disputas é o *xeramoi* Kamba, que "acaba frequentemente tentando conciliar as posições divergentes que diferentes lideranças apresentavam para evitar conflitos maiores" (ibidem, p. 67). Na Tenonde Porã, suspeito que tal espaço, no que diz respeito à escola, é ocupado por Jerá. Uma concepção agonística da escola guarani.

Ao explorar as possíveis relações entre o *nhandereko* e a escola, levando em conta o conselho recorrente de Poty Porã de "não escolarizar a cultura", depara-se com uma conclusão semelhante em um contexto rionegrino. Segundo Luciano (2011), para amenizar os problemas oriundos da violência colonial, os povos indígenas decidiram se apropriar dos conhecimentos, bens e serviços do mundo ocidental. Por esta via, a escola se constituiu como principal meio para essa apropriação.

Deste modo, tal como pensam meus interlocutores mbya, a escola indígena deve

servir de mecanismo de aproximação e interação com a sociedade envolvente, globalizada. Diferentemente da perspectiva assumida por Luciano, a escola também deve servir como mecanismo de fortalecimento cultural, apesar dos riscos inerentes a essa escolha. É talvez o principal aspecto da escola pensada como arma(dilha).

Quanto aos modos de comer e de "achar" comida, um aspecto essencial da Escola Gwyra Pepo é que ela institucionalizou os "achamentos culinários" por meio dos programas de merenda escolar, assalariamento dos profissionais e espaço de negociação de "trabalhos de branco". Entretanto, no que se refere à merenda escolar, não há nenhum tipo de relação com os modos de comer aconselháveis e sugeridos pelos *xamoi.* Come-se sem comedimento ou moderação, nítido desrespeito à ética do consumo guarani. Há o oferecimento de alimentos industrializados, vistos por muitos Mbya como uma das principais causas de "doenças de branco", como diabetes e câncer. Animais são oferecidos como refeição durante o ano todo, sem qualquer tipo de compreensão ou respeito acerca dos períodos de restrição dos Mbya em relação ao consumo de carne. Nas discussões sobre o PPP, indicaram que a escola ideal deverá, preferencialmente, utilizar alimentos produzidos na aldeia e respeitar as restrições alimentares dos Mbya. Além disso, a moderação e o comedimento nas práticas alimentares deverão ser os princípios adotados.

O principal objetivo da pesquisa de Testa (2014) era verificar como ocorre a criação e circulação dos conhecimentos entre os Mbya. Para alcançar esse objetivo, ela pretendia seguir as pessoas em suas atividades cotidianas e nas suas andanças, porém, somente em 2013 (no terceiro ano da pesquisa), ela teve um *insight* em uma conversa com um interlocutor (Karai Tataendy). Foi o rezador que lhe informou que os caminhos percorridos pelos Mbya seguidos durante a pesquisa coincidiam com suas relações de parentesco, isto é, as pessoas aprendem com seus consanguíneos e afins.

> A partir desse desenho, foi possível perceber que, enquanto as pessoas enfatizam que precisam circular por diferentes lugares e relações para aprender, os saberes também circulam, tanto os saberes e as práticas que essas pessoas levam consigo, como os saberes em busca dos quais se mobilizam. (TESTA, 2014, p. 6)

Aparentemente, a escola cria barreiras em relação ao modo guarani de criar e circular saberes, pois ela concentra em seus recintos pessoas que nem sempre vivem

juntas ou que não se reconhecem mutuamente como parentes ou afins. Para amenizar o incômodo, o futuro PPP definirá que a Gwyra Pepo só receberá estudantes com oito anos ou mais de idade, de modo a propiciar aos jovens mbya um maior tempo de convivência com os parentes e afins. Pretende-se alterar a organização temporal da escola para conceder mais tempo aos jovens, nos moldes do que ficou conhecido por pedagogia da alternância (NOSELLA, 2012).

Pretendem evitar o crescimento demográfico indesejado, de modo a respeitar o princípio mbya de "se manter como minoria" para não se tornarem *jurua* ("aqueles que são muitos"). Outra iniciativa, muito controversa por sinal, discutida durante as reuniões sobre o PPP defende a criação de um limite de matriculados nas escolas mbya da TI Tenonde Porã. A limitação visa a combater o crescimento demográfico excessivo. Os Mbya sabem que a proibição é uma prática contrária à legislação escolar vigente, pois, no país, entende-se o direito à educação como dever de frequentar escolas.

