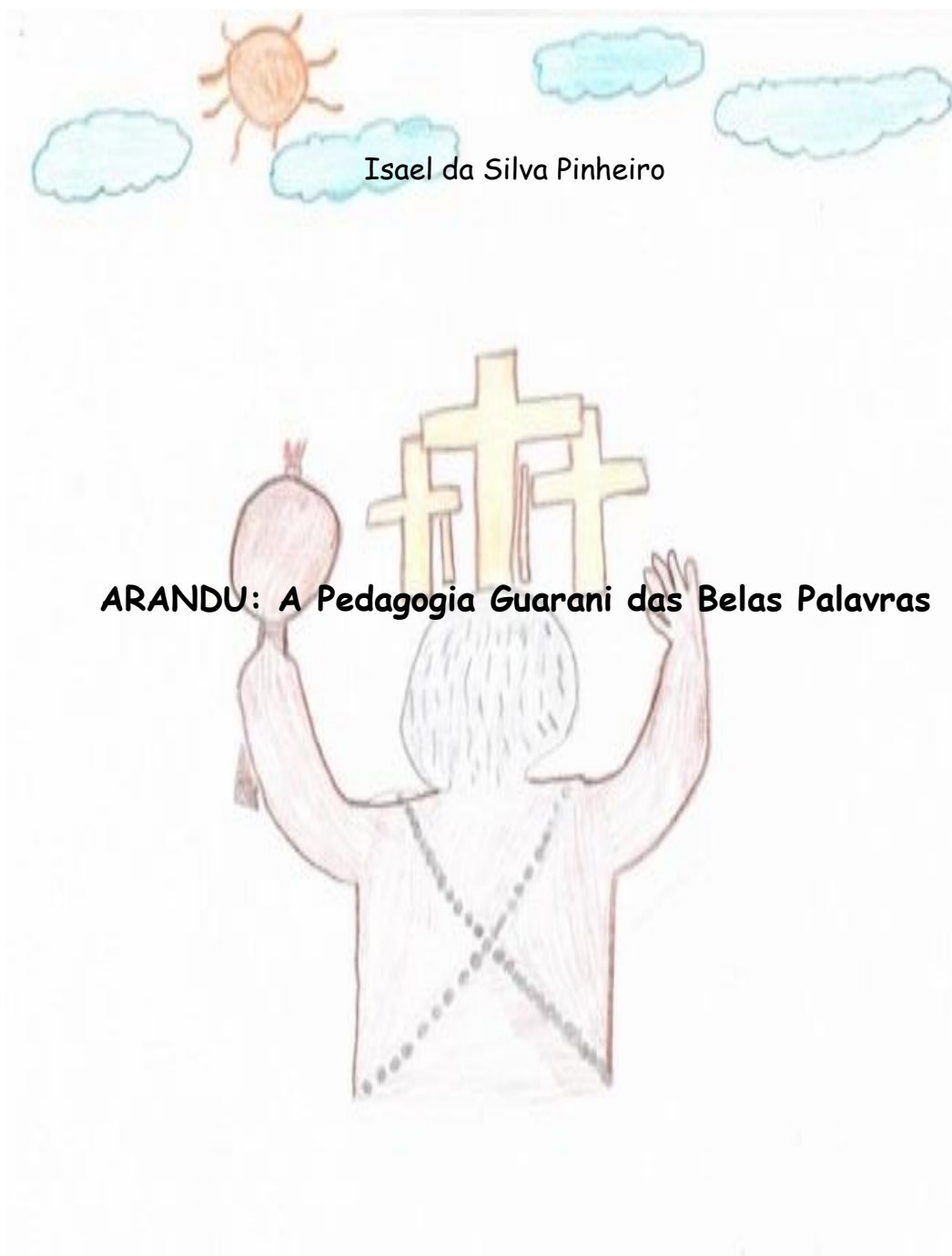


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ARANDU: A Pedagogia Guarani das Belas Palavras

Porto Alegre
2024

Isael da Silva Pinheiro

ARANDU: A Pedagogia Guarani das Belas Palavras

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa

Educação Culturas e Humanidades

Orientadora

Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi

Banca Examinadora

Prof. Dr. Bruno Ferreira (UFRGS/IEIAM)

Prof. Dr. Marcelo Roberto Gobatto (FURG)

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes (UFRGS)

Porto Alegre
2024

CIP - Catalogação na Publicação

Pinheiro, Isael Silva
Arandu: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras /
Isael Silva Pinheiro. -- 2024.
235 f.
Orientadora: Maria Aparecida Bergamaschi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. educação guarani. 2. educação escolar indígena.
3. pedagogia das belas palavras. 4. arandu. 5.
tekoporã. I. Bergamaschi, Maria Aparecida, orient.
II. Título.



Fonte: acervo Ywy Porã, 2023

Dedico esta tese aos Guarani...
Com uma terra sem males e com a presença constante de
Nhanderu.

AGRADECIMENTOS

Neste momento especial para mim e ao povo guarani, quero agradecer primeiramente a *Nhanderu*, protetor das *Nhe'ê Porã*, fonte de inspiração e sabedoria, que me sustentou e nunca me abandonou durante a minha *r-existência*. Agradeço a minha *xaryi* avó, e a toda minha família, que mesmo à distância, estiveram presentes em todos os momentos da minha trajetória acadêmica. Agradeço à minha conselheira (orientadora) Professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (Cida) o facto de ter aceitado orientar este trabalho, com um tema tão profundo e desafiador, permitindo-me compartilhar um pouco da minha cultura e ancestralidade Guarani. Agradeço-lhe pela contribuição para o meu crescimento como pesquisador e intelectual indígena, traduzida numa presença sempre constante, carregadas de palavras de afeto, confiança e de alento. Sou eternamente grato por todo apoio, esforço e dedicação.

Também agradeço à Professora Dra. Magali Mendes de Menezes pelo apoio e dedicação à educação escolar indígena, e por ter aceitado ser membro da minha banca de tese. Conjuntamente, o meu agradecimento ao nosso parente Dr. Bruno Ferreira Kaigang, e o Professor Dr. Marcelo Gobatto, pela disponibilidade em participarem da minha banca. Igualmente, agradeço a todo o corpo docente e técnico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS) e da Faculdade de Educação, pelos esforços e auxílios sem precedentes dedicados a nós mestrandos e doutorandos, o meu muito obrigado.

Agradeço aos colegas do Coletivo Discente do PPGEDU, pela amizade e pelas trocas de ideias de lutas e *r-existências* na universidade. Agradeço aos colegas pesquisadores do grupo de pesquisa *Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade*, pelas ações e reflexões compartilhadas dos saberes e conhecimentos originários desta América profunda. Agradeço também aos meus

colegas do seminário de tese e dissertação, pelo apoio, amizade, confiança e colaboração.

Agradeço ainda a todos os professores e colegas que fiz durante o meu doutorado sanduíche no Canadá, em especial ao grupo de pesquisa *Peace and Reconciliation Center* (Centro de Paz e Reconciliação), sob à coordenação do Professor Keith Carlson, do qual sou muito grato pelo apoio, dedicação, e pela oportunidade de ter participado do seu grupo de pesquisa através do doutorado sanduíche na *University of the Fraser Valley, Canadá*.

Também sou muito grato pela amizade e apoio do professor de História desta mesma instituição Alessandro Tarsia. Ademais, agradeço as colegas Juliana Schneider Medeiro pela ajuda durante os preparativos para o doutorado sanduíche, e Adriana Colling pela amizade e parceria durante os três meses que passamos juntos no Canadá. Da mesma forma, agradeço o apoio e o incentivo do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPq pela concessão da bolsa de Doutorado no Brasil e pela bolsa de Doutorado Sanduíche (SWE) realizado no Canadá.

Por fim, não poderia deixar de agradecer as lideranças guarani que vivem nas tekoa do estado do Paraná, principalmente dos guarani nhandewa da Tekoa Ywy Porã, da Tekoa Laranjinha, da Tekoa Pinhalzinho e dos Avá Guarani que vivem na região oeste do Paraná, do qual prezo muito respeito pelos conhecimentos e saberes compartilhados. Outrossim, agradeço a todos os que me ajudaram e me apoiaram, direta ou indiretamente para que esta tese pudesse ser realizada, o meu mais sincero agradecimento.

Ha'ewete! Obrigado.



Fonte: arquivo pessoal, 2018

Assim como as flores que atraem os pássaros e os insetos, possibilitando a formação de frutos e sementes que germinarão novas plantas, as belas palavras dos meus avós encantam meu pensamento: cores harmoniosas, aromas agradáveis e saboroso néctar.

Para nós, os que partilham a existência terrena, a transmissão de conhecimentos tem lugar privilegiado nos aconselhamentos dos velhos, inspirados pelos deuses, pois eles se enfeitam e enfeitam o mundo. Suas falas são moradas, agradáveis, plenas de cuidado, pronunciadas para fazer brotar bons e belos efeitos, voltadas para o bem-estar daqueles com que se vive junto.

(Meu nome é Vherá Poty, Relâmpago Florido, sou Guarani-Mbyá. Os velhos falam, eu escuto)

RESUMO

Esta tese aborda a educação tradicional guarani e os processos próprios de aprendizagem e ensino. Trata-se de uma pedagogia própria, cujos saberes se pautam principalmente nas narrativas orais dos sábios e sábias guarani, considerados os guardiões dos conhecimentos originários, que são transmitidos de geração para geração. O estudo decorre de um conviver com os Guarani Nhandewa da região norte do Paraná, povo ao qual pertença, da escuta e dos registros das narrativas orais sobre o tekoporã (modo de ser guarani). O objetivo desta tese foi construir subsídios teóricos/metodológicos para a compreensão e sistematização da pedagogia guarani, dos seus princípios e dos seus fundamentos, contribuindo para a organização dos currículos e programas escolares, bem como na construção de diálogos interculturais, inspirados nos paradigmas da educação escolar indígena. A tese articula diferentes fontes para compor uma narrativa sobre o modo de ser guarani e conta com a roda de conversa, metodologia fundamental na construção colaborativa para o fortalecimento da epistemologia guarani. Com isto, foi possível apresentar e refletir sobre o conceito de tekoa (local onde se dão as condições para o modo de ser guarani), bem como compreender aspectos da educação tradicional, da organização social e das práticas de aprendizagem e ensino.

Palavras-chave: Educação Guarani; educação escolar indígena; pedagogia das belas palavras.

NHE'E MBYKY

Kowa tese omonhe'e mbo'epy rehegua guarani há mbaixapa onhembohasa Arandu. Ha umi Arandu oikuawa ha' e itujawea xamoi kuera. Ko tembiapo tembiapo onhepyrū xe reko guarani nhandewa norte pegua. Mamo ahendu marandu itujaveagui mba'exapa jaiko va'erã tekoporã nhandewa. Upearã Ko kuatiare ojehai heta teko mb'erã ikatu ojepuru mbo'eha roga rupi. Imbarete jevy haguã nhandereko Porã ha nhembo'e ojekuawe haguã. Avei mb'eixapa ojeporu va'erã mbo'ehao rupi, ikatu haguã ojepuru Arandu guarani imbarete jevy haguã. Kowa Arandu jehai mbo' e haope jaikua haguã nhanderekorã. Arandu guarani nhandewa ikatu nhamombarete mbo'ehaopy ikatu haguã mitã kuera ohexa jevy tekoporã yvy apere opa ara ojekuawe hawã teko Porã, Mbo'e porã.

Nhe'ẽ henhoĩha: Mbo'e Guarani; mbo'epype dhe'ẽ porãmeme rupi; Mbo'eha rupi dhe'e Poty.

RESUMEN

Esta tesis aborda la educación tradicional guaraní y los procesos propios de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una pedagogía propia, cuyos saberes se basan principalmente en las narrativas orales de los sabios y sabias guaraníes, considerados los guardianes de los conocimientos originarios, que se transmiten de generación en generación. El estudio surge de la convivencia con los Guaraní Nhandewa de la región norte del Paraná, pueblo al que pertenezco, y de la escucha y grabación de narrativas orales sobre tekoporã (forma de ser guaraní). El objetivo de esta tesis fue construir soportes teórico-metodológicos para la comprensión y sistematización de la pedagogía guaraní, de sus principios y de sus fundamentos, contribuyendo a la organización de los currículos y programas escolares, así como a la construcción de diálogos interculturales, inspirados en los paradigmas de la educación escolar indígena. La tesis articula diferentes fuentes para componer una narrativa sobre el modo de ser guaraní y cuenta con el círculo de conversación, metodología fundamental en la construcción colaborativa para el fortalecimiento de la epistemología guaraní. Con esto, fue posible presentar y reflexionar sobre el concepto de tekoa (lugar en el que se crean las condiciones para la forma de ser guaraní), así como comprender aspectos de la educación tradicional, de la organización social y de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación guaraní. Educación escolar indígena. Pedagogía de las bellas palabras.

ABSTRACT

This thesis addresses traditional Guarani education and its own teaching-learning processes. It is its own pedagogy, whose knowledge is based mainly on the oral narratives of Guarani wise men and women, considered the guardians of original knowledge, which is transmitted from generation to generation. The study stems from living with the Guarani Nhandewa from the northern region of Paraná, a people to which I belong, and listening to and recording oral narratives about tekoporã (way of being Guarani). The objective of this thesis was to build theoretical/methodological support for the understanding and systematization of Guarani pedagogy, its principles and foundations, contributing to the organization of school curricula and programs, as well as the construction of intercultural dialogues, inspired by education paradigms. indigenous school. The thesis articulates different sources to compose a narrative about the way of being Guarani and relies on the conversation circle, a fundamental methodology in the collaborative construction to strengthen Guarani epistemology. With this, it was possible to present and reflect on the concept of tekoa (place where the conditions for the way of being Guarani are created), as well as understand aspects of traditional education, social organization and teaching-learning practices.

Keywords: Guarani Education; Indigenous school education; Pedagogy of beautiful words.

LISTA DE FIGURAS

Capa: Desenho elaborado por estudantes indígenas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade/UEM.

Figura 1 Opy Tekoa Marangatu, Guaíra - PR.....	25
Figura 2 Rio Tibagi, Terra Indígena Barão de Antonina.....	26
Figura 3 Terra Indígena Barão de Antonina (1) e Terra Indígena São Jerônimo (2)	27
Figura 4 Mapa da Terra Indígena São Jerônimo	29
Figura 5 Venda de artesanato Kaingang, Terra Indígena São Jerônimo	34
Figura 6 Grupo de dança Kaingang, Terra Indígena São Jerônimo.....	34
Figura 8 José Luciano da Silva (Tikuen), falecido em 2005.....	40
Figura 9 Informações pessoais de José Luciano Tikuen.....	41
Figura 10 Minha bisavó Leopoldina de Jesus e meu bisavô Benedito Vieira.....	44
Figura 11 University of the Fraser Valley, Chilliwack, Canadá.....	62
Figura 12 Visita à St. Mary's Residential School, Columbia Britânica-Canadá.....	63
Figura 13 Apresentação cultural Pow Wom, Vancouver, Canadá	65
Figura 14 "Indian Residential School History and Dialogue Centre" (Centro de História e Diálogo da Escola Residencial Indiana, Vancouver Canadá.....	67
Figura 15 Dia Nacional da Verdade e Reconciliação, Chilliwack, Canadá	68
Figura 16 Em frente à "Longhouse" (maloca) do Povo Stó:lō.....	69
Figura 17 Coqualeetza House Post, Escola Residencial Coqualeetza de Chilliwack, Canadá.....	70
Figura 18 Símbolo representando os elementos visuais dos povos das primeiras nações.....	71
Figura 19 Professor Keith Carlson durante o evento "Our Journey to Truth and Reconciliation", na cidade de Chilliwack/Canadá.....	73
Figura 20 Trabalho de campo, território do Povo Stó:lō, Colúmbia Britânica, Canadá	74

Figura 21 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá.....	75
Figura 22 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá.....	76
Figura 23 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá.....	77
Figura 24 Aula de Gramática, língua tradicional Stó:lō, Universidade de Fraser Valley.....	78
Figura 25 Roda de conversa com o txamói Sebastião, Tekoa Pinhalzinho	96
Figura 26 Tekoa Ywy Porã (Terra Indígena Posto Velho).....	110
Figura 27 Ensinaamentos sobre a medicina tradicional, Tekoa Ywy Porã	119
Figura 28 Caminhada pela trilha, Tekoa Ywy Porã.....	120
Figura 29 Técnica utilizada para a produção de ei de eiru.....	122
Figura 30 Crianças Guarani brincando no rio Laranjinha, Tekoa Ywy Porã.....	123
Figura 31 Praticando o porahei e jeroxy, Tekoa Ywy Porã.....	125
Figura 32 Desenho representando uma Opy (casa de reza).....	127
Figura 33 Vista exterior da opy (casa de reza), Tekoa Ywy Porã.....	128
Figura 34 Desenho representando uma tekoa	132
Figura 35 Manifestação em frente ao Ministério da Educação, II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), Brasília (DF).....	146
Figura 36 Primeiro prédio da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, tekoa Ywy Porã (Posto Velho).....	153
Figura 37 Novo prédio da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, tekoa Ywy Porã (Posto Velho)	155
Figura 38 Roda de conversa realizada com as crianças Guarani Nhandewa. Ao centro o professor Alves, Tekoa Ywy Porã.....	167
Figura 39 Manchete suspensão da demarcação de terras indígenas na região oeste do Paraná	176
Figura 40 Encontro Formação de professores Ava Guarani, Tekoa Marangatu, Guaíra-PR.....	183

Figura 41 Prática Pedagógica realizada na Escola Estadual Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope-Porahéi e Jherokan, Tekoa Ywy Porã.....	211
Figura 42 Lideranças tradicionais da Tekoa Ywy Porã.....	214
Figura 43 "Encontro dos txamoi e djaryi", Tekoa Ywy Porã.....	219
Figura 44 Apresentação cultural "Encontro dos txamoi e djaryi em Ywy Porã..	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Procedimentos metodológicos da Roda de Conversa Guarani.....	97
Tabela 2 Terras Indígenas no estado do Paraná.....	107
Tabela 3 Significado dos instrumentos tradicionais Guarani Nhandewa	129
Tabela 4 Distribuição por número de escolas por etnias indígenas no Estado do Paraná.....	151
Tabela 5 Imagens do Projeto Yyy Poty (Flor da terra), Tekoha Marangatu e Guáira-PR.....	186
Tabela 6 Proposta Pedagógica para o ensino de História e Geografia.....	188

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
AUINDI	Associação dos Universitários Indígenas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CECS	Consórcio Energético Cruzeiro do Sul
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
CNPq Tecnológico	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
FACO	Faculdade Cruzeiro do Oeste
FNEEI	Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PARC	Peace and Reconciliation Centre
SEED	Secretária de Educação do Estado do Paraná
SIE	Saberes Indígenas na Escola
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN Nacionais	Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores
SECADI	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESAI	Secretaria de Saúde Indígena
SETI	Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UBC	University of British Columbia
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFGD	Universidade Federal de Grande Dourados
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFV	University of the Fraser Valley
UNB	Universidade de Brasília
USASK	University of Saskatchewan

SUMÁRIO

RESUMO	20
NHE'E MBYKY	21
RESUMEN	22
ABSTRACT	23
LISTA DE TABELAS	27
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	28
INTRODUÇÃO	15
TEKOPORÃ: MEU MODO DE SER	22
TEKOKATU: DESCOLONIZANDO METODOLOGIAS	79
TEKOMARANGATU: CONCEPÇÕES GUARANI	103
NIMBOEATY: A EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NHANDÉWA	135
ARANDU: A PEDAGOGIA GUARANI DAS BELAS PALAVRAS	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS DA TRADIÇÃO ORAL	227
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228

INTRODUÇÃO

Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria
Maria Aparecida Bergamaschi

Como todas, esta tese de doutorado, tem uma história: a história de uma oguatá guassú (grande caminhada) marcada por aspirações. Uma delas foi o sonho, que me trouxe motivação para seguir em frente, encarar os desafios da vida e não desistir diante de uma dura realidade que nos cerca há centenas de anos, caracterizada, sobretudo, pela intensificação da violência colonial e pela violação dos nossos direitos, duramente conquistados e garantidos na Constituição de 1988. Neste contexto, em uma carta direcionada aos jovens guarani, escrevo:

Triste realidade é a nossa: sofremos com a presença dos fazendeiros em nossas terras; nossas crianças passam fome; nossos líderes vêm sendo assassinados; nossos jovens cometem suicídio por falta de uma vida digna; sofremos preconceito e discriminação por protegermos nossa cultura, nossos territórios tradicionais e a própria natureza (Pinheiro, 2022, p. 23).

Todavia, a luta continua, e o sonho não se acabou, como dizia Milton Santos (1926-2001) "o sonho obriga o homem a pensar". Esta frase, aliás, tem sido, em diversas etapas da minha trajetória intelectual, uma inspiração de luta e resistência contra as múltiplas formas de preconceitos e estereótipos que, desde os tempos da colonização, estão engendradas em nossa sociedade. A tese que ora apresento, nasce, portanto, dos sonhos que carrego através de um modo próprio de pensar e de ver o mundo; sua construção é fruto de um desejo de evocar epistemologias outras "[...] revelando modos diferentes, os dos povos oprimidos e

silenciados, povos que têm sido radicalmente excluídos dos modos dominantes de ser e conhecer" (Santos, 2019, p. 19).

A partir de tais premissas, esta tese busca ser uma contribuição à pedagogia guarani e, em sua construção, privilegiei obras de autores indígenas que atuam dentro e fora da academia. Da mesma maneira, trago também os autores da oralidade, isto é, sábios e sábias da cosmologia Guarani, os guardiões e detentores dos saberes milenares que são transmitidos de geração para geração. Trata-se dos nossos doutores da memória ancestral, como nos lembra Bergamaschi (2012, p. 133-134): "[...] nas sociedades sem escrita há os especialistas da memória, em geral a pessoa mais velha da comunidade, que conta histórias, lembra fatos, guarda receitas, preside os rituais comemorativos dos acontecimentos".

Para o pesquisador Kaingang Bruno Ferreira (2020, p. 15), "[...] é importante recuperar os meios próprios de re-produzir e passar às gerações os conhecimentos que ainda existem nas memórias dos nossos velhos sábios". Assim, meu interesse pelos conhecimentos da cultura guarani surge da minha própria vivência e experiência, como uma pessoa indígena pertencente ao povo Guarani; das rodas de conversas das quais tenho participado desde criança, ouvindo e sentindo os saberes originários. Para mim, trata-se de uma pedagogia caracterizada pela oralidade, como forma de transmissão de saberes, conhecimentos, filosofia, ontologia, por meio da delicadeza na maneira de falar, de sentir e ouvir.

O título da tese vem da palavra Arandu, que significa conhecimento e sabedoria, uma das palavras mais importante da nossa língua tradicional Guarani, pois é transmitida principalmente pela oralidade, trazendo visões e concepções de um povo que existe e r-existe de diferentes formas e modos de ser e estar no mundo. Dessa forma, a palavra representa tudo para nós Guarani, pois é a história de nossas palavras, palavras inspiradas, rezadas e pronunciadas.

Segundo o linguista e antropólogo jesuíta Bartomeu Melià¹, a palavra representa tudo para o povo guarani:

Para o guarani, a Palavra é tudo, tudo para ele é a palavra. E a palavra nunca é a de um só. Portanto, é uma educação comunitária e ao serviço da comunidade, embora haja também uma palavra própria, poética, que chega pela inspiração, mas é colocada ao serviço de todos, especialmente nas celebrações rituais. [...] A história de um guarani é a história de suas palavras, palavras escutadas e palavras ditas, palavras inspiradas e palavras rezadas, palavras pronunciadas em uma assembleia e palavras apenas sussurradas na vida íntima².

Segundo Paulo Freire (1975, p. 92), "[...] a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo." É por meio das palavras verdadeiras dos sábios e das sábias que buscamos construir os nossos métodos próprios de aprendizagem e ensino. As palavras nos inspiram e fundamentam nossas reflexões sobre o mundo, sobre os conhecimentos e os saberes originários, que são transmitidos pelos nossos tudjá (pessoas mais velhas da comunidade). As palavras proferidas são sagradas, verdadeiros testemunhos e revelações de um mundo diferente daquele constituído a partir dos fundamentos eurocêntricos e cristãos.

¹Conheci Bartomeu Melià em 2017, durante o "Seminário Internacional de Etnologia Guarani", realizado na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), no Mato Grosso do Sul. Esse evento foi assistido por vários pesquisadores que contribuíram enormemente para minhas reflexões iniciais acerca da "Pedagogia das Belas Palavras". Encontravam-se presentes neste evento Dominique Tilkin Gallois, Maria Inês Ladeira, Gersem Baniwa e Bartomeu Melià, que infelizmente faleceu no dia 6 de dezembro de 2019 em Assunção, no Paraguai.

²BARTOMEU, Melià. A história de um guarani é a história de suas palavras. Entrevista concedida a Patrícia Fachin. Tradução de Moisés Sbardelotto. Revista dos Institutos Humanitas da Unisinos (IHU On-Line-ISSN 1981-8793), São Leopoldo, RS, 2010. s/p.

Com ouvidos sensíveis e atentos deixei-me levar pelas belas palavras dos nossos tujá, e os ensinamentos que aprendi revelaram-me um mundo outro, uma ontologia outra, uma filosofia outra, ou seja, uma raiz de conhecimento que desperta curiosidade, desejos, sonhos, alegrias e tristezas. A partir deste mundo outro propus realizar esta tese de doutorado, um trabalho desafiador e prazeroso, pois falar da pedagogia guarani é falar da nossa educação tradicional, do nosso modo próprio de ser e viver.

Os princípios e os valores da cultura Guarani é o centro que dá a direção para a tese. Assim, proponho que nossa educação tradicional seja tratada como "Pedagogia das Belas Palavras", construída a partir da sabedoria milenar dos nossos sábios e sábias. Para que esta pedagogia se torne possível, é preciso compreendê-la e difundir-la, também por meio da interculturalidade, buscando possibilidades de construção e apropriação dos currículos escolares, para pôr em prática os processos próprios de aprendizagem e ensino.

Neste sentido, busco construir teorias interculturais que sejam, em simultâneo, epistemologias decoloniais, para enfrentarmos os dilemas da educação escolar. É válido dizer que o primeiro e o mais difundido contato que os juruá (não indígenas) tiveram e ainda têm com nossa educação tradicional, dá-se através da escrita de autores não indígenas e que mostram apenas uma pequena parte dos nossos conhecimentos. Pouco se discute sobre a potencialidade desta educação ancestral e originária diante dos problemas e desafios do mundo atual, que é cada vez mais voraz, que vem impondo sobre os espíritos culturas de destruição (Santos, 2011). Portanto, sua compreensão e aplicação é necessário, pois negar à existência dos povos indígenas neste solo americano, com suas culturas e formas próprias de produzir conhecimentos é ter uma visão limitada e colonizadora do mundo e da sociedade.

Nesta tese, dedico muito esforço para desencobrir a dimensão de mundo dos povos originários, encoberta e apagada pelas teorias ocidentais, apresentando um novo olhar para a nossa ciência guarani, percebendo-a como parte fundamental do nosso processo próprio de produção de conhecimento, como nos mostra o pesquisador Guarani Claudemiro Lescano:

O mundo Guarani Kaiowá é vasto. E é de grande importância descrever esse espaço, configurando-o como um conceito epistemológico. É relevante apontar o conhecimento do nosso povo como ciência e divulgá-lo para a sociedade envolvente e para as gerações mais novas. [...] Saberes sobre o universo, a vida, os espaços que são transmitidos às crianças para poderem transitar no campo de elementos culturais cosmológicos que são múltiplos na própria órbita e estão imbricados na estrutura cultural (Lescano, 2014, p. 66-67).

Com base nesse pressuposto, se faz necessário avançar para além das fronteiras do conhecimento canonizado pela escola, pois como veremos ao longo da tese, nossos saberes e conhecimentos vem sendo suprimidos pelas teorias ocidentais. Trata-se de teorias hegemônicas, eurocêntricas que insistem em não dialogar com outras epistemologias e metodologias próprias da América, que levam em conta outras formas de pensar e construir conhecimento.

A bem dizer, a construção desta tese se inicia antes mesmo de eu ter entrado no doutorado, pois as indagações aqui mencionadas me cercam desde o mestrado. No início, minha intenção era discutir apenas a educação escolar Guarani, porém, percebi que era preciso trabalhar com os elementos próprios da nossa pedagogia tradicional, através das narrativas orais dos nossos sábios e sábias. Cabe, também, destacar, que esta tese recebeu fortes contribuições quando passei a frequentar os grupos de estudos e pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, especialmente o Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade, do qual sou

integrante. De um ponto de vista propriamente Guarani, percebi a importância de construir novos caminhos, tecer estratégias para encontrar respostas que nos conectem com a educação própria desta América, pois, como nos mostra Rodolfo Kusch (1999), é essencial afirmarmos a identidade da América, a "América Profunda", que é indígena e tem sofrido de maneira sistemática as injustiças e desigualdades da colonialidade do poder, do ser e do saber. Por isso lutamos por uma educação crítica e libertadora, que nos permita trazer para o centro epistêmico a nossa educação, ou seja, a educação Guarani.

Outro enfoque importante é que ao longo desses anos de estudo, venho buscando preencher a lacuna epistemológica que existe na educação escolar indígena, por meio do diálogo intercultural com as demais ciências, propondo que à "ciência" Guarani, seus intelectuais, seus sábios e sábias sejam tratados de forma recíproca e não como meros objetos de pesquisas acadêmicas.

Diante de um tema tão profundo, cabe-me, em primeiro lugar, apresentar a estrutura da tese, formada por cinco partes. A primeira inclui o **Tekoporã**: meu modo de ser, onde descrevo minha trajetória de vida, e os desafios enfrentados na educação escolar até chegar na universidade. Ainda nesta parte apresento minha experiência durante o doutorado sanduíche, realizado na *University of the Fraser Valley (UFV)*, Canadá.

A segunda parte, **Tekokatu**: descolonizando metodologias, envolve reflexões acerca da produção de conhecimento, das técnicas da pesquisa ocidental que ainda predominam, e como se deu o processo de construção da tese, os objetivos teóricos e metodológicos. A terceira parte, **Tekomarangatu**: concepções Guarani, busco explicar o bem viver Guarani, mostrando a nossa relação com a natureza e com o espiritual; as relações com a *yvy marãey* (terra sem males) como parte da produção e manutenção da cultura tradicional. É também o encontro do *oguada* (caminhada), das narrativas dos *tudjá*, *txamói* e *ñandecy*.

Na quarta parte, **Nimboeaty**: a educação escolar Guarani, apresento os pressupostos históricos e culturais da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope da Tekoa Ywy Porã (Posto Velho). Narro também meu encontro com os Ava Guarani e ofereço possibilidades para nossas escolas, construídas coletivamente com professores que participaram comigo da Ação Saberes Indígenas na Escola (UEM). Na quinta e última parte, **Arandu**: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras, trago reflexões sobre a educação tradicional através dos métodos próprios de aprendizagem e ensino, ou seja, uma pedagogia própria. E, finalmente as considerações finais e as referências, em que destaco a tradição oral Guarani, seguidas pelas referências bibliográficas da escrita alfabética.

TEKOPORÃ: MEU MODO DE SER

Eu não vi as coisas de que eu falo no papel dos livros nem em peles de imagens. Meu papel está dentro de mim e me foi transmitido pelas palavras dos meus maiores.
Davi Kopenawa

Para adentrarmos na teoria da minha existência, convido fazermos uma viagem pelo Tekoporã³: meu modo de ser. Trata-se de duas vertentes de reflexão, a primeira é sobre o meu modo de ser, que consiste num exercício reflexivo com base nas minhas vivências e experiências, onde descrevo minha trajetória de vida e as dificuldades enfrentadas na educação escolar até chegar na universidade. Na segunda vertente, problematizo o conceito de intelectual indígena, analisando os desafios e possibilidades como representante intelectual do meu povo.

Minha trajetória de vida se inicia em 1992, na Terra Indígena Barão de Antonina, localizada no município de São Jerônimo da Serra, norte do Paraná, onde nasci e morei até os meus dez anos de idade. Devo afirmar, que falar da minha trajetória de vida é revelar o meu modo de ser e viver, que na nossa língua tradicional chamamos por tekoporã. Trata-se de valores culturais que devemos sempre colocar em prática, uma filosofia de vida que nos orienta como ser, estar e viver no mundo. São práticas milenares da nossa cultura, da nossa língua tradicional, da nossa espiritualidade, do verdadeiro modo de ser que aprendemos na nossa comunidade por meio da coletividade e da espiritualidade.

Minha trajetória de vida é também o que chamamos na língua de meu povo de oguatá guassú (grande caminhada), que se encontra ancorada nos fundamentos e preceitos da cultura tradicional Guarani, como a coletividade, a ancestralidade, a espiritualidade e a reciprocidade. Nessa perspectiva, minha caminhada é de

³ O Tekoporã faz parte de um conjunto de palavras da língua tradicional Guarani que revelam os valores do bom modo de ser e viver, seja consigo mesmo ou com os outros, humanos e não humanos.

entrelugares, minha cultura e identidade compõem uma teia de memórias, de reflexões, de verdadeiras narrativas ouvidas e sentidas no calor das vivências, do contato direto com pessoas, com lugares e territórios.

Portanto, falar das vivências e das memórias da infância é um ato de reviver e dar vida aos fatos culturais e sociais que nos marcaram no tempo. Em seu livro, "A importância do ato de ler", Paulo Freire, escreve que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (Freire, 1982, p. 5).

Posso dizer, que minha infância, assim como a minha trajetória de vida, foi um ato de ler o mundo, o "meu", o "nosso" mundo Guarani, um mundo de múltiplas conexões e inter-relações, como nos diz Benitez (2014, p. 56) "[...] o mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual", que é complexo, é belo, é canto, é dança, é poesia, é vozes, é silêncio, é ritmo, é harmonia, é vida. É um mundo que fascina, encanta, acolhe, ensina - é o acúmulo infinito de saberes, conhecimentos, filosofias e ontologias.

Nesse contexto de saberes, falar da minha trajetória de vida é falar da infância, falar do mundo que vivi e experimentei quando criança. Costumo dizer que crianças na tekoa (aldeia) são como águas, ocupam todos os espaços e lugares. Quando criança, ocupava todos os espaços e lugares da minha tekoa, onde eu brincava, corria, me envolvia e me conectava com tudo e com todos. Também sempre gostei de águas, amava e ainda amo ir aos rios para nadar e pescar, ouvir os cantos das cachoeiras, correr pelos riachos - estar na natureza é algo divino

para nós Guarani, pois adquirimos o tekoarandu - sabedoria - para conhecer e interpretar as manifestações da natureza, lugar de conexões e inter-relações.

As águas, como dizia o poeta Manoel de Barros (2013, p. 16), foram as criadoras do mundo, e “[...] desde o começo do mundo água e chão se amam e se entram amorosamente e se fecundam”. Hoje, quando reflito sobre minha infância, vejo que estava num lugar paradisíaco, pois quando me sentia solitário, a imaginação me permitia fazer viagens profundas, encontrar outros mundos.

A minha vida nas tekoa (aldeia) que nasci e cresci foi marcante, pois pude participar de muitas cerimônias realizadas na Opy (casa de reza), considerada também como a nossa primeira escola, da qual frequento desde criança. Na casa de reza praticamos nossa espiritualidade, onde acontecem vários rituais, como a cerimônia do nimongarai, uma das mais importantes, pois durante sua passagem são feitas a nomeação das crianças que estão chegando e a consagração das sementes que são cultivadas para a subsistência alimentar e cultural.

Dentre muitas vivências e experiências junto ao meu povo, foi na Tekoa Marangatu, em Guaíra, no Paraná, que tive um momento sublime na minha trajetória de vida, que foi a revelação do meu nome na língua tradicional. Lembro-me perfeitamente, era uma tarde de chuva e nos encontrávamos reunidos na Opy construída de troncos de madeira (cedro) com cobertura de sapé, uma espécie de capim, muito utilizada na construção das casas tradicionais Guarani. No interior havia um altar com mbaracas — (instrumento sagrado usado nos cantos e rituais). Num dado momento, o txamói (líder espiritual) com a ajuda de um tudjá (pessoa mais velha) inspirado por nhanderu (deus) invocou o porahei (canto) na língua tradicional, revelando meu nome/alma, Ava Potyju, com o qual passei a ser chamado na comunidade desde então.

Sem dúvida, os saberes dos nossos tudjá transformaram e enriqueceram minha trajetória de vida, pois cresci vivenciando suas narrativas sobre a origem do

mundo, sobre as linguagens e manifestações da natureza. Seguindo esses preceitos, posso dizer que meu espírito se tornou bom, pois o meu modo de ser e estar foi construído na espiritualidade e na coletividade Guarani.

Figura 1 Opy Tekoa Marangatu, Guaíra - PR



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Um dos primeiros cantos que aprendi a cantar na Opy foi "nhamandu mirî". E me lembro da letra e melodia: "Nhamandu mirî. Oguerô pu'â. Ojexaka. Oguero guata. Nhamandu mirî. Oguerô pu'â. Ojexaka. Oguero guata. Oguero guata". A música e o canto são de suma importância para nós Guarani, pois através da sua prática aprendemos as concepções da natureza e do espiritual. Trata-se de uma linguagem própria que representa os nossos modos de ser, sentir e estar no mundo físico e espiritual.

Inspirado neste canto, continuo adentrando pelos meandros da minha existência e formação intelectual, envolvendo-me com minha cultura e identidade Guarani. Portanto, aprofundo-me um pouco mais sobre o meu tekoporã. Como

citado, cresci vivenciando e respeitando as manifestações e concepções da natureza. Dessa forma, guardo boas lembranças do cenário que nasci e cresci, pois era um rico e belo lugar, como disse, paradisíaco, com muitas matas, animais e rios; um deles é o Rio Tibagi, localizado no município de São Jerônimo da Serra, onde se localizam as terras indígenas que eu cresci⁴, sendo um dos nossos maiores rios, de grande importância para a sobrevivência física e cultural dos indígenas que vivem na região.

Figura 2 Rio Tibagi, Terra Indígena Barão de Antonina



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Este município teve sua origem como aldeamento para a catequização do povo indígena Kaingang que vivia nos afluentes do Rio Tibagi. O aldeamento foi criado por João da Silva Machado (Barão de Antonina), fundado em 17 de junho de 1859 com o nome de Aldeamento São Jerônimo, com aproximadamente 37 mil hectares de terras. Após décadas de invasão e ocupação por não indígenas, o

⁴O município de São Jerônimo da Serra se localiza na região norte do estado do Paraná, a 90 Km da cidade de Londrina e a 339 km da capital Curitiba. Possui atualmente 11.088 habitantes (IBGE Cidades, 2021).

aldeamento foi dividido em duas áreas distintas, restando atualmente um pouco mais de 5 mil hectares de terras.

Um dos primeiros aldeamentos que contou com a presença do povo guarani na região foi de São Pedro de Alcântara, criado e construído em 1855 pelos sertanistas Joaquim Francisco Lopes e John Henri Eliot, que trabalhavam para João da Silva Machado, tendo como diretor o padre Frei Timóteo, responsável pela manutenção e organização do aldeamento (Moraes, 2008).

Figura 3 Terra Indígena Barão de Antonina (1) e Terra Indígena São Jerônimo (2)



Fonte: Novak (2006)

Com a criação do aldeamento São Jerônimo, em 1859, muitas mudanças apareceram na vida dos guarani que viviam em São Pedro de Alcântara, passando a se intensificar ainda mais com a entrada de várias famílias não indígenas (Moraes, 2008). Um fato muito marcante na história desse aldeamento foi a morte de vários

indígenas, devido a epidemias. Após a morte de Frei Timóteo⁵, em 1895, os sobreviventes migraram para o aldeamento São Jerônimo⁶, construído na margem direita do Rio Tibagi (Moraes, 2008). Em 30 de junho de 1945, através do Decreto-Lei 7.692, o Governo Federal autorizou a doação gratuita ao estado do Paraná das terras da fazenda São Jerônimo, numa extensão de 33.800 hectares, com a ressalva de 4.840 hectares reservados aos indígenas que ali habitavam. Essa área foi dividida e originou as duas terras indígenas, conforme mostradas acima.

Em 1920, com o aldeamento praticamente lotado de famílias não indígenas, foi proclamada a emancipação de São Jerônimo, tornando-se município do estado do Paraná. Segundo Paulo Roberto Homem de Góes (2010), no aldeamento São Jerônimo, a maioria das famílias eram do povo kaingang; e os guarani que vivem atualmente no aldeamento descendem de um grupo familiar que vivia numa localidade conhecida por Pinheiro Seco, localizado nas proximidades do rio Congonhas no norte do Paraná. Segundo o antropólogo Paulo Góes (2010), por volta de 1947, o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, transferiu todo o grupo que permanecia nesta localidade para o aldeamento São Jerônimo.

Na Terra Indígena São Jerônimo, onde vive hoje boa parte da minha família, são aproximadamente 77 famílias Guarani, convivendo com mais duas etnias indígenas, sendo os Kaingang e os Xetá, da qual dividem uma área de

⁵Frei Timóteo nasceu na cidade italiana de Castelnuovo de Magra, em 06 de fevereiro de 1823, de nome Domingos Antônio Luciani, chegando ao Brasil por volta de 1850, quando recebe o convite de Barão de Antonina para assumir a recém-criada Colônia Militar do Porto de Jatahy (Moraes, 2008).

⁶Nice Lecocq Müller (1956, p. 98) num trabalho publicado no Boletim Paulista de Geografia, considerado uns dos trabalhos mais importantes sobre o Norte do Paraná, mostra que "[...] em 1859, essas terras foram doadas pelo Barão de Antonina, à beira do caminho aberto por sua ordem entre Jataí e Curitiba, onde nasceu o terceiro núcleo, São Jerônimo da Serra, até a época de seus estudos se chamava Araiporanga". Segundo a autora, o município de São Jerônimo, estrategicamente, situava-se na orla de escarpa, constituindo-se ponto de parada obrigatória para os viajantes, derivando disso seu primeiro fator de desenvolvimento. Ainda segundo a autora, no norte do Paraná foram formados vários centros de povoamento, postos avançados de colonização, num sertão ainda não desbravado. Mantiveram-se como pequenos povoados até o fim do século XX, quando, sob o impulso da colonização moderna, começaram a se desenvolver.

aproximadamente 1.339 hectares de terras. O mapa abaixo, construído pela comunidade, mostra os principais pontos do território na visão originária: a importância dos rios, os modos próprios de nominá-los, a escassa presença de árvores e florestas, o atravessamento de rodovias e da circulação externa na terra indígena.

Figura 4 Mapa da Terra Indígena São Jerônimo



Fonte: arquivo pessoal (2017)

Contar a história da formação e ocupação destas terras e contar da violência do Estado, que surrupiou territórios, que negou a diversidade de povos e culturas; mas, é também reconhecer que minha identidade étnica e cultural é formada pelo encontro de três distintas culturas, das quais cresci vivenciando e compartilhando concepções e visões de mundo. Posso dizer que me formei como

pessoa num ambiente intercultural: guarani, kaingang e xetá. Apresento-os aqui, reconhecendo a contribuição que tem em minha formação.

Sobre a história do povo kaingang que vive atualmente no estado do Paraná, sabemos que tiveram suas origens no Brasil central. Segundo alguns pesquisadores, vários grupos em tempos ancestrais entraram no sul do Brasil através dos campos e cerrados e pelo interflúvio dos rios Paranapanema, Itararé e Ribeira, que com o passar do tempo foram migrando de lugares através de rios, como um destes, o Paranapanema, até chegarem definitivamente na região que tradicionalmente viveram até a invasão europeia.

Segundo Mota (1996), renomado pesquisador da história e cultura kaingang no Paraná, esses grupos foram ocupando algumas áreas dos estados da região sul e parte meridional de São Paulo e o leste da província de Misiones, atual Argentina. Ao chegarem na região sul, foram os últimos a se estabelecerem nos aldeamentos, pois viviam isolados nas matas, sendo vistos pelos jesuítas como uma "ameaça" aos guarani que já viviam nos aldeamentos.

O primeiro grupo entregou suas armas e aceitou viver no aldeamento fundado pelo governo em 1862, na região de Guarapuava. A partir desse primeiro centro de ocupação branca, outros foram sendo ocupados nas bacias do Ivaí, Piquiri, Tibagi e Iguaçu. Essa conquista continuou em direção ao sul, nas bacias dos atuais estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Na bacia do Tibagi o primeiro grupo aceitou viver em aldeamento em 1869. Os últimos grupos Kaingang no estado, que ainda viviam livres nas bacias dos rios Laranjinha e Cinzas, foram conquistados em 1939 (Tommasino, 2000, p. 1).

A presença do povo kaingang no estado do Paraná tem relação com o Rio Tibagi, pois foi em suas margens que surgiram os primeiros aldeamentos. Como já mostrado aqui, um dos primeiros aldeamentos indígenas no estado do Paraná foi São Pedro de Alcântara, criado em 1855 por Joaquim Francisco Lopes e John Henri Elliot, idealizado pelo Barão de Antonina. No início foram aldeados apenas

indígenas do povo guarani, que vieram da região de Iguatemi no Mato Grosso (Moraes, 2008). Segundo Mota (1996, p. 1) “[...] os territórios da bacia do rio Tibagi no Paraná foram ocupados, desde tempos imemoráveis, por populações indígenas que sempre defenderam suas matas, seus campos e rios dos invasores”.

Sempre ouvi dos Kofá (mais velhos para o povo kaingang) muitas histórias sobre sua origem e cultura; os relatos mostram que eram um povo guerreiro e preparados para a guerra. De acordo com alguns pesquisadores, eram constituídos por diversas “tribos”, denominadas como Dorins, Kamé e Votorões. Os Kamé e Votorões eram pacíficos, enquanto os Dorins, conhecidos como Coroados, devido ao estilo do corte de cabelo, eram considerados mais violentos.

