

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO

AMANDA MENDONÇA RODRIGUES

**PALAVRAS DE UM FUTURO KARAÍ: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A PEDAGOGIA MBYÁ  
GUARANI**

Porto Alegre

2025

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

## Ficha Catalográfica

R696p Rodrigues, Amanda Mendonça

Palavras de um futuro Karáí : Uma etnografia sobre a Pedagogia Mbyá Guarani / Amanda Mendonça Rodrigues. – 2025.

85 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Bittencourt Ribeiro.

1. Mbyá Guarani. 2. Educação Indígena. 3. Processos Próprios de Aprendizagem. I. Ribeiro, Fernanda Bittencourt. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

AMANDA MENDONÇA RODRIGUES  
**PALAVRAS DE UM FUTURO KARAÍ: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A PEDAGOGIA MBYÁ  
GUARANI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Fernanda Bittencourt Ribeiro

PORTO ALEGRE  
2025

## Sumário

Agradecimentos.....	1
Lista de Imagens .....	5
Resumo .....	7
Introdução .....	8
Capítulo 1 – Trajetórias contra coloniais da População Indígena.....	15
Etnografia e o sentiversar.....	21
Capítulo 2 – Diálogos com bibliografia e descrição do campo .....	28
Espaços e tempos do cotidiano na/da aldeia .....	35
Capítulo 3 – cartografias de regiões que ainda estão por vir .....	45
Costuras e alinhavos finais.....	71
Referências .....	74
Anexos .....	77

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a Deus e aos meus Orixás que me deram força, serenidade e energia para realizar essa pesquisa. A fé pode explicar muitos dos caminhos nos quais acessei durante esse percurso.

Gostaria de agradecer minha família, em especial meu companheiro Jader, que em muitos momentos “segurou as pontas” para que eu pudesse me dedicar aos escritos e leituras, que se disponibilizou a ler meus textos para aprender mais sobre os Guarani e para que pudéssemos nos estreitar ainda mais. Obrigada por encarar as estradas lamacentas até chegar à aldeia e por mostrar de forma constante seu orgulho e admiração por eu estar nesse caminho. Agradeço minha filha Joana que foi a criança que personificou muitas das brincadeiras livres vistas no campo, que foi colinho e alento em momentos mais tensos, também foi sorriso e brincadeiras quando precisei. Obrigada, meus amores. O apoio e a segurança de vocês foram fundamentais. Agradeço minha mãe e meu pai, que aturaram as minhas longas ligações explicando cada uma das vivências que tive no campo, que se disponibilizaram a ouvir e reconstruir suas visões acerca da população indígena. Agradeço em especial ao meu pai, que me levou até a Tekoá e me mostrou como poderia ir de ônibus até lá.

Agradeço aos Guarani da Lomba do Pinheiro e toda a comunidade da Tekoá Anhetengú que me acolheu de forma sensível e aberta para que eu pudesse estar nos seus espaços de convívio. Obrigada por estarem dispostos às conversas, às fotos, às trocas nos intervalos das aulas, a responderem minhas perguntas e a receberem meus alunos e alunas da forma mais cordial e acolhedora possível. Espero que as nossas trocas continuem e que possamos estreitar nossa parceria. Um agradecimento especial ao Cacique Cirilo e ao Sérgio, seu filho, que foi meu principal interlocutor, que se dispôs a compartilhar comigo detalhes importantes e sagrados da sua cultura, depositando uma confiança enorme, para que os escritos que aqui se constituíssem, fossem benéficos para luta do seu povo. Espero fazer jus a essa confiança e dedicação.

Agradeço a Escola Projeto, minha casaescola, que me deu espaço para acreditar em uma diferente educação possível, que me mostrou que os diferentes saberes dos diferentes povos podem habitar uma escola e ampliar os horizontes de todas as pessoas que ali se encontram. Obrigada por receberem os Guarani em nossas dependências escolares e tencionar

o que pensamos a respeito do ser escola. Agradeço a minha querida amiga Graça que escutou por longos períodos o que eu tinha para falar a respeito dessas vivências e que sempre me incentivou a ir adiante.

Agradeço meus colegas e minhas colegas de mestrado que foram importantes nessa trajetória de letramento acadêmico e socorro em dias ruins. Vocês também alimentaram minha pesquisa.

Agradeço minha orientadora Fernanda Bittencourt que fez com que eu acreditasse que meu *ethos* pesquisadora estava sendo construído através da etnografia e que me incentivou a ter essa vivência. Professora Fernanda me deu coragem para ir até a aldeia e me encharcar dos Guarani, o que resultou em uma modificação profunda da minha visão a cerca desse povo. Agradeço por todas as orientações, incentivos e novos aprendizados. Obrigada por abrir as portas para mim de um mundo sensível e repleto de aprendizados através do “ir até lá” que a etnografia nos proporciona. Acho que ela se misturou ao meu DNA.

Agradeço aos professores e professoras da PUCRS que foram importantes parceiros e parceiras nessa trajetória e que permitiram, em diversos momentos, que eu chamasse atenção para esses povos dentro das suas aulas, ampliando os discursos e as formas de ver o mundo. Obrigada por cada incentivo e dica para que eu pudesse publicar, procurar disciplinas que fossem do meu interesse e que pudessem enriquecer meu repertório. Agradeço em especial a professora Mónica de la Fare que insistiu e deu suporte para que eu pudesse retornar à academia, após alguns anos de formada.

Agradeço às professoras Iara Tatiana Bonin e Chantal Medaets que, além de se disponibilizarem para formarem minha banca, deram importantes caminhos, leituras e apoios para que essa pesquisa fosse feita. Professora Iara que me levou para as leituras sobre a conversa como metodologia e que ministrou disciplinas em que os saberes do povo indígena e do povo negro foram de fato valorizados. Agradeço a professora Chantal pelo seu trabalho com os ribeirinhos do Baixo Tapajós, por ter sido o catalisador dessa pesquisa. Lembro até hoje da primeira vez que li o seu trabalho e como ele acendeu a chama da pesquisa dentro de mim.

Agradeço, de antemão, a todo leitor e leitora que se disponibilizar a entrar nesse mundo comigo através dessa dissertação, que seja uma forma de validar a luta desse povo e que o respeito e a valorização acompanhem todo juruá que possa conviver com os Guarani.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001” (“This study was

financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”).

Ha’evete!

## **Lista de abreviações**

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

PUCRS – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

## Lista de Imagens

Figura 1: mapa da escravidão vermelha. Fonte: Fundação Getúlio Vargas: <a href="https://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/escravidao-vermelha">https://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/escravidao-vermelha</a> acessado em 09 de setembro de 2024. Às 13:46 .....	16
Figura 2: portão e placa de entrada. ÁREA PROTEGIDA. Fonte: autora. ....	37
Figura 3: entrada na aldeia após portão principal. Fonte: autora. ....	38
Figura 4: criança pequena brincando com livro didático. Fonte: autora. ....	43
Figura 5: pomar de frutas que fica em frente ao prédio antigo da escola. Fonte: autora. ....	49
Figura 6: Desenho da trilha construída coletivamente. Fonte: autora. ....	55
Figura 7: Rosane contempla a trilha e verifica se o que escreveu no seu caderno está de acordo com a trilha coletiva. Fonte: autora. ....	56

*Dedico este trabalho a todos os povos originários do Brasil. Que as terras, as leis e os direitos sejam devolvidos. Que a culturas e o direito de ser quem se é, o direito à diferença, seja respeitado.*

*Às vezes, tem o sentimento Guarani que não tem explicação também. Como a palavra que vem do Deus. Para o juruá não tem essa tradução, mas eu tento traduzir um pouquinho.*

*Sérgio.*

## Resumo

Esta dissertação teve como objetivo compreender como a pedagogia Mbyá Guarani opera na transmissão de conhecimentos, com foco nos saberes não escolares relacionados ao *Nhandeko* (Bem Viver Guarani). Buscou-se descrever os espaços e os lugares significativos para essa formação, além de analisar de que forma a educação Guarani atravessa a educação escolar e como esta, por sua vez, influencia a educação Guarani. A metodologia adotada foi a etnografia, vivida por meio de visitas sistemáticas à comunidade, manutenção de diário de campo e participação em atividades a convite dos Mbyá. Como resultado, observou-se que a pedagogia Mbyá Guarani se constitui por meio de artefatos culturais que sustentam e fortalecem sua identidade, como o território, a resistência ao uso da língua do colonizador e o modo de cuidar das infâncias. Constatou-se ainda que os Mbyá Guarani administram estrategicamente seus espaços de luta também dentro da escola, promovendo transformações nessa instituição à medida que dela se apropriam.

**Palavras-chave:** Mbyá Guarani. Educação Indígena. Processos próprios de aprendizagem.

## Resumo

Esta disertación tuvo como objetivo comprender cómo opera la pedagogía Mbyá Guaraní en la transmisión de conocimientos, con énfasis en los saberes no escolares relacionados con el *Nhandeko* (Buen Vivir Guaraní). Se buscó describir los espacios y lugares significativos para esta formación, así como analizar cómo la educación Guaraní atraviesa la educación escolar y cómo esta última también incide en la educación Guaraní. La metodología adoptada fue la etnografía, vivida a través de visitas sistemáticas a la comunidad, mantenimiento de un diario de campo y participación en actividades a invitación de los Mbyá. Como resultado, se observó que la pedagogía Mbyá Guaraní se constituye a partir de artefactos culturales que sostienen y fortalecen su identidad, como el territorio, la resistencia al uso de la lengua del colonizador y el cuidado de la infancia. También se constató que los Mbyá Guaraní gestionan estratégicamente sus espacios de lucha dentro del ámbito escolar, promoviendo transformaciones en esta institución a medida que se apropian de ella.

**Palabras clave:** Mbyá Guaraní. Educación indígena. Procesos propios de aprendizaje.

## Introdução

O surgimento e vivência da presente pesquisa teve forte influência das pessoas que circularam e atravessaram os caminhos da minha trajetória de vida pessoal e profissional, âmbitos estes que, em certos momentos, perderam as bordas, permitindo que a experimentação de viver, observar, ler e conversar sobre um povo fosse experimentado de forma constante durante todo o período do curso de Mestrado em Educação e, até mesmo, antes dele.

A primeira parte desse passo para retomar a vida acadêmica após o curso de Especialização em Educação Transformadora foi procurar a universidade que foi casa de todo meu percurso formativo. Essa familiarização com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) foi o ponto fundamental da partida. Digo isso porque o surgimento dessa proposta de pesquisa aconteceu durante um período em que eu participei das aulas, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, sobre Educação e Diferença Social na América Latina, ministradas pela professora Doutora Mónica de la Fare, professora que tive a oportunidade de ser aluna na graduação em pedagogia, de forma conjunta com o Doutor Fernando Carreira, que, é importante destacar, é um dos autores que me aproximou de forma sensível da população Mbyá Guarani.

As aulas dessa disciplina foram essenciais, pois apresentaram para mim, uma gama de autores que serviram de base inicial, como a pesquisa de Chantal Medaets (2020), sobre a pedagogia da população ribeirinha do Baixo Tapajós. A forma como a autora apresentou suas perguntas de pesquisa e como descreveu o campo, juntamente com reflexões sobre pequenos detalhes, mostrou como funciona a pedagogia própria desse povo. Dessa forma, se tornou fundamental para que eu pensasse em uma aproximação, principalmente em relação a forma de olhar, sendo ela também, uma pedagoga. Outros autores como Aníbal Quijano e o artista visual Mbyá Guarani, Xadalu Tupã Jekupé, o Dione Martins, e mais uma gama de pesquisadores e artistas visuais foram apresentados e discutidos naquela disciplina, tendo como foco a Educação e as desigualdades sociais produzidas na América Latina. Alguns deles aparecerão na dissertação que segue, dando apoio às discussões juntamente com as cenas trazidas por mim a partir do trabalho de campo. Ou seja, minha visão está carregada de pressupostos que enxergam a vida e as condições das comunidades indígenas, quilombolas, camponesas e ribeirinhas de forma crítica, tendo como direção compreender as cosmologias e o resultado das

suas vidas hoje como sobrevivência a um processo de colonização. Aqui, entendo por colonização, esse processo histórico e agressivo, como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial / étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (Quijano, 2014, p. 285).

Ou seja, uma forma de poder exercida pelo padrão mundial capitalista em que acontece a imposição de uma classificação que envolve raça e etnia sobre a população, classificação essa que está a serviço de uma forma de funcionamento em que o capital e a exploração estão no centro. Frantz Fanon também nos traz a sua concepção sobre a agressividade, principalmente sobre o âmbito subjetivo da colonização. Ele diz que

A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertam, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O nativo é declarado impermeável à ética: ausência de valores, mas também negação de valores (Fanon, 2022, p. 38)

Assim dizendo, a escolha que realizei de pesquisar com a população Mbyá Guarani, passa por essa lente, a de compreender e reconhecer valores, formas próprias de organização e aprendizado, que muito foram negadas e desvalorizadas por um processo colonial que acontece até os dias de hoje. Esta pesquisa permite ver uma comunidade com organizações complexas e regadas pela cosmologia, tendo uma visão clara sobre o tipo de sujeitos que desejam formar e como devem ser os cuidados para que esse sujeito permaneça na Terra, continuando assim, a linhagem Mbyá Guarani.

Essa explicação sobre a minha recente construção da trajetória como pesquisadora é fundamental para compreender o motivo de eu ter escolhido a população Mbyá Guarani para a realização da pesquisa. Escrevendo agora, percebo que não tenho plena consciência e exata certeza se eu realmente escolhi pesquisar com a população Guarani. Digo isso, pois a forma como me agencei com este povo, aconteceu organicamente, talvez, eles me escolhendo como uma interlocutora, pois isso justificaria as formas tão gentis de tratamento que recebi ao longo desta pesquisa. De quem foi a escolha, talvez eu não saiba responder, mas que as duas partes

se entregaram, isso de fato posso afirmar. Assim como Bergamaschi (2007, p. 45), estive “encharcada” dos Mbyá Guarani durante essa trajetória.

Em 2022, ano que precedeu a minha entrada ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS, tive a oportunidade, como professora pedagoga de uma turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre, de estudar a vida e a obra de Xadalu, o mesmo artista apresentado para mim ao longo da disciplina sobre a América Latina. Essa imersão, primeiramente através da arte, no mundo dos Mbyá, provocou uma profunda necessidade de compreensão de determinados processos que compõem a pedagogia, a forma de educar, desse mesmo povo. Contudo, nada disso aconteceu de forma linear, os atravessamentos da escola e da disciplina, juntamente com leituras e visitas às exposições, foram mostrando, de forma gradual e rizomática, a possibilidade de uma proximidade com os Mbyá, de uma Tekoá específica, a Anhetenguá, localizada na Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre.

Aqui, utilizo a palavra rizoma, no sentido dado por Deleuze (2012) em *Mil Platôs*, volume 1, que traz o pensamento a respeito das conexões realizadas a partir do momento em que diferentes sujeitos se agenciam, gerando a multiplicidade, resultado da troca e da produção de sujeitos diferentes. O rizoma aqui, representa como os agenciamentos atravessaram o meu fazer pesquisadora e pedagógico como docente, perdendo bordas e ganhando linhas e fios que atravessaram as barreiras escola-universidade-aldeia e, mais recentemente, ancestralidade.

Durante o estudo sobre a vida e a obra do artista indígena, fomos convidados como corpo docente e discente a nos aproximarmos de companheiros de Xadalu, pessoas que o acolheram e hoje são importantes amigos e parceiros: a população da Tekoá Anhetenguá. Como escola, ao compreendermos um pouco sobre a cosmologia indígena, nos aproximando dos mitos através das obras de Xadalu, foi natural a programação de visitas até a aldeia, juntamente com as crianças. A visita até os locais importantes para estudo é uma característica importante da escola em que atuo. Dessa forma, promovemos diversas saídas de campo para que possam se aproximar e realizar trocas com os sujeitos de seus estudos.

A maior parte da minha trajetória profissional aconteceu na escola em que me encontro atualmente, durante a escrita deste trabalho. Algo que aprendi de maneira forte e sistemática é que não temos, como professores e professoras, todas as respostas. Certo dia, minha filha de 3 anos e meio me perguntou algo relacionado a um filme. Respondi que não

sabia. Ela, surpresa, respondeu “ué, mas você é professora!”. Esse diálogo entre eu e a minha filha, que frequenta a escola desde os 7 meses, situa-se numa vida em sociedade em que ela não convive com avós diariamente e os seus aprendizados vêm da escola e da troca com sua família nuclear. Ele ilustra o que é construído em nós, desde muito pequenos: que professores, ou seja, os personagens que dão os contornos da instituição escola, detêm todos os saberes que julgamos necessários. Contudo, na escola em que atuo, é considerado de fundamental importância o aprendizado entre os pares e acreditamos que ele acontece de forma potente e contínua, independente da atuação do professor, mas que pode ganhar proporções mais eficazes com a intervenção docente. Nesta mesma instituição, sempre que possível, em todos os projetos desenvolvidos chamamos convidados para falar sobre algum assunto que está sendo estudado no trimestre pelas crianças. Outra estratégia para tirar da única “mão” a fonte do conhecimento, é propor saídas de estudos que promovem aprendizados com guias e em espaços distintos. Fui ensinada e acostumada - e mais adiante essa palavra aparecerá novamente com outros sentidos de aprendizado - a aprender diretamente na fonte, no local do conteúdo a ser aprendido. Ir até os espaços para sentir o que se vive lá, se tornou uma forma de fazer pedagogia. Será uma pedagogia etnográfica?

Ao ler o texto de Chantal Medaets sobre as contribuições da Antropologia para a Educação, me dei conta que é exatamente isso que temos feito, que tenho feito: aprender diretamente dos lugares e nos lugares, sobre os sujeitos e com os sujeitos. Fazendo um levantamento sobre as áreas do conhecimento que estudam a aprendizagem, a autora traz que muitas pesquisas foram voltadas para área da psicologia cognitivista e questiona o papel da antropologia, ou melhor, do antropólogo nos estudos sobre a aprendizagem. Ainda segundo a autora, o papel do antropólogo nesse mar tão explorado - com toda a amplitude que a palavra permite - é de

Observar e descrever detalhadamente situações de aprendizagem *in situ*, no contexto onde elas ocorrem, com as pessoas e objetos que compõem a trama das relações cotidianas das pessoas que se estuda, aí se encontra a principal e mais original contribuição da antropologia para o estudo da aprendizagem. Saindo da situação de pesquisa em que o pesquisador concebe e propõe uma atividade (em exercício, um teste) aos sujeitos, o antropólogo participa do cotidiano dos seus interlocutores, segue seus movimentos, aceita boa parte dos seus convites, aprende com eles (Medaets, 2021, p. 196)

Percebo que uma atuação etnográfica já permeia o meu fazer como professora e, talvez por esse motivo, escolhi pesquisar nessa fecunda mistura entre antropologia e educação. O exemplo mais significativo para mim é o estudo que realizamos no 3º ano do Ensino Fundamental sobre os Territórios Negros e a relação do Arroio Dilúvio com a comunidade escolar, corpo hídrico que corta a cidade de ponta a ponta e está na frente das portas e janelas da escola. Neste projeto de estudos, as crianças precisaram compreender como é a relação da comunidade Ilhota, importante Território Negro da cidade, com o arroio, um riacho poluído que está também em frente às portas destes moradores. Para saber mais, fomos até a sede da comunidade e conversamos com uma liderança de lá, ela disse que para conviverem bem com o Dilúvio, necessitam usá-lo, ocuparem seu espaço. As respostas que obtivemos sobre a relação desta comunidade com o arroio é de que as crianças brincam nas árvores do seu entorno, os adultos sentam e conversam, aos domingos, fazem churrasco nas suas margens e, na pandemia, foi espaço de refúgio para todos os moradores de lá que se apropriaram do lugar para lutar por melhorias para ele e conscientizar ambientalmente essa população.

Após este encontro, as crianças elaboraram então, uma matéria para o jornal da escola contando sobre essa troca - com muito mais detalhes do que descrito aqui - e convidaram a comunidade escolar para ocupar o espaço do Arroio Dilúvio, promovendo as “pazes” com esse corpo que atravessa a nossa cidade e, atualmente, faz parte dos nossos cotidianos. Trago esse exemplo para ilustrar um dos motivos de eu, uma professora de escola, propor realizar uma pesquisa que tem como seu cerne compreender outros espaços e formas de aprender, justamente por ser esse um dos pilares da escola em que atuo. Outro ponto interessante é que a escola foi importante espaço de aproximação entre mim e os interlocutores da minha pesquisa.

Os sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa foram famílias Guarani, do subgrupo Mbyá. Segundo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, existem no Brasil 782 Terras Indígenas demarcadas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) (o que significa 13,82% do território brasileiro)<sup>1</sup> e estão localizadas em todos os biomas do nosso país, sobretudo na Amazônia Legal. Segundo o mesmo Censo, no Brasil há 1.694.836 pessoas indígenas. Em 2010 o número coletado pelas pesquisas demográficas do IBGE era de

---

<sup>1</sup> Dados coletados em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas> acessado em 03/05/2025

896.917. O aumento de 88,82% da população indígena no Brasil no período intercensitário pode ser explicado também pela forma como as perguntas foram direcionadas, principalmente pelo acréscimo da pergunta “você se considera indígena?” em áreas fora das terras indígenas. Na região sul, dividida entre três estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), vivem 88.341 pessoas indígenas, sendo 36.102 somente no estado do Rio Grande do Sul e 2.957 em Porto Alegre. Na capital gaúcha vivem 3 etnias, Guarani, Charrua e Kaingang (IBGE, 2022). Estima-se que vivem no Brasil, cerca de 7.000 indivíduos Mbyá, situados nos estados de Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins.

