



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2572 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais

Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo: conflitos e resistências

Amanda Aliende da Matta - PUC-SP/PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este artigo visa a apresentar as mudanças no papel da escola para a comunidade da aldeia indígena Guarani Tenondé Porã, desde sua criação na década de 1990 até os dias atuais, a partir de uma revisão bibliográfica, análise documental, e com base em entrevistas semiestruturadas com membros da aldeia. A pesquisa apresenta resultados parciais de um trabalho de investigação a ser defendido como dissertação de mestrado. Será apresentada uma etnografia da escola, e em seguida será discutido o papel da escola na aldeia indígena, considerando-se principalmente o conceito de forma escolar de relações sociais. O trabalho parte do problema "qual a importância da escola para a aldeia Tenondé Porã nos dias de hoje?" e da hipótese de que atualmente, o papel da escola para a comunidade Tenondé Porã ultrapassou o aspecto central de alfabetização em português, uma vez que a implementação da escola em si cria tempos e espaços novos na aldeia, que passam a ser também questões a serem discutidas pelos indígenas.

PALAVRAS CHAVE: educação escolar indígena, forma escolar, currículo

Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo: conflitos e resistências

Este artigo visa a apresentar as mudanças no papel da escola para a comunidade da aldeia indígena Guarani Tenondé Porã, desde sua criação na década de 1990 até os dias atuais, a partir de uma revisão bibliográfica, análise documental, e com base em entrevistas semiestruturadas com membros da aldeia. A pesquisa apresenta resultados parciais de um trabalho de investigação a ser defendido como dissertação de mestrado.

Existências comprimidas

O espaço físico da aldeia Tenondé Porã tem uma relação intrínseca com a cosmovisão e as vivências de seu povo. De acordo com Ladeira e Azanha (1998), estudos parecem confirmar que os Guarani Mbyá são, dentre os três povos Guarani (Mbyá, Nhandeva e Kaiowá), aqueles que não se submeteram aos *encomenderos* espanhóis ou às missões jesuíticas, refugiando-se nos montes e nas matas, e por isso ganhando o apelido depreciativo "Kaaguyguá", "habitantes da mata". Chama atenção o fato de que, hoje, eles estão comprimidos em uma pequena faixa de terra entre bairros não indígenas, o que torna seu "apelido" até mesmo irônico.

"Embora o espaço reservado às suas caminhadas ocorra nas mesmas regiões geográficas [Paraguai, norte da Argentina, Uruguai, sul do Brasil: RS ao ES], não é toda ela fruto de suas reivindicações. Os lugares revelados por Nhanderu ao dirigente do grupo são aqueles que apresentam qualificações específicas e que foram guardados pelos 'antigos avós' para os Mbya. Sobre esses reivindicam exclusividade. Assim é perfeitamente possível que o branco possa compartilhar e viver na terra como 'vizinho' de suas últimas áreas eleitas, apesar de desaprovarem o modo como o branco usa a terra."
(LADEIRA E AZANHA, 1997: 150)

A abertura para vizinhança com não indígenas e o hábito de lidar com conflitos de maneira pacífica não explicam por si só, no entanto, a situação de extrema compressão territorial em que vivem. A aldeia Tenondé Porã é apenas um pequeno corredor de terras entre bairros *juruá* (não indígena). A mata preservada é toda dentro da área indígena. O centro da aldeia, a casa grande de rezas Opy, o Centro de Educação e Cultura Indígena Tenondé Porã e a Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo estão fora de seu território declarado, dentro de uma região em estudos para demarcação.

Entre a grande avenida Estrada da Barragem, na qual passam ônibus municipais, e a escola indígena há apenas 1km de caminhada. Se, por um lado, esta proximidade permite acesso dos indígenas à cidade, ela também torna o espaço da

aldeia extremamente vulnerável. A escola também fica muito próxima, a menos de 1km, de um braço da Represa Billings.

A compressão da aldeia em uma pequena faixa de terra entre bairros não indígenas parece uma analogia à compressão de sua existência. Ao mesmo tempo em que seu modo de vida é prejudicado pela ação do *juruá*, inviabilizando por exemplo a subsistência através da pesca, caça e plantio pela restrição territorial e poluição, sua identidade indígena é questionada e seus direitos lhes são recusados quando adotam qualquer elemento alheio a sua cultura.

"Não se deve confundir, entretanto, o uso e o consumo de produtos alienígenos, que se observa entre os Mbya, como desprovidos de crítica. (...) Os Mbya têm a clara consciência de suas transgressões, cada vez mais necessárias mas, em nenhum momento, alteram a ordem das classificações em função de suas necessidades prementes de sobrevivência."
(LADEIRA, 1992: 173)

Escola Estadual Indígena Gwyrá Pepo: práticas diferenciadas

A escola indígena acaba sendo uma maneira de levar o mundo *juruá* para dentro da aldeia. Os tempos, espaços e costumes escolares foram criados em contextos não indígenas, e acabam se mostrando uma ruptura com a cultura da aldeia.

