



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARCELA DE LIZ

**SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a experiência
dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá**

FLORIANÓPOLIS
2022



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

MARCELA DE LIZ

**SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a experiência
dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupã Poty Djá**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-Profhistória da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador:

Prof. Sandor Fernando Bringmann

Florianópolis, Fevereiro de 2022

Marcela de Liz

SABERES INDÍGENAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: Reflexões sobre a experiência dos Educadores Indígenas Guarani da escola E.E.B.I. Wherá Tupa Poty Djá

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Karen Rechia

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Dr.(a) Helena Alpini Rosa

Secretaria do Estado de Educação de Santa Catarina

Prof.(a) xxxx, Dr.(a)

Instituição xxxx

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História-ProfHistória

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Sandor Fernando Bringmann

Orientador

Florianópolis, 2022.

Este trabalho é dedicado aos meus avós e pais que abriram o caminho para que esse projeto fosse possível.

AGRADECIMENTOS

Início essa sessão de agradecimentos registrando aqui minha imensa gratidão aos meus avós por todo o saber e as experiências que transmitiram a mim, e sem as quais, não teria chegado até aqui. Vocês sempre incentivaram a minha educação, a minha formação intelectual e humana. Agradeço pelo carinho, pelo amor e pelas atitudes e ações que ficam agora apenas registradas na minha memória, junto com a saudade.

Agradeço aos meus pais, por me inspirarem na busca por educação de qualidade, por uma formação continuada. Vocês são minha maior referência, e por causa do seu exemplo, me tornei educadora, comprometida com a transformação social, sonhando com outro mundo possível.

Agradeço ao meu companheiro também educador, que me apoiou nos momentos mais difíceis, nos momentos em que tive vontade de desistir de tudo. Esses tempos de pandemia têm sido repletos de momentos obscuros, e enfrentar tudo isso ao seu lado, traz um pouco de leveza, quando a vida insiste em trazer dor.

Agradeço imensamente aos educadores Gennis Ara'í Martins Timóteo e Daniel Kuaray Timóteo Martins pelo carinho, pelo acolhimento, que possibilitaram a realização dessa pesquisa. Aprendi muito observando o jeito de ensinar de vocês, e espero de alguma forma poder compartilhar nesta pesquisa, as experiências e saberes dos Guarani ao ensinarem história. Me senti acolhida dentro das nossas conversas e deixo aqui registrado minha eterna gratidão.

Agradeço também a toda a equipe da escola E.B.I. Wherá Tupa Poty Djá, aos estudantes, a direção por terem me recebido durante os três meses de observação e de realização dessa pesquisa. Em especial, deixo meu agradecimento as formandas do 3º ano do ensino médio, Bruna de Oliveira, Carinatana Nérís, Francieli Takua e Tatiana da Silva, por me ajudarem na escrita e na produção do ebook, por serem atenciosas me corrigindo, me ensinando seu ponto de vista, de forma serena e sensível.

Agradeço a comunidade Guarani da Tekoa¹ Yynn Moroti Wherá de Biguaçu - SC por terem permitido a minha presença na comunidade. Por me acolherem com carinho e com atenção. Ao entrar na Tekoa, me senti em casa, como a muito tempo não sentia. Agradeço pelas belas memórias que guardarei em meu coração e a todos os ensinamentos expressos nos olhares, nos gestos, na rotina diária.

¹ A palavra Tekoa pode ser entendida como Aldeia.

Agradeço ao meu Orientador Sandor Fernando Bringmann, que com paciência e dedicação soube me orientar e me conduzir nos momentos de dúvida e desespero. Tenho muita admiração pelo professor e pelo pesquisador que és.

Agradeço com muito amor aos meus professores que me conduziram até esse momento, para a realização de mais um sonho. Foram verdadeiros mestres, me ensinando tudo o que sei. Espero poder honrar esses ensinamentos, e me tornar uma educadora tão marcante quanto vocês são na minha vida. Em especial, agradeço a banca desta dissertação, a educadora Helena Alpini Rosa, que se dedicou intensamente a essa pesquisa, me emprestando materiais, me recebendo em sua casa e compartilhando ideias. E a educadora Karen Rechia, pelo carinho, pela atenção aos detalhes, às palavras, a pedagogia do amor.

Por fim, quero agradecer aos povos indígenas por todo o conhecimento e a luta que tem marcado suas trajetórias. Quero expressar minha admiração por esses povos, que mesmo sob o jugo colonial resistem, e lutam por seus direitos, pelo domínio da sua história.

“[...]Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam se manter agarrados nessa Terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. Esta é a sub-humanidade: caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes. Existe, então, uma humanidade que integra um clube seleta que não aceita novos sócios. E uma camada mais rústica e orgânica, uma sub humanidade, que fica agarrada na Terra. Eu não me sinto parte dessa humanidade. Eu me sinto excluído dela. Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, Ailton, 2020).

RESUMO

Este trabalho busca identificar quais as estratégias, metodologias e concepções de ensino permeiam o ensino de história na escola indígena de M'Biguaçu YYN MOROTIN WHERÁ do povo Guarani Nhandeva. A pesquisa tem como fonte os saberes dos professores indígenas dessa comunidade, buscando entender como ocorre o ensino de história dentro da escola indígena. Através das entrevistas, e posteriormente da observação e trabalho de campo, pudemos refletir junto com os educadores indígenas sobre a forma como eles ensinam história, percebendo qual a relação do povo Guarani com a memória, com o entendimento do passado, dos seus processos históricos, quais concepções de história estão presentes em suas narrativas. A oralidade, a experiência de vida, o tempo de ouvir e falar, bem como a sabedoria dos mais velhos são aspectos que caracterizam o ensino de história Guarani. Estaremos conversando um pouco mais sobre essas características do ensino de história dentro da escola indígena, bem como dos lugares em que a história se faz presente na *Tekoa*. No primeiro capítulo refletimos sobre a educação escolar indígena na ótica de intelectuais indígenas e não indígenas. Posteriormente, no segundo capítulo, será feita uma análise da escola indígena E.B. I. Wherá Tupã Poty Djá e do seu projeto político e pedagógico, procurando situar a escola dentro do seu território e do tempo. No terceiro capítulo, procuramos refletir sobre as estratégias, os conteúdos, e o olhar dos professores indígenas sobre o ensino de história dentro da escola indígena. Como resultado desse trabalho conjunto, o terceiro capítulo contribui para a criação de um e-book sobre o ensino de história na aldeia, apresentando os lugares pelos quais esse ensino perpassa, suas categorias de análise, e suas pedagogias específicas.

Palavras-chave: educação escolar indígena, ensino de história, cultura indígena, história indígena, história, decolonialidade, escola.

ABSTRACT

This work seeks to identify which strategies, methodologies and teaching concepts permeate the teaching of history in the indigenous school of M'Biguaçu YYN MOROTIN WHERÁ of the Guarani Nhandeva people. The research is based on the knowledge of indigenous teachers of this community, seeking to understand how the teaching of history occurs within the indigenous school. Through interviews, and later, through observation and fieldwork, we were able to reflect together with indigenous educators on the way they teach history, realizing the relationship of the Guarani people with memory, with the understanding of the past, of their historical processes, which conceptions of history are present in their narratives. Orality, life experience, the time to listen and speak, as well as the wisdom of the elders are aspects that characterize the teaching of Guarani history. We will be talking a little more about these characteristics of the teaching of history within the indigenous school, as well as the places where history is present in Tekoa. In the first chapter, we reflect on indigenous school education from the perspective of indigenous and non-indigenous intellectuals. Subsequently, in the second chapter, an analysis will be made of the indigenous school E.B. I. Wherá Tupã Poty Djá and its political and pedagogical project, seeking to place the school within its territory and time. In the third chapter, we try to reflect on the strategies, the contents, and the perspective of indigenous teachers on the teaching of history at the indigenous school. As a result of this joint work, the third chapter contributes to the creation of an e-book on the teaching of history in the village, presenting the places through which this teaching permeates, its categories of analysis, and its specific pedagogies.

Keywords: indigenous school education, teaching of history, indigenous culture, indigenous history, history, decoloniality, school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina.....	50
Figura 2- Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá.....	57
Figura 3- Ilustração da Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá.....	59
Figura 4- Sala de aula da escola Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá.....	60
Figura 5- Opy (Casa de Reza).....	61
Figura 6- Educadora Gennis Araújo Martins Timóteo pintando a Opy Djere.....	75
Figura 7- Professor Daniel Kuaray em atividade com o plantio de árvores frutíferas.....	78
Figura 8- Lançamento do Livro de Contos Guarani dentro da Opy.....	94
Figura 9- Apresentação do Coral Guarani após a contação de histórias na Opy.....	95
Figura 10- Fachada da escola de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá.....	97
Figura 11- Atividade de plantio de árvores frutíferas.....	99
Figura 12- Pintura da Opy Djere.....	101
Figura 13- Pintura da Opy Djere.....	103
Figura 14- Confeção dos vestidos de formatura com pinturas tradicionais da Cosmóvisão Guarani.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT Admitido em caráter Temporário.

FUNAI Fundação Nacional do Índio

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

NEI Núcleo de Educação Indígena

PEE Plano Estadual de Educação

PPP Projeto Político Pedagógico

SPI Serviço de Proteção ao Índio

SED Secretaria do Estado de Educação

T.I Terra Indígena.

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí

UNOCHAPECÓ Universidade Comunitária da Região de Chapecó

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DOS INTELLECTUAIS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS	20
1.1. Da catequese aos Intelectuais Indígenas: as experiências de escolarização dos povos indígenas.....	20
1.2. A escola na concepção dos intelectuais indígenas e não indígenas.....	25
1.3. Materiais Didáticos e o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas.....	37
1.4. O ensino de história no contexto das escolas indígenas.....	41
CAPÍTULO 2: A REALIDADE ESCOLAR DAS ALDEIAS INDÍGENAS DE SANTA CATARINA	47
2.1. Povos indígenas em Santa Catarina.....	47
2.2. A escolarização dos povos indígenas em Santa Catarina.....	50
2.3. A escola Wherá Tupã Poty já.....	55
2.4. Currículo e PPP da escola Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá: Caminhos para o ensino de história e a decolonialidade.....	61
2.5. Sujeitos da educação: conhecendo os educadores indígenas.....	73
CAPÍTULO 3: SABERES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: Caminhos para a construção de uma dimensão propositiva	80
3.1. A história Guarani: compartilhando memórias e histórias através da oralidade.....	80
3.2. O saber e fazer do Professor: As pedagogias Guarani ao ensinar história.....	89
3.3. Aprender mais do que ensinar: registros e olhares sobre as aulas de história na escola indígena.....	93
3.4. Dimensão Propositiva: a Construção do e-book.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	118
ANEXOS	124
ANEXO A: Entrevista Gennis Ara'í.....	124
ANEXO B: Entrevista Daniel Kuaray.....	133

INTRODUÇÃO

Não sei bem porquê História, ainda mais a História Indígena, mas, quando busco na memória a primeira lembrança que me remeta a História, lembro-me de um trabalho que fiz na escola sobre os tropeiros que povoaram minha região. Esse trabalho foi orientado pela minha mãe, que era minha professora de história e professora da escola onde eu estudava. Eu tinha apenas onze anos na época e com a ajuda de minhas colegas fizemos um trabalho de história oral, entrevistando um senhor de 90 anos que havia sido tropeiro por boa parte de sua vida, conduzindo tropas de mulas e de gado do Rio Grande do Sul até São Paulo. Foram ali algumas horas de entrevista e um grande exercício para uma criança, de parar e ouvir, depois selecionar e interpretar seus dados e transformá-los em conteúdo, em história.

Ao longo da sua trajetória pelo magistério, minha mãe acabou indo trabalhar em uma aldeia indígena, ela foi motivada pela busca de nossas origens e pelo fascínio que esses povos nos despertavam. Em uma das minhas visitas a sua casa pude ter contato com os Guarani da aldeia e me encantei com o seu modo de ver a vida. Como contam na minha família e em muitas outras desse Brasil, minha Tataravó indígena foi pega “a cachorro no mato” e forçada a se casar com meu tataravô. No meu sangue corre o sangue dela, da violência e da resistência e é por isso talvez que a História Indígena seja meu campo de pesquisa. Uma história que foi negligenciada, e mesmo diante da lei, permanece sendo marginalizada.

O primeiro passo dessa pesquisa começou há alguns anos atrás quando, na graduação, realizei uma pesquisa com livros didáticos de História, no ano de 2014. Eu queria perceber como os povos originários eram representados nesses materiais e como se dava a adequação dos livros à lei 11.645/08 que previa a obrigatoriedade da História e cultura indígena nos currículos escolares. Tal foi a minha surpresa quando, através da análise, deparei-me com uma narrativa extremamente homogeneizadora, que tratava os diversos povos indígenas como se fossem um só, com costumes e hábitos em comum.

As discussões sobre essa temática, ao meu ver, ainda seguem distantes da realidade escolar, e acabam ficando nas mãos de poucos educadores que gostam dessa temática, e que assim como eu, veem no seu passado as marcas dessa história. São muitos os desafios, entre eles: a falta de formação dos professores para atuar com a temática indígena, a falta de contato com os intelectuais indígenas, com os saberes pedagógicos dessas comunidades, com as suas versões da história. Podemos dizer que há falta de diálogo entre as diferentes realidades escolares, indígenas e não indígenas. No sentido prático, ainda temos um longo caminho a

percorrer para que nossas escolas possam promover o respeito à diversidade e o conhecimento sobre os povos originários oriundos do seu protagonismo e das suas narrativas.

Nessa trajetória como professora, e agora como estudante do Mestrado Profissional em Ensino de História, fiquei instigada a pensar um modelo de educação que não viesse do europeu, ou seja, a pensar um ensino de História numa perspectiva diferente, partindo dos povos indígenas. Minha vontade era estar na aldeia, ouvi-los, conviver e buscar compreender seus pontos de vista, suas versões dessa história. Nesse sentido, essa pesquisa parte da necessidade de ouvir essas comunidades e aprender com elas, respeitando sua história, sua cultura e seu protagonismo. Ela é o segundo passo na direção dessa temática que sempre me atraiu e representa o caminhar da própria disciplina de História e de seus desdobramentos ao longo do tempo. Esse trabalho busca analisar quais as concepções de história possuem alguns professores indígenas de Santa Catarina, quais são os recursos disponíveis nas suas escolas, quais são as metodologias utilizadas, as cosmologias presentes nas aulas, bem como, em conjunto com esses professores indígenas, construir um livro que traga as suas reflexões sobre o assunto.

Essa pesquisa surge da escassez de materiais que abordem o assunto, da minha carência enquanto educadora de encontrar leituras e materiais que me tragam a perspectiva desses povos sobre a história e sobre o ensino. No momento em que vivemos, posso verificar que o modelo de educação formal, nos moldes tradicionais ocidentais, está em crise. Temos uma educação que não dialoga com a realidade dos estudantes e que segue reproduzindo a exclusão, ao trazer uma história predominantemente eurocêntrica que, de alguma maneira não faz sentido aos estudantes, mesmo com as leis que tornam obrigatório o estudo da nossa história, dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes, permanece um silenciamento sobre esses temas. Nossos estudantes desconhecem suas próprias histórias.

Quando olho para o passado e para a produção historiográfica que tive acesso durante minha formação enquanto educadora, percebo o silenciamento existente sobre as populações indígenas. Quando estão presentes nas narrativas, em muitos textos são descritos pelas lentes do colonizador e não por si mesmos, sempre sob um olhar de estranhamento, faltando a presença das narrativas indígenas, dos olhares oriundos dos povos originários. Esse silenciamento contribui em grande parte na promoção de preconceitos e estereótipos que circulam na sociedade, gerados pela ignorância da população em relação a história e a cultura desses povos.

Mesmo na disciplina de História e Cultura Indígena, são poucos os materiais produzidos por autores e pesquisadores indígenas aos quais temos acesso. Esse silêncio não significa que

os povos indígenas não tenham conhecimento, ou não estejam produzindo conhecimento, pelo contrário, demonstram as barreiras impostas pela academia e pela cultura capitalista e ocidental diante das culturas por elas marginalizadas.

Hoje temos uma gama de autores e pesquisadores indígenas que discutem e refletem sobre a sua história, sobre a sua cultura e sobre o mundo em que vivemos. Vemos com o crescimento da internet a difusão de conhecimentos indígenas, sejam nos canais do Youtube, em sites, blogs e documentários por eles produzidos. Vemos intelectuais como Ailton Krenak refletirem e questionarem nosso modelo de vida e de sociedade, evidenciando os saberes ligados a ecologia e a natureza oriundos dos povos indígenas. Se como sociedade e como educadores temos a nossa disposição nas redes uma quantidade imensa de conteúdos produzidos por esses povos, o que nos falta para que possamos de fato estar nos instrumentalizando?

A nossa sociedade brasileira busca apagar as raízes indígenas e reforçar as origens europeias. Em sala de aula e fora dela, percebo a presença dos diversos estereótipos e preconceitos que permeiam o senso comum. A maioria das pessoas nunca sequer teve contato com algum indígena, ou visitou uma aldeia, mas, traz em sua mente, representações criadas pela televisão, pelos jornais e filmes que teve acesso. Muitos não identificam na sua pele e no seu cabelo traços da sua ancestralidade indígena. Diante dessa realidade, se fez necessário a criação de uma lei que obrigasse as escolas a ensinarem a história e cultura indígena, não apenas na disciplina de história. Entretanto, mesmo diante da lei, ainda são muitos os desafios encontrados.

A formação acadêmica dos professores não os prepara para trabalhar especificamente com esse conteúdo em sala de aula. Embora tenha havido alguns avanços a partir da Lei nº 11.645, a maioria dos materiais didáticos de história disponibilizados nas escolas estão permeados das mesmas representações presentes no senso comum. Temos a necessidade de ler autores indígenas, de entendermos suas ideias, suas versões dos acontecimentos. O objetivo da escola é formar cidadãos críticos e questionadores, porém, se a educação traz apenas um único discurso, uma única versão e leitura sobre o passado e o presente, como criar esse senso crítico? Os educadores precisam se instrumentalizar para trabalhar a história e cultura indígena de forma adequada. E é nesse rumo, que essa pesquisa vem como iniciativa de contribuir, para que juntos, possamos fazer da escola e do ensino de história, um lugar onde se verifica a presença de inúmeras culturas e narrativas.

Devido à nova realidade em que nos encontramos em 2020 e 2021, com a pandemia da Covid-19 e o isolamento social, a minha visita à comunidade durante a pesquisa foi

impossibilitada em diversos momentos. A ideia inicial da pesquisa, era desenvolver um trabalho de campo, de intensas observações na escola e na aldeia. Entretanto, esse contato com a aldeia só foi possível depois do mês de outubro de 2021. As informações que apresento são oriundas do Projeto Político Pedagógico da escola, que me foi enviado por email, por conversas por whatsapp com os professores de História da escola indígena, da leitura de algumas cartilhas criadas pelo Laboratório de História Indígena da UFSC e das conversas e experiências que vivenciei na aldeia nesse curto tempo de convívio.

Por conta da pandemia, toda a metodologia e o desenvolvimento da pesquisa teve de ser alterado, se adaptando à nova realidade, ao que era possível fazer. Quando essa pesquisa foi pensada inicialmente, havia o desejo de que pudesse ser realizada em três escolas indígenas de Santa Catarina. Porém, à medida que o tempo foi passando, e pelo desenrolar da pandemia, não consegui retorno positivo dessas escolas, ficando restrita a comunidade de M'Biguaçu, composta por Guarani Nhandeva. As comunidades indígenas estavam fechadas à visita de terceiros, para garantir sua segurança. Amparadas pela Medida Provisória 1005/20, que previa a criação de barreiras sanitárias, controlando o fluxo de pessoas que circulam pelas aldeias indígenas, a fim de evitar o contágio e a propagação da covid-19. O ciclo de vacinação ainda estava em andamento nas aldeias indígenas e fora delas, e por conta do risco, nosso trabalho de campo se transformou em uma pesquisa bibliográfica e documental. Inicialmente as entrevistas tornaram-se conversas pelo aplicativo Whatsapp.

Tentamos realizar chamadas de vídeo, para que as entrevistas pudessem ser gravadas, mas como o sinal da internet era precário, as gravações tiveram de ser suspensas. Perdemos mais tempo repetindo as perguntas e respostas por conta da queda do sinal, do que de fato, estabelecendo um diálogo. Muito se perdeu nesse processo inicial da pesquisa. Faltou o olhar nos olhos, ler os gestos do entrevistador e do entrevistado, observar o terreno, tomar notas, sentir o espaço, as pessoas. Por outro lado, a pandemia nos mostrou que as tecnologias podem nos aproximar, sem, é claro, substituir o contato humano.

A partir do mês de outubro de 2021, fui autorizada a frequentar a aldeia e a escola indígena. Foram 3 meses de conversa e observação, que passaram muito rápido. Foi um período muito complicado, pois, apesar de poder finalmente realizar o trabalho de campo, este tinha de respeitar os dias e horários disponíveis pelos professores indígenas e pela minha carga horária de trabalho na rede pública. Posso dizer que foram poucos os nossos encontros, mas muito pude aprender desses momentos.

Essa pesquisa foi feita de forma coletiva a partir da convivência e da troca de experiências com os educadores indígenas Guarani e as estudantes indígenas Guarani.

Tomamos como fontes para a realização desse trabalho as entrevistas realizadas tanto com os educadores, quanto com os estudantes indígenas, a escrita e as observações do Diário de Campo, o convívio, o livro produzido pela aldeia, e as referências bibliográficas.

Como as visitas à escola foram realizadas no final do ano, em muitos momentos as datas em que eu podia estar na aldeia, eram datas de reuniões internas, fechadas ao público, ou dias de conselho de classe do qual não era autorizada minha participação. Em muitos momentos que pude estar na escola, não ocorreram aulas em sala de aula, mas, eram dias de mutirão para a limpeza do pátio da escola, dias de plantio de árvores frutíferas e da pintura da Opy Jere (casa de barro criada para cerimônias). O próprio material resultado dessa pesquisa, foi realizado na minha última semana de observação na escola e contou com a ajuda das estudantes da turma do 3º ano do ensino médio da escola indígena, que também estavam envolvidas com a cerimônia de formatura.

A pesquisa dividiu-se em 2 momentos diferentes: no primeiro, durante o auge da pandemia, sendo realizada totalmente a distância, e num segundo momento, feito o trabalho de campo de forma breve. Admito que esta pesquisa não correu da forma como foi planejada, tornando-se o pontapé inicial para a exploração dessa temática. Pela primeira vez me deparei com as dificuldades de ser trabalhadora e pesquisadora, tentando conciliar a jornada excessiva de trabalho com a escrita da pesquisa, além de estar vivenciando frustrações e decepções devido à pandemia. Portanto, essa pesquisa, está longe de ser concluída, sendo carente de mais vivências e experiências dentro da comunidade. A pesquisa torna-se o ponto de partida na minha busca por entender o ensino de história dentro da comunidade indígena Guarani.

Ao longo do 1º capítulo, vamos observar os posicionamentos de alguns pensadores e intelectuais indígenas sobre a educação escolar nas aldeias como Daniel Munduruku, Gersem Baniwa, Bruno Kaingang, Edson Kayapó entre outros. Esses pensadores oriundos de povos e lugares diferentes refletem sobre a realidade escolar indígena no Brasil e são de extrema importância para as reflexões aqui propostas, alguns se destacam no campo da literatura indígena, outros na área do ensino escolar indígena, nos apresentando suas visões de mundo, dentro de cada cultura, de cada nação indígena, enriquecendo nosso olhar sobre essas diversas realidades.

Há também, os posicionamentos de autores acadêmicos consagrados no campo do ensino e da escola indígena, oriundos de fora da sociedade indígena, que observam e escrevem sobre o assunto. Há uma longa caminhada desde que a escola foi inserida nessas comunidades indígenas pelos colonizadores, como instrumento de poder, da imposição do modo de vida de um grupo sobre o outro, até o momento atual, no qual, em tese, há legalmente uma preocupação

para que as escolas indígenas sejam diferenciadas e respeitem a cultura e a história de cada comunidade na qual está inserida, fomentando a resistência, o respeito e pluralidade cultural.

Ao considerar o contexto da escola diferenciada, nos capítulos seguintes, a pesquisa busca identificar, analisar e refletir em parceria com os professores indígenas de história, como se dá o ensino de história na escola indígena Guarani E.E.B. I Wherá Tupã Poty Djá, localizada na comunidade M'Biguaçu. Através da observação, das entrevistas e do diálogo com os educadores indígenas, podemos pensar novas possibilidades para o ensino de História partindo dos conhecimentos do povo Guarani. Buscando compreender quais concepções de ensino, metodologias e pedagogias envolvem o ensino de história sob a ótica dos educadores Guarani.