Segundo Catafesto (2010), a população Guarani pertence ao Tronco linguístico Tupi e são, aproximadamente, 36 mil pessoas vivendo nos países Paraguai, Argentina, Bolívia e Brasil, sendo no Brasil a maior concentração de pessoas desta etnia. O povo Guarani é formado por diferentes parcialidades, são elas Kaiowá, Nhandeva e Mbyá, ou seja, “cada um destes grupos constitui-se numa parcialidade étnica do amplo horizonte Guarani na América” (Catafesto, 2010). Variações destes nomes também podem ser encontradas na literatura, e sua língua é amplamente falada pelos indivíduos que compõem esse povo. Sendo assim, a língua é um forte elemento que aparecerá compondo as unidades de sentido que constituem a pedagogia Guarani.

São pessoas unidas por uma cultura e língua comum, que se estendem do litoral atlântico até a região pré-andina. Apesar de cinco séculos de pressão colonial, os Guarani continuam tendo a capacidade de continuar sendo o que são. Ao longo desta dissertação, veremos que muitos artefatos culturais foram e são utilizados até hoje como formas de preservação de seu modo de vida, o Nhanderekó. São sujeitos que nos convidam a caminhar pelos caminhos da liberdade e para que não nos acostumemos com os modelos exploratórios que destroem toda a existência e troca (Continental, Equipe, 2016).

Nesta dissertação pretendo apresentar os frutos de minha pesquisa com a população Mbyá Guarani de Porto Alegre, especificamente na Tekoá Anhetenguá, localizada na lomba do Pinheiro, zona periférica da cidade. O propósito deste estudo etnográfico foi compreender e descrever de que forma ou formas os diversos saberes que circulam nesta comunidade são transmitidos de uma geração para outra. Partindo do conhecimento sobre a pluralidade cultural que, de forma rizomática, se espalha pelo nosso país e, das dificuldades que diferentes populações têm de manter suas culturas vivas e afastadas do apagamento, procuro

compreender quais são as medidas que os Mbyá Guaraní adotam e, se as adotam de forma intencional, a fim de que a sua cultura permaneça viva.

## Capítulo 1 – Trajetórias contra coloniais da População Indígena

Por muito tempo, a população originária que viveu aqui na América Latina, antes mesmo da região de ter esse nome, construiu sua vida de forma confluyente com a natureza e com os distintos povos que compartilhavam a mesma terra. Segundo Traspadini (2022, p.98), “a história da América Latina anterior à invasão está repleta de experiências vivas de um passado cujos modos de produção discrepavam, e muito, da lógica mercantil da acumulação de capital ora vivida.” Ou seja, conhecimentos que regiam civilizações complexas não giravam em torno da lógica de mercado que hoje conhecemos. A autora continua dizendo que essa invasão provocou muitas tragédias, inclusive as tragédias que envolveram o apagamento de como nos constituímos como povo, como “fomos capazes de superar as adversidades e construir mundos altamente desenvolvidos no plano da produção e até mesmo edificação de cidades” (Traspadini, 2022, p.99). Dessa forma, a chegada do colonizador fez com que os conhecimentos e formas de transmissão que neste território aconteciam, fossem abruptamente rebaixados e os sujeitos que tinham estes conhecimentos como formas de viver, tidos como selvagens ou primitivos.

A partir de então, um longo processo de tentativa de apagamento histórico aconteceu. Ao contrário da crença de senso comum de que houve somente escravidão dos povos vindos de África, houve também, a escravidão indígena no nosso país. Segundo a Fundação Getúlio Vargas, entre os séculos 16, 17 e 18 houve uma profunda caça aos indígenas, como podemos ver no mapa a seguir:

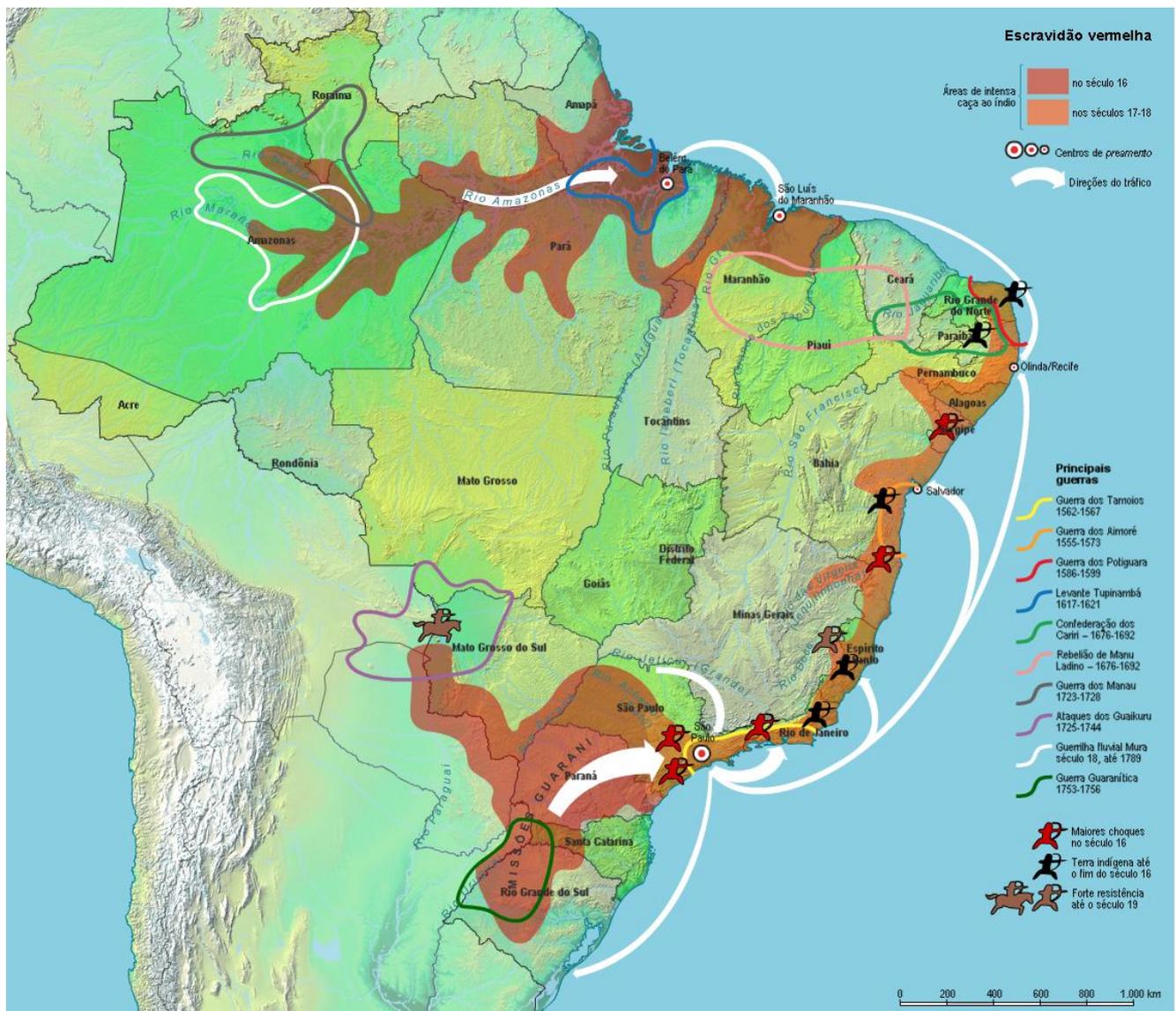


Figura 1: mapa da escravidão vermelha. Fonte: Fundação Getúlio Vargas: <https://atlas.fgv.br/marcos/trabalho-e-escravidao/mapas/escravidao-vermelha> acessado em 09 de setembro de 2024. Às 13:46

Especificamente, a construção da América Latina teve como principal base a colonialidade, processo este, que segundo Aníbal Quijano (2014) tinha como padrão mundial um certo tipo de conhecimento,

desde ese universo intersubjetivo fue elaborado y formalizado un modo de producir conocimiento que daba cuenta de las necesidades cognitivas del capitalismo: la medición, la cuantificación, la externalización (objetivación) de lo cognoscible respecto del conocedor, para el control de las relaciones de las gentes con la naturaleza, y entre aquellas respecto de ésta, en especial de la propiedad de los recursos de producción” (Quijano, 2014, p. 286).

Contudo, a população originária resistiu e resiste até hoje, de forma constante, ao apagamento epistemológico e ao genocídio. Resultando assim, em diversas etnias indígenas que continuam suas culturas no nosso país. Como já mencionado, atualmente no Brasil, segundo o censo de 2022, há 1.694.836 pessoas indígenas, em sua maioria vivendo em Terras Indígenas (TI). Essa população é composta por mais 270 povos diferentes. Cada um com sua língua e sua cultura.

A educação na comunidade indígena pode ser considerada como um ato pedagógico, pois cada comunidade apresenta seus ritos, costumes, língua, cultura e utiliza uma forma de educar. Melià (1997, p.22) diz que: “Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica”. É preciso entender que a educação indígena se baseia na aprendizagem empírica, onde os ensinamentos são compartilhados pelos mais velhos. É uma aprendizagem coletiva, ancestral.

Daniel Munduruku considera a necessidade de reverter a lógica segundo a qual “as pessoas são vistas como ‘máquinas de ganhar dinheiro’, como objetos de consumo, como combustível para aqueles que dominam o sistema atual” (Munduruku, 2010, p. 10). O funcionamento de muitas etnias indígenas e comunidades quilombolas tem como cerne a valorização dos antepassados e ancestrais, entendendo que as sabedorias anteriores puderam e podem ajudar até hoje, com a consciência de que muitos sujeitos indígenas valorizam essa ancestralidade e confluem com as formas de vidas atuais.

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. A confluência, essa palavra germinante, me veio em um momento em que a nossa ancestralidade me segurava no colo. Na verdade, ela ainda me segura! (dos Santos, 2023, p. 15)

Antônio Bispo dos Santos (2023) chama esses saberes de saberes orgânicos que estão presentes no cotidiano dessas comunidades que tiveram que se organizar para manter seus modos de vida ativos e vivos apesar da colonização. Um outro exemplo literário de pensamento e formas de aprendizados relacionados à Educação Indígena pode ser encontrado nesse trecho retirado do livro *Futuro Ancestral*, de Ailton Krenak, ambientalista e filósofo brasileiro da etnia Krenak:

Nesta invocação do tempo ancestral, vejo um grupo de sete ou oito meninos remando em uma canoa: os meninos remavam de maneira compassada, todos tocavam o remo na superfície da água com muita calma e harmonia: estavam exercitando a infância deles no sentido do que seu povo, os Yudjá, chamam de se aproximar da antiguidade. Um deles, mais velho, que estava verbalizando a experiência, falou: ‘nossos pais dizem que nós já estamos chegando perto de como era antigamente’ (Krenak, 2022, p. 1).

Ou seja, esse conjunto de saberes próprios são forjados na ancestralidade e se tornam o desejo de alcance dessas comunidades, sem perder, pois, a necessidade e muitas vezes o desejo de viver de uma forma mais harmônica com o mundo ocidental. Dessa forma, podemos compreender a Educação Indígena como esse conjunto de práticas e saberes próprios que são transmitidos de uma geração para outra sem ter, necessariamente um único ambiente, como o escolar, responsável por isso.

Por outro lado, a instituição escola chegou no Brasil concomitante ao processo de colonização. Segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), a escola foi criada e gestada para formar seguidores da religião cristã e súditos da coroa portuguesa. Essa tentativa de catequização da população indígena aparece como alternativa para os colonizadores para converterem “selvagens”, que estavam em seu território próprio, em súditos, procurando uma maior força de apoio à coroa portuguesa. Mesmo em condições atroz, os povos ameríndios mostraram grande sabedoria em manter suas culturas vivas através das estratégias próprias, incluindo a busca de parcerias não indígenas nas reivindicações de direitos.

As autoras prosseguem apontando que o modelo escolar indígena, como é conhecido hoje, surgiu nas últimas décadas, através de luta e de movimentos de afirmação étnica. Antes disso, a escola indígena teve um forte caráter integracionista ao estimular o abandono das línguas nativas. Somente a partir de 1973, as escolas passaram a ser orientadas pela Lei nº 6.001, artigos 49 e 50 que assegura o uso da língua de cada grupo juntamente ao português nos processos de alfabetização. Essa lei pode ser considerada de suma importância, já que a língua para os povos indígenas é diversa e abarca diferentes formas de comunicar e viver. Garante também, que certos rituais e práticas sejam mantidos dentro do próprio círculo da comunidade. Nesse processo, a comunidade escolar podia contar com monitores, alunos bilíngues que ajudavam professores não indígenas a ensinarem para os alunos monolíngues.

Ainda segundo Bergamaschi e Medeiros (2010), o cargo de professor indígena foi decorrente de lutas reivindicatórias. A partir dos anos 1970, teve início um processo incisivo dos sujeitos indígenas para explicitar suas reivindicações em torno da saúde, diferenciação, território e educação. A partir da colaboração e envolvimento dos povos originários, de forma internacional, a Carta Magna, de 1988 reconheceu no Artigo 231 “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” tendo ainda a garantia no Artigo 210 § 2º a utilização das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. Dessa forma, as escolas passaram a ser responsabilidade do Ministério da Educação e não mais da FUNAI. Podemos assim compreender que a educação escolar indígena foi um direito conquistado.

Compreendendo a diferença entre Educação Escolar Indígena que se pode resumir em práticas de reivindicações atuantes da/na/com a instituição escola e Educação indígena como práticas e processos próprios de aprendizagem que atuam independente do espaço escolar, o foco deste trabalho foi o de adentrar no universo da pedagogia própria Guarani. Importante salientar que a escola Mbyá Guarani teve significativa presença no meu trabalho por haver uma escola dentro da aldeia Tekoá Anhetenguá, porém, o objetivo da pesquisa foi compreender a pedagogia Guarani para além da escola, dispositivo este colonizador, que teve sua presença questionada e acolhida pelo povo Guarani. Não tenho, pois, a intenção de entender como a transposição didática de conteúdos escolares é feita para ensinar o sujeito Guarani sobre o mundo dos *jurua*, mas sim, de organizar o que vivi com eles a partir de formas de transmissão de conhecimento, ou seja, como fazem, apesar da escola e de um contato muito próximo do mundo jurua, para manter sua cultura viva. Sendo assim, a pergunta a ser respondida por esta pesquisa foi: como são transmitidos os conhecimentos entre os Guarani a fim de que sua cultura permaneça viva?

Para tanto, previ como objetivo geral **compreender como a pedagogia Mbyá Guarani opera para transmitir conhecimentos** e os objetivos específicos se dividem em a) compreender quais são os saberes não escolares transmitidos, ligados ao Nhandereko (Bem Viver Guarani); b) descrever quais são os lugares/espacos importantes para formação do sujeito Guarani e c) compreender como a Educação Guarani atravessa e constitui a educação escolar e como a escola atravessa a Educação Guarani. Esses três objetivos me acompanharam durante essa pesquisa e guiaram meu olhar e minhas conversas com os Guarani, porém não me enrijeceram ou fizeram com que minhas visitas não pudessem ser aproveitadas para partilhar as delicias de

um viver bem próximo de meus interlocutores e amigos, levando em conta o que o campo me apresentou de possibilidades.

O período do campo exploratório foi fundamental para que eu pudesse entender como a pesquisa poderia ser realizada e em quais espaços os Guarani permitiriam que eu caminhasse junto deles. Percebi, logo no início desse campo exploratório, que o prédio da escola é um lugar importante para essa comunidade, como espaço de convívio social e espaço para as relações com os juruá. Reuniões entre os Guarani e os juruá, encontros com outras escolas, sujeitos de órgãos públicos e interessados em realizar pesquisas eram recepcionados neste espaço. Essas reuniões aconteciam com diversas pautas: organização da escola, decisões sobre como o curso de Pedagogia Guarani se instalaria na aldeia, formas de utilização dos prédios, projetos a serem desenvolvidos na comunidade, oficinas de utilização das fibras da árvore Guajuvira para feitura de cestos, dentre outras tantas possibilidades, como se a escola representasse a parte “social” de uma grande casa.

Percebi neste período que, mesmo que minha pesquisa estivesse voltada para a Educação Guarani, a escola como espaço e Escola como instituição, esteve presente e não poderia ser ignorada ao longo dessa reflexão. Contudo, não é minha intenção me ater sobre as formas de transmitir conhecimentos escolares aos Guarani e como a escola se instaura nesta cultura. Em certos momentos, trarei reflexões dos próprios Guarani sobre como a escola está ligada a estes conhecimentos ditos “tradicionais”. Utilizo aspas aqui porque a cultura Guarani é uma cultura viva. Viva no sentido de aceitar novas interferências do mundo juruá, porém preservando, de forma profunda como veremos adiante, uma forma de viver regida pela cosmologia e o Nhanderekó, seu Bem-Viver. Também percebi que os espaços em que eu podia circular e os assuntos que eram permitidos que eu tocasse eram poucos e deveriam ser conquistados de forma gradual e constante, assim como um balde, que vai enchendo gota após gota. Dessa forma, surgiu a necessidade de um aprofundamento de leituras que envolveram pesquisas com a população Guarani. Para compreender a pedagogia Guarani foi preciso saber mais sobre as suas cosmologias, já que elas explicam suas formas de viver neste mundo. Mesmo assim, tendo a escola como um centro de reuniões, para além do seu papel institucional, tive a oportunidade de acessar outros espaços mais resguardados da aldeia, resultado de um contato duradouro com meus interlocutores.

## Etnografia e o sentiversar

Essa pesquisa é caracterizada por pertencer ao campo dos Estudos Culturais. A partir de Förnas (2022), pode-se dizer que os estudos culturais constituem um campo híbrido, em que diferentes disciplinas são chamadas a contribuir para a produção do conhecimento e para a composição do traçado de uma pesquisa. Há rigor nestas aproximações, mas o autor mostra que, para este campo de estudos, não há metodologias que se ajustam naturalmente a nenhum tema, e, nesse sentido, há uma composição feita pelo pesquisador, com base em conhecimentos e aproximações entre áreas que possam contribuir para a análise proposta, considerando a complexidade dos temas e problemas pesquisados.

Esse campo aborda estudos que se preocupam em examinar como “a vida das pessoas é moldada por estruturas repassadas historicamente de geração a geração” (Angrosino, 2009, p.28). Há atenção especial à produção de significados na cultura e ao modo como, em diferentes contextos, esses significados são constituídos em meio a relações de poder (Grossberg, 2015). Uma característica dos Estudos Culturais, atrelados ao campo da etnografia, é a posição do pesquisador e sua postura. De certo modo, nos primeiros estudos etnográficos como o de Malinowski nas Ilhas do Pacífico, a postura do pesquisador era como se fosse de uma “não-pessoa”, ou seja, não viam os artefatos culturais atuando em si, somente no grupo ou sujeito a ser estudado. Angrosino continua sua análise trazendo que nos Estudos Culturais, o pesquisador se vê como parte dos processos de produção de significados, tanto no espaço da pesquisa, quanto no ambiente acadêmico. Assim, os pesquisadores deste campo são “hiper conscientes de suas próprias biografias, que são consideradas como partes legítimas do estudo” (Angrosino, 2009, p. 28) e métodos fundamentais como a observação, são parte do escopo de ferramentas dos Estudos Culturais.

Dessa forma, continua sua análise trazendo que há formas de realizar uma etnografia sem a necessidade de uma observação participante, como por exemplo, pedindo aos participantes que gravem suas respostas de entrevistas ou suas autobiografias, sem necessariamente uma coleta *in loco*. Porém a observação participante traz uma característica marcante que é a condução da pesquisa de forma flexível, acolhendo as mudanças de rota, as contingências e as demandas colocadas pelos participantes, levando assim, o pesquisador experimentar situações que Angrosino traz como “ir com a maré”. Ou seja, é através da boa convivência e dos vínculos da presença frequente que o pesquisador é convidado a

participar das situações cotidianas de certo grupo. Como os Estudos Culturais primam pela contextualização radical (Grossberg, 2015) das pesquisas – sua concretização dentro de um contexto marcado por circunstâncias singulares – há abertura para mudanças de rota e adaptações quanto ao modo de realizar a pesquisa e ao modo de interagir com os sujeitos envolvidos no ato de pesquisar.

Assim sendo, a observação participante como uma forma de ser conduzida por este povo se apresentou no campo desta pesquisa como modo de contato com suas pedagogias de convivência, de diálogo, tempos e espaços da palavra e da escuta, e para mostrar quais são os seus artefatos ou recursos culturais para a prática de aprender e ensinar em seu território.