Segundo Moraes (2008), esses últimos falavam um pouco de português e, quando contactados, já utilizavam pontas de ferros em suas flechas. Ainda segundo esse autor, por volta de 1825, um grupo Kaingang atacou o aldeamento Atalaia em Guarapuava, do famoso Padre Chagas, e mais tarde atacariam também o Padre Frei Timóteo em seu aldeamento de São Pedro de Alcântara. A forma estereotipada e preconceituosa como estes atos eram narrados produzia medo entre os guarani, que temiam por suas vidas e pela destruição de suas lavouras. Nesses relatos da história, registrada e narrada por brancos, parece que havia uma intenção de criar ambientes hostis entre diferentes povos, dificultando assim sua união e resistência à colonização.

Contudo sabemos que, ao longo da história, houve vários confrontos entre os kaingang, guarani e viajantes no sertão do Rio Tibagi, devido à escassez de alimentos e sem um espaço para viverem livremente, vários grupos kaingang procuraram “pacificamente” os aldeamentos. Sabendo disso, não demorou muito para a criação de outro aldeamento indígena na região. Assim, em 1859 foi criado o aldeamento São Jerônimo, abrigando os kaingang, com uma área de 33.880

hectares de terras, que, como já citado, pertenciam ao fazendeiro Barão de Antonina⁷ (Moraes, 2008).

Sobre a história de origem do povo kaingang, são vários conceitos e definições, como nos mostra (Nimuedaju, 1962 apud Tomazi, 1997, p. 87).

A tradição dos Kaingáng afirma que os primeiros da sua nação saíram do solo; por isso têm cor de terra. Numa serra, não sei bem onde, no sudeste do estado do Paraná, dizem eles que ainda hoje podem ser vistos os buracos pelos quais subiram. Uma parte deles permaneceu subterrânea; essa parte se conserva até hoje lá e a ela vão se reunir as almas dos que morrem, aqui em cima. Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente. Dizem que Kanyerú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência.

Este tem sido um dos principais relatos sobre a origem do povo kaingang registrados por pesquisadores não indígenas. Porém, já temos muitos registros, inclusive em trabalhos acadêmicos, feitos pelos próprios Kaingang, que buscam com seus mais velhos, com seus Kofá as histórias fundantes de seu povo e mostram esta relação profunda, uma relação ontológica com a terra. Atualmente, o povo kaingang no Paraná vive em 11 terras indígenas das 17 demarcadas no estado, um povo que continua definindo sua própria história e cultura, com muita determinação, autoria e luta.

Uma de suas características culturais é o idioma, que pertence ao tronco linguístico Macro-Jê da família Jê, conhecidos durante a colonização por Tapuias. No Brasil, são estimados entre 25 e 30 mil pessoas vivendo em pelo menos 32 Terras Indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande

⁷Podemos considerar que estas terras pertenciam ao Barão de Antonina por ato de lei, visto que havia documentos que comprovavam a propriedade privada do território, anteriormente "doada", desde a ocupação legítima dos povos originários. Os povos originários não consideravam a terra como propriedade, mas sim como um bem viver; lutavam por ela, mas dentro de outra perspectiva, que não a de posse e exploração.

do Sul. No Paraná, estima-se que há uma população Kaingang entre oito e dez mil pessoas. Sobre a territorialidade kaingang (Ramos, 1986 apud Tommasino, 2000, p. 45) ressalta que:

A terra é muito mais que simples meio de subsistência, ela representa o suporte da vida social e está diretamente ligada ao sistema de crenças e conhecimento, e não apenas como recurso natural, mas como recurso sociocultural. Além disso, os kaingang acreditam em forças naturais do mato e possuem um grande ritual de fé em "Topé ou Tupã" que é o nome dado pelos Kaingang ao seu Deus.

Para o povo kaingang o território é um espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais e de outros seres. Nele estão enterrados os seus mortos. Dessa forma, a identidade Kaingang é baseada na relação mitológica com o seu território (Tommasino, 2000). Sobre a economia do povo Kaingang que vive na bacia do Rio Tibagi, posso dizer que decorre principalmente da confecção de artesanatos, da plantação de pequenas lavouras e de coletas de flores, que utilizam como recurso para a sustentabilidade, pois à caça e à pesca não são mais vistas como recurso para a sobrevivência das populações indígenas. Isso tem acontecido devido aos impactos de grandes empreendimentos hidrelétricos e de fazendeiros próximo de seus territórios, causando à extinção de várias espécies de animais e peixes, que são muito apreciados em sua culinária.

O artesanato tem sido fundamental para a renda familiar dos Kaingang que vivem no estado do Paraná. Depois de confeccionados, os artesanatos são vendidos nas cidades próximas das aldeias ou para visitantes que manifestam interesse em conhecer seus territórios. É comum encontrá-los expondo e vendendo seus artesanatos nos grandes centros urbanos, como na cidade de Londrina, no norte

do estado do Paraná, sendo referência econômica para todos os indígenas da região.

Figura 5 Venda de artesanato Kaingang, Terra Indígena São Jerônimo



Fonte: arquivo pessoal (2013)

Figura 6 Grupo de dança Kaingang, Terra Indígena São Jerônimo



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Com base nessa minha trajetória étnica e minha vivência intercultural, sinto também, a necessidade de falar do povo indígena Xetá, pois sua história e cultura marcaram-me profundamente enquanto indígena, pois, como Guarani que compartilhou o mesmo território, cresci ouvindo e vivenciando também suas narrativas de vida, de luta e resistência.

O que temos registrado hoje sobre a história do povo Xetá vem de relatos de viajantes e de autores vinculados à academia de diversas áreas, como Nelson Dacio Tomazi (1997), Lucio Tadeu Mota (2013) e Carmem Lúcia da Silva (2003), entre outros. O território tradicional do povo Xetá ficava na região da Serra dos Dourados, noroeste do estado do Paraná, localizado ao longo da margem esquerda do rio Ivaí e seus afluentes, onde se encontra atualmente os municípios de Umuarama, Ivaté, Cruzeiro do Oeste, Icaraima e Douradina (Mota, 2013).

Em seu livro, "Os Xetá no vale do Rio Ivaí", Lúcio Tadeu Mota (2013), mostra que o povo Xetá foi nominado de diversas formas. Chamados de Botocudos pelos não indígenas, de kuruton pelos kaingang, Yvaparé pelos guarani, entre outras denominações, como Hetá, Chetá, Setá e Sseta. Em sua tese de doutorado, "Em busca da sociedade perdida", Carmem Lúcia da Silva (2003), mostra que o povo Xetá tem sua ancestralidade na família linguística Tupi-Guarani, sendo um dos últimos povos a estabelecer contato com a sociedade nacional. A história de luta e resistência desse povo marcaram-me profundamente, pois durante a minha adolescência tive a oportunidade de conhecer Luciano Tikuein, um dos oitos sobrevivente do violento genocídio causado pelo avanço da colonização cafeeira durante as décadas de 1940 e 1950.

Para conhecermos um pouco sobre a história e cultura do povo Xetá, trago algumas considerações das leituras que realizei. São relatos de historiadores, antropólogos e pesquisadores não indígenas, que, infelizmente, trazem muitas vezes descrições pejorativas sobre os povos indígenas, inclusive sobre os Xetá. Todavia, considerá-las se faz necessário, porque evidencia a vida e a trajetória deste povo, que existe e resiste. Apesar do violento genocídio, atualmente são entorno de 200 pessoas, mantendo sua cultura, língua, costumes e relações de

parentesco com outras etnias, vivendo nos estados do Paraná, Santa Catarina e São Paulo.

A frente cafeeira da década de 1950 quase que dizimou o povo Xetá, quando esta chegava, a floresta ia sendo destruída e os grupos expulsos de seus territórios. Os que resistiam eram mortos por jagunços, por doenças e por envenenamento (Mota, 2013). O extermínio quase que total do povo Xetá foi porque a violência da colonização chegou até eles, que ficavam escondidos em pequenos grupos nas florestas, sendo alvo mais vulnerável para o ataque destes invasores. Segundo Mota (2013, p. 12), "[...] os Xetá não se aproximaram dos aldeamentos religiosos estabelecidos no Norte da província e nem estabeleceram relações com as populações brancas que aos poucos foram ocupando seus territórios", fato que mostra que não se renderam facilmente diante do avanço colonial.

Hoje lastimamos esta não aproximação com os aldeamentos religiosos, que talvez pudessem os "proteger" diante dos avanços violentos da colonização, cuja violência é um dos principais fatores que levaram quase que o extermínio de todos os grupos. É válido lembrar que já existiam aldeamentos em algumas regiões do estado do Paraná, como o de São Pedro de Alcântara na Colônia Militar de Jatahy (1855), onde havia grupos de guarani e o Aldeamento São Jerônimo (1859), onde vivia o povo kaingang.

O povo Xetá desta região conseguiu manter o seu modo de vida tradicional em seu território até meados do século XX, quando os últimos refúgios na Serra de Dourados foram devastados pelos fazendeiros, que transformaram praticamente toda a região de florestas em pastagens e cafezais (Mota, 2013). É importante dizer, que cresci ouvindo muitas histórias de massacres contra os povos indígenas no Brasil, mas, sem dúvida, a história do povo Xetá é a que mais me

impactou. Por isso, é válido explorar um pouco mais sobre sua história, mesmo que ainda seja registrada por pesquisadores não indígenas.

O primeiro contato entre os Xetá e os não indígenas que se tem notícia, vem dos relatos de Franz e Joseph Keeler (1865) e de viajantes enviados para explorar a região dos rios Ivaí, Tibagi e Paranapanema. Os relatos de Franz e Joseph Keeler sobre a primeira expedição, afirmava que os Coroados Kaingang mantinham como prisioneiros indígenas de outro grupo designados como Curú-tom, denominação dada aos Xetá pelos kaingang (Tomazi, 1997).

O segundo encontro que se tem registro, foi efetuado pelo engenheiro inglês Thomas Bigg-Wither em 1873, próximo de uma corredeira chamada de Ariranha no rio Ivaí, cem quilômetros ao Sul da Colônia Teresa Cristina. O objetivo desse inglês era demarcar um traçado para uma futura estrada de ferro que deveria ligar o oceano Atlântico ao Pacífico para um consórcio comandado pelo Barão de Mauá (Mota, 2013). Nesta expedição, Thomas Bigg Wither e sua expedição encontraram um aldeamento abandonado no meio da mata, onde havia vários objetos diferentes dos indígenas da região.

No mesmo ano, esta expedição também encontraria o primeiro grupo Xetá, relatando se tratar de dois homens, quatro mulheres e cinco crianças. Segundo Mota (2013, p. 70):

"[...] as mulheres não usavam o adorno labial, mas eram semelhantes a crianças, tinham os cabelos cortados na frente e enfeitados com penas de tucano fixas com ceras de abelha. Também usavam colares confeccionados com sementes pretas".

Conforme esses autores, as mulheres Xetá tinham um papel fundamental no grupo, além de confeccionarem vários objetos, cuidavam das crianças e acompanhavam os homens na busca por alimentos. Alguns pesquisadores afirmam

que possuíam semelhanças culturais com os guarani, pois descendem do mesmo tronco linguístico, além de uma possível relação intercultural. Sobre os homens Mota (2013, p. 70) relata que:

"[...] tinham certa diferença, pois, além da pele mais branca, tinham barba e bigode [...] Cada um deles levava como colar a metade da mandíbula da cotia com o dente incisivo afiado, que era utilizado na fabricação do cabo do machado de pedra, dos arcos e das flechas".

Há relatos de que Thomas Bigg-Wither, durante uma expedição, havia feito contato com um grupo, do qual levou-os para a Colônia Teresa Cristina. Mas, um fato dramático marcaria sua expedição, pois todo o grupo morreu antes mesmo de chegar à Colônia, devido a epidemias, bem como disenteria, causadas pelos alimentos do qual não conheciam (Mota, 2013).

Essa passagem marca a trágica história de contato entre indígenas e não indígenas. Na tese de doutorado "Norte do Paraná Histórias e Fantasmagorias" (1998), Nelson Dacio Tomazi, relata como foi o segundo contato, dessa vez por Telêmaco Borba, encontrando dois Xetá como cativos de um grupo kaingang, sendo chamados de "Kuroto" que quer dizer "sem roupas". Em 1907 encontrariam mais três prisioneiros na situação de cativos, segundo Alberto Vojtech Fric, cientista e fotógrafo tcheco, tinham as mesmas características dos Xetá encontrados nas expedições anteriores.

Os últimos contatos ocorreram entre os anos de 1945 e 1955, quando o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), realizou duas expedições em busca de sobreviventes: a primeira em 1945 e a segunda em 1949. Para alguns pesquisadores, essas expedições fracassaram, pois encontraram acampamentos abandonados. Em 1952, na segunda expedição, encontram apenas um menino que foi entregue ao SPI de Curitiba; três anos depois, encontram um pequeno grupo próximo a uma fazenda por nome de Santa Rosa. Segundo Tomazi (1997), o grupo não foi mais visto, pois

quase todos foram dizimados por uma forte gripe, e os sobreviventes desapareceram entre outras etnias que também fugiam do avanço da colonização.

Segundo Mota (2013), professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), junto com o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI), e funcionários do (SPI) com o Governo do Estado do Paraná buscaram negociar os territórios onde viviam os Xetá com as Companhias de Imigração e Colonização que vinha expandido à cafeicultura. Com o fim do SPI em 1967, criou-se a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e, para esse órgão, o povo Xetá já estava extinto, pois contabilizavam apenas cinco pessoas. Mas, em sua pesquisa de doutorado, Carmem Lúcia da Silva, revelaria que o povo Xetá não havia sido extinto, conforme relata Mota (2013, p. 13):

"[...] ela mostrou que o grupo mais velho de sobreviventes, era composto por oito pessoas e seus descendentes, representantes de sete grupos locais que viviam ao longo do córrego 215, Indovaí, rio do Veado, Ribeirão das Antas - e oito famílias extensas patrilinear".

Esses relatos, fruto de pesquisas e de contatos diretos com coletivos do povo Xetá, por um lado contribuíram para uma visão estereotipada, mostrado por vezes de forma desrespeitosa como um povo exótico e desgarrado; por outro, sentimos que estes relatos contribuíram para o reconhecimento e para a sobrevivência de um pequeno grupo, que se mantém em luta, afirmando sua força e identidade.

Nesse sentido, os oitos sobreviventes fazem parte do grupo que escapou ao extermínio durante a colonização cafeeira de 1950. Em 1997, foi realizado o primeiro encontro desse grupo, em Curitiba, com o título "Encontro Xetá: Sobreviventes do Extermínio", do qual reuniu adultos, crianças e jovens. Neste evento, teve também a presença do linguista Dr. Aryon Dall'Igna Rodrigues, que

tive a oportunidade de conhecê-lo ainda em vida, pois viria falecer em março de 2014, sendo um dos primeiros linguistas a registrar e estudar a língua do povo Xetá⁸.

Figura 7 José Luciano da Silva (Tikuen), falecido em 2005



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Os sobreviventes formaram outras famílias e a grande maioria vive atualmente na Terra Indígena São Jerônimo, localizada no município de São Jerônimo da Serra, no norte do estado do Paraná. Tive a alegria de crescer e viver com os filhos e netos de José Luciano da Silva (Tikuein), que infelizmente veio a falecer em 2005.

Claudemir, um dos filhos de Tikuen, que vive em São Jerônimo, conhece alguns elementos da língua, aprendida com o pai e presente em sua memória

⁸Para conhecer as características da língua tradicional do povo Xetá, sugiro a leitura do caderno de campo do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, que esteve junto com o grupo na Serra de Dourados, entre 1960 à 1967. Suas notas de campo tratam sobre a língua, a cultura e os costumes do grupo, que se encontra em forma de livro: RODRIGUES, A. D. I. Caderno de campo Xetá. Maringá: Eduem, 2013, 188 p.

ancestral. Desde pequeno frequentei sua casa para conversarmos sobre a história e cultura de nossos povos povo e escutar suas palavras. Segundo Claudemir, dos oito sobreviventes, ainda estão vivos seis deles, que continuam a luta para terem de volta seu território tradicional. Em 1994, quando seu pai ainda era vivo, aconteceu um encontro dos sobreviventes Xetá. O encontro mostrou que não estavam extintos, mas que faltava apoio e reconhecimento por parte do governo e dos órgãos responsáveis pela questão indígena.

Figura 8 Informações pessoais de José Luciano Tikuen



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Como anteriormente mostrado, atualmente o povo Xetá, é formado por aproximadamente 200 pessoas, com a grande maioria vivendo na Terra Indígena São Jerônimo, mantendo organização social, cultural e parentesco com os kaingang e guarani. Entretanto, continuam mantendo viva sua cultura, seus costumes, língua,

e modos de viver e se relacionar com a natureza. Atualmente, uma de suas preocupações é a perda da língua tradicional, pois suas crianças estudam junto com as crianças kaingang e guarani. Mas, mesmo passando por dificuldades, lutam para preservar e revitalizar sua cultura e para terem um território demarcado, pois são portadores de uma história e cultura própria.

Toda esta trajetória marcou profundamente minha história de vida, que é também carregada por marcas interculturais produzidas nas vivências com estes povos. Em virtude disso e honrando essa ancestralidade, desejo retomar a minha caminhada até chegar na universidade.

A história da minha família é muito significativa para mim, pois formamos uma grande parentela. A minha mãe é Guarani, nascida e criada na Terra Indígena Barão de Antonina, onde também nasci. O meu pai possui uma história peculiar, pois não cheguei conhecê-lo, devido sua morte precoce, quando eu tinha apenas cinco anos de idade. Minha mãe contava que sua família era do interior do estado de São Paulo. Ambos se conheceram na Terra Indígena Barão de Antonina, onde se casaram e tiveram quatro filhos. Um morreu logo no seu primeiro ano de vida.

Minha mãe conta que com a morte do meu pai, teve que partir para a cidade grande, pois não tinha condições de criar todos os filhos e, segundo ela, "estava fugindo dos problemas econômicos". Penso que a principal causa da mudança tenha sido a dificuldade de ter que sustentar três crianças, sem o nosso pai tudo seria mais difícil, pois ainda pequenos não tínhamos condições de ajudá-la. Além disso, morávamos longe da sede da aldeia.

Nossa casa era um pequeno rancho de sapé, construída de pau a pique. Para se ter uma ideia de como era nossa casa, coloquei uma imagem muito parecida logo abaixo dos agradecimentos, nas páginas iniciais da tese. Nela não havia energia elétrica e nem água encanada, usávamos lampiões à querosene e a água vinha de

uma mina d'água. Tenho lembranças das nossas pequenas roças de milho, de feijão, mandioca e batata, tudo plantado para nossa subsistência.

Minha mãe, quando se casou, já falava a língua portuguesa, por isso não aprendi em casa nossa língua tradicional. Passei a falar e a compreender melhor o idioma Guarani com a ajuda das minhas tias, tios e amigos. Mesmo não sendo falante fluente da língua Guarani, minha mãe tinha muitas dificuldades para se comunicar em português. Não havia frequentado a escola e não foi alfabetizada. Na época, poucos tinham condições de ir à escola.

Sobre muitos falarem só em português, minha avó defendia e nos dizia que "achavam feio, tinham vergonha; pensavam ser mais civilizado falar em português". Para proteger as novas gerações das discriminações racistas, nos ensinaram a falar português. Com base nesse pressuposto, Rossato (2002, p. 56), nos mostra que "as línguas e culturas indígenas foram sistematicamente silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura 'nacional', sem preocupação com os processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena".

Morei com minha mãe até os nove anos, quando se casou novamente e se mudou para a cidade grande, ficando eu e os meus irmãos com minha avó materna. Com o passar do tempo fomos nos separando: meu irmão mais velho se casou, o mais novo ficou com minha mãe, ficando apenas eu com minha avó. Aliás, até hoje vivo com ela.

Figura 9 Minha bisavó Leopoldina de Jesus e meu bisavô Benedito Vieira



Fonte: arquivo pessoal (2020)

Toda a minha infância e adolescência passei na aldeia São Jerônimo — vivência que marcou profundamente minha personalidade e identidade. Minha infância, como disse anteriormente, foi marcante do que sou, pois acompanhei e vivi todas as atividades que eram realizadas em nossa comunidade, aprendendo os aspectos culturais dos Guarani, dos Kaingang, dos Xetá, bem como suas lições éticas, espirituais e as necessidades de vida material e sociocultural - por isso os apresentei aqui. Posso dizer, que fui uma criança muito feliz, gostava de pescar, caçar e brincar com os amigos, de ir à escola e de ajudar os mais velhos da nossa comunidade.

Diante de uma situação extremamente oposta em relação àquela vivida pelos meus antepassados, hoje minha família, como as demais famílias Guarani, vivem em pequenas áreas reduzidas, muito aquém do que foi o nosso tekooa no passado. As condições que enfrentamos atualmente são marcadas por vários problemas, decorrentes da falta de espaço físico e da escassez dos recursos naturais, essenciais para nossa sobrevivência física, espiritual e cultural.

Acerca da minha vida escolar, posso dizer que foi marcada por dificuldades e superações. Ainda guardo em minhas lembranças a escolinha da aldeia, dos professores, dos amigos e das brincadeiras. Não cheguei a estudar todas as séries do ensino fundamental nesta escola, pois na época havia apenas o primário, ou seja, os primeiros anos desta etapa escolar. Minhas maiores lembranças são da segunda etapa do ensino fundamental e do ensino médio, que só havia na cidade, no município de São Jerônimo da Serra. Na época, uma das maiores dificuldades que tive foi de conciliar os estudos com o trabalho.

Nos anos finais do ensino fundamental fui estudar na escola João XXIII, único colégio da cidade que ofertava essa modalidade de ensino. A maioria dos alunos vinham dos Assentamentos Rurais, com os quais cultivei muitas amizades. A partir da antiga sexta série passei a frequentar um projeto chamado "Projeto Luz", pertencente à Sociedade Filantrópica Humanitas/Luz, que desenvolvia práticas socioeducativas com crianças e adolescentes de famílias de baixa renda. Esta sociedade filantrópica foi fundada em 1977, pelo padre Haruo Sasaki, quando, acompanhado de um amigo, andou pela nossa cidade e encontrou um hanseniano, e ao buscar saber mais sobre essa realidade, descobriu haver outras pessoas na mesma situação. De modo a ajudar a população pobre do município, construiu um Hospital que se consolidou como um centro de referência de hansenologia e dermatologia para vários municípios do estado e de outros, que encaminhavam pacientes de dermatologia.

Esta mesma instituição fundou, em 1994, a "Sociedade Filantrópica Luz", que prestava atendimento socioeducativos a crianças e adolescentes do município, inclusive para nós, indígenas. Lá nos atendiam com educação, saúde, lazer e alimentação. Uma das minhas professoras que ainda lembro se chamava Marisa de Lourdes, era assistente social do município e atuava no "Projeto Luz". Esse projeto

era conduzido por cinco professores, além dos funcionários administrativos e técnicos. O Padre Sasaki e as irmãs (freiras) nos visitavam pelas manhãs, quando participávamos das rezas e dos ensinamentos bíblicos e morais. Além disso, recebíamos uma forte influência da cultura japonesa, ensinando os valores do respeito, da honestidade, da retidão e da responsabilidade.

O Projeto Luz acolhia crianças, adolescentes e jovens de uma faixa etária de 12 a 18 anos. Um dos objetivos era capacitar para o exercício da cidadania, envolvendo atividades de iniciação profissional. Tínhamos várias oficinas de conhecimentos, tais como Datilografia, Informática, Matemática, Soroban⁹, Expressão Artística, Atividades Religiosas (catequese), Atividades de Recreação e Lazer; oficinas geração de renda (artesanato em lã, curso de tecelagem, reciclagem de papel, bordados em tecido, horta comunitária, estufa de flores e plantas medicinais, entre outras). Havia também palestras, entrevistas, orientações e reuniões mensais com os pais, mães ou responsáveis. Além disso, recebíamos uma ajuda financeira para custear os estudos. Em 2007, com a saúde bastante debilitada, Padre Sasaki mandou encerrar o Projeto Luz, mantendo em funcionamento apenas o Hospital de Dermatologia da Sociedade Filantrópica Humanitas¹⁰.

Minha trajetória intelectual na universidade iniciou em 2011, quando fui aprovado para o curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no qual ingressei por meio do Vestibular Indígena do Estado do Paraná¹¹. Durante o percurso no ensino superior me deparei com várias

⁹Soroban é o nome dado para o ábaco japonês. O ábaco é um antigo instrumento de calcular, é uma tábua de contar. Para saber mais, acessar: <https://www.japaoemfoco.com/soroban-abaco-japones/>

¹⁰Para mais informações, acessar: <http://www.humanitasbrasil.com.br/>

¹¹Trata-se de um programa de Política de Ação Afirmativa do Estado, via Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI). Por meio deste, as instituições de ensino superior públicas estaduais oferecem vagas suplementares por meio de vestibular específico para os povos indígenas.

dificuldades, uma delas foi tentar acompanhar os meus colegas, pois o ambiente acadêmico é muito diferente do qual estava acostumado.

Viver e frequentar um ambiente diferente do nosso espaço de convívio acaba sendo no início muito traumático. Mas, mesmo assim, tive que absorver as burocracias da universidade para conseguir entender sua temporalidade e os modos culturais dos meus colegas e professores. Mesmo com muitas dificuldades de permanência e de "adaptação", concluí o curso de graduação em Geografia no ano de 2014. Creio que a persistência, a resistência e a resiliência me fizeram superar as principais dificuldades que enfrentei durante os quatro longos anos na universidade.

Desde o primeiro ano no ensino superior, mantive-me atento aos movimentos indígenas. Dessa forma, fui escolhido para ser o representante dos estudantes indígenas universitários, em que pude participar de várias reuniões com professores e técnicos e dos encontros institucionais. Após concluir a graduação, passei a lecionar na escola da minha aldeia, atuando por cinco anos como professor de Geografia no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2015, fiz uma especialização em Educação e Gestão Ambiental¹², e no mesmo ano prestei seleção para o Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em 2016, depois de uma série de estudos e pesquisas para poder ingressar, obtive a tão desejada aprovação no curso de mestrado. Tive, então, que sair da minha aldeia novamente para viver na cidade de Maringá, localizada no noroeste do estado do Paraná.

No mestrado participei como coordenador no "Observatório da Educação Escolar Indígena: interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar

¹²Faculdade Cruzeiro do Oeste — PR (FACO).

indígena no Paraná — contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues, financiado pela CAPES/DEB/SECADI/INEP". Era um grupo de estudo e pesquisa que envolvia a participação de estudantes indígenas matriculados em vários cursos. Através de suas atividades como leituras, pesquisas e discussões, foram produzidos vários trabalhos entre seminários e palestras, sendo de suma importância para a minha formação profissional e intelectual.

Particpei, também, como pesquisador de vários eventos internos e, mesmo com bolsas de estudos da CAPES/OBEDUC na época, estive restrito por condições financeiras, de participar de eventos maiores. Um dos eventos que participei com apoio financeiro foi no "Seminário Internacional de Etnologia Guarani", que ocorreu na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), no município de Dourados (MS). Através da minha orientadora no mestrado, professora Rosângela Faustino, também pude participar das reuniões do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, que contava com a participação de vários pesquisadores, entre eles indígenas que vinham de territórios que eu já conhecia, possibilitando-me compreender como é viver num ambiente tão diversificado.

Durante o mestrado pude também participar dos meus primeiros eventos nacionais como intelectual indígena graduado. Destaco o que ocorreu nos dias 15 e 19 de outubro de 2017, na Universidade de Brasília (UnB). Sendo o III Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena¹³ um evento grande que contou com cerca de 400 pessoas, com representantes de 29 povos indígenas de 17 estados, além dos professores, lideranças e universidades. Nesse evento foi enfatizado que a

¹³Atuei também como delegado indígena pelo estado do Paraná na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em Florianópolis-SC. Além disso, fui representante da delegação do Paraná no III Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena — FNEEI, realizado em Brasília. O FNEEI é uma atividade permanente de educadores indígenas e indigenistas com o principal objetivo de participar do processo de concepção, implementação e avaliação das políticas nacionais, estaduais e municipais de educação para os povos indígenas.

Educação Escolar Indígena deveria ser tratada como prioridade nas políticas públicas, tendo em vista que os povos indígenas, com suas culturas, são fundamentais para a diversidade do país, considerando que o Estado brasileiro tem uma dívida histórica imensa, que só será resgatada com o cumprimento da Constituição Federal. Nesse encontro tive a oportunidade de discutir sobre os desafios da educação escolar própria.

Particpei também na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que ocorreu em Brasília (DF), entre os dias 20 e 22 de março de 2018, com o tema "O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas". A etapa nacional contou com a presença de pelo menos 600 delegados, entre indígenas, gestores, apoiadores e mais de 90 pessoas entre convidados e observadores. Foram três dias de intensos debates, oscilando entre otimismo com o futuro da Educação e o pessimismo dos cortes de verbas e imposição de limites por parte do Governo Federal.

Essa conferência teve como objetivo avaliar os avanços, os impasses e os desafios da educação escolar indígena, além de construir propostas para consolidar a política nacional de educação escolar indígena no Brasil. Buscou também reafirmar o direito à educação específica e diferenciada para ampliar o diálogo do regime de participação e colaboração. Minha participação teve pontos positivos, pois ajudei na elaboração de várias propostas, das quais 25 foram aprovadas, reafirmando a vontade das comunidades e dos movimentos indígenas de lutarem pelo cumprimento das políticas de educação escolar indígena em nosso país.

Depois que me tornei professor com título de mestre, fui incentivado por amigos e professores para seguir carreira no mundo da pesquisa, pois carecemos de intelectuais indígenas nos Programas de Pós-Graduação (mestrado e doutorado).

O convite inicial partiu do meu amigo Prof. Florêncio Fernandes Kaingang, o primeiro indígena a passar num concurso público para professor no estado do Paraná. Florêncio também foi um dos primeiros indígenas a ter o título de mestre e a entrar para um curso de doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Como anteriormente citado, fiz meu mestrado em Educação na Universidade Estadual de Maringá, onde discuti sobre políticas públicas para a educação escolar indígena e defendi a dissertação "A etnogeografia guarani e a educação escolar indígena no contexto da globalização". Essa formação me assegurou um bom aporte teórico para enfrentar os debates e as discussões estaduais, nacionais e internacionais sobre o acesso e a garantia dessas políticas para os povos indígenas.

Um ano após ter concluído o mestrado, fui em busca de alguma vaga para o doutorado, e como na época não havia vagas específicas para o ingresso de indígenas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades do Paraná, tive que buscar fora do nosso estado. Eu não sabia por onde começar, tinha apenas a vontade e o desejo de continuar estudando para encontrar respostas para os problemas e desafios da nossa educação escolar.

Durante um evento realizado no Paraná, conversei com um casal de amigos que na época cursavam mestrado no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Conforme eu havia planejado, depois do mestrado me dedicaria à Geografia, minha área de formação. Mas, influenciado por esse casal de amigos descobri que havia vagas suplementares e específicas para os povos indígenas nos cursos de graduação da UFRGS desde 2008. E que havia também reservas de vagas para indígenas no Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), implementadas desde 2017. Também fui motivado pelo parente e amigo Bruno Ferreira Kaingang, o primeiro

indígena a receber o título de doutor pela UFRGS, ao defender a tese "Ũn Si Ag Tũ Pẽ Ki Vẽnh Kajrãnrãh Fã - o papel da escola nas comunidades Kaingang", no ano de 2020.

Outro ponto importante foi o meu encanto pelos trabalhos desenvolvidos juntos aos povos indígenas do Rio Grande do Sul, pela professora Maria Aparecida Bergamaschi, da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sendo decisivo para a minha participação no processo de seleção. E assim fui aprovado e ingressei no ano de 2019 na Linha de Pesquisa em Educação, Culturas e Humanidades. Começava a minha trajetória intelectual no doutorado, possibilitando-me dialogar com vários pesquisadores acerca de diversos temas de suma importância para nós indígenas.

Depois que me tornei doutorando com o aconselhamento (orientação) teórico-metodológica da professora Maria Aparecida Bergamaschi, fui convidado para participar do Grupo de pesquisa PEABIRU: Educação ameríndia e interculturalidade (CNPq/UFRGS). As ações realizadas neste grupo contribuíram para que me tornasse um pesquisador apaixonado pelos estudos interculturais e pelas pesquisas envolvendo os povos indígenas.

O desafio de estar num curso de doutorado é enorme: seminários, aulas, palestras, produções e discussões fazem parte do cotidiano de um pós-graduando. Para um jovem intelectual Guarani o desafio foi maior ainda, pois sou constantemente compelido a me "adaptar" as exigências e burocracias acadêmicas, tarefa difícil e árdua. Mas, também, possibilitou-me cultivar várias amizades, carinho, compreensão e socorro nos momentos difíceis que tive que enfrentar. Assim, posso dizer que me tornei um pesquisador mais humano, sensível e compreensível.

É neste sentido que podemos falar sobre o que é ser um intelectual indígena, conceito que ainda é pouco conhecido na academia. Aliás, à própria presença indígena nestes espaços é recente. Desse modo, entendo que o intelectual indígena é um pesquisador da sua própria cultura, que traz consigo outras concepções de mundo, outras epistemologias que também são pouco valorizadas. Em outras palavras, com esta presença, deve haver mudanças transformadoras nos espaços da academia.

A expressão intelectual indígena atualmente faz mais sentido, já que a presença indígena, mesmo timidamente, vem ganhando cada vez mais espaço e status entre os cursos de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Desse fato deflui compreender o que é um intelectual indígena. Segundo Bergamaschi (2015, p. 12), o termo "intelectual indígena" pode parecer polêmico, pois trata-se de "[...] uma denominação exógena aos povos ameríndios, que expressa uma compreensão ocidental de conhecimento, inclusive hierarquizando quem produz, que tipo, para quem e onde produz esse conhecimento". É válido dizer, que a academia, no seu modelo tradicional, considera como intelectuais indígenas apenas os detentores do conhecimento científico, aqueles que possuem títulos reconhecidos por instituições de ensino superior, construídas a partir dos paradigmas da ciência moderna¹⁴.

Entretanto, com a presença de indígenas na academia, este discurso ganha novos contornos. Num capítulo de seu livro, "Os meus Demônios", Edgar Morin (1995, p. 176), indaga: "Que é um intelectual? Quando é que uma pessoa se torna intelectual?" Segundo ele, o intelectual é aquele que fala e milita para fora das academias e das universidades, um intelectual comprometido com a sociedade.

¹⁴Cabe dizer que no artigo citado (Bergamaschi, 2015, p. 12), a autora ressalva a existência de intelectuais da oralidade, ou seja, "o sábio da cosmologia ameríndia", que não frequenta a escola e nem, tampouco, a academia, mas que é um conhecedor profundo da vida e do cosmos, em sua totalidade.

Neste sentido, penso que surge o intelectual indígena, um "sujeito" comprometido com as causas coletivas do seu povo; aquele que busca dialogar com os modos de ver o mundo a partir da sua ótica indígena. Assim, é válido recorrermos a definição de Gramsci (1989, p. 7-8), quando afirma que:

Todo homem [...] desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar.

Admitindo uma tal posição, devo dizer que o intelectual indígena é a pessoa que traz consigo conhecimentos que emanam da resistência coletiva, e não do "sujeito" individual. O intelectual indígena é um filósofo da r-existência¹⁵, que não está restrito aos muros da academia, mas transita entre os mundos indígenas e não indígenas, buscando estratégias de resistência através de diferentes formas de pensar, de agir e insurgir.

Este intelectual possui, concomitantemente, os saberes científicos e tradicionais. O intelectual indígena luta de forma coletiva pelos direitos duramente conquistados, pelo reconhecimento e validação das visões de mundo, dos saberes e conhecimentos. Dessa forma, creio que nos aproximamos da concepção de intelectual orgânico proposto por Gramsci, como mostra em seu livro "Os intelectuais e a organização da cultura", pois somos comprometidos com nosso povo, com nossa comunidade, propondo formas de lutas e resistências.

¹⁵Segundo Cattaneo (et al., 2021, p. 14) "As r-existências, forma de redação alçada à categoria de análise ao trazer o protagonismo da ação aos povos e comunidades que, com a preservação de suas formas de existência, resistem ao avanço predatório do capitalismo, apontam para as formas com que outros caminhos são abertos a partir da encruzilhada na qual nos encontramos, com suas lutas e enfrentamentos, sem esquecer das ferramentas e estratégias de apoio e fortalecimento".

De forma semelhante, comentando ainda sobre o intelectual indígena, Bergamaschi (2015, p. 12-13) escreve:

Em geral, os intelectuais indígenas se revelam na luta pelo reconhecimento, pela autodeterminação, pelo direito a relações simétricas com outras sociedades, pela afirmação de seus valores, seus conhecimentos, seus direitos políticos e sociais, se aproximando da concepção de intelectual orgânico cunhada por Gramsci: um intelectual comprometido com seu grupo social e aqui, no caso do intelectual indígena, comprometido com seu povo ou com as lutas dos povos ameríndios.

Assim, um dos nossos maiores desafios na academia é o do duplo pertencimento, ou seja, o de ser indígena e, ao mesmo tempo, ter que ser um acadêmico/pesquisador da própria cultura dentro de uma instituição cujo modelo ainda é eurocêntrico/ocidental. Apesar das dificuldades, a presença de indígenas nestes espaços é marcada por encontros e desencontros, pois falamos de lugares pouco valorizados na academia.

Uma passagem de Bergamaschi (2015, p. 12-13) permite refletir mais profundamente esse tema, “[...] diferente da maioria dos intelectuais que tem também uma trajetória acadêmica, os intelectuais indígenas são em primeiro lugar formados pela e na oralidade, e que mantêm a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão”. Nosso esforço, enquanto intelectual indígena presente na academia, é encontrar formas para a expressão dos nossos conhecimentos adquiridos junto aos nossos sábios e sábias da oralidade que são transmitidos de geração para geração. Este, talvez, seja o maior desafio, pois trata-se de um lugar que privilegia apenas os ditos conhecimentos científicos, e apenas uma forma de ver o mundo, o mundo eurocêntrico/ocidental.

A presença dos intelectuais indígenas na universidade é primordial, pois assumimos uma posição política de resistência, e passamos a atuar como protagonistas da nossa própria história e como porta-vozes do nosso povo. É neste

sentido que na introdução de sua tese de doutorado, o intelectual indígena do povo Terena, Luiz Henrique Eloy Amado (2019, p. 25), diz que: “[...] para nós, povos indígenas, a única razão de deixar a aldeia e ingressar na academia é ter a certeza de que poderemos nos apropriar desses ‘ditos conhecimentos científicos’ e de alguma maneira usá-los em prol de nossa comunidade”.

É dessa forma que, como diz Bergamaschi (2015, p. 19), “[...] mostra a vontade e a necessidade concreta e atual dos povos originários em estabelecerem um diálogo mais próximo com a academia e formar os seus próprios pesquisadores”. Conforme observa Eloy Amado (2019, p. 25), “[...] é a oportunidade do pesquisador indígena, enquanto representante de seu povo, falar em nome dele”.

Sem dúvida, temos conquistado cada vez mais espaços na academia; mas não foi, e tampouco tem sido fácil para nós indígenas, pois trata-se de um espaço pensado e construído com bases filosóficas da cosmologia ocidental, que nega outras formas de pensar e ser no mundo. Essa crítica, aliás, já vem sendo feita por Ailton Krenak¹⁶, um dos nossos principais intelectuais e líderes indígenas do país, que lembrava, numa conferência no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo em 2019, que as universidades, as instituições relevantes do Ocidente só fazem perpetuar o colonialismo. Disse Krenak neste evento: “Mesmo quando o debate pretende ser decolonial, ele se faz na matriz de pensamento ocidental, que despreza os outros povos, as outras cosmogonias, as outras ontologias e não admite que exista uma epistemologia fora da mentalidade e da narrativa europeias”.

Dessa mesma forma, observa o intelectual indígena Gersem Baniwa (2013, p. 19), “[...] o desafio é como esta instituição superior formadora pode possibilitar

¹⁶Ailton Krenak foi eleito para ocupar a cadeira de número 5 da Academia Brasileira de Letras (ABL), no ano de 2023, como o primeiro indígena a compor este espaço.

a circulação e a validação de outros saberes, pautados em outras bases cosmológicas, filosóficas e epistemológicas". Ainda segundo Gersem Baniwa (idem, p. 19), "[...] os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo". O intelectual indígena na academia tem o privilégio de trabalhar com duas epistemologias distintas, sua epistemologia própria, originada a partir do seu povo, que leva em conta outros paradigmas e formas de se construir conhecimento, e a epistemologia ocidental com todo o seu aparato teórico/metodológico.

A possibilidade de transitar entre essas duas epistemologias nos obriga a fazer um esforço de leitura que desborda do campo das ciências modernas, buscando ser exato, obriga-nos a tomar um interesse maior pela ciência indígena, no meu caso, enquanto intelectual Guarani, pela ciência guarani. Nosso objetivo é buscar formas de descolonizar o conhecimento científico predominante na academia, desconstruir os paradigmas da ciência moderna, combater a colonialidade do ser, do saber e do poder que foi posto como superior em relação às nossas epistemologias próprias.

Trata-se de uma violência epistemológica vivenciada por nós ao produzirmos nossas pesquisas. Para combatê-la é preciso uma virada epistemológica, construindo outros conhecimentos, baseados nas epistemologias indígenas e não apenas nas epistemologias do norte, como nos explica Boaventura de Sousa Santos (2019). Há alguns anos, estávamos longe de imaginar que nossos conhecimentos pudessem ter espaços entre as categorias filosóficas e dos princípios da ciência moderna/ocidental, que ainda são predominantes em nossas universidades.

A partir da minha experiência como o intelectual indígena na academia, posso afirmar que não somos um produto da academia; nossa formação primeira

vem dos saberes, dos conhecimentos originários, vem do nosso povo, da comunidade, de forma coletiva, de uma epistemologia própria, constituída por meio de processos próprios de aprendizagem. Por tudo isso, ainda afirmo que o intelectual indígena transita entre o conhecimento próprio da sua cosmologia com os conhecimentos produzidos na universidade, buscando formas para dialogar com seus paradigmas a partir da interculturalidade. Os intelectuais indígenas não emergem da universidade, mas dos movimentos de luta e re-existência, reivindicando e afirmando direitos como demarcação de seus territórios, de viver com dignidade em suas terras, praticando seus modos de pensar e de ser, suas culturas, línguas e visões de mundo.

Como mencionei acima, minha trajetória intelectual na academia é marcada por desafios, superações e inúmeras possibilidades, como o Doutorado Sanduíche, realizado em 2023, quando fui contemplado com uma bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹⁷, para realizar parte do meu doutorado na *University of the Fraser Valley* (UFV), na cidade de Chilliwack, Província Colúmbia Britânica, Canadá, entre julho e dezembro de 2023. O Doutorado Sanduíche é uma oportunidade de aprimorarmos nossas habilidades em pesquisa, destacar-se no meio acadêmico e estabelecer e ampliar oportunidades em contexto internacional com outras universidades.

Como dizia no projeto de Doutorado Sanduíche, a interlocução que realizei neste doutorado com a educação e a escola de meu povo, visa contribuir para preencher a lacuna epistemológica que existe na educação escolar indígena,

¹⁷ Esta bolsa se insere no projeto de projeto de pesquisa *História da educação indígena no Sul do Brasil*, contemplado na Chamada CNPq Nº 26/2021 - Apoio à Pesquisa Científica, Tecnológica e de Inovação: Bolsas no Exterior, coordenado pela professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi.

dialogando com a ciência guarani, seus intelectuais e seus sábios e sábias de forma recíproca e equitativa. Nesse sentido, minha pesquisa avança para além das fronteiras do conhecimento ocidental canonizado pela escola e pela escrita alfabética, pois trago os conhecimentos da tekoporã (modo de ser Guarani), tendo a oralidade como base para acessar a palavra mais profunda.

Para tanto, a afirmação de metodologias próprias, que considerem a oralidade e o conjunto de rituais que compõem as Belas Palavras da Pedagogia Guarani, contribuem sobremaneira para qualificar o diálogo intercultural e interepistêmico, principalmente ao ser afiançado por práticas acadêmicas que consideram teorias e metodologias das nações originárias, que vislumbramos nas universidades canadenses e que, com a concretização do estágio tive a oportunidade de vivenciar. Nesse sentido, a metodologia de pesquisa é um ponto a ser destacado neste estágio no Canadá. No Brasil, ainda são iniciais e muito escassas as pesquisas que se utilizem de metodologias propriamente indígenas ou que favoreçam a autoria indígena e o diálogo colaborativo com seus saberes e conhecimentos, como por exemplo a oralidade. Este elemento é fundamental para a construção do conhecimento indígena, afinal os povos originários têm suas epistemologias assentadas na tradição oral, especialmente a partir da perspectiva dos anciãos.

Portanto, minha ida para o Canadá foi motivada pelo desejo de dialogar e conhecer a cultura de outros povos originários, mas também pelo desafio de viver por seis meses em um país de outra língua, com outros costumes. Esses desafios trouxeram-me benefícios para a minha formação enquanto intelectual indígena, bem como para a educação escolar indígena brasileira, pois durante meu estágio de doutorado no Canadá pude observar que as instituições Canadenses possuem larga experiência institucional nas relações respeitadas com as nações originárias, contemplando avanços significativos em relação à ética em pesquisa com povos

indígenas, a metodologias colaborativas e à mediação intercultural entre academia e comunidades indígenas.