Qual modelo de ensino é adotado por essas comunidades indígenas? Será que existe um ensino de história na perspectiva decolonial, ou o ensino de história ainda se baseia em padrões europeus? Quais são as especificidades do ensino de história dentro da aldeia? Quais suas semelhanças com as demais realidades escolares? Para responder a essas questões contamos com entrevistas realizadas com os professores indígenas, bem como a vivência nas aulas e registro no diário de campo. A pesquisa tem caráter colaborativo, sendo construída em parceria com os educadores indígenas e estudantes da escola indígena, visando refletir sobre as práticas de ensino e concepções que permeiam o ensino de história.

Trazendo o protagonismo dos povos indígenas, suas versões da história, seus saberes e suas práticas pedagógicas, para que possamos pensar um modelo de educação, de ensino de história que traga em suas bases as concepções desses povos. Uma forma de ensinar que respeite, que dialogue com os saberes tradicionais indígenas, que dê subsídios para que educadores das escolas fora das aldeias questionem e melhorem suas práticas pedagógicas. E ao mesmo tempo reunir, nesse material, a perspectiva dos pensadores indígenas, suas propostas, suas demandas, para a escola diferenciada em suas aldeias. Talvez, tenha chegado o momento de ao invés de levarmos nossa escola(ocidental) para as aldeias indígenas, possamos trazer a escola indígena, e os saberes indígenas para nossa realidade escolar.

Nesse sentido, nossa dimensão propositiva busca expor o resultado das reflexões e questionamentos dessa pesquisa. O e-book foi criado em conjunto com os professores indígenas participantes desta pesquisa sobre o ensino de história. A través das reflexões feitas durante o período de observação na escola, e nossa troca de conversa, pudemos pensar em um material, construído com a colaboração dos educadores e de alguns estudantes sobre alguns aspectos específicos do ensino de história e da comunidade, seja seus gestos, sua forma de ensinar, sua organização da aula, os conteúdos, os lugares de memória, tudo que envolve sua organização e método e envolve também o ensino de história. Esse material é voltado para a

formação de professores de história, indígenas e não indígenas, que queiram pensar em outras possibilidades de ensinar/aprender para além das tradicionais da academia.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA DOS INTELLECTUAIS INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS

Pensar na educação escolar indígena é pensar num processo que durante muito tempo foi marcado pela tentativa de dominação e subjugação dessas populações pelos colonizadores europeus. A estratégia de criar uma educação indígena como medida estatal se inicia antes do surgimento da escola moderna, ela já estava presente desde os aldeamentos jesuítas. Nesse contexto, quando penso em educação escolar indígena, estou falando das tentativas de aplicar o modelo de educação escolar ocidental dentro das aldeias, e não da maneira de educar seus jovens e crianças.

Nessa primeira parte do trabalho estarei apresentando os pressupostos teóricos que orientam essa pesquisa e a fundamentam, refletindo sobre as concepções e projetos de escola que permeiam a história da escolarização dos povos originários, as concepções teóricas por trás de cada modelo de ensino implementado dentro das aldeias, as análises e questionamentos de intelectuais indígenas e não indígenas sobre esse processo de escolarização, o papel do ensino de história dentro das escolas indígenas e seus desdobramentos na busca por um modelo escolar que valorize a cultura de cada etnia, de cada povo, e que promova o respeito, a interculturalidade, a troca de saberes, cosmologias e metodologias e saberes tradicionais indígenas e ocidentais.

1.1. Da catequese aos Intelectuais Indígenas: as experiências de escolarização dos povos indígenas.

A partir do contato travado entre europeus e indígenas se estabeleceram as primeiras trocas culturais, com o escambo de objetos e o aprendizado da língua do outro. A partir desses primeiros encontros, os europeus passaram a impor aos povos indígenas a sua cultura. Uma das primeiras formas de controle das populações indígenas pelos europeus foi a catequização imposta pelos jesuítas. Nos aldeamentos jesuítas, os indígenas deveriam aprender a língua dos invasores, a religião cristã e o seu modo de vida. Esse controle do conhecimento e imposição dos padrões europeus fortaleceu as redes de poder coloniais.

Primeiro foram impostos aos povos “conquistados” a religião predominante na Europa, a visão de mundo europeia, seus conhecimentos tidos como científicos e racionais, sua forma de categorizar e estruturar o mundo ocidental. Posteriormente, os povos nativos passaram a ter contato com esses conhecimentos e viram neles uma forma de ascensão social, dentro de uma

sociedade marcada por profundas desigualdades sociais e raciais. “Entonces, la cultura europea se convirtió, además, en una seducción: daba acceso al poder” (QUIJANO, 1992, p.12-13).

A europeização dos povos conquistados provocou profundas transformações nessas sociedades nativas. Nas palavras de Quijano, a “colonização cultural” na América Latina levou a morte de 35 milhões de indígenas em um período de 50 anos, e a dizimação da sua cultura, da sua visão de mundo. As grandes sociedades indígenas Astecas, Maias e Incas tiveram seus impérios transformados nas narrativas dos colonizadores em “subculturas”, entrando para a História como povos camponeses e que não possuíam o domínio da escrita. (QUIJANO, 1992, p.12-13). Entretanto, percebe-se que mesmo com todas as tentativas de subjugação e de extermínio dos povos indígenas, eles continuam a existir, e hoje seguem num crescente populacional. Os povos indígenas brasileiros, não apenas resistiram à colonização, como mantiveram vivas boa parte das suas tradições e seus costumes. Para Catherine Walsh:

Al instaurar una jerarquía racial de identidades sociales —blancos, mestizos, indios y negros— borrando así las diferencias culturales de estas últimas, subsumiéndolas en identidades comunes y negativas de “indios” y “negros”, la colonialidad del poder contribuyó de manera clave a la configuración del capitalismo mundial como modelo de poder global, concentrando todas las formas del control de la subjetividad, la cultura y la producción del conocimiento bajo su hegemonía occidental. (WALSH, 2005, p.28)

A leitura decolonial mostra que aqueles que sobreviveram ao processo de colonização tiveram suas formas de expressão e compreensão do mundo completamente transformadas e adequadas aos modelos e padrões europeus, em alguns casos conseguindo subverter esse domínio, criando uma nova cultura de acordo com as suas necessidades. A visão imposta pela Europa de um conhecimento lógico, racional, moldado pelo olhar ocidental, levou a uma hierarquia das culturas e das “raças”, no qual o europeu era o moderno, o civilizado e todo aquele que não se enquadra em seu padrão era considerado inferior e bárbaro. Esse paradigma da modernidade europeia legitimou a dominação colonial, e ainda hoje, como estrutura de poder, reflete o domínio da Europa sobre o restante do mundo.

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional. (KAYAPÓ, 2019, p.58)

O intelectual Edson Kayapó aponta que desde a chegada às terras brasileiras, a Ordem da Companhia de Jesus esteve preocupada em categorizar as populações indígenas como

“bons” ou “ruins”, “selvagens” e primitivos e assim, ensinar a essas populações os padrões de comportamento europeus. Os indígenas deveriam aprender a língua dos colonizadores, vestirem suas roupas e adotarem sua religião. Dessa maneira, percebemos que o ensino já era utilizado como ferramenta pelos padres jesuítas para conversão dos indígenas em fiéis. “A imposição do conhecimento ocidental como único e válido e a negação e destruição dos saberes dos povos originários se constituiu em um dos mais poderosos mecanismos de dominação” (BRIGHENTI, 2016, p.246). É por esse motivo, que hoje, algumas comunidades indígenas são bastantes críticas à escola, pois esta instituição representou durante longos períodos da história, a imposição dos valores da cultura dominante sobre as demais, bem como o apagamento do modo de vida tradicional indígena.

Conforme Vera Maria Ferrão Candau e Kelly Russo, existem quatro etapas que marcam o desenvolvimento da educação indígena nas Américas. A primeira etapa inicia-se no período colonial e vai até o início do século XX, bastante marcada pela imposição da cultura europeia e pela ideia de “assimilação”, de que as populações indígenas passariam por um processo de “aculturação”, esquecendo seus costumes, sua história, para adotar os costumes e ideais dos europeus (CANDAU; RUSSO, 2010, p 155).

O processo de inserção dos indígenas ao Estado Brasileiro é marcado pela imposição do modelo cultural europeu. Durante o século XIX muitas ideias para justificar esse domínio da Europa sobre os demais povos vão estar surgindo, principalmente as teorias eugenistas de hierarquização das raças, pelas quais os indígenas e africanos foram considerados por diversos estudiosos como povos primitivos e menos evoluídos. Existem inúmeros relatos de viajantes europeus no Brasil, que demonstram o predomínio dessa visão. Durante os primeiros anos do período republicano, algumas medidas em relação aos povos indígenas foram sendo tomadas, como a Criação do Serviço de Proteção aos Índios-SPI em 1910, órgão responsável pela política indigenista, e o Código Civil de 1916, que dava ao Estado o poder de responder pelos interesses dos povos originários, já que estes eram tidos como “incapazes de responder por si mesmos”, vivendo sob regime de tutela.

Apesar do Serviço de Proteção aos Índios ser umas das primeiras medidas do Estado Brasileiro para a proteção e cuidado desses povos, ele representava a manutenção da ordem e a subjugação das populações indígenas aos padrões culturais tidos como civilizados. Esse projeto de nação defendido pela república brasileira buscava apagar as diferenças entre essas populações, e os colocava como “incapazes” de responderem por si mesmos. Nesse sentido: “[...] A educação escolar foi um dos instrumentos efetivos da política de integração dos indígenas, tendo suas propostas curriculares pautadas na “pedagogia da nacionalidade e do

civismo, prevista no Regulamento do SPI” (KAYAPÓ, 2019, p.65). Com a difusão das ideias nacionalistas no Brasil, houve inclusive a propagação por parte de intelectuais brasileiros, de que aqui havia uma “democracia racial”, ou seja, que a cultura brasileira fora composta da união de forma harmônica dos diferentes povos que formaram o país, sejam eles brancos, negros, indígenas e mestiços. Essa ideia de “democracia racial” contribuiria para apagar as diferenças sociais, as desigualdades, o racismo existente e o passado marcado por conflitos e guerras sangrentas entre esses povos.

A construção dos estados nacionais no continente latino- americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 2010, p.154).

A medida que o Estado brasileiro se constituía, um projeto ia sendo criado, a ideia de uma sociedade homogeneizada, pautada pelo patriotismo e pela bandeira nacional acima de qualquer diferença étnica. Nesse contexto, os povos indígenas deveriam ser integrados ao Estado como cidadãos brasileiros. Para as autoras Candau e Russo, a segunda etapa do desenvolvimento da educação indígena no Brasil foi marcada pela criação das “primeiras escolas estatais bilíngues voltadas para os povos indígenas” (CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. 2010, p.155). Entretanto, o uso da língua indígena era tido apenas como uma forma de facilitar a transição para a alfabetização dos indígenas na língua oficial do Estado. O objetivo dessas escolas bilíngues não era apenas alfabetizar, mas “civilizar” as populações nativas. Através da aprendizagem e da alfabetização as crianças indígenas transmitiriam para seus pais de forma mais simples, os valores da cultura hegemônica (2010, p.156). A alfabetização nas línguas tradicionais serviram nesse contexto como ferramenta para a imposição e assimilação da cultura europeia.

A partir das décadas de 1960 a 1980 passam a surgir outras organizações que vão defender os direitos dos indígenas. Há nesse momento uma maior produção de materiais didáticos, que apesar de ainda estarem ligados às ideias da fase anterior, de “integração”, já buscam defender os direitos e a cultura das populações nativas. A partir da década de 1980 os movimentos indígenas e indigenistas passaram a lutar contra o modelo de ensino homogeneizador, etnocêntrico e, em 1988, a Constituição Federal passou a garantir aos indígenas o direito de manter suas culturas e seus modos de vida.

Na nova configuração, o bilinguismo deixa de ser visto apenas como estratégia de transição ou meio para manutenção de uma cultura ameaçada, para ser inserido em

um discurso mais amplo, onde a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas. Lutas indígenas antes isoladas, protagonizadas por cada etnia em particular, passaram a ser unidas sob uma identidade comum “indígena” e a ter reconhecimento e espaço internacional[...] (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.157).

Ao analisar as políticas estatais nos últimos anos na América Latina, Catherine Walsh (2005) percebe a defesa de uma noção “multiculturalista” que parece reconhecer as diferenças culturais entre os diversos povos e etnias, garantindo inclusive alguns direitos, mas sem mudar o *status quo*. Dessa forma, o Estado capitalista e ocidental se apropria das lutas e discussões desses povos sem transformar a realidade desigual. Portanto, o termo mais correto para tratar da igualdade, que procura ir além e buscar uma relação horizontal entre as culturas, seria a noção de Interculturalidade. “[...] la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de existencia [...]” (WALSH, 2005, p. 31)

Quando se utiliza o termo “Interculturalidade Crítica” há referência a uma nova postura e produção de conhecimento, que não parte do eurocentrismo e do colonialismo, mas, reconhecendo sua existência, parte de um olhar crítico e questionador, que traz em sua base saberes marginalizados pelas metrópoles. A Interculturalidade é oriunda dos saberes e práticas dos povos originários, dos povos afrodescendentes e de outros grupos periféricos, e tem o compromisso com essas populações, pois faz parte de um projeto feito por minorias para as minorias, que busca o reconhecimento, a valorização dos saberes e das cosmovisões desses grupos, o respeito a sua existência e o direito a sua cultura.

Pensar através de novos ângulos, de novos olhares é fundamental para que possamos compreender as relações sociais, as experiências do passado e do presente, a nossa própria História e suas múltiplas versões. Além disso, a concepção intercultural vai influenciar o modelo a ser adotado nas escolas indígenas nos últimos anos. A escola indígena passa a ser pensada dentro das suas especificidades, e ela elabora um currículo adequado a cada povo indígena. Tendo por finalidade capacitar os jovens e crianças indígenas para o domínio dos códigos e do mundo fora das aldeias, mas, ao mesmo tempo, garantir a permanência das suas tradições, dos seus costumes e da sua visão de mundo.

Por tanto, el proyecto político de la interculturalidad, así enlazado con una pedagogía crítica, parte de la necesidad de implosionar epistémicamente en el conocimiento hegemónico y dominante; no buscar ser incluido en él (como el multiculturalismo neoliberal), sino intervenir en él, generando participación y provocando una

contestación y cuestionamiento. Es sólo así que podemos apostar por un nuevo ordenamiento social y epistémico, una nueva condición social del conocimiento. No obstante, también hay otra relación que se necesita promover; esta es entre los conocimientos llamados propios —las formas críticas de pensar asentadas sobre las historias— y las experiencias marcadas por la colonialidad (WALSH, 2005, p. 31).

Dessa maneira, não se trata de ter algumas demandas ou discursos das minorias incorporados pelo neoliberalismo e pelas políticas estatais. Trata-se da luta por direitos, pela igualdade de condições de vida, pelo respeito aos saberes e cosmologias produzidos por esses povos marginalizados. Ao se questionar o projeto hegemônico, e o discurso cientificista, eurocentrado, se questiona o domínio sobre os povos marginalizados e o direito deles por justiça e igualdade. Vimos que a imposição das escolas para os grupos indígenas esteve ancorada numa perspectiva eurocêntrica, e posteriormente, as demandas oriundas das lutas dos indígenas foram sendo incorporadas pelo poder público, pelo discurso oficial, sem uma mudança efetiva da realidade. Portanto, é necessário irmos além dessas formas de se compreender a realidade, não nos reduzir a um ponto de visto eurocentrado, ou repetir o discurso estatal, mas, perceber as marcas deixadas por séculos de colonização e escravização, e, para além desses discursos, que em muitos momentos incapacitam o indígena, o marginalizando, é preciso reescrever a história, partindo de um novo ponto de vista.

A escola indígena deve ser pensada a partir dos seus protagonistas: os povos indígenas, orientada por suas cosmologias e modos de vida. Precisamos pensar em novas formas de aprender e de ensinar, e por que não aprendermos com esses povos? No item a seguir, estarei apresentando a concepção de escola indígena defendida por intelectuais indígenas e não indígenas.

1.2. A escola na concepção dos intelectuais indígenas e não indígenas

Primeiro, é importante considerar que a existência de escolas nos padrões ocidentais dentro das aldeias, não significa que esses povos não tenham seus próprios modelos de educação (BANIWA, 2012). Os povos indígenas possuem formas próprias de transmitir seus valores e seus conhecimentos de geração em geração, com o predomínio da tradição oral, de tal forma que os conhecimentos necessários para as futuras gerações se fazem integradas com a sua realidade e transmitido em seu cotidiano sem que haja um momento único ou específico para tal, o que faz com que a relação entre "mestres e alunos" seja orgânica, totalmente avessa à educação escolar moderna.

Esses povos são tão sábios e cheios de conhecimentos, que hoje, temos um termo para designar seus sábios: “Intelectuais Indígenas”. O termo é questionável e ao mesmo tempo importante para a legitimação desses saberes tradicionais. Segundo Maria Aparecida Bergamaschi, em sua obra intitulada “Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação” o termo “intelectual indígena” vem sendo amplamente utilizado na academia e pelos movimentos indígenas para designar pensadores e sábios indígenas que possuem reconhecimento entre seus pares.

Apesar de ser amplamente utilizado, inclusive pelos povos indígenas, o termo traz uma série de questionamentos, já “que expressa uma compreensão ocidental de conhecimento, inclusive hierarquizando quem produz, que tipo, para quem e onde produz esse conhecimento, pois considera a capacidade intelectual, e racional acima das outras” (BERGAMASCHI, 2014, p.12). Já as populações indígenas possuem uma visão diferente sobre o conhecimento e o saber, tem uma visão complexa e profunda, que engloba outros aspectos e não apenas o intelecto.

Embora haja concepções distintas sobre o saber entre indígenas e não indígenas, a ideia de pensar os grandes sábios indígenas como intelectuais atua “[...] como uma possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas. [...]” (BERGAMASCHI, 2014, p.12). Dessa maneira, podemos entender os Intelectuais indígenas como:

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 [...] No entanto, 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 mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão, embora muitos deles hoje cheguem à academia (BERGAMASCHI, 2014, p.13).

Os intelectuais indígenas podem fazer uso das teorias e metodologias acadêmicas, unindo os saberes tradicionais de seu povo, seu entendimento de mundo aos conhecimentos ocidentais, utilizando a escrita também como ferramenta complementar para a permanência de seus conhecimentos, além da tradição oral, dessa forma, mediando as relações entre o universo indígena e não indígena (BERGAMASCHI, 2014, p.13). As tradições e formas de ver o mundo de cada povo indígena não devem ser comparadas às demais, numa perspectiva hierárquica e evolucionista. Dessa maneira, alguns sábios indígenas, reconhecidos entre seus pares, buscam fazer uso da categoria “intelectual indígena” como forma de emancipação social, de reconhecimento de seus saberes, de legitimação da sua cultura diante das demais.

O intelectual indígena no meu ponto de vista, pode se apresentar como um contraponto, ou resistência, a uma ideia\ideologia que é muito marcante na sociedade neoliberal, de que, a única organização social possível, é o modo de vida capitalista. Essa sociedade capitalista, legitimada em torno de um discurso dito “científico” e “neutro” (tomando a ideia da economia como ciência pura) impõe uma ordem de saberes, que justifica as desigualdades sociais. Essa forma de organização neoliberal imposta a partir dos anos de 1970, está presente em nosso cotidiano, de tal maneira, que já está enraizado nos indivíduos, de modo que se torna complicado pensar em outras possibilidades e visões de mundo que se contrapõem a visão neoliberal.

É importante pensar, que dentro de um mundo marcado pela imposição de uma cultura neoliberal, eurocêntrica, se faz necessário para os povos indígenas utilizar dessas categorias ocidentais (de intelectual) para legitimar o seu conhecimento e difundi-lo tanto dentro da academia quanto fora dela. Assim, entendo que o uso do termo intelectuais indígenas é, para estes povos, uma forma de resistência e de ocupar espaços que lhes eram negados. Nesse sentido:

Acredito que os indígenas têm muito a contribuir com a sociedade não indígena/ocidental, pois ao longo de muitos tempos vem se mantendo vivo e forte seus conhecimentos, apesar de todas as atrocidades que vêm acontecendo com essas populações, tendo seu início com a chegada dos portugueses e espanhóis nas Américas. Sociedade essa, dita como civilizada, detentora de tecnologias, técnicas essas que ao longo de séculos buscaram destruir física e culturalmente as populações aqui existentes, desconhecendo e desmerecendo seus conhecimentos, suas tecnologias, suas formas próprias de produção de saber (KAINGANG, 2019, p.36).

Os povos indígenas sempre lutaram para manterem seus conhecimentos vivos, e, ainda hoje, com todas as conquistas que tiveram em relação ao direito e às políticas públicas, permanecem marginalizados, e vivenciando relações desiguais. Seja na luta pela retomada das suas terras, seja pela conquista de uma formação escolar que contemple seus saberes e cosmologias, por uma saúde de qualidade, por uma vida digna, pela manutenção e respeito a sua cultura, pela preservação da natureza e do meio ambiente. É fundamental rompermos com as visões etnocêntricas e estereotipadas a respeito dos povos originários.

No passado os conhecimentos só eram legítimos quando provinham da igreja Católica, logo, esta instituição determinava o que era próprio e impróprio, o que era humano, e durante muitos séculos os indígenas foram considerados criaturas sem alma. Com o passar do tempo a igreja foi perdendo sua hegemonia sobre os saberes e surgiu a Ciência, com o desenvolvimento do pré-capitalismo e do liberalismo. A ciência propunha métodos e saberes científicos e

racionais que poderiam ser colocados como verdades absolutas. A ciência e seus saberes científicos também impôs uma ordem social baseada na hierarquia e na desigualdade entre os povos, pois aquilo que estava fora da cultura tida como lógica e racional, não era considerado conhecimento, sendo inferiorizado.

Entendo que para a análise aqui proposta, é necessária “[...] a crença nos conhecimentos indígenas, na ciência indígena, nos intelectuais indígenas e nas possibilidades de uma relação simétrica[...]” (BERGAMASCHI, 2014, p.15-16). Ou seja, entendo que os conhecimentos dos povos originários são tão importantes e válidos quanto os conhecimentos dos demais povos. Apesar de colocar os saberes indígenas no mesmo nível de importância dos saberes científicos (excludentes, hierarquizados, coloniais), é necessário pensar que essa corrente de pensamento científico é passível de inúmeras críticas, ligada aos interesses e perspectivas em muitos momentos homogeneizadores, que legitimam uma ordem social.

Essa visão “simétrica” apontada por Bergamaschi é uma perspectiva recente, tendo em vista que as relações entre esses saberes ocidentais e não ocidentais sempre foram hierarquizadas. A instituição escola contribuiu para a categorização e classificação dos povos indígenas pelos ocidentais, fomentando os preconceitos, estereótipos e as desigualdades sociais através da imposição da cultura e do modo de vida europeu.

Hablar de un “orden de conocimiento” es importante porque nos permite empezar a pensar sobre el problema educativo desde otra perspectiva. Es decir, nos posibilita ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular, y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido, y sigue contribuyendo, a la colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras (WALSH, 2005, p.28).

Através dos intelectuais indígenas podemos refletir sobre os modelos e padrões educativos que foram impostos a esses povos e questionar a quais interesses estão ligados. Existem diversos intelectuais indígenas que vem procurando debater acerca da educação escolar indígena, tema esse, que em meio ao contexto político em que vivemos, se faz extremamente necessário, pois verifica-se uma falta de compromisso por parte dos governantes, de políticas que promovam o respeito e o direito dos povos indígenas. Há um movimento hostil por parte do governo aos interesses dos povos indígenas.

Para o intelectual indígena Gersem Baniwa em seu trabalho intitulado *Os Desafios da Educação Indígena Intercultural no Brasil: Avanços e Limites na Construção de Políticas Públicas*, a educação indígena no Brasil é marcada por duas visões\projetos antagônicos que

consolidam suas bases estruturais. O primeiro modelo é o da escola “colonizadora”, que tentou suprimir e subjugar a cultura dos povos indígenas em detrimento da cultura etnocêntrica. O segundo modelo de escola, Baniwa chama de “bilíngue/multilíngue” ou “diferenciada” e “intercultural”. Nesse segundo projeto, as escolas indígenas procuram ser “diferenciadas” pois consideram a língua e a cultura tradicional das nações indígenas a qual estão inseridas, tendo um currículo que se adequa às demandas de cada povo (BANIWA, 2012, p.69).