A forma de realizar a pesquisa proposta para responder à questão sobre como o povo Mbyá Guarani ensina de uma geração à outra foi a etnografia. Entendendo a etnografia como “uma forma de estudar um grupo que compartilha uma cultura, como também o produto escrito final dessa pesquisa” (Creswell, 2014, p. 82), ou seja, a etnografia foi considerada o método, o registro e a análise. Método no sentido de pesquisar a partir de entrevistas, conversas, observação participante e consciência das necessidades e reivindicações do grupo no qual me inseri. Registro, pois o caderno de campo e a escrita fiel ao que foi observado, ocorreu de forma sistemática. Análise, porque neste modo de realizar a pesquisa busquei “forjar um conjunto funcional de regras ou generalizações relativo a como trabalha o grupo que compartilha a mesma cultura” (Creswell, 2014, p. 86), ou seja, um retrato cultural da forma como o ensino intergeracional funciona dentro dessa comunidade.

Para responder à pergunta colocada, é necessário uma imersão e participação ativa do(a) pesquisador(a). Ainda segundo Creswell (2014) o que deve ser procurado são padrões operantes discerníveis, ou seja, qualquer prática que envolva a transmissão de saberes. A minha pesquisa não se restringiu à transmissão de práticas ritualísticas, mas busquei identificar quais padrões, assuntos e práticas estão presentes nas formas de transmitir conhecimentos de uma geração para outra em situações cotidianas. Ao longo desta dissertação chamarei esse conjunto de padrões e práticas de recursos culturais ou artefatos culturais. Utilizo essas expressões por entender que os recursos que um povo tem é resultado de uma riqueza epistêmica e complexa, que permite a certas populações sobreviverem apesar de processos destrutivos como a colonização. Algo que é carregado e transmitido, não estático, pois as necessidades de diferentes recursos para enfrentar diferentes situações surgem e se modificam. Gersem Baniwa traz que os povos ameríndios entendem que uma parcela do seu

insucesso no processo colonial aconteceu fundamentalmente por não conhecerem o modus operandi dos colonizadores (Dos Santos Luciano, 2017), tendo a aquisição das escolas indígenas em seus territórios como um desses recursos de enfrentamento. Porém, minhas reflexões aqui são sobre recursos próprios dos Guarani, recursos seus para se fortalecerem e continuarem o seu Nhanderekó, sua forma de viver.

Escolhi esse percurso de fazer pesquisa porque acredito que uma vivência como esta deveria ser experimentada “de dentro e de perto”, nas palavras da antropóloga Claudia Fonseca, para o prefácio do livro *Etnografias Urbanas - quando o campo é a cidade*, de José Guilherme Cantor Magnani (2023). Compreendi neste período que a etnografia é capaz de modificar os rumos da pesquisa e, quando nos abrimos para ouvir e transmitir o que um povo tem a falar sobre si mesmo, o sentido de um trabalho como este se expande para além dos muros e gavetas da academia.

Para tanto, previ como dinâmica desta etnografia uma frequência de dois dias por semana na aldeia durante um período de quatro meses. Os dias da semana estipulados inicialmente foram terças e sextas-feiras, de forma sistemática. A escolha desses dias passou pela conversa com Sérgio, meu principal interlocutor e filho do Cacique Cirilo, estudante de Licenciatura em Ciências da Natureza pelo Instituto Federal, pois nas terças-feiras, ocorrem as aulas de Arte e Cultura Guarani dentro da escola localizada na aldeia e administradas somente por professores da comunidade. O segundo dia de observação foi planejado para sexta-feira, pois através do meu vínculo prévio, através da escola em que atuo, que já dura mais de dois anos, soube que, neste dia da semana, as aulas ministradas são atividades educativas ligadas à cultura própria e são desenvolvidas fora da escola, envolvendo toda comunidade, como por exemplo, a feitura de artesanias para levantamento de recursos. Além das visitas, participei de atividades que fui convidada a observar, como a preparação para a construção da *opy*, que é a casa de reza, lugar sagrado para essa comunidade.

Conforme Magnani (2023), a partir dos anos 1950 houve a “rebelião do objeto”. Situação em que povos da África que estavam em contexto de luta contra o colonialismo se mostraram contra a dominação de países do centro e juntamente com eles, os antropólogos, sujeitos brancos e europeus que ao invés de garimpar minerais e ouro, naquele momento garimpavam as informações das formas de vida de outros sujeitos, classificando-os como diferentes. Outra revolta também aconteceu, porém, partindo do centro. Diferentes movimentos rebeldes na década de 1960 ao redor do mundo, como Maio de 68 na França, a

contracultura dos Estados Unidos e a Primavera de Praga, decretaram o fim das grandes narrativas para a Antropologia e abriu-se espaço para as “comunidades de sentido”, o Outro, quem é pesquisado, ganha outro nome, não mais sendo chamado de Selvagem, Primitivo ou Diferente, mas de Minorias. Dessa forma, o discurso sobre si ganhou legitimação na pesquisa, tornou a etnografia uma forma de vivenciar a pesquisa em que o que é feito, é uma pergunta ao outro com o espaço necessário para que o outro possa responder e mostrar algo a respeito de si. Esse se tornou um presente cuidado na pesquisa que se inicia por mim.

Mesmo sendo uma pesquisa com a população indígena procurei pontos de familiaridade com esses interlocutores, cuidando para que o que for dito aqui, tenha sido dito por eles. Ainda segundo Magnani (2023), “quando o antropólogo vai estudar o *Outro* em uma cultura diferente da sua, o esforço que deve fazer é no sentido de transformar o que lhe parece *exótico* em *familiar*, buscando pontos de comparação”. Porém, quando a pesquisa é realizada dentro da própria cultura, o movimento deve ser o inverso “deve se transformar o que lhe parece *familiar* em *exótico*” Esse desafio foi dúbio na pesquisa realizada, já que o grupo em que me coloquei a conviver durante os meses que se passaram apresentam pontos de familiaridade e de diferenças culturais. De familiar posso elencar o espaço em que a pesquisa ocorreu, na periferia da cidade de Porto Alegre. Tipo de convívio social e distância do centro da cidade que toma contornos semelhantes ao espaço em que vivi até a idade adulta, de modo que esse Outro, estudado por mim, pode sim estar do meu lado no ônibus, porém vive de acordo com uma outra cosmologia e visão de vida que rege o seu funcionamento. Percebo que a periferia e a aldeia podem ter mais pontos em comum do que a periferia e o centro, principalmente quando pensamos em forças e saberes comunitários. Percebo que a diferença na vivência intergeracional parece que não é tão acentuada entre indígenas e juruás, mas sim entre o centro e a periferia. Essa ambiguidade no olhar da minha pesquisa denuncia as diferentes camadas e vivências em uma mesma cidade, entre os que vivem à margem e os que vivem no centro.

Além da observação participante, ponto que explicita o convívio da etnografia, usei a conversa como metodologia de pesquisa. Uma das inspirações para o emprego da conversa como metodologia de pesquisa vem da leitura do texto de Ferraço e Alves (2018, p. 63), quando afirmam que “nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida”. As conversas fluem, o conversar significa fazer

circular a palavra, não é, portanto, movimento linear. Conversar guarda relação com o ato de versar com os outros, colocar o pensamento na relação estabelecida, construindo esse pensar no movimento circular do dizer e do escutar. Nas conversas, estabelecemos redes, exercitamos relações sociais, em permanentes movimentos, por isso cada conversa pode ser vista como rizoma, afirma Ferraço e Alves (2018, p. 45), já que elas podem “[...] enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes de conversas tecidas, a mudar de ideia”.

Também para Skliar (2018), uma conversa nos convida a inquietar o corpo e o pensamento ao mergulhar nos cotidianos em que estamos inseridos, exige que nós estejamos com nossos sentidos atentos. Ao mesmo tempo em que a conversa, enquanto metodologia na pesquisa, amplia possibilidades de (com)partilhar e aprender sobre outras visões de mundo, ela nos coloca expostos e abertos ao olhar do outro com quem conversamos. Ao conversar, nós nos expomos e, ao mesmo tempo, desejamos que o outro também o faça. Além da necessidade de escutar e de dialogar, a conversa suscita atitude reflexiva, uma vez que minhas próprias experiências entram em jogo, com as experiências de quem dialoga comigo.

Ao pesquisar empregando a conversa como metodologia somos convidados a compor roteiros menos formais, nos quais estão indicados tópicos para a conversação, com pouco ou nenhum espaço para a formulação das questões já definidas (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018). Nesse sentido, apresento, a seguir, meu roteiro com tópicos que poderão orientar o ato de conversar, interessado e orientado pelo problema de minha pesquisa.

A conversa como metodologia é um pedido de conexão com os nossos interlocutores, a meu ver. Na preparação desta pesquisa, utilizei tópicos de conversação e de observação para guiarem o meu olhar, como forma de direcionar o que seria vivido. Porém, com os Mbyá Guarani, o acesso dessa conversa precisou ser reformulado. Por ter realizado esta pesquisa em um ambiente em que a língua falada não era majoritariamente a Língua Portuguesa, precisei entender quais momentos eu podia iniciar uma conversa, entendendo que esses sujeitos, estavam fazendo uma gentileza em deixar de falar sua própria língua para conversar comigo. Precisei entender com o corpo, com a mente, quando me inserir em uma conversa e iniciar um diálogo. Procurei as coisas em comuns, algo que poderia ser de interesse meu e deles e, a partir disso, as conversas surgiram. Consigo entender esse movimento, de uma pesquisadora propor a metodologia de conversa em um ambiente de língua distinta da sua, em *sentiversar*. É uma conversa que necessita do sentir antes que ela aconteça. Ela não pode começar de forma despretensiosa e atravessada, pois não compreende, de forma natural o momento certo, se é

que ele existe, de ter a entrada da fala da pesquisadora. Portanto, cunho esse conceito, de sentiversar, pois palavras faltaram para explicitar a forma como essa conversa aconteceu durante este tempo de pesquisa. Gosto de pensar que o sentiversar é uma forma sutil de saber se aproximar, com respeito, delicadeza e disponibilidade para entender até onde esse assunto pode chegar. Para criar esse conceito, me deleitei nas próprias referências sobre etnografias que permitem que o próprio pesquisador possa realizar composições para que a pesquisa seja realizada. Artesanias do fazer pesquisador que desendurecem uma prática enrijecida.

Mesmo tendo o sentiversar como forma de conversar com meus interlocutores, tinha em mente os tópicos de conversação para guiarem os caminhos dessas conversas. Eles foram (a) a língua Guarani: intencionalidades das atividades para manutenção e atualização da língua Guarani; espaços de manutenção; atividades voltadas para o seu fortalecimento; preocupações acerca do uso da língua em um contexto de plurilinguismo, (b) Educação Guarani: formas como educam; espaços, tempos de transmissão e validação do que é ensinado; processos próprios de aprendizagem; importância dos saberes não escolares transmitidos, ligados ao Nhandereko, Bem Viver Guarani; disposição dos mais jovens em aprender a fazer artesanias como meios próprios de levantamento de renda e (c) Escola: como a Educação Guarani atravessa e constitui a educação escolar; funcionamentos da escola; como os rituais escolares são percebidos pela comunidade e se há participação destes sujeitos na elaboração dos rituais; formas como a escola contribui para o fortalecimento da língua; tensionamentos dentro do espaço escolar e as expectativas de aprendizado vindas dos sujeitos da Comunidade; perspectivas dos Guarani construídas para a escola. Mesmo tendo esses tópicos de conversação e objetivos da pesquisa claros, os resultados produzidos ora se assemelham ao que havia sido projetado por mim, ora se distanciam, mostrando de fato, a riqueza da etnografia.

Para concluir o presente item sobre o contorno metodológico proposto por mim a partir da etnografia, trago mais uma especificidade deste trabalho que se definiu como etnografia crítica. Diferente da pesquisa etnográfica realista, em que os pesquisadores acreditam ser possível uma pesquisa em que suas concepções políticas e de vida se tornam imparciais no momento em que a entrada de campo é feita (Creswell 2014), a pesquisa em que me coloquei foi feita a partir da etnografia crítica, ou seja, “ [seus] componentes principais incluem uma orientação imbuída de valores [...] desafiando o *status quo* e tratando as questões relativas ao poder e controle” (Creswell, 2014, p 84). Sendo eu, fruto de uma educação

periférica, professora da Educação Básica, se torna impossível crer em uma imparcialidade em relação às formas intergeracionais da transmissão de saberes.

Um personagem importante que esteve presente de forma cosmológica na minha pesquisa foi a minha avó. Maria Gleci Nardon Rodrigues foi a primeira pessoa que me ensinou sobre a transmissão de saberes de forma intergeracional. Ensinou-me passando seus saberes sobre costura, leitura, cuidado com o lar e emancipação desse sistema opressor através dos estudos. O modelo de ter alguém mais velho, respeitado por todos em uma família e comunidade foi visto por mim desde sempre na criação. Os chás para dor de barriga colhidos nos canteiros do pátio de casa, ou na casa das vizinhas, as orações e os jejuns constantes para pedir ajuda para o Poder Divino ao passar por alguma dificuldade, a conexão e o silêncio, chamado por ela de “reverência” para com Deus (esse mesmo, o cristão) ao ter que decidir algo importante para vida foi observado e vivido por mim de forma intensa e avalio que foram partes de um repertório que me auxiliaram no convívio e feitura desta pesquisa. Ou seja, a imparcialidade passou distante dos meus escritos e análise.

## Capítulo 2 – Diálogos com bibliografia e descrição do campo

No capítulo que segue, trago autores(as) que tiveram um papel importante para essa pesquisa. As escolhas para a costura bibliográfica e as vivências de campo, foram feitas à medida que fui me aproximando de leituras relacionadas aos Guarani e às diferentes formas de ensinar vindas da população originária. De forma inicial, os trabalhos de Medaets (2011) e Tassinari (2015), trouxeram para pesquisa a possibilidade de conhecer diferentes povos que demonstram ter uma pedagogia própria, de forma intencional, refletindo sobre isso e pensando em estratégias para ensinar, ou não, mas que apresentam um conjunto de ações que permitem a transmissão de conhecimentos. Após as leituras que mostraram a possibilidade de realizar uma pesquisa que tem como foco as formas de ensinar, busquei autores(as) que me aproximaram dos Guarani, de sua cosmologia e forma de viver. As pesquisas de Catafesto (2010) e Bergamaschi (2005) tiveram o papel de realizar essa aproximação e trouxeram conceitos referentes a esse povo que apoiaram todo o percurso etnográfico, do campo à escrita.

Mais adiante, neste mesmo capítulo, trago os tempos e espaços da/na aldeia, uma descrição etnográfica desse local e dos tempos que passei, ilustrada por fotos tiradas durante a pesquisa.

Essas leituras foram fundamentais para compreensão das formas de ensinar e aprender que esse povo põe em prática. Me auxiliaram a compreender algumas ações que experienciei no trabalho de campo. Entendo que essas leituras que acompanharam durante a minha contínua caminhada foram de significativa importância, pois deram força, fizeram companhia e foram meus interlocutores, mesmo que estando somente no papel. Algumas dessas pesquisas foram realizadas no mesmo local em que realizei a minha, mostrando uma genealogia desse espaço, sinalizando lutas e envolvimento deste mesmo povo na busca por seus direitos. Em especial, estão os trabalhos de Catafesto (2010) e Bergamaschi (2005), que trouxeram de forma sensível o mundo Guarani para mais perto de mim. Principalmente, entraram como importantes referências, pois muito do que aprendi ao longo desse percurso, aconteceu primeiro pela falta de respostas, surgindo perguntas e assim, a necessidade de pesquisar mais sobre o assunto.

Um outro autor que contribuiu de forma significativa para o estudo sobre a pedagogia Guarani, como pedagogia própria, foi Isael da Silva Pinheiro (2023). Autor e professor Guarani

Nhandewa, Isael fez seu estudo etnográfico em terras Guarani Nhandewa no norte do estado do Paraná. Em sua pesquisa, Isael propõe reflexões acerca da educação escolar indígena a partir dos aportes da educação tradicional Guarani Nhandewa. Segundo o autor, a pedagogia Guarani Nhandewa tem como forma de funcionamento a narrativa oral dos tudjás (sábios e sábias) que são detentores dos saberes tradicionais ancestrais, responsáveis por passar estes saberes de uma geração à outra. O autor reconhece que a pedagogia através da oralidade, das palavras dos tudjás, se caracteriza por uma pedagogia própria. Ou seja, a forma como esse conhecimento é transmitido tem maneira própria de acontecer.

O recurso que caracteriza essa pedagogia própria formulada por Isael conversa de forma íntima com as vivências que tive na Tekoá Anhetenguá. Em várias conversas sobre ensino e aprendizado e as interferências do juruá na vida dos Mbyá, apareceu o quanto os mais velhos e suas palavras são, de fato, organizadoras para a comunidade.

Cada unidade de sentido desse trabalho, ou seja, cada parte que trata da pedagogia Guarani surgiu primeiro através da dúvida ou da falta de respostas que se apresentaram para mim durante as vivências. Acredito que essa seja a beleza de uma etnografia. O campo mostra, deixa lacunas, instiga, nos transforma, e exige uma busca mais profunda sobre o que foi experienciado dentro dele. Essas etnografias me ensinaram a fazer uma etnografia também.

Antonella Tassinari (2015) e Chantal Medaets (2011) trouxeram para essa pesquisa diferentes exemplos de povos distintos (ribeirinhos, comunidades indígenas e quilombolas) que apresentam uma pedagogia própria de transmissão de conhecimentos. Além da forma, assim como os Mbyá – Guarani, nessas pesquisas, aparecem também os artefatos culturais de cada comunidade que apoiam essa transmissão de conhecimento. Camozzato (2018) traz, a partir de Du Gay *et al* (1997), o conceito de artefato cultural como

processo de construção de significados culturais de diferentes objetos – o que envolve, como Du Gay *et al* (1997) apontam, a produção de objetos tanto na sua forma material quanto cultural, uma vez que nessa intrincada operação passam a ser vinculados significados que identificam e tornam reconhecidos os objetos (Camozzato, 2018, p.110).

Ou seja, o conceito de artefato cultural será utilizado neste trabalho para explicitar as práticas relacionadas aos Guarani, como objeto cultural construído e atribuído significado, pensando em objeto como ação e produto dessa população.

As escolhas feitas para o diálogo entre a bibliografia e a pesquisa que propus, tiveram como caminho observar como o ensino das práticas culturais ocupa os interesses das comunidades. Sobretudo, o principal recorte que faço, é de que forma as atividades, tarefas, afazeres ou conhecimentos são ensinados, procurando pontos como parâmetro de comparação ao conviver com os Mbyá Guarani. A intenção não é diminuir as comunidades de forma a fortalecer uma prática colonial e homogeneizante alegando que todas elas têm um mesmo funcionamento. Muito antes pelo contrário, o objetivo desta seção é compartilhar a riqueza de um país composto por diferentes povos com diferentes pedagogias nativas, sempre no plural, para valorizar e divulgar as múltiplas formas de se relacionar com o ensino que as comunidades indígenas ou rurais adotam em suas práticas e acrescentar, mais adiante, as formas e artefatos dos próprios Mbyá.

Trazer a temática da pesquisa para fora da escola implica uma valorização dos outros espaços de aprendizado. Tassinari (2009) em seu trabalho *Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola* ou *A Sociedade contra a Escola* nos convida a pensar sobre os diversos espaços de aprendizado, para além da escola. A autora costura a crítica de que somos tão profundamente marcados pelas experiências escolares que acabamos tendo dificuldade de pensar uma infância que não esteja relacionada à condição de “criança-aluna” e que a maior perda desse modelo é a falta de autonomia das crianças, ao contrário do que é encontrado nas aldeias. Ainda segundo a autora, nestes espaços, as crianças lidam com problemas reais e devem desenvolver estratégias práticas. Acredito que o principal ponto do trabalho de Tassinari é a ideia de “redimensionar a experiência escolar como definidora da infância em geral” (TASSINARI, 2009, p. 3). Ou seja, dar para a escola o espaço que deve ocupar e não excluir outros modos/espaços/pedagogias para aprender. que proponho: uma aldeia do povo indígena Mbyá Guarani de Porto Alegre

A questão que dialoga com os trabalhos escolhidos é como as Pedagogias Nativas (Tassinari, 2007) estão presentes na comunidade da Tekoá Anhetenguá. Em relação ao espaço didático que as práticas culturais ocupam, a escolha dos trabalhos para o diálogo também teve como objetivo selecionar comunidades em que a escola não ocupa um lugar hegemônico de fonte de conhecimentos, por entender que este espaço é atravessado por distintos interesses e, muitas vezes, atua como fonte colonizadora dos saberes. Em contrapartida, a aldeia em que convivi durante (e não só) o percurso deste trabalho, abriga uma escola em si. O trabalho de Carreira (2015) traz uma mirada etnográfica para um possível sentido que a escola ocupa em

comunidades guaranis de Porto Alegre. Sem querer generalizar as populações indígenas e guaranis da capital do Rio Grande do Sul e região metropolitana, mas buscando um fio condutor que possibilita uma compreensão sobre os sentidos que a escola pode ocupar nestes espaços e cultura, proponho pensar que a comunidade com que me ponho a construir este trabalho também tem uma concepção de escola que se relaciona com a luta que os guaranis enfrentam se apropriando do mundo dos brancos e suas burocracias, a fim de que possam garantir seus direitos e conviver de forma harmônica com a sociedade urbana que, de certa forma, engole mais um pouco, o modo guarani de viver.