O Canadá é um país que está na vanguarda nos processos de reparação às violências cometidas contra as nações originárias. Além da minha motivação pessoal, recebi apoio e incentivo da minha aconselhadora/orientadora professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi, e dos meus colegas pesquisadores do Peabiru: educação ameríndia e interculturalidade (CNPq), grupo já reconhecido nas pesquisas com educação indígena e história da educação escolar indígena no Brasil, reforçado com os intercâmbios realizados nas instituições canadenses.

Além de ter trazido inúmeras contribuições para a minha tese de doutorado e do grupo de pesquisa Peabiru, saliento que o doutorado sanduíche estreitou novas parcerias com universidades do Canadá, iniciada com o doutorado sanduíche de minha colega Juliana Schneider Medeiros (2018/2019) na *University of Saskatchewan*, da qual sou muito grato pela ajuda incansável durante os tramites burocráticos que exige um intercâmbio acadêmico; e do doutorado sanduíche da minha colega Adriana Colling (2023), na *University of the Fraser Valley*, que também sou muito grato não só pela ajuda incansável durante a organização dos documentos exigidos para o intercâmbio no Canadá, mas pela amizade e parceria durante os três meses que passamos juntos nesta universidade.

Ambos fomos orientados pelo professor Phd. Keith Carlson¹⁸, que já havia estado conosco durante um Seminário oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2021/2022). O

¹⁸Importante registrar que o primeiro contato que fizemos no Canadá para a realização do doutorado sanduíche foi com a doutora Winona Wheeler, professora-pesquisadora indígena de origem Cree/Assiniboine/Saulteaux, que atua na *University of Saskatchewan*. No entanto, por questões pessoais, a professora não pode me receber naquele período e mudei para esta outra universidade, também parceira no projeto de pesquisa.

professor Keith Carlson, é doutor em Aboriginal History pela University of British Columbia, Tier One Canada Research Chair (Cátedra de Pesquisa, nível 1) em Indigenous and Community-Engaged History (História Indígena e Engajada com a Comunidade) na University of the Fraser Valley, onde foi contemplado com uma Canadá Research Chair em Indigenous and Community-Engaged History, espécie de premiação, com financiamento para pesquisa. Além disso, é diretor do *Peace and Reconciliation Center* (Centro de Paz e Reconciliação), sediado na *University of the Fraser Valley*, do qual participei como pesquisador associado.

Mesmo com as dificuldades que enfrentei para efetivar este intercâmbio, em função da troca de universidade explicada acima e, também, pela demora do visto para ingresso no Canadá, que resultou sua execução já no final da tese, ressalto vivências e aprendizagens transformadoras em minha trajetória. Cheguei no Canadá no dia 5 de julho de 2023. Acolhido pelo casal Salihovic, que me concederam um cômodo em sua casa, na rua Glenwood, próximo ao centro da cidade de Chilliwack, que me permitiu deslocar para vários lugares com mais facilidade. Beneficiei-me, também, da hospitalidade de Adriana Colling, minha colega de doutorando sanduíche na *University of the Fraser Valley*, vinda do mesmo grupo de pesquisa do Brasil que já se encontrava no Canadá há três meses, facilitando a minha adaptação na universidade, e me deixando mais à vontade com o grupo de pesquisa e com os professores. Estivemos juntos em várias ocasiões, entre elas participação em congressos, seminários, reuniões do grupo de estudo e pesquisa, visitas as instituições, como universidades, escolas residenciais, museus e saídas de campo.

Minha entrada na *University of the Fraser Valley* iniciou-se através do *Peace and Reconciliation Center* (Centro de Paz e Reconciliação), formado por pesquisadores e estudantes de história das *First Nations* (primeiras nações do Canadá) e que tem como diretor o professor Keith Carlson. Com ele reuníamos

duas vezes por semana para acompanhar os projetos em grupo e para mostrar o andamento das nossas pesquisas individuais. As coordenadoras responsáveis pelo andamento dos trabalhos eram as pesquisadoras *Holly Janzen* e *Jackie Drummond*, que me auxiliaram durante os meses que fiquei no *Peace and Reconciliation Center*.

A *University of the Fraser Valley* ofereceu-me uma estrutura completa, com bibliotecas, laboratórios, salas de aulas, e profissionais que foram de suma importância para meu ingresso e permanência, especialmente, Dylan Walsh, especialista em relações com estudantes internacionais, que me auxiliou grandemente durante o estágio na universidade. As atividades realizadas junto ao grupo de pesquisa envolviam participação em congressos, trabalhos de campo, oficinas e leituras de obras sobre a história dos povos das primeiras nações.

Entre as várias leituras realizadas, destaco o livro "A Stó:lō Coast Salish historical atlas", um atlas histórico que trata da cultura do povo indígena Stó:lō, escrito por Keith Carlson, e mais dois pesquisadores. Quando comecei a participar das reuniões com o grupo de pesquisa, observei que meus colegas viviam revezando para ficar com este livro, Holly Janzen, nossa coordenadora, falou-me que era uma obra de suma importância para as pesquisas indígenas, pois o livro traz a história natural, cultural e espiritual da região do Rio Fraser, território tradicional dos povos das primeiras nações ao longo dos 15.000 mil anos.

Figura 10 *University of the Fraser Valley, Chilliwack, Canadá*



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Sendo professor de Geografia, o que mais me chamou atenção foram os mapas históricos, as tabelas, os gráficos, e as fotografias. Além disso, aborda assuntos diversos como: origens do povo e da paisagem, relação entre as crenças espirituais e a gestão contemporânea da terra, fortificações pré-contato e guerra, expressão e história da identidade de Stó:lō, movimento populacional no histórico da época, história da arquitetura, sistemas de justiça Stó:lō, análise espacial de pátios de lúpulo, fábricas de conservas de salmão, escolas residenciais e reinterpretação da demografia histórica do povo Stó:lō.

A partir da minha participação ativa no grupo de pesquisa, surgiu-me convites para estar participando de vários eventos, como destaco a seguir a minha primeira visita a uma antiga escola residencial, que ocorreu através do programa "Xwelítem Siyáya: Allyship and Reconciliation Building" (Construção de Aliados e Reconciliação), da *University of the Fraser Valley*, que formou uma excursão de pesquisadores para visitar a antiga escola residencial *St. Mary's Residential School*, ocorrendo no dia 25 de julho de 2023.

Durante a excursão fomos acompanhados pelo indígena pertencente ao povo Stó:lō Sonny McHalsie (Naxaxalhts'i), que ocupa atualmente o cargo de

Conselheiro Cultural (Historiador) no Centro de Pesquisa e Gestão de Recursos Stó:lō, na cidade de Chilliwack. Gostaria de destacar que, em junho de 2023, Sonny McHalsie foi contemplado com um honorary degree (diploma honorário), pela *University of the Fraser Valley*.

Figura 11 Visita à St. Mary's Residential School, Columbia Britânica-Canadá



Fonte: UFV/PARC (2023).

Durante nossa visita à antiga St. Mary's Residential School, Sonny McHalsie, explicou para nós que Mary's Indian Residential School foi o nome de duas escolas residenciais para crianças indígenas na Colômbia Britânica. As narrativas de Sonny sobre a história das escolas residencial me trouxeram muita tristeza. No Brasil temos muitas histórias de massacres e genocídios contra os povos indígenas e que não pode passar despercebida, mas o fato de envolver a morte de milhares de crianças, que foram tiradas de suas famílias, obrigadas a abandonar suas culturas, línguas, costumes, espiritualidade, fere nosso espírito e os nossos sentimentos. As narrativas sobre as atrocidades cometidas "é de embrulhar o estômago", como dizia minha colega Adriana Colling, pois não é fácil

ouvir os depoimentos sobre as barbaridades cometidas contra as crianças durante as escolas residenciais.

Essa instituição passou pelas mãos de duas máquinas de negação e violação de culturas, de pessoas, de línguas e de vidas. A primeira foi à Igreja Católica Romana do Canadá, e a segunda pelo Governo Federal Canadense. No Brasil tivemos um modelo parecido, com os jesuítas/missionários e com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criados pelo governo brasileiro.

Estar nestes lugares e ver de perto a história materializada é algo enriquecedor para a trajetória de um pesquisador indígena que vem de uma outra realidade, trazendo uma outra cultura, uma outra língua, uma outra epistemologia. É também inspiração para os trabalhos que realizamos no Brasil.

Tive a oportunidade de participar de vários eventos como seminários, congressos, oficinas, reuniões acadêmicas, que me possibilitaram conhecer professores, pesquisadores, indígenas, e fazendo amizades e parcerias acadêmicas. Uma das melhores experiências que tive foi poder conhecer alguns povos indígenas do Canadá, que são chamados de povos da primeira nação, ou nativos, como povo Stó:lō e o povo Métis, que vivem em territórios no vale do Rio Fraser na Província Columbia Britânica. Tive contato com suas culturas através de seminários oferecidos pelos próprios professores indígenas, mas também por meio de apresentações culturais, como "Pow Wow", um dos eventos mais importantes dos povos nativos da América do Norte, do qual pude participar em duas ocasiões: a primeira na cidade Vancouver e o outra na cidade de Chiliwack, durante "*National Day for Truth and Reconciliation*" (Dia Nacional da Verdade e Reconciliação).

Este evento "Pow Wow", é uma celebração de culturas, que significa líder espiritual, em que diversas nações se reúnem para cantar e dançar. É o encontro de várias gerações, que através da música e da dança, mantém viva a cultura e a

língua dos seus ancestrais. Durante o evento pude desfrutar da comida tradicional, como o salmão, que é um dos alimentos mais importante dos nativos do Canadá. Além disso, pude conhecer as vestimentas tradicionais, que é um espetáculo de plumas e cores reluzentes que vai ganhando magia ao longo dos movimentos das crianças, dos jovens, dos velhos e dos adultos, transformando-se, devido a mistura de gerações unidas pela preservação e revitalização de suas culturas. A música tradicional é o centro desta tradição: os músicos tocam seus tambores sem interrupções, algo encantador de ver e de ouvir. Dizem que tocam com todas as forças, para incorporarem o poder espiritual do "Pow Wow".

Figura 12 Apresentação cultural Pow Wom, Vancouver, Canadá



Fonte: arquivo pessoal (2023).

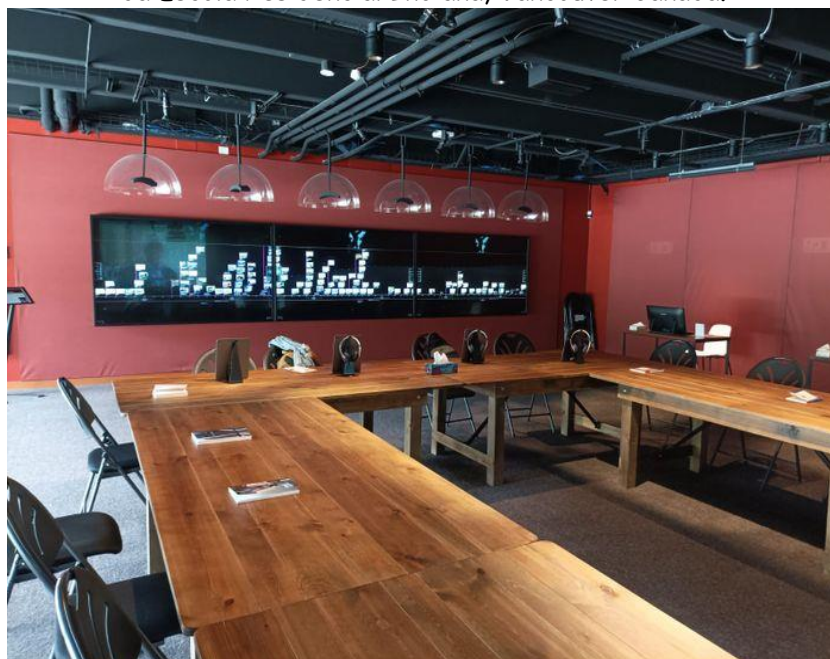
É válido dizer que participar e compartilhar da cultura de outros povos, que trazem visões de mundo, cosmologias e ontologias outras, enriquece e fortalece o nosso modo de ser Guarani, pois fazemos parte de uma cultura indígena

milênar que possui um admirável mundo a ser desvendado, admirado e valorizado por todos.

Visitei, também, o "*Indian Residential School History and Dialogue Centre*" (Centro de História e Diálogo da Escola Residencial Indiana), localizada na *University of British Columbia (UBC)*, na cidade de Vancouver. Este centro foi projetado para apoiar os sobreviventes intergeracionais e suas famílias das atrocidades cometidas ao longo da história indígena no Canadá. É, igualmente, um espaço para salvaguardar os registros históricos sobre o que ocorreu com as crianças durante as escolas residenciais. Um dos objetivos desta instituição é garantir o controle total dos arquivos históricos aos povos indígenas, fazendo com que todos que almejam possam ter acesso aos dados produzidos. Foi uma rica experiência, pois tive acesso à tecnologia interativa do centro, na qual é possível navegar *online* pelos registros históricos das coleções indígenas, disponível em um painel eletrônico que organiza os dados através de uma linha do tempo marcando os principais acontecimentos em sequência interativa, com datas, imagens, links de artigos e as narrativas indígenas.

Estar neste espaço permitiu-me fazer reflexões profundas sobre como a nossa história indígena (não) é contada e disponibilizada em nosso país. Nesse sentido, há muito trabalho a ser feito para a reparação das atrocidades que foram cometidas contra os povos indígenas no Brasil. Além disso, tive acesso a literatura produzida por autores indígenas, como livros, artigos, artes, figuras e documentários.

Figura 13 "Indian Residential School History and Dialogue Centre" (Centro de História e Diálogo da Escola Residencial Indiana, Vancouver Canadá).



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Como já me encontrava na *University of British Columbia (UBC)*, aproveitei para conhecer também o museu de história natural, um grande espaço contendo fósseis, peixes, pássaros e insetos. São cerca de duas milhões de espécies datadas, sendo o único museu de história natural da cidade de Vancouver, servindo de laboratório para pesquisadores de diversas áreas. Além disso, como professor de Geografia, não poderia ter deixado de estar visitando os departamentos de Ciência da Terra e Geografia, onde pude conhecer os laboratórios e as técnicas utilizadas para a produção científica.

Ainda sobre minha participação em eventos, gostaria de destacar o "*National Day for Truth and Reconciliation*" (Dia Nacional da Verdade e da Reconciliação), que ocorreu no dia 30 de setembro, sendo um feriado nacional importante no Canadá. Trata-se de uma homenagem às crianças sobreviventes das escolas residenciais, bem como as suas famílias e comunidades. A data marca a

trágica e dolorosa história sofrida pelos sobreviventes, e destaca a importância da reparação histórica para a reconciliação. É também o dia da "Orange Shirt Day" (Dia da Camiseta Laranja), em que todos são convocados a vestir camisetas laranjadas¹⁹ para ajudar a reconhecer o passado doloroso das escolas residenciais.

Figura 14 Dia Nacional da Verdade e Reconciliação, Chilliwack, Canadá



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Na cidade de Chilliwack, as celebrações do "*National Day of Truth and Reconciliation*", ocorreram durante dois dias, do qual foram realizados vários eventos, entre eles o próprio Pow-Wow, além de cerimônias, palestras com os sobreviventes das escolas residenciais, e atividades culturais envolvendo as crianças, parques de brinquedos com praça de alimentação, onde foram distribuídos tickets de refeições de forma gratuita.

¹⁹ Camisetas laranjas fazem referência a violência cometida com as crianças internadas nas escolas residenciais, que eram destituídas de suas roupas e obrigadas a usar um uniforme. Uma destas crianças (hoje ativista), havia ganhado de sua família uma camiseta laranja para o primeiro dia de aula, roupa que foi violentamente surrupiada e substituída por um uniforme "branco".

No primeiro dia estive na Cerimônia do povo Stó:lō que ocorreu no "Coqualeetza Education Training Centre", um grande espaço com vários departamentos sobre a história e cultura das primeiras nações. Foi neste espaço que conheci a "Longhouse" do povo Stó:lō, uma grande maloca, que praticamente possui os mesmos objetivos culturais e espirituais da nossa opy - casa de reza guarani. Nela são realizadas várias cerimônias, além da contação de histórias sobre a pesca, a arte e a cultura do povo Stó:lō.

O cerimonial de abertura do "National Day" ocorreu em frente ao "Coqualeetza House Post" (figura 17), um monumento construído como memorial para homenagear as crianças mortas e os sobreviventes das escolas residenciais. O monumento foi esculpido em madeira: representa uma mulher com vestido vermelho e dois filhos com um coração laranja.

Figura 15 Em frente à "Longhouse" (maloca) do Povo Stó:lō



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Figura 16 Coqualeetza House Post, Escola Residencial Coqualeetza de Chilliwack, Canadá



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Durante o evento, pude ouvir as narrativas de alguns sobreviventes das atrocidades sofridas nas escolas residenciais. O silêncio era total entre os participantes, um respeito profundo com os sobreviventes, lembrando que centenas de crianças indígenas foram mortas nas antigas escolas residenciais de *St. Mary's*, *All Hallows* e *Coqualeetza*, sendo confirmadas recentemente a morte de mais 158 crianças.

Sai do evento com o espírito deplorável, pois ouvir as declarações dos sobreviventes é praticamente vivenciar a dor e o sofrimento daquelas crianças que tiveram suas vidas ceifadas. Mas, infelizmente, é preciso lembrar para denunciar os horrores que foram as escolas residenciais e do seu impacto devastador e contínuo na vida dos sobreviventes. O lema que acompanha o *National Day*, é o "*Every Child Matters*" (cada criança importa), escrita nas camisetas laranjadas. No cartão de boas-vindas ao evento, havia a seguinte mensagem "*Now I know that*

I have the right to walk on this earth and breathe this air as much as anyone else. Nobody is better or less than me. I am matter...Every Child Matters", de Phyllis Webstad²⁰, fundadora do *Orange Shirt Day* (toda criança importa).

Figura 17 Símbolo representando os elementos visuais dos povos das primeiras nações



Fonte: CANADÁ, *Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs Canada* (2023)²¹

Além das camisetas laranjadas, há também símbolos de inclusão e diversidade que representam os povos das primeiras nações. Destaco os três ícones principais, que são a águia, o narval (uma espécie de baleia) e a flor frisada. São diversos elementos visuais que ilustram as culturas das primeiras nações, por

²⁰Phyllis Webstad é Northern Secwepemc (Shuswap) da Primeira Nação Stswecem'c Xgat'tem (Canoe Creek Indian Band). Ela é fundadora e embaixadora da Orange Shirt Society. Além disso, é escritora, tendo publicado dois livros, "Orange Shirt Story" e "Phyllis's Orange Shirt" para crianças mais novas.

²¹ CANADÁ. *Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs Canada*. Understanding the National Day for Truth and Reconciliation. Vancouver, Canadá, 11 jun. 2023. Disponível em: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1631130192216/1631130220404> . Acesso em: 29 sep. 2023

exemplo, o círculo que está no centro da imagem a seguir, representa o estar juntos num espírito de reconciliação; a fumaça laranja representa a verdade, a cura, a inclusão e a diversidade; as estrelas representam as crianças que estiveram nas escolas residenciais e nunca voltaram para suas famílias; o caminho é a guia para a reconciliação; a flor frisada representa os povos Métis; o narval representa os povos Inuit; e a águia representa os povos das primeiras nações.

Após o Dia Nacional da Verdade e da Reconciliação, pude participar de um outro evento, o "*Our Journey to Truth and Reconciliation*" (Nossa jornada para a verdade e a reconciliação), que ocorreu no dia seis de outubro na cidade de Chilliwack. Havia aproximadamente duas mil pessoas, que puderam acompanhar várias palestras, entre os palestrantes, estava o professor Keith Carlson, que fez várias reflexões acerca da história indígena e a história do colonialismo sobre os territórios dos povos das primeiras nações, inclusive apontando caminhos para a verdade e a reconciliação. E, mais uma vez, as camisetas laranjadas estavam presentes, tornando o evento mais bonito e significativo.

As falas dos representantes indígenas deixam claro a indignação contra as escolas residências, pois muitas crianças nunca voltaram para a casa de seus familiares e os sobreviventes ainda carregam as cicatrizes e as lembranças provocadas pela nefasta vida nas escolas residenciais.

Por ser diretor do *Peace and Reconciliation Centre* (PARC), o professor Keith Carlson é muito requisitado pelas Universidades, nas quais ministra várias palestras e cursos de curta duração. Considero importante ressaltar que mesmo com uma agenda plena de trabalhos importantes, o professor me recebeu em várias ocasiões para dialogar e acompanhar o meu trabalho.

Por ser diretor do *Peace and Reconciliation Centre* (PARC), o professor Keith Carlson é muito requisitado pelas Universidades, nas quais ministra várias palestras e cursos de curta duração. Considero importante ressaltar que mesmo

com uma agenda plena de trabalhos importantes, o professor me recebeu em várias ocasiões para dialogar e acompanhar o meu trabalho.

Figura 18 Professor Keith Carlson durante o evento "Our Journey to Truth and Reconciliation", na cidade de Chilliwack/Canadá



Fonte: HAUCK, Jenna/Chilliwack Progress, 2023

Durante um café no "District 1881", localizado no centro da cidade de Chilliwack, um famoso centro cultural e histórico, onde muitas pessoas se reúnem para conversar e passear pelos bonitos prédios de arquitetura europeia com restaurantes, cervejarias, lojas de varejo e espaços de recreação, pude compartilhar com ele um pouco da minha trajetória acadêmica, e das minhas pesquisas que venho realizando no Brasil, além de falar sobre os aspectos da nossa cultura Guarani e dos povos indígenas em geral. Foi um momento muito importante para mim, pois pude mostrar fotografias e vídeos da minha tekoa e de alguns trabalhos já produzidos por nós Guarani. Também senti o interesse do professor Keith, pois, com bastante curiosidade e entusiasmo, fez-me várias perguntas, dessa forma pude compartilhar um pouco da nossa riquíssima cultura Guarani.

Desses encontros surgiu o convite para acompanhá-lo durante um trabalho de campo pelo Vale do Rio Fraser, um local sagrado, território tradicional do povo Stó:lō, junto estava também minha colega Adriana Colling e o professor de História Alessandro Tarsia, que registrou os nossos momentos com sua máquina fotográfica, inclusive nos concedendo o direito de usá-las em nossos trabalhos.

Figura 19 Trabalho de campo, território do Povo Stó:lō, Colúmbia Britânica, Canadá



Fonte: Alessandro Tarsia (2023).

Figura 20 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá



Fonte: Alessandro Tarsia (2023).

Nossa saída de campo durou um dia inteiro, e visitamos inúmeros lugares, e pontos que carregam a cultura e identidade do povo Stó:lō. Estivemos numa linda montanha, da qual podíamos observar a majestosa corredeira do Rio Fraser, o rio mais longo da Província Colúmbia Britânica, com seus 1370 km de comprimento: grandioso, vai cortando as montanhas rochosas e formando um belíssimo cânion. No alto da montanha há uma antiga estação de secagem de salmão, local sagrado que faz parte da prática tradicional de pesca do povo Stó:lō. Sentado, admirando aquele lugar tão encantador, deixei-me viajar no tempo; pude sentir as energias dos povos ancestrais brotando daquela terra, das rochas, das árvores, das plantas, do vento que batia tão suave em meu rosto. Não sei explicar, mas senti algo tão profundo em meu espírito que por um momento senti-me pertencer àquela terra. Foi algo tão maravilhoso e encantador para mim, que não há adjetivos que possa expressar a riqueza daquele lugar.

Figura 21 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá



Fonte: Alessandro Tarsia (2023)

Com sede de conhecimento, fiz várias perguntas ao professor Keith, que percebendo minha dedicação às suas explicações, fazia de tudo para que eu pudesse compreender da melhor forma possível. Assim, fui me envolvendo com perguntas sobre a história, alimentação, a medicina e os aspectos da cultura Stó:lō, que vinha sempre acompanhada por uma bela história, pois o professor Keith possui um potente acervo delas, fruto de estudos e convívios junto aos povos das primeiras nações, principalmente da nação Stó:lō.

Esta saída de campo permitiu-me observar e conhecer de perto os lugares onde viviam os povos das primeiras nações, que mais tarde foram obrigados a abandonar devido ao colonialismo: expulsos de suas terras tradicionais pela violência, viram seus locais sagrados serem transformados em estradas de ferro, fábricas de madeiras, e da pesca predatória do salmão, sua principal fonte de sobrevivência.

Figura 22 Vale do Rio Fraser, Colúmbia Britânica, Canadá



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Após nossa saída de campo, busquei conhecer melhor a história e a cultura Stó:lō, assim, eu e minha colega Adriana Colling decidimos participar de uma aula oferecida por duas professoras Stó:lō na *University of the Fraser Valley*, que abordou a história da língua tradicional Stó:lō e, assim, tivemos um primeiro contato com sua gramática e fonética e a oportunidade de conhecer a língua de uma nação indígena do Canadá. Durante a aula tivemos contato com o alfabeto, com os pronomes e os adjetivos da língua Stó:lō e, com a ajuda das professoras, até conseguimos praticar um pouco - confesso que não foi tarefa fácil pronunciar as palavras, mas o som é muito bonito e gostoso de ser ouvido.

Figura 23 Aula de Gramática, língua tradicional Stó:lō, Universidade de Fraser Valley



Fonte: arquivo pessoal (2023)

Também tive a oportunidade de acompanhar as aulas de Alessandro Tarsia, professor de História Indígena nesta mesma instituição. O professor Alessandro é italiano, possui mestrado pela "*Università della Calabria*", na Itália, e doutorado na *University of Saskatchewan*, no Canadá. Sua linha de estudo e pesquisa envolve Histórias Indígenas, História Canadense, História da Medicina. As aulas, que aconteciam nas quartas feiras, das 14:000 às 18:00 horas, eram um espetáculo à parte, com aulas dinâmicas e interativas, em que todos nós participávamos.

Fui acolhido também pela amizade do professor Alessandro, a quem sou muito grato pela ajuda e compreensão durante os quatro meses que passamos juntos na universidade. Nossa comunicação era muito boa e envolvia três línguas:

português, inglês e italiano. Assim, fomos nos comunicando de forma alegre e divertida. O professor Alessandro preocupava-se com meu aprendizado e antes das aulas enviava-me as apresentações que seriam usadas e sempre que sobrava um tempinho nos reuníamos para conversar sobre o andamento do meu doutorado sanduíche.

Suas aulas sobre a história do povo Stó:lō foram fundamentais para minha pesquisa de doutorado, pois tive acesso a obras que tratam de questões metodológicas da produção e circulação de conhecimento indígena, e pude aproximar-me da história da educação tradicional Stó:lō. Tudo que aprendi cursando esta disciplina certamente aparecerá em meus trabalhos futuros, pois trouxe comigo muitas coisas importantes para que nós, pesquisadores indígenas e não indígenas, possamos utilizar em nossas pesquisas envolvendo a educação e a metodologia de pesquisa indígena.

Para ampliar meus estudos sobre a história dos povos das primeiras nações visitei o museu da cidade de Chilliwack, pois há um grande acervo entre documentos e objetos da cultura Stó:lō, donos tradicionais dos territórios onde se encontra a cidade. Estive neste museu por duas vezes: a primeira vez fui sozinho, logo nas primeiras semanas no Canadá, o que não foi muito produtiva devido o meu tímido inglês; a segunda visita foi mais produtiva, pois estava com a colega Adriana Colling sempre disposta a me ajudar.

Ao longo desses seis meses de aprendizados e trocas, também trago comigo o aprendizado cultural desde o pescar com o meu amigo canadense Sem Salihovic, até ver e sentir a neve, uma experiência incrível. Mas igualmente trago as marcas das vivências com a história e cultura dos povos que fazem parte das primeiras nações no Canadá. Dentre os aprendizados que tive ao longo do doutorado sanduíche, conhecer e sentir o espírito de luta e resiliência dos povos indígenas, a

triste e cruel história do seu passado que não ocultou suas lutas resistências, me fez sentir que nos aproximamos, que temos muitos pontos de identificação, que temos diferenças, mas, igualmente, muitas semelhanças. Sinto que agora, nós indígenas, estamos fazendo e escrevendo nossas próprias histórias e, certamente, novos capítulos virão. O doutorado sanduíche contribuiu para pensar que o diálogo pan-indígena no continente americano, já presente nos movimentos de luta, pode também se alastrar no âmbito da pesquisa.

TEKOKATU: DESCOLONIZANDO METODOLOGIAS

É hora de contar histórias às nossas crianças, de explicar a elas que não devem ter medo. Não sou um pregador do apocalipse, o que tento é compartilhar a mensagem de um outro mundo possível
Ailton Krenak

O presente capítulo Tekokatu: descolonizando metodologias, discorre sobre o meu caminhar metodológico na construção da tese. A palavra tekokatu na nossa língua tradicional é compreendida como nosso modo de viver seguindo as regras culturais, buscando respeitar seus valores e princípios espirituais. Descolonizando metodologias, vem da minha insatisfação diante de um certo número de questões que o tema me suscita. A primeira tem a ver com os conceitos de "método" e de "pesquisa". A questão central é considerar metodologias no plural, isto é, recusar a existência de uma única forma de produção de conhecimento. Reconhecer esse problema foi fundamental para a elaboração da tese.

Na introdução do seu livro, "Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas", Linda Tuhiwai Smith²² (2018, p. 11) diz que a palavra "pesquisa", em si, é provavelmente uma das mais sujas do mundo vocabular indígena. Dessa forma, uma das metas conceituais desta tese foi justamente descolonizá-la a partir de conceitos próprios que fazem parte da nossa metodologia tradicional guarani, pois

²²Linda Tuhiwai Smith, intelectual indígena pertencente ao povo Maori da Nova Zelândia, é professora na Universidade de Waikato, em Hamilton, Nova Zelândia e se autodeclara Ngāti Awa, Ngāti Porou. É considerada uma das principais expoentes mundiais dos Estudos Indígenas e da Educação Indígena, bem como da pesquisa Kaupapa Maori publicado. Sua obra "Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas", originalmente publicada no ano de 1999 pela Zed Books, London, agora foi publicado no Brasil, com a tradução para o português de Roberto G. Barbosa. Sua obra faz uma análise crítica do papel colonizador das pesquisas e de pesquisadores junto aos povos indígenas e traz uma importante contribuição para as metodologias de pesquisa descolonizadoras, sendo, talvez, a obra que mais tenha influenciado as pesquisas indígenas nas duas últimas décadas.

como nos diz Smith (2018), em meio aos povos indígenas, a palavra pesquisa provoca silêncios, evoca memórias ruins, desperta desconfianças.

Esta mesma autora crítica a posição que a palavra pesquisa nos coloca na história, mostrando que somos as pessoas mais pesquisadas do mundo. Tal crítica, aliás, é válida, pois somos tratados até hoje como objetos de pesquisa, prática colonizadora que nega a nossa existência, nossos conhecimentos, nossos saberes milenares, nossa filosofia de vida e visões de mundo. Ou seja, “[...] é uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade” (Smith, 2018, p.11).

A palavra pesquisa no sentido extrativista é orientada por aquilo que visa extrair. Para não ter esse sentido na tese, busquei usar palavras com sentidos e significados atrelados à nossa epistemologia guarani, como a palavra Oguatá Guassú, que significa caminhada, mobilidade. Quando propugno não utilizar a palavra pesquisa, isso pode, à primeira vista, parecer audacioso, como se me dispusesse a ignorar a história do conhecimento na perspectiva ocidental e das pesquisas científicas. Longe disso, minha ideia central foi encontrar uma direção de trabalho que me permitisse dialogar entre os diferentes mundos, culturas e conhecimentos (Benites, 2014). Isto é, elaborar um conjunto de ideias que sirva como guia para outras formas de pensar, construir conhecimentos com outros olhares, outras epistemologias (Ferreira, 2020).

A preocupação que me guiou até aqui, não está restrita ao uso ou não da palavra “pesquisa”, que na verdade é apenas uma etapa do longo processo de produção de um trabalho científico. A tarefa primordial é dar uma contribuição importante para desconstruir a epistemologia ocidental que perdura durante séculos na mentalidade dos povos indígenas. A ideologia engendrada por esta epistemologia impele-nos a ver o mundo apenas a partir dessa lógica forânea, que leva a valorização do seu arcabouço teórico, epistemológico e metodológico. No

entanto, a palavra "pesquisa" deve ser descolonizada, interpretada e reescrita a partir da nossa visão de mundo, ou melhor, das ciências indígenas próprias.

Um dos objetivos específicos da tese foi justamente mostrar que esta palavra, para nós guarani, faz parte de um processo de construção de conhecimento que pode e deve dialogar, se relacionar com todas as formas existentes de conhecimento, não apenas com a concepção eurocêntrica que se considera universal, cuja ideologia é gerar conhecimentos únicos, em detrimento de outros. Dessa forma, almejo que a epistemologia guarani se constitua como um dos possíveis caminhos para o diálogo de saberes²³, e que contribua para superar a colonialidade do saber, do ser e do poder (Quijano, 2005).

Assim, posso admitir que a escrita dessa tese foi longa e para isso contei com a paciência e a colaboração de muitas pessoas que estiveram ao meu redor durante o processo de redação. Não foi uma tarefa fácil, pois ainda estamos refletindo sobre as cicatrizes deixadas pela pandemia da Coivid-19, pelo isolamento, pela preocupação com a produtividade e com a eficácia dos trabalhos e produções acadêmicas, bem como com a necessidade de cumprimento de prazos dentro de uma lógica linear e imparcial de tempo. Mas, como ainda temos poucas opções, resta-me continuar trilhando pelo oguatá guassú (minha grande caminhada), que é a realização dessa tese de doutorado, para que possamos juntos, indígenas e não indígenas, afirmar epistemologias, metodologias, filosofias, ontologias outras, que se encontram próximas de nós, mas que são silenciadas pela colonialidade do saber, do poder, do pensar, do sentir e do agir (Quijano, 2005; Guerreiro Arias, 2010).

²³Aqui a ideia central é o diálogo de saberes diferentes, como propõe a interculturalidade crítica, mas que também considera as assimetrias coloniais que ainda perduram (Walsh, 2009).

É importante salientar que durante a construção desta tese, tive que enfrentar as dores de um “[...] mundo confuso e confusamente percebido” (Santos, 2011, p. 17), pois um minúsculo vírus surgido de repente criou uma crise sanitária e humanitária mundial. Crise que se abateu sobre todos nós, deixando-nos preso e sem direção diante de algo tão inédito em nossas vidas. O país, como todos sabemos, paralisou, a vida econômica e social engendrou uma catástrofe, cujo saldo foi sombrio: mais de trinta milhões de pessoas foram contaminadas, e com mais de 700 mil óbitos. Sabemos que este número alarmante foi fruto da negligência e dos descuidos do nosso ex-governo. O Brasil, que ainda se encontra com vários problemas deixados pela pandemia, sofreu por ter tido um presidente irresponsável no comando. De outro lado, estávamos nós, os povos indígenas que lutávamos e ainda lutamos, a começar pela demarcação de nossas terras e pela manutenção dos nossos direitos duramente conquistados e registrados na Constituição Federal de 1988. Povos que lutam pela sobrevivência, resistindo à extinção, não só física, mas também cultural.

Em 2020, durante o processo de qualificação da tese, a pandemia da Covid-19 me levou a refletir, de forma mais urgente sobre o nosso papel, enquanto intelectual indígena na sociedade, de que forma poderíamos ajudar na defesa dos nossos direitos já garantidos. Naquele momento, encontrava-me indignado com tantas mortes entre nós, indígenas. Basta olharmos para os dados atuais que foram divulgados pela APIB — Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, mostrando que foram mais de 60 mil indígenas infectados, com o número exorbitante de 1.228 óbitos.

De fato, naquele momento, parecia não haver saída para os problemas que nos atingiam, por isso, minha preocupação com questões que vão desde a extinção dos elementos da natureza como a existência, invasão dos territórios indígenas, a violência, a devastação das florestas, a pobreza, a fome, e os destituídos do bem

fundamental que é a terra, até o poder político que nos oprime e explora. São questões que reverberam em minhas reflexões ao longo dessa tese. Dessa forma, também busquei, ao longo deste texto, refletir sobre o porquê dessas mazelas, empregando deliberadamente um estilo próprio que transita entre um modelo acadêmico eurocêntrico e o nosso modo próprio de produção de conhecimento, mantendo o rigor científico, necessário na academia, adensado por traços da oralidade, do pensar indígena e, como dito acima, das nossas ciências.

Me dispus, como um posicionamento ético-político, trabalhar com temas que fazem parte da nossa realidade indígena, pois como nos diz Smith (2018, p.31), "[...] falar a respeito do passado colonial faz parte do nosso discurso político, do nosso humor, da nossa poesia, da nossa música, dos nossos relatos e de outras formas". Estou, por outro lado, convencido de que as diversas filosofias e metodologias que aprendi ao longo dos quatro anos no curso de doutorado foram essenciais para que a nossa educação escolar indígena e guarani seja realmente específica, intercultural e bilíngue. Na verdade, são epistemologias que advêm de nossos modos de ser, da nossa cosmovisão ou da nossa cosmovivência.

Estive ciente dos limites que surgiriam durante essa realização, mas não me furtei de deflagar reflexões sobre as questões que são decisivas para nós indígenas, mas fiz com o cuidado que elas exigem. Por isso utilizei palavras como reivindicar, lembrar, revitalizar, conectar, ler, escrever, representar, reestruturar, restaurar, descobrir, reciprocidade, coletividade e espiritualidade (Smith, 2018). Dessa forma, refletir sobre nossa epistemologia é de suma importância, pois a epistemologia ocidental, diante da realidade por nos enfrentada, tem se mostrando inútil e por vezes prejudicial, porque não é operacional em nossas causas. É uma epistemologia hegemônica, que traz

instrumentos de análise que desconhece e deforma a realidade vivida por nós, indígenas.

Fazer essa busca foi um grande esforço epistêmico. Isso não significa que tive que descobrir uma nova epistemologia; trata-se de uma epistemologia própria que pude vivenciá-la em diferentes lugares e momentos integrais da vida, como cosmovivência. O meu desejo explícito foi produzir uma metodologia que possa ser utilizada na busca e compreensão das ñe'e porã - belas palavras guarani, sagradas e verdadeiras que são exclusivas dos txamói e tudjá, que se comunicam com os seres sagrados e com as divindades presentes na natureza. Para conhecê-las é preciso caminhar com os sábios e sábias. Na verdade, precisamos e queremos caminhar com todos, pois são povos com culturas e conhecimentos milenares e, fazer esta busca é tarefa que exige a criação de novos percursos para ter acesso e compreensão. Trata-se de uma linguagem específica da nossa cultura tradicional que não é empregada na linguagem corrente e, muito menos, na linguagem acadêmica.

A busca pelas belas palavras exige reciprocidade, um valor que existe por meio da espiritualidade e da crença de alcançar a tão estudada e pesquisada terra sem males — yvy maraey, uma terra sem dor, sem fome e sofrimento. Cresci ouvindo que para alcançá-la é preciso caminhar pelo nhandé rovai (nossa frente), rumo ao sol nascente. Nossos sábios e sábias dizem se tratar de um lugar perfeito, onde tudo se produz com abundância. Para alcançá-la é preciso caminhar com retidão, respeitar a natureza e saber ouvir os conselhos dos mais velhos, pois eles são os conhecedores e os guardiões das belas palavras.

Na minha caminhada como guarani, aprendi que na nossa cultura tradicional ninguém nasce pronto, inclusive os próprios rezadores; não se aprende nada sozinho e não se alcança as belas palavras sem ter um guia espiritual. As belas palavras não

são dirigidas apenas aos deuses²⁴, é também dirigida à educação das crianças e jovens. Boa parte das belas palavras me foram reveladas ainda criança, quando aprendi os cantos, as danças, as profecias de origem e destruição do mundo.

Essas palavras são verdadeiros testemunhos da nossa espiritualidade, vivida intensamente. Para mim, trata-se da nossa educação tradicional, da nossa riquíssima pedagogia guarani. Uma educação que ensina aprender e reaprender; um sistema próprio de ensino e aprendizagem. Ouvir os mais velhos é de extrema fecundidade, suas palavras proferidas são para nós como embrião-semente em germinação. É importante dizer que somos seus herdeiros, e o nosso dever, enquanto guarani, é mantê-las em proliferação.

Em suma, construir esse trabalho foi um esforço de apontar caminhos, de encontrar espaços entre os discursos únicos que predominam. Ter isso em conta é importante para lutarmos contra uma única forma de pensar, contra o dito saber universal, que se considera superior e racional. Isso porque temos os nossos próprios modos de pensar, agir e sentir, ou seja, o jeito Guarani de ser, de produzir e de viver os saberes. Mesmo sendo Guarani, tive certas dificuldades para expor em palavras o nosso modo de ser, especialmente porque são do âmbito da oralidade. Mas, também, porque minha formação escolar foi construída numa visão dicotomizada, parcelada, oposta à nossa educação tradicional. Na verdade, tive uma educação escolar colonizadora, que nos vê como objeto, ou como sujeitos a serem colonizados pelas teorias ocidentais.

Por muito tempo fomos tidos como inferiores, por isso o discurso de colonização e subalternização tem ganhado espaço nos discursos únicos. Portanto,

²⁴ "As Belas Palavras: assim os índios guaranis denominam as palavras que lhes servem para se dirigir a seus deuses. Bela linguagem, fala sagrada, agradável ao ouvido dos divinos, que as consideram dignas de si" (Clastres, 1990, p. 9).

nós, intelectuais indígenas que estamos na academia, nos espaços de produção de conhecimento, temos como tarefa principal descolonizar as teorias e metodologias que nos colonizam. Além dos estereótipos encontrados nessas teorias, temos no modelo de educação escolar que nos foi imposto, pedagogias que não respeitam nossa singularidade. Trata-se de um modelo instituído pela colonização, que ignora as diversas formas de se produzir conhecimento.

Não pretendi atribuir aqui uma perspicácia sobre as formas de se produzir conhecimento, pois trata-se de uma tarefa difícil que tem que ser trabalhada por muitos. Trata-se apenas de reflexões que formulei quando entrei na universidade. É importante sublinhar que, em minha caminhada acadêmica, jamais considerei haver apenas uma forma de ver o mundo, ou mesmo uma única forma de se produzir conhecimento. O método científico hegemônico foi um desafio para mim durante a construção do processo metodológico da tese. Como sabemos, o "Discurso do Método" de Descartes, por exemplo, mostra que se o homem conseguir dominar o método científico pode ter acesso aos mistérios da natureza. Dessa forma, várias indagações surgem: por que apenas o método científico hegemônico ou o "método racional" cartesiano é de fundamental importância? Por que a epistemologia guarani, se assim podemos chamá-la, tem sido encoberta pela visão ocidental? Que outros mistérios da natureza nossa epistemologia propicia aproximação?

São questões que vêm nos provocando há tempo e nossa preocupação não é apenas com o silêncio que esta visão produz, mas também com os silenciados, invisibilizados. Portanto, trabalhar com novas teorias representa uma conquista para aqueles que foram silenciados pela história ocidental. Elas possibilitam des (en) cobrir o que o discurso racional eurocêntrico encobriu, e com isso, poderemos caminhar no sentido de superar não só as teorias dominantes, mas, sobretudo, às práticas da colonialidade do ser e do saber.

As metodologias, como conhecemos atualmente — ou pelo menos como predomina na academia —, carrega uma colonialidade que carece ser pensada e analisada criticamente. Em todas as ciências houve teóricos empenhados em produzir novas técnicas, construindo novos objetos e buscando conhecer o que é desconhecido sob vários artifícios (Santos, 1986). Segundo Porto-Gonçalves (2000), é do centro colonizador que o método utilizado por Descartes ganha destaque, onde “[...] o sujeito-o homem, dispendo do domínio de método científico poderá ter acesso aos mistérios da natureza e, assim tornar-se senhor e possuidor desta, utilizando-a para fins que desejar” (Porto-Gonçalves, 2000, p. 41). Este é o pensamento colonizador, é o tratamento do sujeito/objeto. A propósito disso, “[...] o homem - o sujeito - debruça-se sobre a natureza - o objeto -, tornando-a coisa” (Idem, p. 42).

Por isso, devemos tecer críticas às formas de pesquisa que predominam na academia, pois existem diferentes interpretações e nem tudo o que é pesquisado deve ser considerado como objeto, como coisa. Muito menos os povos indígenas, com suas culturas, singularidades e autorias. O mundo para nós Guarani não é estático de coisas, de objetos, mas sem objetos, repleto de acontecimentos e movimentos. A visão de mundo hegemônica, imposta pela ciência ocidental, com conceitos para a natureza e para as pessoas, diverge da nossa cosmologia guarani. Portanto, se os métodos, como estão colocados, não representam nossas formas de produzir conhecimento, cabe a nós indígenas, portadores de conhecimentos milenares, decifrar desde nossa perspectiva, o que a ciência ocidental diz ter decifrado.

Na introdução do seu livro “O trabalho do geógrafo no terceiro mundo” (1986), Milton Santos diz que a própria metodologia devia ser renovada constantemente, senão a realidade lhe escapa. Daí a necessidade de metodologias

próprias, apontando suas origens e características, pois “[...] uma nova metodologia representa a conquista de novos temas de pesquisa” (Santos, 1986, p. 2). Do mesmo modo, como dito anteriormente, a própria palavra “pesquisa” carece de novos significados. O termo “pesquisa”, como nos lembra Smith (2018), está indissociavelmente ligado ao colonialismo e ao imperialismo europeu. Neste caso, é necessário pensar em outras formas de se fazer “pesquisa” com os povos indígenas. Precisamos criar termos para expressar as situações reais das quais nós indígenas encontramos em nossos territórios.

