

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

**PERSPECTIVA GUARANI NHANDÉWA SOBRE FORMAÇÃO
INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS: ANCESTRALIDADE,
ESPIRITUALIDADE, COSMOLOGIAS E LÍNGUAS INDÍGENAS**

TIAGO DE NHANDÉWA

São Paulo

2021

-versão corrigida-

Tiago Nhandewa

Perspectiva Guarani Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores Indígenas:
Ancestralidade, Espiritualidade, Cosmologias e Línguas Indígenas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. Sob orientação da Profa. Dra. Marta Rosa Amoroso.

São Paulo

2021

-versão corrigida-

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N134p Nhandewa, Tiago
Perspectiva Guarani Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores Indígenas: Ancestralidade, Espiritualidade, Cosmologias e Línguas Indígenas / Tiago Nhandewa; orientadora Marta Amoroso - São Paulo, 2021.
181 f.

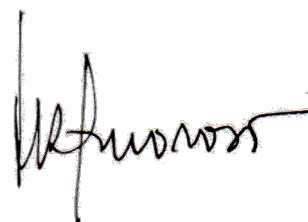
Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.

1. Antropologia. 2. Etnografia. 3. Etnologia. 4. Grupos Étnicos. 5. Povos. I. Amoroso, Marta, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Tiago de Oliveira****Data da defesa: 24/9/2021****Nome do Prof. (a) orientador (a): Marta Rosa Amoroso**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 17/11/2021



(Assinatura do (a) orientador (a))

Tiago Nhandewa

Perspectiva Guarani Nhandewa sobre Formação Intercultural de Professores Indígenas:
Ancestralidade, Espiritualidade, Cosmologias e Línguas Indígenas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marta Rosa Amoroso (Presidente da banca)

Instituição: PPGAS – USP

Prof. Dra. Valéria Mendonça Macedo

Instituição: Ciências Sociais EFLCH/UNIFESP

Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire

Instituição: DFCS/UNIRIO

Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis

Instituição: IEL/UNICAMP

Dedico este trabalho a todos professores indígenas do estado de São Paulo e em especial ao educador Guarani Mbyá, João Lira da Silva (*in memoriam*) por suas contribuições na luta pela causa da educação escolar indígena e por suas sábias e belas palavras, o *nhe'ẽ porã*.

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à *Nhanderueté* (nosso verdadeiro pai) que sempre foi meu guia e protetor em minhas caminhadas aqui no *ywy-rupá* (superfície terrestre), e nunca me deixou desamparado nos momentos difíceis de minha vida. Agradeço também a minha família pelos incentivos nos estudos. Como dizia minha mãe em sua compreensão de mundo: “tem que estudar para ser alguém na vida”, orientação essa que não era somente da minha mãe, mas de toda a minha família do lado materno incluindo minha avó e meus tios.

Agora depois de adulto, depois de constituir família, também recebi apoio e incentivo de minha companheira Thaís, e minhas filhas, Joana *Poty* e Júlia *Djatsy*, que faço questão de agradecê-las pela compreensão nas ausências para realização dos estudos, seja na casa ou nas viagens até a capital São Paulo.

Um agradecimento muitíssimo especial aqueles que foram meus primeiros “informantes” no caminho das minhas primeiras pesquisas e estudos etnográficos, Dona Adelaide Rocha (*Kunhã Nimboawydju*) e seu filho, que também era meu padasto, Claudemir Marcolino (*Awá Rokawydju*), no qual tive a honra de indagá-los a respeito da fundação do *Tekoá Nimuendaju* e sobre aspectos diversos da cultura Guarani Nhandewa, como o batizado do *Nhemongarái*. Foi nessa ocasião que minha missão em registrar as histórias e depois deixá-las para as gerações atuais e futuras se iniciou, tanto *Kunhã Nimboawydju*, quanto *Awá Rokawydju* me pediram que registrassem seus depoimentos e deixassem na comunidade para que as crianças e os jovens – inclusive para mim e para meus filhos - tivessem acesso a esse material e pudessem ler suas orientações e recomendações.

No pedido de Dona Adelaide ela disse: “*Estou pedindo para você, que está aqui me entrevistando, que quando eu partir dessa para outra, que você deixe esse documento, esse apelo que estou fazendo aqui, para você deixar esse documento aqui no Nimuendajú, para servir para outras crianças que estão crescendo agora, inclusive até para seus filhos vai servir*”. (TCC, 2008, pg. 25-26). Já Claudemir pediu para que não se esqueçam de *Nhanderu* e do *Nhanderekó*: “*Eu só passo essa parte para que eles nunca se esqueçam do “Senhor”, para ele abençoar esta terra, como tem abençoado, e também não esquecer o que os nossos anciãos, nossos avós passaram para nós, e que*

passamos para eles, e para que Deus possa abençoar os passos deles em cima dessa terra, e que eles nunca esqueçam essa parte gloriosa que Deus deixou para nós, é só essa parte que eu quero deixar nesta mensagem, deixar não só para as crianças, mas para todos os que ouvirem, como eu disse nesta gravação, que é de suma importância para nós não esquecermos de Nhanderu, esse poderoso Deus que deu tudo isso para nós e continua dando, só não esquecer de como nós resistimos a todas essas provações. Deus dará força para nossos filhos resistirem também”. (TCC, 2008, p. 33).

Diante das recomendações deixadas pelos meus primeiros interlocutores, sobre registrar as histórias dos *tekoá* (lugar onde vivemos) e dos antepassados para que deixasse aos mais jovens e as futuras gerações, pude ver que tais pedidos corroboram de alguma forma com o discurso da antropóloga Margaret Mead, no filme da série “Antropologia – estranhos no exterior”, quando ela fala sobre os jovens Samoanos saírem da aldeia para aprenderem a língua inglesa e também estudarem para registrar a história de seu povo. No discurso ela fala: *“É muito importante que a nova geração... os jovens que aprenderam a falar inglês e foram estudar... em seu retorno eles devem trazer novos costumes... sem esquecer os costumes de seus antepassados. Se vocês esquecerem seus avôs e bisavôs... onde eles viviam e o que faziam... vocês serão um povo sem terra sob seus pés... não terão raízes no solo, pertencendo só ao presente... sem qualquer noção do passado. Não sei se vou poder voltar. Não sei se será possível eu voltar. Mas você pode me contar sobre a vida na aldeia. Vocês devem manter este lugar unido”*¹.

Na sequência um agradecimento as duas pessoas que foram centrais para a elaboração do estudo, *djaryi* Catarina e *txeramõi* Carlos Papá. Ambos tive a oportunidade de vê-los ministrarem seus *nhemonguetá* (conselhos) e entoarem seus *mborái* (rezas) nos momentos iniciais e de encerramento durante os cinco módulos que ocorreram em 2018 e 2020 no curso de extensão da Universidade Federal de São Paulo “Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo”.

Para finalizar, gostaria de agradecer minha orientadora, profa. Dra. Marta Rosa Amoroso, que me guiou brilhantemente no decorrer de todo o percurso para a elaboração desta dissertação. Também agradecer a três *txeirũ kwery* (companheiros),

¹ Discurso de Margaret Mead para o povo de Pere (Samoa). You tube, serie “Antropologia - estranhos no exterior” min. 42:46 a 43:44 aprox.

que me orientaram e me ajudaram em várias etapas, primeiro o Emerson Guarani que foi decisivo para meu ingresso no mestrado, depois um colega de turma, Hugo Salustiano, que fez indicações de leitura, que esclareceu conceitos e teorias da área da Antropologia, que fez correções pontuais no texto sempre com importantes ponderações na elaboração desta dissertação e por fim, a amiga Tatiana Kleim que me orientou dias antes da entrega do projeto de pesquisa na USP a respeito de questões estruturais do projeto, como o conceito teórico-metodológico.

Aporãeté txeirũ kwery! Obrigado a todos companheiros!

RESUMO

O estudo em questão trouxe uma análise reflexiva a partir do pensamento Guarani Nhandewa relacionando a temática de formação intercultural de professores indígenas no estado de São Paulo. Tomamos como ponto de partida as experiências que tive como professor indígena atuante na Educação Escolar Indígena nos últimos quinze anos, além da formação enquanto sujeito indígena e acadêmico. O foco da pesquisa foi o curso de extensão intitulado *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*, promovido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) nos anos de 2018 à 2020. As reflexões e discussões tomaram como base questões sobre a conhecimento tradicional, ciência indígena e a ciência ocidental. No centro da discussão acerca das “ciências indígenas”, buscamos entender como a ancestralidade, espiritualidade, a cosmovisão e as línguas indígenas operaram na fundamentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso intercultural de professores indígenas em paralelo a “ciência ocidental”. Para isso, utilizamos a metodologia de análise descritiva, empírica e etnográfica, por meio da observação-participante, assim como os depoimentos dos professores indígenas e líderes espirituais, que foram os principais protagonistas de todo o processo de construção do PPP. Na fundamentação teórica-metodológica, utilizamos as principais bases conceituais que são referências na temática da formação de professores indígenas no estado de São Paulo nos últimos anos, além disto, buscamos também os conceitos da etnologia indígena e da antropologia que trazem discussões relativas aos conhecimentos tradicionais dos povos ameríndios.

Palavras-chave: Guarani Nhandewa; Licenciatura Intercultural; Educação Escolar Indígena; Professores indígenas; São Paulo.

ABSTRACT

The study in question brought a reflective analysis from the Guarani Nhandewa thought, relating the theme of intercultural training of indigenous teachers in the state of São Paulo. We take as a starting point the experiences I had as an indigenous teacher working in Indigenous School Education in the last fifteen years, in addition to training as an indigenous and academic subject. The focus of the research was the extension course entitled For an Intercultural Licentiate in the State of São Paulo, promoted by the Federal University of São Paulo (UNIFESP) from 2018 to 2020. The reflections and discussions were based on questions about traditional knowledge, indigenous science and western science. At the center of the discussion about "indigenous sciences", we seek to understand how ancestry, spirituality, cosmovision and indigenous languages operated in the foundation of the Political-Pedagogical Project (PPP) of the intercultural course for indigenous teachers in parallel with "Western science". For this, we used the methodology of descriptive, empirical and ethnographic analysis, through participant observation, as well as the testimonies of indigenous teachers and spiritual leaders, who were the main protagonists of the entire PPP construction process. In the theoretical-methodological foundation, we use the main conceptual bases that are references in the theme of training indigenous teachers in the state of São Paulo in recent years, in addition, we also seek the concepts of indigenous ethnology and anthropology that bring discussions related to traditional knowledge of the Amerindian peoples.

Keywords: Guarani Nhandewa; Intercultural Degree; Indigenous School Education; Indigenous teachers; São Paulo.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMICOP – Associação das Mulheres Indígenas do Centro-Oeste Paulista

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

APMs – Associação de Pais e Mestres

ARACI – Associação de Referência e Apoio a Causa Indígena

ARPINSUDESTE – Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste

CEB – Conselho Educação Brasileiro

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEPISP – Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo

CGEEI – Coordenação de Gestão de Educação Escolar Indígena

CI PBA – Componente Indígena do Plano Básico Ambiental

COAPY-GUA – Cooperativa Agropecuária e de Produção de Alimentos Indígenas

COMIP – Comissão da Mulheres Indígenas Paulista

CORLIS – Coordenação Regional Litoral Sul

CNPI – Conselho Nacional dos Povos Indígenas

CTL – Coordenação Técnico Local

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DER – Diretoria de Ensino Regional

EEI – Educação Escolar Indígena

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPISP – Fórum de Avaliação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo

FISPI – Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas

FNEEI – Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo de Trabalho

IDMAI – Instituto de Defesa do Meio Ambiente Indígena

LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional Brasileira

MAGIND – Magistério Superior Indígena

MEC – Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Indígena

NINC – Núcleo de Inclusão

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OGNs – Organização Não Governamental

PBP – Programa Bolsa Permanência

PNAE – Programa Nacional da Alimentação Escolar

PPGAS – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROLIND – Programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas da educação básica

RCNEEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena

SEE – Secretaria Estadual de Educação

TI – Terra Indígena

UFGD – Universidade Federal Grande Dourados

UFRJ – Universidade Federal do Rio Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

USC – Universidade Sagrado Coração

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
NOTA SOBRE A GRAFIA	
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - Trajetória e formação enquanto sujeito Guarani Nhandewa.....	25
1.1 Memória e identidade	25
1.2 Conceitos de tekoá e as experiências de aprendizado nos tekoá contemporâneos onde morei e moro	34
CAPÍTULO II - Formação política e escolar	54
2.1 Formação de guerreiros: representatividades na Educação Escolar Indígena	54
2.2 Representatividade no movimento da Educação Escolar Indígena	71
2.3 Membro na Comissão Étnica Regional	73
2.4 Representação no Núcleo de Educação Indígena	74
2.5 Participação nas Conferências de Educação Escolar Indígena	77
2.6 Articulador do Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo: espaço de formação e fortalecimento espiritual.....	82
CAPÍTULO III - Formação Intercultural de Professores Indígenas no estado de São Paulo. Últimos anos.....	110
3.1 Magistério indígena - MAGIND.....	110
3.2 Formação Intercultural Superior para Professores Indígenas na Universidade de São Paulo – FISPI	116
CAPÍTULO IV - Curso de extensão Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo - UNIFESP	122
4.1 Organização, equipe, participantes e a estrutura dos módulos	124
4.2 Perspectivas de formação intercultural apresentadas no documento base para o Projeto Político-Pedagógico	131
4.3 Povos indígenas e territórios envolvidos na Licenciatura Intercultural.....	133
4.4 Porque os conhecimentos ancestrais, espiritualidades e línguas indígenas fazem parte da proposta de formação dos professores indígenas	136
4.5 Reflexões sobre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos na construção da Licenciatura Intercultural.....	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	169

ANEXOS.....	175
ANEXO 1 – Folder de divulgação do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena de 2020.....	175
ANEXO 2 - Genealogia da família Honório	176
ANEXO 3 – Cartaz de divulgação da semana <i>Awá Rokawydju</i>	177
ANEXO 4 - Matéria no jornal regional sobre saúde indígena.....	178
ANEXO 5 - Folder de divulgação da I conferência etapa Regional.....	179
ANEXO 6 – Folder informativo do FAPISP	18080

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rota de migração dos Tañyguá, Oguauíva e Apapocúva	36
Figura 2 - Aldeia Laranjinha	39
Figura 3 - Aldeia Nimuendaju	44
Figura 4 - Aldeia Bananal.....	46
Figura 5 - Foto na garagem do Posto Indígena Bananal	49
Figura 6 - Aldeia Tereguá.....	50
Figura 7 - Dança do Kipaê.....	52
Figura 8 - Eu e o cacique Claudino Marcolino.....	57
Figura 9 - Alunos da Aldeia Nimuendaju.....	59
Figura 10 - Interação da Língua Guarani Nhandewa	61
Figura 11 - Reunião no Palácio dos Bandeirantes	72
Figura 12 - Membros da Comissão Étnica de Bauru-SP	73
Figura 13 - Reunião na Secretaria de Educação	76
Figura 14 - Djaryi Catarina e Carlos Papá.....	87
Figura 15 - Membros do FAPISP	89
Figura 16 - Lideranças e professores indígenas.....	91
Figura 17 - Momento de discussão no FAPISP.....	97
Figura 18 - FAPISP no Tekoá Nimuendaju	99
Figura 19 - Representantes do FAPISP	102
Figura 20 - Fala de professores indígenas	104
Figura 21 - CECI Krukutu	107
Figura 22 - Palestra no auditório da FEUSP.....	117
Figura 23 – Primeiro módulo do curso de extensão da UNIFESP	128

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa é fruto da vontade de contribuir na área da Antropologia com os conhecimentos indígenas voltados a formação do sujeito indígena em diversos aspectos, como na formação intercultural de professores indígenas. Desde que me apresentaram a esta disciplina logo senti que poderia seguir por ela contribuindo com meus singelos conhecimentos dentro da perspectiva Guarani Nhandewa.

Em 2005 durante o curso de formação de professores na Universidade de São Paulo, as disciplinas de Antropologia, ministradas por antropólogos com formação em etnologia ameríndia, como Luiz Grupioni e Luiz Carrara, despertaram em mim o desejo de pesquisar sobre meu povo e sobre minhas origens. Foi assim que segui pesquisando e buscando me aprofundar mais na cultura Guarani Nhandewa.

A minha primeira pesquisa foi para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso Formação Intercultural de Professores Indígenas no estado de São Paulo (FISPI) de 2007 a 2008, intitulada a “Origem da Aldeia Nimuendaju”, pesquisa que ofereceu a oportunidade para estar junto de duas pessoas de grandes conhecimentos a respeito dos Guarani da Terra Indígena Araribá, Claudemir Marcolino e sua mãe Adelaide Rocha. Com eles iniciei uma volta ao passado através de suas narrativas.

Na segunda pesquisa, já passado alguns anos depois da minha primeira formação acadêmica, durante um curso de especialização em Antropologia pela Universidade Sagrado Coração, pude pesquisar sobre o ensino da Língua Guarani Nhandewa no ambiente escolar da Aldeia Nimuendaju, o que trouxe grandes contribuições para entendimento de como o ensino da língua acontece nesse espaço institucional e formal. A partir daí, cada vez mais sentia a necessidade de dar continuidade as minhas pesquisas e a Antropologia era o caminho a seguir.

Em 2019, fui selecionado para cursar o Mestrado em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, onde pude alinhar as pesquisas anteriores, agora trazendo um olhar sobre a perspectiva de formação intercultural na visão Guarani Nhandewa.

Nas minhas experiências e trajetórias enquanto sujeito indígena e educador indígena que esta conduzindo este trabalho, no entanto, busco também sistematizar dentro do escopo da literatura antropológica clássica, mas principalmente nos trabalhos contemporâneos, que tratam desse assunto.

O campo da formação acadêmica foi essencial, mas não posso deixar de mencionar os meus principais interlocutores, os professores indígenas e os líderes espirituais que estiverem comigo no curso de extensão *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*, a onde foi elaborado o Projeto Político Pedagógico, tendo a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como responsável. Espero que no final desta dissertação consiga alcançar meu objetivo inicial, que é lançar luz a respeito da importância das contribuições dos líderes espirituais para formação de professores indígenas.

NOTA SOBRE A GRAFIA

As palavras nas línguas indígenas em geral estão grafadas em *itálico*, menos os nomes próprios. A língua Guarani-Nhandewa está atualizada de acordo com o padrão de escrita gramatical convencionada nos livros, “Lições de Gramática Nhandewa-Guarani - vol. I e *Ynypyrũ*: narrativa sagrada da criação do mundo”, que foram produzidos nas oficinas de linguística desenvolvidas pela Universidade de Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a ONG KAMURI, que ocorreram na Terra Indígena Nimuendaju durante os anos de 2013 a 2016.

Para destacar as línguas estrangeiras – como a língua inglesa e espanhol -, também grafo com *itálico* e aspas.

INTRODUÇÃO

Antes de tudo, antes de pensar em formação intercultural, temos que pensar do lado que está falando. Neste caso, do ponto de vista Guarani Nhandewa, a perspectiva de formação que temos que seguir é a formação que está de acordo com os princípios étnicos e culturais. O Guarani Nhandewa tem como base primordial de formação de acordo com o *Nhanderekó*, que é tudo o que liga o sistema de vida Guarani, a epistemologia, a cosmologia, a ancestralidade, a espiritualidade, os antepassados, a língua, todo ecossistema que está em volta. Como bem comentou o cacique do *Tekoá* Nimuendaju referente ao *Nhanderekó*: “*Se o Nhanderekó não estiver dentro de nós, acabou.*”, ou como disse o professor Saulo da etnia Guarani Mbyá ao falar da educação indígena e do *Nhanderekó*: “*A educação indígena é o Nhanderekó. O nosso conhecimento é nosso ouro, é o Nhanderekó.*” O *Nhanderekó*, como sendo o macro, o todo, no mundo Guarani Nhandewa, no entanto, há também outras formas mais específicas e restritas, o micro, é o que nos aponta Benites (2018, p.5), dizendo que na organização social dos Guarani Nhandewa existem outras formas de vida social, dependendo de cada *tekó* (modo de ser e viver). Uma delas é o *tekó* das mulheres, seguindo o *Nhanderekó*, o modo de ser viver coletivo dos Guarani.

Por isso, que quando pensei na formação de professores indígenas, logo me veio ao pensamento a necessidade de partir do princípio da formação enquanto sujeito indígena Guarani Nhandewa, porque se vai construir um projeto de formação de professores indígenas é necessário saber quem são esses sujeitos, de onde vieram, o que querem e para onde irão, no entanto alguns especialistas já apontam que isso é necessário para construção de uma política cultural que atenda de fato os povos indígenas envolvidos.

De acordo com Gomes e Miranda (2014, p. 458), ao falarem da “cultura” indígena na Universidade, trazem a questão das relações políticas em detrimento das culturas presentes, enfatizam que a complexidade da formação acadêmica de indígenas diz respeito ao inusitado dessa presença no ambiente da universidade. Ainda os mesmos autores apontam alguns questionamentos que esse novo ambiente pode trazer, tanto da parte dos docentes, quanto da parte dos discentes universitários, sendo os limites de

convívio entre indígenas e não indígenas nesse espaço acadêmico que revelarão desconhecimentos e estereótipos.

Segundo ainda os mesmos autores, as indagações que surgirão são: “serão os índios capazes de aprender? Eles sabem ler um texto acadêmico? Falam ao telefone? Utilizam computador? Eles se vestem de forma adequada para realizar as atividades acadêmicas?”. Posso afirmar que para tais questionamentos e dúvidas sobre quem são esses sujeitos de fato, e o que eles pretendem afinal, existem respostas plausíveis, e isso poderemos constatar quando tratarmos dos objetivos que levam os indígenas a reivindicarem uma formação acadêmica, seja de professores ou outras que atendam às necessidades pessoais e ou coletivas. Nesse sentido, Gomes e Miranda (2014, p. 458), ressaltam o posicionamento político em defesa de seus direitos, dos estudantes indígenas quando descobrem rapidamente formas de provocar reconhecimento de sua existência e para isso acionam a noção de “cultura” como sugere Manuela Carneiro da Cunha.²

No que se refere ao problema do presente estudo, trouxemos questões balizadoras: Por que fazer? Como fazer? Quem vai fazer? Além dos conceitos indígenas como “ancestralidade, espiritualidade, cosmologias e línguas Indígenas”, a respeito do curso intercultural de formação de professores indígenas. Essas indagações feitas aqui nos levariam há algumas possibilidades de respostas.

Começando pela primeira questão, que é por que fazer um curso intercultural de formação de professores indígenas, diria de antemão que devido as questões específicas dos povos indígenas, há a necessidade de se construir em conjunto com os mesmos uma proposta que leve em consideração toda diversidade étnica e cultural de cada povo envolvido nessa formação, valorizando assim os seus saberes e os seus conhecimentos ancestrais e milenares.

Na segunda questão que se coloca a respeito de como fazer, responderia que a participação dos anciãos, os “*nhaneramõi kwery*”, é de fundamental importância, pois são eles os sujeitos detentores de muitos conhecimentos ligados a epistemologia

² A noção de “cultura” com aspas segundo Miranda (2014) é o conceito de Manuela Carneiro da Cunha quando enfatiza que os povos indígenas usam em determinados contextos para justificar suas lutas pelos seus direitos. “O que acrescentei aqui é que a coexistência de “cultura” (como recurso e como arma para afirmar identidade, dignidade e poder diante de Estados nacionais ou da comunidade internacional) [...]” (Cunha, 2017, p. 369).

indígena, e para que uma formação intercultural possa atender os interesses indígenas, primeiramente precisa valorizar as pessoas que no seio de um “*tekoá*” são responsáveis por transmitir as gerações mais novas tais conhecimentos tradicionais.

Enfim, na terceira questão apresentada, sobre quem seriam esses atores que protagonizariam nessa construção de um projeto político pedagógico e posteriormente também atuariam na formação dos educadores indígenas, não é difícil responder que a coletividade envolvendo os anciãos, lideranças, professores indígenas e os parceiros não indígenas, é a chave que abre muitas possibilidades de trocas de conhecimentos, colocando de modo simétrico e respeitoso as relações entre a ciência ocidental e a ciência indígena, mostrando que dentro de paradigma todos podem contribuir para formação intercultural de professores indígenas.

A Antropologia vem sendo uma área muito importante para formulação das políticas públicas para Educação Escolar Indígena³ e principalmente ajudando nas lutas pelo território, preservação do meio ambiente e na defesa dos direitos indígenas em todo o País nas últimas décadas, principalmente depois da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido Benites (2009, 14), ressalta que com sua experiência adquirida no curso de Mestrado em Antropologia Social defende que a pesquisa antropológica deve ser elaborada para entender as concepções, os interesses e as necessidades reais das famílias indígenas, levando sempre em consideração a história e modo de viver e ser múltiplo desses indígenas contemporâneos. (BENITES, 2009, p. 14).

Antes de avançarmos nas justificativas acerca dos referenciais teóricos, é importante salientar que as bases teóricas que mobilizamos como um todo, são aquelas que versam sobre etnografias e etnologias indígenas, mas em especial sobre as questões de formação de professores indígenas nos últimos anos. Essas escolhas teóricas levaram em consideração o teor do estudo que tem como objetivo seguir uma linha de pesquisa mais voltada aos conceitos de formação de professores indígenas, por isso não optamos por estudos específicos de um povo indígena.

³ O referencial curricular nacional para escolas indígenas está dividido em duas partes. A primeira – para começo de conversa – reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de educação escolar indígena entendida como “projeto de futuro e de escola que queremos”, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. (RCNEI, 1998, p. 14).

No que tange a pesquisa antropológica pretendo mostrar como a construção do conhecimento antropológico e etnográfico surge da interação e intercâmbio de experiências e de troca de saberes entre sujeitos em situações diversas. Segundo Danaga (2016, p. 30),

Sabemos que o conhecimento antropológico e etnográfico surge da interação e do intercâmbio de experiências e de trocas de saberes entre sujeitos em situações diversas e emerge, ainda, dos efeitos advindos e provocados por essas interações. Assim, na construção da narrativa e do texto etnográfico entrelaçam-se muitas circunstâncias que não são totalmente apreendidas pelo pesquisador, mas que podem ser proficuas, na medida em que o pesquisador toma como base os efeitos que essas conexões, contradições e contrastes entre as diferentes circunstâncias podem proporcionar. (DANAGA, 2016, p. 30).

Os referencias teóricos mobilizados inicialmente me ajudaram a refletir sobre a auto-antropologia e etnicidade. No que se trata de auto-antropologia e os limites de fazer Antropologia em casa, trouxemos a antropóloga Marilyn Strathern (2017, p. 161). Para descrever as minhas experiências que me formaram enquanto indígena, enquanto educador, enquanto pesquisador e enquanto liderança que sou hoje, busquei logo mostrar minhas raízes e trajetórias e contatos com pessoas pelos *tekoá* onde morei e moro e o que isso contribuiu para minha formação identitária. Para isso, procurei me inspirar em autores e literaturas clássicas e contemporâneas que pudessem abordar aspectos étnicos e culturais, como formação da identidade étnica, questões sobre etnônimos, epistemologias, cosmologias, língua indígena, espiritualidade, ancestralidade territórios. Escolhi Curt Nimuendaju (1987, pp. 11-13) para tratar do movimento migratório dos Guarani (Tanyngúá, Oguaiúva e Apapocúva) em busca da Terra Sem Mal (*Ywy marã e 'y*), em meados do século XIX, no qual meus antepassados estiveram presentes.

Outra questão que trouxemos está relacionado a questão do etnônimo no qual hoje alguns grupos e indivíduos se identificam como sendo Tupi Guarani. Em tempos atuais em meio aos próprios indígenas – os Guarani Nhandewa – se coloca um debate acerca do etnônimo adequado para identificação do grupo, já que há discordâncias com o que foi consagrado pela Antropologia, principalmente nas definições de Egon Shaden em dividir os Guarani Meridional em três grandes grupos⁴. Sendo assim, tento atualizar

⁴ Segundo E. Schaden, os Guarani Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Ñandéva (aos quais pertencem os Apapokúva, que se tornaram famosos pelo trabalho de Curt Nimuendajú), os Mbüá e os Kayová. (Shaden, 1974, p. 2).

essa discussão através dos meus contatos com os anciãos, interlocutores e colegas antropólogas contemporâneas, Lígia Almeida, Amanda Danaga, Camila Mainardi, Valéria Macedo, Juracilda Veiga que estiveram no epicentro do debate, buscando ouvir pessoas em diversos *tekoá* (T.I. Piaçaguera, T.I. Pyahú, T.I. Renascer, T.I. Silveira, T.I. Nimuendaju) e trazendo possíveis respostas, justificativas e definições. Ainda no que tange este assunto, novas pesquisas⁵ estão sendo elaboradas como a da *djaryi* Catarina da Terra Indígena Piaçaguera, que atualmente se encontra no *Tekoá* Tapirema. *Djaryi* Catarina é uma das minhas principais interlocutoras desta pesquisa. Catarina foi precursora ao se autodeclarar como Tupi Guarani e não como sugere a etnologia ameríndia. Na sua proposta de pesquisa ela traz a intenção de realizar levantamentos com diversas pessoas em diferentes *tekoá* para tentar responder sobre suas origens, segundo ela própria tem enfatizado nas últimas conversas que tive com ela.

Na sequência no que diz a respeito à formação de professores indígenas podemos dizer que esta é uma discussão muito presente e atual nas reuniões, nas Conferências, Fóruns, encontros de Educação Escolar Indígena, seja no estado de São Paulo ou nos outros estados brasileiros. Desde que a escola indígena contemporânea foi criada em consonância com a Constituição Federal de 1988, tem-se a necessidade de formar professores indígenas para ocupar os espaços que durante muito tempo foram ocupados por professores não indígenas, em outras épocas em que se adotava uma política de integracionista, assimilacionista e homogeneizadora do indígena na comunhão nacional. Hoje no Brasil, segundo os últimos dados do Ministério da Educação (MEC), o censo Escolar da Educação Básica mais recente, de 2018, verificou que, nas 3.345 escolas indígenas, foram registradas 255.888 matrículas de estudantes, que contam com 22.590 professores. No VI Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) de 2020 – edição que foi virtual⁶ -, pode-se verificar que formação de professores indígenas é uma grande preocupação, porque de acordo com as informações do professor Gersen Baniwa durante o VI FNEEI apenas um terço destes professores possuem algum tipo de formação.

⁵Projeto de pesquisa intitulado “*Mamõgui adju: Minhas origens*”, que foi apresentado à Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social.

⁶ Em anexo segue o folder de divulgação do VI FNEEI que foi realizado de forma virtual em 2020.

Segundo as informações da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo há uma estimativa de quase 300 professores indígenas atendendo 1,8 mil alunos e atuando diretamente nas mais de 40 unidades escolares, nos diferentes seguimentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), que voltados a estudantes das etnias Tupi Guarani/Nhandewa, Guarani Mbya, Terena, Krenak e Kaingang.

De acordo com levantamentos realizados pelo Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP) e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), nos últimos oito encontros (2015 à 2019) de avaliação da educação escolar indígena no estado de São Paulo, mais da metade dos professores indígenas não possuem nenhum tipo de formação em nível superior, seja ela específica, intercultural ou formação convencional em licenciaturas diversas.

Contudo, seguindo com as minhas experiências como representante da Educação Escolar Indígena pretendo por meio deste estudo descritivo e etnográfico tratar deste tema tão relevante para efetivação da educação escolar indígena em cada *tekoá* no estado de São Paulo, que esteja dentro dos novos parâmetros e diretrizes curriculares, como apontado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998, sendo ela intercultural, comunitária, específica, diferenciada e multilíngue (RCNEI, 1998, pp. 24-25). Além das minhas experiências empíricas, analisei textos que trazem informações acerca dos dois últimos cursos de formação de professores indígenas que ocorreram ao longo desses últimos anos no estado de São Paulo, sendo eles: Magistério Indígena (MAGIND) durante os anos de 2002 e 2003 e o curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI), nos anos de 2005 à 2008, ambos os cursos ofertados pela Universidade de São Paulo.

Como vimos acima já se passaram muitos anos sem formação de professores indígenas em nosso estado, por isso o movimento indígena tem sido incisivo nas reivindicações para que ocorra um próximo curso, no âmbito desta questão estão diversos atores em parceria trabalhando fortemente para que o mais breve possível seja criado em alguma Universidade um curso que atenda o contingente de professores que ainda não tenham formação em nível superior. Após várias pautas de discussões acerca do tema, principalmente nos encontros do FAPISP, surge o curso de extensão intitulado *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*, que ocorreu nos anos de

2018 à 2020, e foi desenvolvido pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) em parceria com outras Universidades Públicas do Estado de São Paulo como Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Campinas (UNICAMP), também contou com Universidades de outros estados como a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), além das Universidades teve a participação de Instituições Governamentais como a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e Organizações Indígenas como o Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP), o Núcleo de Educação Indígena (NEI), o Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo (CEPISP), o Comitê Interaldeias, a Comissão Guarani *Ywy Rupá* (CGY), e a empresa RUMO que foi a principal financiadora devido questões de compensações ambientais em Territórios indígenas no estado de São Paulo, especificamente, nas terras indígenas Guarani Mbyá do Litoral Sul Paulista e da Capital.

Com este estudo procuramos tecer discussões que pudessem refletir e analisar sobre todo o processo que permeou a construção do PPP da Licenciatura Intercultural, analisando e descrevendo como se deu a participação dos principais líderes espirituais nas tomadas de decisões e suas influências através do conhecimento ancestral, como a espiritualidade e a língua, foram mobilizados para direcionar a proposta de formação dos professores indígenas, tendo em vista que todo projeto é um conceito ocidental. Abordamos *a priori* a questão do conhecimento tradicional indígena em detrimento do conhecimento objetivo. Como já apontado além das experiências empíricas como método da pesquisa, discutimos conceitos dentro do escopo ameríndio, em específico da “cultura” Guarani⁷ realizados nos últimos anos.

Portanto, a principal linha seguida foi por meio de um olhar dentro da perspectiva Guarani Nhandewa. No entanto, não deixamos de ouvir outras contribuições de outros Povos indígenas que estiveram presentes no curso de extensão, como os Guarani Mbyá, Terena, Kaingang, Krenak, Xacriabá e Maxakali, até porque o curso que se está pensando deverá atender as demandas das etnias existentes no estado de São Paulo.

⁷ Sobre os Guarani (Nhandewa, Mbyá e Kaiowá, etc.) optamos por falar das questões pontuais e de formação de professores, não entrando nos assuntos mais específicos deste Povo, o que nos levaria a buscar nos clássicos da literatura guaranítica informações que pudesse atender as demandas para tal empreitada.

CAPÍTULO I - Trajetória e formação enquanto sujeito Guarani Nhandewa

1.1 Memória e identidade

Como autor (a), o (a) antropólogo (a) pode lançar uma luz diferente sobre as experiências das pessoas de modo a iluminá-las; as pessoas saberão mais sobre si mesmas.

(Marilyn Strathern, 2017, pg. 161).

Partindo do pensamento de Strathern (2017, p. 61) que o antropólogo como autor poderá lançar uma luz diferente sobre as experiências das pessoas de modo a iluminá-las e que as pessoas saberão mais sobre si mesmas, nesse sentido pretendo neste capítulo falar das minhas experiências de vida, iniciando pela construção da minha identidade étnica que está vinculada aos *tekoá* onde morei e moro, também dissertar sobre as minhas trajetórias e formações acadêmicas que me trouxeram até aqui, que é analisar e discutir a questão da formação intercultural de professores indígenas a partir da perspectiva Guarani Nhandewa, além de trazer o olhar do pesquisador indígena dentro do viés da Antropologia reversa, a onde objeto de pesquisa passa a ser o pesquisador, como sugere Souza (2021, p. 16), ao afirmar que: “hoje o ‘pesquisador indígena’ introduz um novo modelo dentro deste processo: os indígenas surgem não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos do conhecimento.” (SOUZA, 2021, p. 16).

A construção da minha identidade, Guarani Nhandewa⁸ se deu através das experiências práticas e da convivência com as pessoas nos *tekoá*⁹ onde morei e moro – com as crianças durante as brincadeiras, com os jovens no momento das caçadas, nas pescarias e com os anciões nas rodas de ensinamentos sobre o *Nhanderekó* (sistema de vida Guarani). Durante toda minha vida fui formado na cultura Guarani Nhandewa para ser uma pessoa indígena moldado pelos ensinamentos e pensamentos de continuar sendo indígena, mesmo que tivesse que aprender sobre a cultura não indígena.

⁸ Os Guarani, ao falarem de si na sua língua, para designar nação ou horda, empregam o termo “*Nandeva*”, quando a pessoa com quem se fala pertence ao mesmo grupo, e “*Oréva*” quando pertence a uma outra tribo. Ambos os termos significam “nossa gente”, o último excluindo a pessoa com quem se fala, o primeiro a incluindo. (Nimuendaju, 1987, p. 7).

⁹ Lugar onde vive ou mora, hoje definição para aldeia indígena.

Apesar da minha origem indígena ser algo indubitável para aqueles que conheciam meus familiares, ainda assim, durante muito tempo tive que conviver com questionamentos sobre minha verdadeira identidade étnica. Desde criança sempre ouvi as pessoas dizendo que eu era “mestiço” e não era “índio puro”, que tinha “25% de sangue indígena”, isso acontecia nos lugares onde passei, morei e as pessoas com quem estive em diversos momentos da minha vida. No *tekoá* diziam “você não é índio, porque seu pai é branco”, você é “*txamõĩ ray*” - uma expressão utilizada quando não querem dizer de forma explícita que você é filho de não indígena. Nessa época na Terra Indígena Nimuendaju tinha-se o conceito de que a identidade étnica do filho seria através do pai, se o pai era Guarani Nhandewa, independente da etnia da mãe, o filho também seria. Hoje esse conceito mudou de forma parcial na mesma, há controvérsias por partes de membros do grupo que tem envolvimento com sujeitos de grupos étnicos distintos, ou até pessoas não indígenas. O que se tem refletido, é que a identidade étnica se constitui na formação cultural que o sujeito tem durante sua vida enquanto pessoa indígena. Por exemplo: se a etnia povo tal é “x”, fala tal língua “x” e participa do sistema cultural “x”, ele será daquele povo “x”. Atualmente são conceitos que valem não somente para esse *tekoá* em si, mas é o que tenho observado também em outras aldeias, inclusive na atual que estou morando (Tereguá).

Voltando para a relação de convivência com os sujeitos do contexto urbano, principalmente na escola (Ensino Fundamental e Ensino Médio), é importante falar do preconceito e discriminação por conta da minha identidade étnica que era constante. Durante as aulas sempre me perguntavam onde eu morava, e quando falava que era na aldeia, logo eles (professores e alunos) usavam termos pejorativos como: “você não parece índio”, “você parece descendente de Japonês”, “índio não tem a pele branca”, “índio tem a pele vermelha”, “você fala português igual a nós”, “índio fala na língua deles”, “eles não vestem roupas assim como você”, numa coisa eles concordavam quando se referiam ao meu cabelo comentando “só seu cabelo parece de índio, ele é liso e preto”.

Ainda no ambiente da escola havia aprendido a respeito de outra possível definição da minha identidade racial e étnica. Eu era considerado “mameluco”, filho de mãe indígena com pai branco. No entanto, essa consciência de “mameluco” ficou por muito tempo em minha cabeça causando muitas dúvidas e até constrangimentos, mas o que mais me incomodava e chamava a atenção era a questão da raça humana, no qual

nós indígenas éramos classificados dentro de uma categorização científica como “mongoloides”. Esses conceitos científicos faziam com que nós os indígenas presentes na sala de aula fossemos motivo de chacotas e menosprezos, nos colocando em um grau de inferioridade perante aos não indígenas. E assim eles sempre continuavam costumeiramente dizendo isso ou aquilo dentro de uma visão estereotipada e preconceituosa daquele indígena do início da colonização europeia no século XVI e que foi reproduzido nos livros de histórias durante muito tempo. Agora, por imposição da Lei 11.645/2008, as escolas públicas e privadas devem ensinar baseadas em um outro paradigma a história e a cultura dos povos indígenas do Brasil.

Todas as indagações a respeito da minha identidade étnica me incomodavam. Mediante a esses questionamentos, muitas dúvidas surgiam e mim colocando sempre em dúvida minha identidade indígena. Contudo, me incomodava mais ainda quando as afirmações de que não era índio, era *ywyppyry* (branco) ou “mestiço”. Nessa época realmente não tinha consciência da minha identidade étnica, e quem eu era afinal, tinha muitas dúvidas. Porém, nas falas de minha avó sempre ouvia ela dizer que era Guarani, Nhandewa ou Guarani Nhandewa, e quando estava conversando com alguém da comunidade, ouvia eles dizerem a mesma expressão, assim logo me considerava essa pessoa que eles falavam. E dessa forma segui me desenvolvendo enquanto ser humano e me formando enquanto sujeito indígena.

Tempos mais tarde, já adulto, me deparei com um novo debate, isso foi quando fui participar do curso de formação de professores indígenas na Universidade de São Paulo em 2005, tudo mudou porque surgia uma novidade que até então desconhecia, era uma nova definição para minha identidade étnica, agora passaria a ser Tupi Guarani. Nessa época rara vezes ouvia alguém nas comunidades onde morei e moro dizer que era Tupi Guarani para determinar a identidade étnica do grupo, somente fui ouvir esse etnônimo quando entrei no curso de formação de professores na USP.

No curso os professores mais velhos como a Catarina Delfina dos Santos (*Kunhã Nimbopuruá*), sempre dizia e ainda diz, que Guarani Nhandewa era invenção dos

pesquisadores¹⁰ e na verdade nós éramos Tupi Guarani, sendo uma mistura de Guarani com Tupi.

Almeida, Danaga e Mainardi (2018, pp. 328-329), destacaram que *Kunhã nimbopuruá* deixa evidente quando declara no vídeo-documentário produzido durante a gravação do CD *Kangwaá*: cantando para *Nhanderu* sobre o etnônimo Tupi Guarani explicando da seguinte maneira: “*Eu sou Tupi Guarani porque meus avós por parte de mãe eram Tupi que morava nessa região, faziam parte dos Tupinambá. E os Guarani vieram do Mato Grosso do Sul e outros do Rio Grande do Sul. E minha família misturou com o Guarani*”.

Nesse tempo quando apresentei essa terminologia para os mais velhos da comunidade eles também foram favoráveis em dizer que Guarani Nhandewa tinha sido colocado por antropólogos e que desde então passaram a se identificar assim, mas na verdade eles consideravam sendo Nhandewa, que era como se diferenciavam dos outros grupos Guarani ou até mesmo quando se tratava de uma outra etnia, porém não discordaram de utilizar o “novo etnônimo” Tupi Guarani. A partir de então passamos os três anos do curso (2005 à 2008) da licenciatura intercultural nos identificando como Tupi Guarani para nos diferenciar dos Guarani Mbyá e das outras etnias presentes, como Kaingang, Terena e Krenak.

Anos depois as pesquisadoras Almeida, Danaga e Mainardi, 2018, p. 321, foram *in loco* observar de perto essa “nova” identidade étnica. Nos relatos que as antropólogas coletaram fica evidente nas falas dos interlocutores em enfatizar que são Tupi Guarani. Na Terra Indígena *Ywy Pyhaú*, trouxeram a fala de Dona Juraci a principal *Djaryi* (anciã) deste *Tekoá* que ressalta: “*Mas como nós desaparecemos se nós estamos aqui, nossa língua está aqui, nossa cultura está aqui? Nós falamos no verdadeiro Tupi antigo, nós sempre fomos Tupi Guarani, o branco que quis mudar isso*”. (ALMEIDA, DANAGA E MAINARDI, 2018, p. 324)

Para as antropólogas Almeida, Danaga e Mainardi, (2018, p. 322) são as relações através de casamentos interétnicos e casamentos com pessoas não indígenas

¹⁰ Em razão de especificidades históricas, linguísticas e culturais, uma divisão em subgrupos foi estabelecida por Egon Schaden (1954) constituindo os Nhandeva, Mbya e Kaiowá. (ALMEIDA, L. R.; DANAGA, A. C.; MAINARDI, C. 2018).

que caracterizam a própria noção de pessoa Tupi Guarani, calcada na ideia de “mistura” em detrimento da ideia de “pureza”.

Segundo Macedo (2017, p. 4), que esteve na Terra Indígena Silveira, pode constatar que,

“[...] os chamados Nhandeva - não apenas no Silveira, mas em aldeias no litoral sul e no sudeste do estado de São Paulo - em sua maioria não se identificam como Guarani e sim como Tupi, ou Tupi Guarani, reconhecendo como seus ancestrais os Tupi que habitavam a região quando os europeus chegaram. Seus sobreviventes foram se casando com os Guarani que vieram depois, bem como com descendentes dos europeus e africanos.” (MACEDO, 2017, p. 4).

Ainda de acordo com Macedo (2017, p. 4), existem outras diferenciações que caracterizam e reforçam possíveis distinções entre os Mbyá e Nhandewa, por exemplo,

“[...] os Guarani e Tupi Guarani reconhecem-se como falantes de línguas distintas, mas aparentadas, e identificam diferentes modulações afectivas em seus corpos. Entre estas, costumam destacar uma maior disposição entre os Tupi para lutas e alianças, contrastando com a tendência entre os Guarani de evitarem o conflito aberto e serem mais reservados.” (MACEDO, 2017, p. 4).

Outro pesquisador que pode verificar em seu estudo realizado nas Terras Indígenas do litoral paulista sobre essa identificação, foi Mauro Cherobim. Para Cherobim (1985, pp. 12-13),

“Não só a FUNAI como também os nacionais, os veem simplesmente como índios, de uma mesma etnia, Guarani, quando eles próprios estabelecem entre si uma clara diferenciação. Os Nhandewa consideram-se Guarani e os Mbyá Tupi”. (CHEROBIM, 1985, pp. 12-13).

Vimos que no registro do antropólogo que o grupo que se identificava nessa época como Tupi Guarani eram os Guarani Mbyá, enquanto os Nhandewa somente como Guarani, acredito que pode ter havido um possível equívoco na ordem de organizar as informações pelo pesquisador. Dadas as experiências que tive durante o curso da USP pude acompanhar desde aquele momento as discussões acaloradas que endossaram as possíveis definições de identidade étnica entre os dois grupos. Mas não tenho dúvida que nestas ocasiões se fortaleceu entre os “Tupi Guarani” e “Guarani Mbyá” que existem distinções étnicas em seu modo de pensar, de se organizar e também nas questões das línguas por ambos faladas.

As diferenças entre estes dois grupos Guarani e também a questão do etnônimo que observei, são apontadas antropólogas Azevedo, Colman e Veiga (2012, p. 47), no artigo “Reocupando territórios, a expansão dos Guarani no Estado de São Paulo”, publicado na Coleção *Por dentro do Estado de São Paulo v.8*, quando elas falam que os Nhandewa e Mbyá se distinguem pela variante linguística, origens geográficas e outros marcadores étnicos específicos, mas que de maneira geral os Guarani fazem questão de marcar essa diferença. Elas comentam ainda sobre um grupo Nhandewa que tem se auto-denominado “Tupi Guarani”, por serem descendentes dos primeiros chegados ao Estado de São Paulo, na segunda metade do século XIX, e por falarem uma variante linguística distinta. (AZEVEDO, COLMAN e VEIGA 2012, p. 47).