Tassinari (2007) aponta que muito foi explorado nas pesquisas com as populações indígenas da América do Sul em relação ao tema da “fabricação de corpos” e que a população demonstra preocupação com a educação dos corpos, tendo uma aprendizagem direcionada para mostrar como as coisas são feitas. “Por isso, há muito pouco recurso à palavra, o que não deve ser confundido com um mero ‘aprender fazendo não-sistematizado’” (TASSINARI 2007 p. 17). O primeiro desenho de uma pedagogia nativa que pode ser encontrado aqui é o pouco recurso da fala. Aprendizado esse que apresenta relação com o que Cohn (2002) relata ao falar sobre os Xikrin, enfatizando que os ouvidos são de fundamental importância para alguns aprendizados e que, por esse motivo na concepção desse grupo, as crianças muito novas não conseguem apreender alguns conhecimentos, já que seus órgãos devem ser produzidos num sentido de devir Xikrin. O corpo das crianças guaranis também teve especial atenção em meu contato inicial. Pés quase sempre descalços ou pouco cobertos, mesmo com temperaturas relativamente baixas, os corpos soltos e livres, sem um adulto constantemente interferindo nas suas formas de se locomover e atuar no espaço.

Ainda segundo Tassinari (2015) podemos observar o lugar que os aprendizados culturais ocupam em famílias agricultoras do Paraná, do município de Turvo. Identificados como “misturados” a população dos faxinais apresenta ascendências diversas, entre elas alemã, portuguesa e kaingang. Nessa comunidade há uma intenção real das famílias em garantir que as crianças aprendam aspectos culturais fundamentais para perpetuação de seu povo e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para sobrevivência nos faxinais. As pedagogias nativas, termo usado pela autora, estão presentes nas práticas diárias das famílias, quando, por exemplo, um menino pede uma bicicleta de presente e o pai lhe oferece um porco para cuidar. Segundo o pai, ao cuidar do porco, o menino deverá calcular qual a quantidade de ração que o animal precisará por dia, por quanto dinheiro deverá vender, acordar cedo para

alimentá-lo. Dessa forma, pode compreender todos os processos de aquisição de recurso para comprar a bicicleta, que de fato comprou. Segundo a autora, as famílias entendem que as habilidades necessárias para as práticas dos processos produtivos só ocorrem por meio da experimentação. Logo, desde cedo, as crianças e os mais jovens são incentivados a participarem de alguma forma das tarefas. Crianças pequenas podem arrancar os cabinhos das ervas que serão vendidas, por exemplo.

Essa percepção está em contraponto ao modo de ensinar da população do Baixo Tapajós, estudada por Chantal Medaets (2015), por exemplo, em que a aprendizagem ocorre *apesar dos adultos* e que as crianças e os mais jovens só podem se arriscar a realizar as tarefas se “se garantirem”. A experimentação, nesse caso, não é valorizada e incentivada. As famílias dos faxinalenses, compreendem que o processo não natural de ensino garante que “as crianças desenvolvam os hábitos que consideram saudáveis e cresçam com disposição e conhecimentos necessários para sua autonomia enquanto agricultores” (TASSINARI, 2015 p. 149). Para que o aprendizado efetivo das práticas autônomas aconteça, as famílias defendem que as crianças estejam envolvidas desde cedo nas atividades familiares.

Destaco aqui que a palavra *garantir* aparece nas duas situações, que de certa forma, se opõem em relação ao ensino das práticas culturais. Para as famílias ribeirinhas do Baixo Tapajós os aprendizes só podem se arriscar na tarefa se se garantirem. Já entre os faxinalenses, a experimentação é a garantia de que a prática cultural será transmitida de uma geração à outra.

Ao vivenciar o cotidiano dos Mbyá Guarani, Da Silva, Tempass e Garcia (2019) observaram que o aprendizado dos “pequenos indígenas” da aldeia Pindó Mirim, localizada no município de Viamão, Rio Grande do Sul, acontece por meio da observação *in loco* seguida por imitação e tem como principal motivador o interesse. O interesse das crianças motiva a ida até o local em que alguma prática está sendo realizada e todas elas estão atreladas às vivências da aldeia. Também é enfatizado que os pesquisadores observaram que a transmissão dos conhecimentos vai além da linguagem verbal, “as crianças e a comunidade em geral aprendem através da observação e da participação ativa do corpo” (Da Silva et al, 2019, p. 217). Ou seja, um dos indícios de manifestação de pedagogias nativas nessa comunidade é a presença do corpo ativo no aprendizado. Há também, segundo os autores, uma hierarquia de saberes, já que as crianças menores aprendem com as maiores.

As pesquisas encontradas que envolvem a passagem de saberes de uma geração à outra em comunidades indígenas e camponesas, mostram, em sua maioria, um olhar voltado para as crianças e como elas se apropriam destes saberes.

É dado por autores como Egon Schaden (1976) e Carvalho e Maciel (2019) que os conhecimentos indígenas podem ser divididos em duas partes. Uma que se refere ao *ethos* e outra que é do campo da vida prática. O conhecimento moral ou a formação do *ethos* indígena acontece por meio do exemplo e da persuasão (Schaden 1976) e com a troca entre adultos e crianças (Carvalho e Maciel, 2019). Já os conhecimentos referentes à vida cotidiana e prática aparecem de formas distintas nos diferentes povos, porém como ponto em comum entre as comunidades, é frequente encontrar relatos voltados às práticas das crianças em que elas administram suas formas de estar na comunidade. A circulação autônoma é vista constantemente entre os povos originários, causando em nós, sujeitos ocidentais formados por uma educação colonial, um certo desconforto ao observar corpos infantis transitando de forma livre.

Uma situação vivenciada por mim conversa com o que Carvalho e Maciel (2019) trazem sobre a autonomia de corpos das crianças indígenas e o “choque” que isso pode causar ao sujeito vindo de uma educação colonial. Ao receber os guaranis da Aldeia Anhetengúá na escola em que atuo, percebi o quanto acabamos, como escola inserida em uma sociedade capitalista-industrial, limitando os corpos das crianças. Para retribuir a gentileza de termos sido recebidos como visitantes na Tekoá, recebemos cerca de 15 adultos e 20 crianças com o objetivo de promover uma “integração entre as culturas”. Ao organizar o pátio e fazer o planejamento do que queríamos propor, pensamos em distribuir mesas com oficinas de atividades artísticas, tais como pintura, costura, exploração de massinha de modelar (sugestão do cacique que compartilhou o quanto os pequenos indígenas apreciam o material). Assim que chegaram na escola, os primeiros contatos foram estabelecidos e as primeiras tentativas de organização e condução das atividades foram frustradas, percebi que as crianças e adolescentes que ali estavam queriam jogar futebol. Ao recebê-los no pátio, nossa primeira tentativa, solicitada pela coordenadora pedagógica da escola, foi fazer um círculo para dar as boas-vindas e iniciar as atividades. Comecei a conversar com algumas crianças e jovens que estavam dispersas no pátio, porém, ao me aproximar e tentar explicar-lhes o que estava sendo proposto, como usualmente faço com as crianças da escola, eles saíam de perto, começavam a rir e fazer jocosidades entre si, o que imaginava ser em Guarani, já que eu não

conseguia compreender o que estavam falando. As piadas e brincadeiras poderiam também ser a meu respeito, o que achei engraçado. Desisti, alegando para a coordenadora e outras colegas que, visivelmente, queriam brincar e explorar o novo território, brinquedos e quadra no pátio. No final da tarde, após terem estado livres de direcionalidades dadas pela escola, fizemos outra tentativa, pedindo que cada criança, jovem, indígena ou juruá, que estivesse ali, colocasse em uma bandeirinha de TNT (tecido-não-tecido) o que mais havia gostado naquele dia. Fiquei mais próxima deles, ao oferecer as canetas que melhor riscavam nas bandeirinhas. Algumas delas, guardadas no meu armário para atividades especiais, como as que estavam acontecendo naquele dia. O mais surpreendente foi que sim, fizeram as bandeirinhas, mas algumas delas também deixaram uma marca sua nos bancos da escola. Movimento típico da juventude, de riscar paredes, portas e classes. O escrito é *ha' evete*, que significa “gradidão” em Guarani.

Algumas crianças, exploraram as mesas temáticas de fato, mas no seu tempo, com a vontade conduzindo seus corpos de forma a brincar livremente.

Catafesto (2010) traz em sua pesquisa as práticas educativas e tecnologias de produção de pessoa das crianças Mbyá Guarani. Além de ter sido indicação da banca de qualificação o conhecimento dessa produção científica acerca dos Mbyá, me encantei com a forma sensível como o autor estabeleceu suas unidades de sentido, mostrando estar bem próximo ao povo que se propôs pesquisar. Para além da sensibilidade, Catafesto realizou uma etnografia na área de educação, o que aproximou seu trabalho do meu e realizou sua produção em 2010, ou seja, uma pesquisa relativamente recente, feita por um jurá em território Mbyá. Acredito que ter semelhanças nas pesquisas me auxiliou a compreender a educação Mbyá ao longo dessa trajetória.

O autor chama a organização interna de seu texto de unidades analíticas, aqui eu chamo de unidades de sentido, que são as formas de organizar os assuntos que compõem a pedagogia Mbyá Guarani, ou seja, os artifícios culturais que permitem que a cultura desse povo permaneça viva por tantos anos, após tantas atrocidades.

## **Espaços e tempos do cotidiano na/da aldeia**

A vivência relatada anteriormente, que dialoga com a bibliografia trazida, também se mostrou importante para pensar os procedimentos metodológicos e para os estreitamentos das relações. Ao realizar a proposta de pesquisa para o Cacique Cirilo, precisei levar em consideração a relação dessa comunidade com os tempos e os espaços, entendendo que a minha postura no campo necessitou estar em diálogo com esta forma de funcionamento.

A observação e a conversa foram indicadores de quais espaços epistêmicos eu poderia chegar. Percebi que após as minhas pesquisas sobre os assuntos serem feitas, mostrava aos Guarani, o quanto me interessava pelo que haviam dito, construindo assim, maior confiança e disponibilidade de ambas as partes.

Outro ponto importante para o estreitamento dos laços, foram as visitas dos meus estudantes até o espaço da aldeia. Nestes momentos, estivemos mais perto, incentivando que as crianças brincassem juntas, jogassem futebol e compartilhassem fartos lanches, ora providenciados pela comunidade de aldeia, ora trazidos de casa pelas crianças juruá. Tivemos essas trocas no espaço da escola em que atuo também, nos desafiando a repensar tempos e propostas nessa instituição colonizadora.

Utilizo das mesmas expressões de Bergamaschi (2005), ao definir que o meu envolvimento com a população Mbyá Guarani foi repleto de dores e delícias, as quais, me esforçarei para compartilhar com o(a) leitor(a) da forma mais fiel possível. Fiel no sentido de voltar sempre aos meus relatos do caderno de campo para emprestar meus olhos a quem se disponibiliza a ler este texto.

De forma inicial, visitei a Tekoá Anhetenguá com a escola em que atuo, isso significa que o transporte foi fornecido pela escola, fomos de ônibus fretado e o que foi vivido neste espaço foi pensado e mediado pela escola. Minhas primeiras idas foram como visitante da comunidade. Após receber como anfitriã na nossa escola algumas pessoas da aldeia para partilharem momentos com as crianças, pude conversar, pela primeira vez, com meu principal interlocutor, Sérgio, filho do Cacique Cirilo. Nessa conversa, apresentei minha vontade de realizar a pesquisa sobre a pedagogia Guarani. Desde sempre, foram abertos a me receberem e disponibilizarem o espaço da comunidade para as minhas observações e vivências. Percebi que Sérgio foi designado pelo Cacique para me acompanhar e ser um tipo de mediador sobre a cultura.

Os Mbyá Guarani são popularmente conhecidos por seus movimentos de esquiva, muito próximos ao comportamento do guerreiro *Xondaro*, dança da cultura Guarani em que movimentos de avanço e retirada se intercalam, com o propósito de atacar e se proteger do inimigo. O guerreiro (soldado ou *xondaro*), orbita ao redor do oponente, ataca e recua. Assim como Dos Santos (2016) aponta, muitas atitudes dos Guarani podem ser explicadas através dessa prática cultural que é transmitida aos homens de uma geração à outra. Dessa forma, a escolha de um povo para fazer o mergulho etnográfico deve ser pensada também, na disponibilidade deles em receber o(a) pesquisador(a) no seu espaço de confluência. Sendo assim, algumas experiências de grande aprendizado que resultaram nesta dissertação foram experimentadas desde os primeiros contatos com os sujeitos da Aldeia Anhetenguá.

Tive como principal dificuldade durante esse percurso, a distância. Em função de não dirigir, precisei utilizar o transporte público para acessar a Tekoá. Ela se localiza na Lomba do Pinheiro, comunidade periférica de Porto Alegre. Dentro deste bairro, há uma divisão por paradas e os moradores de lá guiam-se a partir dessas paradas. A Tekoá se encontra na parada 23, sendo que o final da linha do ônibus necessário para chegar lá é a parada 22. Ou seja, é necessário caminhar em torno de 1 km, em uma estrada sem calçamento até chegar na rua que dá acesso à aldeia. Porém, a descida do ônibus e a chegada em um ambiente em que o silêncio predomina, fez com que a distância e a espera fossem preparações para adentrar em uma comunidade que lida com outros tempos e outros modos de viver.



Figura 2: portão e placa de entrada. ÁREA PROTEGIDA. Fonte: autora.

A entrada para Tekoá Anhetengúá localiza-se à direita do Beco dos Mendonça, sem grandes sinalizações, apenas uma placa do Governo Federal, indicando que aquele é um espaço

protegido. Muitos pensamentos a respeito do que é proteção vieram à minha mente quando vi essa placa pela primeira vez. Principalmente por pensar que há uma proteção específica dos encantados, seres invisíveis que habitam a natureza, como os xapiri, trazidos por Davi Kopenawa em *A Queda do Céu*: “crie os xapiri, para curarem nossos filhos!” disse a esposa de Omama, ao se preocupar com seus filhos, desejando que se curassem, caso ficassem doentes (Konepawa e Albert, 2019, p. 84).

Em seguida que passamos o portão de entrada, chega-se a uma bifurcação de estrada.



Figura 3: entrada na aldeia após portão principal. Fonte: autora.

Após as primeiras semanas de visita aos Guarani, percebi que esse trajeto mais me preparava de forma fundamental para compreender esse povo, do que ofertava algum tipo de desconforto. Ao conversar e estar presente nesse local, percebi que a minha rotina, de uma vivência urbana e com muita pressa, necessitava ser desacelerada e nada melhor que uma viagem de 50 minutos de ida, mais uma caminhada, para ir me conectando com o universo que me aguardava. A volta também era importante. Ao esperar o ônibus, pude organizar os pensamentos, mandar áudios para minha orientadora e compartilhar com afetos todas as vivências que eu havia experienciado. Ao entrar no ônibus, fazia um enorme esforço para registrar sistematicamente tudo que havia vivido, sabendo, porém, que as palavras não poderiam carregar toda a potência dos agenciamentos que haviam me atravessado. Contudo, o esforço maior, foi o de compreender a letra de um diário de campo que foi majoritariamente escrito em um ônibus que mexia, pulava e fazia muitas curvas.

As visitas na Tekoá e as vivências com os Mbyá foram promovidas por duas vias. Elas iniciaram no primeiro semestre de 2023, logo que ingressei no curso de Mestrado em Educação, sendo promovidas pela escola em que trabalho atualmente. Tivemos duas visitas da escola à comunidade e 3 visitas da comunidade à escola. A segunda via se deu através do trabalho de campo. De agosto de 2023 até abril de 2024, fiz visitas com duração de um turno para me aproximar da aldeia e entender quais possibilidades estariam abertas para pesquisa que estava iniciando. Essas visitas ocorreram de acordo com o calendário da comunidade, se havia alguma atividade especial para acontecer, algum evento da escola e em alguns momentos ocorreram visitas semanais (uma ou duas vezes por semana) e em outros momentos mais espaçadas, de 15 em 15 dias.

Um dos pontos importantes aqui que definiram também os dias que eu poderia estar na aldeia foi a chuva. Um dos dias de ida minha até a Tekoá, o tempo estava nublado, com possibilidades de chuva a qualquer momento. Nesse dia, Sérgio havia me dito que iria até o prédio da escola para me receber. Quando cheguei lá, a escola estava vazia e não havia movimentação de jovens e crianças Guarani. Sérgio me disse que essa ausência tinha relação com a chuva. Que os dias de chuva e muito nublados são sinais que devem ficar em casa, estar perto do fogo e da família. Que havia uma explicação espiritual em que acreditavam que o espírito do Guarani é formado por duas partes e quando o sujeito morre, uma das partes, vai de encontro a Nhanderú, enquanto outra, fica vagando pela terra e, esses espíritos não são bons e podem causar algum tipo de mal para quem circula nesses dias chuvosos e nublados.

Sérgio contou que isso era forte para eles e que também passava por dificuldades na faculdade em função dos números de faltas. Explicou que alguns professores entendiam o quanto era importante para eles esses ensinamentos, mas que outros só queriam vê-los na aula, mesmo com chuva e com o tempo não propício para estarem fora de casa. Em função de ter essa relação com a chuva, passei a perguntar para Sérgio se eu deveria ir para a aldeia em cada dia nublado, confirmando ou não, compromissos que havíamos combinado. Quando havíamos marcado algo como uma conversa com alguém específico da comunidade ou algum evento, a previsão do tempo foi uma aliada para a sinalização da minha presença (e a dos Guarani) fora de suas casas.

Nunca entrei nas casas. O máximo que cheguei perto, foi nas varandas e pátio que fica em frente às casas. De início, eu sentia que os espaços nos quais eu podia circular de forma livre, eram os espaços da escola. O que, de certa forma, se apresentou como uma questão para mim, já que minha pesquisa teve como tema e objetivo saber sobre a Educação Indígena e não sobre a Educação Escolar Indígena. Campos de extrema importância, mas com algumas diferenças que eram significativas para o meu olhar. Antes dos contatos iniciais, a pesquisa visava observar *como* os Mbyá ensinavam os aprendizes. Pude compreender que os relatos de Sérgio, as conversas com diferentes pessoas da comunidade da aldeia, professores e gestores da escola e minhas observações participantes (como ajudar na preparação da merenda escolar), foram espaços da fabricação de dados importantes para a pesquisa que serão apresentados ao longo da análise, no capítulo 3.

As moradias não podem ser vistas logo que ingressamos na aldeia. O primeiro prédio visto é a escola antiga que serve de centro comunitário, espaço para reuniões diversas de interesse da comunidade, recepção de visitas e atividades especiais. Além disso, a sala dos professores, secretaria, gestão da escola e refeitório, também estão nesse antigo prédio. A escola nova é logo a frente, e comporta um espaço coberto e uma quadra poliesportiva, também coberta. As salas de aula são distribuídas em dois prédios que contam com quadro branco, classes e armários. Alguns livros didáticos, não utilizados convencionalmente, podem ser encontrados distribuídos nas salas de aula.

Observei que os tempos da aldeia giravam entorno de compromissos vindos da escola. No geral, poucas crianças e jovens, entorno de 15, se deslocavam de suas casas, no turno da tarde, para ter aula e era possível observar alguns jovens, nos momentos de aula, ao redor do prédio antigo da escola utilizando notebooks, acessando vídeos no *youtube* ou jogando. Toda

vez que professores não indígenas da escola encontravam algum desses jovens, conversavam de forma afetuosa dizendo para que entrassem para aula. Frequentemente, esses pedidos eram atendidos, acompanhados de sorrisos sinalizando alguma vergonha ou tentando se esquivar dessa tarefa.

Durante as aulas de Matemática e Geografia observadas, os jovens se sentavam em semicírculos, utilizando as classes e cadeiras para compor o espaço. Em Matemática, todos copiavam os exercícios que estavam sendo passados no quadro e tentavam resolver. O professor, de forma gentil e prestativa, passava em cada uma das classes para acompanhar o trabalho e sempre utilizava os nomes dos seus estudantes nos problemas matemáticos.