À medida que fui escrevendo, fui entrando também nos temas econômicos, sociais, políticos e culturais. Embora tenha corrido o risco da superficialidade, ousou afirmar que muito pude apresentar. A maior dificuldade provém, talvez, do fato de eu ter feito boa parte da tese durante a pandemia, não que isso sirva de desculpas. Mas, sabemos que um minúsculo vírus surgido de repente, criou um cataclismo emocional/existencial em muitos pesquisadores que se aventuraram a produzir suas pesquisas naquele período. A pandemia Covid-19 paralisou não só nossas vidas, mas engendrou um tropel de eventos prejudiciais à nossa saúde física e mental. Nosso isolamento não deve ser tratado como frívolo, ele nos levou a refletir sobre o nosso modo de vida, sobre as nossas necessidades e prioridades. Nunca estivemos tão distantes da nossa casa, da nossa família, da aldeia e do nosso tekoa.

Portanto, esta tese foi produzida sobre diferentes caminhos e relações entre pessoas, experiências e lugares; mas também foi um espaço de confronto e de denúncias. Como já mencionado, o tema central é o tekoporã Guarani. Uma reflexão independente sobre o nosso modo de ser; um sentirpensar sobre os seus fundamentos materiais e espirituais. É uma vontade de explicar os desejos e dores de um povo que resiste a todos os tipos de colonialidade. Mas, apesar das

dificuldades que nos envolve, esta tese almeja ser uma mensagem de mudança, renovação e esperança para prosseguirmos r-existindo.

Assim, busquei criar e revelar novos olhares sobre a nossa educação Guarani, ou melhor, é um olhar para a epistemologia Guarani, isto é, uma filosofia do saber/fazer gerado e gerador de um conhecimento próprio. A isso se acrescenta a ontologia guarani, cujo tema é a existência do ser, física e espiritual,

Ao refletir sobre a epistemologia Guarani, estou desejando que esta seja reconhecida como a existência de um conhecimento próprio, afirmando que existe uma pedagogia dos modos próprios de ensinar e aprender. Linda Tuhiwai Smith diz (2018, p. 59) que “[...] há diferentes tradições de conhecimento e momentos da história em que as ideias filosóficas se reformam e se transformam, em que novos saberes levam a novas ideias”. Quando alguém se dispõe a mostrar algo novo, a tarefa se torna árdua, sujeita a críticas, porque a ciência moderna, como está imposta, nega outras vias de conhecimento e impõe uma única ciência, uma episteme e uma única forma de pensar.

Qualquer tentativa de renovar esse modo de pensar vai encontrar um enorme acervo de obstáculos. Tais obstáculos são mais difíceis de mudança quando partem de um centro hegemônico, dominador. De um lado, sua origem traz o selo da colonialidade do saber, do poder e do ser (Quijano, 2005), que funciona como um aval à colonialidade dos povos indígenas e suas culturas. Por isso, meu esforço acerca da “ciência” e da pedagogia Guarani é refletir sobre o verdadeiro modo de ser Guarani, buscando viver o tekomarangatu (viver as concepções da natureza e do espiritual). Isso exige um enorme esforço, porque o conhecimento Guarani ainda é visto como um saber, uma ciência do passado.

De tal modo, esta tese tem como objetivo geral construir subsídios teóricos/epistemológicos para a compreensão e sistematização da pedagogia

Guarani, dos seus princípios e dos seus fundamentos a partir das Belas Palavras, contribuindo para a organização dos currículos e programas escolares, bem como construir diálogos interculturais, inspirados nos paradigmas da educação Guarani e da educação escolar indígena.

A ênfase central veio da convicção do papel de descolonizar o pensamento, sendo o primeiro e o grande desafio epistemológico e metodológico por mim enfrentado; contribuir para descolonizar metodologias, pesquisas, estereótipos, epistemologia ocidental, o poder e o saber, para compreender as singularidades Guarani a partir das histórias de contato.

A partir da minha trajetória como aluno e professor Guarani, busco identificar a Pedagogia Guarani através dos nossos processos próprios de aprendizagem, pondo no centro do debate a realidade da educação escolar Guarani. É válido afirmar que meu objetivo inicial era compreender apenas o nosso modo de ser Guarani, mostrando às relações de sociabilidade com a comunidade, com a família e com a escola indígena. Pois, temos uma epistemologia própria, rica e profunda, impregnada de saberes e conhecimentos em nosso modo de ser, que mostram que temos muito o que aprender com os nossos sábios e sábias da oralidade.

O título "Arandu: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras", apresentado na introdução da tese, é uma metodologia própria, construída através dos saberes e fazeres dos nossos sábios e sábias. A palavra Arandu, significa conhecimento, sabedoria que gira entorno do nosso tekoporã. Para melhor compreendê-lo, reuni um conjunto de narrativas registradas a partir da escuta destes sábios e que apresento na tese. Além disso, é importante afirmar que esta pesquisa é qualitativa, com pressupostos teórico-metodológicos das ciências humanas, pois adentra o mundo dos significados, da linguagem, das ações, dos comportamentos e das relações humanas.

Parto da crença de que toda pesquisa deve vir bem estruturada, assentado em um rigor teórico-metodológico que a legitime. No entanto, muitas vezes são impostas regras específicas, com procedimentos modelados pela lógica acadêmica, desvinculada da vida e da realidade que nos cerca. Não se trata de negarmos essa lógica, mas de confrontar sua estrutura, revisar seus métodos, técnicas e normas. Sabemos que há um modelo quase que obrigatório na academia. No entanto, apesar de ser contrário a este modelo, fiz uso dos seus paradigmas como estratégias de renovação metodológica.

Dessa forma, pude seguir “[...] no sentido de repensar os problemas, procurar compreender seus mecanismos e propor em seguida fórmulas ou ‘modelos’ suscetíveis de orientar os trabalhos” (Santos, 1986, p. 23). Assim, minhas reflexões partiram dos seguintes objetivos específicos: a) Analisar os processos próprios de aprendizagem e ensino; b) Reconhecer a importância da epistemologia Guarani; c) Relacionar esses conhecimentos e metodologias próprias com a educação escolar indígena.

A tese foi desenvolvida através do estudo teórico bibliográfico; pesquisa por meio das minhas experiências vivenciadas na educação tradicional; diálogos e discussão com os mais velhos sobre a educação tradicional e os saberes milenares da cultura Guarani. É importante frisar, que no modelo atual de educação escolar, temos pouca abertura para as epistemologias indígenas. Esta afirmação foi ouvida por mim, quando atuava como professor formador pelo Programa Saberes Indígenas na Escola - Núcleo UEM, e durante meu conviver com os Guarani Nhandewa da região norte do Paraná.

Para contribuir com a superação destes limites, busquei estabelecer métodos próprios da epistemologia Guarani. Isto não significa que tenho descoberto um método novo, mas minha trajetória e experiência como pesquisador

da própria cultura exigiu ter uma postura crítica diante da dura realidade que nos cerca. De acordo com Smith (2018, p. 190), "[...] o método é importante porque é reconhecido como um modo pelo qual o conhecimento é adquirido ou descoberto e como um meio pelo qual podemos 'saber' o que é real". Assim, método, pode ser compreendido como caminho a ser seguido, ou trilhado.

Depois da pandemia da Covid-19 pude elaborar, junto aos Guarani, os meus procedimentos metodológicos para a realização da tese, sendo, participação no dia a dia da comunidade visitada; visitas na casa do cacique e das lideranças; participação nos rituais e cerimônias espirituais; visitas às escolas; análises geográficas com registros fotográficos.

É válido informar que antes da minha entrada no curso de doutorado já havia feito várias visitas como pesquisador nas tekoa guarani localizadas no norte do Paraná. A primeira ocorreu em 2018, quando empreendi, por conta própria, uma série de estudos e observações geográficas nas tekoa onde vivem os Guarani Nhandewa. E foi durante essas visitas que fiz jus à roda de conversa como procedimento metodológico, do qual percebi tratar-se de uma prática tradicional milenar de transmissão de conhecimento Guarani, situação que venho observando inclusive em outras culturas indígenas do Brasil. Como nos mostra Bruno Ferreira (2014) em sua pesquisa sobre a educação Kaingang, pois a roda de conversa permite criar diálogos entre pessoas de épocas diferentes, traz lembranças, memórias, conhecimentos e sabedoria milenar. Segundo Ferreira (2014, p. 34), "[...] viajar pela memória das pessoas mais velhas é a mais bela e pura construção de conhecimento que um povo tem".

Para nós Guarani, a roda de conversa é recíproca e possibilita a transmissão da nossa epistemologia. É uma metodologia de fala e de escuta, que molda caminhos, produz conhecimento, informações e troca de saberes. Diferente da concepção ocidental, a roda de conversa Guarani revela que deve haver pouca interferência

no processo de fala e escuta. Para os tudjá, existe durante a roda de conversa o momento do silêncio, que é uma forma de participação-observação. Além do silêncio, existe um vazio, onde ocorre a reflexão espiritual. Portanto, a roda de conversa Guarani difere da ciência moderna, pois é uma metodologia própria e milenar de busca e transmissão de conhecimento.

A roda de conversa Guarani não deve ser considerada uma entrevista, pois a entrevista é um procedimento de pesquisa ocidental que carregam ideologias da colonialidade, tratando muitas vezes os "sujeitos" apenas como objetos de pesquisa. A roda de conversa Guarani traz procedimentos próprios da nossa epistemologia milenar, por meio da oralidade, dos cantos, das danças, da reciprocidade, do conhecer, do ouvir, aprender e descrever. Adotei-a como metodologia devido à crença de que possui a função de complementar aquilo que realmente esperamos saber. Como anteriormente mostrado, ela também possibilita o diálogo intercultural e dispensa o uso de questionários, pois nas rodas de conversa os momentos de escuta são mais importantes do que os da fala. Além da roda de conversa, levantei dados sobre o tekoo por mim visitado, como número de habitantes, de famílias, alunos, professores etc. Creio que ao registrá-los, o pesquisador torna-se mais conhecido pela comunidade, sua figura torna-se relativamente mais familiar.

Durante minhas visitas as tekoo, utilizei-me da roda de conversa, pois ela nos aproxima da comunidade, permitindo dialogar com os tudjá, com os adultos e com as crianças. As crianças Guarani possuem concepções próprias de tempo e espaço. Quando chegam à educação escolar aprendem concepções que não fazem parte da sua cultura, entrando em choque com os conhecimentos adquiridos na opy (casa de reza) considerada nossa escola tradicional, pois é nela que ocorre parte importante de educação ancestral.

Figura 24 Roda de conversa com o txamói Sebastião, Tekoa Pinhalzinho



Fonte: arquivo pessoal (2018).

A roda de conversa na educação tradicional se faz no cotidiano, nas relações físicas e culturais, tendo como objetivo compreender as concepções de tempo e espaço guarani. A oralidade é a sua principal metodologia. Seu princípio é reconstruir a história vivida, registrar, perpetuar impressões, vivências e lembranças daqueles que se dispõem a compartilhar suas memórias com a coletividade, permitindo um conhecimento do vívido muito mais rico, dinâmico, florido e colorido.

A roda de conversa é uma prática cultural muito utilizada no processo de revitalização da linguagem e de tudo aquilo que foi vívido e se faz presente na memória de cada povo indígena, pois são povos com história, saberes milenares e muitas narrativas, presentes na cultura tradicional. É válido observar que “[...] a memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências ocorridas no passado” (Matos e Senna, 2011, p. 97).

No quadro abaixo, mostro as etapas que segui para a construção da roda de conversa Guarani, trata-se de uma proposta metodológica elaborada de forma própria e coletiva.

Tabela 1 Procedimentos metodológicos da Roda de Conversa Guarani

	RODA DE CONVERSA GUARANI
VERTENTE NARRATIVA	<p style="text-align: center;">TEMPO/ESPAÇO</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Análise dos acontecimentos</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Definição de lugar</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Concepções (oralidade)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Ações culturais</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Dimensão espacial/temporal</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Mundo Guarani (cosmologia, ontologia)</div> </div>
PARTICIPAÇÃO COLETIVA	<p style="text-align: center;">DIÁLOGOS</p> <div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Exercício reflexivo</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Reciprocidade</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Socialização de saberes</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;">Trocas de experiência complementariedade)</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Construção e reconstrução de novos conhecimentos</div> </div>

Fonte: arquivo pessoal (2022)

Como sabemos, metodologia/método caminha em direção ao desconhecido, assim sendo, “[...] qual é o caminho - o método - que leva até lá?” (Porto-Gonçalves, 2000, p. 42). Falar em método gera um certo desconforto, pois o método, na sua forma convencional, carece de um objeto de investigação e pressupõe uma relação entre sujeito e objeto. Dominar um método permite desvendar os mistérios da natureza e das coisas, antes de entrar numa relação afetiva com ela. Segundo Porto-Gonçalves (2000), trata-se de um discurso colonizador, pois tudo torna-se objeto, inclusive os povos indígenas. Infelizmente, esse pensamento ainda é predominante nas formas de fazer pesquisa na academia hegemônicas, nos seus espaços hegemônicos, pois tratam tudo o que há na natureza como objeto ou coisas. Dessa forma, é preciso enfatizar que o método ocidental é colonizador, pois coloniza povos, culturas, línguas, conhecimentos.

Uma insatisfação que me provoca vem do discurso hegemônico, da visão de mundo que nos foi imposta, de sermos tratados apenas como objetos de pesquisa, pouco ou nunca como povos com história, com visão própria de mundo. A ideia de uma única forma de ver mundo mantém os povos indígenas com suas culturas e singularidades presos no passado, frágeis diante da história ocidental.

A propósito, é através desse discurso que surgirá na literatura termos bastante conhecidos como, do “índio bom selvagem”, “protetor da natureza”, etc. Assim, argumentam que, se é da natureza é da selva, e se é da selva, pode, então, ser colonizado e dominado. No famoso ensaio de antropologia política de Pierre Clastres (1982, p. 13), há uma epígrafe do renomado antropólogo Claude Lévi Strauss: “Adeus viagens, Adeus selvagens...”. Penso que, com a presença cada vez mais dos intelectuais indígenas na academia, tais discursos tendem a desaparecer, pois, mesmo timidamente, estamos elaborando os nossos próprios projetos e métodos de pesquisa, tornando-nos pesquisadores do nosso próprio povo.

Gosto de mencionar, que até pouco tempo era um defensor dos clássicos da antropologia e da etnologia, inclusive do antropólogo e etnólogo polaco-britânico Bronislaw Malinowski, que me serviu de inspiração durante minhas pesquisas para o mestrado. No entanto, com o passar do tempo, e com as reflexões que venho realizando sobre a nossa epistemologia e metodologias, fui deixando-os fora de novos trabalhos. Muitos livros e artigos vindo desses autores foram causadores de alguns problemas de que vivenciei durante minha trajetória enquanto pesquisador indígena. Além dos estudos bibliográficos e documentais, quase todos os pesquisadores que trabalham com questões indígenas, utilizam das técnicas e procedimentos do método etnográfico.

É comum, pois, ouvirmos falar em pesquisa participante, mas, o que de fato, é participar? Participamos ativa ou passivamente de um processo de pesquisa? Participar, suponha compartilhar, e nem todos compartilham das nossas mesmas ideias. Assim, basta olharmos para os clássicos da antropologia que veremos um determinado modo de ser subalternizando outros modos de ser. Não podemos negar a importância dos clássicos, assim como do próprio Malinowski para o avanço da ciência etnográfica. Seus estudos e experiência com os nativos das Ilhas Trobriand foi um avanço para as futuras pesquisas de campo, e um marco na Antropologia.

Também não posso negar a importância de Malinowski para as minhas reflexões iniciais. Não que eu concorde com suas ideias e métodos, mas me refiro à sua contribuição no sentido de entender como os pesquisadores nos tratam em suas pesquisas. Quando fiz minha primeira caminhada pelos tekoa do norte do Paraná, me deparei com a falta de experiência, não tinha um método de trabalho e, jamais pude considerar ter um olhar de fora e distanciado, como pedem as pesquisas de campo convencionais que predominam na academia. Sentia-me

desconfortável em ter que usar apenas os métodos e técnicas da pesquisa ocidental. Estudei praticamente toda a obra de Malinowski desde a graduação, pois desejava ser um etnólogo/antropólogo. Mas, infelizmente, a realidade que nos cerca, exige que sejamos críticos sobre o que os grandes teóricos da antropologia escreveram sobre “nós”.

À vista disso, percebi que para ter acesso às concepções e visões de mundo Guarani, bem como interpretar as manifestações da natureza, e estar próximo das revelações dadas por de Nhanderu, seria quase que impossível alcançá-las utilizando da metodologia ocidental. Para falar da epistemologia e da pedagogia tradicional Guarani, tem que, primeiramente, descolonizar o pensamento e os próprios conhecimentos adquiridos na academia.

Devo confessar que não coloquei no centro das reflexões etnográficas muitas bibliografias da tradição escrita da academia, mas isso não significa que não tive ajuda e colaboração de tantas presenças. O que quero citar e afirmar em primeiro lugar é a bibliografia viva, da tradição oral dos povos originários. Portanto, não devemos esquecer que temos uma riquíssima epistemologia para ser divulgada, advinda de uma ancestralidade originária. Assim, minha ambição foi construir teorias outras a partir das concepções Guarani. E foi através de leituras realizadas de autores não indígenas que pude perceber, os limites dos métodos disponíveis na academia, isso porque, desde Descartes, o homem ocidental colocou-se contra a natureza e suas manifestações, cujo objetivo é dominá-la, sujeitá-la e conquistá-la.

Dessa forma, exponho minhas críticas aos métodos de pesquisas ocidentais e dediquei-me a produzir uma metodologia própria e autêntica, sustentada por um pensamento local, comprometido com o nosso tekoa e em consonância com nossos saberes e conhecimentos. Segundo Milton Santos (2014, p. 12), “[...] a crítica pode até ser destrutiva, desde que tenha algo a propor”. Muitas teses acadêmicas,

artigos e livros foram produzidos através de métodos ocidentais. Dessa forma, falar sobre os métodos de pesquisa é muito pouco, se não os analisar criticamente, ressalta o referido autor.

Nesta tese, utilizei o *oguatá guassú* como metodologia de "pesquisa". Não é o método etnográfico, embora os termos possuam o mesmo sentido: a caminhada que refiro aqui exigiu-me atenção, cautela e muita escuta. O método etnográfico como conhecemos é um método de documentação estatísticas, subjugada através de provas concretas (Malinowski, 1976). Trata-se de um esquema de pesquisa, desenvolvido por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (André, 2012).

Não me furtei em considerar que a chamada "pesquisa de campo" ou "pesquisa etnográfica" são imprescindíveis para a ciência, pois é uma prática relevante para a produção de dados.

A prática da pesquisa de campo etnográfica responde, pois, a uma demanda científica de produção de dados de conhecimento antropológico a partir de uma inter-relação entre o (a) pesquisador (a) e o (s) sujeitos (s) pesquisados que interagem no contexto recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não - diretiva (Rocha apud Eckert, 2008, p. 1).

A pergunta central para reorganizar os caminhos metodológicos foi a seguinte: qual deve ser a postura de um pesquisador em trabalho campo? De fato, deve haver uma postura específica e diferenciada, exige critérios específicos. Curt Nimuendaju²⁵ soube explorar muito bem a etnografia: nascido na Alemanha, viveu boa parte da sua vida no Brasil, tornando-se conhecido como um dos maiores etnólogos do país. Nimuendaju foi um dos poucos intelectuais não indígena que pôde experimentar das belas palavras Guarani. Tive acesso as suas obras quando ainda

²⁵Acerca da vida e obra de Nimendaju sugiro ver a obra de Egon Schaden: "Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimendaju". Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto11/FO-CX-11-628-89.PDF>

cursava mestrado na Universidade Estadual de Maringá, quando provocado pela etnogeografia, busquei por livros e artigos seus.

Dessa forma, quando alguém se dispõe a mostrar tais preconceitos presentes na história colonial, torna-se também um crítico, pois irá encontrar enormes acervos de obstáculos. A metodologia presente na tese, portanto, é outra, pois, manter a metodologia ocidental predominante na universidade, significa compactuar com as teorias do centro colonizador.

A tese buscou mostrar que, para nós Guarani, a educação escolar ainda é um longo caminho a ser percorrido. Este caminho não está isento de desafios e possibilidades. Assim, almejamos descolonizar o pensamento genérico, desconstruindo estereótipos e verdades elaboradas a partir de um suposto centro. Nós Guarani, pretendemos, com nossa epistemologia, produzir novos significados, dar sentido existencial aos elementos produzidos, tendo como meta produzir novos conhecimentos, epistemes outras, impondo como metodologia nossos saberes milenares, a partir da complementariedade e da reciprocidade, pois, infelizmente, nossa epistemologia milenar, foi encoberta pela epistemologia ocidental moderna.

Devemos, então, produzir novas teorias - considerando nossas epistemologias e ontologias -, para que, como sujeitos autorais, possamos expor nossas ideias e realizar um diálogo intercultural. Um diálogo teórico-metodológico que possibilite o enriquecimento dos conhecimentos tradicionais com o conhecimento científico, que venha valorizar nosso sistema de vida, nossos processos próprios de aprendizagem, nossas linguagens, nossos saberes e nossas crenças, colocando-as no centro do debate.

É importante construirmos um quadro metodológico que aproxime a educação tradicional com a educação escolar, buscando dialogar com as diferentes pedagogias; permitindo ultrapassar as pedagogias verticalizadas, bem como a legitimação do conhecimento único, do saber dito universal. Contudo,

reconhecemos que ainda há diálogo com os povos que se orientam por outros saberes, por outras lógicas de compreensão e produção de conhecimento.

A maior dificuldade provém, talvez, do fato das universidades estarem estruturadas a partir de um centro hegemônico. A todo custo somos obrigados a dominar o método científico eurocêntrico, pois dizem que somente ele pode dar a chave de acesso à realidade das coisas (Porto-Gonçalves, 2000). De fato, como anteriormente mostrado, dominar o método científico é realmente útil, pois vivemos num mundo que carece de explicação. No entanto, como o mundo guarani carrega outras concepções, temos diante de nós um grande desafio, trazer nossos próprios procedimentos de pesquisa, fazendo com que nossa metodologia própria progrida. Não se trata de negar à importância do conhecimento científico. Longe disso, a questão está em aceitar ou não uma única forma de interpretação, uma única metodologia. Pois, sabemos que manter essas metodologias como únicas significa, por hierarquia de poder, negar à existência da colonialidade do saber.

Assim, a pedagogia Guarani prioriza teorias que extrapolam os cânones da pesquisa ocidental. Usa palavras da nossa língua tradicional, como o tekomarangatu, que faz parte da nossa cosmologia, servindo como estratégia de história de vida que enseja o modo de viver guarani com as concepções da natureza e do espiritual; Tekoporã, que é o nosso modo de ser e viver bem, o bom modo de ser guarani; Tekoarandu, conhecimento, sabedoria milenar, que devemos praticar para interpretar as manifestações da natureza, ter suas previsões de tempo e espaço; Tekokatu, que é de suma importância para nossa formação enquanto guarani, pois trata-se de um modo de viver seguindo as regras culturais, respeitando os valores e princípios da cultura e da cosmologia guarani.

Antes de concluir esta parte, devo dizer que, embora vivamos numa sociedade hegemonicamente capitalista, com heranças coloniais que provocam e

controlam nossas epistemologias, continuamos lutando pela (re)conquista dos nossos territórios, dos nossos saberes, dos nossos conhecimentos, procurando formas para descolonizar as metodologias hegemônicas, para que a nossa educação escolar seja realmente específica e diferenciada.

TEKOMARANGATU: CONCEPÇÕES GUARANI

Somos habitantes da floresta. Nossos ancestrais habitavam as nascentes dos rios muito antes de os meus pais nascerem, e muito antes do nascimento dos antepassados dos brancos.

Davi Kopenawa

Nesta parte, disponho uma reflexão acerca do Tekomarangatu, que é o modo de viver as concepções da natureza e do espiritual. Trata-se dos meus registros etnográficos, mais precisamente os testemunhos de um pesquisador atento e curioso sobre a cultura de seu povo. A parte do trabalho que mais diretamente contribuiu para a escrita deste capítulo, é fruto de um conviver com os Guarani Nhandewa que vivem em três tekoa, sendo: Tekoa Laranjinha, localizada no município de Santa Amélia; Tekoa Pinhalzinho, no município de Tomazina e Tekoa Ywy Porã, município de Abatiá, que juntas formam uma territorialidade Guarani-Nhandewa na região norte do estado do Paraná.

Para refletir sobre o tekomarangatu, me dediquei a compreender os conceitos de tekoa (aldeia, território) e Ywy marãey (terra sem males), que é de suma importância para a cultura tradicional Guarani, uma cultura que se mantém e se recria vinculada a uma densa filosofia ancestral. Dessa forma, foi necessário ter uma convivência profunda, talvez facultado a mim que compartilho da identidade Guarani Nhandewa. Nessa convivência, enquanto pesquisador indígena, guiado por lideranças espirituais e sábios locais, pude participar dos rituais, das práticas comunitárias e dialogar com questões econômicas, sociais e culturais dos Guarani que vivem nestas três tekoa.

Assim, posso dizer que esta etnografia teve início em 2018, antes do meu ingresso no doutorado, quando como professor formador do SIE Saberes

Indígenas na Escola - Núcleo UEM²⁶, pude empreender uma série de estudos pelos Tekoa (território) Guarani, ocasião em que tive diante de mim a possibilidade de contar com largo tempo dedicado exclusivamente a conhecer, a registrar e a descrever as práticas de criação, transmissão e circulação de conhecimento desse povo. Foram aprendizagens profundas, que dizem respeito ao modo de vida dos Guarani Nhandewa, em que fui favorecido pelo meu parentesco e por ter convivido mais tempo, e por ter tido ao meu lado vários amigos de infância, que muito me auxiliaram durante a realização das visitas às tekoa.

Antes de refletir sobre os aspectos da cultura Guarani Nhandewa, é válido salientar que no estado do Paraná, são aproximadamente 45 aldeias e 27 terras indígenas, das quais vivem em torno de 26 mil pessoas, sendo quatro povos: os Kaingang, Guarani, Xetá e Xoglen. Para termos uma melhor compreensão acerca dos povos indígenas que vivem no estado Paraná, elaborei uma tabela com informações sobre a distribuição e localização das terras indígenas. Das 27 terras indígenas, quatro se encontram em estudos, duas declaradas, três delimitadas e dezoitos regularizadas²⁷.

²⁶Saberes Indígenas na Escola é uma ação nacional de formação continuada de professores indígenas. Teve início em 2013 como decorrência das reivindicações dos povos indígenas, que são protagonistas nessa formação. É articulada pela SECADI/MEC e organizada em forma de rede, com vários núcleos sediados em universidades públicas, parceiras na ação.

²⁷Segundo as informações obtidas pela (FUNAI) Fundação Nacional dos Povos Indígenas, as fases do procedimento demarcatório das terras tradicionalmente ocupadas, são definidas por Decreto da Presidência da República e atualmente consistem em: Em estudo: Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena. Delimitadas: Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça. Declaradas: Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento. Homologadas: Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial. Regularizadas: Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União. Interditadas: Áreas Interditadas, com restrições de uso e ingresso de terceiros, para a proteção de povos indígenas isolados (Funai, 2010).

Tabela 2 Terras Indígenas no estado do Paraná

Nº	TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO	ETNIA
1	Laranjinha	Santa Amélia/Abatiá	Guarani/Kaingang
2	Pinhalzinho	Tomazina	Guarani
3	Barão de Antonina	São Jerônimo da Serra	Kaingang
4	Apucarana	Londrina	Kaingang
5	São Jerônimo	São Jerônimo da Serra	Kaingang/Guarani/ Xetá
6	Mococa	Ortigueira	Kaingang
7	Queimadas	Ortigueira	Kaingang
8	Ivaí	Inácio Martins/Pitanga	Kaingang
9	Faxinal	Cândido de Abreu	Kaingang
10	Tekohá-Añatete	Diamante do Oeste	Guarani
11	Marrecas	Guarapuava	Kaingang
12	Avá-Guarani/Ocoí	São Miguel do Iguçu	Guarani/Kaiowá
13	Ilha da Cotinga	Paranaguá	Guarani
14	Rio das Cobras	Nova Laranjeiras	Kaingang/Guarani
15	Rio Areia I e II	Inácio Martins	Guarani
16	Rio da Areia	Inácio Martins	Guarani
17	Mangueirinha	Chopinzinho/Coronel Vivida	Guarani/Kaingang
18	Palmas	Abelardo Luz, Palmas	Kaingang
19	Apucarantina, Água Branca	Tamarana	Kaingang
20	Araçai (Karugá)	Piraquara	Guarani
21	Boa Vista-PR	Laranjeiras do Sul	Kaingang
22	Cerco Grande	Guaraqueçaba	Guarani
23	Herarekã Xetá	Ivaté	Xetá
24	Kaaguy Guaxy - Palmital	União da Vitória	Guarani
25	Sambaqui	Portal do Paraná	Guarani
26	Tekoa Guassú Guvirá	Guaira	Guarani Nhandewa
27	Yvy Porã Laranjinha	Abatiá, Ribeirão do Pinhal	Guarani Nhandewa

Fonte: FUNAI. Dados trabalhados pelo autor (2023)

Acerca da presença indígena no estado do Paraná, Mota (2000) afirma que o povo guarani vive no território paranaense há mais de dois mil anos. Para este pesquisador, os guarani começaram ocupando os vales dos grandes rios e depois praticamente todo o espaço geográfico do estado do Paraná, além de expandirem-se para a margem esquerda do Pantanal, nos atuais estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, além de ocuparem vastas regiões do Uruguai e Paraguai.

É importante mencionar, que há vários estudos feitos por antropólogos acerca do número de indígenas guarani, porém há muitas controvérsias. Segundo Brandão (1990, p. 53):

Pierre Clastres reconta os Guarani do passado. Ele discute a difícil questão da demografia indígena e em absoluto não concorda com as cifras até então calculadas, do mesmo modo como outros antropólogos mais recentes não concordam com as dele. Seriam muito mais, pouco anos antes do início da conquista, estes índios do Sul, profetas errantes em busca sem fim da terra sem males. Antes do começo do genocídio dos Guarani, eles haveriam de ser pelo menos seis vezes mais do que os apenas 250.000 índios, por volta de 1570, calculados por Rosenblatt, e mais de dez vezes os irrisórios 100.000 imaginados por Steward em anos próximos a 1530.

Em sua pesquisa de doutorado, Maria Lucia Brant de Carvalho (2013) relata que o povo guarani está entre a primeira e a segunda maior população indígena do país, considerados um dos maiores povos indígenas da América Latina. Para Carvalho (2013), à mobilidade espacial guarani por extensos territórios dificulta termos um número exato sobre sua população. Um dos problemas é o difícil acesso às aldeias, e a falta de conhecimento atualizado sobre o surgimento e desaparecimento das tekoa que aguardam por de demarcação e regularização.

Segundo Carvalho (2013), os serviços de saúde têm sido fundamentais, pois são um dos poucos órgãos indigenistas que conseguem manter seus dados atualizados, pois regularmente são feitos levantamentos populacionais por cada

aldeia. No entanto, poucas tekoa contam com os serviços básico de saúde em seus territórios.

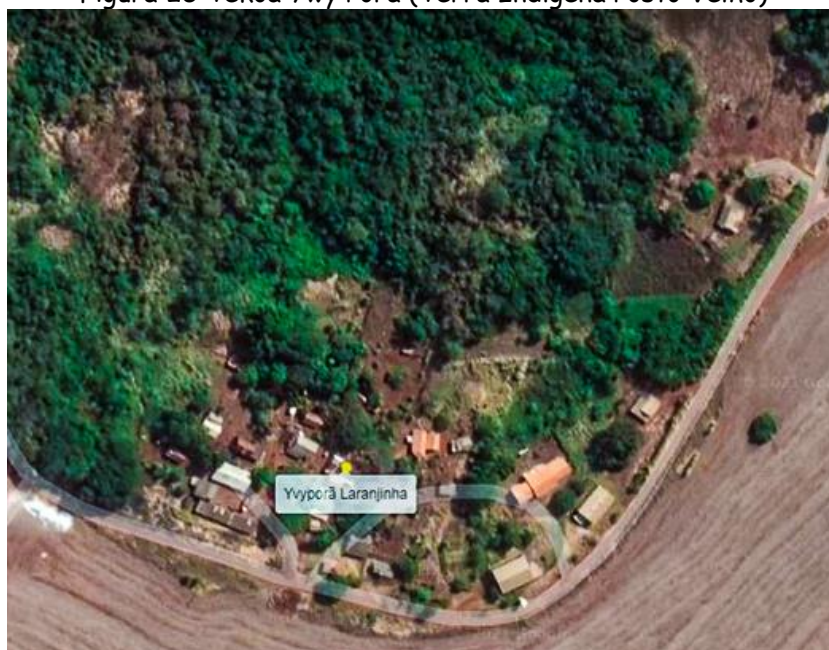
Mesmo com poucas informações, estima-se que, atualmente, há aproximadamente 100 mil pessoas guarani distribuídas em aproximadamente 500 aldeias, vivendo praticamente em todas as regiões do Brasil, concentrando-se majoritariamente nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Segundo o Mapa Guarani Continental, publicado em 2016, além do Brasil, o povo guarani vivem nas regiões das fronteiras do Brasil com Argentina, Paraguai e Bolívia.

Os Guarani que vivem no norte do Paraná, pertencem ao tronco linguístico Tupi-Guarani, e se encontram divididos em três subgrupos, o Mbya, Kaiowa e Nhandewa. Segundo Carvalho (2013), os Guarani Kaiowá são grafados também como Kayová ou Kaiová e designados por Pai-Tavyterã; os Nandeva são designados por Txiripá, Xiripá, Chiripá, Avá-Chiripá, Avá, Ava Katu Ete, Avá-Guarani ou, como são chamados no MS, apenas de Guarani; os Mbyá são grafados como Mbyá-Guarani ou Guarani-Mbyá. Cada grupo possui distinções próprias em sua organização social, cultural e linguística. Como anteriormente citado, direcionei minha pesquisa junto aos Guarani Nhandewa que vivem no norte do Paraná, por ter vários amigos. Um deles é José Claudio Camargo, morador e ex-cacique da Tekoa Ywy Porã, conhecida também por Terra Indígena Posto Velho.

São amplos e intensos os registros que realizei nesta tekoe: fotografias, vídeos com depoimentos preciosos e muitas anotações. A formação cultural que repercute nesta tese e amplia minhas aprendizagens sobre Tekomarangatu (concepções Guarani), deu-se através das narrativas contadas pelos sábios e sábias Guarani que vivem nesta região. Nos períodos que estive nesta tekoe pude conhecer e conviver com várias pessoas, entre elas os nossos tudjá, txamói e ñandecy, os

verdadeiros guardiões das Belas Palavras Guarani. Parte considerável dos aprendizados registrados nesta tese, é resultado de inúmeras conversas, dos registros e dos diálogos constantes com a comunidade.

Figura 25 Tekoa Ywy Porã (Terra Indígena Posto Velho)



Fonte: Mapa Guarani Digital (2023)

Como já mostrado aqui, para nós Guarani, caminhar é estar em mobilidade, que nos remete à ideia de movimento. Porém, este caminhar também inclui momentos de parada. Neste sentido, minha caminhada não se centrou num único lugar, pois percorri vários tekoa (território) Guarani. Gostaria de ter ido além, mas fui impedido durante o doutorado pela pandemia do Coronavírus. Sabendo desse infortúnio, esforcei-me para estudar os documentos e arquivos que consegui organizar antes da pandemia, do qual contei com a colaboração de muitas pessoas, escolhendo, entre o grande volume de materiais, os que mais me tocaram.

Para o meu exercício etnográfico, foi-me indispensável o uso de um inventário de estudos, para que eu pudesse expor para a comunidade os meus principais objetivos ao estar ali. É necessário salientar que a reflexão teórica para

elaboração da pesquisa de campo foi longa. A bem-dizer, ela se inicia quando tive acesso ao livro de Linda Tahiwai Smith (2018), "Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas", já apresentado no capítulo anterior, que me possibilitaram um olhar mais crítico e uma análise mais cuidadosa, considerando os conhecimentos acessados não apenas como "dados de pesquisa", mas como aprendizagens profundas. Algumas são aqui compartilhadas; outras ficam em mim, agindo para minha formação como um intelectual de dois mundos.

Como já dito anteriormente, reconheço que citei poucos nomes, ou referências bibliográficas "clássicas" das pesquisas com povos indígenas, contudo, isso significa que minhas reflexões são próprias do "eu" e do "nosso" ser Guarani. Minha etnografia está fundamentada na teoria Guarani, que existe e necessita de compreensão e divulgação. Muitos sabem que os povos indígenas usam a oralidade como transmissão de conhecimento, que é uma metodologia que deve ser trabalhada por todos. Dessa forma, a partir dos meus relatos de campo, busco neste momento refletir sobre o Tekomarangatu, um modo de ser muito presente na vida dos Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã.

Durante minhas reflexões, pude perceber que a relação dos Guarani com outros grupos indígenas no norte do Paraná é vista como centros interétnicos, termo relativo às relações e trocas entre etnias diferentes. Essa especificidade étnica, própria do povo Guarani, é muito importante para a sobrevivência física, cultural e espiritual.

À Tekoa Ywy Porã (Posto Velho), foi antes do contato com os colonizadores (companhias inglesas, posseiros como mineiros e paulistas), ocupada pelos Kaingang e Guarani que viviam praticamente da caça, da pesca e da coleta de pequenos frutos ao longo dos rios da região. Com o avanço dos colonizadores sobre seus territórios,

praticamente todos os grupos sobreviventes se dispersaram pelas bacias dos rios Cinza, Laranjinha, Tibagi e Paranapanema.

Sobre a presença Guarani no norte do Paraná, Barros (2011) mostra que a reocupação dos antigos tekoa se deu através de um processo de revisão dos limites da Terra Indígena Laranjinha, resultando na demarcação da área conhecida atualmente por Tekoa Laranjinha, que totaliza 1.238 hectares de terras, englobando também o antigo tekoa Posto Velho — Posto Indígena fundado pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1918. Segundo Barros (2011), desde 1950, praticamente todos os antigos tekoa Guarani estavam sob posse de proprietários particulares. A questão territorial da Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho), ainda é latente, pois dos 1.238 hectares de terras que lhes pertencem, apenas 7,5 hectares é ocupado definitivamente, do qual vivem aproximadamente 70 pessoas, formando entorno de 18 famílias. A Tekoa Ywy Porã, portanto, é uma área de retomada, que teve início em 2005, e desde então aguardam sua homologação.

É importante destacar, que é possível sentir o movimento das novas gerações indígenas buscando dar visibilidade aos problemas envolvendo a demarcação dos territórios tradicionais. Hoje, um dos maiores problemas enfrentados pelos Guarani são os fazendeiros da região, que vestem novas máscaras, pois é possível ver as acirradas lutas para aprovação de leis que deslegitimam os direitos dos povos originários, como por exemplo a já famosa PL 490, conhecida também como Marco Temporal, que ameaça a demarcação de novas terras indígenas. Os grandes latifundiários pressionam fortemente o Congresso Nacional na busca de controle de leis que lhes favoreça, de modo que venha permitir atividades altamente impactantes nas terras indígenas, desmatando áreas intocadas e explorando de forma predatória os recursos naturais presentes na natureza. Além, é claro, da posse da própria terra, cada vez mais diminuta para os povos originários.

Em minha primeira visita na Tekoa Ywy Porã, em 2018, pude conversar com Mário Raulino Sampaio, Guarani Nhandewa e o primeiro cacique da Tekoa Ywy Porã. "Marinho", como é chamado pela comunidade, relatou-me que as terras pertencentes aos Guarani Nhandewa estavam sob a posse dos fazendeiros da região. Segundo ele, Nicolau Marcolino, que viveu na tekoa Laranjinha, foi o primeiro cacique que fez menção de retomar a tekoa Ywy Porã (Posto Velho), e junto com a comunidade elaborou um documento reivindicando a demarcação do antigo tekoa Posto Velho.

Durante minha primeira roda de conversa realizada na comunidade, ouvi dos presentes que a Tekoa Ywy Porã é um tekoa (território) tradicional sagrado e muito importante para a sobrevivência física e cultural das 18 famílias que vivem na pequena faixa de terra que ainda se encontra em processo de regularização. Segundo Marinho, a retomada ocorreu em 2005, durante à noite, quando se reuniram num pequeno grupo e se instalaram na sede da fazenda que havia tomado posse das terras do tekoa Posto Velho.

Os relatos colhidos na comunidade mostram que as condições de vida durante a retomada eram muito precárias e o medo de represálias por parte dos fazendeiros era constante. Sobre o processo de reocupação da Tekoa Ywy Porã, Barros (2011, p. 105), descreve que:

Logo que a notícia da ocupação se espalhou, os proprietários da região (e não apenas o da fazenda propriamente ocupada) organizaram violenta reação, fazendo circular homens armados ao redor do acampamento, que impediam a circulação do grupo e mesmo de pessoas de fora que tentavam chegar até ali (mesmo as famílias que ficaram no Laranjinha foram impedidas de circular na região, passando a sofrer forte coação, sob o pretexto de que novas invasões fossem evitadas). A energia elétrica do local foi cortada a pedido do proprietário. Os Guarani viveram dias de muita tensão, onde os homens se revezavam, principalmente à noite, para vigiar o acampamento.

Sobre a resistência durante a reocupação, relataram-me que o grupo era pequeno e não tinham condições de defesa em caso de violência armada. Quando chegava à noite todos ficavam em alerta, pois os fazendeiros haviam contratados jagunços para vigiá-los. A pesquisa de Faustino (2006) mostra que no início da retomada, o grupo teve a energia elétrica suspensa e a água que utilizavam para consumo era imprópria, pois era captada de uma nascente contaminada por dejetos agrícolas utilizados nas lavouras. Além disso, foram impedidos de fazer roças, de caçar, de pescar no rio Laranjinha, de transitar pelas estradas, de receber visitas e até mesmo de receber doações.

Após um longo período de dificuldades, posso dizer que atualmente as condições de vida dos Guarani Nhandewa na Tekoa Ywy Porã são um pouco melhores. Hoje contam com um poço artesiano para a captação de água potável, e possuem acesso ao rio sem serem ameaçados. Além disso, conseguiram recuperar, por meio do reflorestamento, um pequeno córrego que atravessa a tekoa.

Por estarem ocupando apenas 7,5 hectares de terras, poucos praticam a agricultura. Parte das famílias cultivam pequenas lavouras de milho, mandioca e batata. Alguns são funcionários do Estado por meio da Secretaria de Educação e pela Secretaria de Saúde Indígena (SESAI). Praticamente todas as famílias recebem auxílios do Governo Federal, como aposentadoria e bolsa família, os demais prestam serviços para os não indígenas da região. Na aldeia há dois barracões, onde são guardados os insumos agrícolas: há um trator e um caminhão que foram concedidos pelo Consórcio Energético Cruzeiro do Sul (CECS). As casas são muito próximas das outras, a maioria são construídas de madeiras, que são compradas ou doadas, pois possuem uma pequena faixa de mata, onde os recursos naturais existentes são usados de forma coletiva, pois não há terras suficiente para todos.

A partir dos relatos dos Guarani Nhandewa que vivem na Tekoa Ywy Porã, pude refletir e compreender melhor a concepção sobre o conceito de território. De forma geral, para os povos indígenas, o conceito de território se apresenta em quatro vertentes integradas: política, social, religiosa e econômica. Para nós guarani, o conceito de território pode ser expressado por meio do tekoa. O teko é o sistema de valores éticos e morais do nosso modo de ser, o sufixo (há) indica lugar, onde se dão as condições para ser e praticar o modo de ser guarani.

Posso afirmar, que nós Guarani somos conhecidos pela nossa íntima relação com a natureza, com a ywy (terra), pela espiritualidade, pelas histórias e narrativas da nossa riquíssima cosmologia. Quando falamos em território, é preciso destacar que este não é um conceito unidimensional, pois é possuidor de várias concepções, e claro, está presente na vida de vários povos indígenas do Brasil. Cada povo reconhece o seu território e demarca-o simbolicamente. Os territórios indígenas no Brasil só foram reconhecidos com a Constituição Federal de 1988, que garantiu legalmente seus direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, considerando também seus modos de usar, seus costumes e as tradições culturais.

Dessa forma, entender a diferença entre terra e território é de suma importância para a vida física e cultural dos povos indígenas. A noção de Terra Indígena, diz respeito ao processo político-jurídico conduzido sob a égide do Estado, enquanto a de território remete à construção e à vivência, culturalmente variáveis, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial (Gallois, 2023).

O conceito de território não é próprio das populações indígenas, faz parte das estratégias de poder e de controle político do Estado, que configura as terras indígenas em áreas demarcadas por limites e fronteiras. Esse poder aparece nos processos demarcatórios destas terras. A noção de território é polissêmica e

possui vários significados. Para nós Guarani, a terra é muito mais do que um meio de subsistência. Ela é o alicerce da origem e da existência de todos os seres que compõe a vida.

Acerca da compreensão de território, pude participar de uma roda de conversa com Sebastião (Tião), Guarani Nhandewa, ex-cacique da Terra Indígena Pinhalzinho. Sebastião, que infelizmente faleceu em 2022, relatou-me que o território guarani não pode ser tratado apenas como objeto, pois é criado a partir de relações circulares, envolvendo todos os princípios da vida Guarani. O território, na concepção Guarani, é um ser e um bem coletivo, destinado a produzir e satisfazer as necessidades de todos os membros de uma determinada comunidade. Dessa forma, o conceito de território define a territorialidade que é muito significativo para as populações indígenas. A territorialidade é necessária para a construção de um território, ligada ao simbólico e à identidade.