Marqui (2012), em um tom claramente crítico e negativo, afirma que a professora *jurua* da escola da aldeia de Nova Jacundá percebia-se como o centro de conhecimentos, pois pedia silêncio às crianças durante as aulas. Para Marqui, focar em um único sabedor, no caso, a professora, e exigir silêncio e escuta era uma transgressão aos modos de aprendizado dos *kyringue* e demais pessoas mbya.

Em outros espaços de aprendizagem mbya, o silêncio e o foco na escuta também são exigidos, especialmente na *opy*. A *opy* recebe crianças, mas, elas devem se portar, em alguns momentos, silenciosamente, como bons escutadores. Na *opy*, há um centro "transmissor" de conhecimentos: os *xamoi*. Na escola também há: o professor. A existência de um centro "transmissor" de conhecimentos na escola, apesar de ser uma característica muito criticada por muitos pedagogos, não é uma transgressão ao modo guarani de aprender. O elemento transgressor é o tipo de sabedor existente na escola. Em vez dos *xamoi*, os "sabedores" da escola são jovens professores, muitas vezes não iniciados nos modos de conhecimento guarani, como os *jurua* que atuam na EEIG Gwyra Pepo e a professora criticada por Marqui.

Marqui afirma que a "transmissão" horizontal de conhecimentos na escola da aldeia é herança de um modo guarani de saber. A verticalização seria algo mais *jurua*. Contudo, tal como o indicado no parágrafo anterior, entre os Guarani há modos verticais,

usando a expressão da autora, de "transmissão" de saberes. Basta observar a relação entre os jovens da aldeia e o *xamoi* Pedro Vicente, muitas vezes chamado a aconselhá-los sobre temas tipicamente escolares, como merenda e alfabetização.

Os saberes partem do *xamoi*, não há uma proposta horizontal entre o falador-sabedor (Pedro Vicente) e o ouvidor-aprendiz (os jovens professores da escola). Dizer que não há um modo "vertical" de circular saberes entre os Mbya é desconsiderar a relação entre os jovens e os *xamoi*. Aprende-se, muitas vezes, ouvindo os mais velhos, com bastante atenção e silêncio. Em minhas experiências, não vi nenhuma pessoa interrompendo a fala de Pedro Vicente, por exemplo, para sanar dúvidas sobre o plantio da mandioca. Os jovens não viam problema nisso.

Para Marqui, a escola de Nova Jacundá é um espaço de sociabilidade da aldeia, pois os indígenas se reúnem em seu prédio para realizar atividades culturais e recreativas. O fato de a escola ser um "espaço de sociabilidade da aldeia" indica se tratar de "fronteira étnica". A autora confunde o prédio com a instituição. De fato, o prédio da escola é um espaço de sociabilidade de muitos indígenas, mas, só este aspecto não denota as características elencadas por Tassinari como espaço de fronteira.

A valorização do prédio escolar talvez não tenha relação com a valorização da instituição escolar, que é algo muito mais poderoso e abrangente que o prédio. Muitas atividades não escolares da Tenonde Porã ocorrem no prédio da escola. Do mesmo modo que a instituição prisional tem relação com a arquitetura do prédio, percebe-se que a arquitetura prisional serve de modelo para prédios de outras instituições, como escolas, hospitais, manicômios e fábricas. O panóptico, muitas vezes, tem seus usos reinventados. Entre outros exemplos, pode-se lembrar do prédio que sediava o paradigmático presídio de Ilha Grande, que se transformou em um peculiar museu.[82]

A escola também se dá no prédio, mas, ela é muito mais do que isto. O prédio é também escola, mas, na atualização das relações sociais, muitas vezes o mesmo prédio engendra outros modos de conhecimento que não o escolar. O prédio de uma das escolas mais tradicionais de São Paulo serviu de palco, no ano de 2015, para um movimento estudantil poucas vezes visto na história brasileira. Trata-se da ocupação da EE Fernão

---

[82] Museu do Cárcere (MUCA) – Ecomuseu Ilha Grande. Disponível em: http://museucarcereuerj.blogspot.com.br/p/breve-historia_14.html. Acesso em: 2 jan. 2017.

Dias, localizada no bairro paulistano de Pinheiros.