É curioso como essa noção de “Tupi Guarani” ganha atenção a partir de 2005 na USP, no contexto do primeiro curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI) nessa universidade. Naquele momento vários *tekoá* estavam em constante contato, inclusive os principais interlocutores das pesquisas realizadas nas Terras Indígenas Tupi Guarani que participaram em algum momento para contribuir com seus conhecimentos ancestrais, a *Djaryi* Juraci, do *Tekoá Ywy Pyhaú*, o Cacique Toninho Awá, do *Tekoá Ywyty Guaçu*, Cacique João Gomes, do *Tekoá Pakowaty* e a professora Catarina, do *Tekoá Piaçaguera* que era aluna do curso na ocasião, no entanto não quero afirmar que foi a partir dali que surgiu esse etnônimo.

Vale ressaltar, outra possibilidade de desencadeamento dessa diferenciação entre essas duas parcialidades Guarani na ocasião do curso da USP, acredito que corrobora com a situação apresentada por Macedo (2017, p. 10), quando ela traz uma situação de divergências que pode gerar conflitos políticos entres famílias em uma comunidade. A situação que ela coloca se deu na Terra Indígena Rio Silveira - *tekoá* que possui duplas descendências e distintas conjunturas Tupi e Guarani -, a Antropóloga comenta que, “A depender do contexto performativo e seus equacionamentos políticos, pessoas tupi guarani podem posicionar-se como Tupi ou Guarani, ativando capacidades vinculadas a uma ou à outra gente”. (MACEDO, 2017, p. 10). Este exemplo de conflitos étnicos trazido pela pesquisadora ilustra o que estava expondo sobre o dissidência ocorrida pelas duas parcialidades Guarani no curso intercultural.

Retomando essa minha primeira experiência acadêmica na USP que possibilitou a aproximação com o grupo Guarani Mbyá e com os outros povos indígenas, pude

iniciar pesquisas e investigar em diferentes fontes de informações que me ajudaram a entender a minha identidade indígena, e com o passar do tempo fui desenvolvendo um senso crítico e intelectual para que pudesse enfrentar e vencer os preconceitos e as discriminações que surgiram pelo meu caminho, seja ele onde fosse e com quem fosse.

Desde então as experiências referentes a minha identidade étnica, não mais me incomodou, diante das afirmações que me fizeram por ser um “mestiço” ou como um “*ywypóry*”¹¹. Uma certeza sempre eu tive - meu coração nunca falhou, o “lado” que mais me identifiquei durante minha vida toda era o lado Guarani Nhandewa. Outra motivo que me deixou feliz, foi durante as minhas pesquisas, onde descobri que tenho uma relação de parentesco com um ancestral pertencente ao grupo Guarani Apapocuva que ficou conhecido pelos registros etnográficos de Curt Unkel Nimuendaju (1954, p.53).

Os registros de Nimuendaju que encontrei trazem uma árvore genealógica¹² da qual descendo enquanto sujeito Guarani Nhandewa. Nela pude observar que minha bisavó, Amélia *Nhaptery* era filha do Capitão Honório *Araguyra*, um dos líderes espirituais que estava no movimento de migração¹³ em meados do século XIX na busca da “Terra Sem Males”, a *Yvy Marã'eÿ*, isso foi depois da saída dos outros dois grupos (Tanguá e Oguauíva) da região do Iguatemi, hoje Mato Grosso do Sul.

Contudo, posso dizer as experiências que tive pelos *tekoá* onde morei toda minha vida me moldou e me formou nos valores e princípios da cultura do povo Guarani Nhandewa, mas sem deixar de lado minhas experiências externas, e as acadêmicas que contribuíram para essa consciência da minha identidade étnica.

Antes de finalizar este debate, gostaria de trazer um trecho de uma entrevista que fiz agora durante a Pós-Graduação em Antropologia Social, acredito que servirá para futuras discussões sobre este assunto.

¹¹ *Ywypóry* significa o não indígena, aquele que pertence a terra e não ao lugar predestinado aos Guarani Nhandewa.

¹² Ver anexo 1 genealogia da família Honório.

¹³ Algumas migrações demandavam diretamente o litoral, buscando o *Yvy Marã E'ÿ* além do oceano, enquanto outras dirigiam-se ao *ywymbiré*, a aldeia depois do centro da terra. O fato explica a fixação de muitas comunidades interioranas de Guarani Nhandewa no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No caso das comunidades de São Paulo, todos buscaram chegar ao mar, mesmo aquelas que, depois, recuaram e se fixaram no interior. Os primeiros a emigrar foi uma horda dos Tañyguá, que eram vizinhos, ao sul, dos Apapokuva. Depois deles foram os Oguauíva e, finalmente, os Apapocuva. (VEIGA, 2016, p. 13).

O que minha avó e os mais velho que tive contato falavam sobre o etnônimo, veio novamente à tona (2021) quando, por acaso em uma conversa com ancião Guarani Nhandewa da Terra Indígena Tereguá, ele falou sobre o significado de algumas palavras em Guarani. Na ocasião provoqueei Dário a falar sobre como os mais velhos (*nhaneramoikwery*), se referiam ao falar do grupo - Guarani Nhandewa ou Tupi Guarani. A gravação foi feita de início sem que ele percebesse. Mas porque o assunto requeria registro, e ainda que a conversa já havia começado antes da gravação, vendo da importância, falei que estava registrando, e com seu consento continuei. Durante a conversa ele falou não somente do etnônimo, mas de outros assuntos importantes, como por exemplo os dialetos da Língua Guarani falados, a força do *mongaraí*, e da religião dos antigos Nhandewa. Mas o que vou apresentar dessa conversa é somente a questão do etnônimo. Segue um trecho a entrevista com Dário Emídio, *Awá Djopiá*:

“Eu: Hoje eu sempre coloco que, eu sempre morei com minha vó Jovina né, e quando observava que estava conversando ali, as vezes que ela falava mais no Guarani Nhandewa com o Claudemir né, no idioma com o Claudemir né. Eu nunca ouvi ela falar uma coisa que se fala muito, que a gente é Tupi Guarani né, nós somos Tupi Guarani, coisa e tal né. Pra nós que somos Nhandewa, igual você está falando aí, minha mãe, minha tia Almerinda, meu tio Chico, o Leocádio, a mãe da minha esposa...”

Dário: Na verdade nós somos todos Nhandewa, o nosso Guarani é Nhandewa mesmo, o Guarani Nhandewa, o que que é Nhandewa pra você?

Eu: Nhandewa... nós né!

Dário: Índio!

Eu: Índio!

Dário: Índio! Nhandewa é índio, palavra indígena. Eu to falando eu sou índio, Nhandewa Guarani, Nhandewa, índio! Né! Nhandewa, a palavra Nhandewa é índio, né!

Eu: Então você não ouviu deles, alguém falar eu sou Tupi Guarani?

Dário: Não! Já ouvi falar, mas isso já vem lá do passado, que o branco deu esse nome Tupi Guarani, Tupi. Foi o branco quando o descobrimento do Brasil. Isso veio de lá pra cá, foi o branco também que deu ali. Tupi Guarani, Tupi! Tupi não tem sentido, isso aí! Eu não vejo isso aí! A não ser pra quem, a não ser aquele, uns que ficam dando nome pra alguma coisa, né! Tupi! Para pra pensar, Tupi! Tem algum sentido? Tupi!

Eu: Então, como eu falei pra você, eu fui... é...

Dário: Quando você fala Nhandewa, Nhandewa já vem um sentido, índio! Né, Nhandewa! É, não? Não sou juruá, branco né! Uns fala juruá né! Já nós os Guarani, ywypóry. Olha aí, você vê a diferença né! Juruá e ywypóry é muito diferente. Então o que acontece, esse Nhandewa, aí você vê Tupi... o que é Tupi? Tupi Guarani... o que é a palavra Tupi, esse aí que a gente precisa saber, qual o sentido dessa palavra. Eu nunca entendi isso aí, e olha que eu sou nascido e criado no meio do povo. Não tenho entendimento desse Tupi. E muitos falam Tupi, Tupi, Tupi Guarani, Tupi não sei o que, né!

Eu: Se tivessem os mais velhinhos aqui, a tua mãe, Dona Margarida, a Enerstina, a Dona Almerinda, o Chico, a Dona Jovina, ó, pensa nesses velhinhos, o Leocadio, a Dona Maria Laura, o Mané Bacurau...

Dário: Isso...

Eu: O Kalaí...

Dário: Aí sim! Aquele bloco aqui?

Eu: Sim, aí eles iam falar Tupi ou Nhandewa?

Dário: Nhandewa! Nhandewa purinho... eles iam falar Nhandewa! Nhandewa puro! Entendeu? Então não tem Tupi, é Guarani puro, que fala!"

Como vimos acima a explicação de *Djopiá* sobre a questão do etnônimo – Tupi, Tupi Guarani, Nhandewa e Guarani Nhandewa -, se dá sob a luz das definições dos mais antigos no qual ele se relacionou, ou seja, a mãe, a tia, os parentes próximos ou

não, e também os *nhaneramõi kwery*. Os *nhaneramõi kwery* citados por eles eu tive o prazer de conhecê-los na minha infância e juventude, posso de certa forma afirmar que estes sujeitos possuem autoridade no tema apresentado e corrobora com nossas discussões trazidas até o presente momento. Quando ele se refere “aquele bloco aqui”, ele está se referindo aos mais que velhos que sempre compartilharam algo em comum, por exemplo os *tekoá* que viveram e estiveram (T.I. Araribá e T.I. Laranjinha), a língua, e os momentos religiosos, como as cerimônias do *nhemongarai* nas casas de rezas, *o’y gwatsu*. Sendo assim, não poderia ser omissa de não trazer esta discussão de tal relevância para dar sentido a nossa autoafirmação étnica enquanto grupo específico com trajetórias similares e ao mesmo tempo e singulares. Não discutir este objeto é negar a nossa identidade, a nossa história e nosso povo.

A seguir abordaremos experiências que tive nas aldeias em que morei durante minha formação enquanto pessoa e Guarani Nhandewa, além de dissertar uma breve introdução sobre os conceitos de *tekoá* segundo alguns autores Guarani. Os apontamentos acerca dos processos históricos de formação de aldeamentos que atingiram diversos grupos Guarani em meados do século XIX no Governo Imperial na região do Paraná e São Paulo, consultei pesquisadores como Marta Amoroso trata de assunto em seu livro *Terra de Índio: imagens em Aldeamentos do Império (2013)*, além de outros pesquisadores que falam dos desdobramentos que estes grupos resultaram nos tempos de hoje.

1.2 Conceitos de *tekoá* e as experiências de aprendizado nos *tekoá* contemporâneos onde morei e moro

Tekoá é um conceito muito utilizado pelos Guarani, seja ele do grupo Nhandewa, Mbyá e Kaiowá, para definir o lugar onde se vive segundo os modos de vida dos antepassados. Para nos ajudar nessa elucidação do pensamento do que vem a ser *tekoá* para os Guarani trouxemos Sandra Benites (Guarani Nhandewa) e Eliel Benites (Guarani Kaiowá).

Para Sandra (2018, p. 70), ao falar que cada corpo é um território, e modo de ser, também traz a definição de *tekoá*, “*Teko* significa modo de ser. *Tekoha* é onde se constrói esse modo de ser, cada corpo é um território.”

Segundo Eliel (2014, p. 36), define como,

Tekoha é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*). (BENITES, 2014, p.36).

Para mim começou a fazer sentido após minha entrada na Educação Escolar Indígena, foi quando tive que aprender novas palavras da língua Guarani-Nhandewa para ensinar os alunos, e também para me apresentar em alguma reunião que estivesse participando. Pois é uma palavra que está presente no vocabulário cotidiano das aldeias, isso é notório quando lideranças Guarani se apresentam em ocasiões diversas, como em reuniões por exemplo, aí eles dizem – dizemos é claro -, *txerekoá*, lugar onde moro.

Tekoá é uma palavra que de acordo com a definição linguística Guarani-Nhandewa¹⁴ pertence à classe dos substantivos que são definidos como possuíveis intransferíveis, sendo aquilo que é meu ou de alguém, e não pode ser transferido para outra pessoa, exemplo as partes do corpo (mão, pé, perna, etc). Quando a utilizamos para falarmos que somos de uma determinada aldeia colocamos o possuidor, caso seja eu (*txeé*), devemos falar *txerekoá*, que é a junção de *txe-* (referente da 1ª p. pessoa do singular, *txeé*, eu) + *r-* (marcador de posse relacional) + *ekoá* (próprio do lugar).

Os *tekoá* foram se transformando no tempo e no espaço, passaram a se chamar aldeias - referente aos antigos aldeamentos dos séculos passados -, ou comunidades indígenas, que é um termo atual e muito disseminado, mas que para os indígenas talvez não faça muito sentido, somente utilizado para tentar fugir do conceito de aldeamento. Vejamos agora uma breve introdução de alguns fatores históricos que envolvem os Guarani Nhandewa na questão dos *tekoá*.

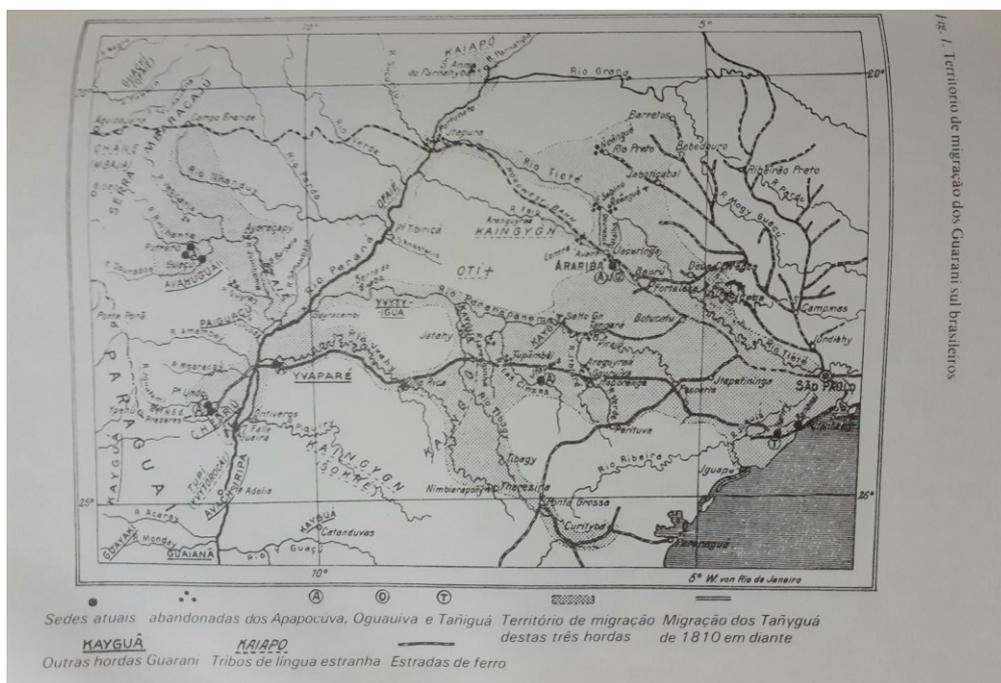
Como já apontado anteriormente, os Guarani Nhandewa atuais, especificamente os que estão presentes no Estado de São Paulo, (regiões Litoral Sul, Litoral Norte, Vale do Ribeira, Centro-oeste e Sudoeste), e no Estado do Paraná (região Norte), são de origem daqueles grupos que se deslocaram do Mato Grosso do Sul – região original do baixo Iguatemi, afluente da margem direita do Paraná -, em meados do século XIX e

¹⁴ Utilizamos o livro *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani*, v.I, para as discutir as questões de escritas e gramaticais da língua Guarani Nhandewa que estão nesta pesquisa.

início do século XX, em direção ao Leste em busca da Terra Sem Mal, *Ywy Marã e'ỹ* como apontam autores consagrados na literatura antropológica clássica, (Nimuendaju (1987); Schaden (1974); Clastres (1978), etc), e na Antropologia contemporânea (Azevedo, Colman e Veiga (2012); Amoroso (2014);entre outros) que se dedicaram e se dedicam a este assunto.

O mapa que apresentaremos a seguir está presente na obra mais famosa de Curt Nimuendaju, e foi elaborado para ilustrar a rota migratória dos antigos Tañyguá, Oguauíva e Apapocúva, sendo que hoje são os contemporâneos “Tupi Guarani/Nhandewa”, no qual nos dedicamos a falar anteriormente. A Figura 1 apresenta o mapa de migração dos Guarani.

Figura 1 - Rota de migração dos Tañyguá, Oguauíva e Apapocúva



Fonte: livro de Curt Nimuendaju Unkel (1987)

Nos limitaremos aqui a falar do conceito de aldeamentos do século XIX (1845-1889) que tem relação com as comunidades que descreverei logo mais. Antes é importante dizer que o significado da palavra “aldeia” nos leva a acreditar que sua origem advém dos aldeamentos indígenas instalados durante o Governo Imperial, o que se confirma na seguinte passagem trazida por Amoroso (2014, p.71) quando fala que os aldeamentos tecnicamente fariam com que os Guarani e Kaingang deixassem de ser

índios selvagens. E também estava em curso mecanismos de etnificação e territorialização enfatizados pela antropologia, nos quais *tekoá* Guarani e os “toldos” Kaingang passavam a ser listados e colocados sob gestão dos aldeamentos. Outro ponto fundamental a falar é sobre o objetivo do sistema de aldeamento nesse período. De acordo com Amoroso (2014, p. 76),

Os aldeamentos indígenas do Império do Brasil (1845-1899) constituem para a antropologia e a história dos índios uma instigante descontinuidade na série de registros da ação missionária cristã: antecedem a elaboração da Lei de Terras (1850) (Carneiro da Cunha, 1992a; Kodama, 2009) e instituem para os índios um regime de relação com o Estado pautado, de um lado, pelo conceito jurídico da tutela dos índios (Carneiro da Cunha & Farage, 1987), e, de outro, pela nova definição do direito à terra, condicionado pelo estágio de selvageria. Como mostra Carneiro da Cunha: “a ‘questão indígena’, no século XIX, deixou de ser uma questão de mão de obra para se converter essencialmente numa questão de terras [...], a tônica foi, no século XIX, a conquista do espaço” (1992, p. 4), que se conectava, por sua vez, à questão de se colocar à disposição a mão de obra de índios e africanos livres. (AMOROSO, 2014, p. 76).

Os grupos Guarani (Kaiowá e Nhandewa) sempre estiveram juntos nos principais aldeamentos capuchinhos em São Paulo e Paraná. Amoroso (2014, p. 83), na tabela que fala dos aldeamentos mostra a seguinte organização: a etnia, a localização e o missionário responsável. Os Guarani Nhandewa, estavam vinculados aos aldeamentos de: São João Batista da Faxina (1844), localizado em Itapeva-SP, São Pedro de Alcântara (de 1855-1895), localizado no Tibagi-PR, Nossa Senhora do Loreto do Pirapó (1855-1862), localizado em Pirapó-PR e Santo Inácio do Paranapanema (1862-1878), em Paranapanema-PR.

Ainda segundo a mesma autora, uma situação curiosa que nos faz entender hoje a relação inter-grupais, no que se refere questão de parentesco e linguístico entre os *tekoá* Nhandewa de São Paulo e Paraná, é a circulação entre os aldeamentos na época desse regime. “[...] o aldeamento de Tijuco Preto reunia grupos Guarani-Kaiowá, Nhandewa e Mbyá que já haviam circulado por outros aldeamentos do Paraná e São Paulo, depois de terem se deslocado do Mato Grosso nas décadas de 1840 e 1850.” (AMOROSO, 2014, pp. 80-81).

Atualmente estudos contemporâneos, além da Antropologia, como é no caso da Linguística apontam a relação de proximidade de parentesco e linguístico entre os

grupos Guarani Nhandewa do estado de São Paulo e do Norte do Paraná. Segundo Costa (2010, p. 32),

Hoje, habitam as seis aldeias mencionadas e mantêm um transito intenso entre eles, com viagens para visitar parentes, casamentos e mudanças temporárias, criando o que podemos chamar de um complexo de aldeias aparentadas e interdependentes: os Nhandewaguarani de São Paulo e norte do Paraná. Esses grupos, por outro lado, não mantêm relações com outros grupos Nhandewa, seja com os que ficaram em MS, seja com os outros do Paraná (Ocoí e Rio das Cobras). (COSTA, 2010, p. 32).

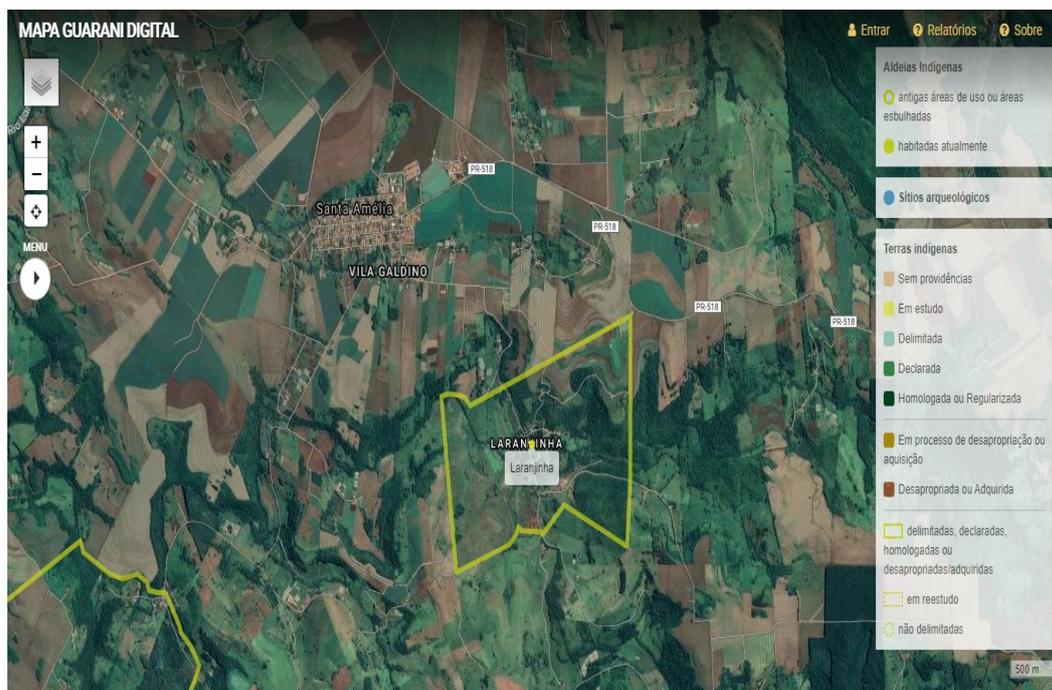
As antropólogas Azevedo, Colman e Veiga (2012, p. 47), também citam a Linguista Consuelo de Paiva Godinho Costa para falar que os Nhandewa ou Apapokuva atualmente se encontram nas Terras Indígenas de Nimuendaju, Itaporanga, Laranjinha, Pinhalzinho, Bananal e Piaçaguera. Pelo isolamento em relação à região de origem, e por suas profundas relações inter-grupais das seis Terras Indígenas, hoje constituem uma seção própria entre os Guarani, ressaltando as especificidades que os distinguem também de outros Nhandewa (MS, Ocoí e Rio das Cobras). No entanto, nas últimas décadas os de Bananal, Piaçaguera e aldeia Nimuendaju passaram a se auto-denominar Tupi Guarani, justificando que, quando chegaram ao litoral de São Paulo, encontraram ali índios Tupi com os quais se misturaram, por isso eles não seriam Guarani, mas Tupi Guarani (AZEVEDO, COLMAN e VEIGA, 2012, p. 47).

Saliento que a respeito dessa discussão sobre os etnônimos Guarani Nhandewa e Tupi Guarani, já esgotamos pelo menos por enquanto, anteriormente, e não se faz necessário rediscuti-lo aqui, para que possamos avançar após à introdução que abordamos do conceito de *tekoá* por autores indígenas, e do que foram os aldeamentos marcados pelos grupos Guarani segundo os estudos antropológicos. Sendo assim, avançamos para mostrar a relação que tive e tenho com os *tekoá* que morei e moro atualmente.

Tekoá Naraĩ

Este *tekoá* fica localizado no município de Santa Amélia, cidade que está situada na região Norte do estado do Paraná, aproximadamente 400 km da capital Curitiba. A Figura 2 mostra a localização da Terra Indígena Laranjinha.

Figura 2 - Terra Indígena Laranjinha



Fonte: Mapa Guarani Digital (2021)

De acordo com os estudos antropológicos essa aldeia surgiu a partir de grupos Guarani que se deslocaram de várias regiões, inclusive da Terra Indígena Araribá por volta de 1930 a 1940.

“Os grupos Guarani que se fixaram na região do rio Laranjinha têm suas origens ligadas a vários grupos diferentes. Os estudos realizados por Nimuendaju sobre os Guarani Nhandéva mostram que ao longo do século XIX e início do XX, vários grupos saíram de seus locais de habitação (Argentina, Paraguai, Mato Grosso) e empreenderam deslocamentos em direção ao litoral atlântico. Parte desses grupos conseguiu fixar aldeias no litoral, e outra parte percorreu trajetos que passavam pelo interior paulista, sendo interceptados e aldeados antes de chegar ao litoral.” (BARROS, 2003, p. 32)

Os motivos dessas diásporas são vários, fugir da escravização, encontrar a Terra Sem Mal, evitar as doenças e entre outros que levaram os Guarani a percorrerem por muitos lugares até se fixarem nas Reservas indígenas que foram criadas para evitar

conflitos entre os indígenas e os exploradores de seus territórios. Durante algum tempo os Guarani foram utilizados como pacificadores de índios bravos, os Kaingang, conhecidos pelos Guarani de *awawai*, cujo o significado literal da palavra é “homens maus”.

Segundo os relatos de meus tios e tias o meu tataravô foi um desses pacificadores de *awawai* nas proximidades da Terra Indígena de Araribá. Os registros etnográficos de Nimuendaju contam em detalhes sobre uma viagem de pacificação dos Kaingang ocorrida no ano de 1901, em que ia meu tataravô (*Araguyra*) juntamente com outros Guarani e o “famoso” Padre Monsenhor Claro Monteiro do Amaral. Foi uma expedição onde vários Guarani que estavam nas cercanias da atual cidade de Avaí participaram. Essa expedição ficou muito famosa devido à morte do missionário. Inúmeros registros históricos contam versões sobre esse acontecimento, até registros icnográficos imortalizam o que é considerado por muitos um ato de bravura e heroísmo do homem religioso “Claro”. Na versão de Nimuendaju, que colheu depoimentos de um Guarani sobrevivente, nesse acontecimento há uma situação bem curiosa por sinal. O que poucos sabem é que o Monsenhor se casou antes da expedição e, por incrível que pareça, foi com minha bisavó, antes da viagem. No registro ficou evidente que não houve objeção de meu tataravô com relação ao casamento, porém ele advertiu que a união do Padre e sua filha fosse depois que voltassem da viagem. Mas a insistência do Padre foi tão grande que o ato “cerimonial” aconteceu na véspera da expedição.

Antes da partida, o Pe. Claro forçou *Araguyra* – mediante a ameaça de entrega-lo com toda tribo à cadeia de Agudos – a dar seu consentimento para que ele se casasse com a filha do Capitão, *Niapery*, união contra qual *Araguyra* no fundo não tinha objeção a fazer, mas que desejava ver adiada até a volta. Com toda solenidade, o Pe. Claro se casou a si próprio com a filha do Chefe Guarani, e em seguida partiu com seus homens em duas canoas. (NIMUENDAJU, 1954, p. 24).

Depois disso minha bisavó se casou mais duas vezes, na primeira com um colono alemão (Georg Grütken) que morava nas proximidades da terra indígena e na segunda vez com meu bisavô Egídio Camargo (*Ro'ywy*), que viria ser o pai de minha avó Jovina Camargo (*Nhei*). Dessa união resultaram em quatro filhas, tia Cecília (*Nhae'y*), tia Lavínia (*Nhaty*), tia Iracema (*Nhakypyy*) e minha avó. Eu chamo-as de tias porque é assim que chamamos pessoas mais velhas na aldeia independente do grau de

parentesco ou a geração, para nós Guarani é uma forma de respeito com os mais velhos (*nhaneramõi kwery*).

Durante muito tempo a minha família por parte de minha avó morou na Terra Indígena de Araribá, saindo somente no final dos anos 1950, e o destino escolhido por meus bisavós juntamente com suas filhas foi a Terra Indígena Laranjinha. Meu bisavô, pai de minha avó Jovina (seu nome Guarani era *Nhei*), foi *Txeramõi*, líder espiritual na T.I. Laranjinha. Ele era conhecido como “vô índio” pelos familiares, mas seu nome de crisma, nome recebido no *nhemogaraí* era *Roy'wy*. Alguns anos depois de estarem morando na aldeia Laranjinha meus bisavôs, “Vô índio” e “Vó Amélia”, acompanharam uma de minhas tias quando ela se casou com um *ywypory* (aqueles que são da terra) e foram embora para um sítio na região da cidade Bandeirantes-PR, que fica uns 30 km da aldeia. Nesse sítio minha “Vó Amélia” veio a falecer. Tempos mais tarde eles foram para cidade de Goierê também no estado do Paraná. Lá meu “Vô índio” finalizou seus dias aqui na terra, indo para a Terra Sem Mal morar com *Nhanderu*.

Minha “Vó” Jovina também se casou, duas vezes. Ambos seus companheiros eram *ywypory*. *Ywypóry* é o termo utilizado para se referir as pessoas não indígenas dentro conceito Guarani Nhandewa. *Ywypóry* significa aquela pessoa que é da terra, sendo “*ywy* – terra e *póry* – pertencente”. Outros dois conceitos que ouvi foi de uma anciã Juvelina Cândido de Lima e de Carlos Papá. No primeiro a anciã diz que *ywypóry* é porque os não indígenas se reproduzem muito na terra, já segunda definição de Papá, ele traz a divisão da palavra da seguinte forma: “*ywy* – terra, *pó* – mão e *ry* – da, ou seja tentáculos da terra, aqueles que vão se espalhando”. Voltando aos relacionamentos da minha avó, a primeira vez foi com um homem de descendência europeia, e o segundo um homem de descendência afro brasileira. No primeiro casamento ela teve três filhos, que são meus tios: Virlei (*Mbokadju*) o mais velho, tia Cleuza (*Txerupenhá*) a do meio e tio Wilsom (*Txekeywyi*) o mais novo. Já no segundo casamento ela teve duas filhas, minha mãe, Esmeralda (*Itárowy*) a mais velha, e a minha tia Sueli (*Pará Poty*) a mais nova. No total minha avó teve cinco filhos. O segundo casamento de minha avó foi o que mais durou. Junto com meu avô Joaquim minha avó passou vários anos morando na T.I. Laranjinha, fazendo apenas um pequeno intervalo para morar na cidade de Maringá-PR. A ida para a cidade foi por motivos de saúde da minha avó, naquela época no início dos anos de 1980 a vida na comunidade ia se tornando cada vez mais difícil. A vida no sistema Guarani já não era mais suficiente para manutenção das necessidades da

família, havia uma imposição muito grande para que os indígenas deixassem suas tradições culturais naquela época.

Sendo assim, a alternativa era ir para alguma cidade que ofertasse alguma oportunidade para melhorar a vida, então meus avós resolveram ir para cidade de Maringá buscar novas possibilidades de trabalho e melhores condições de vida. Inicialmente foram meus tios mais velhos, em seguida foi minha avó junto com meus tios para fazer um tratamento de saúde. No *tekoá* ficaram somente meu avô e minha mãe, mas não demorou muito e também eles foram para se juntar com a minha avó e meus tios. Vivendo na cidade meus familiares passaram por grandes dificuldades, no entanto meu avô mesmo não sendo Guarani sentia falta da aldeia, e isso fez com que anos depois minha avó, meu avô e minha mãe voltassem para aldeia, deixando os meus tios na cidade. Minha mãe voltou para aldeia junto com meus avós devido a sua gravidez, meu avô não permitiu que ela ficasse na cidade, tendo que voltar junto com eles. Foi aí que nasci e sempre morei com meus avós no *Tekoá Narãi*.

Na Terra Indígena Laranjinha morei parte da minha infância e adolescência. Ali aprendi muitas coisas que marcaram muito minha vida, guardo até hoje na lembrança os momentos que passei com meus avós maternos. Naquela época devido às dificuldades minha mãe tinha que trabalhar na cidade de empregada doméstica na casa de pessoas não indígenas para ajudar nas despesas da casa, porque meus avós não tinham nenhum tipo de renda fixa, eles viviam da roça tradicional e outras coisas que provinham do plantio. Enquanto minha mãe trabalhava eu ficava na casa brincando e também acompanhando meu avô nos trabalhos na roça de milho, feijão, amendoim, abóbora e outros produtos. Quando fui crescendo comecei a frequentar outros espaços da aldeia com meus primos e amigos. O lugar preferido eram os rios do *tekoá* que sempre foram espaço para diversão e também fonte de subsistência para as famílias da aldeia. A vida naquela época não era fácil, as pessoas não tinham muito o que comer, por isso os rios sempre forneceram os peixes que complementavam a alimentação. Também foi por causa da frequência no rio que aprendi como pescar de “loca”, que é um sistema de pescar muito conhecido por todos que moram no *tekoá* Laranjinha. A pesca de “loca” precisa de algumas técnicas e conhecimento específico. Esse sistema de pesca é uma forma de represamento da morada dos peixes, que fica no barranco do rio ou embaixo de alguma pedra grande. Após cercado começamos a retirar a água represada e assim os

peixes vão saindo, ficando fácil para pegá-los. Dessa forma as famílias sempre buscaram os rios para obtenção dos peixes.

Foi na escola (EEI *Tudjá Nhanderu*) da aldeia Laranjinha que iniciei meus estudos. Comecei na pré-escola com cinco anos de idade, a professora era uma *djaryi* (anciã) da aldeia mesmo, nós costumávamos chamá-la de Tia Laura, foi com ela que aprendi as primeiras palavras em Guarani. A *djaryi* Laura foi uma das primeiras indígenas que fez curso de monitor bilíngue, e também a primeira professora indígena do *Tekoá* Laranjinha. Quando terminei a pré-escola continuei ali mesmo na escola os estudos até a 3ª série, logo depois me mudei para *Tekoá* Nimuendaju, foi quando minha mãe se casou com Claudemir Marcolino Honório, isso já era no final do ano de 1994.

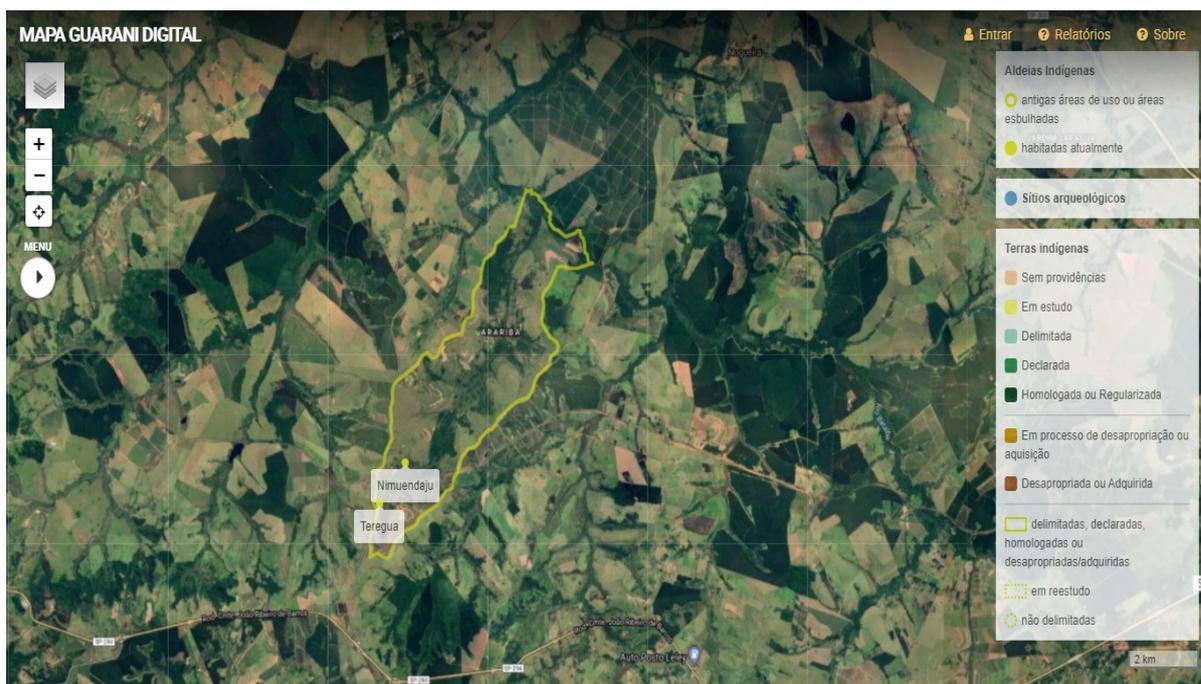
Tekoá Nimuendaju

A Terra Indígena Nimuendaju está localizada na T.I. Araribá, município de Avai-SP, estima-se a uma distância de 400 km da Capital São Paulo. Atualmente ela é constituída por 30 famílias¹⁵ Guarani Nhandewa, em um total de cerca de 100 pessoas. Nas pesquisas¹⁶ que fiz sobre o *tekoá* Nimuendaju pude trazer outras informações que ilustram outros aspectos referentes aos processos histórico de formação da aldeia e as questões atuais. A Figura 3 nos indica a localização através do mapa da T.I. Araribá.

¹⁵ Algumas famílias são formadas por outras etnias como: Terena, Kaingang, Guarani Mbyá, Guarani Kaiowá e Cruaya, fruto de relacionamentos interétnicos com as aldeias vizinhas ou de outros estados.

¹⁶ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a “Origem da Aldeia Nimuendaju” em 2008 pela USP no curso de intercultural de professores indígenas e o outro trabalho foi a monografia “Os desafios do ensino da língua Tupi-Guarani no ambiente escolar da Terra Indígena Nimuendaju, na Especialização em Antropologia”, pela Universidade Sagrado Coração, 2018.

Figura 3 - Terra Indígena Nimuendaju



Fonte: Mapa Guarani Digital (2021)

Quando cheguei neste *tekoá* em 1995, para mim tudo era novidade nessa nova aldeia, começando pela paisagem que chamava muito atenção por causa dos coqueiros que eram muitos, nunca tinha visto tantos antes, e também os buracos de tatus que ficavam nos barrancos perto das estradas, ficava imaginando o que teria naqueles buracos, porque para mim era uma novidade, tudo era diferente da minha antiga aldeia. O sistema de vida não era tão diferente dos Guarani da Terra Indígena Laranjinha até porque existia e existe uma ligação muito forte entre as famílias dessas duas aldeias dentro de um sistema multicomunitário, onde as famílias circulam em redes de parentesco nestes *tekoá*.

Com o passar do tempo fui me adaptando a novo *tekoá*, fiz amizades e assim comecei a frequentar os espaços comuns da aldeia onde estavam as crianças e os jovens. O rio sempre foi o lugar mais frequentado por todos, sendo para tomar banho, para lavar roupas, para pescar e passar o tempo. Na Terra Indígena Nimuendaju tem o Rio Araribá, é um rio muito pequeno utilizado mais para nadar e fazer algumas atividades domésticas. O rio preferido para pescaria sempre foi e é o rio Batalha. O rio Batalha hoje está localizado no território do Povo Terena, especificamente na Terra Indígena Kopenoti. A distância da Terra Indígena Nimuendaju até o Rio Batalha é em torno de 7

km. No passado a região do rio Batalha era o antigo território Guarani, mas com a divisão da T.I. o rio Batalha ficou na região habitada pelos Terena. Como eles não são de pescar muito, somente esporadicamente, então são os Guarani que frequentam mais o rio. Até ouvi dos mais velhos que no passado os Guarani vendiam os excedentes de peixes que pescavam para as famílias Terena.

Desde que cheguei no *Tekoá Nimuendaju* sempre os Guarani frequentaram o rio Batalha para as atividades de pescaria¹⁷. Hoje em dia se tornou um pouco mais difícil essas atividades, por conta que o rio não fornece peixes suficientes devido à diminuição do volume de água, à poluição e aos assoreamentos em torno do rio por conta das atividades agropecuárias das fazendas próximas, e isso tem feito com que os Guarani diminuíssem suas atividades no rio Batalha. Hoje em dia os moradores da aldeia estão buscando outras formas de compensar as atividades de pesca no Rio Batalha, como pescar no rio e represas das fazendas vizinhas, e também por meio da construção de tanques de peixes que visam a manutenção da prática de pescaria e a subsistência das famílias.

Na Terra Indígena Nimuendaju também aprendi a caçar tatu¹⁸ com os *kunumingwé*, atividade essa que não era tão constante e comum no *Tekoá Naraĩ*. Sempre que podia participava dessa nova atividade. Também foi na Terra Indígena Nimuendaju que comecei a participar, das danças e rezas que eram preparadas com propósito de atender os convites que aldeia recebia para participação em apresentações nas escolas das cidades vizinhas, em troca ganhávamos alimentos e às vezes até algum *pirá-piré* (dinheiro). Na época cursava a 4ª série do Ensino Fundamental na escola da aldeia que era vinculada ao município de Avaí, no entanto, a professora não era indígena, ela vinha diariamente do município, a turma multiseriada formada por alunos de da 3ª série e 4ª série juntamente com a professora que se chamava Sueli. Nesse formato de escola não se aprendia e nem se ensinava o *nhanderekó*, a Cultura Guarani, somente os conhecimentos ocidentais. Nessa minha primeira passagem pela Aldeia Nimuendaju não fiquei muito tempo, apenas um ano, em razão das funções do meu

¹⁷ Essas experiências de atividades foram registradas num livro de autoria que publiquei no ano de 2020 chamado “Quando eu caçava tatu e outros bichos”.

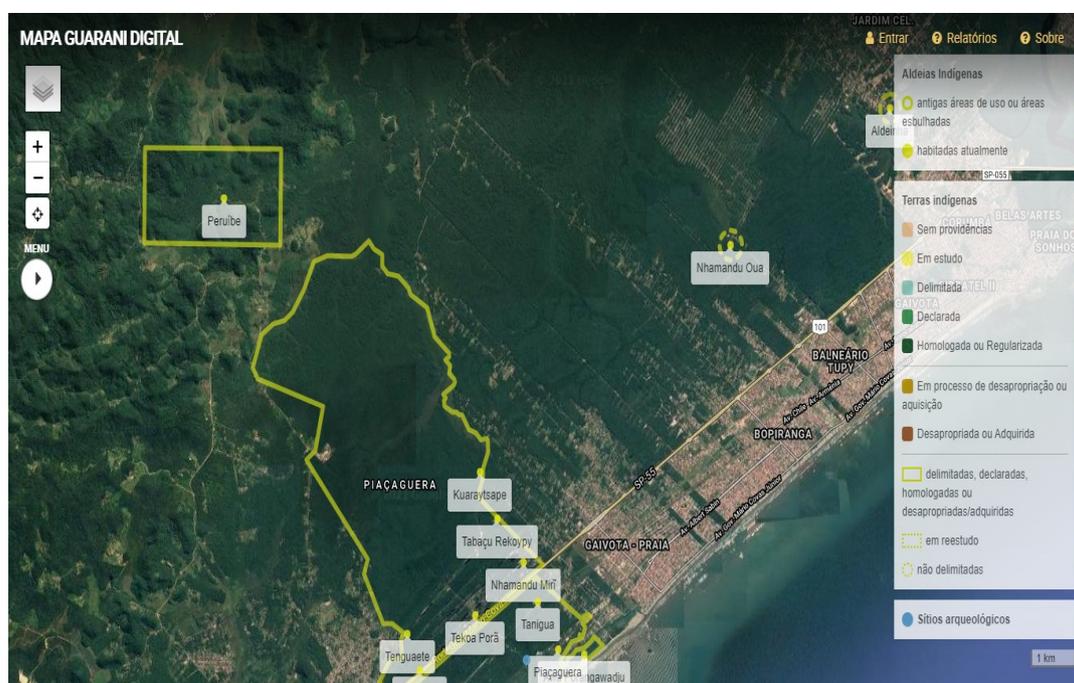
¹⁸ A respeito desse assunto de caça de tatu, publiquei em 2020 um livro de autoria que conta como os jovens indígenas da minha geração praticavam esta atividade, o livro é intitulado “Quando eu caçava tatu e outros bichos”.

padrasto¹⁹ que sempre foi uma liderança muito importante, na ocasião ele foi convidado para “chefiar” o Posto Indígena da Terra Indígena Bananal em Peruíbe-SP. Essa passagem por esse novo *tekoá* está detalhado no texto a seguir.

Tekoá Pakowá-aty

O *Tekoá* Bananal ou *Tekoá Pakowá-aty* é uma das aldeias mais antigas do Litoral Paulista. Este *tekoá* está localizado no município de Peruíbe-SP, Bairro Bambu. Ficando a uma distância de aproximadamente 143 km Capital São Paulo. A Figura 4 traz o mapa que indica onde se encontra Terra Indígena Bananal.

Figura 4 - Terra Indígena Bananal



Fonte: Mapa Guarani Digital (2021)

A localização e acesso a Terra Indígena Bananal é descrita em detalhes por Cherobim (1985),

“Bananal (ou Posto Indígena de Peruíbe) – as observações quanto a localização dos aldeamentos, citados por Schaden, ainda são válidos se tomarmos a Estrada de Ferro Santos-Juquiá como referência. Pela transformação da paisagem a região é irreconhecível, para quem a conheceu nos primeiros anos da década dos setenta. Paralela à ferrovia, construiu-se uma rodovia que liga a Baixada Santista à Via Regis Bittencourt (BR 116, Curitiba-São Paulo). O antigo acesso

¹⁹ Claudemir Marcolino Honório, foi homenageado no Acampamento Terra Livre (ATL) de 2021, na semana *Awá Rokawydju*. Ver anexo 2.

ficava na altura do Km 70 (Taniguá) desta rodovia, que foi abandonado em razão dos vários alagadiços a transpor. O atual faz-se por uma estrada municipal de 13 Km, com início no trevo de Peruíbe e término na localidade denominada Bambu, próxima à reserva. Em data mais recente, a partir de um protocolo entre a FUNAI e a SUDELPA-Superintendência do Desenvolvimento do Litoral Paulista, esta estrada recebeu um prolongamento que cruza a reserva, atendendo a um núcleo de colonos bananicultores. A estrada não é totalmente livre ao trânsito, pois na estrada da reserva há uma barreira controlada pelo chefe do Posto. (CHEROBIM, 1985, p. 48-49).

Novamente estava eu conhecendo um outro ambiente e um novo *Tekoá*. Dessa vez a mudança foi impactante, porque saí de uma área com recursos naturais escassos, que quase não tinha matas e nem rios, para uma área com fartura dos mesmos. Na Terra Indígena Bananal vi tudo preservado, ali havia muita floresta, muitos rios, muitos peixes e muitos animais, muitas coisas que não tinha visto antes. No início estranhei um pouco, mas logo fui me acostumando, fiz amizades, e aos poucos ia me inserindo no sistema de vida da comunidade. Foi nessa aldeia que tive a oportunidade de estudar com o professor Ubirajara, ele era uma rara exceção por ser um dos primeiros professores indígenas a atuar em uma escola indígena, nessa época a maioria das escolas dos *tekoá* eram atendidas pelos municípios. Os docentes eram não indígenas que vinham do município ao qual aquele *tekoá* pertencia. Ubirajara era filho mais velho do cacique João Gomes, um dos mais conhecidos *ruwitxá* (cacique) do estado de São Paulo. O Cacique João Gomes²⁰, nome indígena *Awá Kiririndju*, era muito conhecido por sua atuação juntamente com outros caciques e lideranças em prol de demarcações dos territórios indígenas do Litoral Paulista.