Portanto, territorialidade tem a ver com as formas de cada povo, que (re) elabora suas práticas culturais na interação com a natureza. É um processo que extrapola a noção física de terra, remete outras dimensões, como a cosmologia espiritual, simbólica e mítica. Urquiza e Nascimento (2013, p. 59) defendem que, “[...] diferentemente da tradição capitalista ocidental, a relação dos povos indígenas com a terra, é mediada pela territorialidade, ou seja, não é uma relação de exploração, mas sim, de interdependência e, por isso mesmo, de respeito e harmonia”.

Segundo Sebastião, antigamente havia muitas riquezas naturais nos tekooa guarani, como plantas, caças e muitos peixes:

[...] tem vez que falo para os meus filhos: olha, nós tínhamos nossas coisas boas, nossas riquezas, nós tínhamos à nossa mandioca, nossa cultura, nossa reza, nossas kaagwy, nossos pássaros, nossas bananas, nosso pomar no meio, nós tínhamos tudo, tínhamos nossos pirá, nossas águas tratadas pela natureza. Nhanderu cuidavam de nós, tudo isso nós tínhamos. E, todas essas coisas foram contaminadas com aquilo que não presta, contaminaram

tudo com o dinheiro, contaminaram tudo com as coisas que vem de fora, tudo com veneno, mataram nossos rios e vem destruindo o nosso modo de viver (Sebastião, T.I. Pinhalzinho, 2018).

O tekoa possui um valor simbólico, mas também material. Ele é recíproco, mítico e não é visto como uma propriedade privada, sujeita à compra, venda ou troca. Não é apenas um espaço físico, ou um simples território; é um território com características específicas e que possibilita a realização do teko, que é o modo de ser guarani. O tekoa não está ligado unicamente ao território, mas estabelece relação com a estrutura social e política do povo Guarani, ou seja, a territorialidade. Os guarani sempre constituíram um território farto, isso antes da chegada dos colonizadores. Após séculos de massacres, submetidos a doenças, a violentos processos colonizadores e expulsos de suas terras, buscaram por muitos anos encontrar uma nova terra onde pudessem praticar o tekoporã.

É importante destacar que os conhecimentos sobre o tekoa são de muita importância para a vida coletiva entre os guarani. Sebastião fala que o teko (modo de ser guarani) deseja ser livre, ser natural, estar na terra, que significa usá-la de acordo com suas leis. Os problemas enfrentados atualmente pelos Guarani Nhandewa que vivem no norte do Paraná não estão relacionados apenas às exiguidades dos tekoa, mas também pela rápida e violenta "modernização" do campo. O capitalismo exacerbado tornou-se o causador de vários problemas para nós Guarani. Com o avanço do capital sobre os tekoa, vieram também mudanças significativas no modo de ser guarani. O sistema capitalista, através da globalização, não atingiu positivamente todos os povos indígenas. É um sistema que favorece os ricos em detrimento dos mais pobres. Os povos indígenas possuem direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam e são as principais vítimas desse sistema.

Para nós Guarani Nhandewa, as concepções de espaço, lugar, natureza e território, se constituem de forma holística. Dessa forma, as lembranças são constantes e não podem ser esquecidas.

Eu me lembro que uma vez eu e meu pai, acredito que eu tinha uns sete anos ou mais - fomos até a aldeia do Posto Velho, e era cheia de kaagwy, cheia de frutas tudinho até na beira do rio. Nós fazíamos armadilhas até na beira do rio, aquela vida era gostosa, nós víamos que no kaagwy você não passava fome. Lá na cidade você pode ganhar o que for, mas se você não se cuidar passa e até morre de fome. O mais difícil é quando morre pela violência (Sebastião, T.I. Pinhalzinho, 2018).

A construção da identidade guarani passa também pela questão territorial, e pela história. Portanto, negar os saberes tradicionais guarani é negar sua identidade. Conhecer as dimensões do tekoha fazem parte do tekoporã. A terra na concepção guarani é vista como o lugar da morada e da passagem. Dela se tira apenas o necessário para sobreviver.

[...] sabemos que com cinco minutinhos aqui você planta um pé de mandioca, você vai lá carpir um pedacinho de terra e já cabe dois pés dela. Amanhã ou depois você pôde falar: eu plantei um pé de mandioca. E depois você planta mais dez, e já planta uma carreira de mamão no meio, e de repente está com um pomar muito bom (Sebastião, T.I. Pinhalzinho, 2018).

Na cosmologia guarani temos a Ywy Katu, a terra boa e a Ywy marãey, a terra sem males, onde nada tem fim. É a terra perfeita, onde tudo é bom; o lugar de Nhanderu e de sua comunidade celestial. A busca pela Ywy marãey é para ter melhores condições de vida, seguir os elementos renovadores e para estar mais perto da possibilidade de atingir a imortalidade. Dessa forma, para nós Guarani Nhandewa, o tekoha supera o conceito de território, pois está associado a uma noção de mundo, um lugar mítico, um mundo celestial, uma terra sem males.

O conceito de território para os guarani difere em muitos aspectos do conceito ocidental. Ninguém se considera dono da terra e nem daquilo que nela vive. A terra é uma dádiva recebida de Nhanderu, por isso, a consideramos por direito e dela usufruímos de forma respeitosa, equilibrada e limitada. No tekoa se pratica a reciprocidade, que é uma das mais importantes virtudes da vida guarani. A reciprocidade se distância da acumulação material, pois na cultura guarani tudo é produzido e compartilhado de forma coletiva. Mesmo vivendo em áreas exíguas ela é praticada e fortalecida por meio do uso coletivo dos recursos naturais disponíveis.

Figura 26 Ensinamentos sobre a medicina tradicional, Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Para ensinar as crianças e os jovens Guarani sobre a importância do tekoa, as lideranças, junto com os professores e a comunidade da Tekoa Ywy Porã, construíram uma trilha para que todos pudessem conhecer os elementos naturais que ainda existem no tekoa. Na trilha são encontradas ervas medicinais, árvores

frutíferas, pequenos animais e alguns pássaros, que fazem parte da cultura e identidade Guarani Nhandewa. A trilha começa próxima a antiga escola, que serve atualmente como centro cultural. A caminhada pela trilha é acompanhada pelo cacique e suas lideranças, que vão à frente ensinando sobre o tekoporã, sobre a importância da natureza, revelando os nomes e as histórias das plantas e dos animais que fazem parte do tekoa, mostrando que o território é produzido e vivido a partir da cultura e da relação intrínseca com a natureza. Durante toda a trilha, pude observar múltiplas formas de se relacionar com a terra, pois, para nós Guarani, o tekoa compõe grande parte da nossa memória ancestral que tem muita importância para a nossa organização sociocultural. Nossos sábios e sábias conhecem praticamente todos os significados e os nomes das plantas, dos pássaros e dos animais existentes no tekoa.

Figura 27 Caminhada pela trilha, Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Na trilha são encontradas várias espécies de plantas e árvores frutíferas, como pakowa (banana), mamão, manga, laranja, limão e amoras do campo. Os tudjá conhecem todas as plantas e ervas medicinais que são utilizadas para curar

pequenas enfermidades. Durante a trilha foram colhidas algumas ervas que foram expostas num mural para o ensino da medicina tradicional guarani.

Além dos tudjá, o xamoi e a nandcy (rezador, líder espiritual) possuem o dom da cura por meio da reza. Nesta comunidade, as doenças menos graves são tratadas através de ervas tradicionais, os casos mais graves de saúde são tratados por um médico. Em geral, os curadores avaliam as pessoas doentes: as doenças espirituais só podem ser tratadas por um rezador. Na cosmologia Guarani, as doenças surgem de diversos fatores, segundo os próprios rezadores muitas doenças manifestam-se por meio da prática do tekovai (mau modo de ser). O teko é um sistema do modo de ser, seus princípios e leis são regidas pelas normas de comportamento e condutas; a quebra desses fundamentos gera um profundo desequilíbrio no espírito guarani. Desde criança somos aconselhados a evitar o tekovai e o tekoky'a, que é o modo de viver sem preocupação com o corpo, com a saúde mental, com a higiene pessoal, e praticá-los desencadeia outros maus comportamentos, como o tekorasy, que é viver em desarmonia com o corpo físico e espiritual. A medicina tradicional guarani revela saberes ancestrais que determinam o bom modo de ser com base nas manifestações cosmológicas. Segundo Ladeira (2010, p. 165):

As práticas e os rituais de cura, os intercâmbios sociais, as visitas, as ofertas e trocas de sementes, o conhecimento sobre diversos seres que povoam a terra, enfim, todas as realizações e a vastidão de conhecimentos que eles possuem em relação à natureza são impossíveis de acontecer em uma única aldeia, em uma única terra indígena, em um único fragmento da terra”.

Durante a realização da trilha, pude observar algumas garrafas prezas entre os troncos das árvores, que eram utilizadas para capturar eiru (abelhas) para

a produção de ei (mel). O ei (mel) era doado para a escola e usada na alimentação das crianças.

Durante a trilha, encontramos sementes de frutos que havia em algumas árvores, das quais foram coletadas para a confecção de colares e pulseiras. Na Tekoa Ywy Porã, apenas duas famílias trabalham exclusivamente com a confecção e venda de artesanatos. O rio mais próximo da tekoa é o Rio Laranjinha, que no início da retomada não era frequentado e nem utilizado pelos Guarani Nhandwa, pois como me relataram, foram impedidos através de várias ameaças por parte dos jagunços contratados pelos fazendeiros.

Figura 28 Técnica utilizada para a produção de ei de eiru



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Atualmente, os Guarani Nhandewa possuem acesso ao rio Laranjinha, sendo muito utilizado para a pesca. Durante meu trabalho de campo fui convidado pelo cacique e suas lideranças para conhecer o rio Laranjinha. E juntos, praticamente todas as crianças da tekoa. Enquanto as crianças brincavam na água, os adultos

pescavam. Foi um momento gratificante e prazeroso, como já citado no início da tese, às crianças são como águas. Os rios e suas águas são essenciais para a nossa sobrevivência física, cultural e espiritual. Ao observar as crianças brincando na água, pude perceber que há uma forte relação espiritual, pois o conhecimento guarani se reproduz a partir dos materiais físicos e culturais encontrados na natureza.

Figura 29 Crianças Guarani brincando no rio Laranjinha, Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2018)

O modo de ser Guarani é baseado na espiritualidade e na coletividade. Dessa forma, os Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã buscam por meio do canto e da dança alcançar o verdadeiro modo de ser, que é viver os costumes tradicionais da cultura e da identidade Guarani Nhandewa. É por meio do porahei (canto) e do

jeroky (dança) que nos comunicamos com nhanderu (deus), e nos aproximamos do tekomarangatu (jeito sagrado de ser). O porahei é uma linguagem utilizada para se comunicar com nossos ancestrais, e possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. O canto-dança contribui para o fortalecimento da coletividade. Por conta disso, Benites comenta que:

A coletividade, para nós Kaiowá e Guarani, é a maneira própria de ser, nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo kaiowá e guarani significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos (Benites, 2014, p. 56-57).

O porahei (canto) e o jeroky (dança) acontece com mais frequência na escola da Tekoa Ywy Porã, são momentos em que os professores se reúne com as crianças e jovens para praticarem as melodias e os movimentos corretos das danças.

Figura 30 Praticando o porahei e jerokey, Tekoa Ywy Porã



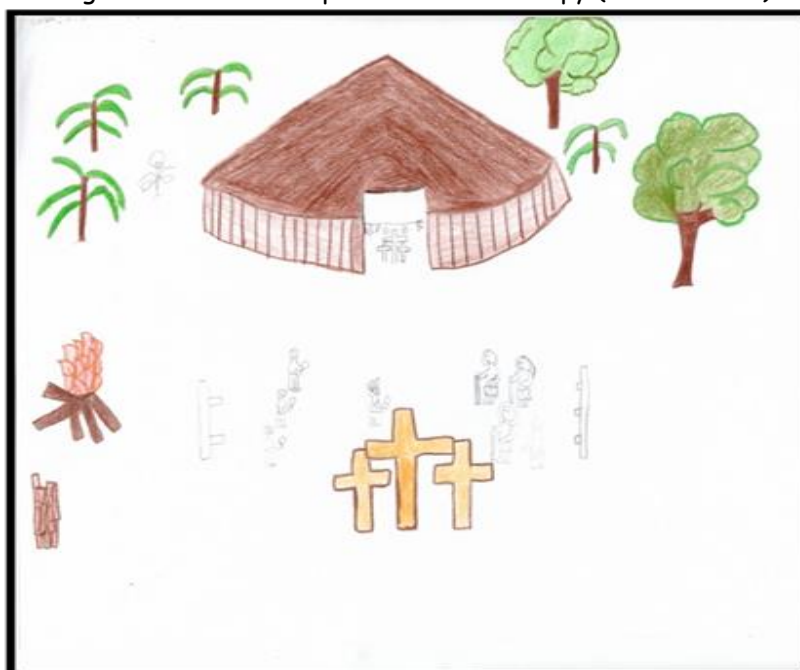
Fonte: Arquivo Tekoa Ywy Porã (2023)

Os instrumentos musicais que acompanham as manifestações culturais do Guarani Nhandewa são mbaracá, violão, ravé (um violino de três cordas), e o takuapu que é tocado pelas mulheres. O canto-dança traz força espiritual e corporal, além de ajudar na comunicação com as divindades. Além da escola que serve como espaço para a aprendizagem do canto-dança, há também na comunidade à opy (casa de reza tradicional), onde acontece as principais cerimônias e rituais da espiritualidade Guarani Nhandewa. Acerca da sua importância para nós guarani, Benitez (2014, p. 9) mostra que:

Os mitos e os cantos xamânicos narrados durante as cerimônias religiosas públicas ou em caráter mais privado e familiar, inclusive como forma de transmitir conhecimentos às crianças, fazem referências à morada dos habitantes dos espaços celestes [...] mitos e cantos são entendidos como formas de comunicação do exemplo deixado pelos deuses e que devem ser seguidos pelos humanos e transmitidos de geração em geração.

Segundo Dercilio, a opy é casa onde o txamoi (rezador) mora, que tem função política e religiosa. Segundo ele, um rezador não surgia pela escolha da comunidade e nem sempre esse dom é passado de geração para geração, pois é escolhido pelo guia espiritual da pessoa, podendo aceitar ou não o dom da profecia das belas palavras, pois a responsabilidade de um rezador perante sua comunidade é muito grande. Na casa de reza acontece várias cerimônias, uma das mais importantes é a cerimônia do nimongarai, quando as crianças passam pelo ritual de nomeação, feita exclusivamente pelo rezador a partir do seu guia espiritual, que ocorre geralmente na madrugada.

Figura 31 Desenho representando uma Opy (casa de reza)



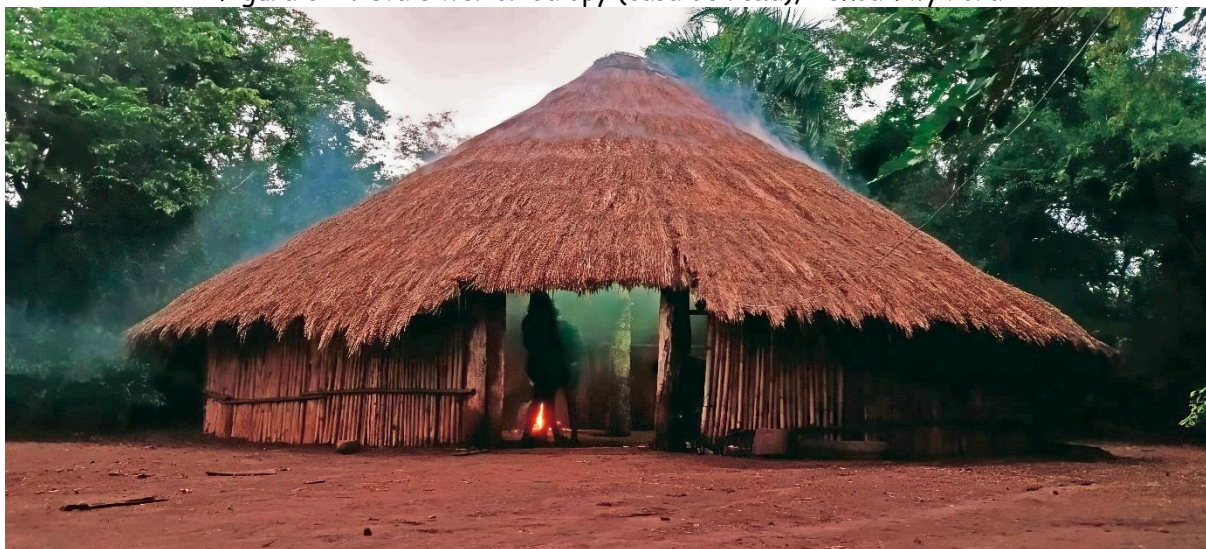
Fonte: Desenho produzido por estudantes indígenas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade/Núcleo UEM (2017).

O casamento tradicional Guarani Nhandewa também é realizado na opy, durante a madrugada, sob a reza do txamoi. Segundo os costumes tradicionais, o homem e a mulher não podem se ver e nem se tocar antes da cerimônia de casamento, pois é o momento sagrado e aprovado por nhanderu. Durante a cerimônia é feita, entre o marido e mulher, a troca dos instrumentos mbaraká e takwapy. Todos as cerimônias e rituais realizados na opy estão diretamente ligados a nhanderu, e é através dele que os rezadores conseguem força e sabedoria para interpretar as manifestações da natureza e repassar para as novas gerações.

Além disso, segundo Dercílio, o txamoi deve seguir várias regras rígidas para conseguir praticar com perfeição a reza na opy, como por exemplo fazer jejum e não comer nada que contenha açúcar ou sal, ou gordura, pois seu corpo deve estar leve e purificado para ficar espiritualizado. Sobre a existência da opy

no seu tekoa, Dercilio narra que havia dois rezadores que ficavam de dois a três dias comendo alimentos naturais para realizar as cerimônias espirituais.

Figura 32 Vista exterior da opy (casa de reza), Tekoa Ywy Porã



Fonte: Arquivo Tekoa Ywy Porã (2023)

Os instrumentos utilizados para o porahei e jeroky nas cerimônias realizadas na opy possuem características culturais e espirituais distintas, especialmente na dimensão cosmológica. Os instrumentos trazem as linguagens dos deuses. Para conhecermos melhor o significado de cada instrumento que são utilizados pelos Guarani Nhandewa durante as cerimônias e os rituais na opy (casa de reza), elaborei o seguinte quadro.

Tabela 3 Significado dos instrumentos tradicionais Guarani Nhandewa

	<p>DJATSA'A</p> <p>Colar feito de sementes da planta mbo'y, popularmente conhecida como conta de lágrima. É usada de forma cruzada para trazer proteção para o corpo.</p>
	<p>MBARAKÁ</p> <p>Instrumento feito pela planta popularmente conhecida por cabaça-porunga, é utilizada apenas pelos homens e pelo txamõi (rezador) durante o porahei e jeroky, elevando a reza até nhanderu.</p>
	<p>TAKWAPY</p> <p>Instrumento feito de bambu, é utilizado apenas pelas mulheres, é executado através de batidas no chão da opy, seguindo com o ritmo e a harmonia do porahei e jeroky.</p>
	<p>KANGUA'A</p> <p>É o cocar tradicional utilizado principalmente pelo txamoi durante a reza na opy. Sendo usado como adorno pelos homens e mulheres durante as manifestações culturais.</p>
	<p>ARAITY</p> <p>É uma vela feita da cera produzida pela eiru (abelha) de nome Jataí, é usada pelo txamoi durante a cerimônia e os rituais de cura na opy.</p>

Fonte: organizado pelo autor (2023). Nota: Desenhos produzidos por estudantes indígenas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade/Núcleo UEM (2017).

O mundo guarani possui múltiplas conexões com a terra e com a natureza. Dessa forma, gostaria de continuar refletindo sobre o conceito de terra sem males

que envolve uma série debates e discussões entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Quando se fala em terra sem males, pensa-se nas migrações feitas pelos guarani ao longo do século XX. Essas migrações é um dos temas mais debatidos entre os pesquisadores e estudiosos não indígenas (Ladeira, 2000). E, de fato, são vários estudos disponíveis buscando definir a terra sem males, chamada na língua tradicional guarani por *yvy marãey*, seja em trabalhos antigos ou recentes. Atualmente, são os trabalhos da pesquisadora do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) Maria Inês Ladeira (1992; 2000) que vem ganhando notoriedade. Em suas pesquisas, Ladeira mostra que *yvy marãey* é percebida como a terra perfeita, o lugar de *nhanderu* e de sua comunidade celeste, "situada na direção de *nhade renondére* nossa frente, onde nasce o *kwaray* (sol)" (Ladeira, 2000, p. 84, **grifo meu**).

A busca pela *yvy marãey* também está presente na obra de Curt Nimuendaju (1987), "As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani". Neste clássico trabalho etnográfico, Nimuendaju mostra que a busca pela terra sem males se deu por uma concepção mítica e religiosa. Segundo ele, os guarani temiam a destruição do mundo e a única esperança seria a terra sem males, devendo migrar em direção ao leste, rumo ao mar, buscando alcançar à *yvy marãey*.

Vários fatores impossibilitaram os guarani de alcançarem à terra sem males, alguns deles devido ao rápido crescimento da população não indígena; a expansão da indústria; o avanço da agricultura (agronegócio); a origem das grandes cidades, a cultura e os modos de relação coercitiva imposta pela população não indígena. Esses fatores também mudaram à própria concepção de *yvy marãey* ao longo dos anos. Segundo Nimuendaju, os guarani estavam convencidos de que não poderiam mais alcançá-la, como fizeram seus antigos antes da colonização. Então, "explicam sua limitação, argumentado que seu corpo adquiriu um peso invencível

devido ao consumo de alimentos industrializados, como [...] (sal, carne de animais domésticos, cachaça, etc.), bem como pelo uso de vestimentas" (Nimuendaju, 1987, p. 104).

Portanto, a terra *males* é a *yvy marãey*, terra sagrada e perfeita *yvyju miri*, que para alcançá-la se faz necessário atravessar a grande água. Dessa forma, posso afirmar que a nossa concepção Guarani de *yvy marãey* é concebida em dois planos: 1) no plano terrenal, o território, espaço onde estão inseridos os guarani; 2) o plano mental, simbólico, espiritual, que compreende a terra perfeita *yvyju miri*, *yvyju porã*. Tenho aprendido, através dos nossos *tudjá*, que a terra sem *males* pode ser alcançada ainda em vida aqui na terra por meio de um empenho coletivo entre nós guarani, pois, como nos mostra Benitez (2014, p. 56-57), "a coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar nesse caminho".

Segundo Bartomeu Melià (1990), há uma ligação entre a vivência religiosa com a base ecológica da terra sem *males*. Para este renomado pesquisador, a terra sem *males* é um elemento essencial para a construção do modo de ser guarani. A terra, segundo ele, é identificada como *tekoa*, já discutida no início do capítulo, que corre menos pelo lado da produção econômica que pelo lado de produção da cultura. Como sabemos, o *teko* é o modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, comportamento, hábito, condição e costume. Dessa forma, podemos dizer que o "[...] *tekoa* é o lugar onde se dão as condições de possibilidade do modo de ser guarani (Melià, 1990, p. 36).

Em uma roda de conversa tive a oportunidade de ouvir as narrativas de Dercílio, Guarani Nhandewa, liderança religiosa que vive na Terra Indígena Laranjinha. Ele contou como deve ser a vida em um *tekoa*:

[...] para entrar no mato, primeiramente, deve pedir licença, não é só ir entrando, cortando e derrubando tudo. Tudo tem um dono, as minas d'água Yy Yy têm um dono, e ele está no céu aryrei. Então, todos nós temos que pedir licença, porque existe um espírito bom que nos alerta, e se existe um espírito bom, existirá também um do maligno. Essa é a dinâmica da natureza (Dercílio, T.I. Laranjinha, 2018).

Essas palavras colocadas por Dercílio, representa o tekokatu, que é o modo de viver seguindo as regras culturais, buscando por meio dos conselhos dos tudjá respeitar os valores e os princípios culturais. Um dos conselhos que aprendi ainda criança foi pedir permissão para entrar e retirar algo da mata, como plantas, frutos e lenha para fazer fogo. Minha saudosa tia, Julia Vieira, explicava que quando fossemos para o rio pescar ou nadar, deveríamos chamar todos pelo nome ao voltar para casa, caso contrário o nosso espírito ficaria preso na mata, trazendo muitas enfermidades e perturbações.

Figura 33 Desenho representando uma tekoa



Fonte: Desenho produzido por estudantes indígenas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade/Núcleo UEM (2017).

Para Dercílio à Ywy (terra) não pode ser vista como bem econômico. Para nós, Ywy é sagrada e possui os elementos que reforçam as crenças que são

fundamentais para a construção do modo de ser guarani. Para muitos grupos guarani já não se pode mais alcançar a tão sonhada yvy marãey nesta terra, e sabemos que é difícil cultivar o bom modo de ser guarani como o de antigamente. Por isso, mantemos relações míticas com a terra sem males e com o tekoo. Por mais que não haja recursos necessários para a conservação do teko, buscamos através da reciprocidade novas formas de manter viva a cultura e a espiritualidade tradicional.

Infelizmente, devido a redução das terras e casamentos com não indígenas cada vez mais frequentes, muitos tudjá, que são os detentores das Belas Palavras, fecharam-se em suas aldeias, guardando apenas para si os segredos do bom modo de ser guarani.

Em sua obra "A fala sagrada mitos e cantos sagrados dos índios Guarani", Pierre Clastres (1990) afirmava que se os guarani perdessem a religião tradicional toda a sociedade se desmoronaria. O desmoronar não é a extinção da sociedade guarani, mas é a perda da espiritualidade e da cultura, devido a misturas entre indígenas e não indígenas, movimento precursor dos seus enfraquecimentos. Sobre a religião tradicional Guarani, que é a nossa espiritualidade, Dercílio narra que antigamente só existia opy, explicando que "no passado não existia essa cruz que tem hoje nas igrejas. A cruz é das igrejas dos 'brancos' que entraram nas aldeias". Para ele, era estratégias dos jesuítas e dos padres para amansar os "índios" por meio das coisas dos brancos.

As falas de Dercílio revelam a forte influência das igrejas ocidentais sobre a cultura tradicional guarani. No entanto, seu posicionamento crítico mostra uma relação profunda com a opy, pois ele guarda os saberes e as práticas da cultura tradicional, afirmando que ela, a opy, deve ser protegida. Sobre o papel do rezador, que quando esse queria receber algo de txeru, ficava de dois a três dias na

comunhão, fazendo resguardo numa rede feita com folhas de coqueiros. A comida do rezador era composta de peixes assados na brasa e bebia apenas ei mel de eiru abelha com Yy. Dercílio conta que depois do resguardo do rezador, todos se deslocavam para a opy, que ficava cheia de crianças, jovens, adultos e velhos.

Sobre o comportamento na opy, conta que esteve em duas aldeias perto de São Paulo, onde não deixavam fotografar as cerimônias que eram realizadas nela. De acordo com a concepção de Dercílio, não se pode deixar um wyporu (branco) tirar fotos na opy, porque podem ridicularizar a cultura Guarani. Segundo ele "o mundo está cheio de sujeiras, não podemos trazer para dentro da aldeia".

Quando alguém ficava doente era levado até o rezador que, com revelações, fazia várias orações para curá-lo. Para os guarani, tratava-se de uma manifestação espiritual, e todos os que mantivessem o pensamento firme nas manifestações de Nhanderu poderiam receber o dom da cura. Mas, segundo Dercílio, todos devem usar e cultivar os remédios oferecidos pela mãe natureza. Acerca da experiência espiritual de Dercílio, apresento nas suas próprias palavras:

Eu gosto muito de rezar e de conversar com txeru. Olha, vou dizer uma coisa para você, esse ano vai ser difícil, vai acontecer muitas coisas ruins e temos que segurar firme com txeru e com Nhanderu. Sabe aquele passarinho que faz quéu, quéu, quéu! Então, ele foi um rapaz, e o tatu também foi, e são muitas histórias e lendas que Nhanderu deixou. Os mais velhos diziam assim para mim: "olha meu neto, vai chegar um tempo que tudo no mundo vai ser julgado, tanto o pobre como o rico, todos vão ser julgados, haverá um tempo meu filho, que terá só pranto, o sogro matará a nora e ninguém irá se dar bem com ninguém, nem o filho com a mãe, nem mãe com os filhos, será uma contenda terrível em cima dessa terra e vocês verão". E tudo isso já está acontecendo mesmo, e tudo o que eles falaram para mim são coisas sagradas, e está acontecendo de tudo hoje. Agora, têm muitas igrejas que estão pregando mentiras, e tem pastores ficando ricos nas costas dos pobres, e eles não possuem conhecimentos sagrados marãey nenhum, pois na nossa opy, lá no mato, nunca precisou de dinheiro, lá nós vivíamos era pela fé em Nhanderu. Eu posso dizer para você que até hoje eu sou rezador do mato (Dercílio, T.I. Laranjinha, 2018).

Vários grupos guarani, ao longo de séculos de contatos, resistiram e conseguiram sobreviver com suas crenças, porque criaram formas próprias de superação, de combate e resistência dos efeitos maléficos da sociedade atual. Através da cultura e da religião tradicional criaram mecanismos próprios de resistência. Pierre Clastres (1990, p. 12) já afirmava que "o desejo de abandonar um mundo imperfeito jamais deixou os guarani".

Ainda acerca da relação com o tekoa e com a preservação do modo de ser guarani, é importante refletir sobre o que nos diz Melià (2004, p. 18-20): "a tierra no fue nunca un simple médio de producción económica. [...] no son simplemente económicos, sino también sociopolíticos y religiosos". A terra, neste aspecto, aparece como uma terra viva, um processo contínuo de planificação da reciprocidade. Melià compreende o tekoa como território tradicional guarani concebida em três espaços distintos: a mata, a roça e a aldeia. Segundo registrou este autor, a mata (grossa ou rala) é o espaço da caça, da pesca e da coleta; a roça, o lugar do cultivo; a aldeia, o local das moradias, das festas, das cerimônias e das reuniões (Melià, 2004).

O tekoporã é outro conceito importante para a cultura guarani e pode ser entendido também como bem viver. Considero este conceito como a busca por condições melhores de vida, que busca ser recíproca com a natureza e com a espiritualidade. Porém, o tekoporã é contrariado pelo modo de vida atual de vários povos indígenas que vivem confinados em pequenas porções de terras, sem condições concretas para viver seu modo de ser.

Certamente, o viver bem está relacionado com o território e com os processos de territorialidade e territorialização. Os guarani lutam por espaços propícios para praticar suas culturas milenares. Viver bem é estar em constante relação com o meio, com o território e com o lugar. Por exemplo, na kaagwy, as

árvores produzem frutos e lenha, lá estão os seres vivos desde os animais até os espirituais. Na kaagwy tudo é maraey, tudo é sagrado. Ela é cheia de animais de caça, de pequeno e de grande porte. É a base da vida, da sobrevivência material e cultural. Os rios são fontes de vida, pois fornecem o alimento e trazem vida para a comunidade.

Sobre o modo de viver no tekoo, tive a alegria de ouvir as narrativas de Maria de Lurdes, Guarani Nhandewa de oitenta e quatro anos que, infelizmente veio a falecer em 2019. Lurdes foi casada com o senhor Dercílio da Silva, Guarani Nhandewa, considerado em seu tekoo como txamói (rezador). Lurdes nasceu e cresceu no tekoo Laranjinha, narrando que na época de sua meninice (se referindo a sua juventude), conhecera entre os indígenas quatro mulheres bem velhinhas, e uma por nome de Raisi, tinha como costume colocar cestos (balaios) bem grandes na cabeça²⁸. Lurdes narra, que num certo dia bem chuvoso, Raisi foi até seu pai pedir para que acompanhasse na colheita de pindoí (coquinho) para fazer a bebida indígena. Segundo ela, quando encontravam o coqueiro, subiam para cortá-lo.

[...] quando chegávamos em casa, três índias pegavam àquele coquinho e lavava bem lavadinho. Depois tinha um pilão bem grande de madeira, e as três começavam a socar os coquinhos que era para fazer a "bebida do índio". Tinha umas talhas bem grandes que eram feitas de barro, colocavam eles ali e deixavam dois dias guardados. Somente depois podíamos tomar. Esta era bebida do índio, em português eu não sei o nome, mas em Guarani Nhandewa é djaya. Meu pai dizia ser a bebida que eles tomavam, e agora no português deve ser isso mesmo. E se tomássemos muito, ficava bem atordoada, isso acontecia porque ela era fermentada, era quase igual aiwa (Lurdes, T.I. Laranjinha, 2018).

Outra passagem importante narrada por dona Lurdes foi sobre a alimentação tradicional. Ela conta que consumiam alimentos tirados da própria

²⁸Carregar um cesto, suspenso com uma tira na cabeça é um modo tradicional dos Guarani. Preserva a saúde do corpo, trata-se de uma prática ligada à cosmologia e à coletividade.

mata, que segundo ela ajudava no desenvolvimento físico e cultural. Da mata retiravam o ei (mel) de eiru (abelha). Servindo-se também, das caças, pescas e frutos. Sobre o uso do fogo, contou-me como este era feito:

[...] tirávamos o fogo da pedra mesmo, mas não era qualquer tipo de pedra; era uma pedra que tinha pelos menos uns buraquinhos, aí pegava uma pedra como se fosse um lápis, fazia no chão, e colocava a pedra no chão, e daí ponha aquele pau no buraquinho da pedra e rodava ele com a mão no buraquinho, e saía o fogo, se fazia também batendo com a outra pedra. Mas não é qualquer pedra, tem que ser uma pedra do rio, ela parece uma lousa, e, então, você bate uma na outra e sai faísca de fogo, aí você colocava o capim seco assim (abaixa as mãos) e chegava perto para passar as faíscas e fazer o fogo. Saía bastante fumaça. (Lurdes, T.I. Laranjinha, 2018).

O bem viver guarani está cada vez mais ameaçado, e estamos cientes que as terras desmatadas e desprovidas das virtudes gerativas são fracas, tornaram-se improdutivas para o modo de vida próprio. Segundo Dercílio, antigamente tudo era cultivado manualmente, praticava-se a agricultura de forma tradicional. Segundo ele, “primeiro limpava uma área do tekoa, sendo aos poucos, tipo um ‘salaminho’ de terra, medindo uns vinte e cinco por doze e meio de terra”. E continua dizendo que:

hoje as pessoas só falam em alqueires, dizem que possuem dez, outros dizem ter cem alqueires. Assim falam porque são gulosos de terra. Hoje o povo é egoísta demais, no meu tempo meu sogro plantava usando apenas um “pauzinho”, onde amarrava uma sacolinha na cintura e fazia uma cestinha onde eram colocadas às sementes de arroi, kumanda e avati. Depois iam com um pauzinho cavando e jogando as sementes, levando até uma semana para plantar tudo (Dercílio, T.I. Laranjinha, 2018).

O teko transforma-se a partir da mudança no tekoa. Hoje, com à escassez dos recursos naturais, com as exiguidades das áreas, das invasões dos territórios,

com a presença constante dos elementos que dificultam as práticas culturais, econômicas, sociais, geraram alterações no modo de viver guarani. Se antes o bem viver era estar em processo constante de harmonia e de reciprocidade com o tekoa, atualmente tornou-se um elemento de luta e (re) existência.

Dessa forma, os guarani buscam fortalecer o tekoporã, se relacionando com o modo de vida atual, moderno, mas, lutam para que esse modo não seja a única via possível. Por isso, continuam reagindo contra as mudanças trazidas pela modernização e pelo avanço do capitalismo atual, que subtraiu o bem fundamental, a terra.

Dessa forma, também entendem que a busca pela terra sem mal yvy marãey, e da terra perfeita yvyju miri, passou a significar outras concepções a partir do contato constante com o mundo não indígena e com a exiguidade das áreas que atualmente ocupam. Como anteriormente mostrado, a terra sem mal yvy marãey é relativamente comum na bibliografia guarani, e muitos são os clássicos que tratam do tema. Porém, essa concepção exige cuidado, pois vivemos em um mundo de várias transformações e precisamos ressignificar para resistir e (re) existir.

NIMBOEATY: A EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI NHANDEWA

Somos uma continuação de nossas raízes, somos o tronco, deixaremos frutos, que serão novas raízes e novos troncos e futuros frutos
Kaká Werá Jecupé

De acordo com os pressupostos históricos apresentados, busco refletir agora, no contexto da educação escolar indígena, acerca do processo de escolarização entre os Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã (Posto Velho), e da organização da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, com o objetivo de aproximarmos do que acredito ser um caminho para que a nossa educação escolar seja de fato intercultural, específica e diferenciada. Para isso, foi necessário, primeiramente, compreender os fatos históricos e políticos da educação escolar indígena implementadas em nosso país.

Assim, de acordo com os pressupostos históricos da educação escolar indígena no Brasil, podemos afirmar que se tratou de um modelo que nos foi imposto durante o período colonial, com o intuito de catequizar e civilizar os povos indígenas, como nos mostra o pesquisador indígena Gersem Baniwa (2013, p. 1).

Durante o primeiro longo período (1500-1988) a "escola para índio" tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados e assimilados à "Comunhão Nacional", ou seja, que fossem extintos como povos étnica e culturalmente diferenciados entre si e da sociedade nacional. Em razão disso, as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, os valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola.

A educação escolar indígena teve início no século XVI, com as ordens religiosas, cujo intuito foi a cristianização através de missionários jesuítas, impondo os aspectos culturais da sociedade colonizadora da época. No século XX,

foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), que implementou um modelo de educação escolar para inserir os indígenas na sociedade moderna, negando seus conhecimentos, suas práticas culturais, seus costumes, línguas, modos próprios de ser e de ver o mundo, tentando transformá-los em algo diferente do que eram. Além disso, seu papel foi mediar a passagem do indígena de um estado de incivilizado para a condição de trabalhador nacional, pois eram vistos como seres transitórios, ou seja, com o tempo deixariam de ser indígenas.

É importante destacar que a educação escolar indígena no Brasil é abordada por uma larga bibliografia. Assim, longe de querer discutir sobre todo o processo histórico deste modelo de escolarização, visei mencionar apenas os fatos marcantes das políticas para as escolas indígenas. Dessa forma, podemos dizer que a educação escolar indígena passou por quatro fases na história da educação no Brasil, como nos mostra Ferreira (2001):

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da Funai e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e autogerir os processos de educação formal (Ferreira, 2001, p. 72).

Segundo Gersem Baniwa (2013), a história da escola indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos bem distintos: o período colonial (1500), marcado pela "escola para índio", e o período pós Constituição Federal de 1988, que foi o divisor de águas entre os dois períodos. As quatro fases mostradas por Ferreira (2001), evidencia que a educação escolar para os povos indígenas deve ser

analisada de forma crítica, pois os povos indígenas são sobreviventes de séculos de extermínio, genocídio e epistemicídio. Seus conhecimentos e saberes são os alicerces da resistência contra as inúmeras formas de preconceitos, discriminações e estereótipos que predominam na sociedade ainda nos dias de hoje. Atualmente, a Constituição Federal 1988 vem sendo o nosso principal alicerce de sobrevivência física e cultural, pois pelos menos agora temos os nossos direitos "garantidos" por lei federal, reconhecendo nossas organizações, nossos costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo que temos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupamos.

Assim, é válido mencionar, que o Brasil reconheceu ser um país constituído por uma rica diversidade de grupos étnicos, e a legislação concedeu a esses povos o direito de manter suas especificidades culturais, históricas e linguísticas, mudando também a política governamental em relação à educação escolar indígena (Buratto, 2004).

No que diz respeito a educação escolar indígena no Brasil, destaco dentre os documentos oficiais das políticas educacionais: a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1989) sobre Povos Indígenas e Tribais, reconhecida no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas de 1998; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), sobretudo, quando foi alterada pelas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nas suas singularidades contextuais; o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a

Educação em Direitos Humanos definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, de 2014.

A Constituição Federal promulgada em 1988 foi o primeiro marco legal no Brasil oficializando o reconhecimento das especificidades socioculturais dos povos indígenas, como expressam os Artigos 210, 215, 216; 231 e 232. Esses artigos tratam diretamente de conteúdos relacionados com os processos de escolarização dos indígenas, determinando que o ensino para as escolas indígenas deve ser ministrado em língua portuguesa, assegurada, entretanto, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar específica, bilíngue e diferenciada, como está explícita na Constituição Federal de 1988: "O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" (Artigo 210, Inciso 2).

Ainda que a Constituição brasileira não seja uma Constituição Plurinacional, guarda em si preceitos que asseveram os direitos indígenas, o reconhecimento sociocultural e étnico. Segundo Gersem Baniwa (2013, p. 3) "[...] a Constituição possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem no âmbito das escolas das aldeias". De tal modo, a Constituição de 1988 assegurou aos povos indígenas do Brasil o direito de permanecerem sendo indígenas, isto é, de permanecerem com suas especificidades e singularidades, ou seja, reconheceu o direito à diferença, à alteridade cultural, rompendo com a posição da educação colonial que procurou incorporá-los e assimilá-los à comunidade nacional.

Ainda são vários os desafios da educação escolar indígena no país. Um deles tem sido em como construir diálogos entre a educação escolar com a educação tradicional. Deste modo, faz-se necessário compreendermos as diferenças entre a educação indígena a educação escolar indígena. Segundo Meliá (1979), existem duas formas de educação junto às populações indígenas: a educação indígena e a educação para os índios, referindo-se à escola. Neste sentido, Gersem Baniwa (2006, p. 136), destaca que essas duas modalidades possuem definições distintas.

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Para nós, indígenas, não existe uma única forma ou modelo de educação, e a escola é apenas um dos vários lugares onde ocorrem alguns processos de aprendizagem. Segundo Moacir Gadotti (2007), a escola também é um espaço de relações e conexões.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve (Gadotti, 2007, p. 12).

Dessa forma, a escola indígena não deve ser um espaço de domínio do pensamento ocidental, mas, a partir de uma perspectiva intercultural, deve ser um lugar de confronto e de diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento

tradicional, pois a escola ocidental se encontra organizada em práticas hegemônicas que são, muitas vezes, contrárias aos saberes originários.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...] por isso mesmo — e os índios sabiam — a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado (Brandão, 2007, p. 9).

Para que a escola indígena seja realmente específica e diferenciada, é preciso revermos sua lógica de organização, pois a escola enquanto instituição se encontra sistematizada nos princípios e valores hegemônicos da educação escolar não indígena, como nos mostra José Marín:

A escola oficial, tal como existe em nossos países, tem veiculado a imposição de toda esta concepção ocidental, que privilegia a cultura escrita em prejuízo da cultura oral e aos conhecimentos das culturas tradicionais. O processo de ocidentalização do mundo impôs igualmente as falsas oposições entre modernidade e tradição, entre cultura oral e cultura escrita e tem privilegiado um tipo de inteligência e uma maneira determinada de construir o conhecimento. Processo de exclusão, que acabou por sacrificar um enorme patrimônio cultural coletivo (Marín, 2006, p. 40).

Assim, as escolas indígenas devem ser espaços que contribuem para a sistematização e construção dos conhecimentos indígenas, valorizando suas cosmologias, suas "ciências", modos de ser e visões de mundo. Para que isso ocorra, se faz necessário pensarmos em políticas educacionais que garantam de fato uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, e que respeita seus direitos duramente conquistados. Atualmente, as políticas públicas desempenham um papel fundamental na evolução da educação escolar indígena, mas muitas vezes tem deixado de suprir com precisão nossas demandas.

Quando se trata de políticas públicas, muitas das vezes recorreremos ao papel do Estado, analisando quais são os seus programas e qual é a sua função social na educação, como nos mostra Carvalho (2012, p. 14):

[...] articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente quanto à redistribuição de benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento (Carvalho, 2012, p. 14).

Ao tratar das questões governamentais, vemos uma série de dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004, reconhecendo os direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas, desenvolvendo programas integrados ao ensino e pesquisa para de fato termos uma educação bilíngue e intercultural.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer 14 e da Resolução 03 de 1999, fixou o status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, com normas e ordenamento jurídico próprio:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, Resolução 03/1999, Artigo 1º).

A partir de então, foram criadas escolas para atender as demandas dos povos indígenas, bem como a formação inicial e continuada de professores indígenas para produção de material didático específico para suas escolas. Como

já mencionado aqui, em 2018, pude participar II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), que ocorreu em Brasília (DF), com o tema "O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas". Durante os três dias de intensos debates, oscilando entre otimismo com o futuro da Educação e o pessimismo por parte do Governo Federal, tivemos a oportunidade de discutir acerca do direito à educação específica e diferenciada, elaborando várias propostas, das quais 25 foram aprovadas, reafirmando a vontade das comunidades e dos movimentos indígenas de lutarem pelo cumprimento das políticas de educação escolar indígena em nosso país.

Figura 34 Manifestação em frente ao Ministério da Educação, II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), Brasília (DF)



Fonte: arquivo pessoal (2018).

Com base nos pressupostos da II Connei (2018), é importante destacar que desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009,

continuamos aguardando a criação de um sistema de educação escolar indígena próprio.

O Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena deverá reconhecer, respeitar e efetivar o direito à educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e de qualidade, especialmente no que se refere à questão curricular e ao calendário diferenciado, que definam normas específicas, que assegurem a autonomia pedagógica (aceitando os processos próprio de ensino-aprendizagem) e a autonomia gerencial das escolas indígenas como forma de exercício do direito à livre determinação dos povos indígenas, garantindo às novas gerações a transmissão dos saberes e valores tradicionais indígenas²⁹.