O modo de conhecer de muitas crianças é escolar, por mais que elas estejam em seus lares ou na *opy*. A escola penetra nas mais amplas redes de relações. Ela incide sobretudo nos corpos juvenis. A escola está inscrita no *socius*. A escola opera nos prédios e vai muito além destes. Novas pesquisas podem fazer frente à complexidade desse fenômeno. A seguir, retomo a principal linha argumentativa da pesquisa.

Antes de iniciar o trabalho de campo na aldeia Tenonde Porã, a pesquisa tinha como meta explicitar o nível de intervenção comunitária no direcionamento da EEIG Gwyra Pepo. Fundamentava-se na ideia de que a educação escolar indígena, ao associar práticas escolares com intervenção na realidade local, rompe com as práticas educacionais consideradas costumeiras. Eu pressupunha que algo semelhante ocorria entre os Mbya da Tenonde Porã.

O contato mais prolongado com os professores guarani da EEIG Gwyra Pepo e a leitura atenta que fiz de algumas etnografias guarani recentes apontaram a impropriedade de conceber, por mais que muitas vezes os Guarani usem o termo, as pessoas que vivem na Tenonde Porã como uma comunidade. Uma ideia de totalidade e a fixação por território e identidade, características inerentes ao termo comunidade, foram abandonados, opção fortemente sugerida por dois princípios mbya: a multilocalidade (PISSOLATO, 2007) e a ontologia da diferença (PIERRI, 2013).

Ainda que não seja adequado considerar a Tenonde Porã como uma comunidade, o grupo que vive na aldeia intervém na Gwyra Pepo de maneira mais intensa do que os grupos *jurua* servidos pelas escolas estaduais. O que foi apresentado neste trabalho evidencia isso.

Estudos sobre inovação educacional (GHANEM, 2013; ABBONIZIO, 2013) inspiraram e encaminharam a pesquisa para o percurso narrado ao longo da monografia. O encontro com Jerá foi determinante, pois ela me fez acreditar que sua escola, apesar de submetida às diretrizes do sistema escolar estadual, esforçava-se em fazer algo diferente do padrão verificado nas escolas em geral. Fazer algo diferente do padrão, a meu ver, definição mais apropriada para o fenômeno da inovação educacional.

Para Abbonizio (2013), “a apreensão dos processos inovadores que ocorram no âmbito da educação escolar indígena depende da retomada de alguns traços da educação

escolar convencional que possam ser considerados típicos e permitam generalizações e contraposições.” (p. 24). Os “traços da educação escolar convencional” foram por mim denominados “princípios do padrão escolar dominante”. Ghanem (2013) e Abbonizio (2013) concebem a inovação como práticas diferentes das costumeiras. A proposta defendida ao longo da dissertação estabelece como inovação educacional as fugas, subversões e transformações do padrão escolar dominante.

Apesar da diferença de perspectivas, os princípios do padrão escolar foram inspirados em Abbonizio, que os denomina “traços”. O primeiro princípio ou “traço” concebe a escola como um espaço específico, delimitado e isolado das outras atividades sociais. Ou seja, a escola se baseia em práticas recintuais, pois, além de suas atividades ocorrerem em um espaço delimitado e isolado, o recinto escolar cria um dentro e um fora simultaneamente e serve para separar agentes (no caso, estudantes) em uma situação controlada e de controle. A separação dos estudantes em turmas etárias e de desempenho é mais um elemento recintual na vida escolar.

O segundo “traço” diz respeito a uma característica escolar sistematicamente atacada pelos Mbya. Refiro-me ao fato de a escola não apresentar uma preocupação imediata com as condições de vida atual das pessoas atingidas por suas ações. O modelo preponderante de escola é o da que está preocupada com a preparação que pretensamente será aproveitada no futuro. Fala-se que a escola prepara os futuros cidadãos para a vida, no entanto, não se importa com as condições de vida atual dos cidadãos. Mais um “traço” que se manifesta na Gwyra Pepo e se atualiza de diversos modos.

O terceiro “traço” da educação escolar convencional diz respeito à legitimidade dos saberes escolares, que decorre de sua tendência universalizante, isto é, uma tentativa de universalizar os saberes e práticas de determinados grupos sociais. A universalização de certos saberes legitimados, de certa forma, afasta e impõe barreiras na construção e na relação com o saber de indivíduos oriundos de grupos sociais com pouca tradição escolar. Este “traço” típico também se atualiza nas práticas observadas na EEIG Gwyra Pepo.