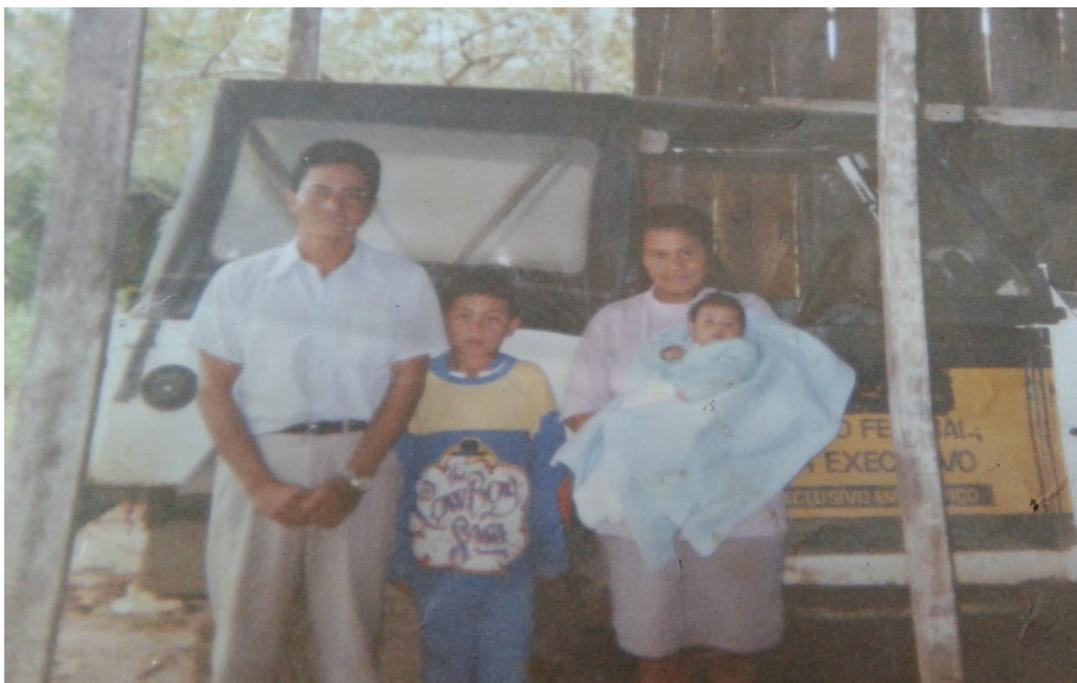
A rotina nesse novo *tekoá* era bem diferente da que eu estava acostumado a viver. Diariamente os homens saíam para extrair palmito para vender na feira da cidade de Peruíbe. Essa atividade exigia muitos esforços devido ao deslocamento para se chegar no local de extração, as dificuldades se davam por conta da distância que era de 15 km à 30 km da aldeia, além do acesso difícil no meio da mata atlântica, poderia ter animais perigosos ou até mesmo pessoas mal intencionadas pelo caminho. Ainda depois da extração do palmito tinham que carregar de duas dúzias a seis dúzias de palmito nas costas até o meio de transporte que eram bicicletas ou cavalos. No caso das mulheres, elas realizavam atividades como confeccionar artesanatos, que também não era

²⁰ Consultar Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - professores Tupi Guarani, da Formação Intercultural Superior do Professor Indígena 2005-2008, da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Secretaria de Estado da Educação, São Paulo, 2008.

atividade fácil, exigia muitos esforços, as dificuldades eram quase equivalente as dos homens. Para conseguir a matéria prima como madeira, bambu (taquara), cipós e sementes, elas tinham que adentrar na mata e enfrentar todos os desafios pelo caminho, mas no final todos tinham sucesso em suas atividades. Já as crianças passavam o dia brincando pela aldeia. As brincadeiras eram muitas e quase todas se davam por meio da exploração do espaço, utilizando dos recursos da natureza. Gostávamos muito de nadar no rio, subir nas árvores, pescar, caçar e inventar brinquedos com os materiais que estavam disponíveis em nosso alcance. As brincadeiras Guarani Nhandewa não se diferenciam muito de uma aldeia para outra, depende dos recursos que estão disponíveis no momento, como rios, matas, estradas, cada lugar dispõe de um recurso para realização de uma brincadeira, por exemplo: na mata usamos o espaço e os recursos para brincar de fazer cabanas, escaladas de cipós e subida nas árvores mais altas, e no rio além de praticar a pesca, brincamos de competir que mergulha por mais tempo, e nadar mais rápido do que outro colega. Essas ainda são algumas das brincadeiras mais comuns nas comunidades indígenas, apesar de muitas coisas terem mudado hoje em dia por conta das tecnologias que chegaram, como a televisão, o celular e internet.

Essa experiência de vida que tive a oportunidade de viver no *Tekoá Pakowa-ty* foi única e durou aproximadamente um ano apenas, de 1996 à 1997. Este um ano lá se deu em virtude de algumas situações familiares que nos fizeram retornar à Terra Indígena Nimuendaju. A Figura 5 é uma foto que eu, minha mãe, meu irmão e meu padrasto tiramos na garagem da sede (nossa casa), que também era o Posto Indígena Bananal no ano de 1996.

Figura 5 - Foto na garagem do Posto Indígena Bananal



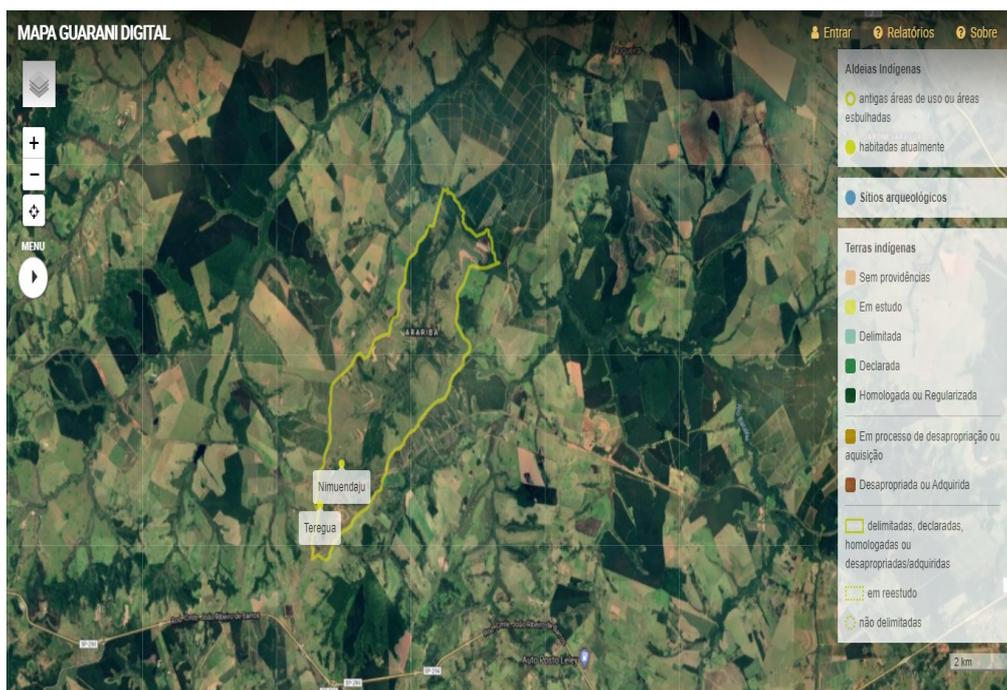
Fonte: arquivo pessoal do autor (1996)

A partir de então situações que aconteceram em minha vida, me fizeram voltar a morar no *Tekoá* Laranjinha no final do ano 2000, ficando lá até o final daquele ano, depois voltei mais uma vez para Terra Indígena Nimuendaju onde vivi por mais de vinte anos. E também por razões da vida me mudei novamente para outro *tekoá*, como veremos logo a seguir.

Tekoá Tereguá

A Terra Indígena Tereguá, é uma das quatro aldeias existentes na T.I. Araribá, ela também está localizada no município de Avaí e faz limite com o município de Duartina, ficando próxima à Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros SP 294. Tanto a T.I. Araribá, quanto as cidades limítrofes (Avaí, Duartina e Bauru) estão à quase 400 km da capital São Paulo. Na Figura 6 podemos ter uma ideia da localização deste *tekoá*.

Figura 6 - Terra Indígena Tereguá



Fonte: Mapa Guarani Digital (2021)

No final do ano de 2020 passei a morar na Terra Indígena Tereguá, agora se tornando a quarta comunidade indígena em minha trajetória de vida no aspecto território. A motivação que desencadeou a mudança se deu por questões diversas, mas o principal foi por questões familiares, meu irmão e minha mãe também foram morar em outras comunidades, ele na Terra Indígena Icatu e ela Terra Indígena Laranjinha, e isso foi o que me levou junto com minha esposa e filhas a mudarmos de comunidade. A Terra Indígena Tereguá como já mencionado é uma das quatro comunidades existentes na T.I. Araribá, no município de Avaí-SP. Este *tekoá* é constituído na maioria por duas etnias, Terena e Guarani Nhandewa, tem aproximadamente 19 anos de existência. Atualmente possui 40 famílias num total de 124 pessoas. Estudos recentes como o de Coelho (2016, p. 22-23), procurou esclarecer à luz da antropologia o etnônimo que nomeia esta Terra Indígena,

O etnônimo Tereguá, criado a partir da junção das sílabas iniciais dos grupos indígenas Terena e Guarani, teoricamente representa a mistura ocorrida entre indivíduos pertencentes a esses grupos, acabou sendo o nome dado a aldeia mais recente da Reserva Indígena de Araribá. A aldeia Tereguá, formada a partir de agosto de 2002, foi ocupada por indivíduos dos grupos Terena e Guarani [...]. (COELHO, 2016, p. 22-23).

O que é interessante nessa mudança que fiz de aldeia, como já disse anteriormente foi por motivações familiares, mas também poderia ser por outra razão - longe tentar justificar algo -, no entanto existe uma coincidência nessa história, porque hoje sou pai de duas meninas, fruto de um relacionamento com uma Terena que tem suas raízes nesta comunidade. Alguns diriam que minhas filhas são Terena e Guarani, e por isso resolvemos mudar de aldeia ou ainda que me casei com uma Terena, que também seria outro pretexto de mudança, mas longe destas duas hipóteses, sobre o que realmente me levou a mais essa mudança, o que importa realmente é poder ter a oportunidade de aprender mais com essa nova experiência que essa comunidade poderá me oferecer. Posso dizer que com pouco tempo que estou morando nela, já estou tendo a oportunidade de perceber as diferenças e semelhanças com as outras comunidades que morei. Na cultura Guarani Nhandewa há mais semelhanças - língua, histórias, pensamentos e visão de mundo -, e na cultura terena as diferenças, sendo nos mesmos aspectos destacados acima, mas também há momentos que ambas culturas se fundem mostrando essa característica identitária da Terra Indígena Tereguá.

Nesse ano (2021), novamente fui convidado para ser professor, agora na Escola Estadual Indígena Tereguá. A pedido do cacique, vice-cacique e lideranças mais uma vez aceitei o desafio. O desafio como eu disse acima, é por conta das diferenças que até então não tinha vivido em um ambiente escolar, que é ter que trabalhar em uma escola multiétnica. A turma que estou lecionando é formada por alunos de 4º ano e 5º ano do Ensino Fundamental, sendo todos alunos da etnia Terena, o interessante nisso é que ao invés de ensinar a língua de seus antepassados eu ensino a dos meus, porém isso não é problema porque em outros anos eles terão a oportunidade de continuar aprendendo com os educadores Terena, devido a escola contar com docentes dos dois grupos étnicos. Apesar das aulas remotas devido a pandemia, no mês de abril conseguimos desenvolver diversas atividades culturais juntamente com a comunidade, e nesta ocasião pude aprender mais sobre cultura Terena, um desses aprendizados foi sobre o significado²¹ das danças: “bate-pau” ou “*kpaê*”, essa dos homens (*hoenó*), e a “dança da chuva” ou “*putu-putu*”, já essa das mulheres (*senó*). Em uma das ocasiões de preparativos pude ouvir da professora (*hikaxoti*) Patrícia Lipú (professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental), explicando que muito tempo atrás quando os homens

²¹ Consultar a dissertação mestrado da professora Maria de Lurdes Elias Sobrinho, pela Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS. Título “Alfabetização na Língua Terena: Uma construção de sentido e significado da identidade Terena da Aldeia Cachoeirinha/Miranda/MS”.

foram para a guerra a aldeia ficou sem os trabalhos na agricultura fazendo com que houvesse muitas necessidades, principalmente na alimentação. A *ihikaxotí* Patrícia disse que foi nesse tempo que as mulheres Terena se reuniram propondo que fizessem algo para solucionar tal necessidade, e assim começaram a ensaiar alguns passos da dança que surgiria e seria conhecida como “*putu-putu*” ou “dança da chuva”. Então, naquele momento conta ela que uma ema fez surgir no céu, dessa forma *itukóviti* atendeu o pedido delas fazendo com que chovesse. Patrícia comentou ainda que por isso a ema é sagrada para os Terena, é ela que fornece as plumas para as vestimentas de dança masculina. Como um bom aluno que sou também participei da dança do *kipaê* como mostra a Figura 7, na frente o *ihikaxotí* Jehei Pio (professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), na sequência eu, e logo atrás o aluno Davi.

Figura 7 - Dança do Kipaê



Fonte: arquivo pessoal do autor, 2021.

A minha participação no grupo de dança *kipaê* da Terra Indígena Tereguá foi muito significativa, talvez tenha sido um dos momentos mais importantes da minha vida no mundo indígena. Eu que não tenho muita coordenação e ritmo, mais uma vez me superei. Olhei de lado e vi um bambu de dança e pensei, hoje eu participo! Mas antes de qualquer coisa, em respeito ao povo Terena, pedi a permissão para o Terena mais velho

que estava ali, sendo o *ihikaxóti* Jehei, e ele com toda atenção e carinho me concedeu a permissão para ser mais um integrante do grupo, confesso que de início ele ficou muito surpreso de ver um Guaraní Nhandewa recém chegado no *tekoá* ter a audácia de participar junto com eles na dança. O que fica dessa nova experiência é uma formação que se dá na prática, *in loco*, com pessoas, lugares e culturas diversas. No capítulo seguinte veremos como outras formas de formação acontecem no contexto do movimento de luta pela Educação Escolar Indígena.

CAPÍTULO II - Formação política e escolar

“A escola indígena deve ser um espaço de formação de guerreiros, politicamente e ideologicamente preparados para lutas e resistência, defensores dos direitos. Não apenas um ambiente de escolarização convencional. Primeira lição que deveriam ensinar: a essência do ser indígena, do ser Guarani, do ser Kaingang, do ser Terena, do ser Kaiapó, enfim o significado de ser cada Povo. Vamos descolonizar a educação escolar e a escola em nossos territórios!” (Marciano Rodrigues, coordenador da Articulação dos Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL), 2020).

2.1 Formação de guerreiros: representatividades na Educação Escolar Indígena

Neste capítulo tratarei da minha formação escolar e sobre os aprendizados que acumulei nas diversas reuniões, conferências, fóruns, encontros e movimentos em que participei como representante da Educação Escolar Indígena, sendo momentos essenciais para minha formação enquanto uma liderança indígena contemporânea, como na reflexão acima de Marciano, um guerreiro político, ideológico e defensor dos seus direitos. A escola passou a ser uma política de cultural, uma política de estado e como sugere que não seria insensato supor que esta é uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direito à terra (COHN, 2014, pp. 313-314).

É importante falarmos também dos modelos de educação escolar em que os indígenas foram submetidos ao longo do processo de colonização e homogeneização cultural. De acordo com as afirmações de D'Angelis (2012, p. 19),

“A catequese aparece como uma das pioneiras no processo de ensino, com caráter religioso e de conversão ao cristianismo dos indígenas nos períodos dos séculos XVI e XVIII, datas que correspondem aos dois primeiros séculos da colonização. (D'ANGELIS, 2012, p. 19).

No período Pombalino por volta dos séculos XVIII e meados do século XIX, implanta-se o novo projeto educacional para os indígenas da época com objetivo de ensiná-los a ler e a escrever e a realizar outras atividades de acordo com o sexo, e que também teriam em cada aldeamento duas escolas, uma para meninos e outra para meninas. Outro momento de educação para os índios é na época do império por volta do século XIX que traz a civilização dos índios no Decreto 426 de 24 de julho de 1845, documento esse que regulamenta as missões de catequese e civilização dos índios. Na sequência com a proclamação da República os estados não se preocuparam com a

proteção ou assistência às populações indígenas no País, como mostra D'Angelis (2012):

Uma vez proclamada a República, a não ser por raras exceções (como no Rio Grande Sul), os estados não se ocuparam com a proteção ou assistência das populações indígenas, até que foi estabelecido, em âmbito nacional, o SPI – Serviço de Proteção aos Índios, em 1910. De fato a criação do SPI levou a acelerar-se a disseminação de escolas para as crianças indígenas, na primeira metade do século XX. Essas escolas não se distinguiam das escolas rurais do país, ensinando crianças indígenas a ler e escrever na língua portuguesa. (D'ANGELIS, 2012, p. 22).

No final da década de 1960, surgiu a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), mais precisamente no ano de 1967, que substituiu o antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, porém a política de Educação Escolar Indígena continua a mesma, mas agora a nova instituição recém criada permite a entrada de ONGs, Universidades e pesquisadores nas comunidades indígenas. Durante o início da década de 70 o Sumer Institute of Linguistics (SIL), é uma das instituições de cunho da área do ensino bilíngue e também missionária, que se estabeleceu nas aldeias. Revelando um pouco do trabalho bilíngue do SIL, D'Angelis (2012, p. 23), destaca que,

O trabalho do SIL foi pela implantação de um sistema de ensino de língua indígena calcado nos princípios e metodologia do chamado “bilinguismo de substituição” ou “de transição”, que de fato funciona como um Cavalo de Tróia dentro das aldeias e das culturas indígenas. (D'ANGELIS, 2012, p. 23).

Por volta do início dos anos 1980 aparecem organizações de caráter laico, chamado de indigenismo alternativo, iniciado com o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) nos anos 1970, com propostas de criar escolas indígenas com capacidade de atender aos interesses próprios das comunidades. Desde então novos programas educacionais foram criados e mudanças plausíveis aconteceram. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as populações indígenas no Brasil passaram a ter uma Legislação importante que garante os direitos a uma Educação Escolar Indígena diferenciada, com finalidades de garantir as culturas e línguas indígenas das respectivas etnias existentes no Brasil.

A escola indígena atual tem como um dos seus objetivos principais o fortalecimento da cultura indígena, especificamente a cultura daquela etnia no qual ela está inserida. São vários aspectos culturais de um povo indígena que podem ser trabalhados no ambiente escolar como: calendário escolar diferenciado, artesanatos,

medicina tradicional, agricultura, religião, astronomia, canto e dança e a língua materna que é o foco principal.

Desde a Constituição Federal de 1988 o ensino das tradições indígenas ganharam oportunidades de permanecerem vivas, como veremos adiante outras legislações surgiram para garantir para os povos indígenas a educação escolar diferenciada com autonomia para ensinar suas línguas originais, como é o caso da LDB nº 9394/96 (Lei e Diretrizes de Base da educação Brasileira), que trata da educação escolar indígena.

Pode-se constatar que desde então entidades públicas por todo país vem desenvolvendo programas de formação em nível superior para professores indígenas, produção de materiais didáticos construções de escolas nas aldeias e outros projetos que garantem a educação escolar indígena específica.

Em 2004 conclui o Ensino Médio regular na cidade de Duartina-SP, e recebi a proposta para ser professor na escola da Terra Indígena Nimuendaju. Estava em minha casa - nessa época morava com a *txai* (avó) - quando um certo dia no final de tarde chegou o Cacique Claudino me chamando para uma conversa, o assunto que ele trazia era para ser professor na aldeia, foi uma grande surpresa para mim, não esperava que fosse convidado para ser *nimbo'ea* (professor), segundo a definição Nhandewa essa palavra é uma forma de traduzir o que significa ser professor, sendo aquele que aprende e também transmite conhecimento – palavra essa que se tornou rotineira desde então, é assim que passamos a ser considerados pelos alunos e por todos da comunidade, – naquela ocasião esperava qualquer coisa menos ocupar uma função tão importante para um jovem que mal tinha terminado o Ensino Médio, e sonhava com outras possibilidades de profissão, menos ser professor. Na Figura 8 é uma foto que eu e o cacique tiramos durante o lançamento dos livros “Lições de Gramática Nhandewa-Guarani - vol. I e *Ynypyrũ*: narrativa sagrada da criação do mundo”, na Escola Estadual Indígena Aldeia Nimuendaju em 2017.

Figura 8 - Eu e o cacique Claudino Marcolino



Fonte: arquivo pessoal do autor (2017)

Naquela ocasião observei que o *ruwitxá*, estava com uma expressão muito séria no rosto, até achei que tinha cometido alguma coisa de pessoa jovem (flertado com a *kunhãntaĩ* errada), nessa época era comum cometer algum tipo de deslize, ainda mais porque não tinha tantas responsabilidades. Os *kunumingwé* (moços) da aldeia nessa época não tinham muitas opções de emprego e de estudos, como eu era um deles sempre discutíamos o que fazer no futuro quando ficássemos adultos, maiores de idade. Durante nossas atividades diárias, que eram pescar, nadar, colher frutos da época, jogar futebol, visitar os colegas, sempre conversávamos a respeito das possibilidades de irmos para alguma cidade para arranjar algum emprego em alguma indústria ou conseguir um por perto da aldeia mesmo. Os empregos mais próximos da aldeia eram e são ainda hoje em dia aqueles ofertados pelas fazendas vizinhas na área da agricultura como colher café, cortar cana-de-açúcar, colher laranja, colher abacaxi e melancia. Já na pecuária são serviços esporádicos e difíceis. As atividades nas fazendas são diversas, desde tomar conta das vacas, construir e reparar cercas, trabalhar na manutenção dos prédios, na jardinagem, tudo é trabalho braçal, às vezes até se trabalha operando algum trator, desde que se saiba o mínimo para conduzi-lo.

Para nós os jovens e até mesmo os adultos não havia muitas opções. Para mim o destino era certo, ir embora para alguma cidade grande conseguir algum tipo de trabalho para ser alguém na vida. Mas nesse dia tudo mudou com a proposta que o cacique me fez. Por naqueles dias estava sendo discutido na comunidade uma nova proposta de educação na Terra Indígena, era a implantação de um novo modelo de educação que permitia a entrada de indígenas para atuarem como professores nas escolas das comunidades indígenas. As lideranças estavam se reunindo constantemente para propor mudanças na escola e implantar a educação escolar indígena de acordo com as novas diretrizes educacionais que surgiam na secretaria de educação do estado de São Paulo.

As regras foram estabelecidas por todos da aldeia visando o ensino diferenciado que atendesse às necessidades das crianças, e a escolha dos professores era determinante para esse novo projeto de escola indígena. Os critérios das lideranças para a escolha dos professores e professoras eram: ser indígena, falar a língua Guarani, ter concluído o Ensino Médio e morar na aldeia. Nesse tempo não havia muitos indígenas formados no Ensino Médio, muito menos no Ensino Superior. A minha geração era a que estava avançando mais nos estudos, porque as gerações anteriores, dos meus antepassados, mal terminavam o Ensino Fundamental, no máximo que chegavam era até a 6ª série, em razão de vários fatores que não davam condições para avançar no modelo de estudos dos não-indígenas. Um deles era a distância, uma vez que a escola que ficava na cidade, porque na escola da aldeia durante muito tempo só atendeu o Ensino Fundamental, da 1ª série até a 4ª série. Outro fator era o incentivo dos pais que não era tão favorável a dar continuidade nos estudos, os meninos tinham que ajudar na roça e as meninas nos afazeres domésticos. No entanto, o que mais dificultava eram as condições financeiras para manter os filhos na escola, muitas vezes as famílias não tinham o básico para a sobrevivência. A Figura 9 é uma foto tirada dos alunos da turma multiseriada (1ª, 2ª, 3ª e 4ª série) e a professora não indígena do município de Avaí-SP.

Figura 9 - Alunos da Terra Indígena Nimuendaju



Fonte: arquivo da escola da Terra Indígena Nimuendaju (1997)

Nos anos 2000 a minha geração conseguiu um grande avanço, foi uma mudança de paradigmas. Foi a partir de então que os índices educacionais começaram a mudar com a chegada dos jovens no Ensino Médio e ao Ensino Superior

Concluir o Ensino Médio foi um marco histórico, um rompimento de barreiras. Posso dizer que minha entrada na Educação Escolar Indígena como docente foi a premiação por romper as barreiras educacionais, porque até então não havia tantas perspectivas de futuro anteriormente para nós jovens naquela época. Dessa forma, aquele convite do cacique e depois a validação desse convite pela comunidade mudaram os rumos da minha vida.

Com a implantação do novo formato de escola indígena, ela passou a ser uma grande referência para os membros do *tekoá*. As lideranças, os pais e os próprios alunos viram que ela poderia ser um ponto de apoio para diversas questões, e isso fica nítido na fala de cada um deles. Nas reuniões de pais e mestres ou em conversas com as pessoas do *tekoá* eles enfatizam o novo significado da escola. Ao longo do meu percurso enquanto professor pude registrar nos momentos de reuniões diversas e principalmente as pedagógicas, o que é falado sobre a escola no ponto de vista deles. *“A escola aqui é diferente. Onde morei era só escola. Os meus filhos aqui aprendem várias coisas, como*

mexer na horta e participar da cultura. Ela não pode parar. Dessa forma interage com tudo. Não pode parar. Está caminhando.” (Ronivaldo, pai de aluno e liderança, 2019).

Outro pai de aluno destaca que a escola é diferente. *“A escola é diferenciada na parte da cultura. Eu não tive oportunidade de aprender a cultura na escola de antigamente. Eles estão bem cuidados. Temos que ter orgulho dela. Daqui para frente temos que se preocupar com idioma, queremos que a coisa anda. A cultura é muito importante. Nós estamos ajudando, mas tem que dar continuidade. Todos tem que falar: os pais, os alunos, os professores. Na parte do não-índio eles estão adiantado, estão mais avançados, minha preocupação é com o idioma. Antes os professores procuravam em casa, hoje eles somente pesquisam nos livros. É diferente aprender no livro e com os falantes. A escola tem segurança e foi feita para os alunos da comunidade, os pais tem que ter pulso firme.”* (Claudecir, pai de aluno e ancião, 2019).

Hoje a escola se tornou um espaço de discussão para a construção de políticas públicas que visam a melhoria de qualidade de vida em comunidade, essa afirmação é possível sentir na fala de outro pai de aluno e liderança. *“Tenho pouca experiência na língua indígena. A escola é o centro das atenções. A escola começou com o Claudemir, a “vó” Adelaide... para aprender a língua não é rápido. Eu aprendi a língua na escola. Quando entrei na escola fui pesquisar para ensinar. O que eu aprendi está na minha cabeça. A escola é tudo, abrange todos os aspectos. Minha filha está aprendendo bastante. A escola está envolvida com tudo. Os desafios estão para nos ajudar a alcançar os objetivos.”* (Cledir, pai de aluno e liderança, 2019).

Essas reflexões sobre a importância da escola indígena no formato que é hoje pude ver durante toda minha trajetória enquanto atuei como professor, coordenador pedagógico, representante da educação e liderança. A escola indígena nesse novo formato, específica, diferenciada, intercultural, comunitária e multilíngue se tornou um ponto de apoio e um ambiente para diversas atividades na comunidade. Diariamente é possível notar que o fluxo de pessoas é grande na Unidade Escolar, a todo momento pessoas das mais variadas áreas e lugares circulam por esse espaço em busca de algum tipo de apoio, seja para pedir opinião, para fazer um telefonema, para usar a internet, para tirar xerox, para um “bate-papo”, para encontrar os amigos, para esclarecer dúvidas, entre outras coisas. Além da escola disponibilizar espaço para reuniões, cerimônias e eventos de vários segmentos: saúde, educação, agricultura, comunidade,

cultura, política, velório e outras atividades relevantes para a aldeia. A Figura 10 ilustra uma dessas atividades na Escola da Terra Indígena Nimuendaju, diversas pessoas do *Tekoá* Nimuendaju e do *Tekoá* Laranjinha logo após o velório da *Djaryi* Juvelina.

Figura 10 - Interação da Língua Guarani Nhandewa



Fonte: arquivo pessoal do autor (2019)

Antes de finalizar o relato das minhas experiências enquanto docente indígena, gostaria de trazer mais detalhamentos sobre a escola que atuei a quase dezesseis anos que é a EEI Nimuendaju, para atender o que Cohn (2014, p. 316) nos cobra enquanto pesquisadores nessa área, no sentido de como tem ficado as escolas indígenas nas etnografias. A autora diz que muito tem se falado do uso da etnografia para analisar ambientes escolares, em especial na área da educação, e, aparentemente, justamente naquela mais informada pela sociologia da infância. (COHN, 2014, p. 316-317). Destaca dizendo que etnografia é essa, e de que trata, é uma outra questão. Fala a autora que a maior parte das etnografias em contextos indígenas esquece das escolas. O que Cohn propõe realizar etnografias que atentam para as escolas, sem as isolar do mundo vivido indígena. (COHN, 2014, p. 317).

Sendo assim, trarei a seguir resultados das experiências que obtive na minha participação enquanto docente e pesquisador na Educação Escolar Indígena. Os textos

compõem em parte os registros que fiz na função de professor coordenador pedagógico, e enquanto pesquisador, utilizando do método etnográfico observação-participante. Não me prenderei à apresentar a arquitetura do prédio ou a organização pedagógica, calendário, turnos, horários, etc, até pelo fato das escolas indígenas do Estado de São Paulo ainda não ter um currículo específico e diferenciado²². No entanto, o que tem contribuído para que acontecesse de fato a escola diferenciada é a execução um currículo adaptado de acordo com a realidade sociocultural daquele *tekoá*.

O texto na sequência mostrará os esforços de uma escola e sua comunidade para fazer desta instituição um espaço de fortalecimento de práticas culturais, principalmente o fortalecimento linguístico. Dessa forma, sendo uma escola de fato que não mais obrigue os indígenas a deixarem de ser quem são, como vimos nos modelos das escolas que D' Angelis e outros autores nos mostraram. Meu primeiro registro foi feito no ano de 2018, no dia de “aula cultural”, que ocorria todas as sextas-feiras no Centro Cultural *Awá Gwyrapiá* da Terra Indígena Nimuendaju. Já o outro registro foi fruto da pesquisa (2017) a respeito do ensino da Língua Guarani-Nhandewa na escola.

Aula cultural

“Professores participantes: Claudino, Gleyser, Vanderson, Samuel, Vanessa, Wany, Clélia, Moisés, Gleidson, Patricia, Cledinilson, Lucas, Josué, Tiago (professor coordenador pedagógico), e a Vice-diretora Creiles.

Alunos participantes: Larissa, Natieli, João Victor, Jamile, Jean do Ensino Fundamental Anos Finais, equivalente ao 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano), Kethilin e Kaique, do Ensino Médio, equivalente ao 1º ano, 2º ano e 3º ano, Daiana, a aluna da Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio), Kaliny, Werá, Wendel, Yasmin e Willian, alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais II, 4º ano e 5º ano, Anos Iniciais I (Txondaro, Clara e Érike, dos Ensino Fundamental I, 1º ano, 2º ano e 3º ano, Educação Infantil (Carlos, Raíssa, Natan, Vanine, Cleyson, Weuller, Pré-escola, Educação Infantil I e II.

Funcionários da escola: Cledir, o auxiliar de limpeza, Evanilza, a cozinheira e Elen, auxiliar de cozinheira.

²² Em 2020 foi criado um GT com representantes da Secretaria de Educação e representantes do NEI e FAPISP, elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, e 2021 continua a essa construção.

E por fim os membros da comunidade: Néca, mãe de professores e babá, Polyana, mãe de aluno, esposa de professor e babá, Maria da Glória, esposa de professor, mãe de aluno e babá, Dayane, esposa de professor e mãe de alunos, Cleonice, técnica em enfermagem, Fernando, esposa da vice-diretora e motorista da SESAI, Regina, esposa do auxiliar de limpeza, Weriquis, filho de professor e ex-aluno. As crianças filhas dos professores eram, Enzo, Wailla, Maria Julia e Sofia.

Deslocamento da escola para o Centro Cultural: A viagem da escola para o centro cultural segue no horário das 8h00. Os alunos, professores, funcionários se reúnem na escola à espera do trator da aldeia que irá levá-los até o centro cultural Awá Gwyrapiá. Por volta das 8h20 o trator chega. Os alunos estão sentados nos bancos da escola, os professores conversam sobre diversos assuntos enquanto a cozinheira organiza as coisas que serão levadas para a preparação da refeição de todos. O trator estaciona e em seguida todos vão buscar um lugar melhor na carreta. O tratorista é um membro da comunidade, filho do Cacique. Tudo preparado o trator parte em direção ao destino final. Ao lado do trator corre um cachorro, ele parece acompanhar seu dono, que deve ser alguém que está a bordo. Em frente algumas casas, os alunos esperam o transporte escolar. O trator para, sobem os alunos, já sentados o trator novamente segue sua viagem, levando pessoas que querem dar continuidade a sua cultura milenar, principalmente na língua guarani.

Oração e conselho: chegando no Centro Cultural todos desembarcam do trator e em seguida professores e alunos são convidados para irem para casa de rezas (o'y gwatsu). A condução da aula fica a cargo dos professores das turmas – até porque professores de outras turmas estão participando, assistindo as aulas também. Um dos professores inicia pedindo para que os alunos e os professores se levantem dos bancos onde estão sentados. Então, ele começa falando sobre o desenvolvimento das aulas naquele dia, e em seguida fala sobre a cultura. Terminando ele pede para fazer uma roda, onde todos devem pegar as mãos uns dos outros, depois pede para fechar os olhos que vai começar oração. O professor faz a oração na língua Guarani-Nhandewa. Após a oração fala em português que vai começar a aula. Esse momento foi de 30 minutos aproximadamente.

Jogo de avançar casas: finalizado o momento da oração, os professores da turma do Claudino e do Gleyser reúnem os alunos dos anos finais, método e EJA para

uma atividade que tem como objetivo exercitar a memória e o vocabulário. O professor fala uma palavra em Guarani e os alunos respondem logo em seguida em português. Para cada resposta certa o aluno avança uma casa, ou um quadrado. Se o aluno conseguir avançar todas as casas ele é considerado o vencedor daquela rodada. Terminando a primeira rodada, começa a segunda, indo até finalizar aquela aula, que dura em torno de 50 minutos. A atividade foi realizada no espaço ao ar livre entre a casa de rezas e o vestiário do Centro Cultural. O material de apoio utilizado foi o chão com pintura de cal, e teve a participação de todos os alunos.

Almoço: o almoço começa às 12h00, como é de costume também na aldeia. Na cozinha do Centro Cultural a refeição é servida para todas as pessoas que estão lá, participando das atividades da escola ou não. Após o chamado das cozinheiras para o almoço, todos se dirigem para lá. Uma fila se forma, pequenos na frente, os grandes atrás, inclusive professores e os adultos. A refeição é dentro dos padrões convencionais, ocidentais. Após servidos todos buscam o local tranquilo para saciar a fome. As crianças sentam no chão, enquanto os adultos sentam nos bancos embaixo das árvores. Todos já satisfeitos e alimentados aguardam até serem chamados para reiniciar as atividades que se darão na parte da tarde, por volta das 13 horas

Jogo de futebol: os professores dos Anos Finais do Ensino Médio, EJA e alunos dos Anos Iniciais levaram os alunos para o gramado do Centro Cultural para realização da atividade. Este é um espaço para as práticas das atividades que exige espaço amplo, para isso o local escolhido é o estacionamento dos carros, onde possui um pequeno gramado Primeiro começa marcação do campo nos mínimos detalhes, tudo que é possível para jogo. Terminando a marcação, limites, começa a escolha dos times, os professores organizaram os alunos em fila para escolha dos times, mulheres e homens compõem as equipes mistas, nesse dia um time ficou com nome de kururu retá (sapos) e o outro time de mbutsu kwé (piramboias). Quando jogo começou foi só alegria. A comunicação durante a partida se deu em boa parte na língua portuguesa, as vezes algumas palavras em Guarani, isso depois de um dos professores ter cobrado que a fala fosse na língua indígena, mesmo assim o português foi predominante. O jogo continuou disputado. Do lado de fora do campo um professor é juiz da partida. Ele dita as regras como se fosse realmente um árbitro profissional, tem cartão amarelo, vermelho e o apito. Também há torcida que vibra com os lances mais disputados. São os professores, membros da comunidade, funcionários e alunos que não participam da

partida. Outras turmas realizam outras atividades paralelamente em outros espaços. O jogo termina no horário previsto das aulas, as 15h15.”

O que vimos foi o registro de umas das atividades onde professores, alunos, os mais velhos e membros de uma comunidade se esforçando para tentar fazer valer a escola indígena no novo modelo que é ser diferenciada, específica, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Vários fatores apresentados acima revela que as barreiras das quatro paredes da escola estão sendo rompidas e buscando os espaços que fazem sentido para valorização da língua indígena e dos conhecimentos tradicionais. No entanto, sabemos que estas práticas são de iniciativas da própria escola e comunidade, não estando de fato no currículo diferenciado da escola indígena do estado, até porque no presente momento não existe um ainda.

Língua indígena

Outro esforço que a escola e comunidade tem buscado nos últimos anos é no sentido de fortalecer a língua ancestral. Isso pude constatar na pesquisa que fiz sobre os desafios do ensino da língua Tupi-Guarani/Nhandewa no contexto escolar da Terra Indígena Nimuendaju. Antes de falar sobre essa pesquisa e seus resultados, é essencial nos situarmos sobre a questão linguística no qual se encontra a língua Guarani-Nhandewa, para isso também utilizo dos levantamentos que fiz neste estudo. Na ocasião trouxe dois especialistas em línguas indígenas, Aryon Dall'Igna Rodrigues e Consuelo de Paiva Godinho Costa.

De acordo com Rodrigues (1986, p. 41), no qual se refere à língua Guarani-Nhandewa, pode-se afirmar que ela pertence à família linguística Tupi-Guarani do tronco Tupi. A família linguística Tupi-Guarani é antiga e comparada a família linguística Românica em termos de línguas que têm características comuns por provirem de uma língua anterior, no caso o Latim, e constituírem, por isso, uma família linguística. Rodrigues (1986, p. 41) diz que,

A família linguística Tupi-Guarani é constituída analogamente à família Românica, apenas com a diferença de que o Latim, língua ancestral das línguas românicas, é bem conhecido historicamente através de documentos escritos na época em que ele se falava (há cerca de 2.000 anos), ao passo que a língua ancestral da família Tupi-Guarani (a que se convencionou chamar Proto-Tupi-Guarani) é pré-histórica, sendo sua existência concluída da semelhança observada entre as línguas desta família. (RODRIGUES, 1986, p. 41).

No entanto, no grupo dos que possuem o mesmo dialeto da família Tupi-Guarani encontram-se, além dos Guarani Nhandewa, outras duas etnias, Guarani Kaiowá e Guarani *Mbyá*. Segundo o que nos aponta a linguista Consuelo de Paiva Godinho Costa (2010, pp. 23-24), existem parcialidades do povo Guarani,

Como sabemos, as principais parcialidades do povo Guarani, no Brasil, são os *Mbyá*, os *Kaiowá* e os *Nhandewa*, porém, a divisão entre essas etnias é, ainda hoje bastante confusa para etnologia. Isso se deve ao fato de o termo *Nhandewa* ser uma expressão corrente, que pode ser usada por qualquer Guarani *Nhandewa*, já foi por diversas vezes, traduzido por “nossa gente”, “nosso povo”, “(d)os nossos” e todas elas são suficientes boas. (COSTA, 2010, pp. 23-24).

A pesquisa realizada junto aos docentes que lecionam na EEI Aldeia Nimuendaju, nos trouxe revelações acerca do ensino da língua materna nos moldes da escola atual implantada na aldeia. Apliquei treze questionários, com nove questões cada, sendo abertas e fechadas de forma a provocar respostas importantes para o andamento das pesquisas. As perguntas variaram com perguntas quanto ao ano e experiência dos professores, formação, fluência da língua materna, como se deu o aprender da língua (escola, parentes), o papel da escola, material didático utilizado, quais são as práticas utilizadas pelos docentes e sábios indígenas, entre outras questões que me permitiram avaliar o estágio atual das práticas adotadas pelos professores.

Antes de avançarmos na pesquisa que realizei junto aos professores sobre de ensino da língua Guarani-Nhandewa no ambiente escolar da Terra Indígena Nimuendaju em 2017, gostaria de trazer uma explicação do professor Vanderson Lourenço²³ sobre a transmissão da língua em uma comunidade Guarani Nhandewa antigamente e atualmente que nos ajudará a entender o que a pesquisa nos fez compreender sobre a situação de ensino da língua na escola. Então segundo ele:

²³ Professor indígena da etnia Guarani Nhandewa, formado em História e diplomado no Magistério diferenciado – Kwaa-mbo’e. Proferiu palestra sob o título “O fluxo vital da língua Guarani-Nhandewa”, no VIII ENCONTRO PAULISTA QUESTÕES INDÍGENAS E MUSEUS, Tupã-SP, 2019.

“Antigamente o nhe’ẽ (palavra/alma) é onde a língua se inicia, sons e expressões se misturam para formar as falas. No endá (casa/morada) a socialização das falas se juntam e constroem ideias; na Oy Gwatsu (local sagrado) as ideias são aprimoradas e passam a formar o sistema de vida (tekoá). O tekoá alimenta os nhe’ẽ. Atualmente o tekoá aciona memórias e as encaminham para a escola. A escola sistematiza as memórias e reconstrói a língua, a língua é repassada aos nhe’ẽ (palavra/alma). O nhe’ẽ revitaliza o sistema de vida (tekoá).”

Retomando a pesquisa de 2017, falarei das questões e das respostas apresentadas aos professores. Dois deles eram novos na escola, outros dois lecionavam há dois anos, outros há quatro anos, sete anos, oito e nove anos respectivamente. A formação dos professores segue a nomenclatura do fim do Ensino Médio, ou seja a formação da maioria e quase a totalidade dos discente é a formação básica do ensino médio. Outros estão em processo de formação acadêmica sendo que a maior parte destes na área das Ciências Humanas.

Com formação intercultural em nível superior temos somente a Vice-diretora e o Coordenador Pedagógico, ambos formados pela Universidade de São Paulo (USP), conforme mencionado anteriormente. A respeito do conhecimento da língua materna, responderam que os professores falam parcialmente e entendem a língua, mas não falam de forma fluente. O que foi aprendido da língua foi em casa com a família, na escola e na Casa de Rezas (*o 'y gwatsu*). Colocaram que a escola é quem ensina mais a língua do que em outros ambientes da aldeia. O que me trouxe uma grande reviravolta nas pesquisas, uma vez que o papel deste modelo de escola surge num aparato pedagógico de extrema importância na formação dos mesmos. Sendo que foi constatado que a escola é o principal espaço de valorização da língua mãe, também é um espaço de valorização da cultura Tupi Guarani/Nhandewa, quando consideram a escola como suporte necessário para a não perda das origens indígenas e tradições culturais. Meus companheiros de sala de aula destacaram a importância do professor indígena como agente de extrema relevância neste processo de fortalecimento linguístico. Apontaram que o material didático específico existente na escola como livros bilíngues, vocabulários, livros alfabeto na língua materna, gramática guarani e outros apoios pedagógicos não era suficiente para realização do ensino de forma a dar sequência na formação dos pequenos da aldeia.

É importante enfatizar que parte deste acervo foi produzido pelos próprios professores indígenas que fizeram curso intercultural na USP e outros criados sendo publicados pela própria comunidade em parceria com a FUNAI, Unicamp e a ONG Kamuri²⁴. Em algumas situações o professor indígena de nossa escola elabora seu próprio material didático para ser utilizado em sala utiliza ambientes fora da escola como as matas, rios, centro cultural entre outros locais da aldeia.

Com relação a eficiência do ensino da língua materna na escola constatou-se que ensinam a falar e a escrever apenas o que sabem, mas que estão se aperfeiçoando com apoio dos velhos da comunidade buscam histórias antigas dos mais velhos da aldeia. Apontaram muitos deles a dificuldade de trabalhar várias disciplinas ao mesmo tempo - uma vez que a escola citada, está nos moldes impostos a todas as escolas do Estado de São Paulo -, tempo de cinquenta minutos aulas, o que é considerado insuficiente para consolidação do ensino linguístico.

A dicotomia da presença dos alunos com o mundo externo e sua influência na comunidade foi apontada por muitos quando alegaram que a visão do mundo ancestral e cultural da comunidade estava em confronto com um novo modelo de vida das cidades e sendo assim causando desinteresse no aprendizado da Língua Guarani-Nhandewa. Porém, foram unânimes que em conjunto com os laços de parentesco presentes na comunidade o ensino da língua materna seria melhor assim que os professores pudessem compreender a fluência das palavras junto ao ato de ensinar e aprender.

Às respostas que encontrei naquele momento junto a esta pesquisa com os professores indígenas foi destacar a importância da produção de material didático específico para as aulas de língua e cultura juntamente com o apoio dos mais velhos. Os parentes próximos também seriam provocados a conscientizar os jovens sobre a importância da língua Guarani-Nhandewa. Neste sentido foi destacado nesta pesquisa que os métodos pedagógicos na área das artes, interação com a tecnologia, incentivo a pesquisas, eventos em geral e na recreação eram parte integrante desta formação que se dava em vários níveis. Sendo assim o objetivo dos docentes era o de exercitar a prática da fala em todos ambientes, destacando a prioridade no cotidiano da escola e da aldeia.

²⁴ A Kamuri foi fundamental no projeto de fortalecimento linguístico nos últimos anos no Estado de São Paulo, principalmente na Terra Indígena Nimuendaju.

Enfatizando a elaboração de um plano de ensino que fosse construído no fortalecimento da identidade cultural dos alunos.

Da análise às respostas concedidas foi possível constatar que a língua indígena tem grande prestígio e importância para toda comunidade, e ela juntamente com a escola poderão atuar em benefício do fortalecimento linguístico e cultural. Também se verificou as influências externas na manutenção do uso da língua no cotidiano da escola e da aldeia. O material didático pedagógico que não corresponde a demanda pedagógica existente para o ensino efetivo das peculiaridades da língua materna foi um fator a ser explorado e avaliado, ou seja era preciso apostar na confecção de novas matérias e livros. No entanto, apesar dessas dificuldades foi possível afirmar que os docentes se preocuparam em manter, compreender, resgatar, reconstruir a língua falada pelos alunos e pelos membros da comunidade.