De acordo com o censo escolar de 2017, eram 18 os funcionários e 280 os alunos matriculados na escola: 107 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 118 nos anos finais, 53 no Ensino Médio e 2 de educação especial. Estes números não batem com as estimativas dos professores ou mesmo com a realidade observável no dia a dia: frequentam diariamente o Ensino Médio, por exemplo, não mais do 10 alunos.

Frequência diária, no entanto, não é o que determina o aprendizado ou engajamento dos alunos, de acordo com a professora indígena Claudia. Ela conta que as migrações ainda são muito frequentes, ainda que muitas vezes hoje elas sejam organizadas de maneira que poderíamos definir como "viagens": seriam poucas as famílias que se mantêm em perpétuo movimento, em busca da terra sem mal, mas são muitas as que transitam vivendo por longos períodos em diferentes aldeias, além de serem muito comuns as viagens de alguns meses. Desta maneira, é comum que alunos passem meses em outras aldeias, sem comparecer às aulas, mas quando eles voltam o aprendizado continua, não é retardado: a multilocalidade é apenas mais um fator da experiência escolar Guarani.

Um dos motivos para este aprendizado contínuo e independente também pode ser o fato de que a matrícula e a presença dos alunos não são obrigatórias, nem mesmo exigidas por todos os pais ou responsáveis. O professor indígena Walcenir, por exemplo, alega que seus filhos apenas frequentarão a escola quando manifestarem individualmente o interesse: ele próprio só iniciou seus estudos aos 11 anos, e mesmo assim se alfabetizou, tornou-se liderança e é hoje professor. "Muitas crianças não vem para a escola porque são muito tímidas, mas uma hora podem querer vir, e elas têm liberdade".

A liberdade dentro do contexto escolar também é alta. São raros os chamados de atenção por parte do professor, mas não tão raros os alunos que não estão atentos às atividades propostas: no Ensino Fundamental, é frequente observar alunos desenhando em seus cadernos ou mesmo simplesmente contemplando a janela ao invés de realizando os exercícios; no Ensino Médio, alguns alunos possuem celulares e, como a escola oferece WiFi livre, engajam-se na internet durante as aulas. A sensação geral, no entanto, não é de desorganização ou desrespeito: não presenciei nenhuma conversa paralela entre alunos durante a explanação do professor, e nem qualquer atividade expansiva ou que pudesse atrapalhar de alguma maneira o clima escolar instaurado. É claro, no entanto, que a presença de uma observadora estranha ao contexto pode afetar as relações e comportamentos, mas os relatos de professores são de que a escola é sempre assim, e os professores *juruá* dizem não querer mais voltar às escolas não indígenas.

O que também é extremamente livre na escola é a transição de pessoas e animais no prédio escolar. Todas as salas são térreas, e os 3 prédios são separados, de maneira que cada sala se conecta individualmente com o exterior da escola. É frequente encontrar animais, em especial cachorros, dentro das salas de aula, embaixo das carteiras, sem serem expulsos por professores ou alunos. Também é frequente que os alunos saiam das salas e demorem um pouco a voltar, transitando pela aldeia.

Outra característica que chama atenção é a ausência de um sinal sonoro para delimitar o horário das aulas. O tempo corre livremente, e a separação entre as disciplinas parece já ter sido incorporada aos corpos dos alunos e professores, que sabem quando fazer a transição de maneira coordenada, mas sem a necessidade de um sinal externo. Existem atrasos, mas eles são curtos e entendidos como normais, mesmo quando as aulas adentram o horário de intervalo.

Escola como arma(dilha): conflitos e resistências

De acordo com o professor *juruá* Rubens, que dá aulas de português, "nós brancos somos escravos, mas os Guarani ainda não são. E eles precisam aprender o português para poder defender seus direitos". Esta abordagem da necessidade primária do português como instrumento de luta é reiterada por diversas pessoas, que trabalham diretamente na escola ou que pensam a educação indígena por todo o país. Bergamaschi (2005), por exemplo, alega que a apropriação do português e da escrita são importante parte do aprendizado desejado pelos indígenas para que eles possam se relacionar com a sociedade envolvente de maneira menos desigual.