Quando se pensa na escola indígena, é importante entender que foi um modelo criado por grupos sociais que vieram de outros lugares e culturas, e que acabaram importando esse modelo escolar para dentro das aldeias. “O modelo de escola convencional trazida e implantada pelos portugueses é totalmente estranho às culturas indígenas, mas aos poucos foi sendo necessária para a vida pós-contato” (BANIWA, 2012, p.71). Na medida que foi sendo implementada, porém, se tornou um ponto de mediação entre culturas tão distintas, sendo inclusive utilizada como estratégia de sobrevivência e resistência dos povos originários.

A escola diferenciada como política pública, conforme aponta Baniwa (2012) surge no contexto da criação da Constituição Federal de 1988 e foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). A partir dessas novas concepções de escola houve algumas melhorias no modelo escolar adotado, desde os anos de 1990 até hoje, conforme apontam os dados do IBGE, a população indígena brasileira só tem aumentado, assim como aumentaram a quantidade de escolas indígenas e de professores indígenas. Houve ainda grandes investimentos para a formação superior dos indígenas e hoje, boa parte dos profissionais que atuam nas escolas indígenas são oriundos das próprias aldeias. As novas políticas públicas em relação aos povos originários têm proporcionado uma série de avanços e conquistas oriundos das demandas e da luta desses povos por esses direitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

[...] definiu a escola indígena como responsável por assegurar aos povos indígenas uma educação “diferenciada”, onde o eixo seja o respeito intercultural e a necessidade de adequar os conteúdos e práticas pedagógicas às realidades vivenciadas pelas comunidades indígenas. A escola diferenciada e intercultural surge, portanto, como contraponto ao modelo de escola colonial integracionista (BANIWA, 2012, p.69-70).

O intelectual indígena Bruno Kaingang faz importantes reflexões sobre o papel da escola indígena. Ao avaliar sua trajetória enquanto educador e seu trabalho no Instituto Estadual de Educação Indígena Ângelo Manhka Miguel, localizado na cidade de São Valério do Sul, no Rio Grande do Sul, ele compreende que:

[...] O Instituto é um espaço para reflexão e construção de uma educação escolar indígena que proporcione aos estudantes os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos das sociedades, necessários para sua vida, bem como uma visão coletiva para a melhoria do ser humano, em que estão presentes os direitos dos povos indígenas, sua cultura, seus saberes e seus conhecimentos pedagógicos.

O Instituto, como uma instituição que irá, ao longo do tempo, formar alunos Kaingang e se dedicar à formação de professores Kaingang, tem também a função de fortalecer a escola como um instrumento de afirmação étnica, para evitar a perda cultural e linguística. Nesse sentido, há espaço para a ressignificação cultural, o fortalecimento da identidade étnica e da língua indígena por meio do incentivo às práticas, às crenças, aos usos e costumes, bem como considerar as tecnologias indígenas, valorizando e difundindo seus métodos de construção de conhecimentos (KAINGANG, 2019, p 30).

A escola dentro das aldeias passa a ser um ponto de contato entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes ocidentais, oriundos do mundo fora da aldeia. “[...]Esses povos não abrem mão do acesso à escola, pois lutaram ao longo do tempo para que esse acesso se tornasse um direito e uma realidade[...]” (BANIWA, 2012, p.80). A escola se torna essencial, pois aproxima as comunidades indígenas do mundo exterior, das tecnologias e linguagens do ocidente, ao mesmo tempo que promove o acesso aos saberes tradicionais e manutenção da sua cultura. A escola dentro da aldeia também está aberta à ressignificação de suas práticas, conteúdos e metodologias. “[...]Para tanto, é necessário que os ensinamentos transmitidos pela oralidade sejam garantidos, em que só é possível compreender que a fala e a forma de contar a história são outras perspectivas.[...]”(KAINGANG, 2019, p.31). A escrita se torna mais uma forma de registrar os saberes, e não a maneira predominante, perdendo seu caráter de outrora.

Nesta ótica, a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de formação que possibilita ao estudante o acesso aos conhecimentos, revivendo os saberes individuais e coletivos com os sábios (mais velhos) da comunidade. É onde se busca o crescimento e o desenvolvimento da cultura e sua especificidade, pela ação crítica dos próprios sujeitos, para que as práticas sociais venham a produzir e expandir o conhecimento, consolidando sua concepção de seu mundo e desenvolvendo relações com os demais saberes da sociedade não indígena, por meio da interculturalidade (KAINGANG, 2019, p.31).

Tanto para Gersem Baniwa quanto para Bruno Kaingang há o entendimento de que a escola é essencial dentro das aldeias, pois funciona como uma mediadora entre as realidades indígenas e não indígenas. Considerando o contato ocorrido entre essas duas realidades, no atual contexto torna-se necessário às populações indígenas conhecer os códigos da cultura de matriz europeia, para que possam interagir nesse meio, se inserindo no mercado de trabalho,

nas universidades, nos centros urbanos, e, ao mesmo tempo, mantendo e reafirmando suas tradições.

A concepção de escola que predomina atualmente nas aldeias, é a da escola diferenciada, já apresentada anteriormente por Baniwa (2012), que se difere do modelo colonizador, pois busca respeitar e promover os conhecimentos específicos de cada povo indígena, ao mesmo tempo que dialoga com os conhecimentos ocidentais, tidos como científicos e racionais, buscando uma relação simétrica entre esses saberes. Para Maria Aparecida Bergamaschi, ao observar algumas comunidades Guarani, pode-se perceber que “[...]os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios” (BERGAMASCHI, 2007, p. 199). Bruno Kaingang também compactua com essa visão ao defender que:

Por fim, deve-se dizer que tanto a universidade quanto a escola são espaços de apropriação de muitos elementos e passam a carregar valores e símbolos que começam a fazer parte da vida das comunidades indígenas. Então, são lugares de encontro entre diferentes; um espaço de relações entre os diferentes grupos sociais, que gera uma grande tensão no momento em que são reconhecidas as diferenças. Porém, temos que considerar que é o lugar onde as diferenças emergem, mas igualmente onde a especificidade desaparece. É o momento em que se precisa ter o cuidado para que esses espaços não se tornem apenas um instrumento para a homogeneização. Acredito que esses espaços devem ser de diálogos em alto nível e compromissos. Os indígenas sempre terão isso, afinal é uma tradição que nasce com o olhar e o coração das nossas mães, irmãs, avós, nossos ancestrais (KAINGANG. 2019, p.37).

Bergamaschi (2007) pensa os povos indígenas, mais especificamente os Guarani, dentro de uma perspectiva onde a cultura se transforma e se reinventa. “[...] As culturas são dinâmicas e precisam estar atualizadas para continuarem vivas” (MUNDURUKU, 2019, p.53). Apesar do povo Guarani ser bastante resistente à inserção das escolas em suas comunidades, eles são capazes de se adaptar a essa nova realidade e ressignificar através das suas cosmologias as práticas escolares. “Contudo, temos que reconhecer o poder homogeneizador da instituição escolar, especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas” (BERGAMASCHI, 2007, p.201-202).

Observando todas as experiências anteriores dos povos indígenas com a instituição escolar, ou com as formas de escolarização impostas pelos brancos, é compreensível o receio desses povos. Embora a escola historicamente tenha sido um local de repressão e imposição da visão de mundo europeia, ela pode ser entendida [...] como instrumento também de produção e reprodução de outras visões de mundo e de modos de vida. Os povos indígenas estão

desenvolvendo processos de apropriação da antiga escola colonial para suas demandas e interesses atuais (BANIWA, 2012, p.80).

Cada povo indígena tem suas próprias formas de compreender o mundo e de transmitir seus conhecimentos, não havendo a existência de um único espaço dedicado à formação dos jovens e crianças. Para os povos Guarani se destacam duas maneiras de aprender, a primeira se relaciona ao “esforço pessoal”, através da “curiosidade”, da busca por respostas. A segunda forma é a “revelação”, que se dá através da busca do ser, da sua curiosidade pela “revelação das divindades”, ao se viver de acordo com seu modo de vida, o *Nhandereko*. “[...]As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos” (BERGAMASCHI, 2007, p.202). As crianças aprendem sua cultura observando os mais velhos, ouvindo suas histórias, observando a produção dos artefatos, os trabalhos agrícolas. “A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento de outras pessoas” (BERGAMASCHI, 2007, p.203).

A pedagogia indígena também é diferente por ser mais centrada no aprender das crianças, na sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de centrar suas práticas pedagógicas na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio, a constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena. (DE OLIVEIRA CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p.308)

Uma das estratégias utilizada pelas populações indígenas para ressignificar a escola é ocupar os espaços dentro dessa instituição, buscando cada vez mais a formação superior de professores indígenas, médicos indígenas, advogados indígenas que possam atuar junto à sua comunidade. Nesse sentido, um dos questionamentos levantado pelos autores Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira Calderoni e Adir Casaro Nascimento é de “[...] como esses professores têm articulado em suas práticas pedagógicas os seus saberes e os saberes que circulam o mundo da academia tendenciosamente eurocêntrica”(OLIVEIRA CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p.310). Como articular na escola as concepções indígenas e ocidentais? Será que os cursos de licenciatura indígena dão conta de atender as demandas desses povos promovendo o diálogo entre os saberes indígenas e os saberes ocidentais? Não tenho por objetivo ter as respostas para esses questionamentos. Esse texto busca refletir, levantar questionamentos sobre essa realidade, e apontar dentro da visão de alguns estudiosos sobre

esse assunto, possíveis caminhos para tornar a educação indígena diferenciada, específica, proposta pelos indígenas, para os indígenas, respeitando suas cosmologias, suas metodologias e suas pedagogias. Os educadores indígenas são fundamentais para refletirmos sobre essas problemáticas, na medida em que, cada vez mais “[...] vão assumindo as escolas, fazendo crescer o protagonismo indígena; nesse movimento, começam a refletir sobre o conhecimento tradicional indígena e as políticas de educação escolar indígena que ainda seguem pautadas pelas políticas colonizadoras” (DE OLIVEIRA CALDERONI; NASCIMENTO, 2012, p.311).

Na análise de Bruno Kaingang, é necessário que os professores indígenas rompam com o modelo “assimilacionista”, colonizador, e possam criar suas próprias estratégias de ensino pautadas em sua visão de mundo. Os professores indígenas devem se apropriar “dos processos pedagógicos”, criando metodologias próprias que configurem o que ocorre dentro das aldeias, do cotidiano da comunidade (KAINGANG, 2019, p.33). Para isso, o autor salienta a importância de se ter uma formação acadêmica que considere os saberes indígenas e suas tradições, sem impor os conhecimentos ocidentais como verdades absolutas. Os professores indígenas para além da formação acadêmica, devem nutrir os conhecimentos tradicionais na aproximação com os mais velhos, na escuta e na oralidade. Outra questão apontada, é a importância da autonomia na gestão escolar, “[...] para organizar a escola de acordo com os anseios de suas comunidades, com a participação dos demais indígenas e seus parceiros de lutas: construir um calendário escolar próprio [...]” (KAINGANG, 2019, p.32).

Esse calendário escolar deve considerar e estar comprometido com “[...] as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas; metodologias que levem em conta suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de aprendizagem e ensino” (KAINGANG, 2019, p.32). Esse modelo que visa a autonomia das escolas indígenas também poderia ser aplicado nas escolas não indígenas, pois, no Brasil, país com grande extensão territorial, composto por diferentes climas, vegetações, culturas, sotaques, tradições, cada região e localidade tem a necessidade de um modelo escolar que se adapte às suas demandas, as suas especificidades. Tendo como exemplo dessa diversidade as comunidades ribeirinhas, os quilombolas, os assentamentos, as escolas rurais entre outras.

Para Baniwa a falta de autonomia dentro das escolas indígenas é problemática, pois, “a gestão, as políticas e modelos educativos ainda seguem o padrão da escola ocidental, ou seja, a escola indígena intercultural é impedida de ser praticada pelo conservadorismo, pela desconfiança e domínio dos modelos e metodologias não indígenas de ensino e gestão” (BANIWA, 2012, p. 69-75). Apesar de significar grandes mudanças para a realidade escolar dos povos indígenas, a escola intercultural apresenta falhas e dificuldades de ser colocada em

prática. Baniwa nos traz o seguinte questionamento: como a escola indígena pode dar conta de trabalhar os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos do currículo não indígena, em uma organização e calendário escolar criado pela sociedade branca? Se, nem as escolas não indígenas, com currículo de matriz ocidental, dão conta de seus conteúdos, como poderiam as escolas indígenas trabalhar com essas duas matrizes de conhecimento? Para a professora indígena da Paraíba Yolanda dos Santos Mendonça, “devem ser oferecidas as condições necessárias para que a comunidade gere sua escola, demonstrando a vitalidade e o desejo de fortalecer sua identidade” (MENDONÇA, 2002, p.200).

Dessa maneira, as escolas indígenas, bem como as não indígenas, acabam por privilegiar uma visão de mundo. Por conta dessa carência formativa as populações indígenas acabam sendo excluídas nos processos de classificação das universidades, nas vagas de emprego (BANIWA, 2012, p.76-80). A escola intercultural deveria promover o respeito e os direitos dos indígenas na sociedade brasileira, e ao mesmo tempo propagar suas especificidades e sua cultura. Todavia, por falta de autonomia do gerenciamento da escola indígena, por falta de materiais que respeitem a visão e os saberes indígenas, por ser organizada de acordo com o currículo das escolas não indígenas, em muitos momentos, a escola na tekoa reforça a exclusão e a marginalização dessas comunidades.

Experiências em curso sugerem que a escola indígena tem nivelado por baixo a qualidade do ensino, forjando um novo indígena que, por um lado, pouco conhece sua realidade e cultura indígena em decorrência do processo de distanciamento gradativo em função da escola e, por outro lado, também pouco domina a realidade e os códigos da sociedade nacional global. Ou seja, em função da organização do tempo, espaço e conteúdos adotados pela escola indígena, copiada ou espelhada no modelo da escola branca, não é possível atender adequadamente às demandas e os anseios das comunidades indígenas. Há consenso entre os educadores de que a escola atual não consegue atender adequadamente a sua tarefa junto à sociedade nacional. Como se pode esperar que dê conta das demandas específicas dos povos indígenas, que demandam além dos conhecimentos modernos, os conhecimentos e valores tradicionais? (BANIWA, 2012, p.79)

Partindo das análises feitas por Gersem Baniwa podemos constatar que muitas mudanças ainda devem ser feitas para que a escola intercultural de fato passe a respeitar os modelos e saberes das comunidades indígenas. Contudo, apesar das críticas, o autor acredita que o modelo da escola diferenciada é o que melhor corresponde às necessidades da escola indígena, e que deve ser aperfeiçoado.

Yolanda dos Santos Mendonça, ao refletir sobre a sua prática enquanto professora indígena, pensa que:

Temos o direito de decidir sobre nossa história, nossa identidade, pensando em nossas crianças como parte do presente para não destruímos nosso futuro. Temos que ter a escola como projeto próprio, e dela nos apropriarmos como instrumento de luta pela autonomia. Para isso, temos um enorme desafio diante das inúmeras tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar. [...] É importante que nossas crianças aprendam sobre a vida de nossos antepassados e a história mais nova, de mudanças nas aldeias e dos chefes que lideram nosso povo. É importante preparar os alunos para que, no futuro, eles possam continuar nosso trabalho. E a escola pode ajudar a manter a nossa cultura, para que nós possamos manter o nosso território (MENDONÇA, 2002, p. 200- 201).

No pensamento de Mendonça verificamos a consonância com os demais intelectuais indígenas aqui abordados de que há a necessidade de escolas dentro das comunidades indígenas. Essa escola deve ser responsável por mediar as relações entre a comunidade indígena e o que há além de suas fronteiras, transmitindo os valores e conhecimentos de ambas as vertentes, tradicional e ocidental. A escola é tida por ela como ferramenta importante na luta por seus direitos e pela reconquista de seus territórios e é nesse aspecto que a escola, antes utilizada pelo colonizador como forma de subjugação é apropriada pelos povos originários, sendo utilizada como arma na luta pela sobrevivência de suas tradições.

Há também, a necessidade expressa de se ter o domínio das narrativas históricas, apontando a visão dos povos indígenas sobre seu passado e seu presente, garantindo o seu protagonismo. “É necessário que professores, alunos e demais agentes das escolas problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (KAYAPÓ, 2019. p.77). Assim como os demais pensadores indígenas, Edson Kayapó demonstra preocupação com a formação dos professores indígenas e não indígenas, para trabalharem com a História e a Cultura dos povos originários.

Se por um lado as reflexões de Edson Kayapó ressaltam um ensino que nega, silencia ou subjuga as populações indígenas, com olhar predominante europeu nas escolas. Por outro, uma das críticas feitas por Gersem Baniwa (2012) à escola intercultural é que esta, muitas, vezes se volta ao apego e à manutenção da cultura tradicional indígena, não permitindo aos indígenas terem contato com o mundo não indígena, suas linguagens e tecnologias, reproduzindo exclusão e um ensino pautado em uma única perspectiva. Como podemos equilibrar esses modelos de escola de forma que fosse possível ter uma escola indígena que respeitasse as especificidades de cada etnia, de cada povo e ao mesmo tempo promovesse o contato com as sociedades não indígenas?

Na sociedade moderna a educação e formação dos indivíduos é transferida da família para a escola, enquanto que nas sociedades indígenas esse modelo não se aplica. A educação das crianças e jovens nas aldeias indígenas é da responsabilidade não apenas dos pais, mas dos mais velhos e da comunidade. A educação da criança indígena é cotidiana, ocorre tanto nos momentos ordinários quanto nos extraordinários. Transferir esse dever formativo para a escola, ou para o espaço escolar, assim como ocorre com os não indígenas, é negar a cultura indígena, as suas formas próprias de educar e transmitir seus valores e conhecimentos (BANIWA, 2012, p.74-75). Ao mesmo tempo:

Privar ou reduzir a possibilidade das crianças e dos jovens indígenas de terem acesso pleno aos conhecimentos próprios da sociedade dominante, pode ser também uma forma de exclusão geradora de desigualdades entre indivíduos e coletivos étnicos no plano cultural, econômico, profissional e humano, tão perversa quanto à negação do direito e à continuidade das identidades e culturas tradicionais. Essa problemática nos remete à necessidade urgente de repensar a escola indígena, seja para definir melhor sua missão ou para buscar outros modelos de escola ou de processos educativos alternativos capazes de dar conta dessa complexa demanda interna e externa dos povos indígenas. (BANIWA, 2012, p.76)

A escola dentro das aldeias funciona como um ponto de contato, ela é necessária para as populações indígenas que estão interagindo com a sociedade não indígena. A escola faz a mediação entre os saberes e modos de vida de duas realidades completamente diversas e antagônicas, o modelo capitalista ocidental e o modelo de vida tradicional das populações indígenas. Por um lado, é necessário compreender o mundo dos brancos, por outro é fundamental manter a tradição e as histórias ancestrais.

Diante de tantas perspectivas de ensino apontadas, como o ensino de História tem trabalhado com a temática Indígena tanto nas escolas inseridas nas aldeias quanto nas que estão fora dela? A relação entre ensino de História e escolas indígenas ainda é um tema pouco explorado e que necessita de mais atenção, assim como apresenta inúmeros desafios, por tanto, uma das formas de perceber as abordagens sobre essa temática é explorando os livros didáticos como fontes que expressam o olhar de determinada época sobre determinados conteúdos. No subtítulo a seguir, estarei apresentando alguns resultados da análise desses materiais, e algumas discussões no campo da historiografia e dos próprios intelectuais indígenas sobre a abordagem da história indígena.

1.3. Materiais Didáticos e o Ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas

Em um trabalho realizado anteriormente, intitulado “A representação dos Povos Originários Brasileiros nos Livros Didáticos de História do Ensino Fundamental” (2014) pude observar como a temática indígena vinha sendo abordada nos livros didáticos após a promulgação da lei nº 11.645/08 que torna obrigatório o estudo da História e Cultura Indígena nas escolas dos não indígenas. Essa análise se faz importante aqui, para estabelecer um panorama entre o que vem acontecendo nas escolas indígenas e não indígenas e de que forma a história dos povos originários vem sendo abordada. Nessa pesquisa realizada em 2014, pude perceber os desdobramentos das políticas estatais em relação aos povos originários desde os primeiros contatos até o ano da pesquisa e observar o processo e a permanência de muitas das narrativas e representações criadas a partir do contato, que legitimam a discriminação dos povos indígenas. É preocupante observar que, mesmo com todos os debates que temos hoje no contexto acadêmico e as novas perspectivas da História, da Antropologia e demais Ciências Humanas, perceber que essas reflexões ainda não chegaram às escolas não indígenas de forma mais consistente e abrangente.

Após observar alguns livros didáticos de História do ensino fundamental do 6º ao 9º pude categorizar as representações existentes em quatro tópicos: o generalismo, o etnocentrismo, a antropofagia e o escambo. Em muitos dos materiais estudados, essas representações iam sendo perpetuadas. Muitos materiais defendiam o argumento de que há no Brasil uma grande diversidade de povos originários, porém, quando iam apresentar esses povos, acabavam optando por abordar apenas os pertencentes ao grupo etnolinguístico Tupi, reforçando inclusive semelhanças entre os grupos indígenas, passando a ideia errada de que todos os povos indígenas são iguais, possuem conhecimentos comuns, contribuindo para a manutenção do estereótipo de “índio”, generalizando seus costumes e suas culturas (LIZ, 2014, p.22-26), mantendo o mesmo estereótipo de mais de 500 anos atrás criado pelo colonizador europeu. Nas palavras de Daniel Munduruku:

Um dos equívocos mais comuns quando o tema é povos indígenas é considerar toda a diversidade cultural que ainda hoje existe como sinônimo de semelhança. Não é difícil encontrar alguém que, ao se deparar com um descendente dos primeiros povos, o identifique como índio. Para o que foi aprendido nos bancos escolares isso parece certo, pois lá nos foi dito que, ao chegar à América, Cristóvão Colombo pensou ter chegado às Índias, no Oriente. Na cabeça de quem escreveu a história deste primeiro contato, pareceu que seria muito conveniente chamar aqueles nativos – significado da palavra indígena – pela alcunha “índios”. Assim passou para a posteridade (MUNDURUKU, 2019, p.47).

Essa concepção generalista foi criada pelos colonizadores partindo da ignorância e do preconceito em relação aos povos indígenas. Nesses primeiros contatos entre indígenas e colonizadores, as populações nativas foram tidas como “selvagens”, “primitivas”, sendo completamente bestializadas pelas narrativas dos europeus. Outra questão muito presente nas narrativas dos livros didáticos foi o olhar eurocêntrico, na medida em que as culturas indígenas eram vistas do ponto de vista do colonizador, através de relatos de viajantes, das cartas de Caminha, de Cortéz, entre outros documentos. Muitos temas e imagens eram colocados sem terem as devidas reflexões. Em sua maioria, as imagens serviam como ilustração do texto escrito, reforçando a imagem do “selvagem” que deveria ser “dominado” (LIZ, 2014, p.26-33). Podemos constatar que o ensino da História Indígena nos espaços escolares “[...]ênfatiza apenas as histórias das derrotas e das perdas que culminam no extermínio dos povos indígenas, escondendo as histórias das resistências e das estratégias de continuidade e manutenção das tradições” (KAYAPÓ, 2019, p.72).

Edson Kayapó, ao analisar a trajetória da instituição escolar nas aldeias indígenas e estabelecer um paralelo com o ensino de História e cultura indígena nas escolas não indígenas, mapeia algumas políticas e posturas públicas que marcam um ensino colonizador. Para ele: “a escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora” (KAYAPÓ, 2019. p.59). Essa cultura hegemônica provocou o silenciamento da cultura e da história dos povos indígenas, os mantendo no passado, a partir de visões que expressavam uma perspectiva europeia e civilizatória sobre essas populações. Fomentando representações e estereótipos dos povos indígenas como selvagens, como ingênuos, como povos que deveriam ser assimilados.

“Até recentemente, era ensinado nas escolas que o desaparecimento dos povos indígenas teria relação com sua integração no processo colonial e sua posterior “aculturação”, produzida por mudanças culturais progressivas[...]” (KAYAPÓ, 2019. p.69). Para ele é possível romper com essas visões apresentando novas perspectivas que coloquem os povos indígenas como protagonistas, e que salientem os conhecimentos e saberes de cada povo. A escola deve “[...] abrir o diálogo sobre as histórias indígenas silenciadas por séculos. No entanto, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com tal realidade, o que pressupõe o empenho na produção de pesquisas e fontes sobre a temática indígena” (KAYAPÓ, 2019. p.77).