É importante usar os nomes deles nas aulas né, profe? Eles se sentem contemplados e com mais vontade de fazer. Eles são muito bons na Matemática. Essa menina aqui ó (apontando para Jakairá) faz tudo muito bem (Professor João, trecho retirado do Diário de Campo. Março, 2024).<sup>2</sup>

Em certos momentos, quando alguém acabava o que estava sendo feito ou que não se engajava na tarefa, era comum saírem da sala de aula para conversar com alguém que estivesse do lado de fora, ir ao banheiro, ou simplesmente caminhar. Nesses momentos, pude observar que o professor de matemática chamava de forma afetuosa e se disponibilizava a ficar mais próximo, convocando e convidando para que pudessem cumprir a tarefa. Esses limites simbólicos, de se levantarem e poderem circular pela escola/aldeia, sem ter que “pedir permissão” foram significativos para compreensão do lugar de autoridade e saberes que os docentes juruá ocupam neste espaço. O mesmo ocorria nas aulas de Geografia, porém os estudantes demonstravam uma mobilidade menor nessas aulas. Certo dia, em uma das aulas de Geografia, a professora levou um livro chamado Kabá Darebú, do escritor indígena Daniel Munduruku. Eu já havia lido o livro em função de ter estudado com as crianças da escola em que atuo toda a obra deste autor. A professora mostrou e leu para a turma e colocou perguntas no quadro de interpretação de texto e sobre as semelhanças e diferenças que o povo Munduruku poderia ter com o povo Guarani. No momento de responder às questões, houve bastante conversa entre os estudantes e essa conversa aconteceu sempre em Guarani. Quando a professora perguntou sobre as semelhanças, muitas risadas aconteceram e uma aluna respondeu que não havia muitas semelhanças. A professora devolveu a pergunta, falando

---

<sup>2</sup> Neste dia, havia um Problema Matemático a ser resolvido pelos estudantes, tendo um dos personagens o nome de Jakairá, aluna da turma do 6º ano.

sobre a fruta Jenipapo, parecendo que esta seria uma semelhança. A resposta foi que não conheciam Jenipapo, mas que algumas semelhanças do trabalho entre os homens e as mulheres poderiam ser encontradas e a atividade em seguida foi encerrada.

Percebi que no início da tarde, por volta das 13h horas, não havia muito movimento fora das casas. As pessoas começavam a sair de suas moradias após as 14h30 e retomavam ou iniciavam algum tipo de tarefa. Sérgio havia me contado, por mensagens, que teria um dia importante na aldeia, sinalizando que seria o dia em que construiriam a nova *opy*. Chegando lá, pude observar que havia um movimento de solicitação de homens mais novos vindo dos homens mais velhos, para que pudessem sair de suas casas e ir buscar madeira no mato para poderem dar continuidade à tarefa de construção. Essas chamadas aconteciam pelo telefone, através do aplicativo de mensagens ou de casa em casa. As mulheres permaneciam nas suas casas e raramente saíam, no geral, estavam envolvidas com afazeres domésticos. Quem esteve do lado de fora, observando, conversando e fazendo perguntas para quem estava passando por perto era o Cacique Cirilo.

Os tempos com os Guarani se mostraram diferentes da vida cotidiana vinda de uma cultura ocidental. Os momentos em que horários fixos e rígidos aconteciam, estavam entorno de compromissos vindos dos juruá. Percebi que os compromissos dos Guarani tinham uma flexibilidade maior de horários/tempos. Como os jogos de futebol feminino que aconteciam nas sextas-feiras, que poderiam acontecer de tarde, mas também em qualquer outro momento, dependendo do engajamento ou disponibilidade da comunidade.

Um outro limite ou borda que se mostrou distinto de escolas regulares foi a presença das crianças bem pequenas nas salas de aula em que jovens estavam estudando. Em especial, nas aulas de Arte e Cultura Guarani, ministrada pelos dois filhos do Cacique. Observei uma quantidade maior de mulheres mães que participavam das aulas. As crianças ocupavam o espaço das aulas junto de suas mães, brincando, mamando ou assistindo algum tipo de desenho no celular. Embora estivessem falando, rindo mais alto, em alguns momentos até chorando, os outros alunos não mostravam descontentamento ou desconforto pelas crianças estarem

naquele espaço. Também era comum crianças bem pequenas, brincando com livros didáticos enquanto suas mães estudavam, encontrando forma de distração e observação de cores e imagens.

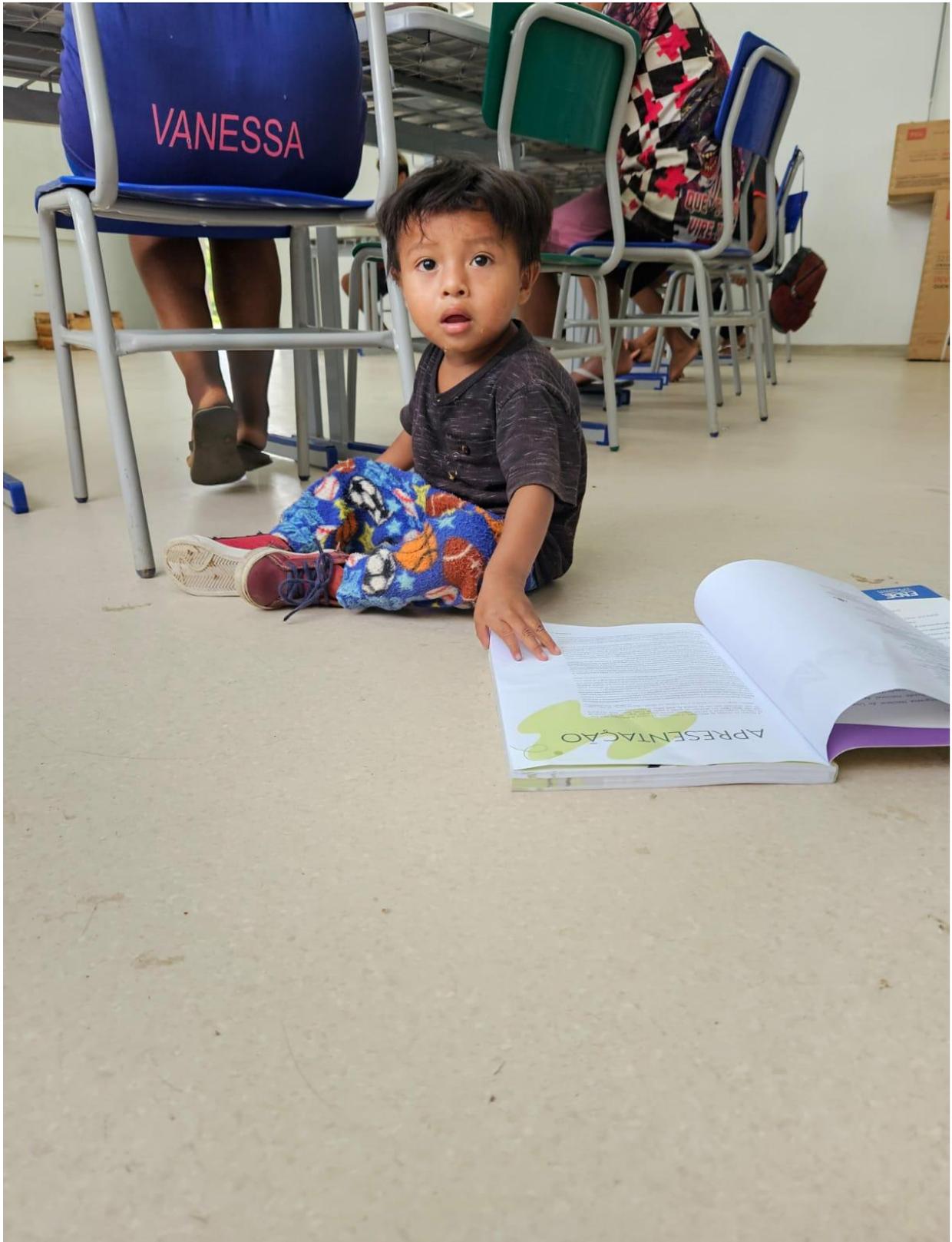


Figura 4: criança pequena brincando com livro didático. Fonte: autora.

Em uma certa situação, um bebê bem pequeno, com aproximadamente 4 meses, acompanhava sua mãe Rosane, na aula de Arte e Cultura Guarani. Rosane mostrava seu desejo por fazer a tarefa solicitada pelos professores, porém estava bastante quente naquele dia e o bebê estava impaciente. Me disponibilizei a segurar a criança para que a mãe pudesse fazer suas tarefas. Brincamos por algum tempo, sentados no chão, olhando as outras crianças pequenas. Ao ficar alguns minutos na mesma posição, a criança começou a chorar alto, logo, levantei-me para que pudesse olhar o movimento da quadra de futebol em que algumas crianças brincavam com uma bola bem murcha. Pouco durou o seu contentamento e logo a pequena criança começou a chorar novamente. Minha maior surpresa dessa situação, foi que em nenhum momento de choro da criança, os estudantes mostravam algum descontentamento, como se já estivessem acostumados com a situação de ter crianças (e ouvir todos os seus naturais barulhos) dentro de uma sala de aula de jovens. Continuei a tentativa de entretenimento até o momento de a aula acabar e poder entregar o bebê para Rosane novamente.

O trabalho de organizar vivências foi intenso e desafiador para mim. À medida em que realizei as visitas na Tekoá, assisti a documentários, mergulhei nas leituras, as cosmologias e formas de ensinar e aprender dos Guarani foram sendo naturalizadas. Necessitando então, o exercício de um pequeno distanciamento para poder organizar e pensar nas unidades de sentido que podem descrever as práticas educativas dos meus interlocutores, conversando com autores escolhidos. Os seguintes capítulos dessa dissertação serão organizados a partir dessas unidades de sentido que foram apresentadas e fabricadas ao longo dessa pesquisa. Compreendo unidades de sentido como unidades analíticas, ou seja, uma categorização dos assuntos e aspectos trazidos nas conversas com os Mbyá e nas observações feitas durante a pesquisa. Cada uma das unidades de sentido terá, como convite à leitura, um trecho de meu diário de campo, partindo de conversas e observações de situações que explicitam o que será discorrido no capítulo referente. As unidades de sentido estão divididas em duas partes. A primeira está relacionada aos diferentes artefatos culturais produzidos por este povo que tenham relação com as formas de ensinar dos Mbyá. A segunda trará a escola, como uma instituição que foi e segue sendo modificada a partir dos artefatos produzidos e mantidos por este povo.

### **Capítulo 3 – cartografias de regiões que ainda estão por vir**

Neste capítulo trago os dados produzidos ao longo da pesquisa, organizados da forma já apontada, através de unidades de sentido ou unidades analíticas. Os aspectos trazidos aqui, estão em diálogo com bibliografias produzidas acerca dos Mbyá e partem das experiências observadas durante o percurso desta pesquisa.

Transformar a vida em palavras, guiar-se por um conjunto de conceitos e dissertar sobre a forma de funcionamento de um povo necessita de distanciamento após a vivência profunda, porém como nos lembra Deleuze e Guattari “Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo em que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p.12). Ao organizar meus registros de campo, percebi que dois grupos de assuntos que permearam as conversas, observações e estudos sobre/com os Guarani.

O primeiro diz respeito aos artefatos culturais que servem de luta para manter a cultura viva e transmiti-la para as seguintes gerações. Essa unidade de sentido trará artefatos já conhecidos pelos pesquisadores e pesquisadoras em relação aos Mbyá e que foram vivenciadas por mim na aldeia. Eles são: a relação com o território, a resistência em falar a língua portuguesa, as estratégias de ensino e o trato com as infâncias<sup>3</sup>. O trato com as infâncias entra como artefato cultural pois é através do cuidado com as futuras gerações que as práticas atuais podem ser mantidas ou modificadas. Para tanto, trarei cenas do cotidiano com conversas bibliográficas sobre como as crianças são tratadas acerca de suas atitudes de iniciativa e autonomia. Também aqui aparecerá alguns cuidados muito específicos que os Mbyá têm para com suas crianças, garantindo que sua *Nhe’e*, sua alma, permaneça na Terra. Entre eles está o processo de nomeação (*Nhemongaraí*) e o espaço dado às crianças para que possam brincar livremente, porém, sempre com um adulto por perto.

A segunda unidade de sentido tem relação com a escola que ocupa um espaço significativo na vida dos Mbyá dessa aldeia, especialmente por gerar uma em seu território. Nesta última parte, trago os tensionamentos relacionados a uma instituição colonizadora e o esforço dos Mbyá para que ela esteja sempre ao lado deles na busca por compreender o mundo dos juruá, afirmar sua própria cultura e algumas observações relacionadas a este espaço.

---

<sup>3</sup> É importante considerar que a infância trazida neste texto é referente ao contexto de infância construído socialmente, vindo de uma sociedade capitalista-ocidental.

## A sabedoria da/na aldeia

Meu pai sempre fala que ‘tu vai lá para universidade para ouvir o que o professor vai falar, mas a sabedoria também tá aqui na aldeia’, então a gente tem que aproveitar dentro da aldeia, porque quando a gente sair, vou ouvir o mesmo que o cacique fala (Sérgio, trecho do diário de campo, fevereiro de 2024).

Essa fala de Sérgio ilustra qual é o espaço que as sabedorias dos juruá têm para a comunidade da aldeia. Nesse dia, ele me contava que seu pai, o cacique Cirilo, lhe dava preciosas lições ao redor do fogo. Uma dessas lições era sobre não se encantar pela sabedoria do juruá, pois no final das contas, o saber mais alto do juruá, a reflexão mais profunda que um juruá consegue fazer, se assemelha ao cotidiano de saberes de uma aldeia inteira. Esse trecho também é um dos motivos de eu utilizar o pronome “na” e “da” como subtítulo deste capítulo. O “na” se refere ao local (em + a) pertencente de alguém ou algo, e o “da” é utilizado quando queremos nos referir ao objeto que pertence a alguém. Logo, aqui, a sabedoria pertence a comunidade da Tekoá e está inserida nela. Território e terra como espaço e objeto de sabedoria.

Porém, estar inserida, quase que engolida pela sociedade capitalista ocidental, e lidar com a interferência do juruá dentro da aldeia é um desafio para os Guarani. Contudo, depois de séculos de contato com o colonizador, os Guarani desenvolveram artefatos culturais ou tecnologias<sup>4</sup> para formação de pessoas que asseguram que seus conhecimentos sejam mantidos à medida que o tempo passa e as invasões aumentam.

Um dos artefatos culturais que é de suma importância para permanência da cultura Mbyá Guarani é a relação com o território. Segundo Krenak (2023), os ancestrais estão na Pacha Mama, nos rios, nas montanhas e a vida urbana sempre foi atraída pela água. Uma expressão muito sensível que o autor traz é que o rio é considerado um Rio-avô. Alguém que protege. A

---

<sup>4</sup> Artefatos culturais são compreendidos como produção de objetos na sua forma física ou cultural segundo Camozzato (2018). Nicolas Rose (2001) traz que tecnologias humanas se refere, neste caso, “a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes, instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços, orientados, no nível programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos” (Rose, 2011, p. 38). Aqui utilizado para explicar os sistemas dos próprios Guarani para se agenciarem com o mundo ao seu redor, manter e modificar sua cultura.

ancestralidade está intimamente ligada com a natureza e ao como ela pode cuidar de cada um. “Gostamos de agradecê-lo, porque ele nos dá comida e essa água maravilhosa que amplia nossas visões de mundo e confere sentido à nossa existência” (Krenak, 2023, p. 14). Ao ler essa passagem recordei de uma das conversas que tive com Sérgio, principal interlocutor e filho do Cacique que, orgulhosamente, me contou que a prefeitura iria construir um açude dentro da aldeia. Fiquei pensando no motivo da sua alegria. Primeiro pensei que eles teriam peixes e poderiam pescar, *para que não esquecessem dessa forma de conseguir alimento*, mas depois, ao ler Krenak, compreendi que todos os elementos da natureza são considerados ancestrais, porque os indígenas “conseguem se desvencilhar da mesmice da antropomorfia e experimentar outras formas de existir” (Krenak, 2023, p. 14). Nós-rio, nós-montanhas, nós-terra, nas palavras do autor. Então a relação do povo da Tekoá Anhetengué com a água pode não ser somente com a pesca e com esse ato cultural de pescar e caçar seus alimentos, e sim, de experienciar outras formas de existir, a experiência de pertencer e conhecer os espíritos da água. É o corpo rio.

O território está tão atrelado à ancestralidade que “os antigos diziam que quando a gente botava um mastro no chão para fazer nossos ritos, ele marcava o centro do mundo” (Krenak, 2023, p. 32). A ideia de que o centro do mundo pode estar em vários lugares e está ligado a práticas ritualísticas é uma outra concepção de território. É *yvyrupa*. Em Guarani Mbyá, essa palavra significa “A Terra uma só” e tem relação íntima com a forma como as populações indígenas pensam o território. Segundo Timóteo Verá Tupã Popygua, em seu livro “A terra uma só” (2022), Nhamandu criou a Terra, com a ajuda de seus filhos, e disse para todo o povo Guarani que deveriam viver e compartilhar da Terra.

Em uma das minhas visitas até a Anhetengué, levei para a família do Cacique Cirilo um exemplar do Atlas da Presença Guarani na Região Sul e Sudeste. Sérgio e a cunhada da sua tia Andréia Yvá Mati, marcaram no mapa as aldeias que conheciam ou onde sabiam que tinham algum parente. Enquanto marcavam no mapa as aldeias conhecidas, conversavam entre si, em Guarani, como se estivessem falando sobre quem morava naqueles lugares. À medida em que marcavam, passavam a mão pelo mapa, Sérgio comentava que sabia que existia uma aldeia que não estava sinalizada ali, mas que conhecia a estrada que levava até a Tekoá. Pedi que, se ele quisesse, colocasse esse lugar no mapa. Após ter analisado bem onde colocaria, marcou com a caneta permanente o espaço utilizado por aquela comunidade. Enquanto isso, Andréia cuidava de um bebê bem pequeno, que nos acompanhava nessa atividade, tendo como distração ou

brincadeira, juntar pequenas pedrinhas ou pedaços minúsculos de papel do chão, ora ficando em pé, segurando-se na cadeira, ora sentado, analisando os objetos do chão bem próximo de si. Uma significativa quantidade de Tekoás foi sinalizada, mostrando o quanto esse povo, mesmo os mais jovens, circularam entre os territórios de Yvyrupá. Segundo Pissolato (2007), as crianças Guarani que circulam entre as aldeias, levam consigo informações sobre os familiares, há troca de sementes de Avatí, o milho sagrado para os Mbyá, e diferentes recursos.

Para os Guarani, o território está intimamente ligado ao modo de viver, tendo a terra como condicionante da vida. Contudo, sua forma de ver o território é cercada por uma concepção distinta da concepção ocidental capitalista. Para este povo, a terra é sim um espaço econômico, porém, vem em primeiro lugar o espaço cultural e sociopolítico. O conceito de território, segundo as informações levantadas e divulgadas pela equipe Guarani Continental (Continental, 2016) para o povo Guarani é “um lugar de costume e de modo de vida”, é produto da cultura e também produz cultura.” Ou seja, para este povo, a produção de alimentos e produção de recursos tem relação com uma estratégia de manter-se como grupo e assegurar sua existência. Podemos entender então que a Tekohá, ou seja, o território, existe como relação de poder ser o que se é, isto é, a Tekohá é condicionante do ser. Porém, há Guarani em diversos locais que não são aldeias convencionais, muitos deles estão em pequenos acampamentos em locais insalubres e perigosos, nas periferias das cidades ou dentro delas, porém, para eles,

Tekohá também pode significar pátria, ou seja, “todo território Guarani, o solo em que pisam, é uma Tekohá, o lugar físico, a terra e o espaço geográfico onde estas populações indígenas são o que são, onde existem.”

Por constituírem Tekohá onde quer que estejam e por sua relação com a Yvyrupá, os Mbyá estão em contínuo caminhar. Para Catafesto (2010), o espaço e a mobilidade dos Mbyá estão ligados ao modelo de conduta, mais uma forma de tecnologia de formação de pessoa, ou seja, um artefato cultural importante para a formação do sujeito Mbyá. Em seu trabalho, o



*Figura 5: pomar de frutas que fica em frente ao prédio antigo da escola. Fonte: autora.*

autor traz uma narrativa em que Cirilo, o cacique da aldeia Anhetenguá, já havia morado em 16 locais. Essa mobilidade também apareceu em diversos momentos das minhas vivências com os Mbyá. Em uma conversa com a diretora da escola (juruá) sobre uma dificuldade que estavam enfrentando sobre o pedido da secretaria de educação para juntar as turmas na escola, pois alegavam que estavam vazias e precisavam cortar custos e otimizar os espaços e professores, recebi seu relato, dizendo que não poderia fazer isso porque sempre precisa ter disponível vagas para as crianças e adolescentes justamente em função da grande mobilidade dos Guarani. Há a necessidade de deixar vagas em aberto para que, quando cheguem novas famílias, as crianças que fazem parte delas, possam ter como estudar na escola.

Também outra situação que presenciei sobre a mobilidade e o contínuo caminhar deste povo foram as diferentes pessoas que encontrei a medida em que os dias se passaram na aldeia. Famílias inteiras que faziam parte do cenário observado continuaram sua trajetória, enquanto novos rostos se apresentaram no decorrer das visitas. Em certas situações também tive alguma dificuldade de encontrar Sérgio e o Cacique na aldeia, pois de forma frequente, estavam visitando os parentes em Misiones, região da Argentina. O que significava naquele momento ter famílias inteiras deslocando para diferentes locais do Rio Grande do Sul, especialmente nos momentos de férias escolares? Foi nesta lacuna que a leitura de Catafesto (2010) sobre as mobilidades fez mais sentido.

Essa mobilidade permite, segundo o autor, que mesmo indivíduos Guarani que não têm o costume de se movimentar tanto pelo território, possam ter contato com diferentes parentes e amigos, podendo abrigá-los em suas casas. Dessa forma, podemos compreender que a mobilidade se relaciona de forma profunda com a constituição de sujeito dos Guarani, ou seja, o contínuo caminhar como uma forma de transmissão do conhecimento acerca do território. Neste caso então, a mobilidade desse povo ensina a forma de relação com o território.