O estudo revelou que o fortalecimento da Língua Guarani-Nhandewa está sendo reivindicado há muito tempo por pessoas da comunidade, principalmente por aqueles ligados com escola indígena. Em um artigo publicado em 2008 pela extinta “Revista Eletrônica da Terceira Idade – Idade Ativa”, mostra que desde 1998 projetos voltados a Língua indígena estão ajudando a comunidade através de seus falantes e em parceria com estudiosos desta língua em questão. No texto é possível analisar a preocupação dos indígenas com a extinção do dialeto e que as crianças sequer a conheciam. Destaque para o depoimento de que a língua nativa sempre foi a primeira língua em um determinado período, mas que com o contato com o não-indígena e a necessidade de adaptação, acabou se impondo que a língua portuguesa, sendo utilizada no cotidiano da aldeia, foi fator predominante para a desestruturação neste aspecto. Ainda cabe destacar que os pesquisadores envolvidos no projeto fizeram coletas de dados dos Nhandewa a partir de entrevistas com os indígenas locais, a maioria com mais de 60 anos. Os dados serviram como base estudos linguísticos do dialeto. Mostra que a fonologia ajudou na elaboração da ortografia que foi utilizada na escrita. O trabalho linguístico realizado com esse projeto foi importante para os indígenas como aponta o texto, mostrando que a partir dele foram desenvolvidas atividades para o fortalecimento linguístico na aldeia e na escola. Deste trabalho resultou uma cartilha bilíngue elaborada por professores indígenas, membros da Terra Indígena e pesquisadores da Unicamp. Além da aldeia Guarani Nhandewa de Araribá trata ainda de outras aldeias da mesma etnia que se

interessaram pelo o projeto, mas que dependiam de financiamento do Ministério da Educação (MEC).

Atualmente em continuidade as reivindicações dos indígenas no fortalecimento de sua língua materna, em 2013 outro texto a respeito da revitalização linguística dos indígenas de São Paulo foi publicado em um site de notícias, mostrando que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Itanhaém deu um importante passo na questão da revitalização linguística de dois povos que vivem no estado de São Paulo: Tupi Guarani/Nhandewa, também chamados de Tupi-Guarani, e os Kaingang Paulistas. Esse projeto aconteceu com apoio da Coordenação Geral de Promoção da Cidadania (CGPC), em parceria com a ONG Kamuri e a Unicamp, através do projeto web indígena. Foi apontado que com a criação do *website* Nhandewa a manutenção da língua e fortalecimento da identidade ganham destaque.

Vimos portanto o esforço de professores, alunos e pessoas da comunidade de tentar fazer desta escola um referência cultural para seu membros, utilizando dos espaços de reunião e eventos diversos como sendo também espaços pedagógicos escolares. A pesquisadora Clarice Cohn (2014, pp.333-334), traz sua preocupação sobre o risco de homogeneização que esta política cultural de incorporar a cultura na escola, pode representar, mas por outro viés, citando Manuela Carneiro da Cunha (1995), afirma que devemos garantir não é a continuidade da cultura, mas a continuidade dos meios de produção desta. Mesmo assim a autora alerta acerca dos desafios que esta instituição de ensino nos moldes atuais poderá garantir os meios de produção das culturas indígenas e sabendo respeitar os conhecimentos e as culturas. No final ela ameniza dizendo que apesar de tudo os índios têm conseguido subverter as escolas e seus modos mesmo quando aparecem, à primeira vista, se submeter a ela. (COHN, 2014, pp. 333-334).

Portanto, para fechar este assunto volto a comentar aquele convite que recebi feito pelo *ruwitxá* e depois a validação desse convite pelos membros da comunidade, e como esse convite deu outro norte a minha vida. Tudo que aprendi na educação indígena durante minha formação enquanto sujeito Guarani Nhandewa pude trazer para contribuir para educação escolar indígena, para essa nova perspectiva de escola que tem outros objetivos, uma nova proposta fundamentada nos princípios étnicos e culturais da comunidade, e não mais seguindo o modelo assimilacionista, integracionista,

homogeneizadora e opressor do mundo ocidental, como vimos no início do capítulo. Posso dizer que a escola indígena com esse novo conceito educacional está ajudando no fortalecimento cultural de cada povo e comunidade indígena, mesmo que ainda não tenha atingido todo seu potencial no que tangem as Leis, Diretrizes e Parâmetros Curriculares estabelecidos para as escolas indígenas, há muito a ser feito, os desafios são muitos, começando pela falta de interesse e entendimento por parte do próprio Estado com seus projetos de homogeneização cultural e suas Secretarias de Educação sem pessoas especializadas para tal empreendimento educacional.

2.2 Representatividade no movimento da Educação Escolar Indígena

O professor indígena passa a ser uma liderança de cunho político no momento em que se efetiva sua entrada na escola, independente da sua escolha, é uma decisão que independe dele, já é algo esperado por sua comunidade, pelas lideranças e por todo coletivo indígena. Como formador de opinião e ter acesso às informações e estar em contato com Leis, o professor se torna uma das principais fontes de consultas nas tomadas de decisões a respeito dos mais variados assuntos, como da própria educação, saúde, cultura, política e território, que são temas das principais pautas em um *tekoá* na atualidade. Sendo assim, o educador indígena é uma referência para sua comunidade, nele é depositada toda confiança de seu grupo local e também dos outros grupos indígenas da sua região ou estado, e assim sucessivamente na medida que vai ganhando de destaque e *status quo* na sua área de atuação. A Figura 11 é um registro de um desses momentos em que participei de uma reunião no Palácio dos Bandeirantes no ano de 2015, a onde nós professores e lideranças indígenas de diversas regiões do estado de São Paulo, juntamente com o Vice-governador, deputado e assessores discutíamos sobre a EEI, e em especial a respeito do curso de formação intercultural de professores indígenas.

Figura 11 - Reunião no Palácio dos Bandeirantes



Fonte: arquivo pessoal do autor (2015)

Essas novas atribuições do professor indígena podemos confirmar na análise da professora Maher (2006, p. 26-27), quando a pesquisadora fala que é um engano pensar que as responsabilidades de um professor indígena se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar. A linguista diz que o leque das atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo. No entanto, o fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. Comenta que é comum ver o educador indígena na frente das discussões e negociações que envolvem a posse e a segurança de seu povo ou os assuntos de saúde que acometem sua comunidade. (MAHER, 2006, p. 26-27).

Nesse sentido que, ao me firmar enquanto professor indígena na Escola da Terra Indígena Nimuendaju logo em seguida tive que assumir outras responsabilidades na própria aldeia e posteriormente assumindo a representatividade nas instâncias de decisões sobre a Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo. No *tekoá* assim que ingressei como professor me tornei liderança, ocupei até uma das funções mais importantes em uma comunidade indígena, que é ser *ruwitxá*²⁵. Concomitante a essas funções hierárquicas que desenvolvia no *tekoá*, também era representante da educação,

²⁵ Ver o anexo 3, notícia sobre saúde indígena em 2011.

começando pela base - conselho de escola - até chegar na ponta, na Secretaria de Educação.

2.3 Membro na Comissão Étnica Regional

A Comissão Étnica Regional é um colegiado formado por indígenas e não indígenas representantes da Educação Escolar Indígena no âmbito de cada Diretoria de Ensino Regional. A função do colegiado é tratar das principais demandas da EEI daquela região e depois serem encaminhadas ao Núcleo de Educação Indígena (NEI) que fica na Secretaria Estadual de Educação. Como já exposto anteriormente que o professor indígena é a pessoa dentro da comunidade que possui conhecimento da EEI, comigo não foi diferente na escolha de alguém que pudesse ocupar essa representação. Na Figura 12 é possível uma dessas reuniões da Comissão Étnica da Diretoria de Ensino Regional de Bauru formada por membros de diversas instâncias.

Figura 12 - Membros da Comissão Étnica de Bauru-SP



Fonte: arquivo do autor (2012)

Desde o início da minha entrada na educação já era alguém que estava participando das discussões internas, e logo em seguida nas discussões externas, como na Comissão Étnica Regional. Minha indicação a esta função se deu porque estava em

processo de formação na Licenciatura Intercultural, isso permitia ter um panorama geral de como estavam as discussões em outras regiões do estado, e assim ajudando a formular propostas vinculadas ao que estava acontecendo em todas os *tekoá*. Nesse sentindo, cada vez mais ganhava experiência para seguir a frente da representação da EEI em nível regional e concomitantemente estadual.

Mas o que também foi muito importante neste colegiado foi poder ver a atuação e a relação da Diretoria de Ensino através de seus agentes (supervisores de ensino e professores de núcleos pedagógicos), com as escolas indígenas de sua jurisdição. De modo geral eles sempre tentaram um diálogo o mais próximo possível da realidade cada comunidade, as vezes até produtivo, no sentido de pensar a EEI que pudesse atender de fato os anseios por uma educação diferenciada e de qualidade. Porém, isso era algo momentâneo, devido a rotatividade dos cargos nesta instancia, normalmente o prazo era no máximo de dois anos, logo depois chegava outro técnico não tanto preparado para esta demanda, o que causava muitas discussões, porque o que havia sido construído anteriormente não teria continuidade. Mais recentemente as coisas foram ficando complicadas, as propostas da EEI não estavam tendo o efeito esperado. A interferência da Diretoria de Ensino começou a refletir no planejamento interno da escola, como podemos ver no comentário de um professor sobre as aulas culturais extra sala de aula. Ele diz: *“A diretoria não deve interferir na questão cultural da escola. Ela tem que interferir somente nas outras disciplinas.”*

A nível de estado, pude ver que as Diretorias de Ensino seguem as Leis da Secretaria de Educação, e a mesma segue as propostas educacionais do Ministério da Educação (MEC), no entanto elas também tem competência para execução de propostas adequadas as regiões, principalmente para as escolas indígenas que são responsáveis. Portanto, a relação e atuação dos agentes que representam tais instituições depende de um entendimento claro do que é a Educação Escolar Indígena e as realidades culturais de cada povo indígena envolvido, porque caso contrário não há possibilidade de êxito.

2.4 Representação no Núcleo de Educação Indígena

Assim como a Comissão Étnica Regional de Educação, o Núcleo de Educação Indígena (NEI), é um colegiado ligado à Secretaria Estadual de Educação, que em

cumprimento dos principais aspectos ligados a Educação Escolar Indígena proposto na Constituição Federal de 1988, tendo em vista o que dispõem o § 2º do artigo 210 e nos artigos 78 e 79 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), e considerando a necessidade de: preservar a identidade cultural do aluno indígena, garantindo seu acesso e permanência na escola para que possa participar como cidadão da preservação de sua cultura; garantir o acesso ao conhecimento, assegurando-se a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação em igualdade de condições, enquanto etnia culturalmente diferenciada; resolve: artigo 1º criar, junto ao Gabinete desta Secretaria, o Núcleo de Educação Indígena (NEI-SP), tendo como objetivo de articular, apoiar e assessorar a proposta da Educação Escolar Indígena. (Resolução SE nº 44, de 18 de abril de 1997). A respeito das funções do NEI, podemos ter uma ideia de como foi instituído na SEE e suas ações, a partir de um vídeo da SEE de 2010, onde a Deusdith Bueno Velosso que foi uma das primeiras Coordenadoras desse Núcleo, fala sobre o NEI e seu papel. Segundo ela: *“A Constituição de 88 resgata todos os direitos dos povos indígenas. O Ministério da Educação fez uma portaria para que as Secretarias Estaduais de Educação criassem os Núcleos de Educação Indígena. Ele estabelece e orienta a secretaria num tripé de três ações, que é: a formação de professores, a construção de escola e a elaboração de materiais didáticos próprios”*. (Vídeo SEE, 2010, 9 mim).

A minha entrada como representante do NEI na Secretaria Estadual de Educação seu deu a partir do momento em que já tinha alguns anos de experiências enquanto professor e também o entendimento acerca da Educação Escolar Indígena e conhecimento das necessidades educacionais existentes na região do Centro Oestepaulista. A Figura 13 mostra uma reunião ordinária do NEI na Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo.

Figura 13 - Reunião na Secretaria de Educação



Fonte: arquivo pessoal do autor (2014)

Nesse função fiquei vários anos (2008 à 2015) à frente levando as principais reivindicações das escolas indígenas, tanto âmbito da SEE como nas Conferencias da Educação Escolar Indígena que ocorreram nos últimos anos, a última em 2013 na cidade de Serra Negra-SP. Essa experiência que passei no NEI me colocou em uma posição privilegiada nas discussões dos principais assuntos a respeito dos entraves existentes para efetivação da EEI no estado de São Paulo. Ao longo dos anos no NEI pude ver de perto as negociações com os agentes públicos para implementação de políticas educacionais que solucionasse os empasses na formação de professores, na criação da categoria professor indígena, nas construções de escolas, na contratação de professores, entre outras questões.

O NEI por ser um colegiado ligado a SEE não permite um amplo espaço de debate e de representatividade por parte de lideranças indígenas e comunidade. Mesmo assim, sempre nós indígenas buscamos um forma de garantir a participação das principais vozes nas discussões e decisões a respeito da EEI. Muitas vezes nas reuniões ordinárias levávamos nossos líderes tradicionais para as discussões, mesmo que de forma “não oficial”. Mas nem sempre era possível devido questões de logística, como transporte, e outras situações que as vezes não permitiam a participação mais ampla.

Portanto, com esses desgastes que surgiam pelo caminho pensamos em outra maneira de garantir participação oficial de nossas lideranças, sejam elas políticas ou elas espirituais. Em seguida falarei dos desdobramentos para promover encontros de diálogos mais autônomos e da protagonização indígena nas decisões concernentes a EEI no estado de São Paulo.

2.5 Participação nas Conferências de Educação Escolar Indígena

As conferências da Educação Escolar Indígena que participei me permitiram aprender muito sobre os fundamentos relacionados a essa área, mas o principal foi aprender com as pessoas ouvindo suas experiências de luta em prol da causa indígena, além dos conhecimentos ancestrais através do mais velhos que estavam presentes nestas ocasiões. Cada momento foi uma oportunidade única e ímpar de formação na área da educação e na área “cultural”. As conferências aconteceram em diversos lugares e etapas nestes últimos anos, foram duas estaduais, em 2006 e 2013, onde teve a participação somente do estado de São Paulo. Já a conferência a nível regional que estive presente foi em Faxinal do Céu-PR, em 2009, e contou também com a participação de outros estados, principalmente da região Sul e Sudeste.

A I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena do estado de São Paulo de 2006 foi realizada em diferentes etapas, sendo elas: a local, nas aldeias; as etapas regionais, nas cidades com Diretorias de Ensino²⁶, e por último a etapa estadual que foi na cidade de São Paulo, Capital, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como sede do evento. Nesta ocasião estiveram atores de diferentes segmentos do movimento indígena do estado de São Paulo presentes, estavam professores indígenas, vice-diretores, professores de universidades, supervisores de ensino, servidores da FUNAI, representantes da Secretaria de Educação, antropólogos, caciques, lideranças, pajés, e representantes de ONGs. Os dias de reuniões foram intensos, cheios de debates e proposituras, que no final resultaram em encaminhamentos para os responsáveis pela EEI em São Paulo e também para o Ministério da Educação em Brasília-DF. Mas os protagonistas como sempre eram os líderes espirituais com suas contribuições a respeito do conhecimento ancestral e sagrado, digamos que eles nos guiavam em para que tudo

²⁶ O anexo 4 mostra o folder de divulgação da Conferência etapa regional em Bauru-SP.

fosse feito de forma coesa, coerente e condizente com cada realidade e especificidade dos povos indígenas ali representados como os Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Kaingang e Krenak. É importante enfatizar que nessa época estava acontecendo o curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas no Estado de São Paulo (FISPI), e isso permitia a participação massiva dos cursistas que eram dessas etnias citadas acima.

No ano de 2009 ocorreu a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, em Faxinal do Céu no estado do Paraná. Essa conferência contou com representantes (delegados) dos estados do Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) e Sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro). Na época eu era representante do Núcleo de Educação Escolar Indígena, e isso me dava oportunidade de participação na condição de delegado com direito a voz e voto, era uma indicação automática para quem compunha o NEI. Além de mim que era do NEI, foram indicados outros representantes de outras frentes do movimento indígena Paulista, como lideranças e Presidente do Conselho Estadual dos Povos Indígenas do estado de São Paulo (CEPISP), além dos técnicos da Secretaria de Educação e Supervisores de ensino. Essa conferência posso dizer que foi uma experiência ímpar, de grandes aprendizados e amadurecimento enquanto pessoa, enquanto liderança, enquanto professor e enquanto indígena, porque além das questões da educação escolar indígena, tive a oportunidade de conhecer outras etnias, como os Xetá²⁷, Xokleng²⁸, e os Charrua, todos provenientes dos estados sulistas do País. Além destas etnias também estavam os Kaingang, Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena e Krenak.

²⁷ Os Xetá foram a última etnia do estado do Paraná a entrar em contato com a sociedade nacional. Na década de 40, frentes de colonização invadiram seu território, reduzindo-o drasticamente. No final dos anos 50, estavam praticamente exterminados. Em 1999 restavam apenas oito sobreviventes. Hoje, vivem dispersos nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo. Ver Rafael Pacheco Marinho (2018).

²⁸ Os índios Xokleng da TI Ibirama em Santa Catarina, são os sobreviventes de um processo brutal de colonização do sul do Brasil iniciado em meados do século passado, que quase exterminou em sua totalidade. Apesar do extermínio de alguns subgrupos Xokleng no Estado, e do confinamento dos sobreviventes em área determinada, em 1914, o que garantiu a "paz" para os colonos e a conseqüente expansão e progresso do vale do rio Itajaí, os Xokleng continuaram lutando para sobreviver a esta invasão, mesmo após a extinção quase total dos recursos naturais de sua terra, agravada pela construção da Barragem Norte.

Nos dias de conferência muitas reflexões surgiram acerca de vários temas, como por exemplo construções de escola, formação, contratação de professores indígenas, ensino bilíngue, no entanto um assunto “novo” agora entrava em discussão no rol dos assuntos que nos motivavam estar ali naqueles dias, agora era questão da demarcação dos territórios indígenas, até porque era uma realidade de muitas comunidades dos estados presentes nessa conferência. O que se ouvia era que sem terra indígena não era possível implantar uma educação diferenciada e específica. Com essa reivindicação pela demarcação dos territórios indígenas, tínhamos mais um item no documento final. Nesse mesmo ano também seria publicado o Decreto presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009, dispondo sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em territórios etnoeducacionais. Apesar do Decreto sair praticamente dois meses depois da conferência de Faxinal do Céu que foi em abril do ano corrente, já haviam muitas discussões que estavam causando dúvidas em torno desse tema, o que vimos foi pouco avanço nesta questão, mas mesmo assim alguns encaminhamentos foram dados para possíveis discussões futuras, ou seja, na Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

A última Conferência de Educação Escolar Indígena que participei, aconteceu no interior do estado de São Paulo, município de Serra Negra-SP, no mês de junho do ano de 2013, que contou com 34 comunidades indígenas do estado de São Paulo, das etnias Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Kaingang e Terena.

O objetivo da II Conferência da EEI como podemos verificar era identificar avanços, impasses e refletir sobre o desenvolvimento das políticas educacionais para os povos indígenas. Com isso, intentou-se construir – em conjunto com as comunidades escolares indígenas – propostas e diretrizes que, respeitando-se suas aspirações e direitos, as quais, por sua vez, promovam o aprimoramento da Educação Escolar Indígena oferecida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. (Documento final, 2014, p. 11).

Ainda na parte introdutória do documento final, identificamos o tema central sendo a Identidade Cultural e Educação Escolar Indígena, que se desdobrou em seis eixos temáticos, definidos em reunião do Núcleo de Educação Indígena (NEI), sendo eles: I) Identidade, alteridade e escola bilíngue/multilíngue; II) Currículo diferenciado e interculturalidade; III) Sustentabilidade, autonomia e escola; IV) Gestão e territórios

etnoeducacionais; V) Infraestrutura e ambiente e VI) Formação inicial e contínua de professores indígenas. (Documento final, 2014, p. 11).

Como nas outras conferências, antes desta etapa aconteceram as etapas locais e regionais. Essas duas etapas são marcadas por participação efetiva das comunidades. Participam pais de alunos, alunos, professores, gestores e técnicos de educação, profissionais de saúde, líderes espirituais, políticos locais, servidores da SESAI e da FUNAI, técnicos da diretoria de ensino, universidades, e quem for necessário. Quando finaliza essas duas etapas acontece a de nível estadual. A conferência de 2013 foi marcada pelo protagonismo das lideranças indígenas, onde contemplou quase todos os caciques do estado de São Paulo, que foram enfáticos em exigir a presença deles nesta etapa, e assim foi feito. O documento final da II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena onde fala da participação dos principais atores, destaca a participação das lideranças indígenas como delegados em todas as etapas. Vejamos:

Para levar a efeito esse propósito, a Secretaria da Educação ofereceu todos os subsídios necessários à realização da Conferência que contou com a participação dos professores indígenas, Supervisores de Ensino, Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico e dirigentes das Diretorias de Ensino que atendem escolas estaduais indígenas, instituições governamentais e não governamentais, que atuam com os povos indígenas, e de especialistas que se dedicam a pesquisar sobre questões pertinentes a essas culturas em suas múltiplas dimensões, merecendo registro a presença das lideranças indígenas durante todo o processo, inclusive como delegados da etapa estadual. (Documento final, 2014, p. 5).

Essa participação efetiva das lideranças indígenas de diferentes segmentos atendeu o princípio da consulta prévia e escuta aos povos indígenas envolvidos nesta conferência. O documento final diz,

Em consonância com o que estabelecem os parâmetros legais em vigor, a relação entre os povos indígenas e o poder público deve ser mediada pelos princípios da consulta, interculturalidade, respeito e valorização de suas culturas. Desconsiderar tais aspectos seria incorrer no risco de impor a cultura não indígena, negligenciando os modos próprios de organização social dessas comunidades, e retroceder à ideia de integração à “sociedade nacional”. Nesse sentido, a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena concretizou o princípio que orienta as ações da Secretaria da Educação na implementação das políticas voltadas para essa modalidade de ensino: a escuta das comunidades escolares envolvidas. (Documento final, 2014. P. 5).

Em entrevista à TV Fundação Padre Anchieta que acompanhou a II Conferência as lideranças indígenas, professores indígenas e líder espiritual falaram a respeito da presença deles e das expectativas em torno deste evento da EEI.

“A gente tá conversando é, vendo a melhoria para crianças que estão estudando agora, que o índio precisa muito de orientação, os professores também. Então, tudo o que venha beneficiar o índio, esse é o meu pedido”. (Pajé Guaira, líder espiritual Tupi Guarani).

“Eu participei dessa montagem, dessa educação desde o primeiro momento. Primeira reunião aconteceu em 1979 pra saber como seria essa educação que está acontecendo hoje. Eu fui uma das primeiras professoras da escola diferenciada, e sinto, muito orgulhosa por isso, e também fico muito feliz de ver muitos parentes interessados na educação indígena”. (Catarina Delfina dos Santos, prof. Indígena – Aldeia Piaçaguera, DE São Vicente).

“A conferência estadual de educação indígena é um momento de socialização, um momento de somar as experiências de todos nossos parentes do estado de São Paulo. A gente sabe que tem muito a se conquistar, mas isso depende muito também do nosso empenho, em produzir um conceito da educação escolar diferenciada”. (Davi Karai Popyguá, prof. Indígena, DE Norte 1).

“A criança aprende a falar a língua portuguesa, e essa palavra nova, é mais gostoso de falar do que a minha língua. Vocês caciques, nós professores, nós temos que tentar recuperar a nossa tradição”. (Saulo Lino Cabral Ramires, prof. Indígena, EEI Ko'ejú – DE Miracatu).

“Aquilo que eu não tive, eu tô vendo que meus jovem, meus curumim né, estão tendo, e a gente tem que continuar com a luta de nosso Nhanderu, que é nosso Deus né, e nossos governantes que é nossas autoridades”. (Cacique Auá, Aldeia Renascer – Ubatuba/SP).

Essa participação efetiva e massiva das lideranças, caciques, líderes espirituais e professores indígenas foi importante e decisiva para formulação das diversas propostas inclusive a proposta de formação inicial e contínua de professores indígenas em nível superior intercultural, esse tema demonstrou ser de grande relevância para o avanço da EEI, como apontado no texto do princípio do Eixo VI, que ressalta da seguinte maneira,

Temos a convicção de que o professor é personagem “chave” nesse processo de construção da identidade, do currículo diferenciado, da educação intercultural e bilíngue. A formação é a “base” para que os professores continuem aperfeiçoando suas aprendizagens com espírito “pesquisador” e “crítico”, refletindo e atuando diante das problemáticas da sua realidade local que está inserida em um contexto maior. (Documento final, 2014, p. 21).

Veremos no próximo capítulo que a formação de professores indígenas, como sendo uma área que tem relevância para efetivação da EEI de fato. Dada essas experiências que acumulei ao longo desses quinze anos de EEI, posso dizer que nas formulações das propostas de políticas públicas de formação de professores, já é possível um momento de formação na prática, *in loco*, a onde se aprende com todos, inclusive com os sábios indígenas, como nos momentos do curso de extensão da UNIFESP para a construção do PPP da Licenciatura Intercultural de professores indígenas no estado de São Paulo, que é resultado em partes da reivindicação feita na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena em 2013. Dessa forma, tratarei com mais profundidade deste assunto em outro capítulo específico mais à frente.

2.6 Articulador do Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo: espaço de formação e fortalecimento espiritual

“A fumaça era densa, chegava a turvar a visão, mas o sentimento de que tinha um efeito positivo sobre mim e todos os outros que estavam naquela opy (casa de rezas) me confortava.” (Daniel Pierre, 2018, p. 19).

A criação do Fórum de Articulação de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP) surgiu em 2015, através de uma iniciativa dos próprios professores representantes do NEI em conjunto com parceiros não indígenas de várias instituições governamentais e não governamentais. Desde então foram oito encontros realizados em diversos *tekoá* no estado. Para que o FAPISP se tornasse realidade tivemos que nos mobilizar e buscar apoio em nossos parceiros de luta durante todos os encontros realizados, no entanto é importante ilustrar como se deram as tratativas anterior para que ocorresse o primeiro encontro, que foi a base para todos os outros que aconteceram nos últimos anos.

Certo dia, eu estava na escola desempenhando meu trabalho, de repente alguém me chama na sala de aula, dizendo que era a antropóloga Juracilda Veiga na ligação e gostaria de falar comigo. Na época ela era servidora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Como em todas as ligações da Juracilda sempre o assunto era importante, e dessa vez era para falar de uma proposta de encontro para avaliação da EEI no estado.

Ela me disse que a iniciativa tinha partido da professora *Jerá*, esta da etnia Guarani Mbyá, da Terra Indígena *Tenondé Porã* que fica em Parelheiros, região leste de São Paulo. Depois de ouvir detalhadamente toda proposta concordei com a ideia, naquele mesmo momento propus então estender à outros professores representantes do NEI, e assim foi feito, logo chegou até aos professores: Cristine *Takuá*, da Terra Indígena Rio Silveira *Poty Porã*, Terra Indígena Jaraguá e Ubiratã, da Terra Indígena Bananal. Não foi diferente para eles também, todos acharam muito importante ampliar o espaço de diálogo para dar voz e vez para aqueles que até aquele momento não participavam das decisões de forma direta e oficial.

E assim, fomos logo pensando como que seria esse encontro. Quem participaria, quantas pessoas, o local, o transporte, a alimentação, toda logística necessária para realização de evento. Como sempre, *Jerá*, a sensata, indagou que não precisava de muita coisa para realização do encontro, bastava que os professores se mobilizassem para chegar ao lugar que seria realizado o encontro. Assim foi feito, cada representante das seis regiões do estado (Litoral Sul, Litoral Norte, Capital, Vale do Ribeira, Centro Oeste e Sudoeste) se organizaram para garantir os participantes, e o anfitrião a estadia e alimentação. O primeiro local não poderia deixar de ser a Terra Indígena *Tenondé Porã*, em consideração a quem nos motivou para a realização desses encontros, *Jerá*.

Em um dos e-mails que troquei com *Jerá* em 2015, é possível ver o que ela propunha para a realização do encontro,

“Oi pessoal

Juracilda ha'evete.

Pessoal vcs também podem ajudar no sentido de somar ideias, apontar outros caminhos, passar informações etc.

Juracilda e todos, eu penso que nessa 1º etapa seria importante duas coisas.

1º) Reunião de todos os Cacique, lideranças e 1 ou 2 por aldeia, para consolidar uma ação positiva e coletiva, referentes a situação atual grave, e também para fazer uma análise de como a SEE está tratando a questão da educação indígena no estado de São Paulo de no mínimo 05 anos para trás.

2º Uma reunião extraordinária com o Secretário da educação, que penso ser com as três figuras de novo, cacique, liderança e professores.

E o encontro só com indígenas pode construir um documento que tenha valor constitucional peso político. Anexar todos os direitos da educação indígena, retratar o retrocesso nos últimos anos, a questão da mudança do Nei, falta de oferta de formação, categoria, tradicionalidade étnica, enfim tudo que for de interesse e que seja pertinente a essa questão. Nesse encontro podemos contar com apoiadores juruá, para nos ajudar na elaboração e em outras situações, além do financiamento que Juracilda está tentando.

E no encontro com o Secretário a gente pode convidar apoiadores, MP, FUNAI, CTI com Antropólogos, CEPISP e outros aliados, supervisores etc.

Daí falei para Juracilda que o 1º encontro poderia ser um dia antes da data com Secretário na SEE, daí já sairíamos fortes e todos juntos para a luta, o que vcs acham? E o local poderia ser na Tenonde Porã mesmo, a gente pode se organizar para isso, porém vamos nos falar para ver né?

Juracilda, sei que tem umas 33 á 34 aldeias Mbyá aqui no estado de SP, daí tem os Tupi tbm, não sei se esse nº já é com eles, daí tem tbm o pessoal de Bauru.

Nessa parte vcs tbm podem me ajudar?

Levando em consideração essas informações penso que seria pelo menos 68 a 100 pessoas. Algo que podemos conversar para viabilizar o encontro com

o secretário, de repente vai todos os caciques e só alguns representantes professores. Quanto na aldeia podemos juntar até 200 p, rs.

Fim, pessoal hoje foi um dia bastante cheio, estou dormindo em cima do computador, por isso peço desculpas pelos com certeza "erros", mais a ideia tentei dizer o que de fato estou pensando.

Vamos nos esforçar para traçar um diálogo entre a gente.”

Terra Indígena *Tenondé Porã* que já foi chamada de Morro da Saudade ou Vila Guarani em seus primórdios, de alguma forma me despertava um sentimento de estar voltando no tempo, uma certa nostalgia, fiquei imaginado os desafios de se chegar até lá décadas atrás, como na descrição do trajeto e da localização no qual diversas literaturas relatam, Ladeira (1984, p. 126),

A aldeia da Barragem (denominada Morro da Saudade ou Vila) está localizada a leste do município de São Paulo, junto a represa Billings, a 10 quilômetros do Bairro Colônia, no Distrito de Parelheiros. Circundam-na sítios de pequenos produtores, casas de campo e vastas regiões de terra pertencentes à Eletropaulo. Um dos limites da aldeia é com um terreno da Rádio Tupi, cuja sede e instalações estão desativadas desde o final de 1981. Este terreno, caminho de passagem ao Bairro da Barragem abrigou durante certo tempo uma família Guarani e até hoje os índios o ocupam, utilizando a água do lago por eles construído. A aldeia situa-se a 60 quilômetros do centro de São Paulo e, apesar da facilidade de acesso por carro, por meio de transporte coletivos o percurso é demorado (mais ou menos 4 horas de viagem) e caro, uma vez que do bairro de colônia até à Barragem não há ônibus e o trajeto só pode ser feito por uma lotação, cujo preço e horário não são fixos. (LADEIRA, 1984, p. 126).

Este encontro por ser o primeiro nos emocionou, trouxe muitas reflexões, expectativas, questionamentos, proposições e os encaminhamentos, isso não poderia ser diferente, como tínhamos muitos questões pendentes, precisávamos avançar nas discussões, então trouxemos para os dois dias de reunião os seguintes assuntos: indicação de dois representantes (Cristine *Takuá* e eu) para compor o Conselho Estadual de Educação (CEE SP) e também dois representantes (Catarina e Valcenir) para compor a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que esse encontro de avaliação seria uma ação continua com realização semestral em diferentes comunidades, sempre contemplando todas as regiões com presença de comunidades indígenas; situação organizacional e composição do CEPISP e não cumprimento da Legislação que garante a Educação Escolar Indígena por meio SEE. Diante do exposto,

fizemos os seguintes encaminhamentos direcionados a SEE: retomada dos trabalhos do Grupo de Trabalho (GT) para dar continuidade as propostas levantadas na II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena em 2013; reformulação da composição do NEI e cumprimento da agenda de reuniões de acordo com seu regimento; cumprimento das reivindicações acordadas e firmadas nas reuniões da EEI em 2015; cumprimento das Leis vigentes referentes a EEI e aos direitos indígenas; capacitação dos técnicos da SEE e DER de forma a estarem aptos para assuntos da EEI; agilidade na implantação do curso de formação de professores indígenas; repasse de informações e acompanhamento da tramitação do processo nº 14/1111/2015 que solicita alteração na Lei Complementar nº 1.093/2009 visando o regime de contratação de professores indígenas no estado de São Paulo. A fim de garantir o atendimento as solicitações acima, pedimos uma audiência pública com o Secretário de educação e com a participação dos setores da SEE responsável pela Educação Escolar Indígena, além das lideranças indígenas, FUNAI e Ministério Público.

Para isso contamos antes de tudo com o conhecimento ancestral e a espiritualidade que nos guiaram naqueles dias ao som do coral das *mitãngwé'i* (crianças) e entre as fumaças dos *petyngwá* (cachimbo). Posso até me arriscar a dizer que me fez lembrar a experiência do meu amigo antropólogo Daniel Pierri quando entrou pela primeira vez na *opy'i*, não que eu não conhecesse uma *opy* (casa de rezas) antes, mas pelo fato de estar em uma ocasião especial e isso me fazia sentir novamente aquela atmosfera espiritual e sagrada que ocorre em casa de rezas Guarani, como Pierri (2018, p. 19-20) relata muito bem nessa passagem de seu livro,

“O ritual iniciou-se aparentemente quando um grupo de jovens embalou um canto acompanhado de um violão curiosamente afinado, de uma rabeça, de alguns maracás e de um tambor. Ao fundo da casa de rezas, um pequeno batalhão organizado de mulheres picava uma quantidade nada desprezível de fumo de corda preto, parte do qual tínhamos levado de presente por orientação dos colegas que já frequentavam a aldeia. Elas dispunham o fumo em grandes cachimbos, que depois vim saber serem denominados *petyngwa*, e eles eram acesos por aquelas que pareciam organizar o trabalho das demais. As mais jovens iniciaram então a tarefa de distribuir os *petyngwa* acesos aos homens, primeiro aos mais velhos. Esses, por sua vez, levantavam-se fumando e andavam em sentido anti-horário pela parte principal da *opy*, que era dividida em duas, com o fundo sediando o fogo ocupado por mulheres e crianças. Ao fumar, detinham-se em uma das faces da *opy* onde se dispunha uma série de instrumentos rituais, e que descobri ser sempre voltada para o sol nascente”. (PIERRE, 2018, p. 19-20).

Este encontro foi muito especial, devido ser o primeiro e fruto de uma discussão intensa para que ocorresse. Era a prova de que nossas estratégias de articulação e luta era sólida para enfrentarmos as adversidades impostas para dificultar o acesso aos direitos indígenas garantidos com muita luta e resistência pelos nossos antepassados. Ali estavam presentes as comunidades Itaóca, Aguapeú, Bananal, Piaçaguera, Rio Silveira, *Tenondé Porã*, Jaraguá, Krukutu, *Jejy-ty*, *Itapuã*, *Gwyrapajú*, Brilho do Sol, Pakurity, Tereguá, Nimuendaju, Ekeruá e Icatu. As respectivas etnias eram Guarani Mbya, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Kaingang, Krenak e Maxakali, todas elas representadas por professores indígenas, vice-diretores, caciques, vice-caciques, lideranças indígenas, escritor, anciãos, jovens e crianças, além dos parceiros da FUNAI²⁹ que foram importantes desde esse momento inicial. Destaco a presença dos meus interlocutores atuais, Catarina e Carlos *Papá*, além da presença do grande guerreiro, professor João Lira, que nos deixou por conta da COVID-19 no ano de 2020. A Figura 14 mostra o Encontro de Avaliação da Educação Escolar Indígena na Terra Indígena *Tenondé Porã*.

Figura 14 - Djaryi Catarina e Carlos Papá



²⁹ Cumpre ressaltar que a FUNAI tem como atribuição monitorar as políticas públicas relativas à educação escolar indígena, sob a responsabilidade do MEC, dos estados e municípios. Sobretudo compete a FUNAI fomentar e apoiar processos educativos indígenas, que ocorrem em diferentes espaços e tempos de ensino e aprendizagem, de acordo com as suas culturas e que, portanto, dizem respeito à transmissão de conhecimentos e técnicas, atividades tradicionais, rituais, modos próprios de manejo dos recursos naturais e de gestão do território, produção do artesanato, entre outros conhecimentos próprios. (Izabel Gobbi/CGPC/FUNAI).

Fonte: arquivo pessoal do autor (2015)

Foram dois dias intensos de reunião na *opy'i*, entre discussões, reivindicações, também estava o sagrado nos orientando em nossas reflexões. No primeiro dia, como em toda boa reunião em uma *tekoá* Guarani, ali estava o *txeramõi* Elias transmitindo o seu *aywu porã*, as suas sábias palavras e as *mitangwé'i* com suas vozes e cantos que nos acalentava e nos alegrava, para direcionar os nossos trabalhos. O segundo dia também foi marcado por aquela atmosfera do sagrado na *opy'i* intercalando com as questões educacionais, além de outros assuntos relacionados a causa indígena que surgiam – como em todos outros encontros assuntos diversos foram pautados -, voltando para o contexto do lugar vale destacar que era mês de julho e o tempo estava frio, lá do lado de fora a neblina e o sereno que encobria toda paisagem da aldeia, mal víamos as casas, dentro da *opy'i* havia fogo no chão que nos aquecia e também a chaleira com água fervendo para o chimarrão, a fumaça do *petyngwá* era constante entre falas e reflexões. Podemos dizer que este encontro foi decisivo para outros que viriam depois.

A presença dos mais velhos, os anciãos, *nhaneramõi kwery*, foi muito significativo, porque foi como se eles tivessem consagrando este momento e os posteriores. Uma das frases que gosto muito de citar e ilustra o que representou a presença dessas pessoas portadoras de grandes conhecimentos milenares diz, “a sabedoria dos nossos ancestrais no *une* e nos fortalece”, acho que foi bem isso que ocorreu desde então ou sempre. Daí em diante a participação dos nossos anciãos nos encontros foi imprescindível e fez toda a diferença principalmente para nós que estávamos na frente da organização. Com suas belas palavras e suas rezas nos fortaleciam e nos conduziam nas decisões que tomamos até então. Posso afirmar com toda certeza que ali naquela ocasião se fortalecia nos espiritualidades, iniciava-se um vínculo de união e luta em apoio a EEI, e de modo geral em prol da causa indígena.

O segundo encontro também estive presente, foi no mês de julho de 2016 na Terra Indígena Rio Silveira³⁰, município de São Sebastião/Bertioga-SP. A Figura 15 foi uma foto tirada no último dia de reunião do FAPISP na Terra Indígena Rio Silveira.

³⁰ Encontra-se no litoral norte do Estado de São Paulo no município de São Sebastião, distante cerca de 15 quilômetros da estrada que liga Bertioga a São Sebastião, na região de Barra do Uma. Está situada nas cabeceiras do rio Silveira, próxima ao rio Uma e seus afluentes e tem cerca de 300 alqueires. Esta aldeia formou-se na década de 40. Em seu cemitério estão

Figura 15 - Membros do FAPISP



Fonte: arquivo pessoal do autor (2016)

Como no primeiro, mais uma vez em um *tekoá* Guarani Mbyá, vale ressaltar que todas as indicações de aldeias para os encontros sempre foi consenso de todos. Os anfitriões novamente nos surpreenderam, a recepção foi calorosa e afetuosa, os professores, as lideranças e o cacique nos receberam com muito carinho. Como já mencionado que Carlos *Papá* é um dos meus interlocutores, então ele não poderia faltar, aliás estávamos em seu *tekoá*, e nesses dias de encontro eu meus amigos do interior do estado, nos hospedamos em sua casa que era uma das opções de pouso para aqueles dias intensos de encontro. Ao lado da casa de *Papá* estava a *opy*, que também era disponibilizada para descansarmos e por obséquio participar dos rituais sagrados que aconteceriam a noite. Novamente estaríamos nós recebendo orientação de *Nhanderu* para discutir os assuntos da pauta, e o principal sairmos dali fortalecidos espiritualmente.

Outras opções para ficarmos eram nas casas de professores ou na própria escola - no caso desse encontro foi a Escola Estadual Indígena *Txeru Ba'e Kua-i* -, que como sempre também é um dos locais de reunião. O primeiro dia do encontro sempre é reservado para acomodação após as longas viagens, até porque são seis regiões que

enterrados três caciques que a lideraram e outros Guarani que lá viveram. (LADEIRA, 1984, p. 129).

participam dos encontros do FAPISP. Nesse encontro estavam presentes as seguintes Terras Indígenas: Itaóca, Aguapeú, Tereguá, Ekeruá, Kopenoti, Nimuendajú, Bananal, Piaçaguera, Rio Silveira, *Tenondé Porã*, Jaraguá, Krukutu, *Itapuã*, *Koeju*, *Ambá Porã*, *Tekoá Mirim*, Tabaçu e Renascer. É importante destacar a diversidade de etnias que estavam presentes, não sendo somente Guarani Mbyá, porque as vezes a impressão que se tem é que não existem outras etnias no estado de São Paulo além dos Guarani Mbyá – talvez isso é em virtude da gama de pesquisas feitas nos últimos anos nos *tekoá* Guarani Mbyá da Capital e do Litoral. Os povos indígenas que estavam representados eram: Guarani Mbyá, Guarani Kaiowá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena e Maxakali. Além da participação das organizações indígenas como a Comissão Guarani *Yvy Rupá*, Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo (CEPISP), já instituições oficiais contávamos com a presença do órgão indigenista (FUNAI), que estava presente prestando apoio logístico (transporte, ajuda de custo, alimentação, secretariado, etc.).

Enquanto a pauta do encontro destacam-se os principais assuntos: a ausência e morosidade da SEE nas questões da EEI; a representação do estado de São Paulo na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); sobre a situação organizacional do Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo (CEPISP); a oficialização do encontro como sendo uma ação do colegiado FAPISP e o local da reunião seguinte. Mediante a esses assuntos elencados, fizemos encaminhamentos direcionados as instituições competentes, sendo a grande parte à própria Secretaria de Educação, os encaminhamentos foram: priorização com urgência do curso de formação inicial e continuada dos professores indígenas; que o NEI cumprisse a agenda de reuniões de acordo com o seu regimento, para dar continuidade ao Projeto de Lei do plano de carreira do professor indígena, devido a urgente necessidade de formação inicial da maioria dos professores, para suprir a demanda de falta de Vice-diretor e de falta de professores; respaldo para que as Diretorias de Ensino Regionais (DER) atuarem em sintonia as demais, respeitando a legislação vigente no estado referente a EEI, e que as mesmas trabalhem em parceria com as Comissões Étnicas Regionais para saberem as demandas de cada escola, no sentido de agilizar contratos de professores, visitas periódicas na escolas, orientações pedagógicas e apoio técnico as escolas; que a SEE e as DER continuem dando apoio técnico na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas indígenas; acompanhamento por parte

das DER e SEE para verificação do andamento de melhoramentos da qualidade alimentar dos alunos e por fim foi solicitado que a SEE e as Diretorias de Ensino participem e apoiem as reuniões de avaliação da educação indígena. Estas reivindicações apontadas após as longas discussões se materializou em documento final intitulado “*Documento Final do 2º Encontro de Avaliação da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo - Aldeia Indígena Rio Silveira – Bertioga/SP*”. Com o produto final em mãos a missão era fazê-lo chegar aos responsáveis, algo que se tornou um desafio a nós representantes devido o deslocamento até o local de protocolo, no caso quase sempre a SEE. No início como todas as demandas eram para Secretaria de Educação, não tinha muitos problemas, eventualmente alguém estava indo para a Capital, mas quando as demandas foram aumentando e os destinatários também, então vimos na FUNAI como possível articuladora nessa função, e assim fizemos, delegamos a ela que sempre que possível despachasse o documento final.

Em novembro de 2016, ocorreu o terceiro encontro no *Tekoá Ywyty Guaçu* - Terra Indígena Renascer, município de Ubatuba-SP. A Figura 16 mostra a presença de importantes lideranças e professores indígenas no FAPISP do *Tekoá Ywyty Guaçu* em 2016.

Figura 16 - Lideranças e professores indígenas



Fonte: arquivo do autor (2016)

Nesse encontro eu também estava presente representando minha comunidade – na época Terra Indígena Nimuendaju – e também representando o Centro-Oeste Paulista. Como os últimos dois encontros esse também foi marcado por muitas articulações para que acontecesse. Cada articulador regional tem a função de organizar o deslocamento e quem serão os representantes de cada comunidade que participará do encontro, tarefa nada fácil, devido as dificuldades de transporte – a depender da distância fica ainda mais difícil – mas fizemos dessas dificuldades um aprendizado para garantir participação efetiva dos representantes, no entanto nesta ocasião estavam presentes as comunidades: *Tekoá Porã*, Aguapeú, Tereguá, Ekeruá, Nimuendajú, Piaçaguera, Rio Silveira, *Tenondé Porã*, Krukutu, *Tangará*, Araçá-Mirim, Boa Vista, *Jejy-ty*, *Pindó-ty*, *Tekoá Kwaray*, Takuari e Renascer, das etnias Guarani mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Maxakali, e Krenak. As Organizações indígenas: Conselho Nacional dos Povos Indígenas (CNPI), Comissão Guarani *Yvy Rupá* e Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste (ARPINSUDESTE), além da FUNAI representada por seus servidores da Coordenação Regional Litoral SUL (CORLIS).