Em outra análise de livros didáticos os pesquisadores Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2012) demonstram a existência de duas visões predominantes quando se

trata dos povos indígenas, “a visão eurocêntrica, evolucionista e científicista que se utilizou dos relatos de Hernán Cortez e Francisco Pizarro” (2012, p.145), e a visão chamada pelos autores de lascasiana que “[...] enfatiza o sofrimento, enaltece o indígena, mostrando-o como vítima de um massacre, incapaz de lutar e resistir que remonta aos textos do dominicano Las Casas” (2012, p. 145). A primeira visão retrata os povos indígenas sob a perspectiva dos europeus, os colocando como “inferiores” e “primitivos”, já a segunda visão retrata essas populações como coadjuvantes da História, vítimas passivas do processo colonizador, legitimando a ideia de aculturação.

Além de destacar o impulso assassino dos espanhóis, o padre dominicano transforma o indígena em vítima de um processo. Na tentativa de salvar os nativos, Las Casas o imobiliza frente ao ataque europeu. Em seus textos, a fraqueza indígena assume proporções gigantescas, criando a imagem de pessoas ocupadas em chorar e gemer suas calamidades, incapazes de ter tempo ou coração para resistir, presas fáceis para os conquistadores. (FERNANDES E MORAIS, 2012, p.151)

Em contrapartida a essas visões, o historiador John Monteiro apresenta um novo conceito, fundamental para entendermos essa História, a noção de “resistência adaptativa”. Para ele, “o impacto do contato, da conquista e da história da expansão europeia não se resume apenas na dizimação de populações e na destruição de sociedades indígenas. Esse conjunto de choques também produziu novas sociedades [...]” (MONTEIRO, 2001, p.55). Para John Monteiro, influenciado pelas concepções interculturais, os povos indígenas não podem ser vistos como vítimas passivas, fadados a assimilação, a mortes pelo contágio de doenças, ou a morte pelas guerras contra os colonizadores. Através do contato entre os universos indígena e não indígena, as trocas culturais foram incessantes para ambas as partes, e as culturas transformadas. Ao se submeter às relações de trocas com os europeus, a aprender seus costumes, e adotar sua religião, os indígenas não estavam sendo passivos, mas articulando formas de resistir, manter sua cultura e ressignificar a cultura do outro (MONTEIRO, 2001, p.55-75).

No entanto, é necessário considerar que as escolhas pós-contato sempre foram condicionadas por uma série de fatores postos em marcha com a chegada e expansão dos europeus em terras americanas. A catástrofe demográfica que se abateu sobre as sociedades nativas, estreitamente ligada às estratégias militares, evangelizadoras e econômicas dos europeus, deixou um quadro desesperador de sociedades fragmentadas, imbricadas numa trama colonial cada vez mais envolvente. Diante de condições crescentemente desfavoráveis, as lideranças nativas esboçavam respostas das mais variadas, frequentemente lançando mão de instrumentos introduzidos pelos colonizadores. A resistência, neste sentido, não se limitava ao apego ferrenho às tradições pré-coloniais, mas, antes, ganhava força e sentido com a abertura para a inovação (MONTEIRO, 2011, p. 75).

Essa perspectiva também é apresentada pelo intelectual indígena Edson Kayapó:

Pensados sob a perspectiva da dinamicidade cultural, os povos indígenas podem ser visualizados como agentes ativos nos processos de contatos com os não índios, incorporando e ressignificando elementos da cultura ocidental que foram/ serão disponibilizados para o seu fortalecimento na situação pós-contato.

Portanto, longe de terem desaparecido, atualmente os povos indígenas crescem demograficamente e se fortalecem na conquista de direitos, não sem conflitos que perduram contra as suas identidades (KAYAPÓ, 2019, p.70).

Essas discussões fazem parte da ampliação de conceitos historiográficos com aportes das demais Ciências Humanas, entretanto, nas observações dos materiais didáticos nas escolas não indígenas realizadas em 2014, ainda predominava a visão do indígena como um incapaz, que não pôde resistir ao processo de colonização e se tornou uma vítima impotente dessa história. Em outros momentos essas narrativas apresentam o olhar da literatura romântica do século XIX, e colocam o indígena como uma criatura ingênua, exótica. Verifica-se, dessa maneira a presença “[...] de uma visão romântica e folclórica, em que os indígenas são representados como grupos condenados, não apenas ao passado, mas também à pobreza, à preguiça, ao isolamento e a uma pretensa inferioridade biológica e cultural” (KAYAPÓ, 2019, p.72). Nessa perspectiva, o escambo realizado entre indígenas e europeus aparece como um ponto crucial para a manutenção dessas ideias. Quando os materiais discutem esse assunto do escambo, eles apresentam os indígenas como “ignorantes” e “ingênuos”, ao trocarem sua mão de obra por espelhos e miçangas (LIZ, 2014, p.33-35).

Evidentemente que não podemos reduzir as práticas de escambo à explicação de que era um sistema de trocas em que os europeus conseguiam a mão-de-obra indígena para a extração do pau-brasil em troca de “bugigangas, espelhos e miçangas”, já que esta explicação implica um olhar etnocêntrico, como já trabalhamos no tópico anterior, pelo qual avaliamos a outra cultura através dos nossos padrões culturais, já que vemos essas trocas considerando o valor monetário dos objetos. Nesse sentido, deve-se apresentar as diferentes visões que os grupos envolvidos possuíam sobre essa atividade e considerar seus valores culturais, relativizando o escambo conforme o grupo que o pratica (LIZ, 2014, p.35).

Quando alguns dos materiais apresentavam os rituais de antropofagia praticado por alguns grupos Tupis, insistiam em privilegiar o olhar de estranhamento, de reprovação, e a própria ideia generalizada de que todas as populações indígenas praticavam a antropofagia. Essas representações, ainda presentes nos livros didáticos de 2014, mostram o quanto a História Indígena precisa ser repensada. Os modelos de ensino escolar nas aldeias, as

representações sobre os povos indígenas nos livros didáticos, todos esses desdobramentos fazem parte da trajetória do ensino de história, que até pouco tempo privilegiava o olhar europeu, sendo contada pelos povos vencedores, numa perspectiva eurocêntrica, heteronormativa e cristã. Para Daniel Munduruku, é necessário

Compreender e aceitar que é preciso dar voz e vez às gentes que já estavam aqui presentes antes do Brasil ser Brasil. Aqui não há índios, há indígenas; não há tribos, mas povos; não há UMA gente indígena, mas MUITAS gentes, muitas cores, muitos saberes e sabores. Cada povo precisa ser tratado com dignidade e cada pessoa que traz a marca de sua ancestralidade precisa ser respeitada em sua humanidade. Ninguém pode ser chamado de “índio”, mas precisa ser reconhecido a partir de sua identidade Munduruku, Kayapó, Yanomami, Xavante ou Xucuru-Kariri, entre tantos outros (MUNDURUKU, 2019, p.49).

No âmbito nacional, de acordo com o que vem sendo produzido nos últimos anos, há uma mudança no olhar, na forma de pensar sobre esses povos. Muitos materiais na área da História nos trazem importantes reflexões sobre os livros didáticos, os estereótipos e visões que predominam nas escolas. Mesmo com um material didático repleto de preconceitos e generalizações é possível fazer um trabalho de relevância, questionando esse material didático e mapeando junto com os estudantes essas representações que cercam o imaginário brasileiro sob os povos originários. Nesse sentido, entra o protagonismo do professor e a importância da formação continuada e de qualidade, para que os educadores possam estar trabalhando a temática indígena de forma crítica e reflexiva, mesmo enfrentando grandes desafios no cotidiano escolar, como a carência de materiais didáticos, a falta de formação no ensino superior, a falta de contato com esses povos e com a sua realidade.

1.4. O ensino de história no contexto das escolas indígenas

A partir da Constituição Federal de 1988 os povos indígenas terão pela primeira vez, na história brasileira, a garantia ao direito de serem indígenas, de manterem sua cultura e sua tradição. O Estado abandona sua postura integracionista, para adotar políticas que visem proteger e assegurar o modo de vida dos povos originários. “[...] lhes garante, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas” (GRUPIONI, 2002 p. 132).

Outra importante medida foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que determinou normas e diretrizes para a educação nacional,

compreendida desde as séries iniciais, a educação infantil, a educação básica e o ensino superior. A LDB compõe designações para a educação escolar indígena, mantendo o que já está determinado pela Constituição, o direito a uma escola diferenciada e que respeite às demandas de cada povo, suas línguas maternas, suas pedagogias. Destaca-se também o Decreto Presidencial nº.26/91 que transferiu a responsabilidade da educação indígena da Fundação Nacional do Índio- FUNAI para o Ministério da Educação - MEC em 1991, cabendo aos estados e municípios criar políticas que assegurem a educação escolar indígena bilíngue e intercultural. O Conselho Nacional de educação, em 1999, emitiu o “parecer nº14/99 e a Resolução nº.3/99 que instituíram Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a criação da categoria escola indígena junto aos sistemas de ensino”, com regulamentos próprios para a educação escolar indígena (BONIN, 2012, p.41).

Mas o que significa a utilização de processos próprios de aprendizagem dos povos indígenas quando se trata de educação escolar? Significa que a escola terá de ser recriada em cada localidade, pois somente poderá levar em conta as maneiras próprias de educar se for incorporada e transformada pelas pedagogias indígenas. Não se trata de adequar aspectos periféricos, mas de transformar substancialmente sua estrutura, seu funcionamento, seus conteúdos e prioridades (BONIN, 2012, p.36)

Verifica-se uma mudança substancial na compreensão das escolas indígenas. Diante da legislação brasileira há a adoção de medidas que contribuem para que a escola indígena seja intercultural, bilíngue e específica. O Conselho Nacional de Educação, em 1999, esclarece alguns aspectos sobre a aplicação das escolas indígenas. Há a reflexão de que o currículo escolar deve ser diferenciado, considerando seus povos, sua localidade, esse currículo deve ser criado a partir de estudos sobre essa comunidade, das memórias e saberes tradicionais e os conteúdos devem incluir os saberes indígenas e não indígenas.

Outra lei de suma importância para se refletir sobre os currículos escolares e a temática da História e Cultura indígena foi a lei 11.645/08 que declarou o seguinte:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (BRASIL, 2008).

A partir da lei 11.645/08 o ensino da História e Cultura Indígena passa a ser obrigatório em qualquer unidade escolar, não ficando reduzido à disciplina de História, mas agora tendo que fazer parte de todas as demais disciplinas. Apesar dos debates no âmbito acadêmico e nos movimentos indígenas, foi necessária uma lei para instaurar esses conteúdos nas escolas, pois ainda seguiam sendo negligenciados, muitas vezes silenciados ou marcados por visões preconceituosas e etnocêntricas. A diversidade cultural e o ensino intercultural, tão salientados nas diretrizes nacionais da educação, não eram colocados em prática.

No estado de Santa Catarina de acordo com os dados apresentados em seu Currículo Base (2019), vivem aproximadamente 16 mil indígenas, convivendo em 27 terras indígenas, algumas já demarcadas, outras ainda aguardando esse processo, e que se dividem em 3 grupos étnicos: “[...]Povo Kaingang, com maior concentração no Oeste; Povo Guarani Mbya e Nhandeva, com maior concentração na região litorânea; Povo Laklãnõ/Xokleng, concentrado no Alto Vale do Itajaí. Esses dados foram obtidos com o último Censo (2010)”. (SANTA CATARINA, 2019, p.92). Respeitando a legislação nacional, há a instituição de escolas dentro das terras indígenas, onde a educação escolar indígena catarinense tem como princípios:

- Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades.
- Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram.
- Noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades.
- Formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas e que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados - econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (SANTA CATARINA, 2019, p. 94)

Há uma busca pelo respeito à diversidade, à pluralidade, aos saberes próprios de cada povo indígena. Podemos perceber a aplicação da legislação nacional na legislação estadual, e a presença das discussões mais recentes sobre esse tema. Então podemos pensar que do patamar legislativo muitos avanços já aconteceram, entretanto, como se dá a aplicação dessas leis no cotidiano das escolas indígenas? Será que existem materiais didáticos capazes de orientar a prática dos professores indígenas? Será que a formação dos professores indígenas é capaz de atender as demandas do seu povo? Como acontece o diálogo intercultural entre os diversos saberes? As pedagogias indígenas estão presentes nas escolas? São muitos os

questionamentos que necessitam de uma análise mais específica, de acordo com a realidade de cada escola indígena e sua comunidade.

A História hoje tem um compromisso muito importante com os povos originários, pois, imbuída de novas perspectivas, deve estar aberta para as narrativas dos povos conquistados e por ela marginalizados. Não basta mudar a nossa forma de escrever a História incluindo personagens por ela antes esquecidos, mas também, se transformar enquanto ciência através da perspectiva desses povos, e mais além, permanecer aberta às narrativas indígenas, seu protagonismo, respeitando sua cultura e sua voz.

Como apresentar propostas de ensino de história considerando a diversidade situada entre esses dois interlocutores? De um lado, a cultura dominante, com sua concepção de história sedimentada e, do lado oposto, os grupos dominados, com registros e referenciais próprios. Como enfrentar a situação desafiante de propor formas educacionais para o ensino de História respeitando as diferenças culturais e históricas dos dois grupos? (BITTENCOURT, 1994, p.105)

No entendimento de Circe Maria Fernandes Bittencourt (1994) o momento da sua escrita é marcado por um movimento de abertura das populações indígenas, [...] buscando formas de aproximação com as quais seja possível incorporar e dominar aspectos das culturas dos grupos dominadores” (BITTENCOURT, 1994, p.105). Essa busca pelo domínio dos códigos e da cultura dos brancos é uma forma de resistência dessas populações, de preservar e manter sua cultura. Esse paradigma faz parte da própria trajetória da História enquanto conhecimento, pois ela esteve atrelada aos interesses dos grupos dominantes, narrando os fatos considerados importantes, a história dos heróis, que deveriam servir de modelo para as pessoas.

Fazer parte da história era um privilégio de poucos, apenas os homens ricos, aristocratas, intelectuais faziam parte da sua narrativa. Sob a influência positivista, a história dos heróis continuou predominando e foi utilizada para o fortalecimento da nação, e da criação dos Estados Nacionais. A história só foi se transformar, a partir da luta dos grupos marginalizados pelo domínio da sua narrativa. Podemos entender a História como um conhecimento ocidental que foi trazido para escolas indígenas. Esse conhecimento pode tanto legitimar antigos preconceitos quanto estabelecer novas direções, e é nesse sentido, que a História tem se reinventado. “Além de vislumbrarem a necessidade de inserir outras imagens de povos indígenas na história ensinada, reivindicam também a autoria para escreverem a sua história a partir dos seus conhecimentos e saberes, das suas memórias e tradições” (ZAMBONI; BERGAMASCHI, 2009, [s.p]).

A pesquisadora Juliana Schneider Medeiros, em um estudo realizado em uma aldeia Kaingang no estado do Rio Grande do Sul, verificou de que forma os professores indígenas atuavam na escola, na disciplina de História. Em conversa com os professores observou que “[...] as histórias Kaingang são apenas tangenciadas na escola e que a maioria dos temas relacionados diretamente aos Kaingang previstos nos planos de estudo não é abordada em aula. De modo geral, o que se ensina nas aulas de História é o conteúdo do livro didático.” (MEDEIROS, 2012, p. 84) Há um distanciamento entre a História da comunidade, da aldeia, do povo indígena e a história oficial contada na escola dentro da aldeia. Um dos motivos elencados para esse distanciamento é a falta de preparo dos próprios professores e dos materiais que dão suporte para as aulas de História. Por mais que o professor seja indígena, se ele não tiver tido contato ao longo de sua formação acadêmica com as novas leituras historiográficas, com autores e intelectuais indígenas, pode continuar a reproduzir os conteúdos do livro didático.

Outra questão que ela aponta, é o distanciamento dos mais velhos, que seriam as bibliotecas das aldeias, a fonte do conhecimento tradicional indígena. Há uma resistência dos mais velhos em participarem das atividades realizadas na escola, eles pensam que o professor, por ter esse título deve dominar todos os conteúdos, inclusive as narrativas tradicionais. Outros aspectos que afetam as escolas é o gerenciamento por parte de pessoas não indígenas, o que atrapalha a autonomia desses povos. Com o contato com os não indígenas a cultura dos indígenas se transforma, e se adapta, e muitos dos espaços tidos antes como momentos para ouvir os mais velhos, acabaram se encerrando com a chegada da televisão nas casas, muitos dos momentos de conversa foram substituídos pela televisão. Os rituais tradicionais e cotidianos acabaram sendo alterados (MEDEIROS, 2012, p. 84).

Essa inserção das escolas dentro das aldeias é conflituosa. De que maneira poderíamos repensar o conhecimento histórico e aproximá-lo dos povos indígenas? Um dos caminhos apontados por Bittencourt (1994) é pensar junto às comunidades algumas categorias essenciais à construção do pensamento e da narrativa histórica, como a categoria de tempo, identidade e memória. Partindo das concepções desses povos sobre essas categorias, comparando com o conhecimento histórico produzido, poderíamos chegar a uma análise mais profunda sobre como essas populações entendem o que pra eles é história. A partir do contato com suas histórias tradicionais, e das leituras de autores indígenas e das novas perspectivas da história, dos estudos decoloniais, traça uma nova rota para a narrativa histórica. Como toda a escola, a escola indígena também é marcada por disputas e conflitos, conflitos de interesses, de narrativas, de cosmologias. Entender que os povos originários possuem seus próprios saberes

e sua própria compreensão da realidade, suas próprias versões da história é o primeiro passo, para que juntos possamos mudar a maneira como o conhecimento histórico vem sendo reproduzido.

No capítulo a seguir estaremos refletindo sobre o processo de escolarização indígena ocorrido no estado de Santa Catarina, das iniciativas do Serviço de Proteção aos Índios, a Fundação Nacional do Índio, até a responsabilização do Estado pela educação das escolas indígenas. Partindo desse contexto geral, vamos analisar o histórico e a realidade da escola indígena Guarani situada no município de Biguaçu- Santa Catarina, E.E.B.I. *Wherá Tupã Poty Djá*, bem como refletir sobre suas propostas de educação no campo da história, através da análise do seu Projeto Político Pedagógico. Posteriormente, estaremos apresentando os educadores indígenas que participaram dessa pesquisa, com suas práticas e reflexões.

CAPÍTULO 2: A REALIDADE ESCOLAR DAS ALDEIAS INDÍGENAS DE SANTA CATARINA

2.1 Povos indígenas em Santa Catarina

Conforme pudemos perceber em nossa discussão no primeiro capítulo, houve grandes mudanças na concepção de educação escolar indígena. Essas mudanças perpassam desde as primeiras tentativas de colonização, de imposição da cultura ocidental sobre os povos originários, as escolas assimilacionistas do Império e da primeira república brasileira, a criação do Serviço de Proteção aos Índios e a sua substituição pela Fundação Nacional do Índio, bem como pelos movimentos indígenas e indigenistas das décadas de 1970 e 1980, que lutaram pelo surgimento da escola indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e específica. Esse cenário se desdobra não só a nível nacional, mas também estadual, onde se evidenciam lutas em prol da valorização da história e da cultura indígena.

Em Santa Catarina, assim como em todo o território que hoje compreendemos como Brasil, podemos perceber a ocupação de diversos povos indígenas. Atualmente, verificamos no território catarinense a presença de três povos: os Guarani, os Laklãnõ-Xokleng e os Kaingang.

Suas dimensões variam de acordo com cada grupo, assim, o território Guarani compreende as terras baixas, desde o litoral até a bacia do Paraná-Paraguai; o território Kaingang compreende as terras altas, desde o interior do estado de São Paulo até o centro norte do estado do Rio Grande do Sul; o território Xokleng compreende a região intermediária, do planalto ao litoral e do Paraná ao Rio Grande do Sul (BRIGHENTI, 2012, p.1).

Achados arqueológicos na região da serra catarinense feitos pela equipe do pesquisador Pedro Inácio Schmitz (NOVASCO,2013) demonstram que já havia povoações Xokleng nesta região a mais de dois mil anos atrás. Na região da Grande Florianópolis foram encontrados vestígios de povoamento Guarani a cerca de 400 anos antes da chegada dos europeus. “Os Guarani litorâneos ou Carijós mantinham comunicação com os demais Guarani que ocupavam os atuais estados do RS, PR, SP e os países do Paraguai, Argentina e Bolívia” (BRIGHENTI, 2012, p.6-7). Essas sociedades souberam adaptar-se à Geografia desse território, ao clima e às adversidades aqui encontradas.

Apesar das suas diferenças culturais e históricas, essas populações nativas viveram a experiência de lidar com o colonizador a partir da chegada deste ao litoral catarinense. Ambas sofreram com as doenças trazidas pelos estrangeiros. Muitos indígenas resistiram à colonização por meio das trocas culturais, da “resistência adaptativa” (MONTEIRO,2001). reagindo ao colonizador de forma muitas vezes pacífica, não porque se submetiam a sua vontade, mas

porque viam nesse contato uma forma de sobreviver ao violento processo de colonização. Seria essa sujeição, uma forma de aprender os costumes do colonizador, e também preservar-se, preservar sua história, seus saberes, sua cultura e seu povo. “A estratégia de contato adotada pelos Guarani com o não indígena não foi de confronto. Acolheram, apoiaram com alimentos, indicaram caminhos e nominaram os lugares e as coisas” (BRIGHENTI, 2012, p. 8-9).

Outros decidiram resistir ao colonizador fugindo para o interior ou os enfrentando através da guerra. Muitos foram caçados pelos bugreiros, que eram indivíduos contratados pela Coroa para adentrar no sertão, matar e escravizar as populações indígenas. Mesmo com todas as tentativas de aniquilar essas populações nativas, hoje verificamos um aumento demográfico. De acordo com os dados do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2010, cerca de 16.041 indígenas viviam no território catarinense. Somente em Florianópolis viviam em 2010 cerca de 1.028 indígenas, tendo uma grande concentração de indígenas nas Terras Indígenas e também nas cidades (BRIGHENTI, 2012, p.2). Esse aumento demográfico contraria a tese de que as populações indígenas estariam desaparecendo, por conta da aculturação, que seria a completa assimilação aos costumes dos “brancos”. Os estudos mais recentes demonstram que a aculturação não existe, mesmo em um ambiente de imposição da cultura europeia, não podemos descartar as trocas culturais que ocorreram, pois, a cultura é dinâmica. Tanto indígenas quanto europeus trocaram conhecimentos, uns sobre os outros.

O processo de colonização que vem sendo empreendido a mais de 500 anos, deixou marcas profundas na organização social, econômica, cultural e política dos povos indígenas. Os grupos que sobreviveram a esse violento processo, tiveram de modificar a sua forma de viver. Com a invasão dos colonizadores, essas populações foram direcionadas para novos territórios, impondo a muitos grupos nômades, um modelo de vida sedentário. Parte dos territórios que foram destinados às populações indígenas em Santa Catarina, são territórios devastados, com sua fauna e flora já destruídos pelos não-indígenas. Não se pode viver da caça e da coleta de frutos. Em muitas reservas, o território é impróprio até mesmo para o plantio de alimentos, ficando essas populações indígenas reféns dos produtos que vêm de fora da aldeia.