## Língua – a comunicação oral, corporal e sagrada

Não gosto de falar a língua portuguesa. Ela é uma opção em um momento difícil. Por isso que na aldeia só fala Guarani, se comunica em Guarani. A gente não pensa em falar português como um juruá fala. A Língua Portuguesa é da outra cultura. A gente tem a nossa cultura. A gente fala para os alunos e os mais velhos também falam pra nós. A nossa língua vem do nosso Deus, de Nhanderú. Acredito que a gente sempre vai manter ela. A língua é sagrada. A origem da voz vem de Nhanderú (Sérgio, trecho do Diário de Campo, agosto de 2024).

Outro artefato cultural, percebido no campo entre os Mbyá para manterem sua cultura viva e passar de uma geração para outra, é a resistência ao falar a Língua Portuguesa. Como mostro no trecho citado, não é uma questão de falta de habilidade em falar a língua do juruá, mas sim, uma resistência profunda e cuidadosa para que a língua portuguesa não seja falada, salvo em momentos necessários. Há ainda a afirmação de que não há o desejo de falar português *como* um juruá fala, ou seja, existe a aquisição perfeita da língua, porém, a resistência está no modo como é falada e quando é falada. Vale lembrar aqui, que meus interlocutores vieram da região de Misiones, na Argentina, ou seja, falam, no mínimo três línguas: guarani, espanhol e português. De pronto, iniciam sua trajetória comunicativa em três idiomas.

Catafesto (2010) traz que a língua é um dos exemplos de tecnologia de construção do sujeito, no âmbito da coletividade, para os Guarani. Para esse povo, a palavra, ou “as Belas Palavras” (Pinheiro, 2023), fazem parte de forma íntima da construção do sujeito Guarani, ou seja, quando e como são faladas tem um caráter cosmológico significativo.

Segundo Isael da Silva Pinheiro, professor e pesquisador Guarani Nhandewa, a Pedagogia das Belas Palavras vem da forma como os *tudjas*, líderes espirituais com funções semelhantes aos Karáí para os Mbyá, escutam e transmitem seus saberes tradicionais e conhecimentos para a comunidade. Sobre a função dos tudjas, o autor traz que

Com eles aprendemos as *Belas Palavras*, que são palavras sagradas para nós, verdadeiras revelações de um mundo, diferente daquele que conhecemos a

partir dos fundamentos eurocêntricos e cristãos. Trata-se de um mundo permeado de mistérios, desejos, alegrias e sonhos (Pinheiro, 2023, p. 257).

A função da palavra como sagrada e revelação de um mundo diferente do conhecido também é aplicada aos Karaí ou Kunhã Karaí entre os Mbyá. Pude observar de perto o quanto a palavra deste líder espiritual movimenta os indivíduos e comunidade. Em especial, trago duas situações. A primeira vivenciei logo no início da aproximação com o campo. Nos primeiros dias, após conversar com Sérgio sobre minha ideia de pesquisa, combinamos uma ida minha até a aldeia para que pudesse encontrar o cacique, explicar minhas intenções e conversar sobre os espaços em que eu poderia circular. Após a confirmação de data e horário, fui até lá para encontrar o cacique. Quando cheguei, Sérgio me disse que ele pediu desculpas, mas não pôde me atender, pois estava se aconselhando com a Kunhã Karaí, pois teriam uma importante reunião com a Secretaria de Educação para convencê-los de que a sexta-feira deveria ser considerada um dia letivo no calendário da escola. Sérgio me contou que estavam tendo alguns problemas com isso, pois a sexta-feira é um dia de aula dentro de casa, sobre a cultura e com a comunidade, sem a interferência dos juruás na aldeia.

Ou seja, a Kunhã Karaí, avó do Sérgio e mãe do cacique Cirilo, abriria para ele, naquele momento, “verdadeiras revelações de um mundo, diferente daquele que conhecemos a partir dos fundamentos eurocêntricos e cristãos” (Pinheiro, 2023, p. 257) para lidar com as adversidades e desconfortos que estavam passando. Essa forma de transmitir saberes em que o líder espiritual circula entre os mundos do profano e do sagrado pode ser considerada uma pedagogia própria, ou seja, através das palavras desses líderes é que as decisões são tomadas, através da escuta do mais velho.

A outra situação corresponde a mais um momento de conversa com Sérgio sobre a educação Mbyá

Quando alguém quer fazer algo, tudo tem tempo. O mais velho sempre fala para todos, não só para uma pessoa. Quando a gente precisa, ele fala também. Depende de como vai chegar. A gente precisa saber pedir que eles contem uma história. Por exemplo: se for um Karaí ou Kunhã Karaí, a gente tem que levar fumo para ela. Assim ela vai querer ensinar a gente. Como uma troca. Tem hora que chega. Sempre ouvi o que os mais velhos falam. Procuo chegar na hora de falar ou tentar fazer o que aprendi. Se eu quiser ser Karaí, preciso esperar de Nhanderú. O pai diz que Ele tem que falar para mim. Não sou eu que tenho que fazer esse trabalho sem Nhanderú permitir. O Karaí não tem o papel de dizer se está na hora, ele precisa primeiro ouvir de Nhanderú e depois conversar com os mais novos. A gente nasce para isso. Eu nasci para ser Karaí, para trabalhar com o espiritual. Desde criança eu sei usar petynguá, tocar

violão, violino. Consigo fazer reza. Acompanho ritual, cerimônia. Desde criança eu consigo acompanhar. Nasci pra isso e para educação como professor (trecho do diário de campo. Agosto de 2024).

Aqui é explícita na vida de Sérgio e nos ensinamentos trazidos pelo seu pai e líder, a função de um Karaí e que o chamado para ser vem do poder divino. Sérgio tem a certeza de que pode ser Karaí, que nasceu para isso, em função da morada de Nhanderú que seu nome veio. Ou seja, há na cosmologia Guarani a crença de que cada indivíduo desta cultura tem sua alma vinda de uma das moradas de Nhanderú e que cada morada diz respeito a um aspecto importante da personalidade ou função que essa pessoa poderá executar quando sua alma, *nhe'e*, estiver na terra. De qual quadrante ou morada de Nhanderú vem o nome do indivíduo Guarani é ouvido pelo Karaí através do ritual *Nhemongaraí*, processo de nomeação que será aprofundado mais adiante como um trato especial às infâncias. Contudo, mesmo a alma de Sérgio tendo vindo da morada de Nhanderú que vêm os Karaís, é necessário respeitar o tempo e a vontade desse Deus Maior dos Guarani, se é o momento correto para exercer essa função.

Esse trecho me remete a uma outra situação vivida na escola em que trabalho, pelo NAMP (Núcleo Antirracista e Multicultural da Projeto) em que pensávamos em como multiplicar as diversidades dentro da nossa escola, privada, formada por uma parte da elite da cidade e completamente branca. O núcleo havia organizado uma maneira de conseguir bolsas de estudos parciais para crianças negras e estava pensando em como poderia agregar as crianças indígenas também. Esse fato ocorreu por volta de 2022, quando estávamos em um momento de expansão para uma sede maior e as expectativas para essa modificação estava em todos os sujeitos que acreditavam no NAMP. No ano seguinte, recebemos como artista visual estudado, um projeto que abarca toda as turmas da escola, Xadalu Tupã Jekupé e a coordenadora pedagógica da escola conversou com o artista Mbyá Guarani sobre a vontade de oferecer vagas para as crianças indígenas, pensando em aproximações que Xadalu poderia fazer entre escola e aldeia. Porém, a resposta de Xadalu para o possível convite mostrou mais um ponto de reflexão acerca do cuidado que os Guarani demonstram em resguardar a língua como recurso/artefato cultural. Ele alegou que para eles a nossa escola não servia, pois, como temos somente até o 5º ano, não se interessariam em colocar suas crianças lá. Segundo Xadalu, isso ocorre porque as crianças Guarani aprendem a falar a língua portuguesa a partir do 6º ano, momento este em que têm professores e professoras juruá na sala de aula dividindo o espaço com professores da própria comunidade.

Em uma dada situação, estava observando a aula de Cultura e Arte Guarani, ministrada por Sérgio e um de seus irmãos, também professor da escola. A atividade foi dividida em duas partes: primeiro, os estudantes e as estudantes tinham que desenhar, de sua memória, no seu caderno, como é a trilha que leva da escola até a opy, que elementos têm e que elementos gostariam, como comunidade, de acrescentar. Essa trilha, além de ser um local importante para a comunidade acessar os diferentes espaços da aldeia, também é um lugar em que recebem os juruá, que vêm de escolas e universidades para conhecer um pouco mais do espaço. Já tive a oportunidade de fazer essa trilha com as crianças da minha escola e ter contato com ela, de outros ângulos, durante o período de campo. Enquanto desenhavam e escreviam, os professores passavam nas mesmas e os estudantes se levantavam para mostrar, conversar a respeito do que estavam fazendo. Todos pareciam ter uma excelente familiaridade com a trilha, de modo que pequenos ajustes, com a inserção de algumas plantas ou pequenos cursos de água, eram feitos. Conversavam entre si, mostrando uns para os outros o que haviam registrado.

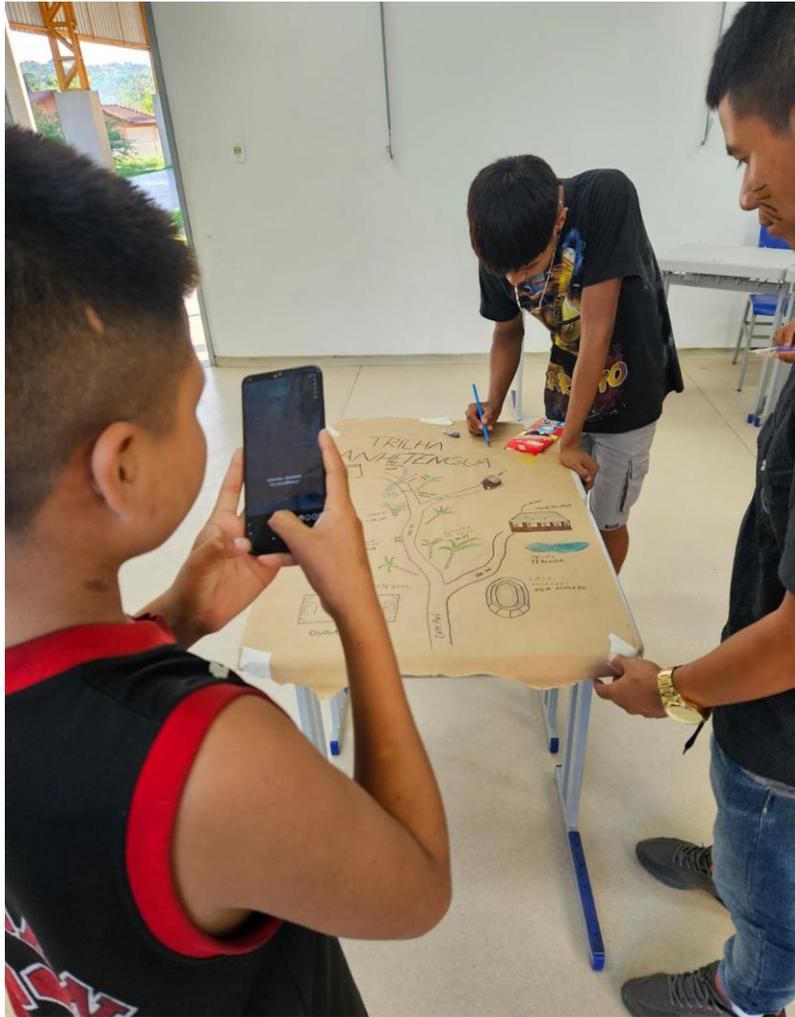


Figura 6: Desenho da trilha construída coletivamente. Fonte: autora.

O segundo momento da atividade, foi coletivo, para que pudessem montar juntos a trilha, em papel pardo e tamanho grande. Notei que os elementos que apareciam na trilha haviam passado despercebidos por mim, mas foram trazidos com detalhes por cada um(a) dos(as) jovens que ali estavam envolvidos(as). Tipos de árvores, viveiros, corpos hídricos estavam presentes. Após o desenho da trilha jovens e professores repetiam palavras em Guarani, de forma pausada e acrescentando ou tirando sílabas dessas palavras. Perguntei para Sérgio o que estavam fazendo, pois, dependo da forma que as palavras eram ditas, muitas risadas aconteciam. Sérgio respondeu que estavam criando palavras em Guarani para nomear espaços da trilha que ainda não existiam nessa língua e que só conheciam em português. Em diferentes situações das aulas de Cultura e Arte Guarani, conseguia identificar algumas palavras ditas em português no meio das palavras em Guarani. Dessa forma, é possível afirmar a resistência em falar a língua colonizadora através de um movimento de insubordinação a ela, afirmando assim, mais um artefato cultural deste povo que compõe uma pedagogia própria.



*Figura 7: Rosane contempla a trilha e verifica se o que escreveu no seu caderno está de acordo com a trilha coletiva. Fonte: autora.*

### Estratégias de Ensino – a terceira Opy em 2 anos

Em uma das visitas que fiz com meus alunos da escola de Ensino Fundamental em que atuo, realizamos uma trilha para conhecimento do território da comunidade. Foi um ótimo momento para pensarmos sobre as cartografias, já que no ano seguinte, as crianças estudariam sobre as construções e concepções de mapas. Como a comunidade se organizou e se organiza no espaço do território? Essa foi a questão posta para as crianças que, no ano seguinte, voltaram até a comunidade com os estudos cartográficos adiantados. Antes de iniciarmos a

trilha, Sérgio havia nos sinalizado que poderíamos chegar somente até uma parte do terreno, para vermos os queixadas, animal que tem um significado especial, como um ancestral para os Guarani deste local. Além disso, também era solicitado que fizéssemos silêncio, pois estaríamos bem perto da *opy*, local, segundo Sérgio, muito sagrado para eles.

Durante o meu percurso de pesquisa, a *opy* esteve em 3 lugares distintos. Nesse primeiro momento, com as crianças, em 2023, ela estava próxima ao final da trilha. Em junho de 2024, cerca de 800m de distância, no mesmo terreno, podendo ser avistado o canteiro com os queixadas, estava a segunda.

Após a enchente que assolou nosso estado, fiz mais algumas visitas à comunidade. Fui convidada pelo cacique para participar da construção da próxima *opy*. Ao ver a segunda casa de reza, aos meus olhos, inteira, perguntei para Sérgio o motivo de construírem uma nova, já que aquela estava em bom estado ainda. Ele me deu uma resposta que eu não esperava, como muitas das que recebi durante a trajetória dessa pesquisa. Me contou que as *opy* são desmanchadas de dois em dois anos para que a estrutura da antiga casa de reza sirva para moradia de alguma família. A partir da estrutura da casa de reza é então construída uma nova moradia. Ele disse também que o Cacique sente que deve se movimentar dentro da aldeia, que ele e a Kunhã Karaí devem ser os moradores mais próximos da casa de reza, então, se os líderes mudam suas casas de lugar, a *opy* também deve ser modificada de local. Outro motivo de desmanche e construção de novas casas de reza dentro do terreno, e que tem ligação direta com a forma de ensinar desse povo, é que, para que um jovem de 12 anos possa estar apto para participar da construção da casa de reza é necessário que tenha participado, pelo menos, três vezes dessa construção.

No dia em que estava lá, era o início. Já sabiam onde seria a nova casa de reza, dessa vez em uma parte mais alta do terreno, com vista para uma boa parte da cidade. Os homens mais velhos, porém, não tão mais velhos como o cacique, estavam na mata cortando árvores para obter as madeiras que seriam a estrutura dessa casa. Sérgio havia me convidado para participar do barro, momento em que crianças e mulheres se envolviam e me contou que era a parte mais divertida. No dia em que seria a parte do barro, outra etapa estava acontecendo, a coleta das madeiras. Não consegui ver sua construção, porém foi um dia muito proveitoso de conversa e de aproximação de um espaço da aldeia que eu não tinha acessado ainda, um espaço mais interno, em que as casas de alguns moradores, ficam ao redor da *opy*.

Nessa única conversa, dois artefatos culturais, construídos e mantidos pelos Mbyá aparecem. O primeiro deles é o artefato da mobilidade, já sinalizado anteriormente, como parte importante do sujeito Guarani, colocando em prática, mais uma vez, o contínuo caminhar. Se não há a possibilidade de caminhada entre o território, de forma livre como havia antes da invasão colonial, há uma forma de garantir essa mobilidade, mesmo que pequena, dentro do próprio território. “Se a gente deixa essa terra aqui, o *jurúá* toma conta e a gente fica sem terra.” (Sérgio, trecho do diário de campo, julho de 2024).

Pissolato (2007) traz, a partir de Meliá (1991), a reflexão sobre a mobilidade dos Guarani não sendo só histórica, mas também um projeto que respeita a ciclicidade dos solos e as manifestações divinas:

A busca da “terra sem mal” e de uma “terra nova” estrutura marcadamente seu pensamento e suas vivências; a “terra sem mal” é a síntese histórica e prática de uma economia vivida profeticamente e de uma profecia realista, com os pés no chão. Animicamente o Guarani é um povo em êxodo, ainda que não desenraizado, já que a terra que busca é a que lhe serve de base ecológica, hoje como em tempos passados e como será amanhã (Meliá, 1991, p. 14-15 apud Pissolato, 2007, p.106).

Ou seja, a prática de modificação da *opy* de lugar e o acompanhamento das casas ao seu redor, além de ser uma manifestação do seu modo de ser guarani, está vinculada a alma caminhante e ao pensamento profético realista de dar tempo ao solo e a ciclicidade da terra.

O segundo ponto trazido nessa fala sobre a mobilidade e construção da casa de reza que chama atenção aqui como uma pedagogia própria é o seu desmanche por volta de dois anos para que as crianças possam vivenciar essa construção algumas vezes antes de ingressarem na fase adulta, momento em que participarão da coleta de madeira e montagem da estrutura da nova *opy*. Uma casa de reza, da forma como é construída, segundo Sérgio, pode durar até 15 anos, mas o processo é feito entre 2 e 3 anos pelos motivos de aprendizado e uso da estrutura para a construção de novas casas para as famílias habitarem, caracterizando uma estratégia de ensino, ou seja, uma pedagogia.

Célia Xakriabá (2020) relata uma oficina de construção de casa xakriabá na UFMG. Ao se impressionar com a habilidade das mestras xakriabá em construir uma casa, um aluno perguntou se não era do interesse delas que fizessem uma parceria com os alunos da Arquitetura para que pudessem desenvolver uma técnica que permitisse uma maior durabilidade da casa. Uma das mestras, Libertina, respondeu: “Não, meu filho, essa proposta

sua é muito perigosa, porque a casa, ela precisa se desfazer entre quatro e seis anos para que eu possa continuar ensinando para meus filhos e para meus netos! Se a casa durar a vida toda, coloca em risco o ensinamento, a transmissão deste conhecimento” (Xakriabá, 2020).

A fala da Dona Libertina é uma profunda maneira de questionar o tipo de ensinamento com o qual estamos, como sociedade capitalista e ocidental, contaminados. Também, as formas de lidar com os recursos para alimentar nosso estilo de vida antropofágico. As construções rápidas e duradouras têm relação com o aproveitamento máximo dos recursos naturais, provocando sua destruição e fim. Assim como a Dona Libertina, os Mbyá da Lomba do Pinheiro, também confluem com os materiais para a construção das casas de reza, as *Opy*, de uma forma distinta dessa que destrói.

Nós não temos água suficiente para construir nossas casas de barro com palha. Por isso, somente a nossa *opy* é feita dessa forma. Nós não temos plantações aqui, compramos nossa comida no supermercado. Nossa caça e nossa pesca não existem. Por isso, fazemos armadilhas e ensinamos às nossas crianças como fazer, **para que não esqueçam**. Se alguma coisa acontecer e não pudermos comprar no mercado, temos o conhecimento para nos manter (Sérgio, trecho retirado do diário de campo. Março de 2024)

Nesta fala, podemos perceber a preocupação e o cuidado minucioso que há nas práticas pedagógicas dessa comunidade, a fim de manter seus artefatos culturais vivos. É uma vivência que re(existe), no sentido de resistir de uma outra forma, para além de existir e resistir, procurando diferentes maneiras de continuar atos de cuidado, preservação e autonomia. É, apesar do mercado e da falta de água para pesca e animais de caça, que a pedagogia da resistência e da memória opera. Para que não esqueçam.