"Especificamente, se comparada a?s escolas na?o indi?genas, a escola indi?gena vem sendo manejada pelos coletivos indi?genas como um instrumento conceituado de luta e se apresenta como um locus produtivo de enunciados culturais. Os indi?genas procuram se apropriar do pacote escolar que lhes e? oferecido, com o objetivo de melhor controlar as relac?o?es que estabelecem (ou a?s quais sa?o submetidos) com a sociedade envolvente, de modo a inventar a desejada autonomia, que foi sistematicamente negada e destruída a partir das grandes invaso?es europeias. Por conhecerem os riscos inerentes ao pacote escolar, pode-se conceber a escola indi?"

Parecem existir duas grandes correntes de pensamento indígena sobre a educação escolar: o primeiro, respaldado por um pensamento majoritário de que “a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social democrática e igualitária, e ainda, como um significativo veículo de mobilidade social” (LADEIRA, 2004: 141), defende que os indígenas têm direito, como qualquer outro jovem, à escola e aos conhecimentos da sociedade dominante, que podem levá-lo por exemplo a se tornar um médico ou advogado, assim como os *juruá*; o segundo, por outro lado, entende as escolas como “na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural e que, na melhor das hipóteses, oferecem aos grupos socialmente excluídos apenas uma mobilidade social individual e limitada” (LADEIRA, 2004: 142), e que portanto devem ser vistas *cum grano salis*.

Estes dois pensamentos muitas vezes são não opostos e sim paradoxais, expressos por uma mesma pessoa ou grupo social. Entre os alunos do Ensino Médio da Tenondé Porã, por exemplo, não há uma forma única de pensar: ao serem questionados sobre a importância da escola em suas trajetórias, um aluno, William de 16 anos, alega que quer ser advogado, e portanto precisa da escola para passar no vestibular diferenciado de uma universidade pública; outro, Rony, da mesma idade, diz que um dia terá filhos, e que aprende na escola o que precisa para defender o estilo de vida Guarani e sua possibilidade no futuro.

A questão sobre o efeito da escolarização nas dinâmicas sociais indígenas torna-se, então, um problema central, acrescido pela própria problemática da definição do que é ser indígena e do conceito de permanência/mutabilidade da cultura. A cultura não é algo estável: não se exige do *juruá* que, para permanecer *juruá*, viva como vivia em 1600, então por que há tanta dificuldade em entender as mudanças culturais no mundo indígena e, ainda assim, sua manutenção como povo indígena? Pierri (2018: 42) levanta a hipótese de que “justamente por que são capazes de incorporar uma narrativa exógena, transformando-a segundo sua lógica, é que os Mbya conservam um ‘pensamento mítico elaborado e sutil’”, ou seja, é exatamente pela atualização de seus mitos nas condições fáticas vivenciadas e pela capacidade de incorporação dos elementos exógenos introduzidos em seus cotidianos às suas narrativas que os Mbya mantêm sua cultura e são reconhecidos como uma das maiores forças de resistência cultural, e não por se absterem de inovações e se afastarem de outras culturas.

Jerá, liderança Guarani da Kalipety, falando sobre outra liderança, o Tiago, revela ter como pano de fundo um pensamento como o de Pierri, de que a atualização da cosmovisão às necessidades atuais seria a força de manutenção da cultura Guarani: “O Tiago, por falar o *juruá*, por ter tido a escolarização, tomou também esse caminho da liderança, de representar o Guarani. E ele vai diariamente na casa de reza, não importa o que esteja acontecendo, e isso é muito bonito, ele faz uma reza forte. É liderança nesse mundo louco de hoje, mas consegue ser esse Guarani que segue o caminho de *nhanderu*. Ele é prova concreta pra mim de que existe o *nhanderekuery* ^[1]”.

Em qualquer das correntes de pensamento acima abordadas, parece subsistir uma segunda questão, referente à necessidade prática dos conhecimentos sobre o mundo *juruá* para que os próprios indígenas possam exercer de fato sua autonomia sem a necessidade de mediadores, tradutores, tutores. Ainda que considerem injusto que eles devam se adaptar aos nossos meios para lutar por seus direitos e não o oposto, como representado na fala de um indígena na Opy da Tenondé Porã “por que são os *juruá* que podem nos dar direitos e direitos diferenciados e não nossas lideranças que são superiores às deles?”, ainda que a origem da cultura dominante esteja em relações de força que se ocultam pelo arbitrário cultural e pedagógico, o exercício da autonomia do indígena hoje requer uma capacidade de dialogar com as forças de poder e instituições *juruá*, em linguagens e meios *juruá*.