Aos três “traços” elencados por Abbonizio, incorporei mais dois princípios à pesquisa: a escola é “estatal” e se baseia em práticas “escritas”. Dito de outro modo, a escola se apresenta como um modo de conhecimento e um exercício de poder. O princípio “estatal” da escola se refere ao tratamento que a escola oferece às pessoas que

lhe estão submetidas. É a forma de governar da escola, que assume características heterônomas, hierárquicas, burocráticas, procurando controlar e vigiar os agentes enclausurados em seus recintos.

A pesquisa notou que o governo da escola se faz por escrito, cria mecanismos de controle escritos, como o diário de classe. Cria uma burocracia escrita, explicitada nos procedimentos de merenda escolar ou pagamento de professores. Sujeita e submete seus agentes por escrito, por meio dos "comunicados".

Com essa ideia em mente, propus-me investigar os aspectos da escola Gwyra Pepo que poderiam ser considerados inovadores. Suspeitava não se tratar, entre os Mbya da Tenonde Porã, de uma aceitação pacífica da instituição escolar. A hipótese afirmava que movimentos e associações engendrados desde a introdução da escola na aldeia produzem aspectos considerados inovadores. Tais movimentos e associações gerariam dois tipos possíveis de efeitos.

O primeiro efeito é a transformação das práticas escolares. O segundo se caracteriza por produzir práticas não orientadas pelos princípios do padrão escolar dominante. Os elementos das práticas escolares que se transformaram e as práticas diferentes das orientadas pelo padrão foram os aspectos que a pesquisa procurou identificar. De acordo com os fatos etnográficos, pode-se dizer que a hipótese foi confirmada, pois identifiquei aspectos inovadores em relação à escrita, aos modos escolares de produção e circulação de saberes e à tendência escolar de não apresentar uma preocupação imediata com as condições de vida das pessoas que são alvo de sua ação.

Em relação à escrita, associações delineadas a partir da EEIG Gwyra Pepo produziram algumas transformações na escola. Atualmente, o foco reside na alfabetização em guarani, diferentemente do costume observado em educação escolar indígena, historicamente centrada no ensino da língua oficial do Estado nacional. Há uma recusa em aceitar pacificamente a escrita da escola. Os professores guarani negam radicalmente o uso dos materiais didáticos oferecidos por dois programas oficiais (São Paulo Faz Escola e Programa Nacional do Livro Didático). A partir dessa recusa, passaram a produzir materiais didáticos específicos, voltados para a valorização da "cultura" e da língua guarani (Série *Ayvu*).

A escrita da escola engendrou associações que produziram práticas não orientadas pelo padrão dominante. Refiro-me sobretudo a dois aspectos: o grafite nos muros da escola e os usos da escrita para conquistar a demarcação da TI Tenonde Porã.

Procurei demonstrar que, na Gwyra Pepo, a tendência da escola convencional de negar outros modos de aprendizado é, em alguns aspectos, subvertida, negada, transformada. Para não "escolarizar a cultura", os *xamoi* e *xejaryi* raramente são consultados no espaço escolar instituído, no caso, as salas de aula da Gwyra Pepo. São os estudantes que vão até eles durante a jornada escolar, respeitando os modos próprios de acessar os saberes.

As tradicionais festas juninas escolares foram subvertidas, descaracterizadas, manejadas como espaço de potencialização de encontros transculturais. Além disso, a festa não foi utilizada como estratégia de abastecimento dos cofres da APM. Observei também transformação no caráter das aulas, muitas das quais, segundo meus interlocutores, ganharam contornos "políticos", como algumas aulas do professor Tiago, que procurou enfatizar a PEC 215 e seus males com sua turma do ensino fundamental I. Os professores guarani introduziram na escola um projeto de sustentabilidade (os projetos *avaxi ete* e *jety*).

Alguns aspectos descritos sugerem fugas, afastamentos, subversões, transformações da concepção escolar dominante, que entende a atividade escolar como uma longa preparação da pessoa para um futuro, baseando-se em um critério universal de pessoa. Isto é, a escola não costuma apresentar uma preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação, tampouco singulariza sua ação conforme as pessoas que sofrem seus efeitos.

A Gwyra Pepo apresenta-se aos Mbya como uma "coisa de branco", que, por sua vez, é entendida como fornecedora, um local propício a negociar trabalhos e a institucionalizar os "achamentos alimentares". Deste modo, há uma preocupação imediata de manejar o pacote escolar de modo a "trazer recursos à aldeia".