Há a presença muito forte de diversos grupos religiosos dentro das aldeias, seja católicos, evangélicos, protestantes, convertendo os povos indígenas. Essa interferência na fé e na religiosidade desses povos é constante desde as primeiras tentativas de catequizações pelos missionários. Esse contato com a religiosidade cristã alterou a cosmovisão, a sua visão de mundo, sua relação com a natureza, deslegitimando os saberes dos líderes religiosos

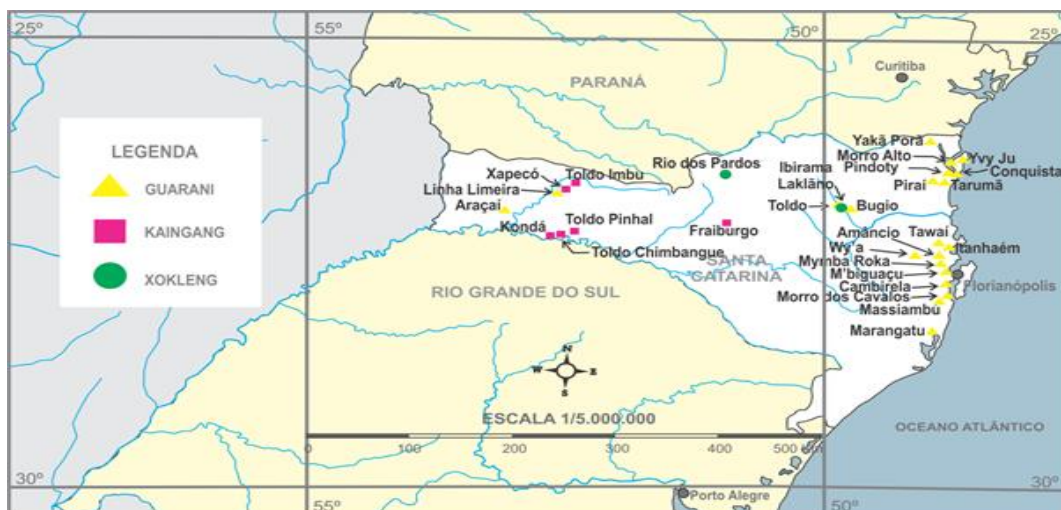
tradicionais. Em muitos casos ocorre um sincretismo religioso, como já estudado pelo historiador Ronaldo Vainfas, em "A Heresia dos Índios" (1995).

Na Aldeia M'Biguaçu onde essa pesquisa foi realizada, percebemos que mesmo após o contato com grupos religiosos e com os colonizadores, os Guarani da comunidade mantêm sua própria religião, cultivando os saberes dos seus ancestrais sobre as plantas, os chás, as ervas, os animais e a natureza. Eles preservam na sua Casa de Reza e em diversos momentos do ano rituais, histórias e tradições que remontam aos saberes dos antepassados.

Com a colonização e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, há a imposição da venda da sua força de trabalho nos moldes do sistema capitalista. Nesse sentido, as populações indígenas foram forçadas a se adequar a um modelo econômico que visa o lucro e o acúmulo de bens, bem como a exploração infinita dos recursos naturais. Por uma questão de sobrevivência, muitos indígenas, sem poder viver da caça, da pesca, da coleta de frutos, e do cultivo de alimentos em suas terras, tiveram de se sujeitar a sair de suas aldeias e trabalhar fora, em fazendas, como trabalhadores rurais, trabalhando informalmente, em muitos casos, vivendo da venda do artesanato. Porque hoje, há a necessidade de se ter uma renda, para manterem suas famílias.

Podemos perceber dessa forma, que a partir do contato com os colonizadores, os grupos envolvidos nesse contato sofreram transformações provenientes dessas trocas culturais. Entretanto, devemos lembrar que, por mais que os colonizadores tenham adotado diversos costumes dos povos indígenas, houve uma imposição para que as populações indígenas adotassem o modelo de vida dos não indígenas. Esses mais de 500 anos de contato resultam em marcas que não podem ser apagadas. Por mais que se tenha um crescimento demográfico dessas populações indígenas, a demarcação de algumas áreas, e o direito garantido pela Constituição Federal, ainda são muitos os problemas e dificuldades enfrentados por essas populações originárias, que vivem na periferia do capitalismo.

Figura 1. Localização aproximada das Terras Indígenas em Santa Catarina.



Fonte: Clovis Antonio Brighenti, 2012. Elaborado por Carina Santos de Almeida. Disponível em: <https://leiaufsc.files.wordpress.com/2013/08/povos-indc3adgenas-em-santa-catarina.pdf>

2.2. A escolarização dos povos indígenas em Santa Catarina

O surgimento das escolas indígenas no estado de Santa Catarina não ocorreu de forma tão diferente do contexto nacional. E perpassam por todas as discussões feitas anteriormente. Conforme os dados apresentados pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina - SED, as primeiras tentativas de educação escolar indígena no estado teriam iniciado por volta dos anos de 1960, sob a tutela da Fundação Nacional do Índio- FUNAI. A lei nº 5.371 de 1967 determinou à FUNAI, em seu 1º artigo, inciso V, a responsabilidade de “promover a educação de base apropriada ao Índio visando a sua progressiva integração na sociedade nacional”(BRASIL, 1967).² Essas primeiras experiências de escolarização tinham um olhar assimilacionista, bastante presente na época.

Através da imposição da escolarização dos povos indígenas, muitos hábitos e costumes foram alterados. Reforçou-se o aprendizado do idioma português e o domínio da sua escrita, fazendo com que muitos grupos perdessem o contato com sua língua materna. A escola também impôs uma visão de mundo eurocêntrica, com saberes pautados na ciência e nos valores ocidentais e liberais, além é claro, do ensino do cristianismo, que, como já refletido anteriormente, transformou a religiosidade tradicional.

Após a Constituição Federal de 1988 garantir o direito dos povos originários, essa visão se modifica e em 1991 a União passa ao Ministério da Educação a responsabilidade pelas escolas indígenas, e pela escolarização das populações indígenas. A Portaria Interministerial

² Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=576664

n.º 559, de 16 abril de 1991, é influenciada pelos movimentos indigenistas e pelas reflexões sobre uma escola diferenciada, pautando suas determinações na Constituição Federal de 1988. No documento que transfere ao Ministério da Educação a responsabilidade por organizar as escolas indígenas, entende-se:

Que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente, para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico que o objetivo dessa ação intergovernamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentam-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, língua, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber (BRASIL, MEC, 1991).

Dessa maneira, coube ao Ministério da Educação, bem como aos estados e municípios, administrar as escolas indígenas, considerando suas particularidades e o direito à preservação da cosmovisão de cada nação indígena. Há um novo projeto de escola indígena sendo defendido e pensado, resultado de anos de luta por igualdade de direitos e respeito a suas culturas. No 8º artigo desse documento Interministerial n.º 559, de 16 abril de 1991 é feita a descrição das características específicas que o MEC deve considerar ao planejar as escolas indígenas diferenciadas:

Art.8.º Determinar que, no processo de reconhecimento das escolas destinadas às comunidades indígenas, sejam consideradas, na sua normatização, as características específicas da educação indígena no que se refere a:

- a) conteúdo curriculares, calendário, metodologias e avaliação adequada à realidade sócio-cultural de cada grupo étnico;
- b) materiais didáticos para o ensino bilíngüe, preferencialmente elaborados pela própria comunidade indígena, com conteúdos adequados às especificidades sócio-culturais das diferentes etnias e à aquisição do conhecimento universal;
- c) cumprimento das normas legais e respeito ao ciclo de produção econômica e às manifestações sócio-culturais das comunidades indígenas;
- d) funcionamento de escolas indígenas de ensino fundamental no interior das áreas indígenas, a fim de não afastar o aluno índio do convívio familiar e comunitário;
- e) construção das escolas nos padrões arquitetônicos característicos de cada grupo étnico (BRASIL, MEC, 1991).

A partir desse momento, há por parte da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a participação na elaboração de um projeto para a criação das escolas indígenas no estado. Essas escolas, além de respeitar a cosmovisão das populações indígenas, além de valorizarem seus saberes, deveriam transportar esses conhecimentos para a arquitetura da escola, para o projeto político e pedagógico, para os materiais didáticos que seriam utilizados.

Essa “nova” escola indígena, devia ser indígena desde a sua base, da sua arquitetura até o modelo de ensino e os conteúdos.

No âmbito nacional, outras normativas foram sendo criadas para esclarecer sobre o funcionamento das escolas indígenas, para que fossem específicas e diferenciadas. Nesse caminho, a resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 traz algumas elucidados a respeito dos objetivos e o funcionamento das escolas dentro das aldeias indígenas. A normativa traça como objetivos principais dessas escolas:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Parágrafo único A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, p.3).

Nessas diretrizes podemos notar esse princípio da especificidade, bem como a valorização dos saberes ancestrais e das pedagogias indígenas. A escola indígena tem por finalidade recuperar e fortalecer os saberes e narrativas dos antepassados, mas, ao mesmo tempo, proporcionar as populações indígenas o contato com os saberes e conhecimentos produzidos pelos demais povos e ensinados nas escolas não indígenas.

Entendemos aqui que a ideia de escola como a conhecemos não faz parte da cultura dos povos indígenas. A educação para os Guarani, por exemplo, acontece na Opy, a Casa de Reza, e durante toda a vida do indivíduo. Não existe um local ou período destinado à formação do sujeito, à sua educação. Na cosmovisão Guarani, os jovens aprendem observando e ouvindo os mais velhos. Seus professores são os anciãos, e a sua escola é a vida. Portanto, mesmo que essa escola diferenciada respeite e considere os saberes tradicionais de cada povo, ela representa uma intervenção da cultura externa, não indígena, na forma de vida da aldeia.

No ano de 1994, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina dá início às discussões para criar o Núcleo de Educação Indígena/NEI. Esse grupo teria o compromisso de estruturar as escolas indígenas e garantir o princípio da especificidade. São realizados eventos e reuniões com a presença de autoridades, lideranças indígenas, pesquisadores universitários, e membros da Secretaria de Educação para discutir a criação desse núcleo, bem como a aplicação da lei, dentro da realidade estadual. Em 1996, através da portaria nº 414/1996 é finalmente criado o Núcleo de Educação Indígena/NEI “tendo como objetivos básicos propor e executar ações, visando a efetivação de uma proposta de Educação Escolar Indígena

intercultural e bilíngue, específica e diferenciada[...]” (SANTA CATARINA, PORTARIA nº 414/1996). É realizada a municipalização das escolas indígenas e feito o convênio entre secretarias municipais, secretaria estadual e FUNAI.

O NEI constituiu-se, nesse período, como espaço de consulta e planejamento da Educação Escolar Indígena, tendo por finalidade definir e orientar para a implementação da política de Educação Escolar Indígena, contando, em sua composição, com representantes indígenas, técnicos da SED e Gerências Regionais de Educação (GERED).

As ações empreendidas nesse período davam conta de elaborar e executar formações, e entre estas, as capacitações para professores que atuam nas escolas das aldeias e a formação em magistério específico para os indígenas dos três povos que vivem em Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ, produção de orientações curriculares (SANTA CATARINA, 2018, P.37).

Com o intuito de formar educadores indígenas para estarem atuando dentro das escolas indígenas, em 1999 é realizado no município de São José do Cerrito-SC, o primeiro Curso de Formação de Professores Indígenas das séries iniciais do ensino fundamental. Conforme consta no relatório feito sobre essa formação, elaborado por Julia Siqueira da Rocha, as aulas eram ministradas nas dependências do colégio agrícola Caetano Costa nos períodos de recesso e férias escolares, e teriam a duração de três anos. Na primeira etapa de formação estavam matriculados 56 indígenas, sendo 25 do povo Xokleng e 31 do povo Kaingang. A realização do curso foi divulgada no Jornal Diário Catarinense de 20 de julho de 1999:

Nesta primeira etapa, os alunos/professores vão receber orientações de matemática e língua portuguesa. Todas as aulas contarão com a presença de um professor bilíngue, que fará a tradução do português para a língua de origem de cada tribo. Ao final do curso, os participantes vão receber um certificado de conclusão do 2º Grau, com habilitação específica para lecionar dentro de uma das 26 unidades escolares existentes nas comunidades indígenas Xokleng e Kaingang de Santa Catarina- as comunidades Guarani existentes no Litoral do Estado não fazem parte do projeto devido a pouca quantidade de professores e alunos. No total, mil alunos vão ser beneficiados com a capacitação de seus professores (DIÁRIO CATARINENSE, 20 DE JULHO DE 1999, p.2).

O curso foi a primeira iniciativa do estado para habilitar educadores indígenas. As aulas eram pautadas sobre o princípio da “Interculturalidade, do Bilinguismo e da Especificidade” (ROCHA, 1999, p.1). Cada aula contava com a participação de um professor bilíngue, sendo a preservação da língua uma preocupação constante ao longo do curso. Os Guarani não participaram desse primeiro curso de formação de professores, por falta de demanda dentro de suas aldeias. Todavia, é importante ressaltar que houve maior resistência desse grupo étnico quanto à implantação das escolas indígenas em suas terras.

A implementação da educação escolar indígena no estado de Santa Catarina aos poucos foi se fortalecendo e pautando seu currículo e suas diretrizes. Crescendo a quantidade de escolas indígenas existentes no estado, bem como a fomentação de leis e cursos de formação para a consolidação da escola diferenciada e específica.

Muito embora o atendimento às populações indígenas datar de anos anteriores, a categoria Escola Indígena foi criada no estado de Santa Catarina pela Lei nº 12.449, de 10 de dezembro de 2002. Além desta lei, as orientações operacionais para o funcionamento das escolas indígenas, além das orientações curriculares, ficaram registradas e normatizadas na Proposta Curricular de Santa Catarina (1998/2014), no Parecer nº 282/2005, do Conselho Estadual de Educação (CEE) e no Plano Estadual de Educação (PEE) – 2015/2023 (SANTA CATARINA, 2018,p.31).

Segundo a Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena, atualmente, o estado de Santa Catarina atende 39 escolas indígenas “[...] sendo estas distribuídas em 33 estabelecimentos para a rede estadual e seis estabelecimentos para as redes municipais [...]” (SANTA CATARINA, 2018, p.31). Além das escolas, da criação de diretrizes específicas para seu funcionamento, da criação do Núcleo de Educação Indígena- NEI, o estado conta com o os Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, que garantem a formação a nível superior dos educadores indígenas, bem como a aplicação das ações afirmativas, através das cotas oferecidas em universidades para os estudantes indígenas. Podemos verificar a existência em Santa Catarina dos cursos de licenciatura indígena sendo ofertados pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unochapecó e mais recentemente também é ofertado pela Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI o curso de Pedagogia Indígena.

Essa oferta de cursos de formação de ensino superior tem contribuído para o aumento no número de profissionais indígenas atuando nas escolas.

O Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015, em seu diagnóstico, traz importantes dados com relação ao quadro de professores das escolas indígenas. Enquanto no ano de 1998, as 21 escolas indígenas então existentes em Santa Catarina contavam com 46 professores, destes, 22 professores eram indígenas. No ano de 2013, das 39 escolas indígenas declaradas por meio do Censo Escolar, constava o cadastro de 215 professores, destes, sendo 151 professores indígenas (SANTA CATARINA, 2018, P.34).

Conforme os dados apresentados pela Secretaria de Educação, cada vez mais temos educadores indígenas formados, atuando dentro das escolas indígenas. Quando a educação escolar indígena começou a ser implementada pela Secretaria de Estado de Educação por volta de 1993, a maioria dos profissionais que atuavam dentro das aldeias eram pessoas de fora, não -

indígenas. Hoje, a partir dessas políticas afirmativas, temos grande parte dos profissionais da educação escolar indígena provenientes da própria comunidade. Como exemplo desse crescimento, podemos tomar o caso da escola Wherá Tupã Poty Djá, em Biguaçu, que hoje conta com 100% da sua equipe de educadores indígenas, da própria comunidade, que atuam desde as séries iniciais até a educação de jovens e adultos.

Esse crescimento favorece o cenário para uma educação indígena específica, diferenciada. Apesar de os dados mostrarem resultados positivos, a educação escolar indígena ainda tem muito o que ser transformada, para que realmente possa respeitar a cultura e a história desses povos. Essas iniciativas do estado são o começo dessa caminhada, que ainda precisa de mais diálogos e investimentos. Não podemos esquecer que essas escolas, são escolas do estado, e portanto, seguem o padrão das escolas não indígenas. Por mais que se busque respeitar a cultura dos povos indígenas, a escola como instituição eurocêntrica, reproduz os valores, a estrutura e o modelo dessa sociedade ocidental. Cabendo aos educadores indígenas driblar essas correntes, fortalecendo a sabedoria ancestral, e sua cosmovisão.

2.3. A escola Wherá Tupã Poty Djá

Nossa pesquisa se passa na *Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá*, na aldeia *Yynn Morothi Wherá*, também conhecida como TI M'Biguaçu, localizada no município de Biguaçu, em Santa Catarina, sendo a primeira Terra Indígena Guarani demarcada no estado. A aldeia possui cerca de 59 hectares, localizada às margens da BR 101. De acordo com o PPP da escola de 2019, a comunidade é formada por 33 famílias, e aproximadamente 163 pessoas (PPP, 2019, p.6).

A comunidade Guarani, segundo as histórias contadas pelos mais velhos, era um lugar onde os Guarani vinham e ficavam um tempo pescando e coletando moluscos, existiam muitas terras e essa era um lugar para descansar. Ao longo do tempo, com a invasão dos Djurua kuery, começam então a se retirar desse local. Contudo, as plantas e as histórias contadas ajudam no processo de retomada dessa Terra Guarani. As plantas medicinais são parte da mata, as palmeiras sagradas citadas nas narrativas de criação estão presentes nesse território, além dos cipós e das plantas de poder (MARTINS, 2020, p.29).

Inicialmente, a região onde se encontra a aldeia *Yynn Morothi Wherá* era um local de passagem entre os Guarani, que costumam migrar de uma região a outra em busca da Terra

Sem Males.³ Segundo relatos da educadora Gennis Ara'í, o território onde hoje é a aldeia, anteriormente, teria sido uma fazenda escravista, onde podiam encontrar restos de correntes e uma espécie de porão. O Senhor Alcindo Wherá Tupã costumava passar por esse território durante suas migrações. Após atingir idade mais avançada, Seu Alcindo Wherá Tupã decidiu se fixar no território que hoje compreende a aldeia. Junto com ele, estava sua esposa Rosa Poty Dja, também fundadora da aldeia. A aldeia foi fundada pelo casal em 1987.

A aldeia tem suas próprias regras de acordo com sua cosmovisão. “Uma dessas regras é o viver bem em conjunto, trabalhando na comunidade, plantando, colhendo e participando de alguns rituais de batismo tradicional” (MARTINS, 2020, p.27). O cacique e líder espiritual da aldeia é Hyral Moreira, que junto com outras lideranças e com a sua comunidade, luta pelos interesses do povo Guarani. “A maior parte das famílias Guarani é matriarcal, as grandes mães, as anciãs, tem o merecido respeito e são consultadas sobre alguns assuntos internos” (MARTINS, 2020, p.24). A economia da aldeia é baseada na venda de artesanatos, mas também há muitas pessoas que trabalham fora da aldeia, na cidade, e outros que são funcionários públicos como professores e agentes de saúde.

A aldeia é composta por vários espaços com mata nativa, entre os principais lugares que compõem a aldeia, podemos destacar a escola, a roça onde são plantados alimentos de forma comunitária, principalmente o milho, a horta, na qual é cultivado as plantas medicinais, a Opy (casa de reza) onde são realizadas as cerimônias religiosas, reuniões da comunidade, e rituais e a Trilha com ervas medicinais, que tem como intuito transmitir o conhecimento ancestral sobre a mata, aos moradores e visitantes.

A Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá teria sido fundada na comunidade em 1998, sendo a última escola Guarani construída no litoral. A escola é vinculada à Secretaria de Estado da Educação-SED, sendo assim, uma escola estadual. Antes da existência da escola dentro desta comunidade Guarani, os estudantes tinham de sair da aldeia para estudar em escolas não indígenas.

Quando a escola foi criada, havia apenas turmas de 1ª a 4ª série do ensino primário. Posteriormente, com a construção de um novo prédio em 2003, o ensino fundamental se estendeu até o 8º ano (hoje 9º ano). Em 2009 institui-se na escola o Ensino Médio

³ A Terra sem Males ou *Yvy marã e'ỹ* é para o povo Guarani um local sagrado onde não haveriam guerras, nem fome, nem doenças, onde a felicidade é constante, o alimento é abundante. Uma espécie de paraíso para essa população indígena, local para onde iam os guerreiros e heróis da aldeia. Ao contrário do paraíso católico que só pode ser alcançado após a morte, para os Guarani esse local poderia ser encontrado por qualquer indivíduo, por isso, os povos Guarani migraram durante séculos, e continuam a andar de um local a outro em busca dos portais que os levam a Terra Sem Males.

Profissionalizante em Meio Ambiente. Atualmente a escola é composta por todas as turmas da educação básica, desde as séries iniciais até o ensino médio e a EJA, Educação de Jovens e Adultos (NÖTZOLD; ROSA, 2011, p. 31-33).

A tramitação para a criação de uma escola dentro da comunidade já havia iniciado em 1996 com o pedido à FUNAI. “A necessidade em aprender o domínio da língua portuguesa, e entender o mundo dos não indígenas, com o qual é inevitável o contato e a convivência, foi necessária a criação da escola dentro da aldeia[...]” (PPP, 2019, p.7). É importante ressaltar que a comunidade é composta por indígenas Guarani Nhandeva, que dominam seu idioma nativo, e portanto, a escola surge na necessidade de se comunicar com o mundo externo, com os “brancos”.

Figura 2: Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: Foto retirada por Marcela de Liz em visita à comunidade M'Biguaçu, em outubro de 2021.

A escola representa esse ponto de contato entre duas culturas diferentes, demonstrando que as populações indígenas sempre estiveram abertas ao diálogo e a compreensão da cultura e visão dos “invasores de suas terras”. Os povos indígenas brasileiros ao longo da sua trajetória histórica, estavam acostumados com a diversidade e durante os primeiros contatos com os europeus, viram nesses povos, “apenas mais um” entre os diversos grupos culturais que havia no que hoje compreendemos por Brasil.⁴

⁴ Essa fala feita por Ailton Krenak está presente no documentário Guerras do Brasil. Doc em seu primeiro episódio.

A escola indígena *Wherá Tupã Poty Djá* surge como forma de compreender e resistir ao domínio dos “brancos”. A escola recebe seu nome em homenagem “às duas pessoas mais antigas (anciãos) desta comunidade, os senhores Alcindo Wherá Tupã Moreira e Rosa Poty Djá Mariani Cavaleiro” (PPP, 2019, p.8). A escola dentro da comunidade assume o papel de preservar os costumes dos Guarani Nhandeva, considerando seu modo de vida, suas tradições e seus antepassados. Durante a fala dos nossos entrevistados, foi pontuado que, de início, houve resistência dos mais velhos da comunidade pela aceitação da escola, por entenderem que esta representava uma interferência na sua cultura, mas hoje, a escola é parte da comunidade, não se dissociando dela (MARTINS, 2021). A escola adota um modelo de educação diferenciada e específica.

Essa proposta de educação escolar indígena, então, se torna uma importante política educacional, que fortalece o Nhandereko, pois fazendo uma educação específica conseguimos fazer com que nossos alunos consigam entender leis e direitos originários. E conseguimos fazer uma nova história escrita por nós mesmos, mas com as nossas versões e cosmologias tradicionais Guarani (MARTINS, 2020, p.33).

A escola fica numa região alta, para chegar até ela, caminhamos por uma estrada de chão íngreme, cercada pela mata nativa. Enquanto subimos ladeira acima, vamos observando as árvores, os pássaros cantando, as galinhas que correm na estrada de chão e os cachorros que nos conduzem até a escola. Na cartilha organizada pelas pesquisadoras Ana Lúcia Vulfe Nötzold e Helena Alpini Rosa, temos a descrição desse ambiente escolar e de sua estrutura. A arquitetura da escola representa “[...] uma “mão” com os “dedos” apontando para leste. No imaginário Guarani, a mão é símbolo de cura e o Leste representa uma orientação mística, que indica a terra sem mal[...]” (2011, p. 40, grifo das autoras). A escola é repleta de pinturas nas paredes e muros, retratando a sua cultura e o seu cotidiano.

Figura 3: Ilustração da Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: Desenho feito nas paredes na escola de autoria do senhor Milton Moreira, primeiro professor da escola. Foto registrada por Marcela de Liz.

Na escola existem 5 salas de aulas, com quadros, armários, carteiras, cadeiras, de acordo com o padrão das escolas estaduais de Santa Catarina. A escola também possui uma biblioteca, sendo este espaço utilizado também como sala de aula. Possui 3 banheiros, dois para os estudantes e um para os professores e uma cozinha desativada. Atualmente a cozinha funciona na Casa- Refeição, que fica fora do espaço da escola, sendo o local utilizado para as refeições. Em termos de estrutura e de equipamentos, a escola é muito semelhante às escolas não indígenas, as carteiras e armários são iguais e todo o ambiente é direcionado para a parede com o quadro branco. O ambiente é organizado da mesma maneira que em uma escola não indígena. As salas de aula não possuem ventilador nem ar condicionado, fazendo muito calor no verão. A escola aguarda o reparo dos equipamentos eletrônicos, computadores e datashow.