No referido documento, uma das nossas pautas tem sido a autonomia das escolas indígenas, pois enquanto a escola indígena não for reconhecida como específica e diferenciada dentro do marco histórico das políticas educacionais, ela continuará reproduzindo o modelo da escola ocidental. Sabemos que a Constituição Federal de 1988 foi um marco para a política indígena, e foi através de um longo processo de luta e reivindicação que o Estado brasileiro passou a considerar os povos indígenas como protagonistas da sua história e sobre as decisões que são fundamentais para a sua sobrevivência física e cultural. No campo da educação, muitas escolas indígenas passaram a produzir e utilizar material didático próprio, em geral bilíngue e voltado para o letramento e para os primeiros anos do ensino fundamental, a desenvolver ensino via pesquisa, calendários e currículos diferenciados (Baniwa, 2013).

De acordo com os pressupostos históricos da educação escolar indígena no Brasil, busco neste momento refletir sobre o processo de escolarização entre os Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã (Posto Velho). Para produzir os dados,

²⁹MEC, Documento Final da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei)- Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a Fundação Nacional do Povos Indígenas (Funai) Luziânia (GO). 2009, p. 4.

empreendi um trabalho de campo, entre os dias 25 e 28 de fevereiro de 2022, do qual estive visitando a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, observando e dialogando com os professores e com as lideranças indígenas da comunidade para reafirmar como os Guarani Nhandewa pensam e sentem a educação escolar diferenciada.

No contexto histórico da educação escolar, as narrativas colhidas junto aos Guarani Nhandewa revelam que a implantação da educação escolar entre os Guarani que vivem região norte do Paraná, é um fenômeno recente, assim como foi em outras regiões do Brasil. A implantação dos primeiros programas de escolarização se deu através da conquista religiosa, pensada pelos colonizadores para garantir o domínio e a domesticação. Como afirmado acima, tratou-se de um modelo de educação escolar imposto por não indígenas com o intuito de incorporá-los à sociedade nacional por meio da destruição da língua e da negação da cultura tradicional Guarani.

Acerca do processo de educação escolar entre os indígenas do estado do Paraná, temos os documentos dos primeiros aldeamentos Capuchinhos³⁰, que revelam a criação das chamadas Colônias Indígenas³¹, que tinha como objetivo conquistar e aldear os indígenas por meio da catequese e instrução, como anteriormente falado, uma educação de imposição e submissão.

Amoroso (1998) destaca que a educação escolar nos aldeamentos funcionava distante dos grupos indígenas e atendia também as crianças e adultos não-indígenas que viviam próximos aos aldeamentos. Os relatórios da época

³⁰Os Capuchinhos eram padres vindos da Itália desde 1840 para ministrar o ensino da catequese aos indígenas. Para estudo e análise mais aprofundada sugiro ver os "Relatórios de Presidente de Província e a documentação do Diretório dos Índios, criado em 1865". Parte desses documentos encontra-se disponível para pesquisa na Biblioteca Nacional, podendo ser acessado no site: <http://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>.

³¹Segundo Mota (2000), no estado do Paraná foram planejadas onze colônias indígenas, das quais nove foram instaladas. Na bacia do Rio Tibagi foram instaladas as Colônias Indígenas de São Pedro de Alcântara (1857) e São Jerônimo (1859).

mostram que as primeiras "Reservas Indígenas" da região foram criadas após a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). De acordo Tommasino (2000), a criação de reservas indígenas tinha como objetivo confinar os indígenas em espaços físicos para liberar suas terras para colonização, assim como para integrá-los à sociedade nacional. Dessa forma, a educação escolar nos aldeamentos buscava instruir as crianças e os jovens nos princípios éticos e morais da cultura nacional.

O Relatório da Povoação Indígena de São Jerônimo, de 1923, por exemplo, relata que a Escola "General Rondon" (localizada na sede da povoação) funcionou regularmente durante todo o ano, com a frequência média de 16 alunos entre janeiro e março, sendo cinco índios e 11 nacionais; de março a outubro teve frequência média de 13 alunos - cinco índios e oito nacionais. De janeiro a março a escola teve uma professora, que depois foi substituída por outra. As crianças indígenas moravam distante da escola e recebiam uma refeição diariamente (Tommasino, 1997, p. 117).

Atualmente, a educação escolar indígena no estado do Paraná, é coordenada e mantida pela Secretária de Educação do Estado do Paraná (SEED), que junto com os Núcleos Regionais de Educação (NRE)³², buscam orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades, como à Educação Escolar Indígena.

A estadualização da educação escola indígena é recente, ocorrendo entre os anos de 2002 e 2010. No ano de 2006 foi criada a primeira turma de Magistério Indígena, tendo como objetivo formar os primeiros professores para atuarem nas escolas das suas respectivas comunidades. A primeira Resolução (1.119/92), produzida pelo Governo do Estado do Paraná, conceitua que escola para os povos indígenas deve ser um espaço de trabalho e reflexão de pessoas e entidades,

³²De acordo com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), ao todo são 32 Núcleos Regionais de Educação (NREs).

devendo respeitar e considerar os processos culturais próprios das populações indígenas, elaborar diretrizes para garantir uma educação escolar diferenciada, específica e que propicie condições físicas e pedagógicas para todas as escolas indígenas (Paraná, 1992).

Nas terras indígenas do norte do Paraná, onde vivem os guarani, praticamente todas possuem escolas, como à Escola Estadual Cacique Tujá Nhanderu, Terra Indígena Laranjinha, município de Santa Amélia, que oferece Educação Infantil e os anos Iniciais do Ensino Fundamental; Escola Estadual Indígena Ywy Porã, Terra Indígena Pinhalzinho, município de Tomazina, atendendo crianças dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de nove anos; Escola Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, Terra Indígena Ywy Porã (Posto Velho), município de Abatiá, que atende crianças dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; Colégio Estadual Indígena Cacique Koféij, Terra Indígena São Jerônimo, que oferece Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com os dados disponíveis pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, há no estado 39 escolas e colégios indígenas, presente em pelos menos 24 municípios. Segundo o documento, são 5.030 alunos matriculados na Educação Básica, tendo em torno de 883 professores atuando, destes, apenas 318 são indígenas. As modalidades ofertadas são Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que apenas 15 escolas oferecem o Ensino Médio.

Tabela 4 Distribuição por número de escolas por etnias indígenas no Estado do Paraná.

ETNIA	N° DE ESCOLAS
Kaingang	17
Guarani	16
Kaingang e Guarani	5
Xetá, Guarani e Kaingang	1
TOTAL DE ESCOLAS	39

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Dados trabalhados pelo autor (2023)

Na minha primeira visita, no período de 16 a 20 de setembro de 2018, realizada na Tekoa Ywy Porã (Posto Velho), pude participar de várias rodas de conversa. Em uma delas, tive a oportunidade de ouvir as narrativas do meu amigo Guarani Nhandewa Claudinei Alves, professor bilíngue na Escola Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope. Claudinei contou-me sobre a construção da primeira escola na tekoa durante a retomada do território tradicional. Segundo Claudinei, com a retomada em curso, as mitã (crianças) ficavam muito agitadas e dispersas dos saberes tradicionais, pois todas praticamente estavam *nhe'ẽ mondyi* (espírito assustado) e *nhemirõ* (tristeza). Para conter esses males, os professores decidiram se juntar com os mais velhos para ensinar as crianças e fortalecer os espírito guerreiro dos jovens. De acordo com Claudinei, a primeira escola da tekoa foi embaixo de uma árvore, onde se reuniam praticamente todos os dias para o ensino da língua tradicional e dos aspectos da cultura guarani.

Barros (2011) mostra que no início da retomada do tekoa Posto Velho, o ensino feito pelas lideranças era informal do ponto de vista institucional, mas foi de suma importância para a manutenção da língua e da cultura. Assim, percebendo que o grupo estava crescendo e as crianças necessitavam de um espaço apropriado para frequentar como escola, representantes da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) buscaram matricular as crianças e os jovens em uma escola da zona rural, próxima a área de retomada. Segundo Barros (2011), o responsável pela escola da zona rural passou a sofrer ameaças por parte dos fazendeiros da região, entre os quais figuravam políticos importantes do município e do estado.

Depois, logo no início do ano letivo, as crianças guarani sofreram agressões físicas e verbais por parte dos alunos não-índios, e foi preciso que a polícia federal escoltasse durante algum tempo as crianças guarani em sua chegada e saída da escola" (Barros, 2011, p. 107).

Conforme as ameaças foram aumentando e o medo de sofrerem perseguições e até mesmo de mortes, o grupo buscou construir o primeiro prédio para que servisse de escola, pois a comunidade demandava a construção de um espaço para abrigar as crianças enquanto os adultos buscavam por condições melhores para o tekoa reocupado. Assim, em 2003, levantaram o primeiro prédio escolar, que passou a ser chamado Escola Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé³³.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (2023) da escola, o atendimento ficou sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, do município de Abatiá-PR. As propostas pedagógicas eram elaboradas pela Secretaria Municipal, juntamente com a comunidade, e os primeiros professores

³³O nome da escola, Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé, foi uma homenagem do grupo ao ex-cacique Nicolau Marcolino, Nimboeaty: na língua tradicional Nhandewa, significa lugar de ensino; Mborowitxa: homenagem à autoridade maior de uma comunidade e Awa Tiropé: era o nome Sagrado de Nicolau Marcolino, que significa aquele que prevê o amadurecimento próspero de uma lavoura.

foram os próprios Guarani. Mais tarde, com a institucionalização da escola, vieram também professores não indígenas, contratados pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED).

Tendo a presença consolidada na área de retomada, a comunidade, junto com a Secretaria Municipal, encaminhou um documento para a Secretaria Estadual de Educação, pedindo a estadualização da escola, fato que veio a se consolidar em janeiro de 2003 por meio da Resolução nº 1.402/08. Desde então, passou a se chamar oficialmente Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, atendendo as modalidades de educação infantil e ensino fundamental até os anos finais.

O primeiro prédio foi construído de madeira, que com o passar dos anos foi se deteriorando, pois quando estive lá, em 2018, sua estrutura já se encontrava bastante comprometida, contava com apenas duas salas de aula, cozinha, banheiros, e uma secretaria que servia como biblioteca e sala dos professores.

Figura 35 Primeiro prédio da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, tekoa Ywy Porã (Posto Velho)



Fonte: arquivo pessoal (2018)

A Secretaria de Educação do Paraná já havia iniciado a construção do novo prédio escolar, que na época encontrava-se nas fases finais de acabamento. Na minha segunda visita, em fevereiro de 2022, encontrei a comunidade desfrutando do novo prédio escolar, que foi pintado e grafado a partir da cultura Guarani Nhandewa. Este novo prédio escolar conta com três salas de aulas, uma sala com biblioteca, sala de informática e dispensa juntos, uma sala para secretaria, cozinha e cantina com infraestrutura completa, dois banheiros - masculino e feminino -, além disso, há um amplo espaço onde são realizadas as atividades culturais.

Atualmente, o quadro de professores e funcionários da escola é composta praticamente só por indígenas. Conta com cinco professores, uma pedagoga e um diretor indígena Guarani Nhandewa. Toda a equipe administrativa, pedagógica e docente é contratada pela Secretaria de Educação do Paraná (SEED) por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS). Porém, contam com um sistema diferenciado na contratação, através da concessão da carta de anuência assinada pelo cacique. A escola funciona em dois períodos, matutino e vespertino. De acordo os dados disponíveis no Projeto Político Pedagógico da escola, atualmente são quatro turmas com oito alunos matriculados.

Figura 36 Novo prédio da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, tekoa Ywy Porã (Posto Velho)



Fonte: arquivo pessoal (2022)

Por ter poucos alunos matriculados, não há a oferta do ensino médio. Os jovens que ingressam nesta etapa frequentam a escola do município de Santa Amélia, município mais próximo da tekoa. Atualmente há na tekoa Ywy Porã seis indígenas universitários, matriculados nos cursos de graduação em Letras, Enfermagem, Direito, História e Pedagogia.

Para compreendermos os processos próprios de aprendizagem e ensino na educação escolar Guarani, trago neste momento reflexões acerca do ensino de Geografia na Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, atualmente trabalhada pela professora Graziella Aparecida de Oliveira, que atua no ensino de História, Geografia e Bilíngue. Porém, durante o trabalho de campo em fevereiro de 2022, o docente responsável pelo ensino de História e Geografia, era o professor Guarani Nhandewa Claudinei Ribeiro Alves. Antes, contudo, é válido mencionar que também tenho formação em Geografia e lecionei por cinco anos no

Colégio Estadual Indígena Cacique Koféij, na Terra Indígena São Jerônimo-PR, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir da minha experiência como professor de Geografia, trago uma breve contextualização sobre o que é Geografia. Portanto, numa perspectiva escolar, para mim, trata-se de uma ciência que busca compreender e analisar os fenômenos naturais e humanos presentes no espaço geográfico. Para o geógrafo Manuel Correa de Andrade (1987), a Geografia é uma ciência do ponto de vista epistemológico muito antiga, sua origem vem das primeiras civilizações humanas, tendo inicialmente como área de estudo a cosmologia e a astronomia, trabalhada e desenvolvida posteriormente pelos gregos e pelos povos da mesopotâmia.

Segundo Kozel (1998), era um conhecimento prévio que servia apenas para a sobrevivência das primeiras civilizações, não era considerada ainda uma ciência. Para esta autora, a Geografia é uma das lentes que permite a leitura do planeta terra, que é a nossa morada, o lugar das múltiplas relações e conexões. A geografia sempre fez parte da vida dos povos indígenas, pois vivemos em constante conexão com a nossa mãe terra, e dela usufruímos de forma recíproca, ética e respeitosa, criando-se, assim, concepções próprias sobre os principais conceitos da Geografia.

Os povos indígenas, mesmo sem uso da escrita alfabética, transmitem seus conhecimentos por meio da oralidade e até mesmo por desenhos e grafismos próprios, como ocorrera nas primeiras civilizações, que foram passadas de geração em geração. Dessa forma, podemos dizer, que os povos indígenas possuem concepções e visões de mundo que vão além das ideias geográficas, pois como nos mostra Ladeira (2008), os guarani interpretam a geografia como uma ciência descritiva do espaço físico e do tempo cíclico vivenciado. Nós indígenas usávamos e ainda usamos os conhecimentos geográficos para mantermos a nossa organização social, a nossa sobrevivência física e cultural em nossos territórios. Vários povos continuam praticando a vida tradicional por meio da caça, da pesca e da agricultura

própria. Para tanto, precisam ter conhecimento sobre localização, sobre astronomia, climatologia etc., para poder saber com precisão onde caçar e pescar, em que período e tempo é favorável para cultivar, e até mesmo para a própria mobilidade entre os tekoa, pois como nos diz Andrade (1987, p. 21) “[...] as sociedades indígenas entravam em contato com a natureza, procurando retirar dela os elementos de que precisavam”.

Dessa forma, os conhecimentos geográficos estão presentes em nossas vidas de diversas forma e maneiras. Utilizamos como ferramenta para conhecer os antigos tekoa, para compreender as manifestações da mãe terra e da natureza, e para definir e interpretar os nossos espaços de convívio. Sabemos que muitos povos desenvolveram sofisticadas técnicas de relação com a natureza, principalmente para a prática da agricultura tradicional, em que se cultivam alimentos, plantas, vegetais, ervas medicinais, que servem para a sobrevivência física, mas também cultural. São práticas que envolvem saberes que fazem parte da nossa sabedoria ancestral. Os povos indígenas são bons artesãos e confeccionam vários utensílios que eram usados para a caça e para a pesca, além possuírem vasto conhecimento sobre astronomia, cosmologia, cartografia, geologia matemática etc. São, também, grandes conhecedores dos mecanismos das estações do ano.

Embora não estejam organizados como disciplinas pois expressão uma visão mais integral, os seus conhecimentos perpassam praticamente todas as áreas das ciências que fazem parte dos currículos escolares. Os mais velhos, além de serem os guardiões das belas palavras, guardam em suas memórias vários mapas que contém os elementos da natureza, da terra, do ar e do céu. Dessa forma, a Geografia nos currículos da educação escolar indígena, deve levar em consideração as concepções próprias de cada povo sobre os conceitos de território, lugar,

paisagem, natureza e espaço, pois a geografia na vida dos povos indígenas é realizada na prática.

Os povos tradicionais, ao praticarem a geografia, estavam cultivando ideias de ordem geográfica e lançando as sementes que no futuro seriam desenvolvidas em uma ciência, e em um saber acadêmico (Andrade, 1987). A geografia, como ciência, demorou para ser uma disciplina escolar, pois era vista apenas como descrição da terra, dos rios, das montanhas. Foi uma ferramenta muito utilizada pelos colonizadores durante as navegações. Com a "descoberta" de novas terras, do chamado "novo mundo", houve uma grande corrida de conquista, impulsionando grandes navegações, principalmente entre os países europeus, do chamado velho mundo. A Geografia surge assim, comprometida não apenas com o Estado nacional, mas também com o capitalismo, que começava a se consolidar pelos novos territórios conquistados (Kozel, 1998).

A partir do século XIX, a Geografia passa a ganhar novos contornos, sistematizada pelo geógrafo naturalista Alexandre Von Humboldt, passa a ter destaque por outros geógrafos e escolas de cientistas. Segundo Kozel (1998), a Alemanha foi o primeiro país a introduzir a Geografia como disciplina no currículo escolar, sendo trabalhada pela primeira vez por Immanuel Kante na Universidade de Königsberg. Mais tarde surgiria outras importantes escolas de Geografia, ainda na Alemanha, liderada pelo alemão Fridrich Ratzel; e as escolas francesas, lideradas pelo geógrafo Paul Vidal de La Blache. No Brasil, a Geografia surge por volta de 1930, trazida pelos discípulos da Escolas Francesa de Geografia. Foi implantada na Universidade de São Paulo (USP), sendo a primeira a receber um curso de Geografia. De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), as ideias geográficas inseridas no currículo escolar brasileiro, teve como objetivo servir os interesses do Estado, por meio de uma perspectiva nacionalista e econômica.

Após a sistematização da Geografia no Brasil, temos o surgimento de várias correntes de pensamento geográfico e, sem dúvida, uma das mais importantes foi a chamada Geografia Crítica, contextualizada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1926-2001). Milton Santos é dos precursores da chamada renovação da Geografia, nos anos 1970, sendo considerado por muitos como um dos principais expoentes da Geografia brasileira e do mundo. Este importante geógrafo possui larga produção intelectual, da qual recebeu em 1992 o "Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud", considerado o Prêmio Nobel da Geografia.

Seus livros "Por uma Geografia Nova" (1978) e "A Natureza do Espaço" (1996), marcaram profundamente minha trajetória intelectual. Embora este autor tenha produzido uma vasta obra, ainda é pouco estudado e compreendido, fruto, talvez, de uma prática acadêmica que valoriza pesquisadores estrangeiros em detrimento de intelectuais brasileiros (Saquet; Silva, 2008).

Como anteriormente mostrado, antes de ser considerada como ciência, a Geografia era apenas descritiva, não havia análises reflexivas e críticas do espaço geográfico, que é o seu objeto de estudo. A Geografia vai além da descrição física da terra, principalmente para nós indígenas, pois na atual sociedade que é moderna capitalista e colonial, tornou-se crucial ter a compreensão crítica dos seus conceitos, principalmente dos conceitos de território e natureza. Portanto, a Geografia enquanto disciplina escolar, deve contribuir para que os alunos consigam desvendar o espaço geográfico em que estão inseridos, percebendo-se como agentes sociais responsáveis pela construção e transformação desse espaço (Kozel, 1998).

Nesse pressuposto, percebo que ensino de Geografia na educação escolar guarani tem que partir de análises críticas do espaço, pois enfrentamos vários problemas em nossos territórios, visto que vivemos num mundo técnico - científico

- informacional, do qual hoje, o espaço geográfico é dominado pelas grandes corporações, que transformaram o espaço geográfico em espaços fragmentados (Santos, 2011). A Geografia, na educação escolar Guarani, deve ser trabalhada visando fortalecer nossa relação cultural e social com o tekoa.

No campo da política educacional, temos como documento norteador da educação escolar indígena o Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI). Este documento foi produzido pelo Ministério da Educação, visando produzir uma educação escolar diferenciada, conforme a demanda vinda dos movimentos sociais indígenas, que objetivavam uma educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural. Nesse prisma, o RCNEI tem por objetivo:

[...] servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e, ao mesmo tempo, elaborar um planejamento adequado par que nela se queira realizar [...] o objetivo foi fazer refletir sobre o desenvolvimento curricular e as experiências pedagógicas no interior das escolas indígenas [...] (Brasil, 2005, p.13).

Ainda nesse pressuposto, o RCNEI também tem como proposta:

[...] formar os alunos e alunas como pesquisadores do seu povo, do seu tempo, do seu território e de outros territórios. Um dos caminhos que o professor pode percorrer junto com seus alunos, não só na área de geografia, é através de projetos de pesquisa. O aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção do conhecimento está integrado às práticas vividas. Num projeto, os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento da pesquisa (Brasil, 1998, p. 232).

No que tange à Geografia, o RCNEI traz um capítulo referente ao ensino e prática para as escolas indígenas, construído a partir da colaboração de professores indígenas e não indígenas. A Geografia proposta no RCNEI sugere diferentes formas para se pensar o território, a natureza, paisagem, o lugar, e o

espaço geográfico a partir das concepções cosmológicas de cada povo, pois cada povo indígena possui formas próprias de se relacionar com esses conceitos.

Seja onde for que viva um povo, ele se relaciona com o seu espaço e cria um modo de entendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua geografia. Cada um tem à sua maneira de entender e de se relacionar com a terra, com as águas, com as plantas, com o céu, com a chuva, com o vento, com o sol e com outros povos, outras formas de interpretação do espaço. (Brasil, 2005, p. 225).

Portanto, a Geografia nas escolas indígenas tem um papel fundamental, pois segundo Magalhães e Landim (2013, p. 43) “[...] cada povo vive num lugar diferente e entende de maneira diferente algo de sua realidade”. Isso requer que a Geografia seja desenvolvida de forma específica e diferenciada para o ensino dos alunos indígenas. Nas escolas indígenas, o ensino deve partir da realidade vivida pela comunidade, pois são os conhecedores do seu território, das matas, dos rios, das plantas e dos animais.

Na escola indígena o diálogo é fundamental, já que a oralidade constitui um sistema social fundante na e para a difusão de conhecimentos, saberes acumulados pelos indivíduos e grupos e que são repassadas de uma geração a outra, por meio da palavra “vista e ouvida”, vivenciadas com a prática da mobilidade entre aldeias e parentelas (Lima, 2012, p. 188).

Segundo Lima (2012), é de suma importância considerar nas aulas de Geografia, a experiência das crianças e dos jovens indígenas, pois trazem consigo conhecimentos geográficos, como os caminhos percorridos na aldeia, nas estradas, nos espaços naturais como os rios e as matas. Eles observam as alterações que ocorrem no espaço vivido; percebem as modificações que ocorrem na paisagem e natureza.

Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos. Esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e chegada da geografia na escola. No caminho, há um diálogo entre o conhecimento geográfico do aluno e a geografia escolar não indígena (Brasil, 2005, p. 225).

Os povos indígenas vivem em lugares diferentes e por isso criam maneiras próprias de se relacionarem com a natureza, com território, com o lugar, criando e transformando o seu espaço geográfico. Ao analisar o RCNEI podemos compreender que a Geografia busca ser uma ferramenta de revitalização da cultura, da língua e dos nossos saberes milenares. De acordo com cada lugar, com cada território, cada povo constrói relações com espaço geográfico, criando saberes para compreendê-lo e explicá-lo, ou seja, a sua própria geografia.

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios (Brasil, 1998, p. 214).

De acordo com os pressupostos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas, ensinar a Geografia, promove a oportunidade de alargar os conhecimentos tradicionais já existentes entre os povos indígenas e contribui para a luta contra o preconceito em favor do sentimento da pluralidade, apresentando respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza.

A Geografia, no RCNEI, tem como objetivo fazer com que os alunos consigam se reconhecer como sujeitos históricos, identificando-se com suas culturas, e que se reconheçam como construtores do meio onde vivem, valorizando a vida em comunidade, reconhecendo o seu espaço, língua, hábitos, costumes, e o que deve ser aprendido.

A geografia permite, assim, explicar o mundo por meio dos estudos do espaço geográfico levando em conta o que se vê, -as paisagens; o que se sente e como a pessoa se identifica -os lugares; e os que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar e produzir sua cultura -os territórios (Brasil, 1998, p. 2013).

Nesse pressuposto, é importante destacar, que a Geografia presente no RCNEI, é uma disciplina escolar. Seus conteúdos têm sido o de descrever alguns lugares e alguns problemas que afetam as populações indígenas, sem, entretanto, dar conta de pensar-sentir o espaço de forma crítica. É importante observar que, pensar o espaço supõe dar ao aluno condições de construir um instrumental que o capacite a buscar e organizar informações, gerando reflexão sobre elas (Callai, 1999).

A Geografia, no RCNEI, traz uma linguagem simples, contendo muitas ilustrações, desenhos, mapas, figuras e paisagens. A concepção de espaço geográfico exposta no documento mostra que está ligada com a vida social e cultural de uma forma harmoniosa. Isso revela que é de acordo com cada lugar e com as paisagens que as pessoas criam maneiras de viver e de usar seus territórios, construindo assim seu espaço geográfico (Brasil, 1998). Entretanto, sabemos que os povos indígenas não vivem mais em harmonia com o seu espaço geográfico, pois conforme já relatamos aqui, são inúmeros problemas que nos cercam, começando pela violência no campo, invasão dos territórios, desmatamento, e a destruição dos bens naturais das nossas florestas.

As abordagens geográficas trazidas pelo RCNEI demonstram práticas pedagógicas que permitem que os jovens indígenas se relacionem de forma "harmoniosa" com os atuais problemas que nós indígenas enfrentamos em nossos territórios. Devemos, portanto, despertar o senso crítico, analisando o surgimento e como resolver esses problemas. É importante que os alunos indígenas tragam

para a escola os seus conhecimentos geográficos, sendo que esses conhecimentos devem ser o ponto de partida e o de chegada para a geografia escolar (Brasil, 1998).

É percebido que as aulas de Geografia têm considerável confluência neste quadro. Porém, por serem tratadas como simples descrição do ambiente natural não se obtém um ensino envolvente e construtivo aos alunos. Devemos despertar no aluno um espírito crítico e questionador diante da sociedade capitalista moderna colonial. Ao abordar esta e outras questões que se relacionam com a geografia e o espaço habitado, estamos buscando compreender, com profundidade, a forma de agir e intervir dos povos indígenas em seus territórios e na vida das comunidades indígenas.

No que tange ao papel do professor, este documento mostra que é dever do professor elaborar o seu plano de trabalho utilizando "sempre" a interdisciplinaridade, procurando manter um diálogo mais aberto com as demais áreas do conhecimento. O documento sugere ainda que a Geografia deve ser trabalhada a partir de qualquer ponto, desde que seja significativa e direcionada para cada povo ou etnia indígena, pois "[...] a escola, para estudar geografia, é importante sempre que a parte física, a parte humana, a parte econômica, estão relacionadas; que na vida, tudo é misturado" (Brasil, 1998, p. 245).

Adentrando no conceito de território, observo que esse tem uma larga utilização na história da ciência geográfica, principalmente na Geografia Política e de Geopolítica. No ensino de Geografia, esse conceito está presente em diversos conteúdos que compõem os programas curriculares do ensino fundamental e médio. O território aparece no RCNEI como uma ferramenta de fortalecimento da identidade indígena com a terra. Para Haesbaert (2004, p. 20) "[...] não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico territorial".

Com o capitalismo moderno colonial, temos a fragmentação dos territórios, e junto com ele o rompimento das fronteiras territoriais, devido ao modelo econômico capitalista que se apropria e explora dos recursos naturais e dos territórios ocupados pelos povos indígenas. É importante destacar que a concepção de propriedade privada não cabe na concepção indígena de terra e território. Segundo Milton Santos (2003, é preciso entender que:

O território é à base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população (Santos, 2003, p. 96-97).

Nesse cenário, é importante discutir o conceito de território de forma analítica, pois existem múltiplos territórios que são produzidos a partir de concepções e relações sociais distintas, que são disputadas cotidianamente. Portanto, é necessário que os alunos e os grupos envolvidos com a educação escolar indígena reconheçam que as relações e classes sociais produzem diferentes territórios e espaços que as reproduzem em permanente conflitualidade (Pinheiro, 2018).

Um dos problemas recorrentes, que vislumbro a partir de minha experiência própria como professor de Geografia, é que muitos alunos não conseguem expressar o conceito de território utilizado. Nesse caso, é importante repensar as práticas, os conteúdos, os materiais utilizados, buscando trabalhar com mais afinco o conceito de território nas escolas indígenas, ajudando os alunos a construírem suas próprias concepções. Nesse aspecto, é necessário trabalhar com os fundamentos históricos, com as formas de poder que são exercidos pelos grupos hegemônicos ou pelas classes dominantes, tendo sempre um olhar crítico perante as formas de exploração da natureza e dos territórios indígenas.

Nesse pressuposto, devemos trabalhar a *Geografia crítica* para formar nossos alunos, não apenas para viver em comunidade, mas uma formação instrumentalizada, técnica, para compreender as transformações do mundo moderno. Dessa forma, é imprescindível subsidiar os alunos das escolas indígenas em relação à compreensão do espaço geográfico, com o intuito de que eles possam ampliar suas visões de mundo, que conheçam seu papel na sociedade capitalista moderna que insistem nos impor seus modos de vida, sua visão, ideologia, que são diferentes da nossa visão de mundo, que é originária. Sendo a *Geografia* crucial para a formação crítica, explicitando as lentes que desvendam o impacto das formas de organização capitalista, de retirada de lucro incessante da terra, da mineração, do agronegócio que afetam o espaço geográfico no qual nós, indígenas, estamos inseridos. A partir desse pressuposto, devemos entender que o território possui múltiplas diferenças presentes entre os vários povos indígenas do Brasil.

Ainda sobre o território, Urquiza e Nascimento (2013, p. 58) mostram que o “[...] território é algo construído e constantemente reconstruído de acordo com a dinâmica própria de cada população, torna-o inseparável da história de um povo indígena”. Esta concepção de território se diferencia entre os povos indígenas. Para nós Guarani, o território tradicional é o tekoa, que significa espaço, lugar, onde se dão as condições para a prática do nosso modo de ser e viver, o tekoporã.

De acordo com os pressupostos apresentados, busco agora refletir, no contexto do ensino de *Geografia*, o diálogo que tive com o professor Guarani Nhandewa Claudinei Alves, durante uma roda de conversa realizada com as crianças na Tekoa Ywy Porã. Durante a roda de conversa, Claudinei falava sobre a importância da geografia tradicional guarani, mostrando sua importância para a nossa vida física e cultural. Segundo Claudinei, antes mesmo do surgimento da escola, já havia uma geografia presente na vida Guarani, uma geografia originária

da nossa cosmologia milenar, que era transmitida pelos mais velhos desde a tenra idade.

A geografia, para nós Guarani, está articulada com os momentos na tekoa, tem relação com a vida, com o saber/fazer. Está presente na nossa forma de se relacionar com a terra, com a natureza, com o tekoa, que é de extrema importância para a nossa sobrevivência física e cultural: todos nós dependemos dos bens naturais que a mãe terra nos concede, como os rios, as matas, as plantas, os animais etc.

Figura 37 Roda de conversa realizada com as crianças Guarani Nhandewa. Ao centro o professor Alves, Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2018)

De acordo com o professor Claudinei, a Geografia é essencial para a educação escolar guarani porque possibilita o entendimento da aldeia e do mundo. Conforme o RCNEI, a "[...] geografia é a história do mundo. O mundo é a terra, a terra é a aldeia, o rio, o rio que cai num outro rio, que cai num outro rio, que cai no mar. Geografia é o depois do mar" (Brasil, 1998, p. 226). Segundo Claudinei, não existe na língua tradicional Guarani Nhandewa um termo que defina com exatidão

o que é geografia, por isso a define como a arte de nomear e explicar as coisas, que descreve o espaço físico e cultural, argumentando que o ensino de geografia deve partir da realidade vivida pelas crianças e jovens Guarani, inclusive que seja trabalhada a partir das suas concepções visões de mundo.

Sobre o ensino de geografia eu acho estranho quando falam assim: vamos ensinar geografia e história na sala de aula. Mas, o que você vai ensinar na sala de aula? Você tem que levar a criança no kaagwy, lá você vai falar sobre os remédios, vai falar sobre as plantas — como você vai encher o quadro da sala aula de remédios? As crianças vão saber os nomes das plantas somente na sala, alguns nomes vão guardar, mas outros não (Depoimento do Professor Guarani Claudinei, Tekoa Ywy Porã/Posto Velho, 2018).

Nessa perspectiva, percebemos como é importante a construção do currículo escolar pelos próprios guarani, pois ao fazê-lo poderão planejar suas aulas de acordo com os conhecimentos da geografia tradicional milenar. Assim, estão também organizando a escola nos padrões da educação tradicional guarani, considerando tempos e espaços próprios e não apenas as quatro paredes da sala de aula. Os conhecimentos e os saberes Guarani acerca da geografia não estão presentes nos currículos e nos documentos voltados para a educação escolar indígena, que seguem os padrões das escolas não indígenas.

Então, penso que você tem que focar na reflexão, deve dizer assim: olha, você mesmo tem que pegar aquela batata! O nome disso é tal! Olha, isso só dá no brejo! Só dá no seco! Só dá em pedreira! Ou, olha, você não vai encontrar em um determinado lugar. Então, daí você vai trabalhando isso com as crianças, e tem que levar mesmo no kaagwy. Têm que ensinar isso nas salas de aula e fora dela também. As crianças devem sair para vários lugares, por exemplo, você vai falar do rio e dos pirá, mas vai falar o quê? Vai falar na sala de aula? Como vai falar do Riozinho na sala? Eu penso que não faz sentido nenhum! Convém então pegar todas as crianças sobre a visão de uma liderança ou alguém da aldeia para acompanhar o trabalho do professor. Esse trabalho deve ser feito sempre. Eles devem ser levados para estudar lá no rio, lá nós vamos trabalhar de brincar na (Yy), nadar no calor, contar pedras. Você vai elaborar uma boa aula e vai falar da

importância dos pirá; vai falar da preservação do meio ambiente; vai falar que não pode sujar a Yy e que não pode fazer isso e aquilo. E assim você vai trabalhando, e se não der para trabalhar tudo naquela aula — durante o dia, volte lá de novo. As crianças gostam — com certeza, qual criança que não gosta de andar e de nada ou molhar os pés na Yy? Para eles, isso é incentivo. Você já imaginou num calorão desse e ter que ficar fechado numa de uma sala de aula? Como você vai falar sobre o rio, sobre os pirá em uma sala de aula — com um calor desses? Qualquer criança desmotivada, fica olhando lá para fora, aí já começam a jogar papel um no outro, e quando você for ver sua aula não deu fruto (Depoimento do Professor Guarani Claudinei, Terra Indígena Ywy Porã/Posto Velho, 2018).

Assim, percebemos que o ensino de Geografia na educação escolar guarani precisa passar por uma desconstrução dos moldes ocidental. Claudinei nos mostra, por meio de sua prática de ensino, que devemos promover reflexões que possibilite transformar os espaços escolares através do saber tradicional Guarani, considerando que a escola, para ensinar geografia, é todo o território da aldeia.

Na Tekoa Ywy Porã, o cuidado com a formação das crianças e jovens não fica restrito apenas ao papel dos professores e da escola, como me explicava o excacique José Claudio, durante uma roda de conversa. Segundo ele, "na comunidade todos são professores, aprendemos e ensinamos em todos os lugares e em todos os momentos da vida". Foi a partir dessa reflexão que busquei analisar o meu papel como professor de Geografia, e de que forma eu poderia estar contribuindo com a nossa educação escolar diferenciada.

Nessa perspectiva, trago a seguir alguns trabalhos que podem ser desenvolvidos pelos professores indígenas na disciplina de Geografia, ou áreas afins. A proposta foi desenvolvida por mim, a partir da minha experiência como professor cursista e formador da Ação Saberes Indígenas na Escola, na qual atuei por quase seis anos, vivendo entre os três povos indígenas do Paraná, e conhecendo praticamente quase todas as terras indígenas, momentos que me marcaram profundamente como pesquisador indígena.

Antes, contudo, devo salientar que todo o material produzido foi pensado e realizado de forma colaborativa, pois na nossa cultura tradicional guarani nada é construído sozinho, pois nossos saberes são dinâmicos, e se renovam na medida em que vão sendo repassados. Desde o início da tese, tenho mostrado que o tekoa é uma das palavras mais importante da cosmologia guarani, compreendida como território. Devo dizer que é muito mais do que um território físico: trata-se de um espaço que traduz o nosso modo de ser e viver; é onde acontece a nossa produção e circulação de conhecimento, pois a palavra tekoa vem do teko, que representa modo de vida. Para que o nosso modo de vida ocorra, precisamos alcançar a terra sem males, ou como nos dizia Sebastião, "nós, guarani, precisamos construir a nossa terra, e para isso precisamos semear coisas boas para colher coisas boas". Sem a existência de um tekoa, não há a transmissão dos saberes milenares, e nem a revitalização e a preservação da nossa cultura e identidade guarani. Tampouco, haverá os processos próprio de aprendizagem e ensino, pois a educação guarani surge a partir do chão de um tekoa.

Dessa forma, tekoa e geografia se cruzam, pois território é um dos conceitos mais importante dessa ciência, longe de querer explicá-lo, pois é um conceito que perpassa praticamente em todas as áreas sociais. Contudo, Milton Santos, nos dá a sua compreensão.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão, mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais, culturais, espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise em disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise (Santos, 1999, p. 8).

Nessa perspectiva, o território é um espaço onde alguém ou um grupo exerce determinada ação e, portanto, temos o surgimento de outro conceito muito importante, territorialidade, que está relacionada em como usamos o território.

[...] a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (Haesbaert, 2007, p, 22).

Foi a partir dessa reflexão que empreendi, em 2018, várias viagens aos tekoa guarani do estado do Paraná, acompanhando a formação de professores indígenas e ministrando oficinas para a produção de material pedagógico, da qual tive diante de mim a oportunidade de trabalhar propriamente com o ensino de Geografia. Durante a preparação do material para a formação dos professores indígenas, fui provocado pelas reflexões feitas por Rezende (1994), que traz alguns pontos necessários para repensar o ensino de Geografia, como:

De que conhecimentos da ciência geográfica eles necessitam hoje para assegurar a sua própria sobrevivência física e cultural? Que conteúdos ensinar? Com quais métodos? E com quais instrumentos e recursos didáticos? Afinal: que Geografia ensinar? Qual deve ser o "Programa de Geografia" para as escolas indígenas? (Rezende, 1994, p. 103).

Sabemos que cada povo indígena possui concepções próprias de Geografia. Assim, cada escola indígena prepara o seu currículo de acordo com a realidade ao seu entorno. Portanto, não há uma definição correta, sua contextualização varia de acordo com cada etnia. Dessa forma, organizei meu trabalho³⁴ a partir da

³⁴Aqui estou me referindo ao trabalho realizado na formação continuada de professores indígenas: Saberes Indígenas na Escola (UEL)

realidade do tekoa onde vivem e atuam os professores indígenas, considerando que para pensar a prática pedagógica para as escolas indígenas exige antes de tudo analisar as relações que os povos indígenas possuem com a língua, com a cultura, e com os saberes milenares que são transmitidos pelos mais velhos.

[...] prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua, a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada. De todos eles, o território e a língua são os mais amplos e complexos. O território é sempre a referência e a base de existência, e a língua é a expressão dessa relação. O modo como se vive esse sistema de relações caracteriza cada um dos povos indígenas (Luciano-Baniwa, 2006, p. 131).

Dessa forma, é importante compreender o contexto histórico de cada lugar onde vivem os povos indígenas para, a partir disto, prepararmos práticas pedagógicas que tenha relação com a vida de cada povo. Segundo Callai (2000, p. 84), “[...] compreender o lugar em que vive, permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. Cada grupo guarani possui suas próprias concepções e visões de mundo e Rocha nos mostra que é “a percepção que vai determinar a forma do indivíduo ver, interpretar e interferir em seu meio” (2003, p. 41).

Como já dito aqui, meus trabalhos de campo tiveram início em 2018, antes mesmo de eu ter ingressado no doutorado, quando como bolsista, professor formador do SIE Saberes Indígenas na Escola - Núcleo (UEM), pude viajar e conhecer praticamente todos os tekoa guarani do estado do Paraná. Naquela ocasião tive a possibilidade de contar com largo tempo dedicado exclusivamente a conhecer, a registrar e a descrever as práticas pedagógicas produzidas pelos professores indígenas para a educação escolar guarani.

Na época em que integrei a Ação Saberes Indígenas na Escola, fiquei responsável pela formação e acompanhamento dos professores indígenas Avá

Guarani da região oeste do Paraná, do qual contei com a ajuda do meu amigo e professor Avá Guarani Eugênio Gonçalves, uma pessoa muito dedicada à educação escolar indígena e um grande militante das causas indígenas em nosso país. Beneficiei-me, também, da hospitalidade da família do meu amigo e professor Ava Guarani Inocência Martins, que foi o coordenador representante dos professores cursistas.

As formações do Saberes Indígenas na Escola aconteciam duas vezes por mês, e sugeri que os nossos encontros acontecessem na Tekoa Marangatu, localizada no município de Guaíra, na região oeste do Paraná, pois era a aldeia mais próxima da cidade, onde havia uma rodoviária, facilitando o meu deslocamento, pois eu tinha que viajar 459 km de ônibus. Foi nesse lugar que foram se avolumando meus materiais da formação, como fotos, vídeos, transcrições, leituras, anotações, diários de campo. Infelizmente, antes mesmo de concluir os cursos de formação, tive minha bolsa suspensa, do qual passei a trabalhar por conta própria, e com a ajuda e a colaboração dos professores cursistas continuei trabalhando na produção dos materiais pedagógicos.

Como nós já havíamos entregado boa parte dos materiais produzidos para a Universidade responsável pela Ação Saberes Indígenas na Escola, os últimos encontros de formação resultaram produções da qual fazem parte agora da minha tese, pois o desejo de realizar o doutorado já vinha tomando conta das minhas pesquisas junto aos guarani que vivem na região, fato que veio a ocorrer em julho de 2019, quando me inscrevi para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assim, nos meses finais de 2018 dediquei-me ao difícil trabalho de organização dos materiais produzidos, tarefa extremamente intensa, para a qual tive a importante colaboração de Inocência Martins. Foi também o interlocutor

com o outro lado da fronteira, no Paraguai, pois várias famílias Ava Guarani possuem parentesco do outro lado da fronteira, ocasião em que pude estar três vezes para conhecer e dialogar com as famílias guarani que vivem naquele país. Além disso, pude também me encontrar e conversar com alguns pesquisadores indígenas, inclusive com o linguista e etnólogo Bartomeu Melià, que me ajudou a refletir sobre o longo processo histórico de luta e resistência guarani na região. Além disso, aconselhou-me a continuar estudando e trabalhando com as questões indígenas em nosso país, pedindo-me para ser um pesquisador comprometido com o meu povo.

Em Guaíra-PR também me foram muito preciosos o apoio e as conversas mantidas durante os encontros de formação com o meu amigo e cacique Inácio Martins, grande liderança e conhecedor da cosmologia guarani, que me orientou durante todos os meses de formação. Embora minha pesquisa esteja concentrada entre os Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã, posso afirmar que os nossos conhecimentos e saberes produzidos e agora materializados em propostas pedagógicas para o ensino e pesquisa, ambos dialogam entre si, pois fazemos parte do mesmo grupo linguístico, cultural e cosmológico. Eu mesmo, me identifico também como Ava Guarani e Nhandewa, pois minha bisavó descende de famílias Avá Guarani que viviam no Paraguai e fugiram para o lado brasileiro após a terrível guerra do Chaco, que envolveu o Estado da Bolívia e do Paraguai, durante os anos de 1932 a 1935.

Nesse contexto, gostaria de trazer algumas considerações sobre os Avá Guarani que vivem no oeste do Paraná, do qual me identifico e tenho acompanhado de perto suas lutas e r-existências³⁵. As reflexões que trago aqui sobre esta parcialidade do povo Guarani partem de leituras de textos da área da educação, da antropologia e de reportagens de jornais, com depoimentos dos próprios Avá

³⁵Ver nota de rodapé n. 16, página 54.

Guarani. Dessa forma, trago algumas reportagens feitas sobre a situação indígena na região oeste, sendo uma pelo jornal *Gazeta do Povo*, e a outra pela Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Através dessas reportagens pude analisar e compreender os principais problemas enfrentados pelos Avá Guarani que vivem em pequenas áreas ainda não demarcadas na região oeste do Paraná.

Início, trazendo relatos de indígenas e de não indígenas registrados por meio da minha participação no V Congresso Brasileiro de Direito Socioambiental, realizado pela Pontifícia Universidade Católica (PUCPR, 2015), em Curitiba, do qual pude colher depoimentos das lideranças Avá Guarani, que nos trouxeram duros relatos acerca dos conflitos ocorridos na região.

Como já mostrado aqui, o espaço geográfico onde se encontra o estado do Paraná foi habitado por milhares de grupos guarani, sendo que praticamente quase todos foram dizimados pelos colonizadores, entre eles os Bandeirantes, que exterminaram milhares durante as invasões às reduções jesuíticas na bacia do rio da Plata. Os Avá Guarani ocupam atualmente a região oeste do estado, e pertencem ao grupo linguístico tupi-guarani, fazendo parte do mesmo subgrupo Guarani Nhandewa. Seus tekoa (território) estão localizadas a oeste do rio Paraná e de seus afluentes, fazendo fronteiras com o Paraguai.

Na região oeste do Paraná, os Avá Guarani se concentram majoritariamente nas aldeias de São Miguel do Iguazu -Terra Indígena de Santa Rosa do Ocoy, Diamante D'oeste - Terra Indígena Tekohá Añatete, com vários grupos reivindicando a demarcação dos seus antigos tekoa. Boa parte desses tekoa se encontram localizados em áreas inóspitas, dificultando a prática da caça, da pesca e da agricultura tradicional para a subsistência.