Como já mencionado a escola mais uma vez era o espaço cedido para reunião e também para a hospedagem. A “Escola Estadual Indígena *Penhá Mitãngwé Nimbo’ea*” nos proporcionou conforto e toda disponibilidade para que o encontro tivesse sucesso no quesito logístico (cozinha, banheiro, sala multifuncional, internet, computadores, retroprojetor, etc.). Mas o principal era o quesito conteúdo da pauta que nos reunia ali, naquele *tekoá* do litoral norte do estado de São Paulo em meio a mata atlântica, e ainda sob forte chuva que não deu trégua durante os dias que passamos discutindo os assuntos mais importantes na atualidade com relação a EEI. De qualquer forma os dias foram de muitas discussões e reflexões, e não poderia ser diferente, porque a presença sempre marcante dos mais velhos nos unia e nos fortalecia para tomadas de decisões. O cacique da comunidade, “Toninho *Awá*”³¹ desde o início da reunião nos motivou e nos alegrou, com seu jeito extrovertido e ao mesmo tempo reivindicador nos orientou nas decisões que tomaríamos até o final da reunião. Mais uma vez a *djaryi* Catarina estava

³¹ Nascido aos 12 de dezembro de 1953, hoje com 63 anos, não se acha velho, pois segundo ele, velho é o nosso passado. *Awá*, como um dos Tupi Guarani mais velhos que vive no litoral, nasceu no Bananal ou aldeia de Peruíbe, como chamavam. Sua mãe, Luzia Samuel dos Santos, já falecida, veio do Mato Grosso do Sul. Contam os mais velhos que vieram caminhando e fixaram-se nas proximidades de onde fica hoje a aldeia do Bananal. Naquele tempo, andar era imperativo. Não havia necessidade de se fixar nos lugares e as fronteiras eram inexistentes. Uma época em que chegar, ficar ou andar, eram escolhas possíveis. (Danaga, 2016, p.34).

presente com sua comitiva – filhas, genro, netos, professores - do litoral sul paulista. Catarina como sempre trazia sua experiência que construíra ao longo de sua vida no movimento pela causa indígena, sendo eles pelo território e pela educação escolar indígena. Outra pessoa que nos presenteava com sua presença era Carlos *Papá*, o “xamã”, responsável pela parte espiritual e filosófica Guarani, e com suas belas palavras que entravam pelos nossos ouvidos e chegava até o coração, causando assim uma mistura de sentimentos, ele nos guiava para refletir melhor sobre o que estávamos propondo. As outras lideranças – políticas - também nos encorajava a reivindicar nossos direitos, e se possível fosse ir até as autoridades competentes para cobrar celeridade no andamento das questões da EEI. E assim foi, após muitas discussões, debates e proposições levantamos os principais encaminhamentos que seriam enviados em forma de documento - como requer a “práxis não indígena”. O documento final do 3º encontro de avaliação da Educação Escolar Indígena do estado de São Paulo na Terra Indígena Renascer “*Ywy-ty Guaçu*”, município de Ubatuba-SP, dessa vez ganhava título de Carta de Ubatuba, referente a um modelo já utilizado por outros estados, e naquela ocasião achamos interessante também segui-lo, devido ter uma característica mais informal e menos técnico, como é de certa forma a organização do FAPISP. Os principais assuntos pautados trataram de avaliar os avanços e os impasses na EEI. Nos avanços pode-se destacar as construções de escolas; formação para os primeiros professores indígenas no Magistério e na Licenciatura intercultural (MAGIND e FISPI); instalação de internet; redução da duzentena da categoria Ó³²; realizações de Conferências da EEI SP, entre outras coisas. Já nos impasses enfatizados destacam-se por exemplo mais construção de escolas e ampliação das existentes, a criação do plano de carreira (categoria) do professor indígena, curso de formação inicial e continuada dos docentes indígenas, padronização do fornecimento da merenda escolar para escolas indígenas, contratação das merendeiras indígenas, assessoria na construção do Projeto Político Pedagógico das escolas, elaboração de material didático específico, agilização na contratação dos professores em caráter emergencial, contratação de professores coordenadores, contratação de vice-diretores, o cumprimento da agenda de reuniões do

³² Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a adotar prazo inferior ao estabelecido no artigo 6º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas, quando a contratação se referir a servidores docentes indígenas. **(Retificação do D.O. de 2-12-2015).**

NEI e o cumprimento das propostas elaboradas na Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena realizada na cidade de Serra Negra/SP em 2013.

Ressaltou-se, que já foram realizados três encontros de avaliação da EEI SP, sendo o primeiro realizado no ano de 2015 na Terra Indígena *Tenondé Porã* município de Parelheiros-SP, o segundo realizado na Terra Indígena Rio Silveira município de São Sebastião-Bertioga-SP e o terceiro também neste ano (2016) na Terra Indígena Renascer município de Ubatuba-SP. Apontou-se, que ainda não há a total efetivação da Educação Escolar Indígena em consonância com as Leis vigentes, sendo elas a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, Resolução CEB/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, Convenção da OIT 169, Resolução SEE SP nº 21/2008, e os parâmetros curriculares presentes no Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena (RCNEI). Avaliou-se que é necessário avançar na construção de políticas públicas referentes a Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo, fortalecendo as ações já existentes e criando outras ações que possam viabilizar uma EEI de qualidade, no entanto, é importante ampliar o diálogo constante onde participem Governo, Secretaria de Educação, Diretorias de Ensino, Ministério da Educação, Universidades, Prefeituras, FUNAI, ONGs indígenas e ONGs não indígenas, além dos caciques, lideranças, professores indígenas e líderes espirituais.

Outra questão importante que tratamos foi sobre as Conferências Nacional da Educação Escolar Indígena (CONEEI) já realizadas e as que estão em processo de realização, identificamos que faltaram melhores esclarecimentos por parte do MEC para a elaboração das CONEEIs nas etapas comunidades educativas. Apesar da falta de esclarecimentos destacamos como aspecto positivo a capacidade dos indígenas em conseguirem realizar as conferências etapas locais independente das dificuldades encontradas. Notamos a importância de se construir parcerias para a consolidação da Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo e no Brasil.

Na ocasião tratamos da consolidação do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP), ficando definido que todas as escolas tenham seus respectivos representantes, efetivou-se também os articuladores por regiões com dois anos de mandato e definiu-se as próximas datas e locais dos acontecimentos do FAPISP, sendo as datas no ano de 2017, no mês de junho nos dias 7, 8 e 9, na Terra

Indígena Takuari município de Eldorado-SP, no mês de novembro 8, 9 e 10, na Terra Indígena Nimuendaju, município de Avaí-SP.

Abordamos assuntos pertinentes aos povos indígenas do Estado de São Paulo como, o fortalecimento das organizações indígenas de caráter estadual, regional e nacional, demarcações dos territórios, melhorias na saúde indígena, construções de moradias (programa moradia indígena), fortalecimento da cultura indígena, entre outras questões de interesse dos indígenas.

Após todos os apontamentos resolvemos encaminhar as demandas para cada instituição responsável por cada item destacado. Sendo para o Governo: ampliar o diálogo com todos agentes envolvidos com a Educação Escolar Indígena no Estado de São Paulo; acelerar o processo de criação do plano de carreira do professor indígena; garantir recursos financeiros para EEI de acordo com as necessidades atuais existentes e dar providências aos processos de regularização fundiária nos territórios no Estado de São Paulo.

Para Secretaria de Educação: exigir das Diretorias de Ensino a atuação da mesma forma com relação a todas as questões referentes a EEI no estado; dar encaminhamento as contratações de professores em caráter emergencial já no início de 2017, devido ao grande número de escolas que ficaram sem professores neste ano de 2016; acelerar o processo de criação do plano de carreira do professor indígena; realizar as reuniões do NEI de acordo com as datas previstas no regimento e resoluções; criar uma Coordenação de Gestão da Educação Escolar Indígena (CGEEI) do estado de São Paulo com autonomia para resolver as questões da EEI; realizar a 3º Conferência da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo; realizar audiências periódicas para concretização das demandas EEI, com a participação do Secretário de Estado da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, Núcleo de Inclusão, Núcleo de Educação Indígena, Diretorias de Ensino, FUNAI, Universidades Públicas, Caciques, vice-caciques, pajés, lideranças indígenas, professores e demais envolvidos com a educação escolar indígena e viabilizar as edificações das escolas indígenas de acordo com o modelo padrão elaborado pelo Fundação para Desenvolvimento da Educação em parceria com a SEE.

Ao Ministério da Educação: a Ampliação do Programa Ação Saberes Indígenas para todas as escolas do Estado de SP; Implantação dos Programas de Formação Inicial

e Continuada para Professores Indígenas; ampliação do diálogo com a SEE SP a respeito da EEI SP; orientação e esclarecimento sobre os processos de organização das CONEEIs neste ano de 2016 e no ano de 2017; ampliação do diálogo sobre os TEEs através de reuniões com todos os agentes envolvidos com a EEI SP e esclarecimentos ao acesso ao Programa Bolsa Permanência (PBP), para os estudantes universitários indígenas, bem como a apresentação dos documentos necessários para não haver atraso no pagamento dos estudantes.

À FUNAI foram encaminhadas as seguintes demandas: acompanhar e assessorar nas questões da EEI SP; disponibilizar e ampliar recursos financeiros para a participação dos professores no FAPISP e dar providências aos processos de regularização fundiária dos territórios no Estado de São Paulo.

O Ministério Público Estadual e o Ministério Público Federal pedimos acompanhamento, fiscalização e impor ações do Governo e da Secretaria de Educação a acerca das demandas da EEI e fazer cumprir as garantias Constitucionais em relação a regularização fundiária dos territórios no estado de São Paulo.

Às Diretorias a competência de: dar encaminhamento as contratações de professores em caráter emergencial já no início de 2017, devido ao grande número de escolas que ficaram sem professores neste ano de 2016; assessorar e acompanhar os professores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e apoiar na criação das Associações de Pais e Mestres (APMs) levando em consideração que a mesma é um espaço de autonomia e responsabilidade de toda a comunidade escolar indígena, a depender do processo de reflexão da própria comunidade.

Para as Prefeituras solicitamos a melhoraria e ampliação do diálogo referente a merenda escolar diferenciada; adequação do Plano Nacional Alimentação Escolar (PNAE) de acordo com a realidade de cada comunidade indígena presente no município; viabilização de transportes para os encontros do FAPISP, e por fim encaminhamentos para as Universidades Públicas, no sentido de divulgar e implantar os programas de formação superior para professores indígenas, além de garantir e ampliar os sistemas de cotas para estudantes indígenas juntamente com os programas de apoio permanência.

O quarto encontro aconteceu no início de julho de 2017 na recém criada Terra Indígena Taquari, localizada no município de Eldorado-SP, região Vale do Ribeira. A Figura 17 retrata um momento de reunião do FAPISP que ocorreu em baixo de uma árvore.

Figura 17 - Momento de discussão no FAPISP



Fonte: arquivo do FAPISP (2017)

Nesse encontro eu não pude participar devido questões familiares, mas minha região estava representada por professores e lideranças, que foram em um veículo cedido pela prefeitura municipal de Avaí – parceria que firmamos com os prefeitos de diferentes administrações nos anos que sucederam os fóruns. Além dos representantes indígenas também estiveram presentes representantes da FUNAI, UNICAMP e SEE como aponta o documento final do encontro. Mais uma vez a escola foi um dos locais de reunião nos dias do encontro. As Terras Indígenas presentes por meio de seus representantes eram: *Ambá Porã*, *Nhamandu Mirim*, *Tengwa Eté*, *Aguapeú*, *Taningwá*, *Ywyty Guaçu*, *Itapuã*, *Pindó-ty*, *Araçá Mirim*, *Takuarity*, *Pakowaty*, *Piaçaguera*, *Tenondé Porã*, *Kopenoti*, *Nimuendaju*, *Ekeruá*, *Tereguá*, *Jaraguá*, *Bananal*, *Rio Silveira* e *Djaikoaty*. Como um dos articuladores regional uma das nossas funções era discutir e montar a pauta, devido estarmos sempre próximos nas discussões da EEI nos encontros anteriores cada um de nós tínhamos pleno conhecimento do que seria tratado na pauta.

Então, dessa vez minha contribuição se deu dias antes do fórum com a contribuição na construção da pauta que seria discutida nesta ocasião. A pauta e planejamento do quarto encontro de avaliação da educação escolar indígena do estado de São Paulo encontro seguia o seguinte formato: Com a data prevista para os dias 3, 4 e 5 de julho de 2017; participantes seriam inicialmente professores indígenas, lideranças indígenas, líderes espirituais, organizações indígenas Comissão Guarani *Yvy Rupá* e CEPISP, e os parceiros da FUNAI, da SESAI, representante da Secretaria da Educação e Universidades. Na organização do fórum ficariam os articuladores do FAPISP e FUNAI. Os objetivos visavam avaliar o desenvolvimento da EEI nas comunidades indígenas do estado de São Paulo com relação às especificidades culturais de cada etnia; analisar os impedimentos encontrados nas políticas públicas existentes para EEI em âmbito estadual e nacional; propor melhorias estratégicas juntamente com os órgãos competentes pela EEI SP e o fortalecimento cultural do povo indígena do estado de São Paulo. Já as justificativas se davam no sentido de apontar a Educação Escolar Indígena do estado de São Paulo como uma grande referência de apoio para projetos de vida de cada comunidade indígena, nos aspectos: econômico, social, cultural e principalmente educacional, e que as lideranças e os professores estão refletindo sobre a importância desta instituição de ensino existente na aldeia atualmente, e se organizando em torno desta para fortalecê-la e fazer dela um espaço de fortalecimento cultural e de resistência étnica de cada etnia.

O Desenvolvimento das atividades no encontro foi pensado no momento cultural; nos debates; na análise dos documentos e das ações realizadas após os últimos encontros; na exposição das experiências referentes a EEI SP; nos depoimentos; nos registros de documentos e os encaminhamentos finais. As expectativas iniciais sobre o FAPISP eram: proporcionar aos presentes momentos de reflexões; sanar os problemas encontrados na EEI por meio de encaminhamentos de documentos elaborados no encontro e agendar reuniões com as autoridades competentes. E no final realizar a avaliação por meio da participação dos presentes e das propostas construídas neste IV encontro.

O 5º encontro do FAPISP foi realizado entre os dias 5, 6 e 7 de dezembro de 2017 na Terra Indígena Nimuendaju e tinha como *slogan* de divulgação e também de reflexão o título “*Nhaneramõi rakwaá ymangwaré nhanhemono ’õ nhanemobaraeté*” (a

sabedoria dos nossos ancestrais nos une e nos fortalece)³³. Esse título era o que representava as edições anteriores do encontro, mostrando que sempre estivemos guiados pelas orientações de nossos ancestrais e isso nos unia enquanto movimento da Educação Escolar Indígena. A Figura 18 ilustra o FAPISP sendo realizado no *Tekoá Nimuendaju*, Centro Cultural *Awá Gwyrapiá*.

Figura 18 - FAPISP no Tekoá Nimuendaju



Fonte: arquivo pessoal do autor (2017)

O encontro na Terra Indígena Nimuendaju trazia vários atores de todo estado, e isso fez desta edição a maior de todas em número de participantes indígenas e não indígenas. A Terra Indígena Araribá dispunha de uma localização favorável, acesso muito bom para quem vem de fora, e isso contribuiu muito, e além das quatro comunidades que formam esta T.I., sendo elas, Terra Indígena Tereguá (etnia Terena e Guarani Nhandewa), Terra Indígena Nimuendaju (etnia Guarani nhandewa), Terra Indígena Ekeruá (etnia Terena) e Terra Indígena Kopenoti (etnia Terena), no entanto não deixou de ter um grande número de representantes de outras comunidades. As comunidades visitantes eram: *Tekoá Porã*, *Itaóca*, *Tangará*, *Piaçaguera*, *Nhamandu*

³³ A frase em português foi criada por mim no ano de 2012, durante uma reunião de universitários indígenas da Terra Indígena de Araribá. Já a versão em Guarani Nhandewa foi criada pelos professores da EEI Aldeia Nimuendaju em 2015.

Mirim, Porungawadju, Taniguá, Tabaçu Rekó Ypy, Tenondé Porã, Krukutu, Icatu e Vanuíre, das etnias Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena e Kaingang.

É importante dizer que a maioria das pessoas presentes nos dias do encontro eram pessoas de vários segmentos, sendo eles caciques, vice-caciques, lideranças, professores, alunos, vice-diretores, líderes espirituais, advogado, servidores públicos, sindicalista, enfermeiros, motoristas e moradores da comunidade.

Destacamos a participação e contribuição das pessoas não indígenas que representaram diversas instituições, como a Universidade Sagrado Coração (USC) de Bauru-SP, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de Bauru-SP e de Itanhaém-SP, a Diretoria de Ensino Regional (DER) de Bauru-SP e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) de Presidente Prudente-SP. As organizações indígenas também estavam presentes por meio de seus representantes eram, como a Associação das Mulheres Indígenas do Centro Oeste Paulista (AMICOP), Associação de Referência e Apoio a Causa Indígena (ARACI), Comissão das Mulheres Indígenas Paulista (COMIP), o Instituto de Defesa do Meio Ambiente (IDMAI) e a Cooperativa Agropecuária e de Alimentos Indígena (COAPY-GUA), Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Estado de São Paulo (CEPISP) e o Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).

Como articulador-anfitrião tinha a missão de recepcionar bem os visitantes, e por isso meses antes do encontro junto com os professores, cacique, lideranças e comunidade nos reunimos para decidir como seria a logística do evento, local para dormir, para alimentação e para reunião. Como já mencionado a respeito da logística dos outros encontros, a escola, casa de rezas e os locais de eventos culturais seriam os espaços para realização das atividades, e não foi diferente nesta ocasião. É importante dizer que existe uma programação da comunidade, que é a recepção e a parte cultural, como apresentação do coral, no caso da Terra Indígena Nimuendaju seria apresentação do grupo de dança e canto *Mandu'a*. Já a programação da pauta da reunião fica sempre a cargo dos articuladores do FAPISP elaborarem. Nesse encontro a pauta teve dois temas geradores: Formação em Nível Superior e Curso Intercultural de Professores Indígenas e Plano de Carreira do Professor Indígena. Mas além desses dois temas citados, outras questões foram abordadas, como aquelas dos encontros anteriores, podemos dizer que em cada encontro as demandas já existentes ganhavam força

somando com as outras que surgiam. Diferente dos outros encontros, que foram para estruturar o FAPISP e levantar as principais reivindicações da EEI no estado, esse trouxe os avanços e as conquistas.

No documento final denominado documento final do 5º Encontro de Avaliação da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo - Terra Indígena Nimuendaju – T.I. Araribá – Avaí-SP, podemos constatar isso nos seguintes apontamentos que mostram esses avanços que foram: na consolidação do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo – FAPISP, com indicativos de novos encontros para 2018; a mobilização da comunidade Tupi Guarani/Nhandewa das T.I.s Piaçaguera e Araribá pelo reconhecimento formal do MEC e SEE/SP do Projeto de Revitalização Linguística Nhandewa fornecido pela Unicamp em parceria com a FUNAI, com carga horária de 200h, como formação continuada dos professores indígenas; a articulação dos professores indígenas junto às universidades estaduais, federais e instituições de ensino privada em SP para fornecimento de vagas para acesso ao ensino superior formal, intercultural e de extensão, tendo em vista a necessidade de capacitação dos profissionais dentro da área de educação indígena; o entendimento de que todo o investimento sobre o professor indígena, seja ela formal ou por iniciativas executadas por outras instituições por demanda apresentada pelas comunidades escolares, vão no sentido de fortalecer a identidade cultural das comunidades indígenas, isto é, sem deixar o ensino formal se sobrepor aos processos educativos tradicionais indígenas e a realização das etapas locais e etapa regional da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI).

Por fim, como destacado no documento final, esses avanços no sentido da implementação de políticas de educação escolar indígena específica e diferenciada no estado de São Paulo, foi por mérito da luta e articulação dos próprios professores e das comunidades indígenas e por imposição das leis que garantem os direitos indígenas.

A 6ª edição do FAPISP, ocorreu nos dias 6, 7 e 8 do mês de junho do ano de 2018, na Terra Indígena Piaçaguera, município de Peruíbe-SP. Figura 19 foto do último dia de reunião do FAPISP.

Figura 19 - Representantes do FAPISP



Fonte: arquivo pessoal do autor (2018)

Esta foi mais uma edição que estive participando junto com meus companheiros do interior de São Paulo. Com apoio da FUNAI e da prefeitura de Avaí conseguimos veículo e motorista para nos transportar até a T.I. Piaçaguera. Comigo estavam o vice-cacique Maurício de Camilo – que também era nosso motorista -, o professor Afonso Lipú, ambos da Terra Indígena Ekeruá, Dário Machado liderança da Terra Indígena Kopenoti e da Terra Indígena Tereguá, Anildo Lulu, vice-presidente do CEPISP. A distância que percorremos foi de aproximadamente 500 km até o local do encontro, isso somente de ida, e a volta também seria mesma distância. Depois de uma viagem de mais de 6 horas chegamos tarde da noite, era quase meia noite do dia 6 de junho. Fomos recebidos na escola, que seria nosso alojamento pelos próximos dois dias de reuniões. Logo cedo, todos já estavam em pé, para participar do primeiro dia de encontro que seria na casa de rezas da comunidade que ficava próximo a escola. Na casa de rezas passamos os dois dias realizando as discussões e debates e momentos de espiritualidade com as sábias e belas palavras dos líderes espirituais presentes, na ocasião estavam o *txeramõi Pitotó Awádjju*, a *djaryi Catarina*, *txeramõi Guaíra*, e *txeramõi Carlos Papá*, esses dois últimos presentes em quase todas edições do FAPISP, a presença deles nos trazia um sentimento de equilíbrio espiritual, e sem dúvida nos unia e nos fortalecia, como na frase que ficou como epígrafe nos documentos finais de cada fórum, “A

sabedoria dos nosso ancestrais nos une e nos fortalece”, e isso sem dúvida era muito importante para as tomadas de decisões que eram muito tensas devido as complexidades dos assuntos.

Esta edição contou com a participação de pessoas de diferentes segmentos e representatividades. Os presentes eram: professores, caciques, lideranças, vice-caciques, líderes espirituais, alunos, vice-diretores, servidores públicos, universitários e antropólogo. As Terras Indígenas eram: *Tekoá Porã*, Itaóca Guarani, Tangará, Tereguá, Ekeruá, Nimuendajú, Piaçaguera, *Nhamandu- Mirim*, *Porungawadju*, *Taniguá*, Tabacu *Rekó Ypy*, *Tenondé Porã*, Krukutu, Jaraguá, Bananal e Rio Silveira, que representavam as etnias Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena e Maxakali. As organizações indígenas eram: CEPISP e Comissão Guarani *Yvy Rupá*. As instituições não indígenas eram: FUNAI/CR Litoral Sudeste, Diretoria de Ensino de São Vicente, UNIFESP e Saberes Indígenas/USP.

Nestes dias de encontro muitas questões importantes foram discutidas, na sua grande maioria questões já tratadas nos encontros anteriores, como os pontos mais sensíveis que impactam na consolidação de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e de qualidade para as comunidades indígenas: Formação em Nível Superior e Curso Intercultural de Professores Indígenas e Plano de Carreira do Professor Indígena. Mas desta vez tínhamos uma notícia muito boa, e ela vinha do coordenador do Comitê Inter aldeias, Danilo Verá e do consultor indigenista e antropólogo, Daniel Pierri, que era a proposta da criação de GT composto por grupo de indígenas e representantes da UNIFESP para tratar projeto de curso intercultural em nível superior para os professores indígenas do estado de São Paulo. O GT teria 20 representantes dos professores indígenas – eu seria um desses representantes indicados -, 2 coordenadores indígenas para compor a equipe responsável para elaborar a ementa do Curso. Os encontros seriam em 5 módulos distribuídos nos anos de 2018 e 2019. O critério de distribuição de indicações seria por região: Litoral Sul, Litoral Norte, Centro-Oeste Paulista, Capital e Vale do Ribeira. Todos nós vimos que essa era uma oportunidade de construir um projeto de curso que atendesse às necessidades de formação dos professores indígenas de todo estado, no entanto, precisaria que a SEE criasse mecanismos para que o GT formados majoritariamente por professores indígenas participassem dos encontros, sem danos contratuais e de vencimentos. Sem dúvidas essa proposta foi um resultado das ações do FAPISP com a parceria de universidade e

organizações indígenas. A partir daí várias reuniões foram feitas com instituições e representantes indígenas e não indígenas, para que esse projeto de licenciatura acontecesse, que resultou na curso de extensão intitulado *Por uma Licenciatura Intercultural no estado de São Paulo* promovido pela UNIFESP.

O 7º Fórum do FAPISP, ocorreu nos dias 12, 13 e 14 do mês de dezembro de 2018 na Terra Indígena Icatu³⁴, município de Braúna-SP. A Terra Indígena Icatu já foi uma colônia penal indígena como mostram os estudos antropológicos, é formada inicialmente pelas etnias Terena e Kaingang, sendo também a menor dos três territórios do Centro-Oeste Paulista, possuindo 119 alqueires de terras demarcadas. (Rangel, 1984, p. 86). A Figura 20 é uma tirada durante a apresentação das questões referentes a Educação Escolar Indígena.

Figura 20 - Fala de professores indígenas



Fonte: arquivo pessoal do autor (2018)

A nossa recepção foi na Escola Estadual Índia Maria Rosa, local que também sucederam as reuniões durante os dias de encontro. Estávamos representados por diferentes segmentos, comunidades indígenas, além das instituições indígenas e não indígenas. Os segmentos eram de professores, alunos, caciques, vice-caciques,

³⁴ O posto indígena Icatu, localizado no município de Braúna, dista apenas de 6 quilômetros desta cidade e de 35 quilômetros de Penápolis, o centro regional. (RANGEL, 1984 p. 86)

lideranças, servidores públicos, técnicos da educação e políticos locais. As respectivas comunidades presentes eram: *Tekoá Porã*, Itaoca Tupi, Tereguá, Ekeruá, Nimuendajú, Kopenoti, *Karugwá*, Icatu, *Ywy Pyhau*, *Nhamandu Mirim*, *Porungawadju*, *Tenondé Porã*, Krukutu, Jaraguá, *Yvy Porã*, *Tekoá Ytu*, Rio Branco, Aguapeú, *Yyrexakã*, *Guyrapaju*, Brilho do Sol, Cerro Korá, *Tekoá Mirim* e Piaçaguera das etnias Guarani, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena e Kaingang. As organizações indígenas: Comitê Interaldeias e CEPISP, já as organizações não indígenas: FUNAI/CR Litoral Sudeste, Ensino da Diretoria de Ensino de Penápolis-SP.

Os assuntos tratados novamente traziam as questões de formação em nível superior e o plano de carreira do professor indígena, como uma das demandas urgentes para se concretizar a educação escolar indígena de fato diferenciada e a específica no estado de São Paulo, para isso sempre buscamos fundamentar nossas reivindicações nas principais Leis que garantem os direitos indígenas seja na área educacional ou em outras áreas, sendo elas: Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, Resolução CEB/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, Convenção da OIT 169, Resolução SEE SP nº 21/2008, Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 e a Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559, de 16 de abril de 1991.

Neste encontro tivemos a oportunidade de socializar as práticas pedagógicas diferenciadas desenvolvidas pelos professores indígenas em suas respectivas comunidades, de forma a compartilhar com os demais algumas possibilidades de atuação, que fortaleça os conhecimentos e as práticas tradicionais de cada povo. Nessas conversas foram levantados pontos importantes sobre a função da escola, que deveria ser um espaço de formação política dos indígenas, contribuindo para o entendimento dos seus direitos sociais, políticos e territoriais, para isso poderiam acontecer seminários nas aldeias para discutir os conceitos da educação escolar indígena, como: o processo de escolarização nas aldeias; qual o real papel da escola nas comunidades; os impactos positivos e negativos que as escolas trouxeram para a organização sociopolítica das aldeias, entre outros. Esses seminários irão auxiliar também o Estado na implementação da EEI diferenciada e de qualidade, de acordo com as demandas de cada *tekoá*.

Falamos do andamento do Grupo de Trabalho *Por uma Licenciatura Indígena no Estado de São Paulo*, como uma iniciativa tomada pelo FAPISP, em conjunto com a UNIFESP e pelo Comitê Interaldeias (CI-PBA), que busca construir uma proposta

inédita de curso de formação específica para os professores indígenas de SP que já atuam em sala de aula e não possuem nenhuma formação (cerca de 70% dos professores indígenas em sala de aula), e a UNIFESP acolheu esta proposta em forma de Curso de Extensão, trabalhado em módulos (cinco no total) a construção pedagógica deste futuro curso, que precisará ser implementado por alguma universidade pública em São Paulo a partir de 2020, e nesse sentido a SEE e MEC apoiarem politicamente e financeiramente a consolidação do curso de Licenciatura Intercultural que está sendo construído pelo GT da UNIFESP junto com professores indígenas de todo o estado de São Paulo, e que este apoio financeiro seja por meio do Pró-Lind às universidades, Bolsa-Permanência aos indígenas, e ou outros apoios possíveis para garantir, sobretudo, a estadia dos estudantes na universidade, no sentido de que já há uma rede de professores de diversas universidades públicas paulistas que declararam expressamente o apoio a esta iniciativa inédita de construção conjunta de uma licenciatura indígena, e que irão colaborar de todas as formas possíveis para que o curso venha a ser implementado.

No final do encontro, as lideranças indígenas presentes aproveitaram para reiterar sobre a importância do FAPISP, e que o mesmo é um espaço de construção de propostas que complementarão outras ações feitas pelas Comissões Étnicas Regionais, NEI e NINC, ressaltaram ainda que os professores indígenas são personagens imprescindíveis nesse trabalho e a presença deles é um diferencial. Como de *praxis* foram definidos os próximos encontros do FAPISP a serem realizados em 2019, ficando: Terra Indígena Krukutu³⁵, Parelheiros/São Paulo-SP, entre os dias 15 a 17 de maio de 2019 e Terra Indígena *Karugwá*³⁶, município de Barão de Antônia-SP, entre os dias 16 a 18 de outubro de 2019. Ambos encontros eu não participaria devido a entrada no mestrado em Antropologia Social, que iria requerer tempo e disponibilidade para enfrentar a jornada de estudos e outras questões inerentes a área. Mas mesmo assim não deixei de participar de alguma forma, seja na construção da pauta ou na articulação. O 8º Terra Indígena Krukutu aconteceu como previsto, mas o 9º encontro na Terra

³⁵ Crucutu é uma região próxima à Barragem localizando-se cerca de 5 quilômetros além da comporta que atravessa a represa. O trajeto, para quem não tem carro, deve ser feito a pé pois lotação só faz o percurso Colônia-Barragem. Ali, predominam chácaras de proprietários japoneses, com grandes plantações de verduras comercializáveis. (LADEIRA, 1984, p. 127).

³⁶ A Terra Indígena *Karugwá*, está localizada a aproximadamente a 380 km da capital do estado, fica no município de Barão de Antônia-SP (no antigo aldeamento de São João Batista do Rio Verde), Bairro dos Vito, nas casas do Banco da Terra. A Aldeia *Karugwá* foi formada a partir de indígenas do Paraná (aldeia Laranjinha) e de Araribá (SP). (RODRIGUES, 2011, pp. 18-19).

Indígena *Karugwá* não ocorreu devido questões diversas. A Figura 21 mostra o momento de reunião do FAPISP que foi realizado Centro de Educação Cultural Indígena no Krukutu em 2019.

Figura 21 - CECI Krukutu



Fonte: arquivo do FAPISP (2019)

Portanto, o FAPISP possibilitou como já mencionado anteriormente a ampliação da participação de mais atores decisivos para formulação de políticas públicas para melhoria da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo, mas também foi e está sendo um espaço de formação cultural e política, e ainda muitos outros aprendizados em vários aspectos, sejam eles na cultura milenar de cada povo indígena presente – epistemologias indígenas - ou nos conhecimentos dos não-indígenas, como na construção das propostas educacionais que foram encaminhadas à diferentes Órgãos responsáveis pela EEI. Uma dessas propostas que deram resultados foi a criação do GT para elaboração da Licenciatura Intercultural para professores indígenas no Estado de São Paulo, no qual permitiu a realização desta pesquisa.

É importante falar das redes que tem estabelecido múltiplas conexões de pessoas e de conhecimentos, como propõe pesquisadores ao falar dos Guarani. Macedo (2014, p. 9), diz,

Guarani é uma designação que não dá conta da multiplicidade de coletivos e seus caminhos e transformações, compondo redes em que figuram muitos nomes, como Mbyá, Ava, Nhandewa, Xiripá, Tupi Guarani, Kaiowa, Pai Tavyterã, entre outros. Tais denominações trazem consigo singularidades nas histórias, línguas e conhecimentos dessas populações, ao mesmo tempo que indicam conexões entre elas que podem ser reconhecidas em diferentes tempos e espaços, desde antes da chegada dos europeus às conjunturas atuais, em um vasto território que os não indígenas recortam em países como Paraguai, Argentina, Uruguai, Bolívia e Brasil. (MACEDO, 2014, p. 9).

As redes no qual propõe Macedo (2014) tem possibilitado importantes alianças de lutas políticas e articulações por melhorias na Educação Escolar Indígena, fazendo com que o FAPISP seja um principal articulador dessas ações políticas e culturais.

Atualmente como está sendo o FAPISP? Segundo as informações contidas no Folder³⁷ (Conhecendo o FAPISP) elaborado para divulgação do VII encontro na Terra Indígena Icatu, podemos ter uma noção desse movimento.

O FAPISP é o Fórum de Avaliação da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo. É uma iniciativa do movimento de professores juntamente com as lideranças de diversas comunidades indígenas de todas as regiões do estado de São Paulo. Atualmente conta com articuladores (ponto focal) distribuídos por regiões: Lilian (T.I. Piaçaguera), Cláudia (T.I. *Tenondé Porã*), Tiago (T.I. Araribá), Timóteo (Vale do Ribeira), David (T.I. Jaraguá), Ubiratã (T.I. Bananal), Cristiano (Litoral Norte), Juliano (CTL Miracatu), Cristine (Ribeirão Silveira), Sérgio (Litoral Sul), Valdecir (Sudoeste) e Adriano (Centro-Oeste Paulista).

Os parceiros atualmente: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), Diretorias de Ensino (DE), Prefeituras Municipais, Universidades Públicas e ONGs. A participação consiste nos professores indígenas, caciques, vices-caciques, pajés, anciãos, lideranças, vice-diretores, membros das comunidades, alunos das escolas, profissionais de Saúde Indígena, representantes das Universidades, servidores da FUNAI, servidores da SESAI, supervisores de ensino, professores de Núcleo Pedagógico, servidores Públicos, antropólogos, linguistas, ambientalistas, autoridades em geral.

³⁷ Ver anexo folder do FAPISP.

O local de realização acontece exclusivamente nas comunidades indígenas do Estado de São Paulo podendo também acontecer em centros urbanos. Já aconteceu nas Terras Indígenas: *Tenondé Porã* (Parelheiros-SP) em 2015, Rio Silveira (Bertioga-SP) em 2016, Renascer (Ubatuba-SP) em 2016, Taquari (Eldorado-SP) em 2017, Nimuendaju (Avaí-SP) em 2017, Piaçaguera (Itanhaém-SP) em 2018. O FAPISP foi criado para discutir e propor melhorias para EEI em âmbito estadual e também nacional e também com objetivo principal de dar voz e ampliar o espaço de debate para aqueles que não tinham oportunidades de expor seus pontos de vistas.

A pauta de discussão passa pela formação inicial e continuada em nível superior, plano de carreira do professor indígena, currículo, construções e ampliações de escola, contratação de professores, contratação de vice-diretor, contratação de professor coordenador, práticas pedagógicas, políticas públicas diversas, territórios indígenas, fortalecimento cultural. Os resultados já obtidos são: ampliação do diálogo com órgãos da esfera pública e atenção dos mesmos. Acesso as Universidade Públicas, criação do GT que está elaborando projeto de Licenciatura Intercultural para os docentes indígenas na UNIFESP. Participação efetiva das comunidades nas discussões da EEI. Fortalecimento do movimento dos professores indígenas do estado de São Paulo. As próximas ações e a nova edição do FAPISP: O VII FAPISP será sediado pela Aldeia Icatu, município de Braúna-SP, nos dias 12, 13 e 14 de Dezembro de 2018. O FAPISP irá dar sequência às ações já estabelecidas nas outras edições, reforçar a importância do diálogo com os responsáveis pela EEI no estado de São Paulo e no Brasil e manter a cobrança acerca das reivindicações já encaminhadas.

Contudo, podemos afirmar que o FAPISP talvez tenha sido o maior movimento coletivo em prol da EEI nos últimos anos no estado de São Paulo, constituindo-se em movimento autônomo e protagonista na luta pela garantia dos direitos indígenas, lutando não somente por políticas da educação escolar indígena, mas indo muito além, a exemplo a reivindicação pela demarcação dos territórios indígenas e a luta pela defesa e preservação do meio ambiente.

CAPÍTULO III - Formação Intercultural de Professores Indígenas no estado de São Paulo. Últimos anos

“O curso de Magistério Indígena, que foi discutido com nossa participação, vai ensinar o professor índio a planejar as aulas de maneira que a cultura indígena de cada aldeia seja enfatizada, porque em cada aldeia a cultura é diferente”. (Depoimento da professora Guarani Mbyá Poty Porã, 2001, p. 9)

3.1 Magistério indígena - MAGIND

De acordo com Maher (2006, p. 23), a formação de educadores indígenas no Brasil começa a partir da década de 70, época em que os primeiros programas de formação de professores indígenas foram implementados por organizações não-governamentais, isso ocorre após a percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse gerenciada pelos próprios índios. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, impõe-se que os estados e municípios criem políticas educacionais que atendam as demandas culturais dos povos indígenas. A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na constituição de 1988 o seu grande momento. (GRUPIONI, 2006, p. 41). A Legislação Federal, no Capítulo VIII dos Índios, no Artigo 231 diz,

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Antes disso as relações entre Estado brasileiro e os povos indígenas no Brasil têm uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural. Essas tendências formam a base da política de governo que é desenvolvida cada etapa da história do país. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira até recentemente, persistindo, em sua essência, desde o período colonial até o final dos anos 80 deste século, quando um novo marco se constrói com a promulgação da constituição federal de 1988. (RCNEI, 1998, p. 26).

A partir daí diretrizes para EEI são elaboradas, para atender o novo modelo de educação para os indígenas exige que os professores sejam formados em um curso específico e que atenda as demandas socioculturais dos povos indígenas. O Referencial

Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que é um documento com objetivo de contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas, pretende servir também como um instrumento orientador e auxiliar na discussão e reflexão para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da EEI esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, mostrando que é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas. (RCNEI, 1998, pp. 12-13).

Com relação a formação do professor indígena, o RCNEI aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, que obriga a União, os Estados e os municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4º, do mesmo artigo, diz que até o fim da década, na educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Enfatiza que de fato, estão em curso, em várias regiões do país, processos oficialmente reconhecidos de formação de professores índios, no mais das vezes levados a efeito pela colaboração recíproca de comunidades e organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos do governo. No entanto, com relação a este tópico, cabe lembrar que poderá também ser criado o curso normal superior específico para professores indígenas. (RCNEI, 1998, p. 34).

Esse panorama da EEI que trouxemos baseado no que previa e prevê o RCNEI, a partir da Constituição Federal de 1988, nos mostrou a importância da formação dos professores indígenas se dar em cursos interculturais específicos, devido os aspectos que fundamentam a Educação Escolar Indígena. O RCNEI traz os seguintes fundamentos para EEI, sendo eles a multietnicidade, pluralidade e diversidade, porque o Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias, tal diversidade sociocultural que é riqueza e deve ser preservada; a educação e conhecimento indígenas,

devido antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. Em que o resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais; a autodeterminação, no sentido de que as sociedades indígenas em todo mundo, no contexto atual de inserção em estados nacionais, tem o contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios.

Por isso elas tem o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro; comunidade educativa indígena, em razão das sociedades indígenas disporem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais; intercultural, em virtude do reconhecimento da diversidade cultural e linguística que promove situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra, estimulando o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidade étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vem ocorrendo historicamente em contextos de desigualdades social e política; bilíngue/multilíngue, porque as tradições culturais, os conhecimento acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua e por fim, específica e diferenciada, porque é concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena. (RCNEI, 1998, pp. 21-25).

Nesse sentido a Secretaria de Estado de Educação do Governo do estado de São Paulo, juntamente com a Faculdade de educação da USP criaram o MAGIND para atender essa demanda de formação dos recém professores egressos nas escolas indígenas de todo estado. É importante reforçar que a formulação dessas propostas educacionais para os povos indígenas se deram devido a nova Constituição Federal de

1988 que obrigou os governos Federal, Estadual e Municipal a elaborarem diretrizes de Educação Escolar Indígena que valorizassem as culturas indígenas.

No estado de São Paulo, segundo o que SEE relata, os primeiros passos para a formulação de Educação Escolar Indígena foram em 1995, o início da implementação de uma política educacional voltada para construção de uma educação de qualidade para todos os alunos da escola pública estadual. Essa política tinha como um de seus eixos a descentralização de recursos e a desconstrução de poder, o que viabilizou ações que concretizaram e fortaleceram a autonomia financeira e pedagógica das escolas. Foi a partir daí que as escolas puderam elaborar e pôr em prática seus próprios projetos pedagógicos, adequando-os às necessidades e aspirações das comunidades a que atendiam. Dessa maneira as escolas frequentadas por crianças indígenas adquiriam autonomia para criar, a partir das diretrizes educacionais estabelecidas em Lei, modelos de gestão e de ensino que satisfizessem às necessidades dos povos indígenas. Para apoiá-las, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a construir, em 1996, uma política de Educação Indígena no estado de São Paulo, sendo que entre as principais ações dessa política estava a criação de um núcleo para articular as propostas da SEE, o levantamento da população indígena existente no Estado em um diagnóstico da educação que os índios estavam recebendo.

Como já informado anteriormente, o Núcleo de Educação Indígena (NEI) de São Paulo passou a funcionar em 1997, tendo como objetivo articular, apoiar e assessorar a proposta de educação indígena da SEE, em consonância com as Constituição Federal e Estadual e com as LDB. O naquela época era formado por Conselho Geral, de 20 membros, representando a SEE, o MEC, Universidades, ONGs, UNDIME, sociedade civil, indígenas e por Comissões Étnicas Regionais – comissões constituídas junto às diretorias de Ensino que atendem escolas frequentadas por crianças indígenas, tem, entre seus membros, representantes das etnias local. Podemos analisar que as ações para implantação de políticas de educação escolar indígena só começaram alguns anos depois da Constituição Federal de 1988, assim como o NEI sendo a primeira iniciativa paulista para EEI.

O Magistério Indígena ocorreu durante os anos de 2001 à 2003. Foi o primeiro Curso Especial de Formação em Serviço para Professores Indígenas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) no estado de São Paulo. O

curso foi fruto da reivindicação das lideranças indígenas de todo estado. Segundo os registros da SEE essa reivindicação das lideranças indígenas teve início no ano de 1999, durante o I Encontro de professores índios e não-índios realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e com o Ministério da Educação. O local do encontro foi em Cajamar e São Paulo, estavam presentes um grupo de 59 professores índios e não-índios, além dos técnicos da SEE e participantes do NEI. Esse primeiro encontro visava ouvir esses professores, permitir a discussão de suas dificuldades, promover a troca de experiências e oferecer um programa de capacitação de recursos humanos para a Educação Indígena, também participaram de 10 oficinas, com duração de 90 horas, eles trabalharam língua portuguesa e matemática com professores da Universidade de São Paulo.

Ainda de acordo com a SEE em 2000, no final de junho, ocorreu o II Encontro de professores índios e não-índios novamente em Cajamar, onde reuniu 33 professores índios e 31 não-índios durante dois dias. Neste encontro os objetivos eram levantar um diagnóstico do trabalho realizado nas escolas que atendiam populações indígenas, discutir a construção da proposta pedagógica da escola indígena e levantar subsídios para a elaboração do projeto de Curso de Formação em Serviço de professores índios para o Ciclo I do Ensino Fundamental.

O documento da SEE destaca que as lideranças presentes no encontro de Cajamar tiveram autonomia e aproveitaram a oportunidade para expor a situação da educação escolar indígena, apontando a falta da pré-escola, a inadequação da merenda escolar a seus hábitos alimentares, a inexistência do ensino da língua materna, a predominância da cultura não-índia e a ausência de participação das comunidades indígenas na organização das atividades curriculares. Desenharam a escola que desejavam ter, inserida na aldeia, com assessoria indígena, currículo próprio, valorização da cultura local e ensino ministrado por professores índios. Ainda as lideranças participaram das oficinas que visavam a construção de material didático específico para suas escolas, foram discutidas propostas para a elaboração do Curso de Formação de Professores Índios.

Pelo que podemos observar nesse documento da SEE outro encontro no final de 2000 foi realizado para prestar conta aos caciques sobre suas reivindicações, incluindo a

formação dos professores índios, em resposta a esse tema os caciques foram informados de que a primeira etapa do curso – Estudos Básicos – formará o Orientador de Ensino do Ciclo I do Ensino Fundamental e que, após a segunda etapa – Estudos Específicos – e que os formandos serão certificados como professores de educação indígena do Ensino Fundamental – magistério. Garantiu-se a eles também que os participantes do curso seriam indicados pela comunidade indígena, observados os critérios estabelecidos pelo NEI.

Após os encontros dos professores e lideranças indígenas a SEE elaborou o Programa de Apoio à Educação Indígena, onde apresentou ao Conselho Estadual da Educação uma formação de professores indígenas com a proposta de Programa de Especial de Formação em Serviço de Professor Índio para o Ciclo I do Ensino Fundamental. Entre seus objetivos está o de formar professores bilíngues, proporcionando conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino das duas línguas. As aulas serão dadas em Unidades de Formação de estudo em escolas indígenas selecionadas, para atender à demanda das diferentes etnias. Essas Unidades, autônomas, e receberão assistência contínua das Diretorias de Ensino da SEE e das Universidades. Esse projeto de formação garante também que a carga horária presencial da base comum do currículo deverá ter como objetivo o estudo dos componentes curriculares sob o ponto de vista da cultura indígena, sendo que esses estudos subsidiarão os projetos de aplicação e o estágio supervisionado. Essa proposta foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. O curso previa o início ainda no ano de 2001. Outro ponto central da proposta aprovada era que assim como os professores de todas as escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo, os professores índios teriam o direito à educação continuada em serviço. O trabalho ofertado a eles estabelecia oficinas multidisciplinares e bilíngues e em encontros de capacitação em informática.

Essa luta inicial que se deu em meados dos anos 90 e no início dos anos 2000 pela implantação da Educação Escolar Indígena e também pela formação dos professores indígenas do estado de São Paulo, como podemos analisar tem uma forte influência dos professores e também das lideranças indígenas, contudo é possível afirmar que a presença indígena foi fundamental para que a Secretaria de Educação adotasse políticas públicas que atendessem os interesses dos povos indígenas do estado de São Paulo.

3.2 Formação Intercultural Superior para Professores Indígenas na Universidade de São Paulo – FISPI

“A partir do momento que tem um movimento desse, onde tem uma política voltada para formação de professores indígenas, agora na nossa escola a gente pode ensinar nossa cultura”. (Ubiratã – Cacique e professor indígena Tupi Guarani da Terra Indígena Bananal).

Em 2005, concomitante com minha entrada na Educação Escolar Indígena surge o segundo curso de formação de professores indígenas no âmbito do estado de São Paulo. O curso intitulado Formação Intercultural Superior de professores Indígenas do Estado de São Paulo (FISPI), foi ofertado pela Faculdade de Educação (FEUSP) da Universidade de São Paulo (USP). Na ocasião estavam presentes 83 professores-alunos indígenas³⁸. A Figura 22 traz um momento em que acontecia uma palestra em que todos os professores indígenas estavam presentes.