Ao redor da escola podem ser vistas hortas “utilizadas nas aulas, onde se pode encontrar uma série de produtos ligados à tradição Guarani, como por exemplo, amendoim, algodão, hortelã, menta, capim cidró, boldo, chá de bugre, ou seja, produtos ligados a medicina Guarani [...]” (NOTZOLD; ROSA, 2011, p-44). Em uma das minhas visitas à escola, foi organizado um mutirão para a limpeza ao redor da escola, removendo o mato crescido durante os meses de pandemia, evitando o aparecimento de cobras. Nesse dia pude perceber que existem ervas medicinais cultivadas em volta da escola.

Figura 4: Sala de aula da escola Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: Foto retirada por Marcela de Liz durante a pesquisa de campo, em outubro de 2021.

A aldeia também conta com a existência de uma trilha ecológica, criada para preservar a mata nativa (mata atlântica). A trilha foi criada em 2008, chamada de *Tape Poty* (Caminho Florido ou Caminho das Flores), muito utilizada nas aulas e também como fonte de recurso para a aldeia, já que recebe visitação de outras escolas e pessoas que desejam conhecê-la (NOTZOLD; ROSA, 2011, p-35-45). Durante a pandemia a visitação à trilha estava fechada e mesmo os moradores da aldeia pararam de frequentar a trilha nos meses da pandemia, respeitando o isolamento social. Dessa forma, o mato que havia ao redor da trilha tomou conta, sendo necessária uma limpeza para restaurar o trajeto. Ao longo dos 3 meses em que estive presente na aldeia, a trilha não foi utilizada durante as aulas, justamente por conta do risco de terem cobras, por conta do mato que avançou sobre ela.

Há também na aldeia a Opy, a casa de reza, onde são realizadas as cerimônias religiosas, e em muitos momentos os professores levam os estudantes para a mesma, realizando as aulas nesse ambiente.

Figura 5: *Opy* (Casa de Reza)



Fotografia retirada por Marcela de Liz durante a pesquisa de campo em 2021.

Durante a epidemia da COVID-19, as cerimônias na casa de reza que ocorriam semanalmente foram reduzidas para cerca de uma vez ao mês a fim de evitar aglomerações. Apesar de a escola ser o espaço destinado às aulas, essas não ocorrem apenas dentro das salas de aula. As aulas perpassam por todo o ambiente da aldeia, e pelos afazeres da rotina dos Guarani.

A escola *Wherá Tupã Poty Djá*, está integrada ao dia a dia na comunidade indígena. Todo o calendário escolar, o ambiente da aldeia, os rituais estão ligados uns aos outros, não havendo separação entre espaço escolar e espaço de moradia. A educação Guarani se faz presente em todos os momentos da vida, não estando dissociada do trabalho, da fé, da escola. Essa cosmovisão Guarani gera no espaço escolar a necessidade de um currículo próprio, que respeite sua visão de mundo. No tópico a seguir estaremos analisando como é pensada a educação escolar indígena dentro da comunidade, através da leitura e análise do PPP.

2.4 Currículo e PPP da escola Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá: Caminhos para o ensino de história e a decolonialidade.

A escola dentro da comunidade indígena é o ponto de contato entre o mundo indígena e não indígena. Conforme as reflexões apresentadas no primeiro capítulo dessa pesquisa, a

escola indígena precisa ser diferenciada e ter um currículo próprio que respeite a cultura e a história de onde está inserida. No PPP da escola, em seu capítulo II, que fala da concepção filosófica, há a seguinte reflexão:

A Escola Indígena, tem como objetivo, fornecer uma educação diferenciada, a qual irá contemplar os aspectos da comunidade escolar desta aldeia, no sentido de se apropriar de sua cosmovisão e assim canalizar esforços para que possamos adaptar ao mundo Guarani o mundo do conhecimento científico (PPP, 2019, p.10).

A escola assume o papel de mediadora. Dessa maneira o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Educação Básica *Wherá Tupã Poty Djá* traça o roteiro, a metodologia e as concepções teóricas que fundamentam a escola e a direcionam para um saber e fazer próprio daquela comunidade, pautado na Interculturalidade. O Projeto político pedagógico (2019) inicia seu texto trazendo alguns aspectos históricos, culturais e religiosos que são a base para o conhecimento e a prática escolar.

Para que a escola seja um espaço intercultural, que respeite e considere a cosmovisão Guarani, a escola deve valorizar o conhecimento e a prática dos anciãos, que mesmo não compondo a equipe de funcionários da escola, são considerados os mestres e professores do povo Guarani. A escola dentro da aldeia Guarani deve considerar a presença e os ensinamentos dos anciãos.

Anciãos- os índios mais antigos auxiliam a escola repassando seu conhecimento sobre os antepassados e sobre a cultura do povo Guarani, fortalecendo o uso das ervas medicinais, cerimônias religiosas e outros pontos. O papel dos anciãos passa pelo modo de produção Guarani, que está ligado às práticas de trabalho na terra (roça), e da maneira que essas ações acontecem. Os anciões são os guardiões da sabedoria Guarani[...] (PPP, 2019, p.10).

A escola prevê essa interação entre os saberes científicos e os saberes dos anciões. Ocorrendo essa troca de conhecimentos tanto dentro da escola, quanto nas visitas de campo (aulas realizadas fora da escola, em outros espaços da aldeia). “[...] E assim temos que fazer a interação pedagógica, entre o conhecimento ancestral proveniente dos saberes indígenas e o conhecimento científico que a escola deve abordar [...]” (PPP, 2019, p.2). É na figura do ancião que podemos perceber o quanto a História está presente no dia a dia do Guarani. A sua ancestralidade perpassa por todos os momentos da vida, inclusive nos momentos de fé, durante as Cerimônias na Casa de Reza (*Opy*). A *Opy* “[...] tem um papel fundamental na educação dos Guarani por ser a primeira escola que os mesmos frequentam através de seus ritos religiosos e manifestações culturais[...]” (PPP, 2019, p.1). A *Opy* é tão importante na educação Guarani

que as cerimônias ocorridas na Casa de Reza contam como dias letivos no calendário escolar. Na Casa de Reza se aprende história, cultura e religiosidade.

A Opy possui um papel de destaque nessa Comunidade, visto que nela é feita a educação de maneira oral, pertinente ao ensino formado e baseado na tradição. Porém, não é somente isso, neste local sagrado acontece a tomada de decisões desta comunidade, reuniões de lideranças de dentro de de outras Aldeias, autoridades políticas [...] tendo sempre como elemento o fogo aceso, pelos ocupantes dessa Casa de Reza naquele presente momento. A Educação tradicional Guarani, parte desse local para toda a comunidade e assim chega e toca os corações de todo um povo presente nesta Aldeia e seus arredores[...] (PPP, 2019, p.41).

A história se faz presente a todo o momento, inclusive fora do espaço escolar. A história para os Guarani é vívida, é presente. A escola inserida na aldeia incorpora o Nhandereko, o modo de vida Guarani. Sendo a Casa de Reza a primeira escola para os Guarani, a educação escolar absorve esses locais e saberes, se integrando à comunidade. Criando uma nova pedagogia, uma pedagogia Guarani⁵.

As sociedades indígenas, de modo geral, vivenciam um sistema singular de educação. Cada grupo étnico possui tradicionalmente processos educativos próprios que, de certa maneira, são determinados pela cultura e pelas relações sociais. Muitas das características educacionais indígenas são comuns entre várias etnias. A educação indígena nas comunidades é um compromisso social, pois o conhecimento tem que ser útil para a garantir a sobrevivência do grupo, para o bem-estar comunitário. Assim o é em relação a tudo que se passa dentro da comunidade/aldeia. Todos são responsáveis pela educação das crianças, todos têm compromisso de ensinar e aprender (NÖTZOLD; ROSA, 2012, p.17).

O saber não está centralizado na figura do professor. A escola dentro da aldeia não é o único local de aprendizagem. O Guarani aprende vivenciando, aprende no dia a dia, a sua cultura, a sua história. Todos são responsáveis pela educação das crianças e jovens. E essa educação vai além do ambiente escolar. Dessa maneira, além do saber dos anciãos, além da *Opy*, outro saber Guarani presente na escola é o uso do cachimbo, considerado sagrado, conhecido como *Petynguá*. Segundo o PPP, a roda de *Petynguá* é realizada diariamente, e tem por objetivo a comunicação com o “Grande Espírito”, com *Nahnderu*, para "alcançar os conhecimentos ancestrais” (PPP, 2019, p.2). O cachimbo está presente a todo o momento da vida dos Guarani, sendo visto como instrumento de comunicação com suas divindades é

⁵ Quando nos referimos a Pedagogia Guarani, tentamos compreender as formas específicas de ensinar e aprender dentro da dinâmica escolar indígena dos Guarani da comunidade de M'Biguaçu. Dessa maneira, podemos pensar sobre uma outra forma de ensinar e de conceber o ambiente escolar. Uma forma de explicar, de organizar os conteúdos, de transpor para os estudantes de forma didática, de conduzir a aula dentro de uma temporalidade própria e de uma racionalidade específica do povo Guarani.

comum ser utilizado também durante as aulas, pelos estudantes. O uso do cachimbo pelos Guarani é uma tradição, que vem sendo passada de geração em geração, e que segue sendo preservada no espaço escolar.

Outro local apontado como base para a transmissão do conhecimento Guarani é a Trilha de Ervas Medicinais, considerada uma “Biblioteca Viva”:

[...] A Trilha de árvores medicinais exerce um papel pedagógico, pois transmite conhecimento ancestral de quais ervas são necessárias para curar determinadas doenças e ainda também o conhecimento científico ao identificarmos no português, as várias espécies de plantas e árvores medicinais[...] (PPP, 2019, p.2).

Essas plantas medicinais são cultivadas também na horta, e em volta da escola. Assim, os estudantes têm contato diário com essas fontes de conhecimento. Outro aspecto interessante é o fato de o ensino médio ser técnico em Meio Ambiente, ofertando disciplinas específicas de legislação em educação ambiental e meio ambiente, sendo as aulas práticas realizadas na trilha ecológica, na mata nativa, na roça e na horta. Novamente podemos notar a intersecção dos saberes escolares com os saberes indígenas.

Os trabalhos realizados nas roças que a Escola coordena, recebe o apoio constante dos alunos da mesma, onde em regime de mutirão, todos se apresentam e assim costumam receber um aprendizado constante acerca de como os antigos Guarani se relacionavam com a Terra, em se tratando de prepará-la para receber as sementes e como esse processo se realiza. [...] Os alunos então, logo após essas práticas, desenvolvem relatórios explicando o passo a passo de como realizaram todo o processo e assim são avaliados naquela atividade. As turmas do Curso Técnico de Nível Médio em Meio Ambiente passam por essas atividades de maneira mais aprofundada[...] (PPP, 2019, p.42).

Não são apenas as aulas de educação ambiental que são realizadas fora do espaço escolar, muitas tarefas da comunidade são realizadas em parceria com a escola, como:

[...] roda de petyngué, horta da Escola e da Comunidade, o trato dos animais (cachorros, gatos, galinhas e abelhas) trabalhos comunitários (seja de recolhimento de lixo, como roçadas), jogos tradicionais, trilha de árvores medicinais, plantio e colheita do milho, entre outros (PPP, 2019.p. 40).

Essas atividades realizadas em coletivo, inserem a escola dentro da rotina da aldeia. Levando seu calendário a respeitar as datas de plantio, de colheita, de cerimônias religiosas, que contam como dias de aula. Cruzando os saberes científicos e ancestrais, integrando anciãos, moradores, educadores e estudantes. A escola também desenvolve outros projetos pedagógicos como a realização dos Jogos Tradicionais Guarani no mês de Abril, o Coral Guarani formado

pelos alunos da escola, com canções na língua materna, o Ritual da Busca da Visão (realizado uma vez por ano, no qual os integrantes se retiram no alto de uma montanha para refletir e encontrar a sua verdade) e a Dança do Tchondaro que é realizada ao final do Ritual de Busca da Visão, e que segue a antiga tradição da dança de guerra, hoje representando a força daqueles que dançam (PPP, 2019, p.37).

A gestão da escola hoje não é indígena, o cargo de direção é ocupado por um educador não indígena, de fora na aldeia. A comunidade ainda não possui interesse em colocar nesse cargo alguém da própria aldeia. Podemos perceber aqui a dualidade existente na escola, pois, ao mesmo tempo em que é uma escola indígena, formada por educadores indígenas e com conteúdos e metodologias específicas da cultura Guarani, a gestão escolar é feita por uma pessoa de fora da aldeia. Ao longo do período de observação da realidade escolar não pude presenciar conflitos e disputas dentro da escola, o que não significa que estes não existam.

Os conteúdos abordados em sala de aula, devem respeitar a Cosmovisão Guarani, bem como considerar todos esses momentos vividos ao longo do ano na aldeia. O PPP tem como referencial teórico o modelo de Paulo Freire, sendo pautado na Pedagogia do Oprimido. Os conteúdos da Cosmovisão Guarani são inseridos na grade curricular junto com os demais conteúdos científicos, do currículo escolar.

[...]E respeitando dessa maneira os campos conceituais que são: relações socioculturais, tempo, espaço e relações com a natureza. Ainda vislumbramos dentro desse tópico, a maneira como os Guarani se apropriam de seu conhecimento milenar, e como fazem a inserção do conhecimento científico para abordarem os conteúdos de forma objetiva que tenha por princípio a coletividade e sua expressão (PPP, 2019, p.35-36).

As disciplinas trabalhadas na escola, em grande parte são as mesmas disciplinas ofertadas nas escolas não indígenas como artes, português, inglês, matemática, ciências, história, Geografia, entre outras... Porém, com o acréscimo de disciplinas específicas como língua materna por exemplo, e de conteúdos específicos como artes indígenas, história dos Guarani e assim por diante. Todas as matérias devem considerar os conhecimentos indígenas e partir deles para ensinar os conhecimentos dos outros povos. No campo das Ciências Humanas, o PPP apresenta como objetivo: “[...]proporcionar aos alunos, trabalhando com projetos, a visão histórica do mundo, tendo como ponto de partida o conhecimento e o saber tradicional Guarani, dentro do universo de sua Cosmovisão [...]” (PPP. 2019, p.33).

Ainda falando sobre a área das Ciências Humanas para a educação de jovens e adultos, o documento coloca como finalidade:

[...] levar aos alunos o conhecimento histórico de sua visão de mundo, em um primeiro momento, a questão do vencido, sua vivência como povo conquistado em seu território, e como acontece a sua inclusão pelo povo dominante(o não indígena) e percebendo sua identidade e adequar isso aos saberes tradicionais Guarani, passados pela oralidade dos seus ancestrais através do tempo histórico (PPP, 2019, p.33).

Nesse outro momento, o PPP procura partir da visão de “vencido” e como a “invasão da América” pelos povos europeus afetou o modo de vida dessas sociedades nativas. Aqui talvez, nessa parte do documento temos um problema no que tange o conceito decolonialidade, pois o ensino da História parte da visão dos europeus sobre os povos indígenas, ao partir da ideia de “vencido”, ao invés de partir da sua própria visão para entender os demais. Podemos perceber aqui, como o eurocentrismo e o pensamento colonial ainda permeiam a escola indígena, que busca ser intercultural, específica e decolonial.

No que tange à perspectiva decolonial, é um grande desafio para qualquer educador colocar essa metodologia em ação. Dentro do campo da História, nossas bases partem da Europa, da visão moderna e Ocidental. Para área da história, aplicar a visão decolonial significa romper, ou repensar a sua forma de escrita, seus métodos. As sociedades indígenas sempre tiveram na oralidade e na arte a expressão da sua história. A escrita foi imposta pelos colonizadores e hoje serve de ferramenta para a preservação da sua cultura. Talvez tenhamos, junto com esses povos, aprender uma nova forma de estudar e fazer história.

Existem algumas orientações criadas pelo Ministério da Educação sobre o ensino de História nas escolas indígenas. Após algumas buscas, pudemos encontrar um material intitulado Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, publicado em 1993. Nesse material, há alguns apontamentos sobre a aplicação da visão intercultural, de como tornar a escola indígena específica em suas disciplinas escolares. Quando trata da História, o documento apresenta o seguinte:

O ponto de partida para o ensino de História é a valorização do conhecimento histórico tradicional de cada grupo indígena transmitido ao longo das gerações através da história oral. A introdução ao conhecimento da história do Brasil e da história universal deve ser concomitante ao processo de utilização da história oral do grupo, favorecendo o confronto das diferentes visões e versões. Essa dinâmica permite aguçar o senso crítico do educando e subsidiar o educador na própria sistematização de novas visões sobre a disciplina História (MEC, 1993, p.16).

A partir da comparação entre a narrativa oral, e a História tida como “oficial” é possível fazer uma análise crítica, capaz de questionar não apenas os fatos, mas a forma como são construídos como fatos históricos. O educador indígena em sala de aula constrói a partir do intercâmbio de culturas e de conhecimentos a sua forma de ensinar, de fazer história. A escola

indígena cria uma realidade única, misturando diversos elementos, criando um novo cenário escolar.

Através da leitura do PPP, o que fica claro é a proposta de uma educação intercultural, que respeita as especificidades da comunidade de M'Biguaçu. Esse processo de formação escolar perpassa por vários momentos e ambientes da aldeia, não se restringindo ao ambiente da escola. Dessa maneira, a organização escolar adapta tanto elementos indígenas como não indígenas. A escola possui um calendário diferenciado e as disciplinas atuam a partir do conhecimento da comunidade. Como hoje todos os professores da escola são indígenas, há uma unidade na forma de ensino e na perspectiva teórica. Para os Guarani, a escola é mais um lugar dentro da aldeia, que se integra aos outros. O aprendizado se dá através da experiência, da prática, da escuta, do silêncio e da observação.

A escola na aldeia é um local de deslocamento, onde duas culturas se chocam, e passam a correr lado a lado, disputando território. Apesar de a interculturalidade fazer parte dos projetos de educação indígena, existem muitas divergências que envolvem esse modelo. Segundo Collet (2003) podemos observar de duas formas o conceito de Interculturalidade e sua aplicação na realidade escolar indígena. De acordo com a primeira visão, a proposta intercultural representa um “avanço” ao modelo de educação “assimilacionista” que existia anteriormente. Essa primeira vertente pauta na “valorização da cultura indígena”, onde o ensino bilíngue torna-se essencial para a efetivação da preservação e valorização dos saberes indígenas. A Interculturalidade “[...] daria ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e a interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença” (COLLET, 2003, p.181). A escola funcionaria como uma ponte que uniria duas culturas diferentes.

Por outro lado, a segunda visão entende que “[...] antes de haver diferença, o que existe é desigualdade, e que esta não está sendo contemplada nos projetos de educação diferenciada. [...] contribuindo para a reprodução de uma estrutura social discriminatória” (COLLET, 2003, p. 183). A interculturalidade sob essa perspectiva, indicaria mais uma “[...] adequação às mudanças que têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiriam um modelo “neoliberal” de dominação, que, ao adotar o discurso de inclusão, atuariam na manutenção da hegemonia Ocidental e do mercado. Ou seja, a escola diferenciada e intercultural, representaria uma apropriação do Estado neoliberal sobre demandas de grupos minoritários, com falso discurso de inclusão, mas que na prática reproduzem a desigualdade social já existente.

Para Catherine Walsh o conceito de Interculturalidade também é visto de duas maneiras, “[...] para así hacer la distinción entre una interculturalidad que es funcional al

sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación (WALSH, 2009, p.2). A desigualdade social fruto da estrutura capitalista e neoliberal não consegue ser vencida pelas políticas de “inclusão” social criadas pelo próprio Estado capitalista e neoliberal. Muitas lideranças indígenas são contra esse modelo de escola diferenciada, por entenderem que dentro da lógica de mercado capitalista, os estudantes indígenas estariam sendo excluídos, por terem uma educação diferente dos demais, e numa disputa dentro das universidades ou no mercado de trabalho, a população indígena permanece marginalizada.

En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior (WALSH,2009, p.3-4).

Desde a década de 1980 o campo da educação tem passado por algumas alterações, como a incorporação no discurso oficial e nas políticas públicas da ideia de “inclusão” de grupos anteriormente marginalizados e excluídos. Vemos a substituição, ou tentativa de rompimento com o projeto assimilacionista, e a efetivação da escola específica e intercultural. Diante desses movimentos e transformações, podemos perceber que o conceito de interculturalidade também se modifica, pois dentro de uma lógica colonial ele é incorporado pelo Estado, a fim de amenizar conflitos entre os diferentes grupos sociais, e promover uma imagem “democrática” de igualdade e respeito.

Quando voltamos nossa atenção para consequências do colonialismo, das práticas de dominação, exploração, subjugação, violência e escravidão a que foram submetidas as nações originárias e as populações roubadas da África, entendemos que por mais que o Colonialismo tenha encerrado enquanto modo de produção, persistem ainda hoje, muitas de suas amarras e grilhões. O capitalismo que invadiu a América durante os séculos XV e XVI, sob as vestes do mercantilismo e do colonialismo, segue como organizador da vida em sociedade, e portanto, continua a reproduzir a segregação e a subalternização dos povos latino-americanos.

Com a chegada da colonização há o encontro de dois processos: a codificação da distinção entre agressores e subordinados em termos de etnia e a articulação de todos os modelos históricos de domínio da mão de obra em torno do mercado mundial, com o modelo capitalista tornando-se mundial com o “descobrimento” das Américas. Estes dois mecanismos não só foram correlacionados como estiveram intrincados e se fortaleciam mutuamente. Outrossim, com a “descoberta” da América houve lugar para um paradigma da distribuição do trabalho de acordo com a raça. Em outros

termos, as raças vistas como inferiores não podiam fazer jus ao trabalho assalariado e mereciam ser submetidas ao trabalho compulsório. Cada espécie de divisão de trabalho correspondia a uma divisão geográfica, podendo ser denominadas de identidades geoculturais (GONZAGA, 2021, p.144).

“A identidade geocultural das Américas teria sido a primeira a se constituir, estruturando o alicerce da identidade mesma no continente europeu, a partir do qual se erigiu a noção de modernidade, em oposição com o mundo colonial ‘atrasado’” (GONZAGA, 2021, p.144). A construção da nossa identidade enquanto povos americanos é marcada por essas relações de dominação da Europa sobre nós. Toda a nossa organização, o pensamento acadêmico, a ciência, a economia, a justiça, a escrita da História e das Ciências Sociais partem do olhar ocidental europeu, baseia-se no modelo europeu. A instituição escolar reproduz um modelo de escolarização que não foi criado pelos povos originários, mas sim, pela Europa. Então, quando questionamos as políticas educacionais, a produção do conhecimento acadêmico e científico, estamos questionando a estrutura colonial que o sustenta.

De acordo com Catherine Walsh (2009) há uma distinção entre a interculturalidade apropriada pelo Estado neoliberal, racista, colonialista que contribui para a manutenção da ordem burguesa e capitalista e a interculturalidade crítica, desenvolvida dentro dos movimentos sociais, com objetivo de transformar a ordem estabelecida. Diante disso, sob a ótica da interculturalidade crítica, “[...] la educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad[...]” (WALSH, 2009, p.2). A instituição escolar deve ser repensada, fora da lógica neoliberal, criando uma rede de saberes próprios, de epistemologias e cosmologias próprias, que venham dos povos originários, dos povos africanos e seus descendentes nascidos no Brasil. Uma história vinda de “baixo”, feita pelos grupos anteriormente excluídos.

“Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação” (PAIM; SOUZA, 2018, p.102). A escola deve funcionar como um espaço de suspensão e subversão dessa realidade capitalista, adequando seus conteúdos sob a ótica decolonial, transformando toda a grade curricular. O ensino escolar nas escolas brasileiras, sejam dentro das aldeias, ou fora delas, a partir do conhecimento produzido aqui na América, e reconhecendo as redes de poder colonial, de forma crítica, com a leitura e o estudo dos nossos intelectuais indígenas e não indígenas edificaria novas epistemologias, saberes e formas de aprender e ensinar. Talvez dessa maneira,

podéssemos diminuir a desigualdade social existente fruto dos pré-conceitos e da discriminação. A escola vinda “de baixo” ensinaria os conhecimentos dos povos originários, dos povos africanos que aqui chegaram e posteriormente os imigrantes europeus.