## O trato com as infâncias

As infâncias indígenas foram amplamente pesquisadas por diferentes autores (Cohn, 2000; Tassinari, 2015; Da Silva *et al*, 2019; De Carvalho e Da Costa Maciel, 2019), rompendo com a lógica “adultocêntrica” de trabalhos anteriormente feitos, que abordavam, quase que unicamente, os funcionamentos sobre gestação, partos e recém-nascidos, e depois, dando um grande salto para a vida adulta, pouco se dedicando a interlocução com as crianças (Tassinari, 2007). Cohn (2005) traz que para compreendermos a infância a partir das crianças, é necessário se desvencilhar que olhares preconcebidos e abordar esse universo tentando entender o que há nele e não que esperamos sobre ele. Apesar de este não ser um trabalho sobre as crianças e sim sobre como os adultos ensinam as crianças e jovens, trago observações e relatos do meu diário de campo em que adultos e crianças interagem nesse processo de ensino-aprendizagem. A postura dos pequenos e as reações dos adultos, mostra uma pedagogia da escuta e da confiança nas capacidades infantis, sem deixar de lado cuidados importantes para com as crianças. Nesta unidade de sentido, trago artefatos culturais dos Mbyá da comunidade da Anhetenguá, relacionados aos cuidados específicos com a infância. Esses cuidados envolvem as cosmologias e a forma de construir, em comunidade, o sujeito Mbyá Guarani. Além do brincar livre, mas sempre com diferentes adultos que tomam conta das crianças, a autonomia, o falar baixo e o cuidado com a educação, destaco o processo e ritual de nomeação como uma prática cultural que envolve o cuidado e a preservação dessas crianças, ou de suas almas, na Terra.

Enquanto eu estava sentada, observando e esperando, dois meninos estavam jogando futebol. Conversavam em Guarani, mas, de repente, gritaram Gol do Grêmio. Duas meninas, de aproximadamente 7 ou 8 anos de idade, brincavam de se pendurar em uma árvore com os galhos muito frágeis. À primeira vista, elas só estavam pulando. Saltando de uma mureta e se pendurando no galho para dar algum impulso. Observando mais os detalhes das brincadeiras, vi que toda vez que alguma das duas chegava ao chão, a puladora da vez, movia um galho no chão, que marcava onde havia pisado. Pensei: bom, elas devem estar fazendo algum tipo de competição. Devem chegar cada vez mais longe. Mas algo não fazia sentido. O galho não marcava a marca mais longe. Ele marcava a marca do pulo. Agora escrevendo e observando mais, me dei conta que o galho também voltava, se o salto era menor. Ou seja, não era uma competição, as duas estavam tentando ultrapassar a marca juntas. Ou apenas pulando (trecho de diário de campo. Agosto de 2024).

Esta cena traz algo que para uma professora de uma escola privada provoca desconfortos, ou pelo menos, faz pensar acerca das interferências que fazemos (ou não) nas brincadeiras das crianças e nossas concepções de cuidado. Naquele momento, as meninas

estavam brincando de se pendurar e pular em um galho extremamente frágil e meu primeiro impulso foi pensar que elas iriam cair e se machucar, comecei a pensar se tinha algum adulto por perto. À medida que a brincadeira acontecia e o galho não se partia, resultando em um tombo dolorido, me dei conta que essas meninas conhecem essa árvore muito melhor do que eu e sabem bem até onde podem brincar dessa forma, ou sabem como descobrir se iriam se machucar ou não. É usual e frequente ouvir adultos em escolas, no momento de recreio e em praças, dizendo para as crianças tomarem cuidado, descerem de onde estão ou pararem com as brincadeiras que estão acontecendo porque podem se machucar ou acabar mal, gerando muitas vezes repreendimentos e sanções. Essa concepção de cuidado pode vir da concepção da fragilidade infantil que algumas culturas apresentam. Percebi, ao longo do tempo de convívio com os Guarani e com as leituras feitas, que a permissão para que uma criança possa errar, gera uma maturidade para que não erre futuramente, em relação ao domínio e cuidado do seu próprio corpo.

Perto da aldeia, cerca de 800 metros há um pequeno mercadinho de rede que vende toda sorte de produtos, de alimentos a produtos de limpeza e higiene. Ele fica perto do final da linha do ônibus Pinheiro, meio de acesso que a maioria da população que vive naquela região utiliza. Durante a caminhada até a aldeia, é comum eu encontrar moradores da Tekoá saindo dos mercados e indo para o mesmo local que eu ia. Puxei assuntos diversas vezes. O que mais me chamou atenção foi a quantidade de crianças bem pequenas (0 a 5 anos) que faziam esse mesmo percurso. À primeira vista, não haveria mãos o suficiente para segurar todas as crianças para atravessar uma movimentada avenida. Oferecia ajuda com as sacolas para que as mulheres pudessem escolher quem seguraria as crianças. O mercado é do lado oposto ao Beco dos Mendonça, local onde se encontra a Tekoá, logo, é necessário atravessar a rua. Certo dia, em um desses encontros, quando chegamos no momento de atravessar a rua, mãos realmente faltaram para segurar uma criança de 4 anos. Uma primeira leva de criança e adulto atravessou. Após isso, a outra mulher, que estava com um bebê, uma sacola e do lado dessa criança, disse algo, inaudível para mim, em Guarani, que fez com que essa criança, atravessasse a rua, no momento certo, bem junto de sua mãe (trecho de diário de campo. Abril de 2024).

Tassinari (2007) nos lembra que a liberdade e a autonomia infantis eram interpretadas “como ausência de autoridade dos pais e inexistência de uma pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem” (Tassinari, 2007, p.12). Porém, essa afirmação de falta de uma pedagogia nativa ou uma forma própria de ensinar e aprender está vinculada com a concepção de infância que temos como sociedade ocidental. Ainda segundo a autora, é

necessário procurar concepções indígenas sobre a infância, sabendo que elas podem ser tantas quanto os povos que existem.

Bergamaschi (2005) traz que “as intervenções educativas não são reconhecidas como eficazes enquanto a criança é pequena, sendo, eventualmente, submetida a procedimentos xamânicos, que clamam os cuidados do Karaí ou da Kunhã Karaí” (Bergamaschi, 2005, p.159) e que por isso, “não são comuns sanções, castigos e condenações, nem tampouco prêmios e recompensas com base em julgamentos morais que acionam ações visando adequar a pessoa a um comportamento idealizado, pois a virtude ou a falta dela denota a natureza do ser.”

De manhã cedo tem que fazer fogo, buscar lenha, porque se não fizer, como vou ter o que comer durante o dia? As mulheres têm que arrumar a casa. Essa é uma educação que o espírito da criança vai vendo. Quando elas nascem já sabem de tudo porque viram quando espírito. Assim a criança fica livre e a mãe não fica gritando. Ela sabe o que é bom fazer na escola e em casa. Assim a gente fica feliz, a aldeia fica feliz porque a gente sabe que não tem com o que se preocupar (Sérgio, diário de campo– março de 2024).

Essa postura dos Guarani em relação às infâncias está relacionada à crença de que a criança, principalmente as bem pequenas, são seres que estão como convidados nesse espaço e que devem ser bem cuidados para que suas almas permaneçam entre nós. Catafesto (2010, p.68) traz que “o parentesco Guarani não se expressa exatamente no corpo biológico, não é naturalmente dado, mas se forja no acolhimento, na relação estabelecida.” Conforme Assis (2006, p. 99) “a criança que nasce é como um ser estranho, um hóspede que precisa ser transformado em parte da família e do grupo”, ou seja, não é comum ver crianças Guarani deixadas a chorar por muito tempo ou que sejam repreendidas, já que sua alma precisa ser conquistada e queira permanecer, o que nos leva a compreender a importância do processo de nomeação entre os Mbyá, considerando a importância de ouvir, através do líder espiritual, o nome correto, inclusive pode haver ruídos neste processo, no momento em que o Karaí ou a Kunhã, escutam o nome, o que traz a “a explicação para o surgimento de algumas doenças em crianças com idade entre oito e dez anos, pode decorrer de um erro no nome, pois esta criança ficaria vinculada a um quadrante espiritual que não é o seu, e assim estaria vulnerável a certas influências maléficas”, explica Catafesto (2010, p. 71) a partir de Bergamaschi (2005).

A descoberta da chegada de um novo sujeito na família movimenta, de forma geral, todos(as) que farão parte desse novo funcionamento que um indivíduo diferente provoca. A escolha do nome de uma criança, por vezes, é motivo de pesquisas a respeito do seu significado e envolvem tendências, desejos e memórias dos sujeitos que lhe darão de presente este nome.

O nome em si, carrega um sentido de identidade que permite a nós mesmos encontrarmos um espaço atuante na família e no mundo.

Segundo Catafesto (2010), a partir do trabalho de Castro (1999), o processo de nomeação não pode ser reduzido a acontecimentos casuais e pode se pensar as atribuições dos nomes como estratégias de crenças, tendências, formas de entender o que se é no âmbito de indivíduo e sociedade. Uma cena observada remete a este sentido:

No intervalo das aulas na escola que se encontra dentro da aldeia, é servido um lanche preparado pelos docentes, em função de estarem sem a merendeira responsável. Enquanto nos deslocamos para o refeitório, pergunto para Rosane, mulher estudante da turma de Ensino Fundamental 2, qual era o nome da sua filha, um bebê de pouco mais de 4 meses. Ela hesitou um pouco e riu, de forma um pouco constrangida. Entendi que esse não era um lugar no qual eu deveria transitar naquele momento. Dias depois, meu principal interlocutor, filho do cacique, de forma discreta, me chamou e disse: ela ainda é muito pequena para ter um nome. Talvez, no verão, a Cunhã possa dizer (Sérgio, Diário de Campo – março de 2024).

Minha postura como pesquisadora sempre foi o de circular nos espaços que me são abertos e aceitar os convites, mas de alguma forma, senti que aquele não era um assunto sobre o qual fazer mais perguntas. Essa situação vem ao encontro da ideia que Pissolato (2007) nos convida a ter sobre a pesquisa com os Guarani e nos conta que o etnólogo Curt Unkel Nimuendaju sentou-se junto ao fogo com os Mbyá “para escutar suas palavras fundamentais, não reduziu o Guarani, mas deixou-se reduzir por ele” (Pissolato, 2007, p. 17). É necessário compreender que não devemos falar sobre os Guarani, mas deixar que eles nos falem sobre eles.

A situação relatada fez refletir sobre a imposição dos nomes para a comunidade indígena e as estratégias utilizadas por eles para manter viva a tradição do nome. Para o povo guarani, o processo de nomeação passa por diferentes agentes e comporta um ritual específico para isso, é o Nhemongaraí. Segundo Catafesto (2010), as crianças nascem com o espírito fraco e, quando completam um ano de idade, podem receber um nome. Através desse ritual, o Karaí ou a Cunhã Karaí (líderes espirituais), revelam o nome da criança. Porém esse processo não está somente nas mãos destes líderes, mas sim de um complexo que envolve Karaí, família e cotidiano. O autor prossegue dizendo que a função do Karaí é a de circular entre os dois mundos, o profano e o sagrado, podendo escutar o nome dado pelas divindades às crianças. A família tem a função de observar o pequeno curumim ou cunhã no seu cotidiano, tentando reconhecer certas marcas da personalidade deste indivíduo, a fim de que o nome possa

abranjer também este comportamento. O cotidiano da criança, seu dia a dia mostra para a família e para o Karaí certos tipos de comportamento e traços de personalidade que podem sinalizar de qual morada de Nhanderú sua alma veio. Ou seja, diferentes saberes se entrelaçam em um único sentido que é o de nomear um sujeito.

São dois ou três nomes que uma pessoa Guarani pode ter. O processo de nomeação pode ser visto como um ato cuidadoso e complexo, e explicado através da cosmologia em que o primeiro nome de um sujeito Guarani é “de origem divina, é a palavra-alma, já a extensão, é escolha humana” (Catafesto, 2010, p. 70). Além desses dois nomes, ainda é atribuído, pela necessidade de acesso às políticas públicas, um nome juruá. Esse “nome de branco”, segundo Catafesto (2010) a partir do trabalho de Assis (2006) era inicialmente atribuído para as relações com os não indígenas, quase que somente restrito aos homens, hoje se tornou uma prática comum em que a própria pessoa pode fazer essa escolha e depende de seu gosto pessoal. Em outros casos, é definido pelos pais para que a criança possa ter acesso aos benefícios do Estado para os quais a documentação é indispensável.

O Karaí é a parte que ele sabe como lidar. A parte do nome. O que eu ouvi, vejo e vivo na aldeia, as crianças Guarani conseguem receber um nome a partir de um ano. A gente chama de Vhera’í. Vherá é a parte de um Deus. Tem quatro moradas de Deus: Karaí, Tupã, Jakairá e Nhamandú. De Tupã é Vhera’í. Com esse nome a gente chama com respeito para não botar apelido. Pode ser Ava’í também, que significa homenzinho. Menina a gente chama de Cunhã’í. Depois de um ano é feito o ritual, o Nhemongaraí, qual morada do Deus que tem. A mãe e o pai participam. Agora já dá pra botar nome Guarani. Antes tinha que colocar nome *juruá*. Pra isso leva processo. Pra colocar nome *juruá* antes de nascer, a gente já coloca porque não tem importância (Sérgio, trecho retirado do diário de campo. Abril de 2024).

Este relato evidencia o quanto são valorizados o nome e o sujeito Guarani. Há um cuidado para que não coloquem apelidos nas crianças, então, existem categorias de nomes antes dos nomes oficiais, vindos do processo do Nhemongaraí, para serem usados sem que se atribua apelido ou o nome de branco. Existe uma sutileza nessa forte resistência Guarani em ter o nome de branco, mas não utilizar ou dar importância.

Durante a XV Reunião Regional da ANPEd Sul participei do Grupo de Estudos Indígenas e tive a oportunidade de apresentar uma parte deste capítulo, falando sobre minha análise a respeito do processo de nomeação entre os Mbyá da Lomba do Pinheiro. Após a apresentação, tive a oportunidade de ouvir os comentários de diferentes pesquisadores/as, indigenistas e estudiosos/as do tema. Tive o privilégio de ouvir Cida Bergamaschi, pesquisadora que aparece

nesse tecer, como uma das pioneiras com trabalho com os Mbyá Guarani em Porto Alegre. Além de ter se emocionado em ver Sérgio contando para uma pesquisadora sobre sua cultura, pois ele tinha 7 anos na época da sua pesquisa, Cida relatou que uma das propostas que havia feito na comunidade era de alfabetizar as crianças Mbyá utilizando uma estratégia muito comum nas escolas, a utilização do nome como palavra geradora ou catalisadora do processo de alfabetizar. Ela preparou os materiais, providenciou cadernos individuais para cada criança, e, nas capas, colocou os seus nomes de *juruá*. Sua maior surpresa foi que essa forma de alfabetizar não deu certo, porque as crianças pegavam qualquer caderno, sem essa postura de posse, tendo o nome como indicador de algo que pertence a alguém. Quando foi conversar com o cacique sobre isso, ele disse que ela deveria usar palavras importantes para eles, não o nome de *juruá*.

Essa é mais uma situação que corrobora a não importância que o nome *juruá* tem para os sujeitos Mbyá, que mostra a sutileza na resistência e manutenção da sua cultura.

No livro *Todas as vezes que dissemos adeus* ou *Oré awé roiru'a* ma que teve sua primeira versão lançada em 1994 Kaká Werá Jekupé traz uma passagem sobre o sagrado que envolve a nomeação para os Guarani:

Por esta respiração sagrada o 'espírito – nomeado' contempla seu último desdobrar, indobrando-se na Terra virando semente, depois é que a pequena mãe terrena concebe o corpo do nome da barriga. Quando Pai e Mãe abraçam o abraço de criar. Quando dois viram um. No abraço do 'fogo-amor', recomeça a magia do desdobrar da semente: vira música, vira dança, vira voo e passa a caminhar pelo chão da vida terrena [...] Teu nome nandeva, tua alma-palavra... é...

Pôs a mão na minha cabeça, soprou a fumaça do petengúá, derramou água com sagradas ervas...

- Werá Jekupé. – Arrepiei-me. (Jecupé, 2002, p. 21)

Compreender que o sagrado permeia e fortalece uma cultura, um povo, é fundamental para conviver com diferentes formas de estar no mundo, é confluir, no sentido dado por Antônio Bispo dos Santos.

## Escola

A escola, último tópico de análise, esteve presente durante todo o período de realização da pesquisa. Por eu ser professora de uma escola e ter sido apresentada à comunidade como tal, inicialmente, os espaços em que pude circular eram os espaços escolares. Inclusive, fui chamada de “professora” ou “prof” pelos docentes que trabalham na escola e, nas primeiras visitas, frequentemente era encaminhada para as salas de aula, para observar os ensinamentos escolares que estavam acontecendo, de professores *juruá* e de professores Guarani.

Por esse motivo, precisei me dedicar para compreender e ter bem claro durante o restante da pesquisa, quais eram as diferenças entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Nas primeiras conversas com Sérgio, expliquei minha ideia de pesquisar sobre *como ensinam os Guarani*. Considero que dois motivos contribuíram para que eu tenha sido direcionada para escola: (1) por ser professora e estar interessada em como ensinam em uma aldeia que tem uma escola, logo, seria natural da minha profissão estar engajada no ensino escolar e (2) pelo fato da escola ser o espaço em que são recebidas as pessoas que estão chegando, os convidados e convidadas, antes de permearem outros espaços e serem mais “íntimos” da comunidade. Além da escola atuar como espaço de algumas atividades culturais que envolvem os juruá.

Em uma tarde, um artista visual chamado Lucas, havia proposto aos Guarani de fazer pinturas de objetos, plantas e cenas típicas da aldeia em uma parede da escola. Em um dia anterior, já haviam preparado as tintas, elas era todas feitas de pigmentos de espaços ou plantas da própria aldeia. A etapa que estava ocorrendo nesse dia, era a preparação dos desenhos em folhas de ofício para que, em outro dia, passassem esses desenhos para a parede da escola antiga. Os jovens estavam engajados na tarefa. Desenhavam, apagavam, mostravam uns aos outros os desenhos de plantas, animais e cestos. Trocavam de lápis e procuravam o melhor material para utilizar. Não se via pessoas mais velhas do que 30 anos. Apenas jovens e mães e pais de crianças pequenas. Essa atividade acontecia no refeitório da escola, como era um dia muito quente, estavam aproveitando um pouco do ar-condicionado desse local. Apenas no refeitório e nas salas dos professores os aparelhos estavam instalados. (trecho de diário de campo. Abril de 2024).

Aproveitei para conversar e observar sobre o sentido da escola para aquela comunidade e como ela influenciava no fazer cultural dos Guarani que ali vivem. O que foi modificador de pensamento para mim e uma resposta não esperada, como só o campo etnográfico pode nos oferecer, foi a seguinte:

Acho que a nossa escola que influencia mais na cultura do *jurua*. Pra gente fazer atividade, pra gente fazer o seu trabalho, a sua atividade. Importante para as crianças aprenderem a cultura *jurua*. A escola é bem, tem a parte do Guarani e a do *jurua*. Tem na cabeça que tem que fazer esse trabalho. Tem que cumprir o dever. Influencia mais a cultura do *jurua*. Tem que chamar a atenção das crianças para vir para escola. A gente tem que fazer esse trabalho. Na cultura Guarani, a escola é o fogo e a *opy*. Não é toda hora nem todo dia que o espírito tá pronto para ensinar. Na escola tem horário e dia. As crianças devem saber que a escola é o segundo lugar (Sérgio, trecho retirado do diário de campo. Abril de 2024).

Esse trecho mostra o quanto as concepções pré-estabelecidas por nós, sujeitos de uma sociedade capitalista-industrial, podem ser arrebatadamente desconstruídas no campo, se estivermos abertos. A minha pergunta para Sérgio foi sobre como a escola influencia a cultura Guarani. Porém sua resposta foi de que a escola Guarani influencia a cultura *jurua*. Ou seja, o movimento de uma escola com docência compartilhada e intercultural que funciona há anos em uma comunidade é o que de fato afeta nosso modelo escolar tradicional e capitalista.

A Educação Escolar Indígena é um marcador importante na luta dos povos originários, e tem diferentes marcas cronológicas de luta, incluindo a formação de professores para atuarem nas próprias escolas que se encontram dentro das comunidades.

Para compreender a formação dos professores e professoras indígenas atualmente no Brasil, é necessário pensar nessas marcas cronológicas de lutas, reivindicações e políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena.

Como marca cronológica da Educação Escolar Indígena, utilizarei o início da colonização. Não por acreditar que as práticas pedagógicas dos povos originários que aqui viviam desde muito antes da invasão europeia fosse menor ou menos significativas para a formação de um sujeito, muito pelo contrário, utilizarei a marca da colonização para salientar que foi a partir desse processo violento que o apagamento dessas culturas começou ocorrer, tendo a escola como esse local de imposição. A tentativa de apagamento dessa população, segundo Grupioni (2006), iniciou com os processos escravagistas, passou pela cristianização, depois pela tentativa de unificação, da visão nacional do que seria o sujeito indígena do Brasil, fato esse que desconsiderava as inúmeras diferenciações e identidades de cada povo que aqui vivia. Isso ocorreu com o apoio das políticas integracionistas.

O autor continua dizendo que mesmo, apesar de todos esses dispositivos de apagamento ocorrerem de forma sistemática, o sentimento de pertencimento étnico não era

fácil de se esvaír. A população indígena continuou a luta pelo direito de continuar sendo o que se é, ou seja, o direito à diferença, tendo como outra marca cronológica a Constituição de 1988. Somente após esse longo e doloroso período é que foi garantido esse direito. Neste documento foi então assegurado ao povo indígena “também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988).