O ator que mais produz efeitos nesse sentido é o docente mbya, concebido na pesquisa como professor-liderança, cuja principal atividade é operar os princípios escolares para melhor controlar as relações com o mundo *jurua*. Para isso, deve demonstrar habilidades comunicativas, "saber falar com os *jurua* e com a comunidade" e

sua fala deve apresentar “efetividade”, isto é, ter a capacidade de mobilizar e demonstrar saberes para conquistar recursos.

No decorrer desta monografia, apresentei alguns desses efeitos. Notou-se a institucionalização dos “achamentos alimentares” por meio do programa de merenda escolar, denotando a feição mais comunitária da escola. A institucionalização dos “achamentos alimentares” também se deve aos cargos escolares. Contudo, a circulação dos salários e a atribuição dos cargos não apresentam, ao que tudo indica, uma feição comunitária. Trata-se, mais provavelmente, de uma circulação baseada na lógica do parentesco mbya.

Os aspectos descritos anteriormente são considerados inovadores, indicando mais uma vez a confirmação da hipótese. Outros aspectos apontam que associações entre atores de categorias distintas, delineadas a partir da escola, produziram práticas que rompem com as prescrições do padrão escolar dominante. Refiro-me às alianças entre professores-lideranças, *xamoi* e *xejaryi*, agentes *jurua* indigenistas e membros do MPL, que produziram efeitos impactantes em ações de ocupação de rodovias, avenidas e prédios públicos que colaboraram com a demarcação da TI Tenonde Porã.

O fenômeno da inovação educacional ocorre ao se manejar os princípios do padrão escolar dominante de modo a alterar microscopicamente as práticas escolares. Frente a tais princípios, alianças são delineadas e produzem práticas não orientadas pelas prescrições do padrão dominante. Todavia, práticas de fortalecimento ou atualização do padrão escolar dominante foram também verificadas, ocorrendo paralelamente ou em oposição aos aspectos inovadores, realçando a ideia de escola indígena como arma(dilha).

Portanto, a pesquisa indicou a impropriedade de totalizar o fenômeno da inovação educacional. Não é possível afirmar que a EEIG Gwyra Pepo é inovadora, pois diversos princípios do padrão dominante são atualizados nas práticas. O que ocorre são movimentos e alianças fluidas, híbridas, subversivas que costumam agir nas brechas das máquinas de controle escolar, nos espaços de ilegibilidade estatal. Esses movimentos e alianças criam e até estabelecem zonas autônomas temporárias. Em consonância com meus pressupostos, tais fenômenos microssociológicos podem ser considerados inovadores.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional*: a escola e as aspirações de futuro das comunidades. 2013. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995. 130 p.

ASSIS, Eneida Corrêa de. *Escola indígena, uma "frente ideológica"?* 1981. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

AZANHA, Gilberto; LADEIRA, Maria Inês. *Os índios da Serra do Mar*: a presença Mbya – Guarani em São Paulo. São Paulo: Nova Stella, 1988. 70 p.

BAGANHA, Denise Estorilho; GARCIA, Nilson Marcos Dias. *Estudos sobre o uso e o papel do livro didático de ciências no ensino fundamental*. 2009. Trabalho apresentado ao VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, 2009. 9 p.

BARROS, Ricardo Abdalla. *As implicações do programa "São Paulo Faz Escola" no trabalho docente de professores iniciantes*: um estudo de caso. 2014. 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BARTH, Fredrik (org.). *Ethinic groups and boundaries*: the social organization of culture difference. London: Universitets Forlaget; Oslo: George Allen & Unwin, 1969. 153 p.

BELTRAME, Camila Boldrin. *Etnografia de uma escola Xikrin.* 2013. 166 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida Dornele. *Nhembo'e:* enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 273 p. Tese (Doutorado

em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BEY, Hakim. *Zona autônoma temporária*. Coletivo Sabotagem: Contra-Cultura, sem data [1991]. Disponível em: <http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/arq_interface/4a_aula/Hakim_Bey_TAZ.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2016. 41 p.

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola indígena diferenciada na grande metrópole. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001. P. 87-106.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Uma visão indígena da história. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n. 49, p. 92-106, 1999.