Currículo como construção permanente

No texto *Sobre a história e a teoria da forma escolar*, Vincent, Lahire e Thin relacionam a criação de um novo modelo de socialização na modernidade com a criação e ampliação da escola moderna. Eles tratam do estabelecimento histórico de uma forma particular de socialização do saber, que é desenvolvido em um contexto de institucionalização e inovação social e política na Europa, nos séculos XVI-XVII. A forma escolar é definida como o princípio de engendramento, inteligibilidade, do que é a escola, cuja invenção deve ser estudada para compreender como “não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização” (VINCENTE, LAHIRE & THIN, 2001: 28).

Esta forma escolar inaugura um lugar e tempo específicos onde ocorrerá a educação, uma relação autônoma pedagógica e uma ideia de submissão e obediência a regras escritas e impessoais. “A forma escolar de relações sociais é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo” (VINCENTE, LAHIRE & THIN, 2001: 35), cuja predominância se torna visível a partir do desenvolvimento da escolarização desde o século XIX, e acelera depois dos anos 60. Ela ultrapassa os muros da instituição escolar e integra a construção histórica e social de um modelo específico de sociedade, uma sociedade moderna civilizatória industrial e de matriz iluminista. Desta forma, para compreender a escola dentro de uma outra cultura, é preciso compreender o contexto maior da sociedade que cria a escola e o da que a recebe.

Neste paradoxo entre a escola aculturante e a escola necessária para o empoderamento, as discussões para a construção de um currículo tornam-se duplamente complexas. Para a manutenção do *nhandereko*, estilo de vida Guarani, os jovens passam a frequentar a escola que os ensina os conhecimentos *juruá*. No processo de aprendizado, a comunidade acaba por distanciar-se de seus costumes, uma vez que impõe-se uma rotina escolar que ocupa os dias, ao invés de atividades tradicionais. A professora Guarani Claudia chama atenção, por exemplo, para a separação dos pais em relação a seus filhos: pais professores e filhos alunos passam grande parte de seus dias na escola e não em contato entre si, o que é elencado como uma das possíveis causas para a recente falta de conhecimento dos jovens sobre a

cultura Guarani.

Ainda que não se possa estabelecer uma relação direta de causa e efeito com a implementação da escola, ocorreu uma grande diminuição na frequência à casa de rezas principal, a Opy grande, da Tenondé Porã. Uma das razões apontadas pela própria comunidade escolar é de que o cotidiano na instituição seria cansativo, e no final do dia se buscaria por descanso e não mais uma atividade coletiva. Por sua vez, a falta de convivência na casa de reza representa uma falta da vivência religiosa-espiritual Guarani, e um afastamento dos aprendizados com os *xeramoy*, os anciãos, sábios.

Por fim, são estas discussões sobre os efeitos da escola na aldeia que geram uma eterna discussão sobre seu papel ideal, e prolongam o processo de criação de um Projeto Político Pedagógico para a Gwyrá Pepo. No entanto, este prolongamento tem como uma de suas causas a não definição de um calendário diferenciado para a escola, que passa também então a ter uma relação obrigatória com os tempos *juruá* e não com a periodicidade Guarani. Parece ser necessária a criação de um PPP provisório, a estar em perpétua transformação.

Neste sentido, ainda que a priori o discurso seja de que a função da escola seria o ensinamento da cultura *juruá*, uma vez que a cultura Guarani pulsa viva na comunidade e não requer intermediários, a rotina escolar gera uma demanda pela entrada dos conhecimentos especificamente Guaranis no currículo. Por isso, em 2018, a escola passou a criar dois dias mensais a serem passados inteiramente na casa de reza, experimentando e discutindo as tradições Guarani que estavam sendo esquecidas. Em março, por exemplo, as crianças vivenciaram, sob orientação dos professores e especialmente de Tiago, importante liderança, algumas brincadeiras tradicionais Guarani. Observa-se, então, uma mutação da função da escola para se tornar também vetor de conhecimentos Guarani.

Conclui-se, portanto, que a própria forma escolar, que se impõe às outras formas de relação social, criou uma transformação no papel da escola para a comunidade da aldeia Tenondé Porã. De arma para a autodefesa indígena frente aos avanços *juruá*, ela se torna armadilha de aculturação e, depois, vetor principal de conhecimentos e cultura. Assim, ela é hoje vista também como local de ensinamentos da própria tradição e cosmovisão Guarani.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e! Enquanto o encantamento permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE, UFRGS, [2005].

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, FUNAI, v.1, n.2, p.141-155, dez. 2004.

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz – O território Mbya à beira do oceano* 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. 1988. *Os índios da Serra do Mar: a presença Mbyá-Guarani em São Paulo* São Paulo: CTI, Nova Stella.

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

SANTOS, Douglas Ladislau dos. *Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Pora?* Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista?*, Belo Horizonte, 2001, no 33, jun, p.7-47.

^[1] Nosso modo de vida Guarani.