Dessa forma, a Educação Escolar indígena ganhou força dentro das Terras Indígenas, trazendo a participação da comunidade e dos próprios sujeitos que dela fazem parte para a retomada desse espaço simbólico também. Grupioni (2006) ainda traz que esse pode ser chamado um movimento de pêndulo, ou seja, a escola, esse espaço colonizador, que antes era visto como lugar de promover a domesticação e integração da população originária à comunhão nacional, hoje, é espaço reivindicador de direitos e de afirmação das culturas.

Outra marca cronológica na obtenção de direitos em prol da Educação Escolar Indígena foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Já no Artigo 1º é dito que as manifestações culturais compõem o escopo de formação do sujeito brasileiro, o que torna uma abertura maior para a consolidação da educação indígena como relevante perante a lei para formação de seus indivíduos. Mais adiante, assegura, no Artigo 3º, parágrafo XII a consideração à diversidade étnico-racial. O Plano Nacional da Educação (PNE) também foi um importante marcador temporal para a conquista de direitos, documento este que reconheceu oficialmente as mazelas sofridas por essa população principalmente às relacionadas ao epistemicídio, ao apagamento, à assimilação à cultura comum. Além disso, é necessário destacar as Diretrizes para a Política Nacional da Educação Escolar Indígena (1993) e o Referencial Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI - 1998), ambos documentos que dão importantes direções e validações aos conhecimentos indígenas dentro da sala de aula. Com isso, Grupioni (2006, p. 13) diz que

Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente aqueles que precisam de respostas diferentes.

Ao ler essa citação de Grupioni, lembro de uma conversa que tivemos na escola em que atuo sobre a entrada de bolsistas vindo de ações afirmativas, como as cotas raciais. Neste momento, havíamos tido a certeza de que a diversidade compõe um valor a ser adquirido na escola, que até então não havia, e não um problema a ser resolvido, assim como o ganho da educação brasileira em ter que lidar com a escola indígena como um valor que estava sendo alijado até então.

Contudo, os processos reivindicatórios da população indígena em relação à educação não pararam na construção de escolas específicas dentro das aldeias. Tendo nas escolas indígenas um papel importante e necessário no processo de autodenominação dos povos, é imperativo que essas escolas sejam geridas, administradas e lecionadas pela própria população originária, inclusive pelo uso da língua materna como processo de resistência e prática cultural. Para tanto, a resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação traz no artigo 6º que a formação dos professores para as escolas indígenas deverá acontecer em instituições específicas de formação de professores e poderá ocorrer em serviço, ou seja, concomitante a sua atuação docente e que, a formação dos estudantes indígenas deve ocorrer de forma prioritária por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (BRASIL, 1999).

Segundo o PNE, é responsabilidade dos estados e uma meta a ser atingida, a formação de professores indígenas para atuarem nessas escolas e, segundo a Constituição Federal no capítulo 210 e artigos 78 e 79, trazido por Grupioni

preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. (Grupioni, 2006, p. 15)

Para que essa educação seja efetiva, há então, a necessidade de formação de professores indígenas para que possam atuar a ação de retomada desse território que é a escola. Contudo, cabe à União legislar e regulamentar e definir diretrizes, “além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação” (Grupioni, 2006, p.17).

178, 3 mil escolas do Brasil, 3.514 estão em Terras Indígenas, tendo conteúdos específicos e diferenciados para cada etnia. 3.597 se localizam em outro território, porém

oferecem educação para essa população. É nesse contexto histórico que a comunidade da Lomba do Pinheiro, da etnia Mbyá Guarani, se organizou, de forma conjunta com a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul, a UERGS, para colocar em prática um curso de pedagogia específica para população Mbyá. O curso será ofertado na Tekoá Anhetengúá que abriga uma escola que atende todos os níveis da Educação Básica, sendo este o campo para uma nova pesquisa que surge, reconhecendo que esses sujeitos, organizam suas práticas escolares como artefatos culturais de manutenção e que continuam no caminho para futuras reivindicações.

## Costuras e alinhavos finais

Realizar pesquisas com/sobre povos indígenas apresenta muitos desafios. Entre eles estão o acesso, a língua, e requer do pesquisador e da pesquisadora a compreensão de que muito desse povo foi tirado e aproveitado, sem devoluções. Como parte do meu compromisso ético e também por me afetar de forma intensa pelos meus interlocutores, uma versão resumida dessa pesquisa, traduzida para a língua Guarani será entregue para comunidade, a fim de que possam ter pleno domínio do que foi escrito por mim. Pude aprender a exercitar a compreensão, a paciência e a calar as minhas concepções e visões de mundo para estar entre os Mbyá. Porém, a modificação permitiu que eu conhecesse de perto uma cultura rica e cheia de significados, que luta diariamente para que não tenham sua cultura apagada, para além da luta para sobrevivência, lutam para modificar uma sociedade que destrói e que torna tudo que é diferente em um compilado homogêneo.

Os Guarani da Lomba do Pinheiro, mostraram de forma gentil e paciosa quais são seus artefatos culturais, suas ferramentas, ou seja, suas pedagogias, para ensinar às crianças e toda a comunidade como se torna um povo e como se mantém um povo. Povo este que está há mais tempo do que somos capazes de mensurar na Terra, tendo estudos arqueológicos que apontam sua presença em 1000/1200 anos d.C., podendo ser anterior a essa data.<sup>5</sup>

Através desses escritos e vivências e histórias, pois como diz Geertz (1989), a etnografia é mais uma forma de contar histórias, que essa comunidade tem sua pedagogia própria que rege as ações educativas de todos os sujeitos da comunidade, desde antes do seu nascimento para até depois de sua vivência entre os seus. Podemos compreender então que a pedagogia Guarani da comunidade da Tekoá Anhetenguá, é composta pelos artefatos culturais dos quais fazem parte o território, compondo a permanência e a mobilidade; a manutenção da língua através de uma profunda resistência e organização da comunidade para que seja preservada, das crianças mais novas aos anciãos; as estratégias de ensino que envolvem a temporalidade, tipos de materiais que são usados, ofertando uma durabilidade menor às coisas para que

---

<sup>5</sup> Informação retirada do site

[https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani\\_Kaiow%C3%A1#:~:text=Os%20estudos%20arqueol%C3%B3gicos%20indicam%20ainda,da%20Argentina%20e%20a%20Regi%C3%A3o](https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1#:~:text=Os%20estudos%20arqueol%C3%B3gicos%20indicam%20ainda,da%20Argentina%20e%20a%20Regi%C3%A3o) acessado em 02 de fevereiro, às 09:51.

possam se desmanchar e serem feitas muitas vezes e, dessa forma, crianças e jovens experienciem o fazer; a autonomia das crianças e a tranquilidade dos adultos que as cuidam; escola como espaço que foi transformado de um lugar colonizador, para um lugar aliado à manutenção da cultura Mbyá Guarani e modificador da sociedade vigente.

Os relatos escritos aqui foram feitos através de observações minhas e das palavras de Sérgio, escolhido pela comunidade como um representante para me apoiar durante essa trajetória e me explicar a cosmologia e os funcionamentos desse povo, o que foi um privilégio, pois tive alguém que está se preparando para se tornar um líder espiritual para guiar um povo.

Dessa forma, através de pesquisas que permitem que um povo fale de si, podemos devolver a voz que foi tirada e valorizar as diferentes culturas que compõem nosso país, incluindo a educação específica de cada um, como importante artefato cultural para a manutenção de suas formas de viver e também para modificação, considerando, principalmente o povo Guarani, como um povo em movimento.

Povo este que tem uma forma específica de viver, *Nhanderekó*, que acredita que a melhor forma de viver envolve uma base social que tem a família extensa como pedra fundamental. Que entende como *Bem Viver* dar e receber, tendo na produção agrícola, a economia solidária e distribuição em festas do seu excedente. Que vive a educação tradicional para “escutar as palavras de cima” (Continental, 2016, p. 17).

No início do mestrado, estava me aproximando dos Mbyá, ainda decidindo e pensando acerca da pesquisa e das suas possibilidades quando vivi uma situação sobre a qual posso dizer que “conheci o mal de perto”. Uma família conhecida por mim, fazia com frequência festas e aniversários sem pedir presentes e sinalizar que o valor do presente iria para uma ação solidária de mulheres que lutam contra o câncer. Esse dinheiro serviria para fazer chapéus que seriam dados de presentes para essas mulheres, que perdem seus cabelos ao realizarem o tratamento de quimioterapia. Até pouco tempo, achava muito bonita essa iniciativa, mas tinha ressalvas com todo o exibimento e promoção que a dona do movimento fazia nas festas, para ressaltar o quanto seu trabalho era maravilhoso. Após algumas conversas sobre isso, eu e meu marido decidimos não doar mais para esse lugar e concentrar nossa prática para pessoas próximas de nós. Em um outro evento, tive a oportunidade de me sentar perto da representante dessa causa e de seu marido. Me contaram, muito felizes, que seu pomar de maçãs estava na época da

colheita e que mandariam maçãs para distribuir pela família. Contaram também que as dificuldades desse processo estavam na gestão das pessoas que fazem a colheita. Os “índios” que fazem esse trabalho eram sujos e queriam receber um salário mais alto. Ficavam dizendo que aquele terreno era seu e que os donos (a mulher e seu marido), ficavam colocando cerca onde não era sua propriedade. Num certo momento da conversa me senti obrigada a dizer que eu fazia mestrado com a população indígena, que muitas de suas terras haviam sido roubadas. A resposta que tive foi que aquelas terras eram do seu sogro “desde sempre” e que lidar com essas pessoas era algo que gerava muita dificuldade para eles.

Essa situação, vivenciada por mim no início do curso de mestrado, voltou intensamente aos meus pensamentos ao finalizar essa dissertação. Como se fosse a conclusão, não de um texto acadêmico só, mas de uma vivência experienciada com eles. Terminei com a certeza de que há muito ainda por fazer. Além de serem explorados, o povo Guarani (e indígena no geral) passa por uma profunda difamação a seu respeito e o desconhecimento e desvalorização da sua cultura, inflama isso de forma potente. A cada conversa com Sérgio, cada brincadeira vivida pelas crianças, cada vez que vi a fé nos olhos deles, cada esforço vindo dos professores *jurua* tendo que ir para cozinha para servir a merenda, cada vez que a força da palavra do Cacique Cirilo passa pela minha mente, cada vez que vi adolescentes engajados (uma tarefa difícil nos dias de hoje) em pensar formas de criar palavras e aprender mais sobre a sua cultura, a impessoalidade se afasta. Esse trabalho está incrustado de personalidade. Que bom.

## Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani.** 2005.

BRASIL. **Parecer CNE, CEB. n.º 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e dá outras providências.**

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República,.** Disponível em [https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988\\_05.10.1988/ind.asp](https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988#/CON1988_05.10.1988/ind.asp) Acesso em 28 de outubro de 2024.

CARREIRA, Luiz Fernando Stumpf. **Os Mbyá vão à escola: uma etnografia sobre os sentidos da escola na aldeia da Estiva.** 2015. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CATAFESTO, Luiz Antônio de Souza. **Crianças Mbyá-Guarani: práticas educativas e tecnologias da produção de pessoa.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2010.

COHN, CLARICE. professores indígenas. **Práticas pedagógicas na escola indígena**, p. 107, 2001.

CONTINENTAL, Equipe Mapa Guarani. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.** Campo Grande: MS, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa-: Escolhendo entre Cinco Abordagens.** Penso Editora, 2014.

DA SILVA, Luana Santos; TEMPASS, Martín César; GARCIA, Narjara Mendes. Infância Mbyá-Guarani e o processo educativo dos “pequenos indígenas” da Tekoá Pindó Mirim. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 204-231, 2019.

DE CARVALHO, Veronica Monachini; DA COSTA MACIEL, Lucas. O quê e o como aprender: as crianças kalapalo e algumas problematizações em torno do conhecimento. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 101-122, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs-vol. 5**. Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1, p. 11-37, 1995.

DOS SANTOS, Lucas Keese. **A esquiva do xondaro: movimento e ação política guarani mbya**. Editora Elefante, 2021.

DOS SANTOS LUCIANO, Gersem José et al. Educação intercultural: direitos, desafios e propostas de descolonização e de transformação social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, n. 1, p. 12-31, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira e Regina Salgado Campos. 2022.

GEERTZ, Clifford. Ethos, visão do mundo e análise dos símbolos sagrados. **Antropologia Religiosa**, pág. 85, 1978.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, p. 39, 2006.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das letras, 2019.

MEDAETS, Chantal. Você garante?. **Reflexões sobre as práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós, Amazônia brasileira**, 2011.

POPYGUA, Timóteo da Silva Verá. **A terra uma só**. Hedra, 2022.

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

PINHEIRO, Isael Silva. TEKOPORÃ: A Pedagogia Guarani das Belas Palavras. **Espaço Ameríndio**, v. 17, n. 2, p. 240-259, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Aníbal Quijano. **Cuestiones y horizontes, una antología esencial**, 2014.

ROSE, Nikolas; SILVA, Tomaz Tadeu da. Como se deve fazer a história do eu?. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 26, n. 1 (jan./jun. 2001), p. 33-57, 2001.

SCHADEN, Egon. Educação indígena. **Problemas brasileiros**, v. 14, n. 152, p. 23-32, 1976.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Telus**, pág. 11-25, 2007.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, p. 141-172, 2015.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA, Belo Horizonte**, n. 14, p. 110-117, 2020.

## **Anexos**

### **Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu Amanda Mendonça Rodrigues, responsável pela pesquisa ANDAR EM CONSTELAÇÃO – UMA ETNOGRAFIA SOBRE A TRANSMISSÃO DE SABERES INTERGERACIONAIS ENTRE OS MBYÁ GUARANI, estou fazendo um convite para você participar como voluntário deste estudo. Esta pesquisa pretende reconhecer como as pedagogias nativas se manifestam entre os Mbyá Guarani.

Acredita-se que este estudo seja importante porque a população indígena, por muito tempo, sofre com ataques colonizadores, de forma que sua cultura está sempre ameaçada por agentes que acreditam que as práticas culturais dos povos originários são ultrapassadas ou insuficientes para a vivência no que seria o “mundo moderno”. Tendo na escola um espaço de inserção prematuro de outras culturas, justifica-se essa pesquisa por valorizar as pedagogias nativas deste povo a fim de que possa ter documentado e afirmado sua forma de educar, valorizando assim, os direitos adquiridos e conquistados na Constituição Federal de 1988, em que estão assegurados os processos próprios de aprendizagem. Para sua realização será feito o seguinte: conversa com cacique, professores Guarani que atuam na escola que está dentro da Comunidade, com famílias de estudantes da escola e pessoas responsáveis pela feitura do artesanato. As conversas acontecerão de acordo com a indicação das lideranças locais da comunidade e de acordo sua disponibilidade, tendo duração de 30 a 40 minutos cada conversa. Estas conversas poderão ocorrer no espaço da escola ou no pátio da aldeia. As conversas serão marcadas previamente com o aval e indicação das lideranças locais da comunidade, respeitando o costume da comunidade; visitas sistemáticas feitas pela pesquisadora, de 1 a 2 vezes por semana pelo período de 2 meses, para realização da observação participante a fim de realizar a aproximação das vivências educacionais escolares e não escolares. As conversas poderão acontecer no prédio da escola ou nos arredores, ocupando o espaço externo da aldeia. Sua participação será voluntária.

Os benefícios que esperamos como estudo são reafirmação das práticas educacionais e culturais, valorização de um currículo próprio. Após a finalização do trabalho, uma devolutiva sobre como as pedagogias Mbyá- Guarani se manifestaram ao longo do tempo em que a

pesquisadora esteve na aldeia, explicando como foi a metodologia de coleta em um documento que será entregue em Língua Mbyá-Guarani, com tradução custeada pela pesquisadora. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: a presença de uma não indígena na comunidade pode causar desconfortos no cotidiano dos sujeitos e, neste caso, a pesquisadora pode se retirar e reagendar a sua participação nas atividades previstas; alguns participantes pode se sentir desconfortáveis com perguntas formuladas em língua portuguesa pela pesquisadora e, nestes casos, podem optar por não responder.

A sua participação não envolve bonificação financeira. Durante todo o período da pesquisa o participante tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com o pesquisador responsável Fernanda Bittencourt, pelo telefone 51. 998063192 ou e-mail [feribeiro@pucrs.br](mailto:feribeiro@pucrs.br) ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS no horário de atendimento 8:00 às 12:00 e das 14:00 às 17:00, pelo telefone 5133203345, no endereço Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703, Porto Alegre – RS/ Brasil CEP 90619-900 ou pelo e-mail [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br). Se necessária assistência e respostas às dúvidas, a pesquisadora se disponibiliza a estar presente na comunidade para realizar explicações sobre os processos e objetivos da pesquisa ou pelo telefone 51.996980772.

Se houver qualquer despesa do participante, decorrente de sua participação desta pesquisa, a mesma será ressarcida pela pesquisadora, que se deslocará para a aldeia, para, desse modo, evitar causar despesas para a comunidade. O deslocamento será custeado pela pesquisadora, assim como qualquer despesa que possa ser gerada ao longo da pesquisa. Considerando que participantes da pesquisa deixem de trabalhar no artesanato pelo período de 40 minutos da conversa, a pesquisadora levará, como forma de ressarcir qualquer prejuízo decorrente do tempo dedicado para as conversas, uma cesta básica para suprir o que poderá não ser produzido para venda nestes momentos. O roteiro da conversa será entregue aos participantes antes da realização para que possa ser aprovado e o participante tem o direito de não responder às perguntas, se assim desejar, ou propor alterações na ordem dos tópicos de conversação.

Após a finalização da pesquisa, será realizada uma roda de conversa com a comunidade para compartilhar os resultados encontrados, e estará aberta para todos que quiserem participar deste momento. Além disso, será levado até a aldeia um texto de

devolutiva dos resultados da pesquisa com tradução para o Mbyá – Guarani, custeado pela pesquisadora.

Os possíveis danos para a população que essa pesquisa pode trazer são: comunicação em língua portuguesa, que pode intimidar algum participante ou ocasionar um reforço simbólico dessa língua como meio de comunicação. Para esse dano específico, será providenciado um tradutor custeado pela pesquisadora, sempre que necessário. O segundo provável dano causado pela pesquisa está relacionado ao tempo despendido pelo participante para a conversa com a pesquisadora. Ou seja, pode ser que o participante pare de realizar alguma atividade econômica para conversar participar da pesquisa, o que poderá acarretar diminuição de sua atividade produtiva. Para minimizar este dano, a pesquisadora se propõe a levar alimentos em forma de cesta básica, para contribuir desse modo com o equilíbrio de possíveis despesas em função do tempo dedicado pelo participante.

O participante tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão. A fim de respeitar as informações fornecidas, será dada a opção de não conversar sobre os assuntos organizados no roteiro de conversa, receber uma versão escrita do roteiro e também das informações fornecidas, podendo escolher quais serão utilizadas no trabalho. A pesquisadora se compromete a não divulgar nada que não seja autorizado por cada participante. Também assumo o compromisso de utilizar informações e dados gerados somente conforme os objetivos dessa pesquisa.

Os seus dados de identificação serão mantidos em sigilo. As informações desta pesquisa serão divulgadas em eventos e/ou publicações científicas.

Eu,

---

---

\_\_\_, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresse minha concordância, de espontânea vontade, em participar deste estudo. Este termo foi assinado em duas vias e fiquei com uma cópia.

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Assinatura do responsável pela obtenção do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

### **Autorização para Uso de Imagem e Voz**

Nós, AMANDA MENDONÇA RODRIGUES e FERNANDA BIITENCOURT RIBEIRO, responsável(is) pela pesquisa ANDAR EM CONSTELAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A TRANSMISSÃO DE SABERES INTERGERACIONAIS ENTRE OS MBYÁ GUARANI, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo, conforme foi descrito no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Este termo se refere à autorização do uso de imagem e para sua realização será feito o seguinte: fotos retiradas pela pesquisadora e encaminhadas para você para aprovação prévia.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da sua imagem e de moradores da aldeia, em todo território nacional e no exterior, que poderá ser exibida nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações científicas e acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

( ) não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_

### **Autorização para Uso de Imagem e Voz**

Nós, AMANDA MENDONÇA RODRIGUES e FERNANDA BIITENCOURT RIBEIRO, responsável(is) pela pesquisa ANDAR EM CONSTELAÇÃO: UMA ETNOGRAFIA SOBRE A TRANSMISSÃO DE SABERES INTERGERACIONAIS ENTRE OS MBYÁ GUARANI, estamos fazendo um convite para você participar como voluntário neste estudo, conforme foi descrito no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Este termo se refere à autorização do uso de imagem e para sua realização será feito o seguinte: fotos retiradas pela pesquisadora e encaminhadas para você para aprovação prévia.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da sua imagem e de moradores da aldeia, em todo território nacional e no exterior, que poderá ser exibida nos relatórios parcial e final do referido projeto, na apresentação audiovisual do mesmo, em publicações e divulgações científicas e acadêmicas, assim como disponibilizadas no banco de imagens resultante da pesquisa e na Internet, fazendo-se constar os devidos créditos.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em duas vias de igual teor e forma.

( ) sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

( ) não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome: \_\_\_\_\_