³⁸ Professores-alunos indígenas: **Abílio** da Silva Martins (Guarani Mbyá), **Adílio** Wera Paraguassu (Guarani Mbyá), **Adriana** Ará Poty Macena (Guarani Mbyá), **Adriano** César Rodrigues Campos (Kaingang), **Alicio** Lipu (Terena), **Altierre** Damaceno de Oliveira (Krenak), **Álvaro** Francisco Iaiti (Terena), **Andréia** Pio (Guarani Mbyá), **Ângelo** Silveira (Guarani Mbyá), **Antonio** da Silva Santos (Guarani Mbyá), **Antonio** Macena (Guarani Mbyá), **Aparecido** Vitor (Terena), **Basilio** Silveira (Guarani Mbyá), **Carlos** Roberto Indubrasil (Kaingang), **Cássio** Martim Pereira (Guarani Mbyá), **Catarina** Delfina dos Santos (Tupi Guarani Nhandewa), **Catia** Martim Pereira (Guarani Mbyá), **Cláudio** da Silva Felix (Terena), **Cláudio** Karai Samuel dos Santos (Guarani Mbyá), **Cleber**son Evaristo de Almeida (Guarani Mbyá), **Constantino** Jorge da Silva (Krenak), **Cora** Augusto Martim Pereira (Guarani Mbyá), **Creiles** Marcolino da Silva Nunes (Tupi Guarani Nhandewa), **Cristiano** de Lima Silva (Tupi Guarani Nhandewa), **Cutiara** S. Knocita (Terena), **Danilo** Marcolino (Tupi Guarani Nhandewa), **Davi** Honório Cardoso (Tupi Guarani Nhandewa), **David** Henrique da Silva Pereira (Terena), **Edevaldo** Cotuí (Kaingang), **Edilene** Pedro (Terena), **Edilson** Euzébio Fernandes (Guarani Mbyá), **Edson** Djejuaka Mirin Macena (Guarani Mbyá), **Ezequiel** da Silva Evaristo (Tupi Guarani Nhandewa), **Fabiana** Aparecida Lima da Silva (Tupi Guarani Nhandewa), **Fabiana** Damaceno Oliveira (Krenak), **Fabiola** dos Santos Cirino (Tupi Guarani Nhandewa), **Giselda** Pires de Lima (Guarani Mbyá), **Ivanilda** Iaiati (Terena), **Jaciara** Augusto Martim Pereira (Guarani Mbyá), **Jaciara** de Souza Gomes de Menezes, **Jacira** Jorge de Souza Gomes Pires, **Jacirema** Gomes dos Anjos, **Jatiaci** Fernandes Martins (Guarani Mbyá), **Jehei** Pio (Terena), **João** Carlos Silveira (Guarani Mbyá), **João** da Silva (Guarani Mbyá), **João** Lira da Silva (Guarani Mbyá), **Joel** Augusto Martim (Guarani Mbyá), **José** Roberto da Silva Santos (Guarani Mbyá), **Juliano** Cabral Ramires (Guarani Mbyá), **Laurinha** da Silva (Guarani Mbyá), **Lenira** Dina de Oliveira (Tupi Guarani Nhandewa), **Licia** Vitor (Terena), **Lídia** Krexu Reté Veríssimo (Guarani Mbyá), **Márcia** Augusto M. de Campos (Guarani Mbyá), **Márcia** Pio Márcia Pio Martins (Cruaya), **Marcílio** Mariope Castro (Guarani Mbyá), **Marcio** Pedro (Terena), **Maria** Fernandes (Guarani Mbyá), **Maria** Luisa Lipu (Terena), **Marinalva** Kerexu Paraguassu (Guarani Mbyá), **Mirian** Dina dos Santos Oliveira (Tupi Guarani Nhandewa), **Moacir** Augusto Martim (Guarani Mbyá), **Nicolau** Tupã Mirim (Guarani Mbyá), **Odair** Eusébio (Guarani Mbyá), **Pedro** Francisco Evaristo (Guarani Mbyá), **Pedro** Vera Popygua Miri

Figura 22 - Palestra no auditório da FEUSP



Fonte: arquivo pessoal do autor (2005-2008)

A equipe dos não indígenas era formada por docentes, coordenadores e monitores, especialistas³⁹ de diversas áreas e instituições.

Delane (Guarani Mbyá), **Poty** Poran Turiba Carlos (Guarani Mbyá), **Richard** Caetano (Terena), **Rosimeire** Barbosa Dias (Kaingang), **Sara** Silva Rosário, **Saulo** Cabral Ramires (Guarani Mbyá), **Sebastião** J. Fernandes (Guarani Mbyá), **Sergio** Martins da Silva (Guarani Mbyá), **Tereza** Silvério (Terena), **Tiago** de Oliveira (Tupi Guarani Nhandewa), **Ubiratã** Jorge de Souza Gomes (Tupi Guarani Nhandewa), **Valdecir** Ribeiro Alves (Tupi Guarani Nhandewa), **Valdecir** Fernandes dos Santos Oliveira (Guarani Mbyá), **Valdenice** Cardoso Soares Vaiti (Kaingang), **Valmir** Miri Macena Lima (Guarani Mbyá), **Vlademir** Isac da Silva Lima (Tupi Guarani Nhandewa) e **Zélia** Luiz (Terena).

³⁹ **Adriana** D. Mendonça (monitora), **Adriano** Martins (professor), **Ana** Shitara (professora), **Cintia** Maria Ingrevallo (professora), **Circe** Maria Fernandes Bittencourt (professora), **Claudia** Georgia Sabba (professora e coordenadora), **Eduardo** Carrara (professor), **Gustavo** Kilnner (professor), **Idméa** Semeghini-Siqueira (professora e coordenadora), **José** Pedro Machado Ribeiro (professor), **Leonora** de Assis Portela (monitora), **Livia** de Araújo Donnini Rodrigues (professora), **Luís** Donseti Grupioni (professor), **Luiz** Carlos Beduschi (professor), **Marcos** Neira (professor), **Maria** Aparecida Laginestra (professora), **Maria** Cecilia Fantinato (professora), **Maria** Clara Di Pierro (professora), **Maria** do Carmo S. Domite (coordenadora), **Maria** Imaculada Pereira (professora), **Marina** Célia (professora), **Maximino** Rodrigues Guarani-Kaiowa (professor), **Nivia** Gordo (professora), **Patricia** Pinna (professora), **Patrícia** Zuppi (monitora), **Paulo** Diaz Rocha (professor), **Pedro** Roberto Jacob (professor), **Regis** Luiz Lima de Souza (professor), **Rogério** Ferreira (professor), **Ruth** Monserrat (professora), **Sandra** Cristina La Torre Lacerda (professora), **Sonia** Castellar (professora), **Sônia** Maria Madi Rezende (professora), **Suzana** Mattos (professora), **Ubiratan** D'Ambrosio (professor), **Vanisio** Luiz da Silva (professor), **Wanderleya** Nara Gonçalves Costa (professora) e **Yolanda** Fogaça Shimizu (professora).

É importante ressaltar a presença dos mais velhos Tupi Guarani/Nhandewa, como os líderes espirituais, as lideranças e os caciques que participaram presencialmente em algum momento do curso, destacando alguns deles: Cacique João Gomes, da Terra Indígena Bananal, Cacique Toninho *Awá*, da Terra Indígena Renascer e Juraci Candido de Lima, da Terra Indígena *Pyhaú*, que levaram e contribuíram com suas experiências e conhecimentos ancestrais para agregar nos aprendizados dos professores-alunos. Muitos deles colaboraram na formulação de propostas de material didático bilíngue, proferindo palestras sobre a cultura indígena ou orientando nas questões espirituais.

O curso durou três anos, de 2005 à 2008. Durante esses três longos anos professores indígenas de diferentes regiões do estado passaram a frequentar a maior cidade da América Latina – São Paulo. Uma semana a cada mês nós nos tornávamos cidadãos, paulistanos e urbanos. Hospedados em um dos bairros mais abastado da megalópole – Jardins -, passávamos aqueles sete dias como um membro da classe média-alta. Durante aqueles dias aquela região se tornava uma aldeia multiétnica. Corpos, cores, ornamentos e gentes se destacavam nas suas idas e vindas, indo para USP e voltando para o Hotel Riema Poeta Drummond. No hotel repousávamos nossos corpos e mentes, e na Universidade aprendíamos o ofício de como ser professor-pesquisador.

Eu, no auge dos meus 19 anos de idade, tinha ali minha primeira experiência de formação em Nível Superior, depois algumas tentativas para entrar no curso de Ciências Biológicas depois que concluí o Ensino Médio. Ainda em processo de compreensão do que era de fato a Educação Escolar Indígena tinha também o desafio de entender o que era uma formação intercultural para professores indígenas. Logo no primeiro momento do curso pude me deparar com a diversidade étnica e cultural presente, algo novo para mim, até porque não tinha contato com outras etnias a não ser as existentes na T.I. Araribá.

Aquilo tudo era novidade, começando pelas “divergências étnicas” que ocorreram entre os Guarani Mbyá e Tupi Guarani/Nhandewa. Ambas etnias propuseram que fossem feitas turmas separadas para atender as demandas de cada uma delas. E assim foi feito. No curso eram três turmas formadas da seguinte forma: turma dos Guarani Mbyá, turma dos Tupi Guarani/Nhandewa e a outra turma formada pelos Terena, Kaingang e Krenak, esses em menor número. Os Tupi Guarani/Nhandewa,

como já apontado no primeiro capítulo durante a discussão sobre o etnônimo, eram a segunda maior turma, perdendo para os Guarani Mbyá que detinham mais representantes.

Para além das questões étnicas, linguísticas e cultural, o que florescia neste curso era uma aliança de luta pela EEI no estado de São Paulo. Mediante o conhecimento que adquiríamos das Leis existentes que garantem os direitos indígenas começamos a nos organizar de forma mais contundente e incisiva frente à Secretaria e ao Governo. Professores indígenas como a Catarina eram nossos porta vozes, tanto do grupo Tupi Guarani/Nhandewa, como dos outros grupos, no entanto não demorou para novos representantes surgirem e representarem seu povo. Essa formação que adquiríamos de quais são e como funcionam as Leis nos ajudou na formulação de propostas para melhoria da EEI nos últimos anos.

Grupioni (2010, p. 28), em seu artigo “A legislação brasileira escolar indígena: buscando a consolidação do direito dos povos indígenas à educação diferenciada”, comenta sobre a disciplina “Direito Escolar Indígena” oferecida no 1º módulo de Estudos Presenciais do FISPI, no sentido de trabalhar a legislação sobre a educação escolar indígena no Brasil teve como objetivo o estudo das relações entre Estado brasileiro e os povos indígenas na atualidade, por meio da compreensão dos ordenamentos legais e normativos que dão embasamento para EEI, conhecendo o contexto em cada instrumento foi gerado, percebendo os condicionamentos a que foram impostos e refletindo sobre suas potencialidades e limitações. Ainda sobre os estudos das Leis, Grupioni (2010, p. 28), no mesmo texto, fala que o estudo e a reflexão sobre a legislação que trata da educação escolar indígena deveria se constituir não só num conteúdo programático e político obrigatório nos cursos de formação de professores indígenas, como também numa competência específica a ser desenvolvida ao longo da formação diferenciada oferecida a esses professores, habilitando-os para intervirem nas políticas públicas implementadas pelo Estado brasileiro. Sobre essa temática, os professores-alunos do FISPI refletiram sobre a importância desse estudo, como podemos constatar no seguinte trecho na fala do professor Claudio Félix da etnia Terena, *“através dessas aulas, consegui entender mais, o quanto é fundamental saber dos nossos direitos que a lei maior nos garante como indígenas. Com isso, sabemos como atingir os objetivos e reivindicações de nossa comunidade, como eles podem ser alcançados pelos meios legais. E, também, enquanto professor, podemos ensinar essas*

garantias que a lei nos oferece para os alunos e lideranças indígenas. O quanto é importante conhecer, entender e conscientizar nossa comunidade sobre as leis que nos dão o direito de conquistar melhorias de vida para o nosso povo”.

Assim como estudo da Legislação no curso FISPI, outra disciplina que nos despertou muito interesse foi a Antropologia, por suas características voltadas para as concepções culturais. No curso do MAGIND que tratamos agora pouco, também teve a disciplina de Antropologia, na coordenação do professor Daniel Munduruku, que buscou nesse curso apresentar a Antropologia como uma ciência que busca compreender o ser humano em suas diversas dimensões: social, política, religiosa, econômica e lúdica. Mostrando que sua formatação aconteceu ao longo dos últimos 200 anos quando os primeiros viajantes começaram a dar informações mais precisas sobre os povos encontrados acostumados à academia e acabaram por criar várias teorias sobre a humanidade. Ainda na abordagem sobre a constituição da Antropologia como uma ciência relativa nova, mostrou aos alunos indígenas do MAGIND, que a Antropologia estabeleceu sua identidade por meio de uma abordagem metodológica na qual a observação participante tornou-se o elemento central sem deixar de lado a produção intelectual que dá suporte à observação, e vice-versa.

Para isso foi proposto uma atividade como enfoque nos dois modos de atuação da Antropologia, a observação participante no sentido de treinar o olhar dos professores indígenas para a observação da realidade que os cerca – a sociedade envolvente – e sua própria realidade enquanto professores nativos e membros de uma sociedade estudada ao longo dos últimos 500 anos, e a teoria antropológica como suporte para a compreensão da realidade. Desta forma (privilegiando o olhar indígena sobre o outro), organizou atividade para auxiliar os futuros professores indígenas na compreensão de uma realidade complexa, global e neoliberal que tende a massacrar as culturas locais.

Após essas atividades de compreensão da Antropologia no curso do MAGIND, os alunos participantes avaliaram e expuseram seus entendimentos adquiridos nas aulas, o aluno-professor João Lira da Silva descreveu da seguinte maneira, *“A Antropologia me ajudou conhecer melhor a cultura de cada povo e o porquê as diferenças e costumes. Durante estes três dias, foi muito bom tirar as dúvidas de palavras dos textos que não sabia tão bem. Tudo isso é muito bom para aprender melhor sobre a vida humana. No futuro próximo, meus alunos irão aprender tudo o que eu aprendi e estou*

aprendendo porque vou passar a eles.”. Outro aluno-professor, João Carlos Silveira, comenta “eu estou aprendendo coisas que eu nem sabia, através da Antropologia. Nem sabia como foi criada esta terra e também não sabia certo como era a chegada dos europeus; como fizeram com nossos parentes. Agora fiquei sabendo tudo isso através de você, Daniel. Muito obrigado por ensinar a nós a história real”.

Como vimos a proposta da disciplina voltada a área da Antropologia ajudou a entender melhor as questões culturais dos próprios alunos-professores, numa perspectiva teórica e prática, possibilitando assim a exploração e pesquisa do seu próprio povo indígena. Para mim, foi fundamental na pesquisa que realizei para a Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), onde pude colocar em prática a observação participante e a teoria antropológica, mesmo que ainda de uma forma muito modesta, utilizando de poucos recursos teóricos como essa área exige em algumas situações, mas o conceito da disciplina como uma área de que trata das questões culturais foi o que nos possibilitou refletir acerca da sua importância para formação intercultural do professor indígena.

CAPÍTULO IV - Curso de extensão *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo* - UNIFESP

“A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. É consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.”

(Grupioni, 2006, p. 51).

Para iniciar a discussão, a análise e a reflexão deste capítulo intitulado Curso de extensão *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*, trouxemos o pensamento do antropólogo Luís Donizete Benzi Grupioni, de que a formação de professores indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridade para consolidação de uma Educação Escolar Indígena fundamentada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade, e no entanto, a escola indígena de qualidade somente será possível se na sua condução estiverem, como educadores e como gestores, professores indígenas, membros das suas respectivas comunidades.

A formação de professores indígenas no Brasil e no estado de São Paulo nos últimos anos, tem se revelado como um grandes desafios para efetivação da Educação Escolar Indígena diferenciada, que atenda os interesses das mais de 305 etnias falando aproximadamente 274 línguas indígenas. Somente no estado de São Paulo são mais de 50 comunidades indígenas distribuídas em várias regiões. Os Povos indígenas que predominam no estado paulista são os Guarani Mbyá, localizados no Litoral Sul, Litoral Norte, Vale do Ribeira e Capital, os Tupi Guarani/Nhandewa, estão localizados no Litoral Sul, Litoral Norte, Vale do Ribeira, Centro-Oeste e Sudeste, os Terena, os Kaingang e os Krenak, também localizados no interior, região Centro-Oeste.

A demanda por uma formação intercultural, específica e diferenciada de professores indígenas, como já percebemos se dá por razões que parecem óbvias ou não, isso a depender de quem está na execução de tal tarefa – por sinal é o Estado, as

Secretarias de Educação e seus agentes. Tal obviedade não parece tão clara por parte destas instituições por meio de seus agentes institucionais, é o que temos percebido enquanto representantes da EEI no estado de São Paulo, por isso essa reivindicação é algo que se arrasta a muito tempo nas pautas de reuniões, conferências e fóruns da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo nas últimas décadas, principalmente nos últimos 15 anos. Isso fica evidente quando o antropólogo Daniel Pierre (2019), fala dessa reivindicação no vídeo de divulgação da licenciatura intercultural.

Segundo o antropólogo: *“Bom, esse GT surgiu de uma demanda histórica, de um passivo muito grande que o estado de São Paulo tem com a formação de professores indígenas. Há muitas escolas indígenas aqui no estado de São Paulo nas quais os professores são na sua maioria indígenas e não tem recebido formação por parte do estado né, e essa é uma demanda bem antiga do movimento indígena, das comunidades, e já houveram diversas tentativas de organizar um curso de licenciatura pro professores indígenas no estado de São Paulo e todas essas iniciativas acabaram de uma forma ou de outra, não indo pra frente né”*. (Depoimento do Assessor do Comitê Interaldeias e CTI, o antropólogo Daniel Pierre, 2019).

Quando o antropólogo fala que é uma demanda antiga de formação, isso fica comprovado quando vimos que a implementação da Educação Escolar Indígena no estado de São Paulo começa a ganhar força em meados dos anos 90, precisamente em 1995 como apontou a ex-coordenadora do Núcleo de Educação Indígena (NEI), Deusdith Bueno, dizendo da criação de uma proposta de Educação Escolar Indígena para as comunidades indígenas no estado.

Nesse sentido o que tem sido avaliado é a morosidade na aplicação das Leis que garantem uma EEI diferenciada e específica, no entanto partes desse imbróglio se deve ao gerenciamento e as burocracias que são os principais entraves para consolidação de uma política educacional que atenda de fato as comunidades indígenas no estado de São Paulo. Em virtude disso, o FAPISP articuladamente com as lideranças, comunidades e com apoio dos parceiros já mencionados inicialmente (FUNAI, UNIFESP, Comitê Interaldeias, CEPISP e USP), resolveram construir o Projeto Político Pedagógico de formação intercultural de professores indígenas para atender a demanda existente de docentes indígenas que atuam nas Unidades Escolares sem nenhum tipo de formação em nível superior. É relevante ressaltar que os recursos para custear a construção do

projeto de formação, se deva aos esforços dos próprios indígenas⁴⁰, que resolveram direcionar parte de uma compensação ambiental (PBA), referentes à algumas terras indígenas do Litoral Paulista e Capital, que receberam em razão dos impactos sofridos por meio do empreendimento empresarial, malha ferroviária da RUMO.

Na sequência veremos uma análise e descrição etnográfica a partir da minha observação e participação no desenvolvimento e os resultados do curso de extensão que elaborou o PPP; a participação dos indígenas como os principais protagonistas nessa construção; a relevância dos saberes e ciências indígenas como itens chaves na proposta pedagógica; como foi tratado o conhecimento indígena e conhecimento científico objetivo, e por fim, como foi a participação e a importância dos dois líderes espirituais (Carlos Papá e Catarina) nesse processo de construção da Licenciatura Intercultural.

4.1 Organização, equipe, participantes e a estrutura dos módulos

Durante dois anos (2018 à 2020), fiz o caminho *tekoá* e *tetã* - Terra Indígena Nimuendaju e cidade de São Paulo -, para reunir com professores indígenas, professores não-indígenas, líderes espirituais, antropólogos, indigenistas e parceiros, na construção do projeto de Licenciatura Intercultural para os professores indígenas do estado de São Paulo, podemos dizer que foi um projeto pioneiro a onde a participação dos interessados foi fundamental nessa construção. Porque diferente dos cursos anteriores (MAGIND e FISPI), esse teve a participação efetiva dos indígenas, diretamente ou indiretamente. Em entrevistas que fiz com os professores indígenas e líderes espirituais no 4º módulo (2019), poderemos constatar a importância dessa participação indígena na elaboração. Vejamos o que pensavam eles.

Para Catarina Kunhã Nimbopuruá da etnia Tupi Guarani/Nhandewa, Terra Indígena Piaçaguera, município de Peruíbe-SP: *“A diferença que eu acho que tem esse curso, ele tem muita riqueza e propriedade para nós, porque no MAGIND e no... qual é o nome do outro? É... o FISPI, é... foi elaborado pelos não indígenas esse projeto está sendo elaborado por nós mesmos, pelos indígenas, pode ser que ele não fica tão bom, mas tentamos fazer diferente para os nossos novos companheiros.”*

⁴⁰ Danilo Verá, da aldeia Itaoca era o coordenador do GT, e um dos que tomaram a iniciativa de destinar o recurso para construção do PPP.

O próximo depoimento é do docente João Lira da Silva da etnia Guarani Mbyá, da Terra Indígena Uruity, município de Iguape-SP. Antes de avançarmos na visão do professor sobre a construção do PPP feito pela maioria indígena, é importante destacar que ele foi um dos principais representantes da EEI nos últimos anos, tendo atuado como liderança indígena e também no âmbito político. Infelizmente João teve sua vida interrompida no ano de 2020 pela COVID-19, mas felizmente deixou seu legado e suas contribuições fundamentais na construção da Licenciatura Indígena. Lira colocou da seguinte forma sobre a participação indígena na formatação do PPP: *“Eu acho que a diferença fundamental que eu vejo, é que esta discussão me parece que nós estamos aprofundando bem os currículos, esta que vai ser estruturado, essa para mim tem uma diferença do que a gente fez, o que a gente fez na verdade foi uma discussão, mas só que no nível NEI, alguma coisa e não tanto quanto olhar de professores mesmo, trazendo mesmo a realidade, não teve essa discussão a fundo, agora eu acho essa que a gente está realizando, discutindo, trazendo o tema tal, dos currículos que vai ser implantado e tal, vai ser feito né, e aí acho que é uma participação de pessoas que tem mais experiência, agora como a gente já passou por aquilo, os professores que estão vivenciando aquilo, e essa nova formatação me parece que vai surtir um pouco mais de ideias e também no objetivo principal que vai ser as crianças por exemplo, nisso eu acho que vai ser diferente do formato que a gente tinha feito, até então o pessoal que estava lá não tinha tanto amadurecimento que já lecionavam, que vivem a experiência do dia a dia na escola essa eu acho que tem uma diferença.”*

A professora Lenira de Oliveira, da etnia Tupi Guarani/Nhandewa, Terra Indígena Piaçaguera, município de Peruíbe-SP, comenta que: *“Esse já foi mais específico né, esse a gente está criando uma licenciatura né. A diferença é que agora podemos colocar a nossa voz, o nosso olhar né, para esse curso pensar melhor estratégia, o qual objetivo que queremos atingir com isso, qual objetivo dessa vez? Porque da primeira vez a gente fez por precisão, tipo... ninguém perguntou o que a gente queria, e agora não, a gente tem essa oportunidade de estar como protagonista mesmo né, eu acho muito importante.”*

A educadora Lidiane Damaceno da etnia Krenak, Terra Indígena Vanuíre, município de Arco-Íris-SP, diz: *“Eu acho que o protagonismo né, acho não! O protagonismo, a discussão a exposição de ideias e depois a junção delas, sabe? Formular ideias a partir desse e daquele, você acaba formulando outros pensamentos*

que nem passava pela sua cabeça, sabe assim começa a ter uma nova visão da... de... uns diferentes, numa problemática que você achava até então que era só tua, mas que você vê que tem outros, uma problemática muito maior ainda do que a tua, então eu acho que é mais o protagonismo mesmo, né... o diferencial de tudo, você os indígenas se propondo a tal questão que vai beneficiar um outro, a geração futura, então acho que é isso, o que eu acho desse curso.”

Como podemos ver nos depoimentos o protagonismo e a participação dos indígenas foi um diferencial importante para a construção do PPP, mostrando que dessa forma as chances de alcançar o objetivo é maior. Logo a seguir veremos como o curso foi organizado do ponto de vista técnico e pedagógico em cada módulo.

O curso de extensão denominado *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo* contou com a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) como a responsável pela organização do curso. A UNIFESP apoiou a iniciativa de professores da casa com experiências na temática indígena, envolvidos no projeto, além de disponibilizar inicialmente um de seus espaços (Centro de Antropologia Forense e Arqueologia - CAAF) para desenvolvimento das atividades durante os encontros nos 5 módulos. No entanto, apenas o primeiro módulo foi realizado neste lugar, devido as questões de acomodação e locomoção nesta região de São Paulo (Vila Mariana). Os outros 4 módulos foram realizados no centro de convenções Centro Paulus, localizado na região sul da capital, em Parelheiros.

O curso que foi de forma presencial durou dois anos (2018 à 2020), com carga horária total de 180 horas, distribuído em 36 horas para cada módulo. Os cinco módulos foram organizados com temas geradores específicos, e além dos objetivos que buscavam entender sobre processos de formação de professores indígenas, a partir de experiências de Licenciaturas Indígenas e diferenciadas já desenvolvidas por Universidades, Institutos Estaduais e Federais, Secretarias de Educação, povos e organizações indígenas; problematizar a construção dos conhecimentos científicos a partir de uma perspectiva histórica e os seus impactos no aprendizado escolar indígena, bem como refletir sobre as possibilidades e desafios de sua articulação ou convivência com conhecimentos indígenas; conhecer e discutir sobre as políticas culturais e linguísticas em escolas bilíngues ou multilíngues, bem como sobre diferentes correntes pedagógicas; conhecer diferentes experiências de pesquisas realizadas por indígenas em

diversos contextos de formação; discutir a partir de experiências de professores indígenas e escolas, a construção e efetivação de Projetos Políticos Pedagógicos, materiais e currículos diferenciados e por fim sistematizar os conceitos desenvolvidos durante o curso. Contudo, em cada módulo teve a participação de professores indígenas e especialistas que vieram de diversos estados do País representando as Universidades que já implantaram a licenciatura intercultural, e assim utilizando de suas experiências de Licenciaturas Indígenas e práticas escolares baseadas na educação diferenciada, específica e bilíngue, e na reflexão sobre o papel da formação de professores indígenas para a efetivação dos direitos indígenas à educação, puderam dessa forma auxiliar na reflexão e construção da proposta do PPP a ser apresentado a Instituições de Ensino Superior (IES) e órgãos governamentais estaduais e federais.

A organização dos trabalhos de logística ficaram a cargo dos antropólogos, Daniel Pierre (Centro de Trabalho Indigenista-CTI) e Ana Blaser (Comitê Interaldeias). A elaboração das atividades que foram desenvolvidas nos cinco módulos ficou sob a responsabilidade dos coordenadores que eram compostos por professores da UNIFESP, alguns deles sendo os professores Rodrigo Ribeiro, Valéria Macedo e Débora Galvani, da UNICAMP a Joana Cabral, do FAPISP contou com a representatividade das duas educadoras indígenas Cristine *Takúá* e *Poty Porã*, e a USP com os integrantes do programa “Saberes Indígenas na Escola”, tendo Tatiane Klein (PPGAS/USP). No apoio técnico captação de imagens, áudio, vídeo e registro contou com a participação dos alunos da UNIFESP (Visurb/Cátedra Kaapora/PET Educação Popular/Frente Indígena), Felipe Figueiredo, Tabata Luz e Leila Hatai, como pudemos observar a equipe se estende à outros colaboradores⁴¹ de diversas instituições também.

Para as contribuições pedagógicas ficaram os 21 professores indígenas⁴² e os 2 líderes espirituais Carlos *Papá* e Catarina Delfina dos Santos, representando as etnias Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Kaingang, Krenak e Maxakali, que

⁴¹ Consultar a ficha técnica no PPP.

⁴² **Adriano** César Rodrigues Campos, **Anildo** Lulu, **Cláudia** Jaxuka Gonçalves, **Danilo** Benites, **David** Fernandes Martim, **David** Henrique da Silva Pereira, **Edson** Rosa Evaristo, **Eunice** Augusto Martim Sheley, **João** Lira da Silva, **Juliano** Cabral Ramires, **Kerexu** Mirin da Silva, **Lenira** Dina de Oliveira, **Lidiane** Damaceno Cotui, **Luan** Elísio dos Santos, **Márcia** Augusto Martim de Campos, **Moisés** Araujo da Silva Machado, **Saulo** Lino Cabral Ramires, **Sérgio** Martins da Silva, **Tiago** de Oliveira, **Ubiratã** J. S. Gomes, **Valcenir** Tibes.

estão presentes nas cinco regiões do estado: Centro-Oeste, Capital, Litoral Sul, Litoral Norte e Vale do Ribeira, sendo quatro participante por região.

Ainda o curso contou com apoio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE SP) e Centro de Trabalho Indigenista (CTI). A figura 23 logo abaixo foi um dos primeiros registros dos participantes do curso de extensão *Por uma licenciatura indígena no estado de São Paulo*, na ocasião estava presente o professor José Ribamar Bessa Freire.

Figura 23 – Primeiro módulo do curso de extensão da UNIFESP



Fonte: acervo pessoal do autor (2018)

Os cinco encontros (módulos) que participei na construção do PPP, foram momentos de muitas reflexões potentes e construções significativas pensando numa Licenciatura Intercultural que atendesse as demandas de formação para os professores indígenas. Eu ali entre pessoas indígenas e não-indígenas atualizava meus conhecimentos e aprendia um pouco mais, era uma construção coletiva, mas com um grande protagonismo dos indígenas presentes.

A presença sempre marcante dos dois líderes espirituais, Catarina e Papá, nos enchia de esperança e nos alegrava a cada *mborai* que faziam todas as manhãs, antes de

começar as atividades, ou a cada tarde, quando finalizávamos nossos trabalhos diários de sistematização do PPP. Os professores indígenas traziam consigo suas experiências, suas representatividades e suas trajetórias, seja em sala de aula como professor ou nos ambientes de lutas pela melhoria da EEI. Os professores indígenas Nei Xakriabá, do estado de Minas Gerais, Joziléia Kaingang do estado de Santa Catarina, Eliel Benites e Sandra Benites, Mato Grosso do Sul, participaram trazendo as experiências das licenciaturas indígenas já implantadas e seus estados, o que contribui muito para que pensássemos a o curso que estava sendo projetado para o estado de São Paulo. A participação dos professores não-indígenas, pesquisadores e até mesmo os representantes das demais instituições presentes (FUNAI, SEDUC-SP, UNIFESP, UNESP, UNICAMP, USP, etc), foi fundamental para elaboração do PPP.

Em agosto de 2018, nós professores indígenas, professores das universidades, pesquisadores, e outros parceiros, nos encontramos em São Paulo para o primeiro encontro do curso de extensão da UNIFESP, que nos proporcionou discutir e refletir o tema “Experiências de Licenciatura Indígena”, e sobre os processos de formação de professores indígenas, a partir de experiências de Licenciaturas Indígenas ou diferenciadas já desenvolvidas por universidades, institutos, secretarias de educação, povos e organizações indígenas em outras regiões do país. Foi nesse encontro que os representantes de Universidades do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, participaram dos debates de como os projetos curriculares e político-pedagógicos e as diretrizes curriculares nacionais orientam a formação de professores de Ensino Básico. Os professores e pesquisadores indígenas Eliel Benites, Joziléia Kaingang e Nei Xakriabá puderam compartilhar conosco as experiências que tiveram nos cursos de formação de professores indígenas, seja como aluno, na atuação enquanto formador ou até como coordenador indígena. Isso agregou informações importantes para que pudéssemos direcionar a construção do PPP nos módulos seguintes.

O segundo módulo foi realizado, ainda no mesmo ano, mês novembro, agora o local do encontro foi longe do centro de São Paulo, o endereço seria na região de Parelheiros, hotel Centro Paulus. O local escolhido, que seria o ponto de encontro das demais reuniões, se deu por conta das dificuldades de estar no centro da capital, devido a questão da locomoção do *hostel* para o local onde ocorria as atividades diárias para construção do PPP. Voltando ao assunto que discutiríamos nesta ocasião pudemos

trabalhar com o tema “Modos de Conhecer e Metodologias de Ensino Escolar”, inicialmente a proposta observada nesse assunto se voltou para as epistemologia que buscou refletir sobre os impactos dos conhecimentos científicos no aprendizado escolar indígena, buscando colocar em perspectiva a construção histórica desses pressupostos científicos. A intenção foi fazer um exercício a partir dos modos de conhecer indígenas, visando, não superar as diferenças, mas sim, construir possibilidades de trabalhar tais diferenças na escola, procurando conexões, reflexões e tensionamentos criativos. Também analisamos e debatemos nesta ocasião as diferentes metodologias de ensino-aprendizagem, bem como os aspectos pedagógicos no sentido de avaliar como elas poderiam ser incorporadas nas escolas indígenas em articulação a políticas educacionais, pensando na discussão de políticas linguísticas e seus desafios no ensino da língua materna nas escolas.

Em fevereiro de 2019, mais uma vez no dirigimos para a capital paulista, para participarmos do terceiro encontro no hotel Centro Paulus. Neste módulo discutimos acerca do tema: “Ensinar através da Pesquisa”. Nesse módulo visou apresentar e conhecer diferentes experiências de pesquisa realizadas por indígenas em diversos contextos de formação, incluindo o ambiente universitário e formações não-acadêmicas. Dessa forma pudemos ver como as experiências concretas podem oferecer um panorama tanto sobre as modalidades de pesquisa (em diferentes áreas), bem como, os diversos modos de pesquisar (pesquisas colaborativas, pesquisas indígenas, pesquisas acadêmicas). Ainda nessa linha pretendeu com isso pensar as metodologias que permitam refletir sobre as possibilidades da própria pesquisa como um instrumento metodológico a ser utilizado em experiências escolares e na formação em licenciatura.

Já no quarto módulo realizado ainda no mesmo ano (2019), mês de julho, novamente nos encontrávamos no hotel Centro Paulus região de Parelheiros, onde tivemos o tema “Práticas Curriculares nas Escolas Indígenas” e a questão “Como a formação de professores tem produzido inovações curriculares nas escolas indígenas?”, que nos permitiu responder colocando o foco nas práticas curriculares de escolas indígenas, tanto no Estado de São Paulo, quanto fora dele. A intenção destas provocações foi discutir a partir de experiências concretas de professores e escolas na construção e efetivação de Projetos Político Pedagógicos, materiais e currículos diferenciados, observando, ao mesmo tempo, como diferentes parâmetros de formação de professores ajudam a colocar esses projetos educacionais em prática. Os exemplos e

reflexões, foram trazidos tanto por palestrantes-convidados quanto por materiais selecionados pelos professores responsáveis, focaram nas diferentes áreas de conhecimento e as etapas de formação escolar, para que se possa trabalhar em algumas propostas para o currículo da formação de professores indígenas, tentando conectá-las com propostas de práticas escolares diferenciadas.

O quinto encontro, e o último, foi em 2020, no mês de novembro. Como já descrito nos três módulos anteriores, o local também foi hotel Centro Paulus, mas desta vez iríamos voltar a centro de São Paulo nos dois últimos dias da semana para apresentar o documento final para políticos na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e no Ministério Público Federal (MPF). O tema desta semana foi “Por uma Licenciatura Indígena no Estado de São Paulo”, sendo um momento dedicado à sistematização do documento para a proposta de um curso de licenciatura indígena para os professores indígenas do estado de São Paulo, e como falado a apresentação do PPP aos gestores públicos (FUNAI, SEDUC-SP, etc) e para as Universidades Públicas (UNIFESP, UNESP, UNICAMP, USP, etc). O objetivo deste encontro com as instituições com o produto final, foi no sentido de firmar compromissos dos órgãos presentes na persecução desse objetivo.

4.2 Perspectivas de formação intercultural apresentadas no documento base para o Projeto Político-Pedagógico

Antes de seguir com a contextualização da proposta do PPP, é importante reiterar que o GT da Licenciatura Indígena, iniciado em junho de 2018, teve como objetivo construir um Projeto Político-Pedagógico (PPP) visando uma Licenciatura Intercultural dirigida aos professores indígenas do Estado de São Paulo, atendendo a uma demanda antiga das comunidades por uma formação específica e diferenciada em especial direcionada aos professores que já atuam nas escolas indígenas do Estado. Lembrando que a demanda veio do Fórum de Professores Indígenas do Estado de São Paulo (FAPISP), com apoio das seguintes instituições: Comitê Inter aldeias, Conselho Estadual dos Povos Indígenas (CEPISP) e Comissão Guarani *Yvy Rupa* (CGY). E tendo a UNIFESP como acolhedora sob a forma de um curso de extensão *Por uma Licenciatura indígena no Estado de São Paulo*. (Documento final, 2020, p. 2-3).

A proposta do PPP construído por nós professores indígenas e outros atores já mencionados anteriormente, tem como objetivo principal formar e habilitar professores indígenas, de forma intercultural e diferenciada, para lecionarem nas escolas indígenas em todos segmentos do Ensino Básico: Fundamental e Médio. Diante das necessidades de formação dos professores, a intenção inicial é dar prioridade aqueles educadores que já trabalham nas unidades escolares e que não tiveram oportunidade de ingressar no Ensino Superior. A Licenciatura foi construída seguindo as realidades sociais, culturais e territoriais dos povos indígenas no Estado de São Paulo, combinados a seus projetos educacionais, além das demandas coletivas no sentido de pensar estratégias de resolver problemas existentes e melhorar as condições de vida de cada comunidade indígena.

Com relação ao curso, a ideia foi partir dos conhecimentos e práticas indígenas devem sendo tratados de maneira transversal e comparativa durante toda a formação. Sendo o ensino via pesquisa o principal norteador metodológico desta Licenciatura atrelado às experiências didáticas dos cursistas, no entanto, o curso foi organizado em módulos presenciais e intensivos que ocorrerão no tempo universidade e nas etapas de pesquisa realizadas nas aldeias denominadas tempo comunidade. (Documento final, 2020, p. 8).

Sobre a estrutura do curso, pensamos que a questão curricular pode se estruturar em três eixos temáticos centrais, que dialogam entre si. O primeiro as múltiplas linguagens, o segundo os sistemas de conhecimento e por fim o terceiro as perspectivas educacionais, as escolas e as comunidades. Sendo assim, os eixos estão apresentados de duas maneiras distintas e complementares. Na primeira delas apresenta os eixos organizados em blocos e assuntos que se inter-relacionam. Já na segunda apresenta esses mesmos eixos, blocos e assuntos organizados na forma de uma constelação curricular, em que os temas da Licenciatura aparecem conectados entre si, refletindo algumas das possibilidades em que esses assuntos se inter-relacionam.

Como já dito acima os aspectos cruciais dessa formação foi refletir acerca da realidade dos povos indígenas do Estado de São Paulo, tanto no que tange às suas configurações territoriais e sociais e culturais quanto às práticas relacionadas à Educação Escolar Indígena, o vinculando aos projetos sociais das comunidades indígenas, de formar a garantir que a formação dos professores seja fundamentada na interação entre as atividades docentes das escolas indígenas, as ações e iniciativas dos *tekoá*. Pensou-se também na questão do acolhimento e a valorização da diversidade, tanto a diversidade dos professores cursistas quanto a diversidade de caminhos

formativos que podem ser escolhidos na Licenciatura. Outro ponto importante são os diálogos interculturais partindo da valorização dos conhecimentos e práticas indígenas em comparação com os outros conhecimentos, e finalmente, o ensino via pesquisa que objetiva formar professores-pesquisadores, habilitados a problematizar, formular hipóteses, comparar e analisar dados, propor estratégias para os problemas levantados, registrar e socializar os conhecimentos produzidos.

Ressalta-se ainda que, em todos os processos do curso, desde a sua seleção, até o gerenciamento e avaliação, a Licenciatura obrigatoriamente deve contar com a participação efetiva dos povos indígenas, garantindo a presença não só dos cursistas, mas de mulheres e homens de suas comunidades, estudantes e especialistas em seus saberes e práticas tradicionais. (Documento final, 2020, p. 8-9).

Portanto, o que vimos na intenção do curso de formação intercultural de professores indígenas do estado de São Paulo, é formar educadores que atendam as demandas educacionais, culturais, sociais e territoriais, valorizando assim os conhecimentos, os saberes e as práticas tradicionais de cada povo indígena, garantido também a participação efetiva dos mesmos em todo processo de formação, seja na universidade ou na aldeia. Referente o quesito participação é fundamental lembrarmos que no estado de São Paulo existe um realidade étnica de povos indígenas muito diversificada, sendo assim na sequência apresentaremos quem são esses povos indígenas e as diretorias de ensino que fazem jurisdição com as escolas das comunidades indígenas.

4.3 Povos indígenas e territórios envolvidos na Licenciatura Intercultural

O documento base para o Projeto Político-Pedagógico, traz a partir de informações recentes os contextos territoriais⁴³ – no contexto de aldeia e no contexto de

⁴³ 1. TI Icatu/Regularizada, 2. TI Vanuire/Regularizada, 3. TI Araribá/Regularizada, 4. TI Guarani de Barão Antonina/Em estudo, 5. TI Guarani de Itaporanga/Em estudo, 6. TI Takuari/Regularizada, 7. TI Peguaoty/Delimitada, 8. TI Pakurity/Delimitada, 9. TI Guaviraty/Delimitada, 10. TI Pindoty/Araçá-Mirim/Delimitada, 11. TI Kaaguy Hovy/Delimitada, 12. TI Serra do Itatins/Regularizada, 13. TI Ka'aguy Mirim/Delimitada, 14. TI Djaiko-Aty/Delimitada, 15. TI Amba Porã/Delimitada, 16. TI Piaçaguera/Homologada, 17. TI Peruíbe/Regularizada, 18. TI Itaóca/Declarada, 19. TI Guarani do Aguapeu/Regularizada, 20. TI Rio Branco Itanhaém/Regularizada, 21. TI *Tenondé Porã*/Declarada, 22. TI Jaraguá/Delimitada, 23. TI Ribeirão Silveira/Declarada, 24. TI Boa Vista Sertão do Promirim/Regularizada, 25. TI Guarani Araponga/Regularizada, 26. TI Guarani de Bracui/Regularizada (Documento final, 2020, p. 20).

cidade, os povos indígenas presentes no estado de São Paulo. Segundo os dados de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vivem no Estado de São Paulo mais de 40.000 indígenas, dos quais 90% estão em contexto urbano, muitos provenientes de outras regiões do país.

Estima-se que aproximadamente 5.000 indígenas (SESAI, 2015) vivem nas Terras Indígenas do Estado de São Paulo, majoritariamente ocupadas pelos povos Mbyá Guarani, Tupi Guarani/Nhandewa, Krenak, Terena e Kaingang. São 34 Terras Indígenas no total, localizadas na faixa litorânea do Estado (Norte e Sul), no Vale do Ribeira, na região oeste e na capital (FUNAI, 2018), no leito das quais se distribuem 76 aldeias. Essas áreas têm uma grande importância não só para a reprodução física e cultural das comunidades indígenas, mas também para a conservação da biodiversidade da Mata Atlântica – já que muitas delas estão sobrepostas a esse bioma.

É importante frisar que essa Licenciatura foi elaborada pelos povos que vivem nos territórios indígenas, devido ser apenas nesse contexto que existem Escolas Indígenas, mas, no futuro, caso essas também sejam criadas dentre os indígenas que vivem em contexto urbano, nada impede que essa formação também poderá contemplar esses povos. Logo mais a seguir veremos, alguns dados populacionais sobre os povos que vivem nas Terras Indígenas (demarcadas ou em processo de demarcação) em São Paulo e sobre os povos indígenas que vivem em contexto urbano.

Kaingang, Terena e Krenak

Os Kaingang são um povo pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê que, atualmente, vive em 46 Terras Indígenas, distribuídas nos Estados do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, que representam uma parcela reduzida de seus territórios tradicionais (CPI-SP, 2016). Em 2010, a população total estimada era de 38 mil pessoas. Em São Paulo, a população total é de 176 pessoas (SESAI, 2017). (Documento final, 2020, p. 22-23).

Os Krenak pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê e falam uma língua denominada também Borun. São considerados os últimos Botocudos do Leste, vítimas de constantes massacres decretados como “guerras justas” pelo governo colonial. Habitam cinco terras indígenas, localizadas nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e

São Paulo (ISA, 2018), com uma população total de 87 pessoas em São Paulo (SESAI, 2017). Os Terena são falantes de uma língua da família linguística Aruak, e em 2010 estimavam uma população de 29 mil pessoas (IBGE), vivendo em território descontínuo e fragmentado, nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e São Paulo. Em São Paulo a população é de 524 pessoas (SESAI, 2017). Em São Paulo, Kaingang, Terena e Krenak compartilham três Terras Indígenas: Icatu, com uma população total de 170 pessoas; Vanuire, com 279 pessoas; e Araribá, com 616 pessoas (SESAI, 2014). (Documento final, 2020, p. 22-23).

Guarani Mbyá e Tupi Guarani/Nhandewa

O território atualmente ocupado pelos diversos povos falantes de línguas classificadas como guarani, da família linguística Tupi-Guarani, compreende partes do Brasil, Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai. Entre esses povos há diferenças linguísticas, nos costumes, nos rituais e na organização social e política. Segundo o Mapa Guarani Continental 2016, estima-se que a população guarani na América do Sul seja de 280 mil pessoas, com 85 mil no Brasil, distribuídos nas regiões Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná), Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo) e Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul). No Estado de São Paulo, estão presentes os grupos Guarani Mbyá e Tupi Guarani/Nhandewa, com população de mais de 4000 pessoas. (Documento final, 2020, p. 23).

Os Indígenas na cidade de São Paulo

O Estado de São Paulo tem uma das maiores populações indígenas do país, com mais de 40 mil pessoas (IBGE, 2010) vivendo em sua maioria em contexto urbano. Somente na cidade de São Paulo, a Funai registra a presença de 22 etnias (FUNAI, 2010), entre elas os Pankararu, os Fulni-ô, os Atikum, os Kariri-Xocó, os Xukuru, os Potiguara, os Pankararé e os Pataxó. Um dos principais fatores para a migração desses povos para São Paulo foi a contínua expropriação de seus territórios tradicionais. Não há ainda Escolas Indígenas constituídas para esses povos, dos quais parte vive disperso nas regiões periféricas, e parte vive em comunidades urbanas, como o caso dos Pankararu. (Documento final, 2020, p. 24).

O que vimos são dados a respeito dos povos indígenas do estado de São Paulo que foram coletados das principais instituições (SESAI, FUNAI, IBGE), responsáveis, pela saúde indígena, pelo território e pelos censos demográficos. É importante frisar que o censo demográfico já deve ter sofrido alterações nos últimos anos, sendo assim, se faz necessário um estudo mais aprofundado e atualizado, o que requer buscas de informações em cada comunidade por meio das instituições responsáveis pelos povos indígenas, portanto, não entraremos no mérito da questão. O que veremos no próximo subcapítulo é como foi o envolvimento e as contribuições dos líderes espirituais e os professores indígenas com seus conhecimentos milenares durante a construção da proposta da Licenciatura Intercultural.

4.4 Porque os conhecimentos ancestrais, espiritualidades e línguas indígenas fazem parte da proposta de formação dos professores indígenas

“A sabedoria está em nós, é só perceber-se, é sensibilizar-se”. (Carlos Papá, txeramõi da Terra Indígena Rio Silveira).