BORSATTO, Fernanda Serra. *Educação escolar indígena*: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu. 2010. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2010.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. *An invitation to reflexive sociology.* Chicago: University of Chicago Press, 1992. 332 p.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituição.htm> (acesso: 16/12/2016).

CALAVIA SÁEZ, Oscar. 2013. *Esse obscuro objeto da pesquisa*: um manual de método, técnicas e teses em antropologia. Ilha de Santa Catarina, Edição do autor, on line. 224 p. Disponível em: http://www.antropologia.com.br/divu/colab/d53-osaez.pdf. Acesso em: 26 set. 2015.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar*: a mudança na escola. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. P. 9-21

CATANZARO, Fabiana Olivieri. *O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio*. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano:* artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002. 351 p.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, p. 7-18, 2006.

CTI. *Após demarcação da TI Jaraguá, comunidade Guarani relança campanha pela TI Tenonde Porã*. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/ap%C3%B3s-marca%C3%A7%C3%A3o-da-ti-jaragu%C3%A1-comunidade-guarani-relan%C3%A7a-campanha-pela-ti-tenond%C3%A9-por%C3%A3>. Acesso em: 4 nov. 2015.

CTI. *História do programa guarani*. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/programa-guarani-historico>. Acesso em: 3 nov. 2016a.

CTI. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/noticia/tenond%C3%A9-por%C3%A3-os-muitos-anos-de-luta-por-reconhecimento>. Acesso em: 4 mai. 2016b.

D'ANGELIS, Wilmar Da Rocha. Contra a ditadura da escola. *Cadernos Cedes*, 1999, Vol. 19, n. 49, p. 18-25.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El Estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. In: *Cuadernos Antropología Social*, Buenos Aires. N. 27, p. 19-52, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2008. 226 p.

DELMONDEZ, Polianne; PULINO, Lucia Helena Cavasin Zabotto. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. *Psicol. Soc.*; v. 26, n. 3, p. 632-641; 2014-12.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. Disponível em: <http://www.dgabc.com.br/Noticia/1965329/indios-ocupam-prefeitura-e-pedem-apoio-as-demarcacoes-de-terra> Acesso em: 4 mai. 2016.

DIFRANCO, Ani. “My iq”. *Puddle Dive.* Buffalo: Righteous Babe Records, 1993.

DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. *Interpretações do papel, valor e significado da formação do professor indígena do Estado de São Paulo*. 2006. 250 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – SP. 2006.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor (entrevista). *Revista Brasileira de Educação,* n. 5, p. 222-231, 1997.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1975. 91 p.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*: uma descrição do modo de subsistência e das

instituições políticas de um povo nilota. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1993. 276 p.

FERREIRA, Edna. *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. São Paulo. 2012. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2012.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita*: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil. 1992. 225 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. *Antropologia, história e educação:* a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp, 2001. P. 71-111.

FERREIRA NETO, Waldemar. *Índios e a alfabetização*: aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. 1994. 112 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. p. 509-517.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 213 p.

GHANEM, Elie. *Mudança educacional*: inovação e reforma: relatório científico 2: final.

São Paulo, 2006. 573 p.

_____. 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, 2013.

GOLDMAN, Márcio. *Como funciona a democracia:* uma teoria etnográfica da política. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. 367 p.

_____. Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da (contra) mestiçagem. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 641-659, 2015.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das 'culturas' entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. P. 455-484.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *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.

_____ (Org.). *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?:* Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2002. 123 p.

IBGE. *Os indígenas no Censo Demográfico 2010:* primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. 31 p.

INEP. *Um olhar sobre a educação indígena com base no Censo Escolar de 2008:* estudo realizado a partir dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: Inep, 2009. 46 p.

KAHN, Marina. “Educação indígena” versus educação para índios: sim, a discussão deve continuar. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 63, 1994, p. 137-144.

KEESE DOS SANTOS, Lucas. *A esquiva do xondaro*: movimento e ação política entre os Guarani Mbya. 2016. 306 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – FFLCH, USP, São Paulo. 2016.

LADEIRA, Maria Inês. Atividades da escola da aldeia guarani da Barragem, São Paulo. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio, 1981. P. 111-123.

_____. *O caminhar sob a luz*: território mbya à beira do oceano. 1992. 266 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – PUC, São Paulo.