Nesse sentido, temos muito o que aprender com as escolas indígenas, pois partem das narrativas do seu povo, do conhecimento da sua comunidade, para depois entender os outros nas suas diferenças. Ainda existe muita carência em relação ao acesso de materiais e pesquisas produzidas por intelectuais indígenas, mesmo que nos últimos anos, essa produção tenha se ampliado, como visto no capítulo anterior. No ensino de história há uma lacuna gigante quanto aos últimos debates realizados na academia sobre as populações indígenas. Os livros seguem reproduzindo a visão etnocêntrica, faltando materiais que tragam uma lógica decolonial. Essa carência também ocorre nas escolas indígenas, que recebem o mesmo material e livros didáticos das escolas não indígenas. É difícil se reconhecer nas aulas de história, quando todo o referencial vem da Europa. A História deve ser repensada, deslocada do seu eixo. Deve ser contada, escrita de acordo com o olhar dessas populações nativas, e quem sabe assim, possamos caminhar para uma realidade menos excludente.

Na área das Ciências Humanas, bem como nas demais áreas do conhecimento "acadêmico", “científico” e “racional” temos o predomínio da visão e do método europeu, colonial e moderno. A sociedade capitalista e secular opera sobre padrões e métodos científicos que ignoram, descartam ou tratam com inferioridade conhecimentos que provenham de outras culturas, marginalizadas pela Europa. No que tange à História e à historiografia, temos uma contagem de tempo das sociedades humanas pautado no calendário cristão, marcos temporais enraizados na Europa e no Ocidente, categorias históricas e métodos que valorizam o cientificismo eurocêntrico, as narrativas dos vencedores. Até pouco tempo atrás o período anterior à invenção da escrita, era considerado sem história, Pré-História.

A educação, proposital e intencionalmente induzida pela Metrópole, passa a ser uma ferramenta voltada ao amoldamento, cuja intenção primordial é dismantlar ou ao menos enfraquecer os meios de resistência ou repúdio. O conhecimento de maneiras autóctones ou o aprendizado de condutas contestatárias não são encaradas como “educação”, mas sim como resistência ao status quo e são, portanto, rechaçados (GONZAGA, 2021, p.136).

Todas as sociedades e grupos humanos fora do padrão da escrita, foram esquecidos pela narrativa histórica e considerados sem história, ou primitivos, dentro de uma lógica civilizatória que hierarquizava as culturas como selvagens e primitivas até desenvolvidas e civilizadas, no qual o padrão eram as cidades europeias. Então hoje, sob essa influência, percebemos que

mesmo com os avanços, as discussões que têm sido feitas nas Universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades indígenas e quilombolas, ainda verificamos um predomínio epistemológico eurocentrado. A desigualdade e o domínio colonial continuam presentes na estrutura social, não sendo possível transformar a produção de conhecimento, sem transformar a sociedade e a forma como está organizada.

Os conhecimentos ancestrais das populações indígenas, suas cosmologias, religiosidades, visões de mundo são tratadas muitas vezes pela ciência moderna como narrativas folclóricas e lendas, estando em um patamar inferior ao conhecimento considerado “científico” e “verdadeiro”. A forma como as populações indígenas estabelecem suas relações com a natureza, com a terra e os animais, também são inúmeras vezes reduzidos ao folclore ou misticismo, sendo descartado, ou considerado um saber inferior. Dentro da medicina, por exemplo, os saberes indígenas são considerados “alternativos”, não tendo o mesmo peso que medicamentos farmacêuticos produzidos em laboratório.

Es la colonialidad cosmológica y de la madre naturaleza, la que tiene que ver con la fuerza vital-mágico-espiritual de la existencia de las comunidades afrodescendientes y originarias-indígenas, aun presente en muchas sociedades andinas, mesoamericanas y caribeñas, cada una con sus particularidades históricas. Es la que se fija en la distinción binaria cartesiana entre hombre/naturaleza, categorizando como “no-modernas”, “primitivas” y “paganas” las relaciones espirituales y sagradas que conectan los mundos de arriba y abajo con la tierra y con los ancestros y orishas como seres vivos. Así, pretende socavar las cosmovisiones, filosofías, religiosidades, principios y sistemas de vida, es decir, la continuidad civilizatoria que no se sustenta simplemente en lo occidental. Es esta dimensión la que permite profundizar el problema existencial ontológico, particularmente de los descendientes africanos, un problema enraizado no sólo en la deshumanización del ser, sino también en la negación y destrucción de su colectividad diaspórico-civilizatoria y la filosofía que le es propia, como razón y práctica de existencia (WALSH, 2009, p.14).

Essa colonialidade da natureza descrita por Walsh é muito presente nas narrativas didáticas, nos livros de história, nos meios de comunicação. Então como romper com essa realidade? Todo o conhecimento que se tem de forma “oficial” tem como parâmetro o cientificismo, o modelo eurocêntrico. Ao reconhecer essa construção dos saberes, essa hierarquização desses conhecimentos “oficiais e alternativos”, “civilizados e primitivos” podemos romper com essas categorias. Após um reconhecimento dessas redes de domínio colonial, podemos pensar na construção de novas epistemologias, cosmologias, teorias e práticas que venham da interculturalidade crítica. Temos em mente que tanto as instituições escolares, quanto as Universidades são reguladas pelo Estado e por isso, de certa maneira, estão comprometidas com a manutenção do *status quo*. Implementar uma perspectiva decolonial é

desafiador, tendo em vista a estrutura das escolas, seu currículo e sua concepção de ensino eurocentrada.

A questão não é desconstruir o que existe, mas deslocar o olhar, deslocar a forma como se pensa, como se cria, como se vê e se compreende os acontecimentos históricos, a experiência humana, a relação do homem com a natureza. Entender que existem diversas culturas, diversas visões de mundo. Ouvir as populações indígenas, aprender suas cosmovisões, sem hierarquizar, sem categorizar esse conhecimento em relação a outro é o primeiro passo. Precisamos conhecer o pensamento desses povos, ter acesso a sua história oral, ao que seus intelectuais produzem de conhecimento. Precisamos perceber, valorizar e difundir esses formatos, essas ferramentas produzidas pelos povos originários para adquirir esse conhecimento ancestral. Compreender a sua lógica, às suas próprias categorias.

E dessa maneira não só a História ou as Ciências Humanas, mas todo o conhecimento hegemônico poderá ser questionado e reinventado sob novas óticas. A interculturalidade crítica parte dos movimentos sociais e de suas demandas, parte dos marginalizados. Não é apenas a história vista de baixo, mas a história feita e contada por quem está à margem do poder hegemônico, é uma nova “escrita da história”, ou uma história nova. O conhecimento viria de um novo *lugar*, não tendo a Europa como centro, mas sim, os saberes da América (WALSH, 2009).

O PPP da escola *Wherá Tupã Poty Djá* nos traz em muitos aspectos caminhos para trilhar um novo modelo educacional. É evidente ao longo de seu texto que a educação Guarani não se faz apenas na escola, ela perpassa por vários lugares de memória dentro da aldeia, como a casa de reza, a horta, a roça, a trilha de ervas medicinais, no ritual de busca da visão... o conhecimento para os Guarani é adquirido pela experiência e observação. Essa lógica se apresenta como novidade para nós não indígenas, que vemos na escola, o centro da formação intelectual e moral dos indivíduos em nossa sociedade. Na escola Indígena há uma constante integração com a comunidade ao redor, com a sua rotina, com os seus saberes. Os trabalhos realizados pela escola envolvem também as demandas da aldeia, como os mutirões para a limpeza do pátio da escola, nas plantações e colheitas. O aprendizado se dá pelo coletivo e todas as decisões perpassam esse coletivo.

Ainda existem lacunas que precisam ser preenchidas, e reparos que precisam ser feitos para que a educação escolar indígena seja de fato indígena, intercultural e decolonial. Para o intelectual indígena do povo Wapichana, Geisel Bento Julião:

Para superar essa realidade de desvalorização, é preciso sim mudar a prática docente integracionista. No entanto, para mudar a prática docente integracionista, que desvaloriza o saber indígena, se faz necessária a construção de uma prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora que *valorize os diferentes conhecimentos indígenas* no currículo da educação escolarizada (JULIÃO, 2019, P.158).

As escolas como um todo devem repensar a partir dos conhecimentos dos povos originários, africanos e afrodescendentes, novas práticas pedagógicas, novos saberes. Para Julião (2019) em Roraima, as escolas indígenas têm se voltado à substituição dos professores não indígenas por professores indígenas, como forma de acabar com o modelo assimilacionista e gerar um ensino intercultural. No entanto, a simples substituição dos educadores, por educadores na própria comunidade indígena, não dá conta de modificar as estruturas sociais que geram a desigualdade e o preconceito. Para se romper com o currículo integracionista é preciso uma mudança estrutural da instituição escolar.

Falta para os educadores, seja da escola indígena ou não indígena, formação-continuada, acesso ao conhecimento indígena e de outros povos, a novas fontes, novas visões de mundo contra hegemônicas e decoloniais. A estrutura da instituição escolar também precisa se modificar, bem como a sua forma de funcionamento e as suas práticas pedagógicas. Para um ensino decolonial, é preciso deslocar essa escola, criar uma nova cultura escolar, que venha de outro lugar. Não se trata de destruir o modelo vigente, mas abrir espaço para outras possibilidades e concepções de ensino que valorizem e respeitem a diversidade cultural, que libertem os povos americanos da ótica capitalista e economicista, que estimule o senso crítico, e o domínio dos povos antes marginalizados da narrativa da sua história.

2.5. Sujeitos da educação: conhecendo os educadores indígenas

Para que possamos compreender as reflexões que serão realizadas sobre a prática escolar indígena, é necessário considerar os professores indígenas de História. Quem são? Como se tornaram professores? quem são seus alunos (idade, turmas), suas experiências, seu lugar enquanto membros da aldeia? Pensar nesses sujeitos é importante para entender seu lugar de fala e entender suas práticas e visões educativas.

Para a realização da pesquisa, contamos com a ajuda de dois educadores indígenas da escola indígena: Gennis Ara'í Martins Timóteo e Daniel Kuaray. Como na trajetória dessa pesquisa os conhecimentos se entrelaçam (os meus, o dos educadores indígenas e dos estudantes indígenas), por esta razão, tomamos a decisão de trazer suas falas, não como citações

deslocadas, mas como parte da escrita desse texto, destacadas em *itálico*. Nosso trabalho tem como referência a perspectiva Decolonial, sendo atravessado pelos saberes indígenas, por suas formas de olhar, de produzir saberes que se manifestam nesse texto.

Portanto, as falas concedidas pelos educadores em entrevista oral, e durante nosso convívio na aldeia não estão dispostas no texto em formato de citação tradicional determinadas pelas normas da escrita acadêmica. Entendo que além desses educadores serem intelectuais indígenas, são autores desse capítulo, cabendo a eles uma forma de citação própria, específica, que os coloca como protagonistas no corpo do texto, como partes pensantes essenciais para as reflexões aqui propostas.

Por respeito aos saberes desses intelectuais, e das experiências compartilhadas, suas falas seguem, como partes integrantes da narrativa dessa pesquisa, valorizando e acolhendo suas falas autorais. As entrevistas completas podem ser lidas ao final dessa dissertação, incluídas nos anexos.

Em outros momentos, quando há a menção as publicações acadêmicas desses autores, sejam seus trabalhos de conclusão de curso e artigos e textos publicados, estes respeitam o modelo de citação padrão, recuados do texto.

Gostaria de iniciar as apresentações dos educadores da escola E.E.B. I Wherá Tupã Poty Djá com a fala da educadora Gennis Ara'í durante nossos primeiros contatos:

“Meu nome em português é Gennis, mas se diz Djenis. O meu nome indígena é Araí. Na verdade, a gente recebe primeiro o nome em Guarani e depois o nome em português. Ao contrário dos não indígenas. Eu tenho 38 anos, vou fazer 39 esse ano. E a minha formação é no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, com ênfase em Gestão Ambiental. Esse ano faz 6 anos que atuo como professora dessa aldeia, mas, já trabalhava como professora nos estágios, considerando 2 anos de estágio fora da aldeia, fazem cerca de 8 anos que sou professora” (TIMÓTEO,2021).

Figura 6: Educadora Gennis Ara'í Martins Timóteo pintando a Opy Djere



Fotografia disponibilizada por Gennis Ara'í em 2021.

“O nome Ara'í vem do nome Ara (dia) que vem de um lugar onde mora o deus Tupã, o responsável por cuidar da terra. As pessoas com o nome Ara são delicadas e sensíveis.” (TIMÓTEO, 2020, p. 13) Gennis foi a primeira professora da comunidade de M'Biguaçu com quem estabeleci contato pelo aplicativo Whatsapp. Ela é irmã do Professor Daniel Kuaray, bem como de outros professores da escola, sendo sua família formada por diversos professores. A família de professores é algo que eu e ela compartilhamos em nossa jornada como educadoras, além do fato de sermos mulheres e termos um olhar feminino sobre a prática escolar. Em uma das nossas primeiras conversas a distância, perguntei a Gennis Ara'í, por que havia escolhido ser professora? E ela respondeu:

“Quando eu entrei na faculdade, o primeiro curso que frequentei foi de Ciências Sociais no Paraná. Meu objetivo na verdade era ser socióloga. Só que depois troquei para o Serviço Social. Aí desisti do Serviço Social e falei: acho que vou ser professora. Acho que tenho mais vocação, e além da vocação, minha família inteira é formada por professores. Todos os meus irmãos são professores, todos! Minha família inteira, tios, primas. Não tem outras pessoas que não tenham outro trabalho a não ser ensinar nas escolas. Aí, como amo ensinar crianças, adolescentes, [...]pensei em ser professora, porque tenho mais facilidade, mais habilidade para trabalhar nessa área” (TIMÓTEO,2021).

Dentro da escola indígena, a educadora atuou inicialmente com o ensino fundamental, dando aula na área das Ciências Humanas. A partir de 2016 atuou nas disciplinas de História e cultura indígena, artes, sociologia e filosofia. Durante a realização desta pesquisa em 2021, ela estava trabalhando com as disciplinas de História e Cultura Indígena, Geografia, Sociologia, Ecossistema e Língua Materna, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Quando criança, Gennis Ara'í mudou diversas vezes com sua família, vivendo em aldeias do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e do Paraná (TIMÓTEO, 2020). Em seu trabalho de conclusão de curso destaca:

Meu ensino primário e fundamental foi em escolas de Djuruás (não indígenas). Estudei fora da aldeia não por opção, mas porque tempos atrás não havia escolas em aldeia Guarani como hoje em dia. Apenas o ensino médio cursei em escola indígena dentro da aldeia. Mas essa escola não era da etnia Guarani, mas sim da etnia kaingang, tive que me adaptar aos costumes desse povo e aprender um pouco da língua também, foi uma experiência muito boa, pois aprendi muitas coisas (TIMÓTEO, 2020, p.13).

Durante sua estadia no Paraná, cursou Ciências Sociais, sem ter concluído, retornou para Biguaçu, na aldeia *Yynn Moroti Wherá*, que reside e trabalha até hoje. Na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis concluiu a licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, com ênfase em Gestão Ambiental em 2020. Sobre a sua experiência como Guarani dentro da Universidade, ela reflete sobre as dificuldades de adaptação a um sistema de educação diferente da sua cultura (TIMÓTEO, 2020).

A primeira vez que entrei na universidade foi na Federal do Paraná (UFPR) em 2009. Cursava ciências sociais, mas é muito difícil se adaptar na cidade, há muitas dificuldades no viver em meio a tantos movimentos da cidade grande, por isso troquei de curso. Mudei para o curso de serviço social e de cidade também, para um polo da UFPR na cidade de Matinhos (PR), que era para mim mais tranquilo para estudar. Novamente não consegui terminar por inúmeros acontecimentos, principalmente o falecimento de minha mãe. Resolvi voltar para aldeia e estudar mais perto de casa na UFSC, no curso de serviço social também, e, por não receber nenhuma bolsa do MEC, desisti novamente. Tentei o vestibular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica em 2015, onde consegui passar e estudo até os dias atuais (TIMÓTEO, 2020, p.14).

A educadora trabalha na escola E.E.B.I Wherá Tupã Poty Djá desde 2015, agora integrando o cargo como professora efetiva do estado de Santa Catarina. O professor Daniel Kuaray durante nossas primeiras conversas pelo Whatsapp, ainda sem nos conhecermos pessoalmente, se apresentou da seguinte maneira:

“Meu nome é Daniel Timóteo Martins, e meu nome indígena é Kuaray, que significa espiritual. Sou indígena Guarani, e me identifico como Daniel Kuaray. Atualmente trabalho como professor, há nove anos trabalhando aqui na escola da comunidade de Biguaçu, mas,

desde os dezoito anos, por aí, eu comecei a entrar nessa área de educação para indígenas, atuando como militante da educação escolar indígena, como pesquisador da educação escolar indígena. Atualmente tenho trinta e dois anos” (MARTINS,2021).

Em seu trabalho de conclusão de curso intitulado *Moã Ka’Aguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais* (MARTINS,2020), ao falar da sua trajetória, reflete:

Eu nasci na cidade de Sombrio, no ano de 1988, em Santa Catarina. Minha família saiu fazendo as andanças do oeste de Santa Catarina, na aldeia da Limeira, veio percorrendo a Argentina e depois o Rio Grande do Sul, passando em algumas comunidades que hoje são aldeias importantes. Na cidade de Sombrio e na região de Criciúma havia lugares onde os Guarani ficavam acampados e, naquele tempo, eu nasci (MARTINS, 2020, p.20).

Ele revela que a família, assim como o costume Guarani, vivia migrando de uma região para a outra, tendo laços com a Argentina e o Paraguai. Tendo em sua infância vivido em diversas aldeias diferentes e frequentado inclusive escolas fora das aldeias indígenas. Na época, as escolas indígenas não eram muito comuns (MARTINS,2020, p.19-20). Segundo Daniel Kuaray:

A minha família é uma mistura de povos Guarani que vieram da América do Sul, vindo do lado materno do Paraguai (Assunción) e do lado paterno da Argentina (Misiones). Logo que chegaram ao Brasil, o lugar escolhido para fixar moradia foi na Aldeia Indígena Guarani de Limeira, no oeste de Santa Catarina, que se localiza no interior da Terra Indígena Xapecoquinho, no município de Ipuacú, onde vivem os Kaingang (MARTINS,2020, p.19).

O educador trabalhou na escola em várias disciplinas diferentes ao longo de sua trajetória enquanto educador indígena. Atuou dando aula em disciplinas como Educação Física, Artes, Geografia, Legislação ambiental e indígena, história, e no momento em que essa pesquisa foi realizada estava trabalhando com a disciplina de Português. Biologia, Artes e Filosofia. Quando em nossas conversas perguntei sobre sua formação enquanto professor, ele me respondeu:

“Na minha formação, estudei em escolas públicas, não indígenas e estudei em escolas indígenas tanto Guarani quanto do povo Kaingang. Me formei com EJA (educação de jovens e adultos) no ensino, porque na época não tinha escolas de nível médio dentro das comunidades indígenas. Fui pra faculdade e cursei Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, aqui na Universidade Federal de Santa Catarina, e hoje sou mestrando em Antropologia pela UFSC” (MARTINS, 2021).

Daniel conclui em 2020 sua graduação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. E hoje atua na escola como professor ACT - em caráter temporário.

Figura 7: Professor Daniel Kuaray em atividade com o plantio de árvores frutíferas.



Fonte: Foto registrada por Marcela de Liz durante o trabalho de campo na aldeia M'Biguaçu em 2021.

Além do fato de serem irmãos, ambos os professores que atuaram nessa pesquisa, estudaram em escolas indígenas e não indígenas. Tanto a Gennis quanto o Daniel são licenciados pela Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Ambos já trabalharam na disciplina de História e em diversos momentos, em suas aulas, atuam de maneira interdisciplinar. O professor e pesquisador Daniel Kuaray, durante a graduação, se dedicou ao estudo das ervas medicinais Guarani, ressaltando os saberes do povo Guarani Nhandeva e da sua família no uso dessas ervas medicinais, bem como a relação desses saberes com o corpo, a cosmologia, os rituais e práticas dentro da comunidade. Já a professora e pesquisadora Gennis Ara'í se dedicou ao estudo dos ciclos de vida das mulheres Guarani, partindo da sua trajetória e dos saberes adquiridos em sua família e também na comunidade, registrando os ciclos femininos desde a menarca até a menopausa e ancianidade, quando as mulheres se tornam anciãs, misturando a arte e as narrativas ancestrais.

É importante pensarmos sobre esses sujeitos, pois é através deles que essa pesquisa se constitui. Dentro de sala de aula, ambos adotam uma pedagogia própria, atuando com projetos, que envolvem a pesquisa e a prática. Os saberes produzidos em seus trabalhos de conclusão de curso se fazem presentes nas suas aulas. Instigando os estudantes a buscarem por respostas, a investigarem, e a almejarem o ensino superior.

No próximo capítulo, irei relatar os resultados do meu convívio na aldeia *Y'ynn Moroti Wherá*, das conversas com Daniel e Gennis, das suas aulas, e das suas práticas pedagógicas

para um ensino de história diferenciado, decolonial. O capítulo também conta com os estudos de outros intelectuais indígenas do povo Guarani que deixaram suas contribuições no repositório online do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAPÍTULO 3: SABERES INDÍGENAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: Caminhos para a construção de uma dimensão propositiva.

3.1. A história Guarani: compartilhando memórias e histórias através da oralidade.

Entre as entrevistas e as observações na aldeia, entender como os Guarani compreendiam o passado, como o compartilhavam entre si, e qual o significado dessas memórias e desses saberes ancestrais para a comunidade, era o elemento fundamental para o entendimento e feitiço dessa pesquisa. Pesquisa que foi se desenvolvendo lentamente, como criança que cresce no ventre da gente. Para uma análise mais profunda sobre o assunto carecemos de tempo de observação na aldeia, que devido a pandemia, foi escasso. Por outro lado, com o que ouvimos, compartilhamos e pudemos observar, podemos refletir ainda que de maneira geral, pouco aprofundada, sobre o papel da história dentro da comunidade Guarani.

Quando se trata de compreender a forma oral do conhecimento histórico indígena, existe uma série de autores que abordam essa temática, alguns dos quais, já apresentados aqui no primeiro capítulo como BERGAMASCHI (2007), BITTENCOURT (1994), MEDEIROS (2012). Sabemos que a tradição Guarani é oral, por isso todos os seus conhecimentos, cosmovisões são transmitidas pelos mais velhos aos mais jovens, através da fala, da oralidade. A memória de seus conhecimentos ancestrais e originários é difundida pela fala, em diversos momentos da vida na aldeia, e tem por objetivo manter o *Nhandereko*, seu modo de vida Guarani. Toda a educação e formação do Guarani se dá pela escuta e pela observação e experiência.

O povo Guarani dá início a sua educação muito antes do nascimento das crianças. Desde o momento da concepção, nos meses de gestação, há um preparo da família para a chegada da criança. A mãe passa por cuidados e cerimônias, para se preparar. Ela cuida da sua alimentação e também do seu equilíbrio emocional. Quando a criança nasce, ela fica resguardada do contato com pessoas estranhas, para não sofrer a influência de suas energias. É feita uma cerimônia de “batismo” conhecido como *Nhemongarai*, onde a criança recebe seu nome indígena. Nome que não representa apenas sua denominação, mas sua energia, sua personalidade. As crianças acompanham suas mães nas mais diversas tarefas do seu dia a dia e aprendem através da observação, da escuta e das brincadeiras. Quando a criança chega na fase da “puberdade”, ela passa a ajudar nos afazeres da aldeia (BENITES,2015).

Na verdade, eles são convidados a participarem das atividades no tekoa, de acordo com a capacidade deles. Os meninos trabalham nos mutirões, na roça plantando, cortando lenha. Eles sempre trabalham com os mais velhos, responsáveis pela transmissão dos conhecimentos. Os mais velhos ensinam a eles como fazer as coisas e os jovens começam a praticar esses saberes. É trabalhando que eles vão escutando as histórias de vidas dos mais velhos, ouvem conselhos sobre vários assuntos: casamento, família, aprendem como tratar as mulheres, falam sobre bebidas, o que fazer quando tem filhos, etc.

Nessas horas é que os mais velhos contam as histórias da origem do nhandereko, narram os mitos sagrados, as narrativas tradicionais. Os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na Opy, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem. Por isso é que os xeramoí sempre convidam os rapazes para as atividades - é ouvindo e praticando que eles aprendem. Se os meninos devem se movimentar, as meninas devem permanecer no resguardo, num lugar específico (BENITES,2015, p.20).