Neste item nos limitaremos a falar daqueles que são portadores, ou mediadores do conhecimento tradicional, e o que eles representam na construção de um projeto de formação de professores indígenas, sendo assim não avançaremos no que vem a ser o conhecimento tradicional em si, mas sim falar de seus portadores, que nesta ocasião foram os dois⁴⁴ líderes espirituais que estiveram participando nos cinco módulos do curso de extensão *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*, desenvolvido pela UNIFESP e parceiros.

Antes de começar a falar da participação dos dois líderes espirituais, trouxemos aqui uma discussão da transmissão do conhecimento tradicional a partir de Manuela Carneiro da Cunha no livro *Políticas Culturais e Povos Indígenas*, no texto “O que vem a ser conhecimento? Como pode ser transmitido”. No texto ela destaca o caráter corpóreo dos conhecimentos tradicionais, quando cita alguns dos autores que compõem e falam acerca deste assunto no livro, Cunha (2014, p. 14),

⁴⁴ Carlos Papá (Guarani Mbyá) e Catarina Delfina dos Santos (Tupi Guarani/Nhandewa).

Conhecimento seria uma categoria universal? Neste livro, vários artigos lembram o caráter corpóreo dos conhecimentos em muitas sociedades indígenas. O conhecimento reside no corpo. Já assim o entendiam Aristóteles e São Tomás de Aquino: algo incorporado, um *habitus*. Por isso, não pode haver conhecimento dissociado do seu conhecedor. Essa conexão, essa ligação intrínseca, corporal, entre conhecimento e conhecedor, que pode ser pensada como inata (J. Oliveira; L. Kesse), complica, e muito, a questão da transmissão dos conhecimentos. Transmitir um conhecimento a alguém, pelo menos nos Kinsêdjê do alto Xingu, é admiti-lo a participar dessa conexão. Como então passar dessa participação para o que nós entendemos por transmissão? Ou seja, como se podem alienar conhecimentos, fazê-los circular sem considerações de parentesco ou de aprendizado corporal? Como prescindir até de pessoas de carne e osso e consignar conhecimentos em livros? (CUNHA, 2014, p. 14).

As questões que se apresentaram acima, podem ser respondidas segundo a própria autora quando fala da transmissão dos conhecimentos por seus detentores. “A transmissão em várias sociedades indígenas envolve laço entre pessoas, seja pacífico de mestre a discípulo, de pai para filho, de espírito a pajé, mas também pelo roubo, pelo saque, pela sedução pela guerra, de vencedor a vencido...”. (CUNHA, 2014, p. 15).

Nesse sentido falando da importância desses conhecedores, destacamos a fala do professor *Karai Mirim*, Algemiro da Silva, da etnia Guarani Mbyá, quando ele comenta a respeito dos sabedores na aldeia. Silva (2018, p. 77-78),

Para estruturar a aldeia, tem que ter um sábio que dá nome para as crianças, para os Guarani, e tem que ter a parteira. Porque não tendo parteira, não vai nascer criança. E nascendo criança, depois de um ano, tem que receber o nome guarani. E o que falta mais? Tem que ter conhecedor de remédio. O próprio *Vera Mirim* (ou João da Silva), meu pai, falou sobre isso, que tendo essas três pessoas, três sábios, se consegue estruturar a aldeia: o que dá nome, a parteira e o que faz remédio. (SILVA, 2018, P. 77-78).

Como vimos existe uma conexão dos saberes entre pessoas e coisas, humanos e não-humanos, além da importância dos sabedores na estruturação de um *tekoá*. Outra questão importante é a respeito da circulação de saberes e o processo de construção do mesmo. No texto de *Jera Poty Mirĩ*, Giselda Pires de Lima “Os *xondaro* e a circulação de saberes no mundo de hoje”, ela enfatiza sobre o papel e relação dos mais velhos na comunidade. *Jera* (2018, p. 83),

Começo dizendo que, mesmo sendo Guarani, mesmo tendo nascido numa aldeia Guarani-Mbyá, mesmo fazendo parte desse povo que tem conhecimentos tão belos, tão fortes, ainda diria que eu sei pouco. Todos os dias, o tempo inteiro eu aprendo muito com os *xeramõi*, com as *xejaryi*, que são as pessoas mais velhas, mesmo que não sejam

líderes espirituais. De fato, aqueles que têm de estar constantemente aprendendo na aldeia. Aí eu passo um pouquinho desses conhecimentos para os amigos que não são Guarani. Os mais velhos sabem bastante, e eles mesmos trocam também seus saberes, já que tem muitos pontos ou situações dentro de um saber que são diferentes. Mas aqueles que aprendem todos os dias são as crianças e os jovens. Posso falar só pelas aldeias que eu conheço mais, como a aldeia do Silveira, no Litoral, onde eu vou bastante e gosto muito. Também pela aldeia de Krukutu, pela aldeia do Jaraguá, que também são da capital de São Paulo, como a minha aldeia. (LIMA, 2018, p. 83).

Agora após nos situarmos sobre a transmissão dos conhecimentos tradicionais e a importância dos detentores, podemos então falar, dos dois líderes espirituais, que nos guiaram em todo percurso de construção do PPP. De antemão, posso falar que os dois líderes espirituais, forma imprescindíveis para no processo de construção do documento base para Licenciatura Intercultural.

Kunhã Nimbopuruá, Catarina Delfina dos Santos, da etnia Tupi Guarani/Nhandewa, mora atualmente na recém criada aldeia Tapirema, localizada na T.I. Piaçaguera, município de Peruíbe-SP. Catarina começou cedo no movimento indígena, participou de uma das primeiras organizações indígenas no final da década de 70, a União dos Povos Indígenas (UNI), onde atuou ao lado de importantes lideranças indígenas no cenário nacional, como Ailton Krenak, mas seu papel de grande destaque foi no movimento da educação escolar indígena até os dias atuais. Por esse lindo histórico como liderança e agora também como uma referência na questão da espiritualidade é que sua participação na elaboração da licenciatura intercultural se tornou fundamental.

Em cada módulo *Nimbopuruá*, era solicitada para fazer a abertura dos trabalhos pedagógicos com seus cânticos sagrados (*mborai*). Era um momento esperado por todos nós, porque sem esse momento de espiritualidade não era possível um trabalho produtivo, enriquecedor e coerente com a proposta de formação de professores indígenas. Para além das suas contribuições espirituais, ela também tinha fundamental importância nas questões educacionais, devido sua longa bagagem na educação escolar indígena no estado de São Paulo.

Minha relação com Catarina, já vem de muito tempo, pois havíamos participado da Licenciatura Intercultural da USP anos anteriores como já bem disse no Capítulo 1. Mas agora o momento era outro, podemos dizer que houve um amadurecimento no entendimento a respeito da EEI e das questões culturais. Acredito que aprendi muito

com ela em nossas conversas sempre abordávamos assuntos do povo Tupi Guarani/Nhandewa, como a língua, espiritualidade, cosmologia e nossos territórios. Em uma dessas ocasiões tive a oportunidade de registrar através de áudio uma dessas nossas conversas. Esse registro foi no primeiro encontro do módulo, no dia 7 de agosto do ano de 2018, à noite, quando estávamos nós, Catarina, Anildo, Márcia⁴⁵ e eu, sentados na sala de convivência do *hostel* falando de muitas coisas, inclusive da espiritualidade, foi aí que ela começou a contar a inicialmente a história de surgimento do mundo, na sequência falou sobre a relação dos Tupi Guarani/Nhandewa com *Nhanderu* e finalizou relatando sobre o ritual quando morre alguma pessoa no *tekoá*.

Para preservar a essência das narrativas orais contadas por *djaryi* Catarina e pelo *txeramõi Papá*, os relatos registrados serão apresentados na íntegra no decorrer do texto. Na história do surgimento do mundo, Catarina traz a partir de sua memória o que ela ouviu de sua avó, dos seus avós, das pessoas mais velhas. Ela nos contou até um determinado ponto devido a história ser longa.

“Ouvi de meus avós que quando Nhanderu criou o mundo, ele veio na escuridão, porque não tinha terra ainda, foi então que ele fez uma porção de terra, instalou sua rede, fez o altar fincando três penas de arara, como tudo a sua volta era escuridão, não tinha nada, somente aquele lugar onde ele havia se instalado, resolveu ampliar a terra, foi aí que surgiu as pessoas. Inclusive sua mulher. Aí chegou já tinha já tinha a... como que fala? A esquininha, na entradinha, aí ele deu três voltas na entradinha, e aí ele subiu de volta. E daí a mulher veio, aí ela viu que ela estava grávida. Aí estava grávida, só que ela não sabia que era de gêmeos né. Aí ela viu que estava grávida, aí quando ela chegou lá, ela só viu as três penas lá né. Aí ela falou assim, pois a mão na barriga dela e falou: -Makóty nderu oóma? Aí a criança falou: -Kórupi! Falou pra ela né, falou que era por ali. Aí ela já seguiu, atrás dele, fez tudo direitinho o que ele fez, deu a volta, foi lá deu a volta. Aí mandou ela pegar aquele caminho, pra ela ir andando no caminho, meio esquisito. Aí... foi aí que começou a mandar a pegar flor, pegar... ir pegando as flores pela estrada, até que ela ficou com raiva e falou: -vocês nem nasceram ainda fica aí fazendo eu pegar essas coisas aí né. E daí acho

⁴⁵ Márcia, etnia Guarani Mbyá, professora na Terra Indígena Jaraguá, município de São Paulo-SP.

que foi pegando uma flor, e aí como que fala... um ka'ũ djópi, sabe o que é ka'ũ né, djópi? Aí que ela ficou mais brava, aí deu três tapas na barriga dela né, aí ela falou assim... chegou numa curva né, uma curva não! Era onde tinha dois caminhos né. Aí tinha um bem bonito e outro feio. Aí ela falou assim: -Marũpi aá? -Kórupi! Aí um deles respondeu. Aí ela foi por aquele que estava mais limpo, é onde ela chegou na casa da onça. Essa história é muito longa vou contar até aí. Então, ela chegou na casa da onça né, aí ele já tinha feito a onça né, já tinha feito! Aí foi na casa, no entanto que a gente fala Tuty djagwá né, chama ele Tuty né, foi Nhandédjaryi, txedjaryi né. E aí a mulher chegou lá e viu a velhinha embaixo de uma tóca, de uma pedra, a velhinha não! A onça né! aí ela falou assim, que era de tarde, de noite né. falou: -onde que eu vou agora? Aí ela falou pra velhinha assim: -meus filhos são muito bravos, o que que eu vou fazer? Ah, mais eu vou esconder você! Aí escondeu. Aí, assim que escondeu, já apareceu os filhos dela, chegou o mais velho, aí que eles falam, achava engraçado, minha vó falava: -Txedjaryi marãi ndekaru pitxé, pitxé? Aí ela falou que não era nada, ela não saía dali né. Aí veio outro, o terceiro que descobriu né, aí matou ela, comeu carne, uma janta gostosa, e a criança, disse que já estava grandinha já na barriga, estava viva, mas era pequena ainda. Daí ela falou assim... ela, eles falaram... eles tentaram matar a criança, eles pegaram a mão de pilão né, pra pilar a criança. Aí escorregou, escorregava, não dava né. Aí foi quando a velhinha falou assim: -Deixa aí, txewa'e miri! A'u awã! Deixa esse aí pra mim! Aí deixaram, a onde os doiszinhos cresceram né. E aí começou a sair pelo mundo né, aí esticava a terra né. Aí disse que terminaram de fazer o sol e a lua, era sol e a lua. Aí vai fazendo todas as trapalhadas deles, que vai no Anhã, e vê a cabeça do Anhã, os meninos fizeram a cabeça dele djegwapá né, sabe? A cabeça dele djegwapá né, e foram no Anhã, e o Anhã queria que fizesse na cabeça dele djegwapá, dele né. Dizem que na cabeça dele nhankã piru, não tinha nem cabelo né, o Anhã. Aí dizem que ele queria né, aí eles já vieram, com malvadeza, fizeram muita malvadeza né. Aí a gente fica pensando, como que era, Deus né, por isso que a molecada de hoje é malvado. Essas coisas já vinha da época né! então daí eles fizeram muitas coisas né, eles zoaram mesmo com as pessoas. Aí dizem que falaram pra ele né, que iam fazer a cabeça dele ficar bonita né, a cabeça dele fizeram um

molho de pimenta, puseram na cabeça do diabo. Aí o diabo começou a dançar piry, piry, piry... até que explodiu a cabeça dele! Aí o que saiu da cabeça dele? Vocês sabem? (risos) saiu o monte de pernilongo, mosquito, tudo foi da cabeça do diabo que saiu né! e daí né, depois... mas antes disso falou que ele veio, o sol que foi mais no alto né, o sol fica mais no alto, a lua mais embaixo né. O sol não fez nenhuma malvadeza, ele fez de mentirinha, agora o irmão dele fez de verdade né. Então por isso que ele ficou mais baixo, embaixo, pra baixo, o sol foi morar com a mãe né, e a lua ficou sem mãe né... não! Foi morar com o pai né! Ele é o mais poderoso né, você pode ver pela pesquisa, ele é o mais poderoso que a lua... e assim a história vai... até hoje se for pra contar essa história, eu vou levar a noite inteira, noite e dia. Se vê quando é o livro, é mais ou menos isso né! O nome da mãe era Nhandetsy, só que ela não ficou muito lembrada porque... ela morreu né... sei lá...”.

Como a própria Catarina disse esta narrativa mitológica é longa, mas sempre que contada nos revela algo que completam algumas lacunas que ficam quando ouvimos de diferentes sujeitos. De qualquer forma manter na íntegra esta transcrição é uma forma de proporcionar aos futuros leitores mergulharem na cosmovisão indígena, e interpretarem como as coisas aconteceram no princípio do mundo.

No próximo relato Catarina, fala da experiência que teve quando participava de evento da saúde na cidade Curitiba. Na ocasião ela ouviu de um Kaiowá sobre Jesus Cristo enquanto o intermediador para falar com Pai (Deus), e que segundo ele os indígenas não precisam de intermediários para falar com *Nhanderu*. Essa narrativa me trouxe na memória uma experiência que tive em ouvir tempos atrás algo parecido sobre os Tupi Guarani/Nhandewa não terem intermediários para falar com *Nhanderu*.

Na oportunidade também compartilhei desse pensamento falando que havia conversado com o Anildo Lulu⁴⁶ a respeito dessa questão de nós não termos intermediário para falar com *Nhanderu*. Falei que tinha assistido uma gravação a onde a *djaryi* Júlia da Terra Indígena Nimuendaju falava sobre isso, sobre os Nhandewa falar

⁴⁶ Anildo Lulu, etnia Guarani/Nhandewa, é da Terra Indígena Tereguá, localizada na Terra Indígena Araribá, município de Avaí-SP. Atualmente é presidente do Conselho Estadual dos Povos Indígenas de São Paulo (CEPISP), coordenador da Articulação dos Povos Indígenas da Região Sudeste (ARPINSUDESTE) e também uns coordenadores da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

direto com o pai e não precisar de Jesus Cristo para isso. E essa justificativa de acordo com ela, é que os indígenas não são da terra, são de outro lugar. E que o não-índio quando pega um pedaço de terra ele prospera, mas isso devido ele ser da terra, ainda ela explicou que nós não somos da terra, e por isso não ficamos ricos. E quando pedimos, pedimos para *Nhanderuwutsu*, e o não-índio pede para Jesus Cristo. E quando chegar o momento certo *Nhanderuwutsu* vai tirar todo nosso pecado, vai limpar todo ele, então daí, nós vamos direto, e o não-índio não, ele vai ter que se ver com Jesus Cristo, ele vai ter pagar seus pecados, e nós vamos passar direto porque somos de outro lugar.

“Então, deixa eu contar outra coisa que pra mim me marcou muito né! Naquela... nesse evento que a gente fez lá... lá na saúde. Nesse que a gente ficou lá em Curitiba. Não sei se você estava lá quando chegou um Kaiowá que morava lá no Rio de Janeiro, fez um discurso lá, foi lá no auditório, da saúde, lá em Curitiba. Um deles era um Kaiowá que morava lá no Rio, Maricá parece. Então, o que eu achei interessante, foi isso, que... coisa que eu já... eu ouvi, mas eu não tinha prestado a atenção, não prestado muito a atenção. E você sabe, por isso que eu falo de novo pra vocês que... apesar... você conhece a língua, você entende bem né? Então, por isso que eu falo que é muito importante a gente tentar aprender, porque tem muitas coisas interessantes que os velinhos fazem, e é muito legal a gente aprender. Esse velinho fez um discurso na língua, Kaiowá, né, que ele era Kaiowá. Ele fez um discurso, e no discurso que ele fez, nhandé-rupi né, e eu acho que muitas poucas pessoas entenderam, ou ninguém entendeu, porque a maioria lá... eu fiquei prestando a atenção, e aquilo me marcou muito. E ele disse assim, presta a atenção, ele disse assim né: -Nhandékwery ma, nhandé mbaekwaáwé, ywypóry, maerã? Ai ele mesmo respondeu, ele disse assim: - Nhandéma, djaetxákwaá, Nhanderu mba'ekwaá, nhandé djaetxákwaá, Nhanderu mba'ekwaá... ywypóry oetxákwaá, só Jesus Cristo... ywypóry tem que ser intermediado por Jesus Cristo, nhandékwery não. Nhandékwery nhaporandu Nhanderueté. A'eramõ tem que nhaporandu adje'a-py, nhaporandu adje'a-py, a'ema Nhanderu oenduma ramõ, odjapó porã, ywypóry oporandu tayry-upé, a'e ta'yry omombeú ta'yry-upé, a'e, como se assim fosse um carteiro, carteiro né, no caso ywyráidjá-upé ome'ẽ recado, a'e ogweraá tuwy-rupi riré, a'etama tuwy oetxá djiwy wa'erã, mba'ewa

odjapó ywypórykwery-upé, nhandéma djadjerowiá, kó Nhanderu mbowaréri. Nhandé nhaporandu ma ramõ ma, etxupé etéma nhaporandu. A'ema ramõ. Aí ele falou que crente kwery ramõ, que crente kwery, ele falou assim: -Nhandé ndadjakwaáiry ma, wa'e-py Jesus Cristo. Tengwá, eiwã odjaywu tengwá, nhandé ndadjakwaáiry wa'ekwery Jesus Cristo. Nhanderueté-rewé ma, nhandé djaywu. Eiwã Jesus Cristo oikwaá! Né, e aquilo ficou na minha cabeça, e voltei... demorou lá! E aquilo ficou. E aí eu cheguei e perguntei pro Mirĩ porque que ele falou isso. Aí ele falou assim... ele falou uma coisa muito certa, que quando djaporaima ramõ nhandépya-gwi nhanoẽ, djaporai nem aywu ndjipoiry, ningaraí ndjipoiry, nhandé rowy'a, ndjipoiry djaikó mba'ekwaá. Nhaneporandu, djaporai, lá Nhanderueté. Tengwáma ndadjekwaáiry Jesus Cristo ta'yry oikó, mas nhandé não precisa pedir ta'yry-upé, nhandé nhaporandu direto com o pai⁴⁷. Mas aí eu falei, isso é real? -Isso é real! É por isso que nós somos atendidos rapidamente! Isso me marcou muito, sabe... meu avô tinha falado isso, eu não tinha, não tinha é... ligado muito nisso sabe! Se viu que interessante, os juruákwery... ele não mente que a gente não conhece Jesus Cristo, realmente a gente não conhece, porque conhece diretamente o pai dele, a gente sabe da história, mas quando a gente djaporai, a gente não canta pra Jesus Cristo, nós cantamos direto pra Nhanderu, enquanto que os juruákwery, os crentes, eles cantam pra Jesus Cristo, porque eles falam que... esses dias eu fui num culto (rs), só eu mesma (rs). Eu fui num culto, e

⁴⁷ Tradução dos trechos que estão na língua indígena. “Nós mesmos, nós sabemos, e o não-índio? Aí ele mesmo respondeu, ele disse assim: -Nós, nós sabemos ver o certo, Nhanderu o sabedor, nós sabemos ver Nhanderu o sabedor... o não-índio vê só Jesus Cristo... o não-índio tem que ser intermediado por Jesus Cristo, o nosso povo não. Nosso povo pede à Nhanderueté. Então quando nós pedimos, nós pedimos, a ele Nhanderu, quando ele ouve, fazemos certo. O não-índio pede para o filho, ele o filho, conta para o filho, como se ele, assim fosse um carteiro, carteiro né, como se fosse no caso para o guia dar o recado, e daí ele leva para o pai, e ele o pai, olhará novamente e fará para o não-índio. Nós ficamos contentes que Nhanderu atende. Quando nós pedimos, é para ele mesmo que pedimos. Aí quando ele falou que quando os crentes, que os crentes, ele falou assim: - Só sabem de Jesus Cristo! Verdade, eles falam verdade. Nós não sabemos de Jesus Cristo. Com Nhanderueté, é que nós falamos. Eles sabem de Jesus Cristo né! E aquilo ficou na minha cabeça, e voltei... demorou lá! E aquilo ficou. E aí eu cheguei e perguntei pro Mirĩ porque que ele falou isso. Aí ele falou assim... ele falou uma coisa muito certa, que quando nós rezamos é de coração, rezamos e nem falamos, a reza não tem fala, nós somente se alegramos, não temos outros conhecimentos. Nós só pedimos, rezamos lá para Nhanderueté. É verdade que não sabíamos da existência do filho, Jesus Cristo, mas nós não precisamos pedir para o filho, nós pedimos direto com o pai.”

o cara pregando, dizendo que a gente tem que pedir pro filho pra ele intermediar, aí eu falei poxa... aí lembrei do que o Mirĩ falou. A gente tem que se intermediar porque se não, ele não escuta. Aí me deu vontade de discutir com ele, aí falei deixa pra lá, sabe. Mas é... então, daí eu fico pensando será que nós temos essa prioridade? Olha só o que a gente, nós somos né! Nós somos especiais, eu acho!”.

Como já dito acerca de manter integralmente os relatos, seria no sentido de permitir aos outros leitores, sejam eles os próprios indígenas, ou não, de chegarem as suas conclusões sobre como é a relação dos *Nhandewa* com as instituições sagradas. Como vimos, a relação entre os Guarani e *Nhandewutsu*, é uma relação direta sem intermediários.

O último relato que *Kunhã Nimbopuruá* nos contou naquela noite no *hostel* foi sobre o ritual fúnebre, a partir de duas experiências que marcou sua vida.

“Uma senhoria morreu, lá no Rio Branco, era bem de idade. Aí eu fui pra dar aula, cheguei de noite lá, no meu barracinho pra dar aula no dia seguinte. A opy ficava bem pertinho assim né. Mas largaram a velhinha, ninguém apareceu lá, eu estava bem pertinho, eu fui lá, ascendi vela, deixei bem acessa, tudo né. Aí fiquei pensando, nossa mas... Guarani é bem diferente mesmo de nós né, porque nós temos um ritual né. Não se vocês fazem também né. Nós temos um ritual de velório né. Vocês fazem ou já fizeram? Então, e aí eu achei diferente, porque mesmo meu pai, minha avó, minha mãe morreram na cidade, e o ritual foi lindo... sabe, a noite toda a família estava ali no ritual né, e a gente passa a noite inteira rezando, até a hora de ir para o cemitério, e o meu pai quando era vivo ele rezava no cemitério, até quando já estava enterrando, dizem que é para ele ir feliz, eu acho assim. E aí os ywypóry, eles falavam assim: -Dona Catarina a senhora me desculpa dizer, mas como é lindo o velório de vocês, não é dizer que lindo porque uma pessoa morreu né. Mas isso pra mim me chocou muito, foi muito lindo, a morte de sua avó. Um palhaço que passou lá não queria mais sair do velório, ele disse que sentiu muito, muito bem lá, ele disse a senhora me desculpa Dona Catarina. Aí eu falei nada a ver, porque dizem que quando a gente faz assim um ritual a gente se torna mais forte. Esse

dias eu... não faz nenhum mês que morreu um nenenzinho de cinco meses, morreu porque foi o médico que não disse que foi aborto, porque nasceu, nasceu assim... ela teve dores, nasceu a criança, durou das 10 horas às duas horas da tarde, nasceu as duas horas, morreu as duas horas da tarde, a nenezinha né. Aí eles não queriam fazer o velório nada, mas o pai queria. O meu sobrinho né, aí lutou tanto, falou com eles, mas como era sábado eles falaram que não vai dar, falaram aí você só vem segunda-feira. Quando ele chegou lá na segunda-feira, eles falaram que... ah, tinha derretido tudo o feto. Ah, daí a Dora foi lá brigou, aí mostraram onde estava o feto, mentira porque eles queriam fazer estudo em cima dele, que era pequenininho, mas já estava formadinho, o corpo né. E aí fizeram o velório, conseguiram. Aí falaram que o cartório não ia autorizar, mas aí o Nimbu foi junto, não precisou nem ir na FUNAI, fizeram no cartório o registro e tudo. No entanto, que assim, meu sobrinho falou que, falou até o nome, eu não lembro, juruá-rupi o nome dela, falou que na hora lá, de abrir o registro veio nome pra ele colocar de Pará Mirĩ. Aí ele colocou Pará Mirĩ, o nome da neném, assim do nada né, veio, porque ele reza né, ele é rezador né, ele é novinho mas reza! E aí ele foi embora, eu me lembro que eu tinha ido pescar lá no Bananal semana passada lá... não na aldeia né, perto lá, numa cachoeira. Aí quando foi seis horas ligaram pra mim dizendo que ia ter velório, aí eu fui pra lá né, no velório, fiquei lá, fiquei até de manhã. Aí todo mundo foi dormir, daí só ficou eu, a mãe da Miriam, e a mãe da criança, só ficou nós três ali né. Mas era tão pequeno o caixãozinho, aí eu vi quando chegou umas quatro horas assim, rezaram até uma hora por aí né. Aí foi todo mundo dormir né. Aí eu fiquei em volta da fogueirinha, um frio, mas aí eu estava sentada lá fumando meu petyngwá, e do nada me deu uma inspiração tão grande que me levantei, sabe que eu rezei até umas seis horas da manhã, sozinha assim, só eu a Antônia né. A Antônia rezou alguma coisa, mas a reza que eu rezei ela não conhecia, então nem me ajudou no caso, mas rezei, estava muito bonito sabe, porque o sol já vinha saindo, Nhanderu mirĩ estava vindo, sabe? Aquela força que eu tinha vontade de rezar, rezar, rezar e não parar mais, sabe? E eu achei assim... o pai da criança rezou, ele rezava, ele reza a noite na casa de rezas, mas naquele dia ele rezou uma reza especial. Aí eu falei, nossa... na hora eu

falei nossa que será né? aí alguma coisa, depois que passou eu perguntei você já rezava? Aí ele falou qual reza? A que eu rezei? Aí ele falou... ah, eu não sabia, eu rezei mas não lembro mais. Aí tudo bem, daí eu peguei e falei pra ele assim... você sabia que essa aí é do nosso bisavô? E quando eu tive alguns problemas, alguns anos atrás, a reza que veio para me fortalecer foi essa reza, e tive um sonho assim e tudo, e veio hoje, exatamente hoje essa reza veio pra você. Como você pôs o nome da sua filha, foi assim do nada né, como você pôs o nome de Pará Mirĩ, esse vô, ele tomava conta do mar, eu falei. Então ele tá feliz, e daí eu falei aquilo por falar né. Aí passou uns dois dias né o Mirĩ mandou me chamar lá né, falou assim: -O Catarina eu tive um sonho com a filinha do Nhe'ëdju! Como assim? -Eu tive um sonho, e o nome dela é Pará Mirĩ, né? Eu falei é, e quem falou pra você? Aí ele falou ninguém! Eu falei, é, Pará Mirĩ. Aí ele falou: -Você sabia que tá fazendo companhia para nosso bisavô? Eu falei, é! Fiquei pensando assim... aí ele disse: -Ela veio, mas como não tem mais nada pra cumprir aqui, ela só veio pra fortalecer nós que estamos aqui, ela foi embora, só veio pra fortalecer pra trazer fortalecimento. Aí eu falei, no entanto que eu fiquei rezando lá sozinha, até de manhã cedo né, mas foi muito bom sabe, são coisas assim que as vezes você não leva a nada, quando você começa, a espiritualidade é muito legal, muito bom, fortalece mesmo, tudo o que aconteceu comigo se não fosse Nhanderu na minha vida, ywyráidjákwey, tinha ficado... morrido... eu não sei, mas se chegasse a hora, mas estou aqui forte e firme, né! Eu acho assim né!''.

Neste último relato vimos que a manifestação do *mborái* evidenciada por Catarina, nos revela a ligação da espiritualidade e sonho, manifestada nos momentos oportunos e específicos, nesse caso em uma situação de luto e nascimento. Como ela própria ressalta no último relato sobre o fortalecimento espiritual por meio da reza.

Os relatos da *djaryi* Catarina nos mostra a importância de sua participação nesse projeto da construção da Licenciatura Intercultural, não só pela sua experiência como uma educadora, mas pelo seu conhecimento e sabedoria que nos transmite a todo momento, independente do lugar. Portanto sua presença nesse curso de extensão e outros passados ou que virão, se tornou essencial, nesse sentido, é o que também veremos com a participação de Carlos *Papá* logo a seguir.

Carlos *Papá*, *txeramõi*, da etnia Guarani Mbyá, *tekoá* Rio Silveira, município de Bertiooga/São Sebastião-SP, é uma presença frequente nos encontros da EEI nos últimos anos, sempre acompanhado sua esposa, Cristine *Takuá*, e seus dois filhos, além do mais ele também é representante da Comissão Guarani *Ywy Rupa* pelo Litoral Norte. Inicialmente *Papá* tinha em sua participação a função de captação de imagens com sua filmadora, tempos depois ocupou de vez seu lugar de destaque, ser um dos líderes espirituais nesses encontros, além do mais tem se revelado um grande filósofo indígena através de suas reflexões sobre como os Guarani Mbyá se organizam e pensam. É nesse sentido que falaremos de suas contribuições durante os cinco módulos da construção do PPP.

Diversas vezes ouvimos de *Papá* muitas explicações e interpretações com relação ao universo Guarani e a espiritualidade. Foi no último módulo do curso, quando estávamos no auditório do Centro Paulus para mais uma semana de construção do PPP, que consegui fazer um importante registro das suas reflexões a respeito das epistemologias da ciência concebida e praticada pelos Guarani Mbyá e outros povos indígenas presentes no encontro. O registro da fala de *Papá* também foi mantido na íntegra para manter a essência e as particularidades do pensamento expressados por ele, sempre pensando nas possibilidades de interpretações que podem surgir a cada leitura e leitor.

Veremos que o *txeramõi* Carlos traz pontos relacionados a espiritualidade, ciência, conceito de educação, além de comentar sobre a importância do *txeramõi*.

“Eu vou falar da espiritualidade e ciência, por isso que as pessoas não devem se assustar com isso né, porque a ciência já começa pelo corpo né, porque nós Guarani Mbyá por exemplo, se fala assim por exemplo, é... txegwareté, txegwareté, porque txegwareté⁴⁸? O corpo é movido a líquido, tem água, tem muita água nosso corpo. Então quer dizer que sou movido a água o tempo todo, ah, tirando a questão da alma, que somente o corpo é movido a água, sangue. Falar da questão da terra, o que necessitamos da terra? Então, coisas assim que as professores não precisam se preocupar, correr atrás da resposta, dos mais velhos né. Vou falar pra vocês o que é espiritualidade e ciência né, e vou falar em português, porque também tem

⁴⁸ Igual ao meu corpo.

parente que não vai me entender. Falar em português pra tentar colocar a questão. Eu não gosto muito da palavra educação por exemplo, parece que a gente tá começando antes de entrar na escola, parece que a gente não é educado né. E aí eu fico meio que, é... não gosto muito desta palavra, e quando é espiritualidade é quando começa a entender quem somos nós né, sentir, pisar, ouvir e escutar. Então o livro feito por pessoas que teve essa ideia criar, de como escrever, e a mesma coisa vocês podem aprimorar isso, entender o código pra poder passar isso para nossas crianças que estão vindo, e pra nós a escola em si... agora que está começando a ser ouvida por pessoas da cidade né. Então agora que a escola em si foi posto, foi colocada, era obrigado a entender, era obrigado a esquecer da nossa cultura, mudar a nossa cultura para tal de civilizado, civilizado, aculturado, enfim, toda essas coisas deixou a gente, quem sou eu na verdade né, então o valor maior é você se conhecer, é a primeira coisa você se respeitar, depois se respeitar o outro né, porque a partir do momento que a gente tá preocupado de respeitar o outro, mas a gente não sabe o nosso, então é... a primeira coisa é sentir a si mesmo pra poder sentir o próximo, o que a pessoa tá sentindo, e é mais ou menos isso. E aí vocês falaram muito da questão do político, do cacique e o txeramõi que é a espiritualidade, e a gente até hoje não entende o porque cacique hoje, porque o txeramõi hoje né. Os nossos antepassados, quem dominava é txeramõi, o txeramõi que dava a coordenada para as pessoas que tá lá fora pra fazer o trabalho com a comunidade, enfim, então a pessoa que seria como o cacique. Ouvia o txeramõi como que poderia trabalhar. Então a primeira coisa é o txeramõi que falava, o que é diferente hoje, o cacique que fala, o txeramõi só de vez em quando tem o aval de falar, ou é se caso é chamado, se não for chamado é o cacique que decide tudo, é isso. Então a gente mudou tudo isso, e agora tá na hora da gente pensar qual é a organização social hoje, nosso verdadeiro né. E aí até mesmo o... digamos, aquela parte que eu gosto de falar muito né, e também é... como se organizar dentro da nossa aldeia, do nosso território, do nosso modo de viver, é quando perceber não por exemplo a tecnologia, procurar a tecnologia pra ter resposta, mas sim resposta na carreira de formiga, ou tucu, porque que o tucu tá cantando muito, porque que a noite a cigarra tá cantando, e porque que o galo canta

fora de hora, porque que a saracura está cantando três vez em seguida. Esses códigos são nossos, e esses códigos, a lua, o sol, o vento, de onde todas essas coisas, são nossos códigos. É uma maneira de perceber que esse nosso modo é... de prática perceber a ciência dentro do universo onde a gente vive. E, não podemos buscar de tal fulano, e segundo tal, segundo o filósofo tal, não, precisamos daqui mesmo porque a floresta, os ensinamentos, o meio, é... quanto tempos faz aquela árvore que se levantou, nasceu, quanto tempo, e... que os Guarani falam djaywu eté, por exemplo mbowytéma djatxaá, mbowytéma ogwerekó⁴⁹. Então são essas coisas tudo, tentar relacionar com a prática junto da convivência. E outra parte que também falaram da ciência que separa, separa muito, ali é médico, ali é... não sei o que... nós também começamos pela água, depois vem a terra, vem a árvore, depois da árvore vem o vento, depois do vento vem nós. Então seguir esse mesmo padrão que a gente leva pra ter resposta junto, e a resposta na medida que vocês vão conhecendo a essência, sentindo a... a gente tá mais preocupado de saber o livro, até coisas que tá lá expressado por alguém que criou a letra, a gente tá preocupado com isso, deixar isso aqui no segundo plano, você entender a espiritualidade, buscar mesmo primeiro, aí que você vai entender o que eu estou falando por exemplo. As vezes a gente está falando espiritualidade, o que é exatamente espiritualidade, o que traz espiritualidade, é pensar, o que falar, o que é rezar, o que é espiritualidade né? Então a gente está falando de espiritualidade por que alguém tá falando ali. Espiritualidade ali que tem... sabe... a gente trouxe isso, a espiritualidade é o jeito da gente meditar ou cantar, dançar... só que no povo indígena não é isso, não é espiritualidade exatamente, porque a espiritualidade quando a gente separar, a espiritualidade fica muito que no canto também. Aí quanto se fala djadjepytaká não entraria mais a espiritualidade, aí já entra concentração, concentração, e aí a concentração já não tem mais a ver com espiritualidade. A espiritualidade, é, você vê, a espiritualidade, que espiritualidade, onde nasceu essa espiritualidade, o que que é espiritualidade? Porque os brancos falaram assim pra nós, índio, aí o que é

⁴⁹ Quantos vemos? quantos que tem?

índio? In em latim é nada! Ou seria, como que fala... é... negação! Dios, Deus... que dizer sem Deus. Como é sem Deus né? e aí entra o txeramõi, entra txedjaryi, que falar djadjepytxaka, nhaendu, pedjapytxaka, quer dizer ele tá buscando concentração, ouvir sentir, é outra história que não entra a espiritualidade, porque a espiritualidade quando você sentir sua perna, na medida que você anda, e sentir seu próprio passo. Aí buscar o próprio passo, aí você tá sentido você, aí falando você está sentido sua próprio voz, vendo, você está enxergando algo maior do que você imagina, você olha assim, e percebe tudo, aí você escuta, vê de fato, né. Então estou explicando da questão da espiritualidade, porque até o momento a gente tá falando da espiritualidade, mas a gente sabe realmente de onde veio essa espiritualidade, quem criou essa espiritualidade, será que a espiritualidade é correto, é verdadeira, ou é somente a escrita, a expressão só, né? Só pra gente no dia que tiver dando aula, é... sentir que a pessoa tem que sentir a primeira coisa ele mesmo. Pisar, sentir, por isso que fala assim, txemoã poambu, retxakarã ty monhe'ẽ txerõ djewy djiwy, que quer dizer, o meu pisar, o som do meu barulho, o som do meu passo se repete, onde há, quando piso ou som do meu pisar, quer dizer o passo né. É diferente do que abrir coisas, as pessoas escrever pra gente acreditar, então é isso, vou terminar por aqui, é... sou mesmo, é... pensar de muitas, várias coisas, se estiver algumas palavras que queiram perguntar alguma coisa, estou à disposição pra falar das coisas, e... é isso... a ciência, a gente tem o nosso modo de acreditar, nós temos o nosso de acreditar, nosso modo de que sabemos que existe um ser sagrado, ao nosso redor, a gente acreditamos nisto, e essa busca, todos nós buscamos, então essa cada um de nós pra entender, não adianta eu ficar falando e não sentir, tem que sentir, é por isso que, é... os txeramõi tem a casinha dele pra ter uma meditação ou buscar, buscar esta concentração, né. E coisas que a ciência jamais vai entender e coisas que também, mesmo que a gente tá... a profundidade do nosso costume, como o nossos antepassados viviam, é muito bonito, porém é muito pesado, porque hoje nós não tivemos mais, tipo, é... hoje temos uma doença chamada egoísmo, temos uma doença chamada djepotá, temos uma doença chamada machismo, coisas que nós indígenas não tínhamos, a mulher tinha liberdade, o homem tinha liberdade, coisas que hoje pra

pensar que agora vamos pensar de novo, pensar na nossa cultura, mas o que é cultura exatamente, né. Quem colocou o nome cultura, será que a cultura é verdade? Cultura, o que é cultura? Culto, a pessoa que sabe ler muito, aquela pessoa que é muito intelectual. Nossa... a pessoa é muito culta. E nossa cultura o que que é isso? Então todas essas coisinhas básicas, nós precisamos compreender pra gente não cair, pra não entregar nosso modo, de mão beijada, e entrar numa coisa que não é nossa, achando que a coisa deles é melhor, não, as nossas coisa é melhor, porém a gente pode emprestar as coisas deles, e a gente também pode emprestar a nossa, então até hoje estamos emprestando as coisas deles que não é nossa, então eu vou parar por aqui, e quem tiver quiser, tiver dúvida esse diálogo filosófico, coisas que as vezes na casa de rezas, eu fico falando, falando, falando pro jovens e aí depois fico preocupado, o que vocês entenderam? Aí olha, não entendi direito não, o que você falou, aquela linguagem que você falou, o que que significa isso? E aí eu fico assim preocupado também como vocês, talvez eu tô viajando, falando muito e vocês, ah! Tava viajando já, e aí eu fico muito preocupado também com esse anseio de querer explicar o que eu sinto né! Que eu convivo isso né! Acho que isso!”.

Podemos dizer sem sombras de dúvidas que *Papá* nos ensinou muitas coisas neste texto, mas principalmente sobre a importância dos *nhaneramõikwery* e suas sabedorias e de como os seus conhecimentos podem agregar nas formações dos professores indígenas, além de trazer possibilidades de diálogos com a ciência objetiva na construção dos conhecimentos que serão subsídios nas formas de ver o mundo por diversos ângulos, não mais dentro de caixinhas ou de forma desarticulada. Outra coisa que não podemos deixar de falar é da importância da participação destes sujeitos nestes espaços de construção dos conhecimentos, seja na construção do PPP ou na formação de professores.

Sendo assim, afirmaremos que os conhecimentos tradicionais transmitidos por esses dois líderes espirituais durante os módulos nos ajudaram a estruturar o PPP fundamentado com os saberes ancestrais e destacar a importância dos mais velhos, dos *nhaneramõi kwery*, isso fica muito evidente ao citarmos na página 136 deste texto o professor Guarani Mbyá Algemiro ao falar do papel dos sabedores na estruturação de uma *tekoá* “*Tem que ter conhecedor de remédio. O próprio Vera Mirim (ou João da*

Silva), meu pai, falou sobre isso, que tendo essas três pessoas, três sábios, se consegue estruturar a aldeia: o que dá nome, a parteira e o que faz remédio.”

E por fim, sobre a importância dos mais velhos, isso é mostrado pelo professor Nei Xakribá, de Minas Gerais, na entrevista (2020), concedida sobre o tema da Licenciatura, que segundo ele:

“Através desses cursos de licenciatura a gente passou a despertar e retomar esses fazeres né, e fortalecer mesmo as práticas e os conhecimentos dos nossos mais velhos, porque a gente costuma chamar os mais velhos de livros vivos, então é neles que a gente vai buscar as informações, e se a gente não ir buscar o conhecimento neles, eles vão morrer e esses conhecimentos vão acabar deixando de existir, e é isso que é a nossa identidade, valorizar a cultura, valorizar o conhecimento de nossos antepassados.”

Pois bem, a partir do que o professor Xakriabá enfatizou sobre a importância dos mais velhos, podemos considerar que os dois “sujeitos”, chamados de líderes espirituais até aqui, no sentido de destacar quais eram as suas funções nessa construção da Licenciatura Intercultural indígena, nos permitiu compreender através de seus depoimentos se assim posso dizer, até porque suas participações e contribuições não foram somente como meros “informantes”, porque como vimos ambas participações desses “sujeitos”, nos trouxeram indagações significativas através de suas percepções de mundo indígena para o processo de construção de um curso intercultural que nos ajudou, e ajude também os educadores indígenas a refletir sobre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais, nos espaços de formação, seja na universidade ou na escola indígena diferenciada.

Voltando aos relatos de Catarina e *Papá*, vemos que a o conhecimento indígena deve ter um lugar de respeito e que também possa ser valorizado, antes de qualquer outro conhecimento. No que se refere aos depoimentos de Catarina, fica evidente como os Tupi Guarani/Nhandewa, ainda pensam e veem o mundo através da sua cosmovisão ancestral, começando pelo surgimento do mundo que explica a relação direta que os indígenas tem com *Nhanderu* não precisando de intermediários para que seu pedido chegue até ele, e isso se dá por meio do *mborai*, da espiritualidade. Talvez o que Catarina quer nos dizer é que devemos começar a formação dos professores e o

ensino das crianças trazendo primeiramente os princípios que regem o mundo indígena, que são os conhecimentos ancestrais, que estão presentes no *nhanderekó*.

Já *Papá* salienta, que não precisa correr atrás dos livros para saber a resposta de algo, segundo ele a resposta está nas palavras dos antigos, na ciência dos antigos que é diferente da ciência ocidental, que conecta todos os seres e conhecimentos. *Papá* traz outras questões fundamentais que ajudarão a pensar na formação dos professores. Ele fala da espiritualidade como sendo algo que exige um concentração que não é igual ao do processo escolar. Diz que a espiritualidade é algo que precisa ser sentido através do sentir, do pisar, do ouvir e do escutar, é a busca do autoconhecimento através da concentração, *japyxaká*, para que assim possa decifrar os códigos que permeiam o mundo indígena, assim como a relação do indivíduo com o meio, com a natureza, para que se possa construir uma proposta de educação escolar indígena diferenciada. E é isso que Carlos *Papá* no ensina ao falar da importância do *txeramõi* como sendo uma pessoa detentora de regimes de conhecimento específico para transmitir aos mais jovens, e que o *txeramõi* precisa ser mais valorizado no *tekoá*, no sentido de que nos dias atuais outras instituições estão substituindo o lugar de destaque dessa autoridade nata que é *txeramõi*.

Por fim, o que Catarina e *Papá* nos oportunizou foi um entendimento de como a formação do educador indígena precisa levar em consideração o conhecimento tradicional indígena antes mesmo do conhecimento objetivo ocidental.

4.5 Reflexões sobre conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos na construção da Licenciatura Intercultural

“São conhecimentos que devem ser simétricos”.

(Joziléia Kaingang, 2020).

Iniciando com o pensamento da professora, antropóloga e ativista Joziléia, da etnia Kaingang, coordenadora da Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), de que os conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos devem ser simétricos, compreendo que o que ela quer enfatizar é que ambos, devem ter o mesmo grau de importância, não sobrepondo um ao outro na construção da

Licenciatura Intercultural, que os dois modos de produzir conhecimento devam ser respeitados e valorizados, principalmente o conhecimento indígena que muitas das vezes dentro do “senso comum” não passa de folclore ou algo inferior. E além do senso comum, Cunha (2017, p. 293), destaca que “os conhecimentos tradicionais estão para o científico como religiões locais para as universais. E o conhecimento científico como verdade absoluta.”

Mas é importante pensarmos nas relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico, como aponta Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 293-294), dizendo que nas relações ambos são formas de procurar entender e agir sobre o mundo, e ambos são obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente. E a diferença está na hegemonia que conhecimento científico objetivo se manifesta como verdade absoluta e universal.

Outra questão importante para que possamos avançar no que pensam os educadores indígenas sobre esse assunto, é salientar o que Manuela Carneiro da Cunha coloca sobre as semelhanças genéricas que não podem ofuscar as imensas diferenças quanto a definição e ao regime. Ela nos diz que há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos. Cunha (2017, p. 294-295),

É só por comodidade abusiva, para melhor homogeneizá-lo, para melhor contrastá-lo ao conhecimento científico, que podemos usar no singular a expressão “conhecimento tradicional”. Pois enquanto existe por hipótese um regime único para o conhecimento científico, há uma legião de regimes de saberes tradicionais. (CUNHA, 2017, p.294-295).

Do ponto de vista de que há tantos regimes de conhecimento tradicional, traremos agora as reflexões a partir das entrevistas que fiz durante os encontros de 2019 e 2020 para elaboração do PPP, com os professores indígenas dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, que participaram da construção da Licenciatura Intercultural. As entrevistas foram conduzidas por questões que orbitaram em torno do conhecimento tradicional no processo de formação de professores indígenas. Na sequência veremos o que cada entrevistado pensa acerca deste assunto.