Um dos principais problemas que vem ocorrendo atualmente é a perda da identidade com a terra, pois muitas aldeias se encontram praticamente dentro das

áreas urbanas. Além disso, por falta de um território mais amplo, estão impossibilitados de viverem conforme a cultura tradicional Ava Guarani, como por exemplo à prática da agricultura comunitária, do cultivo de plantas frutíferas e medicinal.

Como já foi mencionado acima, muitas famílias Avá Guarani vivem próximas a áreas urbanas, isso tem sido o estopim da violência que sofrem: de uma lado estão os Avá Guarani que reivindicam a demarcação dos seus tekoa tradicional, e do outro lado estão os fazendeiros latifundiários, posseiros e grileiros, que neste caso vendem as terras tradicionais guarani a preços irrisórios para as empresas imobiliárias. Na imagem abaixo podemos observar como a questão Ava Guarani é vista, pois este jornal traz em sua primeira página a suspensão das demarcações de terras indígenas região.

Figura 38 Manchete suspensão da demarcação de terras indígenas na região oeste do Paraná



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Durante a escrita desta parte da tese, lembrei-me que no ano de 2015, fui convidado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) para compor um grupo de estudantes indígenas que iria participar do V Congresso Brasileiro de Direito

Socioambiental, realizado no mês de novembro, na Pontifícia Universidade Católica (PUCPR), em Curitiba. Houve várias temáticas acerca das questões indígenas, muitas discutidas durante todo o evento. O título do Seminário já alertava para as possíveis reflexões que iriam surgir envolvendo os conflitos da terra Avá Guarani. Até seria ingênuo de minha parte em não afirmar que se tratou de um dos eventos mais importantes e esperados daquele ano, pois contou com a presença de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, inclusive de Bartomeu Melià e de Carlos Frederico Marés de Souza Filho, comprometidos com o povo guarani.

A temática de abertura foi a "Reconstrução do território Avá Guarani", o que não foi uma discussão fácil, pois o tema demandava tempo e senso crítico. Fiquei impactado com a questão da "reconstrução" do território Avá Guarani, pois houve uma destruição: milhares de mortes, dores e sofrimentos que perduram até os dias de hoje. Assim, prometi para mim mesmo, naquele momento, que faria o possível para reverter aquela situação narrada pelos participantes e, dessa forma, passei a analisar a história desse país de forma crítica. Nas próximas páginas, provocado pela indignação da violenta colonização, abordo a história do Brasil, contemplando a r-existência Ava Guarani.

Segundo Steca e Flores (2002), os primeiros anos da colonização ocorreram na parte litorânea do estado do Paraná, através da invasão dos espanhóis que, ao final do século XV, celebraram um acordo de divisão das terras recém "descobertas". O termo "descoberta" inclusive é comum nos livros de história e geografia e faz parte da narrativa chamada "descobrimento" do Brasil, inerente à chegada de Cristóvão Colombo à América, e por Pedro Alves Cabral no Brasil. Essa chegada ao "novo mundo", como aparece até hoje em muitos livros, sucedeu a divisão do mundo através do Tratado de Tordesilhas (1494). Muitos jovens indígenas, assim como eu, que estudaram em escolas não indígenas, sabem

como é difícil ouvir que o Brasil surgiu de um "descobrimento" e não de uma invasão e destruição de povos, línguas e culturas.

Portanto, é importante lembrar e alertar que o Brasil não foi "descoberto", mas sim um objeto de conquista, desencadeado por violência e genocídio, como nos mostra Maher (2006, p. 13), "é preciso ensinar as crianças brasileiras, desde a mais tenra idade, que o Brasil tinha donos quando os europeus chegaram!". Um fato muito curioso ocorreu durante um evento que participei, ainda como estudante de Geografia em 2013 na Universidade Estadual de Londrina, quando numa mesa de discussão sobre a Lei 11.645/2008, um renomado pesquisador pós-doutor por uma das melhores Universidades da Europa, afirmou em sua fala que o Brasil foi descoberto com a chegada dos colonizadores europeus. Segundo ele, antes da "descoberta" só havia "índios" bravios. Saí do evento indignado, pois para mim era óbvio que existiam muitos indígenas antes da chegada dos europeus, porém, muitos foram mortos, massacrados, torturados, escravizados, dizimados em sua própria terra, como nós guarani, que fomos reduzidos muito aquém do que éramos antes do contato com os juruá.

Dessa forma, percebemos que a "alienação" não está nas pessoas despossuídas de estudo escolar. Está, sobretudo, presente nos instruídos intelectualmente, formados por meio de uma educação escolar de cunho ocidental, que privilegia a cultura eurocêntrica moderna e colonial.

Apesar da resistência de diversos grupos guarani, os espanhóis conseguiram fundar a República Teocrática Del Guairá, que "chegou a ter uma população indígena de cem mil pessoas". A região oeste do Paraná sempre foi ocupada pelos guarani, até a chegada dos espanhóis e portugueses que trouxeram muitos problemas sobre a vida desses povos. Essa região também recebeu forte influência dos jesuítas, com as chamadas reduções, que mais tarde foram destruídas pelos bandeirantes, ocasionando várias migrações entre os guarani para

outras regiões do Brasil e do Paraguai. Muitos grupos resistiram e conseguiram sobreviver, porém, novamente foram expulsos pelos colonizadores de terras nas décadas de 1950, fazendo com que se deslocassem novamente, mas dessa vez para as áreas mais remotas do território brasileiro. Em 1973, após um longo período de invasão e expulsão de suas terras, os Avá Guarani sobreviventes tiveram que enfrentar ainda a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu.

É comum ouvirmos que temos uma das maiores usinas hidrelétricas mundo, e os que a visitam ficam encantados e surpresos pela sua exuberância e poder energético. Mas, infelizmente, não conhecem a fundo a trágica história de sua construção, que impactou e ainda impacta milhares de vidas na região, trazendo problemas sociais e ambientais para muitas pessoas, sem falarmos novamente da desapropriação de inúmeras famílias indígenas e ribeirinhas.

O que sobrou para os Ava Guarani que viviam antigamente nas margens do rio Paraná, onde foi construída a Usina Hidrelétrica de Itaipu entre os anos de 1975 e 1982, foi uma área de aproximadamente 250 hectares no município de São Miguel do Iguazu, denominada como Reserva Indígena Santa Rosa do Ocoy. Porém, vários grupos não tiveram acesso a demarcação de uma nova terra, e vivem atualmente em áreas de retomadas próximas as áreas urbanas das cidades, enfrentando vários problemas como preconceitos, discriminações e racismo.

A região sul do Brasil, junto com os territórios do Paraguai, Uruguai e Argentina eram ocupados pela grande nação guarani. Na região oeste do Paraná houve 15 missões jesuíticas, com mais de 200 mil indígenas. Entre os municípios de Guaíra e Terra Roxa, são atualmente 14 aldeias guarani, das quais ainda aguardam demarcação. Os Ava Guarani que vivem atualmente nesta região, convivem com vários problemas, principalmente quando se trata de saúde, educação, questão econômica, pois são áreas pequenas, com uma geografia peculiar. Não há como

plantar e caçar; a pesca, que é uma prática milenar, vem sendo cada vez mais esporádica, devido aos perigos da violência na fronteira com o Paraguai. Em uma reportagem feita pelo jornal da *Gazeta do Povo* trazia a seguinte notícia:

Os indígenas reivindicam melhorias na estrutura das cinco aldeias montadas em Guáira, principalmente da que fica ao lado da aduana de onde saem e chegam as balsas. A aldeia não tem água potável, energia elétrica, escola e os barracos, destruídos por um temporal no final do ano passado, ainda não foram reconstruídos. "Os índios dizem que falta tudo e a assistência desapareceu das aldeias", disse o procurador da República, em Umuarama, Robson Martins, que intermediou a negociação para pôr fim ao protesto em Guáira. Segundo a Polícia Rodoviária Federal, o protesto desta segunda-feira provocou filas de aproximadamente cinco quilômetros nos dois lados da ponte e no acesso às balsas. O tráfego ficou fechado entre 7 e 11 horas e entre 11h40 e 13 horas. Não houve registro de incidentes" (*Gazeta do povo*, 2010).

Passados quase 13 anos da publicação desta matéria, as condições de vida entre os Ava Guarani na região continuam as mesmas. É difícil praticamente acompanhar todas as reportagens produzidas pelos veículos de comunicação, pois sempre são publicadas alguma notícia envolvendo as questões indígena na região. Vivendo em área exíguas, os Ava Guarani reivindicam, junto aos órgãos públicos, melhores condições de vida, pois não há terras suficientes para a prática da agricultura, que é fundamental para a sobrevivência física, cultural e subsistência alimentar. Bartomeu Meliá sempre dizia que "sem tekoa não há teko", pois é a base da vida guarani, como observa o indígena Marcos Tupã:

[...] em muitas aldeias não tem água, não tem rio, não existe mais as mesmas condições naturais de antes, e por isso não há possibilidades de se terem os alimentos e proteínas em quantidades suficientes, nem as mesmas relações de intercambio com a natureza, com os outros seres das florestas (Tupã, apud Oliveira, 2010, p. 163).

Os Avá Guarani praticamente não possuem mais acesso aos recursos naturais nessa região, e por isso tornam-se vítimas da benevolência dos governos,

que em muitas das vezes é onipresente. Em 2014, foi lançado uma reportagem pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), mostrando a dura realidade dos Ava Guarani na região.

Após retomarem durante a madrugada desta terça-feira (04/11/14) parte do território da aldeia Y'Hovy, a comunidade guarani no município de Guaíra, oeste do Paraná, amanheceu sob ameaças com a presença de diversos automóveis, supostamente a mando de fazendeiros e proprietários da região. Além destes, policiais militares do BPFron (Batalhão de Polícia de Fronteira) também monitoravam a aldeia. Os guarani retomaram uma área que estava sendo desmatada e já tinha até uma estrada passando. No espaço, pertencente ao Tekoa Y'Hovy, em que os indígenas utilizam para a coleta e reprodução da vida, está sendo construído um condomínio residencial que vai acabar com o pouco que resta de mata nativa na região (Centro de Trabalho Indigenista, 2016).

Os direitos dos povos indígenas, garantidos na Constituição Federal de 1988, não é respeitada. Os direitos aparecem apenas no papel, pois na prática são violados por meio da invasão, apropriação e exploração dos recursos naturais essenciais para a vida dos povos indígenas. A Constituição Federal garante, através do artigo 231, que os povos indígenas têm direito ao usufruto das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, porém não é o que vem ocorrendo na prática.

Como aparece na reportagem acima, os direitos indígenas passam por constante violação, as terras onde vivem atualmente tem sido alvo da especulação imobiliária. É importante dizer, que os Ava Guarani continuam resistindo e jamais irão deixar suas terras novamente, pois há uma forte relação com o território tradicional. Os guarani que vivem atualmente nesta região são descendentes dos primeiros guarani que viviam nas margem do rio Paraná, que tiveram contato com as Missões Jesuíticas durante os anos de 1608 e 1767. Vários grupos tiveram suas

casas queimadas e saqueadas, por isso fugiram, mas agora estão retornando as suas terras tradicionais.

Voltando a minha participação no V Congresso Brasileiro de Direito Socioambiental, pude ouvir do professor e linguista Bartomeu Meliá sobre os Ava Guarani. Disse Meliá que se trata de um povo milenar, herdeiros ancestrais das terras que vivem atualmente. Portanto dizia o professor, as suas vontades devem ser respeitadas, qual seja a de ficar em seus tekoa, que hoje são alvo da especulação do setor privado. Meliá dizia que por mais que haja posseiros e fazendeiros vivendo nestas terras, o lugar continua sendo sagrado para o povo guarani, pois traz memórias afetivas dos que ali nasceram, viveram e morreram. Meliá também ressaltou que os Ava Guarani sempre foram alvos dos fazendeiros e grileiros de terras na região, principalmente por causa das suas terras férteis, que são áreas propícias para a agricultura extensiva.

Ainda de acordo com Meliá, o que marca e justifica a presença guarani em um determinado território é a língua tradicional, a cultura, a reciprocidade com os outros povos. As injustiças e os preconceitos sofridos pelos Ava Guarani ocorrem na região com muita frequência, por isso é uma luta constante pela vida. Uma indígena Ava Guarani presente no evento faz um dramático depoimento: "para nós a terra é mais que um valor econômico, a terra é a base da vida, de tudo, pois foi ela que nos criou, e ela nos levará após a morte. É uma ligação espiritual e não material".

Segundo as denúncias que os Ava Guarani fizeram naquela ocasião, as comunidades crescem e não há terras suficientes para todos. Por isso, muitos grupos se dirigiram para suas terras ancestrais, que se encontram nos limites urbanos, onde sofrem ameaças, preconceitos e discriminação. Não recebem apoio do governo, não há escola e tampouco posto de saúde. Os depoimentos evidenciam a violência que sofrem: "[...] O dono do mercado fechou a porta para mim, quando

ele me viu". É algo até difícil de imaginar, chegar ao ponto de sermos ignorados até pelos comerciantes.

Como muitas aldeias não possuem escolas, portanto as crianças e jovens Ava Guarani são obrigados a frequentar as escolas da cidade, que em muitos casos são alvos de preconceitos e estereótipos, [...] "As crianças indígenas tiveram que tomar lanche em outra sala, colocaram elas separadas dos alunos brancos". A escola deveria ser um lugar de acolhimento contra qualquer tipo racismo, preconceito e discriminação mostra sua falta de preparo, com profissionais sem capacitação para lidar com a presença indígenas. Assim, continuamos lutando para que esses problemas sejam saciados, e, por isso, é de suma importância termos um espírito crítico para a nossa própria sobrevivência.

A partir dos pressupostos históricos dos Avá Guarani que vivem no oeste do Paraná, busquei, com os professores que participavam da formação continuada Saberes Indígenas na Escola, realizar um trabalho que envolvesse toda a comunidade. Assim, em agosto de 2018 nos reunimos na Escola Estadual Indígena Mbyja Porã, Terra Indígena Marangatu e, durante três dias realizamos estudos e discussões sobre as práticas escolares próprias de uma escola indígena. Também visitei espaços físicos e culturais da tekoa. O encontro tornou-se um espaço de muitas sugestões e reivindicações, e, principalmente de denúncias da violência sofrida por eles na região. Fui profundamente marcado por este encontro!

Figura 39 Encontro Formação de professores Ava Guarani, Tekoa Marangatu, Guaíra-PR.



Fonte: arquivo pessoal (2018)

Entre os vários temas de reflexão, os professores Ava Guarani escolheram a "Agrofloresta" para um trabalho pedagógico, pois a prática da agricultura tradicional faz parte da realidade das comunidades guarani e das escolas. Como já dito, muitas aldeias sofrem com a falta de terras, e são áreas recuperadas da agricultura extensiva que trouxe sérios problemas para o solo, impossibilitando a recuperação natural das florestas, das plantas e de ervas medicinais. Pois isso sugeriram recuperá-las através do plantio de mudas e de hortas que foram feitas na comunidade.

A proposta recebeu apoio de toda a comunidade, do cacique e de suas lideranças, além dos tudjá, que nos aconselharam durante a realização do projeto. Apesar da falta de materiais, conseguimos executar boa parte do trabalho, que seguiu sendo desenvolvido pelos professores guarani, até os dias de hoje. Por isso, não posso deixá-los de mencioná-los aqui: Neri, Graciela, Pedro, Martins Inácio e Inocência da Tekoa Marangatu; Martins Benites, Montiel, Riquelm, Barros, Martins, Velasques e Garcete da Tekoa Guáira; Eugênio da Tekoa Guarani; Alaudio

Ortiz, Josiele Lopes e Salvador da Tekoa Jevy; Edilino da Tekoa Yvyraty Porã e Medina da Tekoa Terra Roxa.

Na cosmologia guarani cada espécie de plantas possui suas particularidades, em que o conceito de terras boa ou ruim não cabe. Por exemplo, durante a lua crescente é recomendado plantar vegetais que se desenvolvem para cima do solo, como plantas que possuem folhas e frutos, pois a lua está puxando para cima. Na lua minguante, quando a lua está puxando para baixo é cultivado outras plantas que desenvolvem a raiz.

Tabela 5 Imagens do Projeto Yyy Poty (Flor da terra), Tekoha Marangatu e Guaíra-PR



Fonte: Arquivo pessoal, 2018. Nota: algumas imagens foram cedidas pelos professores indígenas que integraram o projeto.

O projeto Yvy Poty trouxe pontos positivos para a vida dos Ava Guarani, dos quais posso destacar a) aproximou as crianças e os jovens guarani dos conhecimentos e dos saberes milenares da agricultura tradicional; (b) trouxe as noções próprias de espaço e tempo da cosmologia guarani; (c) proporcionou a descoberta de novas metodologias para o ensino; (d) proporcionou a descoberta de novas técnicas de plantio, a conservação do solo, e o cuidado com as plantas tradicional; (e) promoveu a responsabilidade social pela participação em grupo, incentivando o respeito pelo outro e o diálogo entre os povos; (f) possibilitou o intercâmbio sistemático de informações no contexto ambiental através de observações, ações concretas e práticas a serem realizadas no ambiente escolar; (g) trouxe compreensão sobre a terra, que é um espaço vivo, onde todos os organismos juntos formam uma cadeia, proporcionando uma produção sustentável e fonte de alimentação saudável; (h) Estimulou à inserção da educação alimentar e nutricional no currículo e no cotidiano da prática educacional, assim como o respeito à diversidade cultural e a participação da comunidade indígena na escola.

Após ter participado como professor formador do Saberes Indígenas na Escola, que resultou na elaboração do projeto Yyy Poty, retornei para a Universidade Estadual de Maringá, onde coordenava um grupo de estudos e pesquisas com acadêmicos indígenas³⁶, intitulado: Interculturalidade e interdisciplinaridade na educação escolar indígena no Paraná: contribuição à alfabetização, formação de professores e elaboração de materiais didáticos bilíngues. O grupo era formado por sete acadêmicos indígenas dos cursos de Pedagogia, História, Direito, Letras e Enfermagem. As atividades desenvolvidas

³⁶O grupo fazia parte do Projeto de Pesquisa Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC/UDEL), financiado pela CAPES/DEB/SECADI/INEP.

envolviam pesquisas bibliográficas, leituras e discussões, elaboração de materiais pedagógicos, e apresentação oral dos trabalhos produzidos.

Cada integrante do grupo deveria elaborar uma proposta pedagógica para ser aplicado na Escola de sua comunidade, e assim sugeri vários temas para serem debatidos. Como tenho formação em Licenciatura em Geografia, passei a ajudar com mais frequência os estudantes de Pedagogia e História, do qual sugeri trabalharmos com a 'agricultura tradicional indígena", trazendo os relatos da experiência com o projeto Yvy Poty, realizado com os professores Avá Guarani no oeste do Paraná. A primeira proposta pedagógica foi elaborada pelo meu amigo Virlei Primo, Guarani Nhndewa da Tekoa Laranjinha, no norte do Paraná, na época (2018) ainda como estudante do curso de História, vinha se destacando por ser uma grande liderança estudantil, do qual estivemos juntos em vários momentos. Infelizmente, em agosto deste ano (2023), Virlei Primo ancestralizou, nos deixando um grande legado de luta e resistência, por isso decidi trazer o seu trabalho, que foi uma das nossas produções em conjunto com o grupo. É também uma forma de o homenagear, pois além de ter sido uma grande liderança indígena, foi um ótimo professor e historiador Guarani Nhandewa. Abaixo trago a proposta pedagógica para o ensino de História e Geografia elaborada por Virlei Primo.

Tabela 6 Proposta Pedagógica para o ensino de História e Geografia

SEQUÊNCIA DIDÁTICA
TERRA INDÍGENA: Tekoa Laranjinha
PROFESSOR: Virlei Primo
ORIENTADOR: Isael Pinheiro

NÍVEL ESCOLAR: 5º ano

TEMA: Preservação de semente e roça tradicional

DISCIPLINA: História e Geografia

CONTEÚDO: Clima, Vegetação, Paisagem e Roça Familiar

RECURSOS: Jogo: “Trilha das Sementes”

OBJETIVO APRENDIZAGEM:

- Apresentar os saberes Guarani sobre os tipos de clima e vegetação presentes na Tekoa Laranjinha;
- Identificar os elementos geográficos da paisagem e do território da Tekoa Laranjinha;
- Explicar na prática como é a agricultura tradicional guarani;
- Registrar como se dá o processo de troca e preservação de sementes tradicionais;
- Discutir os problemas e males da produção agrícola convencional.

1º MOMENTO:

Organizaremos as carteiras em círculos. Iniciaremos com a apresentação do tema e dos conteúdos a serem trabalhados com a turma. Escreveremos um pequeno texto sobre o clima, no Paraná é subtropical, caracterizado pelo clima úmido, seco e frio, dependendo de cada estação. Dividiremos o quadro em duas partes, na primeira escreveremos o texto em português, na cor branca, na segunda na língua Guarani Nhandewa, na cor colorida. Faremos várias perguntas para crianças, o intuito é ver o que

elas já sabem sobre o assunto, o que aprenderam em casa com seus pais, ou com os rezadores na Opy (casa de reza) sobre o clima e a vegetação da tekoa, com essas informações trazidas iremos escrevê-la em papel cartolina. Os que se lembrarem dos nomes na língua Guarani (como por exemplo, frio, vento, chuva, geada... poderão apresentar para os colegas. Na sequência, explicaremos que o clima na nossa região (norte do Paraná) é bem diversificado, influenciando positivamente e negativamente à prática da agricultura tradicional Guarani. Por exemplo, no mês de junho e julho, aqui é muito frio e costuma gear, e, se fizermos uma plantação de *Avaxi* (milho) e *Komanda* (feijão) não irá produzir, porque a geada mata as plantas. Neste momento apresentaremos imagens utilizando o projetor de multimídia (se houver), que ilustram a vegetação e os tipos de plantação feitas em cada estação, em seguida explicaremos o que traz cada figura.

2º MOMENTO:

Neste momento falaremos sobre a preparação da terra. Perguntaremos aos alunos se eles já tiveram a experiência de praticar a agricultura tradicional por meio da terra de coivara. Após conversar com eles sobre o assunto, explicaremos que nossos mais velhos nos ensinaram que, primeiramente, devemos definir a área onde será feita a plantação, é preciso tirar o mato da área, depois de tirado o mato, devemos deixá-lo secar para proteger o solo. A secagem do mato de uma roçada leva dez dias, então, é feito o acero, que é a proteção para o fogo não pular nas outras áreas; depois do acero feito, o fogo é colocado no mato seco. Os galhos que não são queimados, são ajuntados, isso se chama coivaras. Nessa etapa, a terra já se encontra pronta para ser cultivada, aguardamos a primeira chuva para iniciar o plantio, que geralmente é feito entre os meses de agosto e setembro. Depois da terra pronta podemos plantar *avaxi* (milho), *komanda* (feijão), *Mandio'ó* (mandioca), entre outros alimentos. As cinzas da queimada servem de adubo para as hortaliças e ervas medicinais. As plantações nascem e crescem viçosas *porã*

(boas). No toco das árvores podem ser plantadas abóboras, pepinos e melancia. Como atividade, os alunos poderão fazer desenhos explicando as etapas desse processo.

3º MOMENTO:

Neste momento falaremos sobre a preservação e a distribuição das sementes, antes contudo iremos perguntar se eles sabem como é feita preservação das sementes e dos alimentos. As sementes utilizadas na agricultura tradicional eram guardadas de uma colheita para a outra. As sementes de abóbora, pepino, melancia e quiabo eram guardadas em trouxinhas de pano, as sementes de milho ficavam guardadas em tulhas, ou paiol. Antes de plantar o milho, era preciso tirar a casca e retirar a ponta e o pé da espiga, apenas os grãos maiores eram utilizados. As sementes de abóbora, pepino, e melancia, eram retiradas das frutas já maduras e consumidas, após coletadas eram colocadas em uma peneira e secadas pelo *kuarahy* (sol) em seguida eram plantadas. A *mandio'ó* (mandioca) é plantada através de suas ramas, já *djety* (batata doce), é plantada através de suas raízes. As ramas da *mandio'ó* são guardadas em paiol para protegê-las do frio e da geada. Geralmente é plantada no mês de agosto. Para plantar as ramas, é preciso cortá-las em pequenos pedaços de até 15 cm de comprimento, então, se faz as covas com até 20 cm de profundidade, em cada cova coloca-se dois pedaços de ramas. Leva de sete a oito meses para ser colhida. As mudas de *djety* (batata doce) são tiradas das próprias ramas e plantadas em leiras (monte) de terras. Ela leva de seis a sete meses para ser colhida. A preservação do solo é fundamental, por isso, após a colheita a área deve ficar em descanso por pelo menos cinco meses. Este tempo de descanso da terra também é conhecido como “palhadas”, pois as palhas dos alimentos ficavam sobre o solo.

4º MOMENTO:

Jogo: Trilha das sementes

Nesta etapa, junto com os alunos iremos elaborar um o jogo, que será chamado por “trilha das sementes”. Será produzida a partir das discussões realizadas em sala sobre os alimentos tradicionais guarani. Será necessário dividir em trios, pois eles mesmo irão confeccionar. Na trilha deverá aparecer além dos nomes dos alimentos tradicionais guarani, questões sobre o clima, a vegetação e a paisagem da tekoa. O jogo terá um dado, que será utilizado durante todo o jogo, cada integrante poderá jogar apenas uma vez, quando o número do dado for correspondente com o número escrito na trilha, o jogador deverá fazer um breve comentário sobre, por exemplo, se sair *avaxi* (milho), a pergunta poderá ser sobre como cultivar ou preservar a semente. Além disso, os alunos deverão elaborar os desenhos que irá compor a trilha das sementes.

5 MOMENTO

Neste momento iremos distribuir para cada trio de alunos a lenda do milho, o objetivo é fomentar a leitura e a pesquisa, pois os trios de alunos deverão conversar com os mais velhos da tekoa sobre a lenda do milho ou de outros alimentos que fazem parte da agricultura tradicional guarani. As lendas produzidas serão apresentadas para todos.

“Quando Nhanderu colocou o índio na terra, já colocou plantas para sobreviver... Um dia, um índio encontrou um lugar bem grande, um aberto na mata... o índio foi lá no lugar que ele tocou fogo e encontrou os milhos nascendo. Nasceu também melancia, nasceu abóbora, nasceu um monte de coisa. Foi Nhanderu tupã que tinha derramado para ele. Eram as plantas sagradas. Aí o índio começou a guardar e gerou outras plantas, e essas nunca podem se perder”.[1]

6 MOMENTO

Neste momento, os alunos deverão analisar as figuras expostas [2], e preparar discussões sobre o que cada uma significa.

Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Fonte: Elaborado pelo autor com base no trabalho produzido por Virlei Primo (2018)

Outras propostas pedagógicas foram produzidas, como a que propunha estudar os alimentos que fazem parte da culinária tradicional guarani, trazendo os nomes dos alimentos na nossa língua tradicional. São exemplos de como a escola indígena pode trabalhar com a pesquisa dos conhecimentos tradicionais e, ao mesmo tempo, implementar a escrita e o ensino da língua portuguesa. Com o relato do meu encontro história e com a escola Ava Guarani concluo o capítulo sobre

educação escolar, com proposições didáticas pensadas em conjunto com os professores, configurando possibilidades para a escola indígena específica e diferenciada.

ARANDU: A PEDAGOGIA GUARANI DAS BELAS PALAVRAS

Assim como as flores que atraem os pássaros e os insetos, possibilitando a formação de frutos e sementes que germinarão novas plantas, as belas palavras dos meus avós encantam meu pensamento: cores harmoniosas, aromas agradáveis e saboroso néctar.
Vherá Poty

Esta parte resulta de uma experiência própria e envolve reflexões iniciadas há muitos anos. Tive o privilégio de nascer e crescer ouvindo e sentido as Nhe'ẽ porã (palavras bonitas) dos tudjá, nossos sábios e sábias da oralidade que transmitem seus conhecimentos e saberes/fazerem através de um modo próprio de aprendizagem e ensino. Partindo dessa compreensão, busco mostrar os sentidos e significados da pedagogia tradicional Guarani a partir da minha vivência e experiência como indígena, pertencente ao povo Guarani. É fruto da minha trajetória de vida, realizada em diferentes momentos e lugares.

As primeiras nhe'ẽ porã que aprendi foram transmitidas pela minha xaryi (avó), que me criou desde os dez anos de idade. Ainda mitã (criança), eu e meus primos nos reuníamos ao redor do fogo para ouvi-la contar as belas histórias da nossa cultura Guarani: os mitos da criação do mundo; as histórias dos espíritos bons e ruins que povoam a terra; os mistérios e os segredos da natureza, das matas, dos rios e dos animais; as tristezas e as alegrias que marcaram a trajetória de vida da nossa família. Minha xaryi conta que teve nove irmãos, sendo oito mulheres e um homem, que se chamava Orides. Não cheguei a conhecê-lo, pois na época que ocupou o posto de cacique da atual Terra Indígena Barão de Antonina, foi assassinado pelos posseiros que haviam invadido suas terras. Sua morte até hoje gera muita tristeza, pois era o único kuimba'e (homem) entre as irmãs.

Das oito mulheres, apenas três estão vivas, sendo que três delas ancestralizaram nos últimos três anos. Enquanto escrevia este capítulo de tese fui informado que a irmã mais velha de minha avó veio a falecer, com mais de cem anos de idade. Ela foi um alicerce para a nossa família, pois praticamente ajudou a criar todas as suas irmãs. Tive o prazer de ter convivido com ela por muito tempo, pois todas as irmãs da minha avó viveram e ainda vivem na mesma tekoa. Entre as irmãs da minha avó, posso dizer que foi com minha saudosa tia Júlia que mais convivi; faleceu aos 84 anos de idade, no final de 2020. Foi uma perda enorme para mim, pois ela que me ensinou tudo o que eu sei hoje sobre os aspectos da cultura e da língua tradicional Guarani.

Sempre que podia frequentava sua casa, principalmente aos sábados e domingos, pois com muito carinho e cuidado respondia sem hesitar minhas milhares de dúvidas e perguntas. Nossas longas conversas aconteciam ao lado do seu bellissimo e grande fogão de lenha, acompanhados, como sempre, por irówa (café), mandio'o (mandioca) e djety (batata) assada. Hoje posso dizer que minha tia Júlia era uma doutora das *nhe'ẽ porã*, as palavras bonitas, mas também das *nhe'ẽ katu*, palavras que nos fortalecem e revigoram o nosso espírito. Me lembro que certa vez, eu e os meus primos estávamos bastante *nhemirõ* (tristes) e desanimados, até para brincar, quando um dos meus primos teve a brilhante ideia de ir visitá-la em sua casa. E lá fomos nós! Ao nos ver ficou tão alegre que passou a entoar cantos, que segundo ela estava louvando *nhanderu*. Ao ouvi-la cantando fomos mudando de comportamento: a alegria tomou conta novamente de nós, e logo já estávamos animados para caçar e pescar nas matas e nos rios de nossa tekoa. Após ter cantado para nós, passou a narrar, de forma respeitosa, várias histórias envolvendo os espíritos que habitam a natureza.

Assim, posso dizer que minha avó e a tia Julia foram minhas grandes professoras da oralidade, pois ouvi delas as primeiras *nhe'ẽ porã*, palavras bonitas.

Essas palavras foram aumentando o meu aprendizado, na medida que fui crescendo, conhecendo e escutando as palavras de novos sábios e sábias Guarani. Além da minha avó e da tia Julia, outras duas pessoas foram muito importantes na minha educação tradicional: tia Isabel, sobrinha criada pela minha bisavó, que vive na terra indígena São Jeronimo, e Carlos Cabreira Guarani Kaiowa, que foi casado com uma sobrinha de minha avó, este falecido em 2022. Carlos nasceu na região de Dourados, no Mato Grosso do Sul e após um longo período de mobilidade se instalou na Terra Indígena São Jeronimo, onde construiu sua família. Carlos também foi professor bilíngue por muitos anos no Colégio Estadual Indígena Cacique Koféij, de minha tekoa, e falava os quatro dialetos da língua original guarani.

Desde criança frequente a sua casa, que na época ficava próxima do rio que eu costumava pescar. Ao retornar da pescaria, já era de praxe parar para tomar irówa, e ali ficávamos até tarde da noite conversando; ou melhor, eu escutando seus ensinamentos, sentindo as narrativas carregadas por palavras bonitas, que foram constituindo o meu modo de ser Guarani. Assim, posso afirmar que a nossa educação começa com os saberes produzidos e transmitidos nos espaços da família e da comunidade, que segue os períodos da vida das mitã. Segundo a produção teórica do pesquisador Guarani Claudemiro Pereira Lescano (2014), as fases do desenvolvimento da produção dos saberes vivenciadas por nós guarani passam pela criança, o adolescente, o jovem e o adulto. Embora cada grupo guarani possua concepções próprias, “[...] as representações cosmológicas das identidades culturais em relação ao desenvolvimento humano transitam entre os mesmos saberes e valores da dimensão espiritual” (Gomes, 2018, p. 84).

Durante minha pesquisa de campo, em fevereiro de 2022, estive visitando o professor Carlos Cabreira, logo após o falecimento de sua esposa. Fui preparado para conversar sobre a educação tradicional e o papel da educação escolar Guarani

numa tekoa. Durante nossas rodas de conversa, sempre acompanhada por crianças, Carlos fez reflexões profundas sobre a nossa cosmologia, a nossa identidade, as nossas fases da vida, a importância de Nhanderu para a salvação do mundo, que segundo ele se encontra desmoronando, devido os males dos homens sobre a terra.

Dessa forma, tive que registrar tudo em meu diário de campo para serem sistematizados com as outras narrativas e leituras por mim realizadas, transitando entre a língua e a cultura dos três subgrupos Guarani: Nhandeva, Ava e Guarani e Kaiowá. Quando fui refletir sobre o que havia registrado e aprendido, percebi que as narrativas dialogam com as produções teóricas de outros pesquisadores Guarani, como dos pesquisadores Guarani e Kaiowá, Claudemiro Lescano e Eliel Benites, que foram e são minhas principais referências para sistematização da pedagogia Guarani das belas palavras.

De acordo com minha tia Isabel e Carlos, a educação Guarani é transmitida em todas as fases da vida, mesmo após a morte dos mais velhos, pois os ensinamentos voltam através dos sonhos, porque nossa origem vem da mba'e vera guasupy (espaço iluminado), que é a morada de Nhanderu e Nhandecy, nossas divindades e detentores do conhecimento, que chegam até nós através dos tudjá e txamoi (rezadores) na opy (casa de reza), ou em nossa própria casa, durante os momentos de comunhão com os tudjá (velhos).

Desde criança somos ensinados a ouvir, que é a base da aprendizagem: saber ouvir os mais velhos é um dos princípios da educação tradicional e isso aprendemos de forma leve e no nosso tempo de aprendizagem, seguindo os princípios e as regras presentes nas fases do desenvolvimento da criança Guarani. Acerca da transmissão dos saberes pelos mais velhos, Lescano (2016) mostra que:

Quando uma criança, menino ou menina, não quer ouvir essas histórias, os mais velhos ficam tristes e falam que as crianças não querem ouvi-los - naiñe'ẽ renduséi chéve. Por isso, muitos avós e avôs abandonam seu ensinamento. Os mais velhos falam que, quando o pai ou a mãe são ainda

muito jovens, vão se perdendo os ensinamentos, porque essas pessoas ainda não estão preparadas e maduras suficiente para ensinar seus filhos (Lescano, 2016, p. 22).

Minha educação tradicional foi construída através das belas palavras de minha avó e minhas tias, todas mulheres, guerreiras, pois sofreram muito para formar o nosso grupo familiar. Minha avó sempre dizia: jamais trate uma pessoa com desrespeito, principalmente os mais velhos, pois são os olhos de nhanderu, e todos temos o nosso tempo. Um dia você também irá envelhecer. Ou, como minha tia Julia dizia, "devemos plantar o bem para colher o bem".

As *nhe'ẽ porã* não são transmitidas apenas pelos *tudjá* e *txamoi*, mas também por meio da linguagem da natureza, pois na cosmologia *Guarani* todos os espaços são importantes para *nhomongueta* (dialogar), seja na casa de reza, nas reuniões da comunidade, na família, durante as atividades de plantar, caçar e pescar. Existe uma linguagem vinda diretamente da natureza, que pode ser acessada por meio de boas práticas de reciprocidade. Quando eu era criança, minha avó sempre me levava junto para lenhar, e me ensinou, por meio da observação, os diferentes aspectos das plantas e das árvores. Aprendi com ela em como escolher a madeira boa para fazer o fogo e quais poderiam ser derrubadas ou não. Entre essas aprendizagens, destaco a relação recíproca com a mãe natureza. Minha avó dizia que antes entrarmos na mata para tirarmos algo, devemos primeiramente pedir autorização para *jara* (dono, senhor) criador das coisas. Essas linguagens são sagradas, é a linguagem de *nhanderu*, que se manifesta por meio da natureza, e pode ser acessada a partir da coletividade e da espiritualidade.

A coletividade, para nós *Kaiowá* e *Guarani*, é a maneira própria de ser; nela a perspectiva individual é deixada de lado para se espiritualizar, a coletividade é ligada, intrinsecamente, com a espiritualidade. Uma é necessária por causa da outra. A coletividade é um caminho e a

espiritualidade é o que faz andar nesse caminho. Espiritualizar o corpo kaiowá e guarani significa a possibilidade de espiritualizar o ambiente e o contexto maior onde vivemos. Sem a espiritualidade não há como compreender o pensamento tradicional. Os Kaiowá e Guarani espiritualizados veem, ouvem e sentem além do óbvio, constituído pela visão do conhecimento ocidental. O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado (Benites, 2014, p. 56-57).

As *nhe'ẽ porã* proferidas pelos *tudjá* alimentam o nosso corpo físico e espiritual. Seus conselhos chegam até nós de forma suave, emanam emoções, e são dádivas para nossos ouvidos, pois são palavras que não agridem o nosso modo de ser. Dessa forma, gostaria de trazer agora reflexões sobre as principais palavras da nossa linguagem tradicional que expressam o nosso modo de ser Guarani. Construí a partir da produção teórica de Lescano (2016) e das minhas anotações durante a roda de conversa realizada com o professor Carlos Cabreira. Trata-se de palavras que fazem parte da cosmologia e dos princípios da pedagogia guarani, sendo por meio delas que construímos os nossos processos de aprendizagem. Lescano (2016), traz em sua pesquisa as palavras do bom modo de ser, e do mau modo de ser, que fazem parte dos pilares da educação guarani.

Dessa forma, as palavras que compõem o bom modo de ser guarani seguem uma que é geral e é a palavra que mais tenho usado nos meus escritos: o **tekoporã**. *Tekoporã* é o modo de ser e viver bem consigo e com os outros. Percebi também que outros pesquisadores definem *tekoporã* como bem viver, que é uma perspectiva mais ecológica. **Tekojoja** é o modo de viver na coletividade, como descrito acima por Eliel Benites. A coletividade é um caminho e a espiritualidade é o que faz andar

nesse caminho, buscando ser exemplo na família e na comunidade, como já mostrado aqui, através das palavras de minha tia Júlia. **Tekote'e** é o modo de viver de forma honesta, sem mentira, ser sincero com a família, pois como dizia minha avó, a mentira tem a perna curta, e traz dor e sofrimento para as pessoas; a mentira carrega um mau espírito, é destruidor de famílias e gerador de contendas. **Tekomane'y** é o modo de viver seguindo os princípios da espiritualidade, não praticar a maldade; estar próximo do porahei para se apresentar para nahnderu. Quando o nosso corpo está espiritualizado, nada poderá nos atingir e as possíveis más palavras não surtam efeito. **Tekomarangatu** é um modo de viver as concepções da natureza e seus mistérios. É saber respeitar o que nela habita para acolher revelações. A natureza é a morada de vários deuses, inclusive os da maldade, por isso, devemos compreendê-la, a fim de não cair em armadilhas espirituais. **Tekopoli** é o modo de viver cuidando do corpo, evitando drogas, bebidas, coisas que prejudicam a saúde e a mente. Infelizmente, muitos jovens não respeitam e não praticam este modo de ser, pois vivem à margem de uma sociedade perversa, que trouxe enfermidades incuráveis. **Tekoresã** é o modo de viver saudável, conhecendo as plantas e frutos e se alimentando corretamente. Aprendi a praticar este modo de ser com minhas tias e minha avó, pois foram elas que me ensinaram a prática da agricultura tradicional Guarani. Desde os meus dez anos ajudo minha avó a fazer suas roças, sempre com muito cuidado, afeto e atenção para com a germinação e o crescimento da planta. **Tekokatu** é o modo de viver a cultura, seguindo seus princípios, suas regras, praticando os valores culturais. É o que faz de nós um bom Guarani. **Tekoarandu** é a busca pela sabedoria, alcançada pelas narrativas orais dos nossos sábios e sábias, e adquirida desde a infância. Essas narrativas orais vão se adequando conforme as fases de desenvolvimento da pessoa Guarani. O significado de cada palavra se modifica conforme o lugar que se encontra uma

tekoa, pois conheço algumas aldeias guarani que são desprovidas de bens naturais, não há mata, não há rios e plantas frutíferas e nem tampouco animais. Como irão pôr em prática esses modos de ser aqui mencionados?

Durante meu trabalho na Tekoa Ywy Porã, pude escutar várias vezes a palavra tekomarangatu, pois os Guarani Nhandewa conseguiram recuperar uma pequena faixa de mata e um córrego, argumentado que estavam fazendo porque precisavam se conectar com a natureza, ter suas concepções para então receber as manifestações espirituais vindas de nhanderu. As palavras que expressam o mau modo de ser não são muito utilizadas no cotidiano, pois somos orientados, desde criança, a não as pôr em prática. Mas, como vivemos num mundo que se diz moderno, hegemonicamente capitalista e colonial, pode acontecer de escorregarmos em algumas delas. Os mais velhos nos orientam através de conselhos e de orações para fiquemos longe desses maus modos de ser. A palavra **tekovai** é a negação do tekoporã, é o modo de viver em desarmonia, não praticando o bem, fazendo coisas erradas, desagradando os nossos tudjá, xaryi (avó), xaryi'i (tia), taita'i (tio) taita (avó).

Tekojoja'y significa viver na individualidade, infelizmente cada vez mais comum entre os jovens Guarani. Sebastião, que viveu na terra indígena Pinhalzinho e já ancestralizou, dizia, durante uma roda de conversa, que este mau comportamento tinha se manifestado entre alguns jovens que passaram a frequentar as universidades, pois, abandonando a comunidade e não mais visitando a tekoa, passaram a pensar na formação apenas para si. **Tekomarãndi**, o mau modo de ser, que infelizmente vem sendo cada vez mais comum entre nós guarani. É o modo de viver negando a cultura e a própria identidade. Porém, o mau modo de ser não ocorre por vontade própria do sujeito, mas por fatores externos a nossa cultura tradicional Guarani. Um exemplo claro ocorreu em minha cidade, quando uma jovem guarani, ao procurar emprego na cidade respondeu que não era indígena

e nem morava na aldeia, pois como há muito preconceito, esta pessoa teve que negar a sua própria identidade para conseguir um emprego. **Tekororõ** é o modo de viver de forma triste, angustiado, com o espírito nhemirõ (tristeza, desencanto), desiludido das coisas e das pessoas. **Tekoky'a** é viver sem preocupação consigo, não cuidar do corpo e nem da mente. Acontece quando não nos preocupamos com a nossa higiene pessoal. Minha avó dizia que o nosso corpo é nosso templo, e só temos um, por isso devemos cuidar muito bem dele, se limpando corretamente para espantar os espíritos da sujeira, pois eles trazem doenças e enfermidades para o nosso frágil corpo de carne e osso. **Tekopiraguai** é o modo de viver reclamando de tudo, soberbo, ser superior, vaidoso, egoísta, viver de forma individual e não consegue viver no coletivo praticando o tekoporã. **Tekolie'y** é modo de viver falando da sexualidade da mulher e do homem, falar e imaginar besteiras. Este mau comportamento passou a ganhar ainda mais força com as tecnologias, através do uso mal-intencionado e dos mecanismos de pesquisa na internet.

Estas palavras traduzem os fundamentos da nossa educação Guarani, e falam da construção da nossa identidade. Revelam saberes ancestrais para praticá-las ou não e representam formas de ver, sentir e estar no mundo. O professor Carlos Cabreira falou do significado da palavra teko reta, muito importante na cultura guarani. Segundo ele, é o modo de ser de um núcleo familiar que possui temporalidades próprias e traz elementos para a formação da identidade cultural das crianças que pertencem ao grupo familiar.

Para compreendermos as fases do desenvolvimento humano da produção dos saberes guarani, trago a seguir minhas reflexões produzidas a partir da leitura atenta da obra teórica de Lescano (2016), que considera a criança, o adolescente, o jovem e o adulto as principais etapas desse desenvolvimento. Conhecer as fases de desenvolvimento Guarani possibilita a organização da educação escolar, valoriza

as estratégias pedagógicas e metodológicas, reconhece a temporalidade e espacialidade da educação escolar própria numa tekoa.

As fases de desenvolvimento são passagens que ocorrem ao longo da vida do Guarani, como processo de crescimento e maturidade. Trata-se da formação da pessoa, conforme o ñande reko - jeito próprio de ser para se tornar um bom Guarani ou Kaiowá, bem como para a afirmação da coletividade, a construção e o fortalecimento contínuo da identidade como povo diferenciado, mantendo funcionamento da engrenagem dos saberes, a partir de elementos culturais já pressupostos (Lescano, 2016, p. 37).