_____. *Espaço geográfico guarani-mbya*: significado, constituição e uso. 2001. 235 p. Tese (Doutorado em Geografia) – FFLCH, USP, São Paulo.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório*: a produção dos fatos científicos. Tradução de Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 310 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos.* Tradução de Rosa Freire D’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. 454 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006a. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2016.

_____. *Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar:* experiências dos povos indígenas do alto rio Negro. 2006b. 162 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília.

_____. *Educação para manejo e domesticação do mundo:* entre a escola ideal e a escola real, os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 p. Tese (Doutorado em antropologia social) – Universidade de Brasília, Brasília.

MARCUS, George. Ethnography in/of the world system: the emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, California, v. 24, p. 95-117, 1995.

MARQUI, Amanda Rodrigues. *Tornar-se aluno(a) indígena*: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacunda. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARRAS, Stelio. Como não terminar uma tese: pequeno diálogo entre o estudante e seus colegas (after hours). *Cadernos de Campo*, n. 14-15, São Paulo, 2006. p. 353-382.

MELIÀ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979. 91 p.

MINGARDI, Guaracy. *A nova polícia.* 1991. 226 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Campinas. 1991.

MONTAIGNE, Michel de. *Três ensaios*: do professorado, da educação das crianças e da arte de discutir. Tradução de Agostinho da Silva. Coimbra: Universidade, 1933 [15??]. 126 p.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p.

NADAI, Larissa. *Descrever crimes, decifrar convenções narrativas*: uma etnografia entre documentos oficiais da Delegacia de Defesa da Mulher de Campinas em casos de estupro e atentado violento ao pudor. 2012. 275 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas.

NEXO. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/10/06/A-origem-do-conceito-de-empoderamento-a-palavra-da-vez> Acesso em: 12 dez. 2016.

NOSELLA, Paolo (Org.). *Educação no campo:* origens da pedagogia da alternância no Brasil. Vitória: Edufes, 2012. 288 p.

OLIVEIRA, Joana Cabral de; SANTOS, Lucas Keese dos. "Perguntas demais" – Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. P. 113-134.

PIERRI, Daniel Calazans. *O perecível e o imperecível*: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani-mbya. 2013. 277 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo.

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

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p.

41-73, 1997.

SANTOS, Augusto Ventura dos. *Políticas afirmativas no ensino superior*: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowa-Guarani). 2015. 225 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTIAGO, Ana Elisa. *Entre papeis, pessoas e perspectivas*: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira - PA. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SÃO PAULO (cidade). *População recenseada e taxas de crescimento:* município de São Paulo, regiões e distritos municipais. Disponível em: <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br/htmls/7_populacao_recenseada_e_taxas_de_crescime_1980_10747.html>. Acesso em: 3 nov. 2016.

SÃO PAULO (estado). SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO. *Educação escolar indígena*. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena> Acesso em: 29 set. 2016.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1974. 190 p.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio, 1981. 222 p.

_____. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. *Antropologia, História e Educação*: A questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp, 2001. P. 29-43.

SILVA, Fabio de Oliveira Nogueira. *Elementos de etnografia Mbya*: lideranças e grupos familiares na aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá – São Paulo, SP). 2008. 207 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – FFLCH, USP, São Paulo.

SILVINO, Eliziane França Moreira; VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, 2008.

TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia.* Tradução de Tiago Seixas Themudo. Petrópolis: Vozes, 2003 [1895]. 110 p.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. *Antropologia, história e educação*: a questão indígena e a escola. São Paulo: Fapesp, 2001. P. 44-70.

TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, sentido e memória*: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya. 2007. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *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.

TORRES, Rosa María. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: CÁRDENAS, L.; RODRIGUEZ CÉSPEDES, A.; TORRES, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo.* Bogotá: Convenio Andrés Bello; Magisterio Nacional, 2000. p. 161-312.

TOURAINE, Alain. *Poderemos viver juntos?:* iguais e diferentes. Tradução de Ephraim Ferreira Alves e Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1999. 387 p.

TSUPAL, Nancy Antunes. *Educação indígena bilíngue, particularmente entre os Karaja e Xavante:* alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. 1978. 173 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília.

VARGAS, Eduardo Viana. Gabriel Tarde e a diferença infinitesimal. In: TARDE, Gabriel. *Monadologia e sociologia e outros ensaios.* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: CosacNaif, 2007. p. 7-50.

VALENTINI, Aline de Alcântara. *Educação escolar indígena Guarani:* a escola estadual indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC, São Paulo.