Começaremos pela professora e líder espiritual *djaryi* Catarina, trazendo a seguinte reflexão:

“Eu né, penso um pouco mais é... meu pensamento é um pouco mais moderno, mas assim, pelos txeramõi eu tenho certeza que nem tudo poderia ir para a Universidade. E sendo assim, eu acho que para gente ter um pouco mais de respeito a gente tem que levar pelo menos um pouco do nosso conhecimento para a faculdade, para que eles possam nos respeitar mais. E no começo eles achavam que o verdadeiro mesmo era aquele que tinha passado cientificamente pela ciência e tal, mas que hoje eles estão repensando né... que o tradicional como se fosse o mesmo da ciência... eu entendi assim né, o tradicional ele continua tendo mais força que o pessoal já está acordando né, e espero que não seja tarde, porque antes eles achavam mais importante aquilo que tinha passado pela ciência, pelo filosófico e tal, hoje não, hoje já estão pensando de andar de lado a lado né, eu acho que isso é importante para mim, para nós né.”

Catarina nos falou que antigamente os mais velhos não concordavam que os conhecimentos ancestrais pudessem estar circulando em ambientes que não fossem os próprios para tal finalidade, mas hoje é diferente, para que o conhecimento tradicional tenha reconhecimento é preciso também estar no ambiente da faculdade, e ressalta que hoje tanto a ciência ocidental e como a ciência indígena devem caminhar juntas.

Sobre o conhecimento científico e conhecimento tradicional a educadora e filósofa Cristine *Takuá*, etnia Maxakali, Terra Indígena Rio Silveira, município de Bertioga/São Sebastião-SP, analisa da seguinte maneira:

“Então é... eu penso que quando a gente pensa nos saberes tradicionais, nos saberes científicos, tem uma questão histórica, que ao longo da história a gente vê de uma certa forma os conhecimentos científicos afastando né, dos conhecimentos tradicionais e até diminuindo de um certa forma, inferiorizando os saberes tradicionais, só que a gente analisa, observa, os conhecimentos científicos andam juntos, até adotam dos conhecimentos em muitos aspectos, então eu penso que há um diálogo já de um bom tempo de pessoas que estão pensando de que forma que se vai conseguir trazer e valorizar os conhecimentos tradicionais não equiparando ou falando que os conhecimentos tradicionais são científicos, mas mostrando que há uma epistemologia, uma lógica, que há uma forma sistematizada, mas que não é

uma sistematização objetiva dos conhecimentos tradicionais que não estão dentro da universidade justamente por ser tão subjetivo, e por não estar muitas vezes presente em livros né, não está grafado da mesma forma que o conhecimento científico, eles passam a ser visto como uma coisa inferior, mas que tem uma importância, uma relevância para os entendimentos hoje para a agricultura, para o próprio aquecimento global, para a medicina como um todo, então eu observo hoje muitas pesquisadores e muitos cientistas indo em busca dos conhecimentos tradicionais, até para entender e buscar estratégias para tentar equilibrar todo esse processo de evolução científica em nome dessa razão tal, e hoje há uma busca do entendimento de como se processa o conhecimento tradicional para dialogar junto com o científico.”

Assim como Catarina, a professora *Takuá* diz que é preciso buscar equilíbrio e diálogo entre os conhecimentos, enfatiza que pesquisadores estão buscando respostas na ciência indígena para questões diversas, como na agricultura e medicina.

Na entrevista realizada com o professor Eliel Benites, Guarani Kaiowá, de Dourados-MS, ele trouxe muitas reflexões que nos ajudam a pensar o conhecimento tradicional tanto na construção do PPP, quanto na Universidade. Vejamos o que o professor coloca a respeito do conhecimento tradicional indígena na formação de professores indígenas.

“Conhecimento tradicional eu penso que dentro das licenciaturas de formação, de formação específica indígena, aqui no caso, no meu contexto Mato Grosso do Sul os professores Kaiowá, aí você Nhandewa, enfim, cada povo poderia ao meu ver, eu penso, que os conhecimentos tradicionais, vão contribuir quando ele se torna referência nas práticas pedagógicas, e na construção de um projeto político pedagógico nas escolas indígenas, e para isso, os professores desenvolvem uma prática para poder começar a referenciar nessa perspectiva tradicional dialogando com os conhecimentos ocidentais, técnicas, enfim, conjuntos de tecnologias boas também do não indígena que vem para compor essa nova prática pedagógica e o saberes tradicionais. Primeiro momento obter uma cartografia, um levantamento dos saberes, o que é realmente conhecimento tradicional daquele povo né.

Como aqui no caso Guarani Kaiowá, podem ser outras etnias, como Terena, Xavante, etc né. A partir dessa cartografia, a partir desses levantamentos dos fundamentos, dos saberes e os seus significados e também colocar os valores da cultura que orienta toda uma prática educativa. A partir desse levantamento você já tem mapeado os conhecimentos tradicionais como referência, você busca construir metodologia, práticas pedagógicas que vai se aproximando desse universo, então você aprende o que é conhecimento tradicional no qual estamos falando, posteriormente se desenvolve prática em construção, isso é muito importante destacar, quando falo em construção, não é uma prática, metodologia de ensino aprendizagem definida, mas sempre em constante experimentação, e experimentação e construção, porque a própria característica, eu vejo é da necessidade do diálogo de conhecimento, porque o diálogo depende do determinado grupo, determinada pessoas, determinados acadêmicos indígenas que vão atuar nas universidades e formando né, por exemplo, se o grupo de professores são os mais velhos, um determinado tipo de diálogo e metodologia, se for um mais jovem de hoje em dia é outra realidade, então a prática metodológica nas escolas indígenas é sempre uma construção experimentada, não é uma coisa definida. Por isso a importância, mas sempre é orientada por aquele primeiro levantamento, que é a cartografia, levantamento dos saberes tradicionais, nós podemos dizer, a contribuição da licenciatura os conhecimentos tradicionais na formação dos professores indígenas.

Eu penso que podemos trabalhar em relação a, o conhecimento tradicionais frente ao conhecimento ocidentais. Eu penso que o modo de conhecer hoje né, e o modo de se viver nesse mundo de hoje globalizado né, globalizado mas muitas vezes sem consciência das problemáticas que nós estamos vivendo, a questão nas grandes cidades, a luta indígena, a questão da Amazônia, e tudo mais, ou seja a humanidade produz um mundo a partir de um determinado tipo de conhecimento que ele é produzido que é o conhecimento ocidentais né, então o conhecimento ocidentais produziu um mundo que nós estamos vivendo hoje, um mundo em crise individualista né, propriedade privada, o acumulo de riquezas né, degradando os recursos

naturais né, ou seja, resumidamente o homem de hoje ele vive num mundo absorvendo a riqueza da natureza né, e fazendo a sua distribuição para se beneficiar e viver bem. O bem-estar da humanidade e fruto da degradação ambiental do mundo né, em todos os aspectos, então quem fez esse homem? São os conhecimentos, os conhecimento ocidentais. Então, para dizer assim, os conhecimentos ocidentais produziu edificando ao longo do tempo, ele produziu um homem que destrói a natureza, por isso, mas não temos uma grande crítica em relação ao modelo de conhecimento tradicionais ele tem uma característica de produzir um indígena Guarani, Kaiowá para se conectar em uma rede de sistemas ecológicas locais né, que produz o micro clima, micro regiões, lugares que se conectam com redes muito maiores né, que é o sistema terra, nós podemos chamar de sistemas ecológicas, climáticas né. Por exemplo, o clima da Amazônia reflete bastante aqui na região do mato grosso do sul, região do cerrado, então as chuvas da Amazônia, ela produz o central do brasil que é o cerrado, e assim sucessivamente, por exemplo, os climas marítimos influencia a Amazônia, e Amazônia influencia por exemplo o cerrado né, e cada biomas locais, em cada lugar produz culturas, determinado tipo de produção agrícola, tipo de residência, tipos de comportamentos né, então, ou seja, a natureza é uma rede de relações, então o conhecimento tradicionais indígena, ela potencializa essas redes, ele fortalece essa rede. Então por isso, o conhecimento ocidental ela vai formatando esse conhecimento da natureza, para o seu bem-estar né, para o seu modo, então por isso né, e aí como que nós vamos fazer nesse sentido? É, hoje como conhecimento tradicionais ele está enfraquecido pela chegada dos colonizadores, pela chegada do não indígena né, destruiu a terra, tirou a terra dos indígenas, de que maneiras está os conhecimentos tradicionais, está enfraquecido, não podemos dizer que está acabado, mas está enfraquecido, então dentro das formação de professores, dentro da vida acadêmica né, hoje podemos construir um novo modelo de conhecimento né, dialogando a partir do conhecimento indígena e não indígena né, vamos dialogar com os conhecimentos ocidentais a parte boa né, não a parte ruim né, para que a gente produza comportamento no futuro para que um século, dois séculos para frente uma sociedade que respeite a natureza, que compartilha a riqueza produzida, que divida todo o

bem-estar e fortaleça essa rede da natureza que é esse que produz a nossa vida né, então um conhecimento que faz a gente entender a nossa trajetória histórica né, como funciona o planeta, o mundo né, como é o nosso povo né, e principalmente a nossa espiritualidade. Então é um conhecimento que dá um resultado que os sujeitos, o indígena Guarani Kaiowá e o próprio não indígena inclusive né, para poder entender que a natureza é o meio para poder se relacionar com essa espiritualidade ancestral né, para a gente poder retomar o caminho que nós estávamos seguindo anteriormente, então esse é o papel da ciência, do conhecimento e o diálogo do saberes né, então como fazer isso então né? A gente não sabe a resposta, por isso que eu digo que a escola indígena tem que ser uma construção contínua, porque a partir da escola indígena começa construir o sujeito que pensa de maneira diferente, para produzir um futuro diferente né, e se a gente não der continuidade do nosso pensamento o futuro não vai ser diferente vai ser a mesma ou pior né, então por isso, minha opinião é nesse sentido, de um diálogo de saberes múltiplos né, a partir dos conceitos orientados por conhecimentos tradicionais, não como no passado, mas como produzir um futuro que a gente não conhece.”

Eliei brilhantemente nos mostrou que o conhecimento tradicional indígena é de fundamental importância para se pensar na formação de educadores indígenas. Ele também nos deu exemplos de como fazer um levantamento desses conhecimentos no sentido de sistematizá-los de acordo com as diferentes realidades de cada etnia em diferentes biomas. Outro ponto destacado por Benites é sobre como esses conhecimentos poderão ajudar a pensar no futuro do planeta.

Na entrevista com a antropóloga e professora Sandra Benites, etnia Guarani Nhandewa, de Porto Lindo-MS, ela trouxe importantes contribuições acerca dos conhecimentos tradicionais, que complementam a fala de Eliei:

“O conhecimento da comunidade local tá, essa comunidade local ela vai entender, descrever esse conhecimento a partir do ponto de vista deles né, e tem várias formas que vai aparecer né. Só que esse conhecimento ele não é inferior ao conhecimento científico. O conhecimento científico é diferente do conhecimento tradicional, porque conhecimento, primeira questão o

conhecimento científico é na visão do branco né, esse conhecimento é do individual né, pesquisou isso, aí descobriu que não sei o que, e aí esse conhecimento vai levar o cientista que descobriu um remédio para tal coisa, isso aí quem vai levar o nome é a pessoa, o indivíduo né, o cientista. Nosso conhecimento tradicional ao contrário, nosso conhecimento né, é do coletivo né, então o coletivo que define, decide a partir desse ponto de vista né, da visão de cada um, aí né o conhecimento é do coletivo, por isso também que não dá para gente decidir as questões sozinhas, a gente tem que decidir no coletivamente, qualquer conhecimento indígena, nosso conhecimento indígena, ele é super importante porque ela é também do coletivo, ela é importante, da mesma forma que é importante como a ciência do branco também é importante, só que é nosso conhecimento é coletivo não é individual que é diferente dos brancos, que eles são individual. A importância de trabalhar esse conhecimento por que? Porque é ela que nos dá né, a importância, a gente trabalhar e fortalecer esse conhecimento, porque é ela que vai dar suporte para a gente se identificar como tal grupo né, porque esse grupo, a gente vê esse mundo dessa maneira, vamos supor que, é tem um grupo indígena que faz um ritual para entrar numa água, num rio, eles falam que a água tem espírito, tem que falar com espírito, tem que falar, tem que aprender a lidar com isso, tem que respeitar, tem que pedir para os donos, o dono da água para a gente entrar, isso é um conhecimento, a forma da gente lidar, como os brancos falam gestão, gestão ambiental é esse por exemplo, a gente está falando com o espírito da água, isso, aquilo, outro né, então isso é gestão ambiental, da forma que nós indígena lida com isso, isso é nosso conhecimento. O cientista vai falar o seguinte, vai pesquisar, vai dizer que gestão ambiental é assim e assado, mas também eles estão falando da mesma coisa, só que o nosso é coletivo, gente ensina, a gente repassa isso para os outros, para as crianças por exemplo, para que eles aprendam a lidar com esse lugar, com esse rio, com essa água, com a nascente né, isso é um conhecimento, mas é o conhecimento é coletivo, não é só minha, nem teu só, é do coletivo, porque isso vai se repassar assim de uma forma, a oralidade, vai se passando, vai passando na prática né, isso é prática né, isso é diferente do conhecimento do branco né. O conhecimento do branco

tem que ter teoria, entender isso, aquilo, outro, a gente não. A gente é prática, a gente ensina, vai aprender fazendo, praticando. Eu estou dando exemplo de um conhecimento que a gente carrega para equilibrar, a relação por exemplo que a gente tem com o meio ambiente, isso é uma questão tá. Então você pode definir da forma que você quer definir o conhecimento, você pode falar da relação com o meio ambiente, você pode falar o processo de educação Guarani por exemplo, o indígena, o processo de educação indígena ela é um processo, ela é a vida, para a vida, porque a gente não aprende só no papel escrevendo alguma coisa só como os brancos, a gente aprende fazendo né, isso muitas coisas é do coletivo, mas tem coisa que é do individual, nem sempre as coisas são coletiva, tem coisas que a gente carrega individualmente, sozinho, a gente vai aprendendo, depende da forma que os nossos pais ensina a gente, isso é uma questão. A outra questão que a gente tem que, a gente aprende com o coletivo, por exemplo esse conhecimento que falei que todos indígenas tem esse respeito pela natureza, tem pelo rio, pela água, pela árvore, pelas pedras, pela cachoeira, tudo que é espírito, a gente tem que falar com espírito da cachoeira, essa coisa toda né. Então eu acho que isso é uma questão, mas também tem outra questão, vários, eu estou dando apenas um exemplo desse conhecimento que a gente carrega enquanto coletivo e individual. Esse conhecimento coletivo é importante trabalhar porque ela é coletivo. Isso é fortalecimento da identidade, fortalecimento de conhecimento também para o grupo e também fortalecimento de continuidade de conhecimento né. E também a questão da própria resistência né, a nossa resistência né, a nossa forma de lidar com o mundo isso é uma forma de resistência né, assim no meu ponto de vista, falando do meu ponto de vista tá!

Como falei para você, como que a gente pode dialogar entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, eu acho que o conhecimento tradicional né, conhecimento tradicional, como eu falei o conhecimento tradicional da comunidade ela é super importante, exatamente como eu falei anteriormente, ele é super importante, e é necessário que discuta entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, porque o que que é

diferente e o que não é diferente né, aí tem muitas coisas em comum que a gente pode compartilhar entre, entendeu? Eu acho que é mais ou menos isso, é importante os dois, mas a gente pode contribuir com outro, exatamente, é uma forma de escuta, a gente escuta o que que temos em comum, e que que não temos, todas as coisas é, tem essa importância, a questão é a forma de lidar, a forma de ver né.”

Nas palavras de Sandra, a ciência indígena não é inferior a ciência ocidental, ela destaca ainda que o conhecimento indígena é coletivo e está relacionado com tudo que está na natureza e não existe uma teoria pré-definida como tem na ciência ocidental. Mas a antropóloga concorda que ambas ciências podem dialogar entre si, porque tem muitos pontos em comum.

Portanto estas entrevistas nos ajudam a entender como pensam os indígenas acerca do que a vem a ser o conhecimento tradicional e como ele seria abordado em ambientes onde circulam conhecimentos objetivos, os científicos. Podemos concluir que como disse Manuela Carneiro da Cunha (2017) ambos se relacionam, mas também se diferem e muito, ressaltando o pensamento da professora Joziléia Kaingang, eles devem ser simétricos em valorização e respeito. Ou como bem disse a antropóloga Tatiane Klein no último módulo (2019) “Os dois lados possuem subjetividades, os dois lados tem uma criação, um surgimento, que é local, e historicamente localizado e isso é uma coisa que a Joana Cabral sempre reitera⁵⁰”.

⁵⁰ A antropóloga se refere a tese de doutorado (2012) de Joana Cabral de Oliveira, sobre conhecimentos tradicionais dos Wajãpi e ciência ocidental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“[...] resistir não é isolar-se ou distanciar-se, mas, a partir da identidade tradicional, é dialogar com outros saberes, constituir uma epistemologia onde possam tornar-se lógicos os diferentes saberes com suas características peculiares. (BENITES, 2014, p. 63).”

Dispor em diálogo saberes, experiências e trajetórias é o que tentamos fazer ao chegar ao final deste estudo. A percepção do que propomos inicialmente correspondeu às expectativas e os objetivos de tentar responder as três questões colocadas para balizar a presente pesquisa que foram: por que fazer um curso intercultural de formação de professores indígenas, qual a importância e participação dos *Nhaneramõi kwery*, e de que forma estes protagonizariam com seus conhecimentos ancestrais na construção do PPP da Licenciatura Intercultural de professores indígenas.

Como apontado desde o início do texto o que me levou pelos caminhos da pesquisa e dos estudos antropológicos foi meu ingresso na Educação Escolar Indígena em 2005, que culminou no mesmo ano com minha entrada no curso de Formação Intercultural Superior de Professores Indígenas (FISPI) ofertado pela USP. Desde então, passei a buscar respostas sobre a origem da minha família, da minha aldeia, do meu povo e a minha condição étnica. No curso, naquela época reverberava o debate em torno do etnônimo Tupi Guarani, fazendo com que pessoas como “eu” aderisse a esta autoafirmação étnica. A partir daí não parei mais de indagar a respeito destes assuntos, seja nas pesquisas formais ou não formais, no entanto o que me fez chegar aqui no Mestrado em Antropologia Social, foi a temática da Formação Intercultural de Professores Indígenas, a onde eu pudesse discutir por meio de uma perspectiva indígena, ou seja Guarani Nhandewa, as diferentes concepções sobre formação nos moldes culturais indígena. Na sequência trouxemos importantes informações sobre minha origem ancestral, que nos levou a falar sobre os *tekoá* (Laranjinha, Nimuendaju, Bananal e Tereguá) que morei e moro atualmente.

Seguimos nos capítulos seguintes com uma abordagem explicando minha relação com a Educação Escolar Indígena, e como esta instituição do estado pode ser uma aliada no seio de uma comunidade indígena no sentido de ajudar no fortalecimento

cultural em vários aspectos, como na língua indígena por exemplo, além de ser uma referência para discutir as questões que afetam os indígenas e propor ações que resolvam os problemas apresentados por esta comunidade. Ainda sobre a Educação Escolar Indígena falamos que foi através dela que ocupei espaços de representatividades que me levou a participar de importantes encontros, reuniões e eventos em prol desta. Não poderia deixar de mencionar também a importância do professor indígena como liderança, seja diretamente ou indiretamente, a partir do momento que ingressa na EEI. No meu caso me levou até ser cacique por um período na minha aldeia. Para falar sobre o papel do professor indígena, procuramos através de Maher (2006), explicar que é comum ver o educador indígena na frente das discussões e negociações que envolvem a posse e a segurança de seu povo ou os assuntos de saúde que acometem sua comunidade. (MAHER, 2006, p. 26-27).

E assim, continuamos discorrendo nos capítulos posteriores falando acerca das formações (políticas) no movimento da EEI, e dos primeiros cursos de formações de professores indígenas no estado de São Paulo nos últimos anos (MAGIND e FISPI), até chegarmos ao último capítulo e derradeiro, onde destacamos a luta dos povos indígenas do estado de São Paulo, junto com parceiros (Universidades, ONGs, FUNAI, etc.) para implantação de uma licenciatura intercultural que atenda os princípios culturais de cada povo indígena envolvido. Neste capítulo, refletimos a respeito da participação dos líderes espirituais (Catarina e Papá) durante o processo de construção do documento base, PPP, e como estes sujeitos foram imprescindíveis com suas contribuições por meio de seus conhecimentos ancestrais neste processo, e que nos levou a pensar sobre os conhecimentos tradicionais e a ciência ocidental e objetiva. Também para contribuir com essa discussão acerca do conhecimento tradicional e da ciência ocidental, entrevistamos professores indígenas que estavam naquela ocasião colaborando na construção do PPP, além dos professores indígenas convidados de outros estados que estiveram participando nos módulos do curso de extensão da UNIFESP, como a Sandra Benites, Joziléia Kaingang, Eliel Benites e Nei Xacriabá.

De acordo com que vimos em cada capítulo dissertado, começando pelo primeiro que apresentamos a questão do auto-conhecimento através da auto-antropologia, do qual Strathern (2017), fala de lançar luz nos indivíduos que estudamos. O conceito de Strathern do auto-conhecimento levou-nos a aprofundar sobre as possíveis definições do etnônimo que envolve os Tupi Guarani Nhandewa, começando

pelas minhas relações pessoais enquanto sujeito indígena com os familiares, anciãos, professores indígenas e pessoas diversas do grupo que pertenço, sem falar dos antropólogos que trouxemos para esta discussão como Almeida, Danaga e Mainardi (2018) e Macedo (2017)), que trouxeram as questões interétnicas que resultaram no etnônimo reivindicado nos mostrando as peculiaridades que uma definição de um coletivo pode representar, principalmente para os envolvidos diretamente, os indígenas.

Ainda neste capítulo, falamos respeito dos *tekoá* que morei a partir de uma descrição pessoal das características de cada uma delas, sem deixar de citar alguns estudos antropológicos que tratam de como se deram a existência destes *tekoá*, como Nimuendaju (1987), Schaden (1974), Cherobin (1985), Coelho (2016), Barros (2003) e Azevedo, Colman e Veiga. Abordamos nesta discussão uma breve introdução aos processos de aldeamentos que os Guarani Nhandewa estiveram envolvidos a partir de Amoroso (2013), além dos conceitos indígenas sobre *tekoá*, para isso buscamos em Sandra Benites (2018) e Eliel Benites (2014), falaram que este significa espaço, lugar, onde se possa viver de acordo com os parâmetros Guarani.

Já no segundo capítulo, sobre a formação política, escolar e representatividade nas instancias de decisões da EEI, iniciamos falando a partir de Cohn (2014) da escola indígena como sendo uma política cultural e de estado mais reivindicada pelos Povos indígenas no contexto atual ao lado da reivindicação pela terra. Logo em seguida tratamos dos períodos de escolarização que os indígenas foram submetidos ao longo do processo de colonização e homogeneização cultural, para essa análise mobilizamos as concepções de D'Angelis (2012). Apresentamos as percepções dos pais de alunos a respeito da escola, no qual observamos a relevância que esta instituição escolar ganhou depois da Constituição Federal de 1988 na comunidade para a valorização cultural, principalmente o fortalecimento linguístico.

Ainda abordamos ao longo do capítulo os diversos contextos de representatividade na EEI, como membro da Comissão Étnica Regional, representante do NEI e por fim como co-fundador e articulador do FAPISP. E assim chegamos ao fim deste capítulo com a certeza da importância da formação de guerreiros na prática, nos espaços de representatividade, e para isso a escola indígena é fundamental. E isso vimos já no início do texto na citação da fala de Marciano Rodrigues, ao falar do objetivo da

escola, ele diz que a escola indígena devem formar os guerreiros conscientes para lutar em defesa de seus direitos educacionais e principalmente em defesa de seu território.

No terceiro capítulo vimos os momentos de formação em que professores indígenas do Estado de São Paulo estiveram participando nos últimos anos, o MAGIND e o FISPI, ambos com a participação da Secretaria de Estado de Educação do Governo do Estado de São Paulo e a Faculdade de Educação da USP, no sentido de atender demanda de formação dos recém professores egressos nas escolas indígenas de todo estado. Maher (2006) e Grupioni (2006) falam que a formulação dessas propostas educacionais para os povos indígenas se deram após a Constituição Federal de 1988 que obrigou os governos Federal, Estadual e Municipal a elaborarem diretrizes de Educação Escolar Indígena que reconhecessem e valorizassem as culturas indígenas. E conseqüentemente vimos que a questão da formação dos professores indígenas ganha respaldo no RCNEI (1998) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de (1996). Concluímos este capítulo trazendo o resultado da formação de professores indígenas para as comunidades indígenas. Observamos neste capítulo que os Povos indígenas do estado de São Paulo criaram instrumentos de lutas em prol do seu povo, como por exemplo o já citado anteriormente FAPISP, como sendo um espaço de autonomia e protagonismo dos indígenas.

E no quarto e último capítulo, tratamos do Projeto Político-Pedagógico de formação de professores indígenas no Estado de São Paulo, que foi elaborado durante os anos de 2018 à 2020 por meio do Curso de Extensão sediado pela UNIFESP, denominado *Por uma Licenciatura Intercultural no Estado de São Paulo*. Neste capítulo, que foi o epicentro da pesquisa, pudemos constatar que a demanda por formação de professores indígenas, não é somente a aquisição de um diploma acadêmico, mas é uma proposta de curso intercultural, que atenderá as etnias Guarani Mbyá, Tupi Guarani/Nhandewa, Terena, Krenak e Kaingang. O diferencial do curso é a participação efetiva dos indígenas em todas as etapas do processo de construção, valorizando assim os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas envolvidos, como os seus modos de vida, suas ancestralidades, suas espiritualidades, suas línguas e suas cosmologias. Em entrevista com Catarina durante um dos módulos do curso de extensão da UNIFESP, ela falou sobre a diferença desse curso com relação aos últimos que ocorreram: *“A diferença que eu acho que tem esse curso, ele tem muita riqueza e propriedade para nós, porque no MAGIND e no FISPI, foi elaborado pelos não*

indígenas, esse projeto está sendo elaborado por nós mesmos, pelos indígenas, pode ser que ele não fica tão bom, mas tentamos fazer diferente para os nossos novos companheiros”. Como vimos, o PPP está contemplando a participação dos indígenas e dos seus conhecimentos milenares. O desafio foi lançado para implementação desta proposta de formação intercultural de professores indígenas. Respondendo a pergunta sobre a expectativa para implementação do curso a professora Lidiane da etnia Krenak ressalta: *“Eu passei por uma experiência de um início de tudo isso, né. Quando a gente levou a ideia para Secretaria, para ministros, para a FUNAI, houve uma negativa muito grande, inclusive diante de vários caciques, várias lideranças. A recusa desses governos, de que a educação escolar indígena, ela não iria dar certo e, até então a gente, vocês passaram pelo MAGIND, passaram pela USP, e estamos aqui lutando para que esse tenha uma nova formação e continuação da que vocês não tiveram ainda, eu tenho fé sim que tudo nessa vida tem que ser com luta, porque se você bater o pé na primeira pedra e parar ali, ou se você vê uma montanha e não dar um jeito de escalar ou desviar dela, você vai ficar parado ali então. Eu acho, eu acredito que vai dar certo sim. Primeiro tudo na nossa vida é o que é mais difícil, é começar, você dar o primeiro passo, a partir do momento que você deu o primeiro passo vai surgindo várias etapas, a gente já está quase no final, eu acredito que tudo é possível sim”*.

Nesse sentido qualquer projeto de política cultural, principalmente esse de formação de professores indígenas, precisa garantir a participação e a consulta prévia dos mesmos. Em cada decisão, em cada etapa da construção, implantação e do desenvolvimento, os indígenas devem estar presentes e fazer parte desse processo, porque são eles os principais favorecidos. Para que se garanta assim a valorização dos seus saberes, dos seus conhecimentos ancestrais e milenares. Os *“nhaneramõi kwery”*, são fundamentais nessa construção, pois são eles os sujeitos detentores de muitos conhecimentos ligados a epistemologia indígena, e para que uma formação intercultural possa atender os interesses indígenas, primeiramente precisa valorizar as pessoas que no seio de um *“tekoá”*, como vimos eles são responsáveis por transmitir as gerações mais novas os conhecimentos tradicionais.

Portanto, os conhecimentos sejam eles os indígenas, ou os conhecimentos científicos, devem ser colocado de modo simétrico e respeitoso, garantindo que as relações entre a ciência ocidental e a ciência indígena, possam contribuir para formação intercultural de professores indígenas, tornando-os sujeitos capazes de dialogar com

mundos e conhecimentos diferentes, criando ao mesmo tempo formas de resistências no mundo que os cercam. Não poderia deixar de trazer uma reflexão a respeito da relação entre a Educação Escolar Indígena e Antropologia nesse processo de construção da licenciatura intercultural de professores indígenas. Para isso, trago o pensamento do professor e antropólogo Gersen Baniwa,

No campo da educação escolar indígena houve avanços importantes, embora poucos ou tímidos. A antropologia tem essa tarefa e dívida histórica para com os povos indígenas em reciprocidade à generosidade destes na recepção e compartilhamento de seus saberes, culturas e valores com aqueles. Essa reciprocidade precisa ser mútua e simétrica. (BANIWA, Gersen Luciano, 2019, p. 13).

Para encerrar, é importante dizer que o conhecimento tradicional indígena e o conhecimento científico devem caminhar lado a lado, “simetricamente”, – isso falando das experiências que tive até então -, e para reforçar esta reflexão, trago o pensamento do professor José Ribamar Bessa que esteve presente durante o curso de extensão da UNIFESP, no qual ele comentou a respeito das experiências que acumulou na EEI, e enquanto educador percebe-se que ambos conhecimentos devem caminhar lado a lado, parafraseando o que ele disse sobre tais conhecimentos: *“é como se fosse um avião que precisa das duas asas para decolar”*. O que o professor Bessa fala corrobora com meu pensamento sobre a escola que lecionei, e leciono ainda, de que a escola precisa caminhar com os dois mundos, o indígena e o não-indígena, no sentido de refletir sobre as realidades socioculturais em cada comunidade, no qual elas se encontram após longos períodos de contato com a sociedade envolvente. E para que essa escola indígena diferenciada, específica, bilíngue/multilíngue e intercultural se efetive de fato, a formação dos professores indígenas é fundamental, como disse Grupioni (2006), *“É consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades.”*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Lígia Rodriguez de. **Os Tupi Guarani de Barão de Antonina-SP: Migração, Território e Identidade**. 2011. 110 f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2011.
- ALMEIDA, L. R.; DANAGA, A. C.; MAINARDI, C. **Um nome que faz a diferença: reflexões com famílias tupi guarani**. In: GALLOIS, D. T. e MACEDO, V. (Orgs.). **Nas Redes Guarani: Saberes, traduções e Transformações**. 1ª ed. São Paulo: Hedra, pp. 321-337, 2018.
- AMOROSO, Marta. **Terra de Índio: imagens em aldeamentos do Império**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- BARROS, Valéria Esteves Nascimento. **Da casa de rezas à congregação cristã no brasil: o pentecostalismo guarani na terra indígena laranjinha/pr**. Florianópolis - fevereiro de 2003.
- BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena da Reserva Indígena Te'yikue**. 2014. 165 p. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande-MS, 2014.
- BENITES, Sandra. **Viver na Língua Guarani Nhandewa (mulher falando)**. 2018. 105 p. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro-RJ, 2018.
- BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. 106 p. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2009.
- COSTA, Consuelo de Paiva Godinho. **Nhandewa Aywu: Fonologia do Nhandewa-Guarani**. 1. ed. Campinas: Curt Nimuendaju, 2010.
- CUNHA, M. C. **Políticas Culturais e Povos Indígenas uma Introdução**. In: CESARINO, P. de N.; CUNHA, M. C. da. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 14-15, 2014.
- COHN, C. **A cultura nas escolas indígenas**. In: CESARINO, P. de N.; CUNHA, M. C. da. (Orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 313-314, 316-317 e 333-334, 2014.
- CHEROBIM, Mauro. **Os Guarani do litoral do estado de São Paulo: análise antropológica de uma situação de contato**. 1981. 167 f. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, apresentada ao Departamento de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

CLASTRES, Hélène. **A terra sem mal: o profetismo tupi guarani**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.

COELHO, Márcio Oliveira Castro. **Terena e Guarani na Reserva de Araribá: um estudo etnográfico da aldeia Tereguá**. 2016. 162 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. Ed. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

DANAGA, Amanda Cristina. **Encontros, efeitos e afetos: Discursos de uma liderança Tupi Guarani**. 2016. 227 p. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Carlos (PPGAS-UFSCar), 2016.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: A educação escolar indígena no Brasil**. 1ª ed. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DOMITE, Maria do Carmo Santos (org). **Magistério Indígena Novo Tempo: um caminho do meio (da proposta à interação)**. Faculdade de Educação Fundação Apoio a Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. **A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó**. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. e CESARINO, P. N. (Orgs.). **Políticas Culturais e povos indígenas**. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GRUPIONI, L. D. B. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A legislação brasileira escolar indígena: buscando a consolidação do direito dos povos indígenas à educação diferenciada**. SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Formação Intercultural Superior do Professor Indígena – FISPI. Um caminho para educação escolar indígena: da teoria à prática – Livro 1. São Paulo, 1ª ed. 2010.

LADEIRA, Maria Inês Martins. **Aldeias livres Guarani do litoral de São Paulo e da periferia da capital**. In: (Vários autores). **Índios no estado de São Paulo: Resistência e transfiguração**. São Paulo: Yankatu, Comissão Pró-Índio, pp.123-144, 1984.

LIMA, Giselda Pires de. **Os Xondaro e a Circulação de Saberes no mundo de hoje**. In: GALLOIS, D. T. e MACEDO, V. (Orgs.). **Nas Redes Guarani: Saberes, traduções e Transformações**. 1ª ed. São Paulo: Hedra, p. 83, 2018.

MACEDO, Valéria. **Misturar e circular em modulações Guarani. Uma etiologia das (in)disposições**, Mana vol.23 no.3 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2017.

MACEDO, Valéria Mendonça de. **Nexos da diferença: Cultura e afecção em aldeia guarani na Serra do Mar**. 2009. 331 p. Tese de Doutorado em Antropologia Social, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

MAHER, T. M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MARCOLINO, Claudino [et al.]. **Lições de Gramática Nhandewa-Guarani - vol. I.** 63 p. ed. 1. Campinas, SP. Curt Nimuendaju, 2016.

MARCOLINO, Claudino [et al.]. **Inypyrũ: narrativa sagrada da criação do mundo.** 46 p. ed. Bilíngue. Campinas, SP. Curt Nimuendaju, 2016.

NIMUNDAJU, Curt Unkel. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani.** Trad. Charlotte Emmrich e Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC / Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NIMUENDAJU, Curt Unkel. Os Guarani no Rio Feio (1895-1901). Apontamentos sobre os Guarani. Revista do Museu Paulista, N. S. VIII. São Paulo, Museu Paulista da USP, 1954, trad., int, e notas de Egon Schaden. OLIVEIRA, Tiago de. **Os desafios do ensino da Língua Tupi-Guarani Nhandewa no ambiente escolar da aldeia Nimuendaju.** Bauru, SP: PRPPG/USC, 2018.

_____. **A origem da terra Nimuendajú.** 2008. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Formação Intercultural Superior dos Professores Indígenas) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PIERRI, Daniel Calazans. **O perecível e o imperecível: reflexões guarani Mbya sobre a existência.** 1ª ed. São Paulo: Elefante, 2018.

RANGEL, Lúcia Helena. **Vida em reserva.** In: (Vários autores). **Índios no estado de São Paulo: Resistência e transfiguração.** São Paulo: Yankatu, Comissão Pró-Índio, pp. 83-122, 1984.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: Para o Conhecimento das línguas indígenas.** São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SANCHEZ, Ana. Assessoria de Comunicação da Secretaria de Estado da Educação. **A escola de cara nova: educação indígena. Por uma educação de qualidade para todos os alunos da escola pública estadual de São Paulo.** 1ª ed. 2001 e 2ª ed. 2002.

SANTOS, Catarina Delfina dos. **Mamõgui Adju: Minhas Origens.** p. 12. Projeto de Pesquisa apresentado a Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2021.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani.** 3. Ed. São Paulo: EPU / EDUSP Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena. Documento Final.** São Paulo, julho de 2014. 89 p.

SILVA, Algemiro. Sonhos e conhecimentos na vida Guarani: Uma experiência de pesquisa na universidade. In: GALLOIS, D. T. e MACEDO, V. (Orgs.). **Nas Redes Guarani: Saberes, traduções e Transformações**. 1ª ed. São Paulo: Hedra, pp. 77-78, 2018.

SOUZA, Emerson de Oliveira. **Povos Indígenas na Metrópole: Movimento, Universidade e Invisibilidade na maior Cidade da América**. 2021. 313 p. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (PPGAS/FFLCH). Universidade de São Paulo, 2021. p. 16.

STRATHERN, Marilyn. Os limites da autoantropologia. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. ed. São Paulo: Ubu Editora, pp. 159-161, 2017.

VEIGA, J. **Breve História dos Nhandewa de Araribá**. In: Marcolino, C. [et al.]. **Lições de Gramática Nhandewa-Guarani - vol. I**. 63 p. ed. 1. Campinas, SP. Curt Nimuendaju, pp.12-15, 2016.

Consultas on line

AZEVEDO, M. M. A.; COLMAN, R. S.; VEIGA, JURACILDA. **Reocupando Território, a expansão dos Guarani no Estado de São Paulo**. In: AZEVEDO, M. M. A e BAENINGER, R. (orgs.) **Povos indígenas mobilidade espacial**. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/colecao/VOLUME_08.pdf> acesso em: 19 jul. 2021.

BANIWA, Gersem Luciano. **Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena**. Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais | Vol. 2 – n. 1 – 2019. Disponível em: <<https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/462/210>> acesso em: 17 de ago. 2021.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Entre Plantas e Palavras: Modos de Constituições de Saberes entre os Wajãpi (AP)**. 2012. 282 p. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-22082012-100255/publico/2012_JoanaCabralDeOliveira_VRev.pdf> acesso em: 4, jul. 2021.

Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-escolar-indigena>> acesso em: 9 de nov. 2020.

I Encontro de Avaliação da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/3341-i-encontro-de-avaliacao-da-educacao-escolar-indigena-do-estado-de-sao-paulo>> acesso em: 6 de fev. 2021.

Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/marcianorodrigues.lda>> acesso em: 17 nov. 2020. (Marciano Rodrigues, 23 de outubro, as 14:37).

MEC trabalha por avanços na Educação Escolar Indígena. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena#:~:text=O%20Censo%20Escolar%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,que%20contam%20com%2022.590%20professores.>>Acesso em: 1 nov. 2021.

Migrações históricas e cosmologia Guarani. Disponível em:<http://www.rau.ufscar.br/wpcontent/uploads/2015/05/vol5no1_03.Juracilda.pdf>acesso em: 30 mar. 2020.

Povos Indígenas no Brasil. Xetá. Disponível em:<<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xet%C3%A1>>acesso em: 18 de mar. 2021.

Povos Indígenas no Brasil. Xokleng. Disponível em:<<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xokleng>>acesso em: 18 de mar. 2021.

Filmografia

Estranhos no exterior: maioria (Margareth Mead) (Strangers Abroad). Disponível em:<<https://youtu.be/fLKjTt63yiw>>acesso: 8 mar. 2020. (min. 42:46 a 43:44 aprox.).

Educação Escolar Indígena. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=GRiznQB5kZI>>acesso em: 22 de mar. 2021.

Educação Escolar Indígena. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=cWUZCJQZIRw&t=247s>>acesso em: 31 de mar. 2021. Fala do Ubiratã, mim. 347.

Legislação

Decreto nº 2371-F, de 28 de abril de 1913. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em:<<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19130530&Caderno=Diario%20Oficial&NumeroPagina=2327>>acesso em: 12, mar. 2021.

Documento base para o projeto político-pedagógico “Por uma licenciatura indígena no Estado de São Paulo. FAPISP/Comitê Interaldeias/UNIFESP (Org.). 1ª ed. São Paulo, Janeiro, 2020.

Lei nº 11.645, de 10.3.2008 - Planalto. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>acesso em: 30 mar. 2020.

Lei complementar nº 1.276, de 01 de dezembro de 2015. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em:<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1276-01.12.2015.html>>acesso em: 15 de mar. 2021.

Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>acesso em: 30 de mar. 2021.

Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Resolução SE nº 44, de 18 de abril de 1997.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANEXOS

ANEXO 1 – Folder de divulgação do V Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena de 2020

**V FÓRUM
NACIONAL DE
EDUCAÇÃO
ESCOLAR
INDÍGENA**

Educação como direito:
insurgências e
resistências indígenas

23 DE OUTUBRO DE 2020

Acesse a programação
completa no site
www.fnee.org

**EVENTO GRATUITO COM CERTIFICAÇÃO. AS INSCRIÇÕES
SERÃO REALIZADAS AO INÍCIO DE CADA SESSÃO.**

reunião

ANEXO 3 – Cartaz de divulgação da semana *Awá Rokawydju*



semana
AWA ROKAWYDJU

Um evento do Abril Indígena 2021

**DE 12 A 17 DE ABRIL
DE 2021**

Palestras,
apresentações culturais
e debates



APOIO : FAPIB, CEPISP ,COMPISP E IDMAI



**EVENTO VIRTUAL,
TRANSMITIDO PELAS
REDES SOCIAIS**

ANEXO 4 - Matéria no jornal regional sobre saúde indígena



Caciques da região se reuniram em Bauru para reclamar da Sesai ligada ao governo

Índios protestam contra fim de atendimento médico em aldeia

Caciques e lideranças indígenas da região de Bauru se reuniram, ontem à tarde, para protestar uma medida do governo federal que, segundo eles, poderá extinguir de vez o serviço de saúde nas aldeias.

Após a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai) em 2010, as ações de atenção básica a saúde da população indígena deixaram de ser feitas pela Fundação Nacional de Saúde (Funasa), e passaram a ser executadas diretamente pelo Ministério da Saúde. Diante disso, os índios afirmam que o governo, por meio da Sesai, vem tomando decisões sem a participação deles. Segundo os indígenas, os serviços médicos, antes prestados diretamente nas aldeias, estão sendo extintos por medidas da secretaria e logo passarão a ser feitos em sua totalidade pelo Serviço Único de Saúde (SUS). “Há algum tempo vivíamos na mata e conseguíamos ali nossos remédios, mas hoje com o desmatamento, nem mata temos, então precisamos

de atendimento na aldeia”, enfatiza Thiago de Oliveira, cacique da aldeia de Araribá.

De acordo com Regiane Rodrigues, presidente do Conselho Municipal da Saúde Indígena um documento de repúdio às ações do Ministério da Saúde será elaborado e enviado ao ministro. A reportagem não conseguiu localizar ontem representante da Sesai até o fechamento desta edição. **(Da Redação)**

ANEXO 5 - Folder de divulgação da I conferência etapa Regional



 SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU

1ª CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

- CONHECER PARA RESPEITAR -

DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU

Dias: 23 e 24 de Maio de 2006
Horário: 8h30 às 17h30
Local: E.E. Prof. Christino Cabral
Rua Gerson França, 19-165
Jardim Estoril - Bauru

APOIO E ORGANIZAÇÃO:
Secretaria de Estado da Educação
Coordenadoria de Ensino do Interior
Diretoria de Ensino - Região de Bauru
COMISSÃO ÉTNICA REGIONAL
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
4º Comando de Polícia Militar do Interior/4
OBEID PLAZA HOTEL

 www.agbbauru.org.br
Tel.: (14) 3227-4600
e-mail: agb@agbbauru.org.br

*"Transformam-se muitas coisas:
a terra num roçado,
a folha num remédio,
a madeira em barco,
a macaxeira em farinha.
É preciso conhecer para respeitar."*

RCN Educação Indígena

ANEXO 6 – Folder informativo do FAPISP



FÓRUM DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESTADO DE SÃO PAULO - FAPISP

Conhecendo o FAPISP

O que é o FAPISP? É o Fórum de Avaliação da Educação Escolar Indígena do Estado de São Paulo.

Quem é responsável? É uma iniciativa do movimento de professores juntamente com as lideranças de diversas comunidades indígenas de todas as regiões do estado de São Paulo. Atualmente conta com articuladores (ponto focal) distribuídos por regiões: Lilian (T.I. Piquaçuera), Cláudia (T.I. Terandê Porã), Tiago (T.I. Araribá), Timóteo (Vale do Ribeira), Davia (T.I. Jaraguá), Ubiratã (T.I. Bananal), Cristiano (Litoral Norte), Juliano (CTL Miracatu), Cristine (Ribeirão Silveira), Sérgio (CTL Itanhaém), Valdeci (Sudoeste) e Adriano (Centro Oeste).

Quem são os parceiros atualmente? Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP), Diretórios de Ensino (DE), Prefeituras Municipais, Universidades Públicas e ONGs.

Quem participa? Professores indígenas, Caciques, Vices-caciques, Pajés, Conhecedores Tradicionais, Lideranças, Vice-diretores, membros das comunidades, alunos das escolas, profissionais de saúde indígena, representantes das Universidades, servidores da FUNAI, servidores da SESAI, Supervisores de ensino, Professores de Núcleo Pedagógico, servidores públicos, Antropólogos, Linguistas, Ambientalistas, Autoridades em geral.



Onde acontece ou aconteceu? O FAPISP acontece exclusivamente nas comunidades indígenas do Estado de São Paulo podendo também acontecer em centros urbanos. Já aconteceu nas aldeias: **Terandê Porã (Ribeirão/SP)** em 2015, **Rio Silveira (Bertioga/SP)** em 2016, **Renacer (Ubatuba/SP)** em 2016, **Taquari (Eldorado/SP)** em 2017, **Nimucodaju (Avaí/SP)** em 2017, **Piquaçuera (Itanhaém/SP)** em 2018.

Porque foi criado o FAPISP? Foi criado para discutir e propor melhorias para EEI em âmbito Estadual e também Nacional e também com objetivo principal de dar voz e ampliar o espaço de debate para aqueles que não tinham oportunidades de expor seus pontos de vistas.

Qual é a pauta de discussão? Formação inicial e continuada em nível superior, plano de carreira do professor indígena, construções e ampliações de escola, contratação de professores, contratação de vice-diretor, contratação de professor coordenador, práticas pedagógicas, políticas públicas diversas, territórios indígenas, fortalecimento cultural.

Quais são os resultados obtidos? Ampliação do diálogo com Órgãos da Esfera Pública e atenção às mesmas, Acesso as Universidades Públicas, criação do GT que está elaborando Projeto de Licenciatura Intercultural para os docentes indígenas na UNIFESP, Participação efetiva das comunidades nas discussões da EEI, Fortalecimento do movimento dos professores indígenas do estado de São Paulo.

Quais são as próximas ações e a nova edição do FAPISP? O VII FAPISP será sediado pela Aldeia Icatu, município de Bragança/SP, nos dias 12, 13 e 14 de Dezembro de 2018. O FAPISP irá dar sequência às ações já estabelecidas nas outras edições, reforçando a importância do diálogo com os responsáveis pela EEI no estado de São Paulo e no Brasil e manter a cobrança acerca das reivindicações já encaminhadas.

**"NHANERAMŌI-RAKWAÁWA YMANGWÁRE NHANHIMONOŌ
NHANHIMOMBARETÊ"**
(*"A Sabedoria dos Nossos Ancestrais nos une e nos fortalece"*)