Com base nas fases de desenvolvimento elaboradas por Lescano (2016), e a partir da minha própria experiência e vivência como uma pessoa Guarani, que nasceu e cresceu numa tekoa, busco mostrar como as fases de desenvolvimento ocorrem na construção da nossa identidade cultural Guarani. Dessa forma, começo analisando a primeira fase, que é a preparação - ñepyrumby. Nesta fase, os casais devem seguir várias regras culturais para receber de nhanderu um filho. Nesse período de preparação os casais são orientados para não consumir bebidas alcoólicas ou drogas; devem se abster de alguns alimentos, pois as crianças vêm da nhe'ẽ amba (morada celeste). Se não seguir as regras da preparação, as crianças podem vir com o espírito doente e, certamente, não irá se desenvolver. Na fase da gestação h'y eguaçu, que é o período da gravidez, a mulher deve seguir critérios rígidos de alimentação e quando for consumir alimentos deve estar sempre acompanhada por uma parteira, pois ela conhece todo o processo de gestação. Inclusive, minha avó foi parteira por muitos anos, devido sua idade já não pratica mais. Eu nasci em casa e foi a minha avó que fez o parto. O nascimento kyryingue, é a fase mais aguardada pela família, e a presença da parteira é fundamental. Logo ao nascer, recomenda-se que a criança passe pelo ritual de batismo para receber um nome próprio - itupãreta, que é revelado pelo rezador, para ser protegido e respeitado pelos diversos jára (guardiões). Na parte inicial da tese, em que

apresento meu modo de ser, trouxe uma breve descrição de como fui nomeado. A fase da amamentação okambu, é o período da fortificação da criança, que recebe amamentação seguindo o tempo de nascimento. Como descreve Lescano (2016), a criança não pode ser desmamada muito cedo, se não a mãe engravida novamente, e não pode ser amamentada por muito tempo, pois cria dependência da mãe, tornando-se uma criança mimada, com mau comportamento. Então é importante a busca de equilíbrio para o período da amamentação. A socialização oguatamaha'eño é a fase que ocorre a compreensão das coisas em sua volta. Nesta fase, a responsabilidade do cuidado da criança recai sobre os irmãos mais velhos, que irão ensinar a brincar, a confeccionar objetos, a nadar e pescar. Quando a criança é uma menina, o cuidado recai sobre mãe ou a irmã mais velha, pois as meninas não podem participar das atividades dos meninos. Nesta fase, todos da família são responsáveis pela socialização da criança, principalmente as pessoas mais velhas, que possuem bons conselhos e são bons contadores de histórias. A integração ao trabalho iguápo, é uma fase em que as crianças vão interagindo com os serviços da família, acompanham os pais na roça tradicional, ajudam nos fazeres da casa. Vão se integrando de forma natural, de acordo as necessidades de cada família. Aos dez anos de idade eu já ajudava a minha avó na agricultura tradicional de subsistência, pois plantávamos praticante de tudo. Contudo, tínhamos o cuidado de manter os nossos alimentos principais, como awati (milho), mandio'o (mandioca), djety (batata), komanda (feijão), ãdai (abóbora), yvapara (melancia), kyaro poty (quiabo). Os mais velhos nos incentivavam a ajudar no serviço para alcançar o guapo, comportamento que se adquire ao longo da vida para valorizar o trabalho e o fazer. A adolescência Kary há mitãkuña, é um período de grande responsabilidade. Nesta fase ocorre conversas mais sérias sobre o nosso modo de ser, e nosso comportamento.

Os ensinamentos têm como objetivo preparar para a vida adulta. As meninas iniciam essa fase a partir da primeira menstruação, que devem ficar de resguardo, para passar pelo ritual do corte de cabelo. Nesta fase participamos praticamente de tudo o que acontece na tekoa, das cerimônias na opy, das reuniões da comunidade e assim vamos aprendendo como funciona a vida adulta. A fase adulta hamitakuã é quando já estamos preparados para os deveres da vida adulta, e vamos nos preparando para o casamento, que só pode acontecer após ter adquirido os ensinamentos da cultura Guarani. É também o momento que os meninos recebem o tembeta, que é o furo dos lábios. A fase do casamento menda, é a fase da construção familiar e, geralmente, são as mães dos jovens que pedem para a família da moça ou do moço a permissão para o casamento. Antes, precisam passar pelo processo do namoro ojoporaka, pois é preciso conhecer a família um do outro. Na minha tekoa, muitas moças se casam cedo, namoram de três a cinco meses.

A partir dos pressupostos das fases de desenvolvimento guarani, teço agora reflexões acerca da "Pedagogia Guarani das Belas Palavras", que vem sendo trabalhada pelos professores e pela comunidade Guarani da Tekoa Ywy Porã, cujo objetivo é compreender por meio dos processos próprios de aprendizagem, os fundamentos da pedagogia Guarani, para a organização e sistematização da educação escolar numa perspectiva própria.

Contudo, antes, é de suma importância compreender o que é a pedagogia Guarani. Na minha compreensão, trata-se de um conjunto de processos próprios de aprendizagem e ensino, que difere da pedagogia convencional que tem sua configuração nos moldes da pedagogia ocidental. A pedagogia Guarani não está restrita apenas ao espaço físico da escola, mas envolve todos os espaços da tekoa (aldeia), onde a produção e a transmissão do conhecimento não estão apenas no papel do professor, mas em toda comunidade que, através da oralidade e do conviver, transmitem às gerações mais novas os saberes e os conhecimentos

ancestrais. A pedagogia Guarani é vivenciada na prática, transmitida no cotidiano, no chão de uma tekoa, que passa pela opy, no contexto familiar, e agora na instituição escolar. Para compreender esse contexto, recorro as ideias de Benites (2014), quando aponta que:

[...] Mesmo com o grande esforço dos professores indígenas de fazer o "diferente" na sua prática pedagógica, eles ainda se movem dentro do sistema tradicional de educação colonizador homogeneizador, a partir do qual foi construída a sua identidade. Para romper essas algemas procuramos, nos espaços alternativos do contexto escolar, fazer a educação com a metodologia Guarani e Kaiowá. Mas parece que a necessidade de responder às demandas externas - e não às internas - ainda orienta a prática da educação escolar (Benites, 2014, p. 127).

Nessa perspectiva, percebemos como é crucial ocuparmos a escola, pois já faz parte do nosso modo de ser e precisa ser cada vez mais apropriada por nós. É um espaço em constante construção e transformação; um espaço essencial para as próximas gerações, pois funciona como uma ferramenta frente à opressão da sociedade branca. Sobre a educação escolar, Benites (2014) ainda aponta que:

Nesse sentido, buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais Kaiowá e Guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades (Benites, 2014, p. 74).

Com base nesse pressuposto, trago algumas narrativas dos sábios e das sábias da oralidade sobre a educação Guarani própria. Tive a alegria de ouvir as narrativas de Maria de Lurdes, sobre a educação Guarani Nhandewa da Tekoa Laranjinha, que possui parentesco com os Nhandewa que vivem na Tekoa Ywy Porã.

Como não havia planejado um questionário com perguntas específicas, busquei escutar desde uma perspectiva Guarani e fui surpreendido por várias histórias. Lurdes começou falando sobre seu Ry (pai) que era indígena do povo Kaingang, e sua Isy (mãe), do povo Guarani Nhandewa. Acerca da educação própria, segundo ela, a educação tradicional Guarani Nhandewa passava dos pais para os filhos, e todos eram ensinados no modo de vida ancestral. Se um filho fosse menino, era levado para pescar e caçar, aprendia a fazer o mondéo e outras armadilhas. Dercílio da Silva, esposo de dona Lurdes, narrando sobre a educação Guarani Nhandewa, contou que os pais educavam seus filhos da seguinte forma:

[...] quando os índios mais velhos estavam conversando, as crianças e os jovens que estavam brincando não podiam passar correndo no meio dos mais velhos. Se isso acontecesse, os pais só davam uma olhadinha, e as crianças já não passavam mais. Isso era um respeito que existia no meio de nós Guarani, mas hoje em dia não é mais assim (Dercílio, T.I. Laranjinha, 2018).

A educação Guarani Nhandewa é praticada em todos os momentos da vida e em todos os espaços de uma tekoa. Ela vai além do ensino das técnicas do conhecimento escolar, visto que é cultural e espiritual. Sobre a mudança na educação tradicional Guarani Nhandewa, Dercílio comenta que:

[...] não adianta o jovem dizer: eu tenho estudo, eu fiz uma faculdade, eu estudei para ser doutor e para ser médico, e não ter educação com os mais velhos. Antigamente não era assim, era pouco estudo, mas tínhamos muita educação. Eu mesmo só fiz a primeira série e não sei nada do branco até hoje. Eu já estou com setenta e cinco anos, mas graças à Nhanderu eu me sinto com um grande respeito e com amor pelos outros. Hoje eu sou avô de quarenta e um netos mearirõ e vários bisnetos (Dercílio, T.I. Laranjinha, 2018).

A educação própria, mostrada por Dercílio, é uma prática que acontece no cotidiano. Sobre a educação Guarani Nhandewa, Sebastião, fez o seguinte relato:

A minha vida hoje é ensinar essas crianças, pois minha vida é fazer isso aí. Eu falo para essas crianças como que surge um cacique, eu falo não é assim, eu quero ser um cacique, quem vai ver se você serve para ser um cacique, não é a liderança. Eu comentei com as crianças esses dias sobre as meninas que nós temos aqui, e disse: [...] olha, você tem sua irmã, tem sua irmãzinha né? Então, acredito que nenhum de vocês quer que alguém faça mal para ela, então vocês têm que ter respeito com essas meninas e na sua casa com sua família e com todos [...]. Assim começa um líder, um líder começa aqui, ele não é aquele que tem a razão em tudo que fala - comentei muito com eles. O cacique ou um líder indígena tem que ter muita responsabilidade, ele pode errar e nem entender, mas conforme o tempo, se ele for um líder desde criança, aí ele vai entender bem durante os quarenta ou cinquenta anos. Vamos dizer que ele ficou com aquilo dali guardado e fizeram uma briga, e um dos dois chega aqui primeiro e diz: "Tião aquele fez isso para mim". Eu pergunto por qual motivo? Então, eu digo para ele: "olha aqui! Isso aconteceu por minha causa". Então eles jogam a culpa em mim e daqui a pouco vem o outro lá e diz: "não Tião, não foi assim não, aí eu digo — já falei para ele que o culpado sou eu e vocês dois não tem nada não, e não quero que vocês dois briguem, o culpado de tudo sou eu e amanhã eu vou conversar com vocês por que fizeram isso". Assim aquele momento de raiva acaba. Agora se eu chegar e disser vamos acertar com vocês dois, eu vi que você foi o errado, talvez ele esteja certo, aí o outro vai falar — me livre, esse outro vai ficar nervoso e irá brigar de novo, e de repente a família dele ficará contra mim, e vão dizer não, àquele está errado, e se eu de uma paulada nele, ainda que não estejam certos vão querer descontar. Tudo que acontece aqui, muitas vezes é por falha da autoridade, culpa minha. Eu sempre falo para eles que o cacique nunca pode deixar de ser organizado. Para ser um cacique devemos fazer assim (Sebastião, T.I. Pinhalzinho, 2018).

Na busca por uma prática pedagógica que permeasse os valores culturais da pedagogia das Belas Palavras, estive visitando a comunidade Guarani da Tekoa Ywy Porã em fevereiro de 2022. Permaneci nesta tekoea por três dias, sendo recebido pelo meu amigo José Claudio, que ocupava o cargo de secretário, e de sua esposa Eliene Norato, que ocupava o cargo de professora, ambos na Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope. No primeiro dia de campo, fui convidado pela comunidade para participar de uma roda de conversa que seria realizada no pátio da escola, pois era dia de atividade cultural com as crianças. Sabendo da minha pesquisa de doutorado, a equipe pedagógica da escola se

disponibilizou a me mostrar os trabalhos que vinham sendo realizados pelos professores e alunos. Quando contei sobre o tema da minha pesquisa, todos ficaram maravilhados, pois estavam produzindo algo parecido para compor a proposta curricular da escola, que seria anexada ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e que estava passando por atualização.

Dessa forma, concentrei-me na observação e no registro das principais atividade que estava ocorrendo naquele dia, e soube que seria realizado uma apresentação do porahei e o jeroky (canto e dança). Fiquei muito animado, pois o canto é centro balizador da pedagogia das belas palavras. Assim, após as atividades realizadas em sala de aula, as crianças foram reunidas no pátio da escola, formando uma roda e o professor bilíngue, responsável pela atividade, iniciou uma oração junto com as crianças, na língua Guarani Nhandewa. Segundo ele, estava pedindo licença e proteção para todos os que estavam acompanhando: "é uma prática muito comum entre nós guarani", disse o professor. E todos passamos a segui-lo, com esplendor. Quero destacar, que tratei melhor sobre o porahei e o jeroky na parte tekomaramgatu, capítulo em que aprofundei as concepções, quando descrevi o significado dos instrumentos utilizados durante a apresentação na opy (casa de reza).

No contexto da educação escolar, o porahei (canto) e o jeroky (dança) possuem função pedagógica, pois são muito usadas em apresentações públicas de coral. Seu objetivo é o ensino e a prática, preparando as crianças para os rituais e cerimoniais que são realizadas apenas na opy, que é o espaço sagrado, morada do líder espiritual (rezador ou rezadora). Quando a criança chega à opy, já sabe onde será a sua posição na roda de cerimonia, bem como os movimentos que deve seguir com o corpo durante o ritual. A melodia dos cantos brota naturalmente quando ecoam os sons dos instrumentos. Durante essa apresentação na escola, foram utilizados o Mbaraká (violão), o ravê (Violino) e o angupú (Tambor). Os jovens que

tocam os instrumentos fazem parte do Coral Guarani Kwaray Tsape, criado pelas lideranças para as apresentações culturais.

Figura 40 Prática Pedagógica realizada na Escola Estadual Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope-Porahéi e Jherokan, Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2022).

É importante dizer que para nós Guarani, o canto e a dança são primordiais para a aprendizagem e ensino na educação escolar, pois fortalece o nosso modo de ser e viver. Através delas aprendemos a nos conectar com a natureza e a interpretar as suas linguagens e manifestações, seguindo sempre as regras culturais, buscando respeitar os seus valores para a afirmação da nossa identidade.

Assim, fui percebendo que a pedagogia Guarani das Belas Palavras são práticas pedagógicas que vão além da sala de aula, do espaço físico materializado. Envolve saberes/fazerem que não estão no currículo escolar ocidental, currículo este que precisa ser guaranizado a partir da nossa temporalidade e espacialidade.

O currículo desta pedagogia busca articular a teoria com a prática por meio da experiência e saberes/fazer para a educação escolar guarani.

A educação escolar na Tekoa Ywy Porã é uma conquista recente da comunidade, e sabem que é uma instituição externa, que traz valores e visões de mundo de uma outra cosmologia. Segundo Bergamaschi (2007):

A escola não é Guarani, é de outra cosmologia! A afirmação persistente dos Guarani, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de "branco", deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, mesmo que a ela adiram e a ressignifiquem em seu fazer (Bergamaschi, 2007, p. 122).

No contexto da pedagogia Guarani na Escola Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, as práticas pedagógicas realizadas dão ênfase ao tekoporã, o bom modo de ser e viver, visando o desenvolvimento da criança por meio da participação e construção das atividades pedagógicas, que envolve brincadeiras, jogos, pinturas, grupos de canto e dança, oficina de confecção de artesanatos, peças teatrais, acampamento, rodas de conversas com os tudjá. Etc. Com isso buscam garantir experiências culturais para a formação dos alunos. Estas práticas pedagógicas vêm sendo significativas para a comunidade, que se integrou a escola, e agora, juntos buscam maneiras de torná-la diferenciada a partir de uma epistemologia própria, e do saber/fazer da pedagogia guarani das Belas Palavras, que prioriza a oralidade e o tempo de aprendizagem das crianças.

Nesse cenário, busco descrever como estas práticas pedagógicas vêm sendo construídas pelos professores para a sistematização da Pedagogia Guarani. Após as apresentações, fiz observações buscando evidenciar os elementos da escola diferenciada. Foi possível constatar que a história da tekoa é passada pela figura dos mais velhos, dos sábios e das sábias que lutaram no passado para preservar a cultura, os saberes, e a própria existência física e que hoje são nossas

principais referências da oralidade. Assim, logo na entrada da escola, foi colocada a imagem de três importantes lideranças Guarani Nhandewa que viveram na Tekoa Ywy Porã antes da área ser invadida e mais tarde retomada pelos Guarani.

Segundo José Claudio, liderança da tekoa, é importante manter a história presente e viva em nossa memória, pois os tudjá transmitem seus saberes mesmo não estando fisicamente entre nós. Suas jornadas nesta terra foram oguata porã (caminhada bonita) e que nhanderu tem sido complacente à nova geração, que vive no mesmo território dos nossos antepassados. Por isso, a pedagogia guarani se preocupa com o tekoporã, o bom modo de ser, que é uma educação para a vida. Dessa forma, os tudjá não morrem, ancestralizam, estão na morada celeste, olhando por nós, acompanhando nosso oguata (caminhar) na ywy (terra). Desse modo, a Pedagogia Guarani se preocupa com o oguata da criança, que vai se transformando com a passagem das fases de desenvolvimento. Para José Claudio, é preciso preparar as crianças para serem as novas lideranças da tekoa, por meio da história oral, mas também através da história materializada em livros, registros fotográficos, figuras, mapas, buscando revigorar a nossa ancestralidade, e o sagrado que está em nós.

Figura 41 Lideranças tradicionais da Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Essas três lideranças presentes na escola através de fotografias, mostra o empenho da comunidade em manter as memórias vivas para as próximas gerações, pois nos deixaram um grande legado de luta e r-existência. Dona Lica Guarani é muito lembrada pela comunidade. Foi uma grande liderança na tekoa e uma das primeiras moradoras antes e após a invasão dos posseiros. Suas memórias, em forma de depoimentos, aparecem em vários relatórios antropológicos utilizados para garantir a demarcação do território Guarani Nhandewa, que infelizmente Dona Lica não chegou a ver em vida. Até hoje esse território não foi demarcado. Dona Tereza e Bertolino foram um casal de lideranças muito importante na tekoa e grandes conhecedores das Belas Palavras. Conheci apenas dona Tereza Alves Rodrigues (esposa de Bertolino Rodrigues), no início de 2017, quando estive em trabalho de campo para o Programa Saberes Indígenas na Escola. Na ocasião, fiquei hospedado em sua residência e, devido a sua idade, passava a maior parte do tempo em casa; conversamos sobre vários assuntos, mas infelizmente, em julho daquele

mesmo ano, Dona Tereza ancestralizou. Seu esposo, Bertolino Rodrigues, foi uma das mais importantes lideranças da Tekoa. Não o conheci em vida, pois ancestralizou em 2016. Bertolino foi o primeiro e praticamente o único txamói (rezador) da Tekoa Ywy Porã, pois desde a sua morte ainda não foi escolhido um novo rezador. Atualmente, as cerimônias são realizadas por rezadores de outras tekoa, principalmente da Tekoa Pinhalzinho, com a qual possuem relações de parentesco.

A memória ancestral está muito presente na escola, principalmente nos trabalhos que são produzidos para a aprendizagem e ensino das crianças, através da contação de histórias, oficinas de artesanatos, rodas de conversas com os sábios e sábias da comunidade, entrevistas com os pais e familiares, participação nos eventos pedagógicos elaborados pela escola. A partir dessas experiências os professores guarani buscam preparar suas aulas, envolvendo as crianças em várias atividades pedagógicas em sala de aula e em espaços alternativos, como no centro cultural e no próprio pátio da escola, que vem sendo utilizado para as aulas de educação física e outras atividades culturais. Segundo os professores, é importante fazer com que as crianças expressem suas aprendizagens na escola por meio de desenhos, pinturas, figuras, mapas, que trazem sentido a partir do seu imaginário, do seu tempo e do espaço vivido e experimentado. A pedagogia das Belas Palavras possibilita acessar as memórias ancestrais, que fazem parte da nossa cosmologia. Por isso, a partir da criação de propostas pedagógicas, buscamos formas para preservar e revitalizar as nossas línguas, nossos saberes e tradições culturais, para serem compartilhadas e interpretadas pelas gerações atuais, próximas e futuras.

A memória ancestral continua inscrita em nosso modo de ser e viver no mundo, porém, aberta à criação de novas memórias e saberes. Com base nesses

pressupostos, trago a seguir um conjunto de palavras que fazem parte da Pedagogia Guarani, usada pelos professores para a fundamentação das práticas pedagógicas na educação escolar Guarani na Tekoa Ywy Porã. Elaborei a tabela que segue a partir das minhas observações em campo, tendo como base os pilares e os princípios da educação tradicional, e dos valores da educação escolar indígena.

A partir das minhas observações em campo, percebi que o diálogo feito entre professores, alunos e comunidade, passavam por um conjunto de palavras que se repetiam entre si, formando uma bacia semântica pedagógica da educação tradicional com a educação escolar, sendo a) Pedagogia Guarani: modos próprios de produção e transmissão de conhecimentos; conexão entre conhecimento e saberes milenares da cosmologia Guarani; b) Saber Ancestral: São Nhe'ê Porã (palavras bonitas) que aprendemos com os Nhaneramõi kwery (nossos sábios) transmitido através da oralidade e passada de geração para geração; c) Tekoporã: é a nossa filosofia de vida, viver bem consigo e com outros seguindo as regras e os princípios utilizada nos espaços de aprendizagem tradicional, como a oralidade, espiritualidade, reciprocidade, e temos o último conjunto de palavras, formadas a partir da pedagogia convencional, mas dialogando entre si. Esse grande conjunto de palavras faz parte do vocabulário pedagógico da escola e da comunidade da Tekoa Ywy Porã.

Tabela 7 Palavras que compõem as práticas pedagógicas da educação escolar Guarani

<p>SABER ANCESTRAL</p>	<p>Oralidade</p>	<p>Coletividade Diálogo Prática História oral Igualdade Objetivo Resistencia Organização Liberdade Motivação Expectativa Respeito Amor Sabedoria Visão Persistência Esperança Cultura Lúdico Paciência Carinho Coerência Responsabilidade Fé Tradições</p>
<p>PEDAGOGIA GUARANI</p>	<p>Espiritualidade</p> <p>Interculturalidade</p> <p>Fortalecimento</p> <p>Ciências indígenas</p> <p>Conhecimento</p> <p>Reciprocidade</p> <p>Territorialidade</p> <p>Temporalidade</p>	
<p>TEKOPORÃ</p>	<p>Escuta</p>	

Fonte: arquivo pessoal (2023).³⁷

³⁷ Elaborei esta tabela para sistematizar a pedagogia guarani com base nas práticas pedagógicas dos professores Guarani Nhandewa da Tekoa Ywy Porã, 2023.

A partir desse conjunto de palavras os professores começaram a produzir atividades pedagógicas que fizessem sentido para o tekoporã das crianças e dos jovens. Assim, todos os anos são realizadas amostras pedagógicas com atividades culturais, envolvendo indígenas e não indígenas. Tive a oportunidade de participar de vários eventos nesta tekoa ao longo da minha trajetória de vida e intelectual, pois além do meu parentesco enquanto Guarani, venho ajudando há muito tempo, para que tenham de volta sua terra demarcada. Essas palavras fazem parte da nossa trajetória de vida e de luta.

Em setembro de 2017, estive participando nesta tekoa do I Fórum de Universitários Indígenas, do qual fui um dos idealizadores, fórum que perdurou até 2019, quando foi criado a Associação dos Universitários Indígenas (AUINDI), que se encontra ativo até hoje. Neste evento, tivemos a presença de várias lideranças indígenas da região e de estudantes indígenas que estudam nas universidades do estado do Paraná. O objetivo foi promover debates entre o papel dos estudantes universitários e das lideranças da região. Durante uma mesa, uma colega reforçou que era importante que as escolas fossem assumidas por diretores e professores indígenas, para que pudessem ter autonomia. Segundo ela, escolas com gestão não indígena enfrentavam muita resistência na aprovação de documentos, como o próprio Projeto Político de sua Escola, justamente por priorizarem a pedagogia indígena, não compreendida ou não aceita por diretores brancos. Foi a partir dessa fala que passei a me dedicar mais à Pedagogia Guarani, participando de eventos e pesquisas de campo, motivado a produzir trabalhos para a sua compreensão e sistematização. Passados quase seis anos desse evento, posso dizer que demos um grande salto, pois atualmente, todo o corpo docente e a direção desta escola é composta por indígenas.

Figura 42 "Encontro dos txamoi e djaryi", Tekoa Ywy Porã



Fonte: arquivo Ywy Porã (2023)

Outro evento muito importante realizado na Tekoa Ywy Porã ocorreu em outubro deste ano (2023), intitulado "Encontro dos txamoi e djaryi em Ywy Porã". Foi um encontro dos rezadores, das lideranças espirituais, tendo como objetivo ouvir e acompanhar as narrativas dos grandes sábios e sábias da oralidade, os guardiões das Belas Palavras. Foram dois dias de evento, recebendo indígenas e não indígenas da região, que se reuniram no Centro Cultural da Tekoa Ywy Porã para a realização das atividades, que contou com a integração da escola e da comunidade, elaborando práticas pedagógicas para que todos pudessem participar. A abertura aconteceu no centro cultural, com as falas das lideranças espirituais, que pediram proteção durante os dois dias de evento. As principais atividades realizadas foram: trilha pela mata da tekoa, jogos tradicionais guarani, apresentações teatrais, oficinas de pintura corporal, canto e dança cultural e amostra dos alimentos tradicionais.

No último dia aconteceu atividades na opy (casa de reza), com a prática do porahei/jeroky, realização de cerimônias/rituais e ensinamentos sobre a cultura

Guarani. Todas essas práticas realizadas na e pela comunidade Guarani Nhandewa de Ywy Porã evidenciam a preocupação que eles têm com as fases de desenvolvimento das crianças e dos jovens guarani. Por isso, através da realização desses eventos, buscam mostrar a importância e o valor da cultura e dos conhecimentos originários para a realização da vida.

Figura 43 Apresentação cultural "Encontro dos txamoi e djaryi em Ywy Porã



Fonte: arquivo Ywy Porã (2023)

Esses eventos ocorrem todos os anos, e sempre surge novos elementos para compor os trabalhos pedagógicos, através da memória ancestral dos mais velhos, para o enriquecimento da Pedagogia Guarani. A espacialidade em uma tekoa é fundamental. Durante meu trabalho de campo pude observar os diferentes espaços e lugares onde ocorrem as aprendizagens e ensino na comunidade. Sabemos que a escola não é só o espaço físico da sala de aula, mas toda a tekoa, seus espaços

naturais, culturais, que são visíveis e invisíveis do ponto de vista espiritual. Na Pedagogia Guarani das Belas Palavras, a *opy* é o espaço de produção de conhecimento, e a escola de transmissão, valorização e enriquecimento do saber/fazer Guarani.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução do seu livro, "A cabeça bem-feita", Edgar Morin (2007, p. 11) diz que "[...] a missão do ensino educativo não é de transmitir o mero saber, mas de transmitir uma cultura que permita compreender nossa condição, que nos ajude a viver e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre". Dessa forma, a pedagogia Guarani das Belas Palavras busca transmitir os conhecimentos e os saberes da cosmologia guarani por meio das práticas culturais que fazem parte do modo de ser Guarani. É uma educação para vida, nela não há dogmas e nem paradigmas restritos, é dinâmica, recíproca, onde todos fazem parte do processo educativo. Como foi visto, a Pedagogia Guarani das Belas Palavras produz conhecimentos a partir de epistemes outras (neste caso do povo Guarani Nhandewa), colaborando na construção de metodologias que valorizem as diversas formas de se produzir conhecimentos, originados e desenvolvidos em culturas e cosmovisões outras.

O objetivo desta pesquisa, como foi visto ao longo da tese, é descolonizar o pensamento idealizado sobre o modo de ser dos povos indígenas, buscando formas para desconstruir o pensamento genérico e estereotipado produzidos pela educação ocidental. Portanto, seu papel é ajudar na construção de subsídios teóricos para a compreensão e sistematização da educação tradicional Guarani, e trazer novos elementos para a organização das escolas de acordo com seus contextos, bem como construir pedagogias específicas e diferenciadas.

A tese propõe uma pedagogia própria, produzida e transmitida através de princípios e valores, como as próprias visões de mundo, linguagens, espiritualidade, a relação com os elementos da natureza, e, acima de tudo, o respeito supremo com os tudjá. Vimos a importância das metodologias próprias, como a colaborativa e a roda de conversa na produção de conhecimento e saber/fazer da Pedagogia das

Belas palavras, que ressignifica a nossa relação com o verdadeiro modo de ser Guarani. Isso foi também evidenciado aqui através das narrativas dos tudjá, que trouxeram aspectos da nossa cultura, da nossa língua e da nossa espiritualidade. Essas narrativas são palavras sagradas, verdadeiras, que revelam um mundo diferente do qual conhecemos e que se aflora na medida que vamos ouvindo os mais velhos.

A partir dos pressupostos apresentados na tese, percebemos a importância da construção de novas pedagogias para a criação de teorias críticas, para enfrentarmos os avanços da pedagogia ocidental sobre os nossos modos próprios de ser e viver. A pedagogia Guarani deve ser pensada a partir da coletividade e espiritualidade, ou seja, a partir das vivências produzidas na tekoa. A elaboração de uma pedagogia própria só terá eficácia se for planejada e pensada a partir da cosmologia Guarani, respeitando seus espaços e suas temporalidades. Essa postura precisa estar presente ao considerar cada povo em sua singularidade, caso contrário, corremos o risco da generalização e da superficialidade.

Como nossa pedagogia busca ser descolonizadora, é necessário continuarmos ouvindo os saberes e as vozes dos nossos tudjá, os doutores da oralidade guarani, pois a nossa pedagogia é dinâmica, circular, vai se renovando através das novas gerações. Mas, os princípios e os fundamentos continuam sendo os mesmos, muda-se apenas as práticas, que vão se moldando na medida que vamos nos relacionando com o tempo e espaço Guarani, pois eles se diferem em muitos aspectos da sociedade ocidental não indígena. Para nós Guarani, o passado e o presente possuem relações distintas. O passado torna-se presente, e o presente se faz pelo/no passado. Dessa forma, nossa pedagogia segue os saberes dos nossos tudjá, txamói, ñandecy, os guardiões das belas palavras.

A pedagogia das belas palavras respeita e valoriza os modos próprios de ser Guarani, segue as regras da temporalidade, da espiritualidade, dos espaços de vivência e de produção e circulação do conhecimento. Consideramos, como premissa, que o modo de ser Guarani é baseado na espiritualidade e na coletividade, ponderando que a totalidade do mundo é uma conexão entre o mundo físico e o mundo espiritual. No entanto, temos um grande desafio pela frente, de fazer com que a nossa pedagogia dialogue com as outras, sem ser subalternizadas pelas teorias ocidentais.

Continuo afirmando que é de suma importância descobrirmos esta dimensão de mundo que nos foi imposta por teorias ocidentais, através de metodologias que permitam apresentar um novo olhar para a nossa ciência, a ciência Guarani, percebendo-a como parte do processo próprio de produção de conhecimento. Além disso, devemos continuar avançando para além das fronteiras do conhecimento canonizado pela escola, pois a ambição da Pedagogia das Belas Palavras é desenvolver estudos sobre temas correlatos ao Tekoporã, para serem trabalhados em nossas escolas. Contudo, é importante dizer que ainda somos subalternizados pelas teorias de dominação e colonização, pois há um conhecimento hegemônico/eurocêntrico que pouco dialoga com as outras formas de produção de conhecimento. A proposta que afirmo aqui é a disposição para o diálogo de saberes, que considere diferentes conhecimentos e diferentes pedagogias, a fim de fortalecer e enriquecer as pesquisas, as compreensões e as práticas de educação escolar indígena.

As reflexões realizadas nesta tese resultaram de pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo, priorizando metodologias próprias, escutando/registando narrativas dos nossos sábios e sábias da oralidade, que vivem nas tekoa do norte do Paraná. Através dessas narrativas foi possível discutir alguns aspectos da pedagogia tradicional e do próprio conceito de território, fundamentais para a

sobrevivência física e cultural do povo Guarani, pois são conceitos atrelados à cosmologia, as visões de mundo e as inter-relações entre o conhecimento e o saber/fazer tradicional Guarani.

O diálogo com os *tudjá* permitiram compreender como nós professores precisamos trabalhar na educação escolar Guarani, contemplando nossos processos próprios de aprendizagem e ensino. Também ajudam a lidar com os saberes que são produzidos em diferentes contextos e realidades e que são vividas pelo povo guarani, que apresentam dinâmicas particulares, mas quem vem passando por transformações decorrentes da (in) tensa convivência entre indígenas e não indígenas.

Através das minhas pesquisas de campo pude perceber como nosso modo de ser Guarani vem sendo ameaçado por outros modos de ser, principalmente pelo *Tekovai* (viver em desarmonia consigo e com os outros), que vem se materializando também nas escolas que ainda seguem os paradigmas da educação ocidental, em que as diferenças étnicas, culturais e linguísticas emergem e acirram os conflitos sociais e os confrontos de visões de mundo entre diferentes etnias e a sociedade branca.

Dessa forma, nossos *tudjá* o *txamói* são pessoas de extrema importância para a transmissão, preservação, e revitalização dos nossos conhecimentos e saberes/fazeres tradicionais, tendo a escola guarani como um mote para o diálogo com as demais pedagogias. As diversidades culturais entre nós guarani, descritas na tese, mostram que vivemos rodeados de desafios; um deles é a não efetivação de uma escola que seja realmente diferenciada e que atenda as demandas especificidades de cada grupo. Almejamos diálogos críticos e construtivos, para que nossas crianças e nossos jovens se sintam valorizados como pessoas guarani que são.

Além disso, mostrei como os Guarani Nhandewa, no contexto socioespacial da Tekoa Yvy Porã (Posto Velho), vem trabalhando com a educação escolar através de práticas pedagógicas constituídas a partir dos processos próprios de aprendizagem e ensino. Vimos a importância do território tradicional, da presença dos mais velhos, da conexão da escola com a comunidade, tornando-se uma educação mais florida, dinâmica e rica em culturas e filosofias outras. Além disso, aponte mudanças históricas ocorridas no espaço de vivência decorrente da não demarcação dos territórios tradicionais guarani. Denunciei a exiguidade e as precariedades da tekoa guarani, sendo um dos principais problemas enfrentados por nós atualmente, mostrando que isso vem comprometendo a nossa própria sobrevivência física e cultural. Procurei mostrar que o espaço físico de muitas tekoa são insuficientes para a realização das práticas culturais guarani essenciais para a educação própria, como a prática da agricultura tradicional, pois muitas são desprovidas de matas, animais, rios e água potável etc. São esses apenas alguns dos geradores de uma série de outros problemas internos, que vem modificando a organização social e cultural do povo Guarani. Contudo, é um povo que se mantém, resiste e r-existe, caminhando na direção do Oguata Porã.

REFERÊNCIAS DA TRADIÇÃO ORAL

Maria de Lurdes (in memoriam) - Guarani Nhandewa, Tekoa Indígena Laranjinha.

Dercílio da Silva - Guarani Nhandewa, Tekoa Indígena Laranjinha.

Claudinei Ribeiro Alves - Guarani Nhandewa, Tekoa Indígena Yvy Porã

José Claudio Camargo- Guarani Nhandewa, Tekoa Ywy Porã

Carlos Cabreira de Lima - Guarani Kaiowa, Tekoa São Jerônimo

Sebastião Mario Alves (in memoriam) - Guarani Nhandewa, Tekoa Pinhalzinho

Julia Vieira (in memoriam) - Guarani-Tekoa São Jerônimo

Maria de Jesus da Silva - Guarani-Tekoa São Jerônimo

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

AMOROSO, Marta Rosa. **Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. v. 13. n. 37, junho 1998.

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia Ciência da Sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer Nacional da Educação. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue**. 130 p Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BANIWA, Gersem. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E NOVAS PERSPECTIVAS**. In: 36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 2013, UFAM. Disponível em: chromeextension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.

BURATTO, Lúcia Gouveia. **Políticas públicas para a educação escolar indígena**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

BARROS, Valéria. **Mito e história nas narrativas dos guaranis da bacia do Paranapanema**. 2011. 304 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós- Graduação em Antropologia Social, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

BANIWA, Gersem (2013). A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. **Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano**, 2013, 1821. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 10 abr. 2023.

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

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Nembo'e: Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, Maria. Memória: entre o oral e o escrito. **Revista História da Educação**, Pelotas, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/israel/Downloads/Dialnet-Memoria-4891518%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/israel/Downloads/Dialnet-Memoria-4891518%20(2).pdf). Acesso em: 10 out. 2023.

BERGAMASCHI, Maria. **Intelectuais Indígenas, Interculturalidade e Educação**. *Tellus*, [S. l.], n. 26, p. 11-29, 2015. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/297>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRANDÃO, Carlos. (1990). Os Guarani: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. *Estudos Avançados*, 4(10), 53-90. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8581>

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARVALHO, Maria. **Das Terras dos índios a índios sem Terras o Estado e os Guarani de Oco'y: Violência, Silêncio e Luta**. 2013. 834 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CANADÁ. **Crown-Indigenous Relations and Northern Affairs Canada**. Understanding the National Day for Truth and Reconciliation. Vancouver, Canadá, 11 jun. 2023. Disponível em: <https://www.rcaanc-cirnac.gc.ca/eng/1631130192216/1631130220404> . Acesso em: 29 sep. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. São Paulo, Contexto, 1989.

- CARVALHO, Elma. Políticas e Gestão da Educação: retomando conceitos. In: CARVALHO, Elma (Org.) **Políticas Públicas e Gestão Educacional**. Maringá: Eduem, 2012. p. 13-30.
- CATTANEO, Dilermano et al (org.). **Geografias das R-esistências**. Ponta Grossa: Monstro dos Mares, 2021. 298 p.
- CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas, Papirus, 1990.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política**. São Paulo: Cosac & Naify, 1982.
- CALLAI, Helena. **A Geografia no ensino médio**. Terra livre, São Paulo, nº 14, p. 60 -99. Julho, 1999.
- ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho. **Etnografia: Saberes e Práticas**. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301/5371>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- ELOY AMADO, Luis. H. **VUKÁPANA VO- O Despertar do Povo Terena para os seus Direitos: Movimento indígena e confronto político**. 2019. 241f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) -UFRJ, Rio de Janeiro.
- FACHIN, Patrícia. A história de um guarani é a história de suas palavras. **Revista dos Institutos Humanitas da Unisinos IHU Online**. Tradução Moisés Sbardelotto, São Leopoldo, 31 maio 2010. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3258-bartomeu-melia-1>. Acesso em: 7 nov. 2023.
- FERREIRA, Bruno. **ÛN SI AG TÛ PÊ KI VĒNH KAJRĀNRĀN FĀ** : O papel da escola nas comunidades Kaingang. 190 p Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219241>. Acesso em: 4 jul. 2023.
- FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- FERREIRA, Mariana. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L; FERREIRA, M. K. L (Org.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001. Cap. 1. p. 71-111.
- FAUSTINO, R.C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a**

interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256 p.

GRAMSCI, Antonio. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GALOIS, Dominique Tilkin. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?** Site do ISA: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/dgallois-1.pdf.

GADOTTI, Moacyr. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HAUCK, Jenna. Thousands of Chilliwack teachers gather for reconciliation day of learning. The Chilliwack Progress. [online], Chilliwack, 6 out. 2023. Disponível em: <https://www.theprogress.com/local-news/thousands-of-chilliwack-teachers-gather-for-reconciliation-day-of-learning-5559011> Acesso em 20 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **São Jerônimo da Serra**. Ibge. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/sao-jeronimo-da-serra/panorama>. Acesso em: 4 out. 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUSCH, Rodolfo. **América Profunda**. Buenos Aires: Biblos, 1999.

KOZEL, Salete. **Ensinar geografia no terceiro milênio**. Como? Por quê? Revista RAE' GA - O Espaço Geográfico em Análise - Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LESCANO, Claudemiro. Saberes e educação Guarani Kaiowá: Tavyterã Reko Mbo'e. In: MARKUS, Cledes (Org.); ALTMAN, Lori; GIERUS, Renate. **Saberes e Espiritualidade Indígenas**. 1 ed. São Leopoldo: Oikos, 2014.

LADEIRA, Maria Inês. **Yvy marãey**: renovar o eterno. In: Meliá, Bartomeu (org). Suplemento Antropológico, 2000, p. 81-100.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz**: O território Mbya à Beira do Oceano. Mestrado em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 1992.

LIMA, Salvadora Cáceres Alcântara. de. **Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de dourados/MS**. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Estudos Sócio Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiás. 2012.

MORAES, Jacob. **Histórias e Mistérios do Sertão do Tibagi**. Ivaiporã: MR Gráfica e Editora, 2008. 235 p.

MATOS, Silveira Matos; SENNA, Adriana Kivanski. **História Oral como fonte: problemas e métodos**. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2395/1286>. Acesso em: 04 jun. 2021.

MAHER, Terezinha A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In . (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: SECAD, 2006. p. 39-68.

MARÍN, José. **Globalização, educação e diversidade cultural**. Tellus, ano 6, nº11, p.35-60, Campo Grande, MS-2006.

MORIN, Edgar. **Os Meus Demônios**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995. 233 p.

MAGALHÃES, Gledson Bezerra; LANDIM, Francisco Otávio. **A Geografia nas etapas jurídicas e institucionais da educação indígena**. Geosaberes, Fortaleza, v. 4, n.8, p. 43-53, jul./dez.2013.

MALINOWSKI, Bronisław. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo, Abril Cultural, Pensadores, Ática, 1976.

MOTA, Lucio. **A Guerra de Conquista nos Territórios dos Índios Kaingang do Tibagi**. In: V ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-PR. 1996, Ponta Grossa. Disponível em: <file:///C:/Users/isael/Downloads/ojs,+66-136-1-SM.pdf>. Acesso em: 5 set. 2023.

MOTA, Lucio. **Os Xetá no vale do Rio Ivaí 1840-1920**. Maringá: Eduem, 2013.
MÜLLER, Nice. Contribuição ao Estudo do Norte do Paraná. **Geografia**, Londrina, v. 10, n. 1, p. 89-118, jan/jun 2001.
Disponível em: <file:///C:/Users/israel/Downloads/geografiauuel,+Gerente+da+revista,+9.pdf>
f. Acesso em: 4 out. 2022.

MELIÀ, Bartomeu. **El don, la venganza y otras formas de economía guaraní**.
Assunción, Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos, 2004.

MELIÀ, Bartomeu. **A Terra sem Mal dos Guarani: economia e profecia**. **Revista de Antropologia**, vol. 33, USP, 1990.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: Hucitec; Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOVAK, Éder. **Tekoha e Emã: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República - 1889 a 1930**. 207 p.

PINHEIRO, Israel. Carta para os jovens Guarani: o significado da terra sem males. In: CALAZANS, Márcia (Org) et al. **Juventudes, Educação e Interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Fi, 2022. 173 p. cap. 2, p. 22-25.

POEMINHAS de Manoel de Barros - **Menino do Mato**. Vida Boa. 2016. Disponível em: <https://vidaboa.redelivre.org.br/2016/03/10/poeminhas-de-manoel-de-barros-menino-do-mato/>. Acesso em: 7 jun. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 1119/92. Criação e implementação do Núcleo de Educação Indígena - NEI/PR**. Curitiba: 1992.

PARANÁ. BOLETIM. **Resultados do Censo Escolar. Paraná. Curitiba**, p. 1-6. 8 out. 2014. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed8.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

RESENDE, Márcia Spyer. Um mapa do que pode ser a Geografia nas escolas indígenas. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul/set. 1994.

RELATÓRIO ANTROPOLÓGICO Nº 01/2010. Consórcio Energético Cruzeiro do Sul. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://usinamaua.hospedagemdesites.ws/o-consorcio>. Acesso em: 10 mai. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 14 jun. 2021.

ROSSATO, Veronice. **Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul**: "Será o Letrado ainda um dos nossos"? Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Boaventura. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 478 p.

SANTOS, Milton. **O trabalho do Geógrafo no terceiro mundo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 20 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. 174 p.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia**. São Paulo: Edusp, 2014.

SAQUET, M. A., & da Silva, S. S. (2011). MILTON SANTOS: CONCEPÇÕES DE GEOGRAFIA, ESPAÇO E TERRITÓRIO / MILTON SANTOS: GEOGRAPHY CONCEPTIONS, SPACE AND TERRITORY. *Geo UERJ*, 2(18), 24 à 42. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/1389>

SILVA, Carmen. **Em busca da sociedade perdida: O trabalho da memória** Xetá Tese (Faculdade de Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília.2004.

SCHADEN, Egon. **Notas sobre a vida e a obra de Curt Nimuendajú**. 1967. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/text:schaden-1967-notas>. Acesso em: 18 jun. 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando Metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Tradução Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-sugir, reexistir e reviver**. In: CANDAU V.M. (Org.) *Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

TOMAMASINO, Kimiye. **Território e territorialidade Kaingang**: Resistência cultural e historicidade de um grupo Jê. In: MOTA, Lucio (Org.). **Uri e Wãxi**: Estudos interdisciplinares dos Kaingang. Londrina: EDUEL, 2000, p. 71-98.

TOMAZI, Nelson. **Norte do Paraná Histórias e Fantasmagorias** Tese (Faculdade de História) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1997. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31883>. Acesso em: 17 jan. 2022.

TOMMASINO, Kimiye. A Educação Indígena no Paraná. In: 22 A REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. 2000, Brasília.

URQUIZA, **Antônio Hilário Aguilera**. Povos Indígenas e as questões da territorialidade. In: URQUIZA, A. H. A. *Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul*. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 53-71.