Desse modo, podemos pensar que os conhecimentos produzidos historicamente pelos Guarani, estão presentes em todos os momentos da vida em comunidade. Portanto, a educação para eles parte do respeito aos mais velhos e à memória que eles preservam. Os mais velhos, anciãos, são considerados os portadores e guardiões da memória e da cultura Guarani. “As histórias são muito importantes na vida do Guarani, pois através delas o povo encontra maneiras para organizar seu modo de vida, se situando no tempo e no espaço” (SOUZA, 2020, p.11). Dentro de uma comunidade indígena a educação de uma criança, ou de um jovem é responsabilidade de todos. Sobre a questão da educação, Gennis Ara´í escreve o seguinte:

Meus primeiros conhecimentos sobre o mundo e sobre a vida foram repassados em casa através de minha querida mãe. Por que para nós Guarani a primeira escola é nosso lar e a opy. Nossos primeiros professores são nossos pais e avós, que repassam seus conhecimentos através da oralidade (TIMÓTEO, 2020, p. 14).

De acordo com Daniel Kuaray: “O Nhandereko, o nosso modo de viver, é feito através de várias alianças, costumes e rituais necessários para se viver bem ao longo da vida, para se viver bem em grupo e ter uma longa relação com a natureza e o território em que vivemos” (MARTINS, 2020, p 23). Seguindo o seu modo de viver:

[...]A criança aprende ouvindo, observando e praticando a cultura. Essa educação do corpo e do espírito precisa ser feita diariamente e acontece por meio da contação das histórias, da limpeza do corpo, da maneira de plantar e fazer o alimento, do respeito, das cerimônias sagradas e da relação com os outros Guarani. A educação corporal está presente nessas formas de interação entre os velhos e os novos, entre as crianças e os adultos e jovens. Essa educação corporal é uma educação da sociedade Guarani, ou seja, toda a comunidade funciona como um único corpo, se um membro está doente, toda a comunidade sofre. A educação corporal, então, é a educação do corpo, do espírito, da relação com o sagrado e o divino e, também, parte do ambiente em que vivemos (MARTINS,2020, p.16).

Essa educação Guarani, perpassa pelo aprendizado da sua história, da história do seu povo, da sua cultura, da sua relação com o território em que vive, com a terra e os animais. A história não se dissocia da cosmovisão, da religião, da cultura. Os saberes Guarani são vistos de forma coletiva, como se integrassem um mesmo corpo. Não podendo serem vistos, ou analisados separadamente, pois o seu modo de viver, está presente em tudo. Está presente nas suas narrativas sobre o passado, sobre suas memórias, e sobre o seu modo de fazer, que segue reproduzindo uma fabricação ancestral, passada pelas gerações. Quando questionada sobre o papel da história dentro da comunidade, a educadora Gennis Araújo reflete:

“Porque através da história a gente sabe o nosso passado, né? Sabe do nosso presente também. Então, é importante saber história, estudar história, porque a história, faz parte da nossa vida. No nosso modo de ser, a gente fala aqui na aldeia, o nosso Nhandereko, que é o nosso modo de ser, nosso modo de viver. E o Nhandereko nosso está dentro da História. Então, é importante ensinar as crianças desde pequenas a história do nosso povo, porque é história. É através da história que a gente transforma o nosso mundo, que a gente vem transformando nosso universo Guarani. Porque, se nós Guarani não soubermos nada de história, ainda estaríamos naquela que o Brasil foi descoberto e não invadido. Então, por isso é bem importante estudar história, porque a gente vai saber a história dos nossos povos, do nosso passado” (TIMÓTEO,2021).

É a transmissão do conhecimento nos moldes ancestrais que permite aos Guarani manterem a sua cultura e o seu modo de vida. Hoje com a escola, e o ensino bilíngue, há uma imposição da escrita, tanto na língua materna, quanto na língua portuguesa, porém, essa mesma escrita é utilizada como forma de resistência. Na escola Wherá Tupã Poty Djá, muitos dos professores estão no meio acadêmico, com pesquisas de graduação, de mestrado, de doutorado, trazendo seus conhecimentos para um local que sempre foi dominado pela visão eurocêntrica. Os educadores são pesquisadores, autores e protagonistas do seu conhecimento de acordo com sua cosmovisão. Não são objetos de estudo, limitados ao olhar do estrangeiro, do pesquisador não indígena. São intelectuais do seu povo, produzindo conhecimento e difundindo para os demais povos originários e não indígenas. Evidente que a tradução da língua indígena para o português acaba perdendo o seu sentido original, muitas vezes não existindo no português termos que deem conta de captar a profundidade de cada palavra em Guarani, mesmo assim, é na escrita que encontram uma maneira de resistir e compartilhar a suas visões de mundo. Para o pesquisador e educador Daniel Kuaray:

“Bem, o ensino da história é importante para nossa comunidade, porque ajuda a registrar o momento. Ajuda a registrar toda nossa história atual. Assim como os primeiros

professores Guarani conseguiram aprender a escrita, começaram a ensinar escrita, a gente começa a registrar nossa história, com a nossa própria visão. Por isso é importante registrar, é uma forma de registrar esse momento que a gente tá vivendo, tanto antes da pandemia, como agora durante essa pandemia. Então, essa forma de tecnologia nos ajuda também, a escrita é uma tecnologia que antes a gente só guardava na nossa própria memória. E assim, repassado através da oralidade durante gerações. Então, o ensino de história dentro da escola ajuda a fazer com que a gente se reconheça como indígena. Ajuda a fortalecer as nossas relações com outras comunidades e com a sociedade brasileira. A gente começa a reconhecer nosso direito e através da história, tanto olhando esse olhar do colonizador, preconceituoso, racista, mas também vendo os olhares das pessoas que lutaram, para manter uma sociedade sadia[...]” (MARTINS,2021).

Na escrita podem registrar seu olhar, as suas narrativas. Ocupar o espaço dentro da Academia é transgredir o que ela considera como certo ou errado, como saber científico ou mitológico. É levar para dentro desse lugar elitizado o saber ancestral dos povos originários. Difundindo novas formas de se produzir conhecimento, além da lógica científica, moderna e capitalista. Entre tantos conceitos e saberes do mundo originários dos povos Guarani, podemos destacar a maneira como contam o tempo, ou como esse conceito “Tempo”, tão importante em nossas vidas, e tão fundamental para a História, é visto por eles. A passagem do tempo para os Guarani é vista de forma específica. O tempo é visto de forma cíclica, no qual a vida de um indivíduo é marcada por ciclos, por etapas, que permeiam o Nhandereko, o seu modo de vida. O tempo é entendido de forma mais lenta, é o tempo da natureza, do dia, da noite, das fases da lua, do cultivo, das estações do ano. Sobre essa organização do tempo dentro da Tekoa M’Biguaçu:

“Cada aldeia Guarani tem seu próprio calendário e organizam da sua forma, mas o tempo Guarani em geral, ele acontece em forma de ciclos, e é dividido em tempo Arapyau (ano novo) e Araymã (ano velho). O ano novo nosso começa no mês de agosto. Aqui na aldeia de Biguaçu temos o nosso próprio calendário que é organizado e desenhado de forma cíclica. O ano começa para nós sempre em agosto, onde começamos a plantar nossas sementes para colher lá pelos meses de março e abril. No calendário da aldeia está incluído todos os dias que consideramos importantes para nós Guarani, os meses de plantios, das cerimônias do Nhemogaraí (cerimônia de batismo dos alimentos e de dar nomes Guarani as crianças) que é no mês de março. O mês de agosto, que é o mês da cerimônia da busca da visão, dura aproximadamente mais de 20 dias onde está incluído a cerimônia da dança do Tchondaros (danças de preparação dos guerreiros Guarani) antigamente preparados para ir para a

guerra, mas hoje é apenas como dança, como tradição. Não seguimos o calendário dos djurusas⁶, porque as datas deles não são importantes para nós. O Nhanderekó Guarani é muito diferente de outros povos, o tempo é em forma de ciclos para nós porque o presente sempre está ligado ao passado com os nossos ancestrais. E até nos dias atuais ainda seguimos algumas regras e costumes que nos foram deixados pelos nossos antecessores” (TIMÓTEO, 2021).

A vida dos indivíduos é marcada por ciclos, desde o seu nascimento até a sua morte. Ciclos que para as mulheres Guarani envolvem o *Nhemogarai*, cerimônia na qual recebe seu nome indígena, a infância, a puberdade, a primeira menstruação, a maternidade, a velhice e a morte (TIMÓTEO, 2020). Além dos ciclos do ano, das estações, dos períodos de plantio e colheita. Cada etapa é composta por conhecimentos específicos e experiências próprias.

A observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades do passado, submetidas em conjunto ao desdobramento cíclico de fenômenos como o dia e a noite, as fases da Lua e as estações do ano. Os Guarani há muito tempo perceberam que a atividade de caça, pesca, coleta e lavoura estão sujeitas a flutuações sazonais e procuraram desvendar os fascinantes mecanismos que regem esses processos cósmicos, para utilizá-los em favor da sobrevivência da comunidade. Tiveram assim a necessidade de sistematizar o acesso a um rico e variado ecossistema de que sempre se consideraram parte. Mas não bastava saber onde e como obter alimentos. Era preciso definir também a época apropriada para cada uma das atividades de subsistência. Esse calendário era obtido pela leitura do céu. Há registros escritos sobre sua ligação com os astros desde a chegada dos europeus ao Brasil, mas os Guarani já utilizavam desse conhecimento desde os tempos remotos (MOREIRA, 2015, p.12-13).

Existe uma contagem do tempo nas sociedades indígenas, cada uma ao seu modo. Os Guarani possuem seu próprio calendário, e uma concepção particular do tempo que sempre esteve presente em sua trajetória. Diferente da nossa concepção enquanto *djuruá*, não-indígena, acostumados dentro da lógica historiográfica europeia a ver o tempo de forma linear e progressiva, dentro de uma cadeia evolutiva. Ouvimos falar dos calendários Incas ou dos Maias, mas desconhecemos o calendário Guarani. Nossos livros didáticos ainda são muito carentes em relação aos povos indígenas brasileiros.

Em relação ao entendimento do tempo, nos últimos 3 séculos, nossa concepção de tempo tem se tornado ainda mais veloz, diante da realidade capitalista e do desenvolvimento tecnológico. Nos inserimos no tempo das fábricas e na lógica da produtividade, onde tempo representa dinheiro e toda a ociosidade é combatida. Nessa lógica capitalista não existe espaço e tempo para contemplar a natureza, para exercer o “tempo livre”.

⁶ Os Guarani usam esse termo para se referirem aos não indígenas.

Os conhecimentos dentro da lógica de mercado devem ser adquiridos de forma rápida, progressiva e eficaz. A escola, nessa lógica, reproduz as fábricas, ao preparar os estudantes para o mercado de trabalho. O tempo na escola é curto e a quantidade de conteúdo a ser ensinada é grande. Então aqueles que não conseguem aprender com rapidez, acabam sendo excluídos do processo de ensino. São muitos estudantes para aprender e pouco tempo para ensinar. Na verdade, o tempo na escola ocidental é o mesmo para todos. O tempo não respeita as diferenças e as dificuldades de cada um. O sinal soa e nos lembra que é preciso correr... Os corpos dos indivíduos são domesticados, preparados para ficarem imóveis e fazer silêncio. Esse é o projeto de escola que nós *djuruá* possuímos.

Dentro da tekoa, na escola indígena, essa lógica fabril da educação escolar é transgredida a todo o momento. Podemos perceber na organização, na disposição do tempo, na metodologia do educador indígena, que não há pressa. Cada um tem seu tempo. Para os Guarani, além de verem o tempo de forma cíclica, também há um entendimento do tempo de forma mais lenta que a nossa. Os Guarani são muito tímidos e introvertidos, são um povo que aprende observando e ouvindo. Dentro da escola indígena, na sala de aula, o tempo da aula também corre de acordo com o tempo que cada aluno precisa para aprender, para falar, para pensar sobre o assunto. É o tempo da vida, eu diria, da maturidade e do conhecimento que só adquirimos quando crescemos, para cada etapa, estamos prontos para novas experiências e saberes.

Na escola Indígena, durante meu período de observação no final de 2021, as aulas de cada professor eram aglutinadas, de maneira que os estudantes tinham até 3 aulas com o mesmo professor. E em muitos momentos, dependendo da atividade que estava sendo realizada, o professor ficava todo um período com os alunos, uma manhã ou uma tarde, por exemplo. Esses arranjos eram feitos entre os professores indígenas, trocando o horário entre si. O fato de ficarem um período todo com turmas do ensino fundamental ou médio não foi o que me chamou a atenção especificamente, mas, a maneira como o educador Guarani conduz a sua aula.

Quando acompanhei as aulas, certa vez, na turma do 3º ano do Ensino Médio, as estudantes tinham de apresentar um trabalho de pesquisa para a professora e, por conta da minha presença, ficaram envergonhadas de falar, pois além delas havia uma pessoa estranha na sala, uma pesquisadora. Eu falei à professora que caso desejasse, poderia me retirar da sala de aula, mas ela não permitiu minha saída, dizendo que as estudantes deveriam aprender a falar em público e que na Universidade elas iriam ter que apresentar trabalhos para muitos desconhecidos, sem serem dominadas pela vergonha. Nesse episódio, o que me chamou a

atenção não foi o fato de as meninas sentirem vergonha, pois no lugar delas, sentiria o mesmo, mas, a forma como a professora diante daquilo conduziu a aula.

Ao invés de forçar as estudantes a irem para a frente da sala, ela permitiu que falassem dos seus lugares, onde se sentiam mais confortáveis. Ela também pediu para que as meninas contassem o que haviam pesquisado. O tema da pesquisa era a história da aldeia, que as estudantes deveriam ter investigado com os mais velhos, com os moradores da tekoa e em livros e na internet, na aula, elas deveriam contar o que haviam descoberto sobre a história da aldeia. A professora pediu às meninas que apresentassem o trabalho, mas elas continuavam em silêncio, uma olhando para a outra. A professora aguardava, e alguns minutos depois, com voz calma e tranquila pedia novamente. A professora insistia, ela insistia para que as meninas falassem, chamava seus nomes e aguardava.

Não sei dizer ao certo quanto tempo levou para que as meninas começassem a apresentar o trabalho, mas, acredito que tenham sido pelo menos uns 20 minutos. A professora esperava elas tomarem seu próprio tempo, para então apresentarem sua tarefa. O trabalho não se iniciou quando a professora sugeriu, ele aconteceu, no momento em que as estudantes se sentiram prontas para falar. Ainda um pouco tímidas, as meninas iniciaram sua apresentação, explicando o passo a passo da tarefa, a forma como a tarefa foi feita, contando à professora quem elas haviam consultado, entrevistado e onde elas haviam pesquisado. Uma das estudantes era fluente em português e por conta disso, era a mais falante, as demais falavam em português e em alguns momentos em Guarani.

As estudantes traziam algumas informações e então se calavam, o silêncio era constante, o tempo era devagar, lento sob o meu ponto de vista. A professora respeitava o silêncio e o tempo das estudantes, então, no seu ofício de “levantar brasa”, provocar a reflexão, ela fazia perguntas sobre o trabalho, provocando as estudantes a pensarem e falarem sobre o trabalho. Quando as meninas encerravam a fala, a professora nunca se dava por satisfeita, sempre questionando “O que mais vocês descobriram sobre a história da aldeia?”, a palavra descobrir era constante nessa aula, assim como o silêncio. A professora as provocava para pensar ainda mais, para irem além do que haviam feito.

Por um momento pensei como seria essa aula, se fosse na minha sala de aula, numa escola qualquer. A dinâmica teria sido completamente diferente. Eu completamente dentro da lógica fabril, preocupada com os 45 minutos de aula, não teria cedido tempo para que os alunos apresentassem o trabalho quando se sentissem preparados. Para dar conta de todos os estudantes da sala apresentarem seus trabalhos (cerca de 30 alunos), cada equipe deveria utilizar em torno de uns 5 a 10 minutos para exporem seus resultados. As apresentações seriam

corridas, rápidas, e eu não conseguiria instigá-los, provocá-los a pensar mais a respeito do assunto da tarefa naquele momento da apresentação, não poderia me deter nas perguntas, no que “descobriram a mais”. A aula não seria prazerosa, se aproximando muito mais de um relatório, de uma prestação de contas, que o estudante fez sua tarefa, do que de uma provocação à reflexão, de uma descoberta de algo novo.

Ao final das observações desse dia específico, na turma do 3º ano do ensino médio⁷, conversei com a professora sobre esse aspecto do tempo “devagar” que eu havia reparado em sua aula. Então ela me explicou que para os Guarani, existe “o tempo de falar e o tempo de ouvir”. O silêncio é muito importante, respeitar o tempo de falar do outro é muito importante, pois cada um tem seu próprio tempo. Quando alguém tem uma dúvida e busca um ancião a procura de respostas, nem sempre a resposta vai vir no momento da pergunta. A resposta muitas vezes leva tempo para ser dita pelo ancião.

A professora Gennis Ara’í, durante nossas conversas, disse que enquanto ela fazia sua pesquisa para a graduação, procurava sua mãe, que era parteira e sábia detentora de um vasto conhecimento sobre as ervas medicinais, para entrevistar. Em diversos momentos, a mãe não respondia na hora às suas perguntas, e a fazia acompanhá-la em seus afazeres pela casa e pela comunidade e, ao acompanhá-la, em sua prática, ela encontrava algumas das respostas. Dessa maneira, o tempo para os Guarani é entendido de forma diferente da nossa, muitas das respostas se encontram na prática diária, na observação dos mais velhos e não necessariamente nas palavras. O conhecimento é adquirido na experiência, na vida, e quanto mais velho você é, mais sábio você fica.

Tempo e memória estão relacionados não só na História, mas na vida e no dia a dia dos Guarani. Quando se respeita o tempo do outro, além de operar sobre uma dinâmica própria, sob uma ótica própria de tempo, também reproduzem as memórias ancestrais, ao seguirem os ensinamentos dos anciãos, os ensinamentos do seu povo, passados de geração a geração. O modo Guarani de ver, saber e fazer as coisas. A relação do povo Guarani com sua História é constante, e está presente em todos os momentos da sua vida.

“Bom a nossa história sempre foi contada oralmente, né? Faz poucos anos que surgiram escolas nas aldeias, e que a gente aprendeu a escrita, que começamos a escrever tudo, a registrar, pois antes, sempre foi feito oralmente. Então, uma maneira da gente aprender

⁷ Em outro momento, em conversa com as estudantes dessa turma, elas relataram que quando tinham aula com professores não indígenas, não conseguiam compreender o conteúdo, pois os professores eram muito rápidos nas suas falas, e muito conteudistas, queriam correr com os conteúdos, não considerando essa temporalidade própria Guarani. Na realidade esses professores não indígenas reproduziam na escola indígena a metodologia que aprenderam fora da aldeia.

história, de se conhecer a história, saber mais sobre a história é ir além da oralidade, através da prática. E quando a gente queria saber a história dos nossos ancestrais anteriores a chegada da escola, de quando não tinham um conceito de história, eles sentavam com as pessoas mais velhas, e as pessoas mais velhas, repassavam as histórias dos nossos ancestrais, dos nossos avós, dos bisavós lá de mil e quinhentos. Então, o conhecimento era oral. Um ia repassando aos outros, os mais velhos já repassavam aos mais novos e nunca deixavam morrer. E a outra forma de saber sobre a nossa história é através da música, do coral, dos corais, das aldeias. Através das músicas que existiam há muito tempo atrás e que existem até hoje, se contava a história da Tradição Guarani. Através da dança também se contava história, da dança e da música. Através dos artesanatos, das obras de arte, de alguns artesanatos que eles faziam, então eles já contavam história. Então, é mais prático contar de forma oral. Sempre aprendíamos história na Opy, que é a casa de reza, onde nos sentávamos e ouvíamos os mais velhos. Até hoje é feito assim, os mais velhos contam a história dos nossos avós, dos tempos passados, que os mais novos repassavam para os seus filhos e seus netos” (TIMÓTEO,2021).

Com essa fala podemos compreender que os Guarani possuem uma racionalidade própria. Um modo de fazer e ensinar história que parte da sua visão de mundo, dos saberes originários. Aprender a sua história não necessariamente é feito na sala de aula, mas, na sua rotina diária. A história dentro da lógica Guarani ganha um sentido real, na medida em que fortalece seus laços identitários, atribui sentido a suas práticas e estabelece uma relação profunda entre presente e passado, contribuindo para a sua leitura de mundo. Nessa perspectiva, a história tem sentido na vida dos indivíduos e é reconhecida em diversos momentos e lugares.

Reconheço que dentro da cultura Guarani existem vários dialetos e diferentes formas de repassar os conhecimentos. Durante minha pesquisa pude sentir que a forma de ensinar é diferente, mas que a principal forma de repassar o conhecimento, não importa o dialeto, é através da oralidade. O lugar de ensinar é principalmente na opy. A casa de reza é o centro da cultura Guarani, o lugar mais sagrado que existe, onde se escuta, se aprende e se ensina (SOUZA,2020, p.20).

A Opy é o ponto de partida para a educação, produção e difusão dos conhecimentos Guarani, no passado era o principal local de aprendizado das crianças e jovens, hoje dividindo o espaço com a escola, também presente nas aldeias. Porém, por mais que os professores indígenas se esforcem para transmitir aos alunos a sua cosmovisão, ainda existem conhecimentos que só podem ser transmitidos dentro da Opy (MARTINS,2015).

Quando penso no ensino de história do chão na escola pública não indígena, que é de onde venho e onde atuo, penso na dificuldade que temos em alguns momentos em despertar o interesse dos estudantes pela disciplina de história. O currículo de história eurocêntrico, em muitos momentos faz a aula parecer um “gabinete de curiosidades”, onde, de uma época distante o estudante aprende fatos novos. Os diferentes grupos sociais que compõem a classe não se reconhecem nos personagens históricos do livro, nem nas narrativas presentes em sala de aula.

Não cabe aqui refletir sobre os motivos que levam a história a se tornar uma disciplina “chata” e “sem importância” para alguns estudantes não indígenas, mas, podemos notar que existe um abismo gigantesco entre a maneira que lidamos com o passado, e a maneira como os povos indígenas interpretam e utilizam seu conhecimento ancestral. Enquanto os povos indígenas resistem ao domínio colonial, transmitindo através da oralidade, de geração em geração seus saberes, nós, herdeiros da tradição escrita e ocidental, temos dificuldades em se perceber como sujeitos históricos. Diante de tal realidade, o que podemos fazer é pensar em novas possibilidades para o ensino de história, através das práticas e dos saberes dos Guarani.

3.2. O saber e fazer do Professor: As pedagogias Guarani ao ensinar história

Quando cursamos licenciatura, temos algumas disciplinas que envolvem o planejamento, a teoria e a didática em sala de aula. Lemos muitos autores do campo da educação que trazem apontamentos sobre o ensino. Entretanto, mesmo com essas disciplinas e o conhecimento teórico, o que transforma um licenciado em educador é a prática. É na prática da sala de aula que nos tornamos educadores, que aprendemos com nossos erros e acertos, a transmitir de forma clara e objetiva o conhecimento da disciplina. Cada educador desenvolve o seu método de ensinar aos estudantes. Cada educador é único, mas compartilham experiências em comum uns com os outros.

A grande preocupação e desafio deste capítulo é trazer as reflexões dos educadores indígenas Guarani sobre a sua maneira de ensinar história. O desafio é pensarmos nas visões e cosmologias que envolvem a sua dinâmica em sala de aula. Na universidade lemos muitos textos acadêmicos refletindo sobre educação, sobre como planejar uma aula, como utilizar um livro didático, como ser interdisciplinar, como considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, mas, em minha jornada, nunca li um material desse teor produzido por intelectuais indígenas. Por mais transformadores e progressistas que sejam muitos destes textos e autores da educação, o campo ainda carece de novos olhares e perspectivas. E por que não refletir sobre

o ensino de história a partir da concepção e da pedagogia Guarani? O jeito de ensinar dentro das escolas Guarani precisa ser igual ao nosso? Ou podemos através das suas experiências de escolarização nos inspirar para pensarmos em novos modelos de educação escolar e de ensino de História.

Para pensarmos a prática primeiro pensamos o seu planejamento, a forma como é arquitetada pelo educador, onde busca ideias e materiais para a sua aula. O preparo da aula começa com a criação do plano de aula. Esse plano de aula é criado consultando materiais que a educadora Gennis Ara'í leu durante a licenciatura intercultural indígena e também textos de autores indígenas. Sempre antes de ir pra escola, ela revisa os conteúdos planejados para cada aula, dando uma lida. Ela também busca materiais na internet e quando o tema envolve a história da aldeia, ela consulta os mais velhos e os moradores (TIMÓTEO,2021).

“E antes de cada aula, de começar cada aula na escola, depois que chegamos na escola, temos a roda de Petyngué. Porque antes as aulas ocorriam na escola, agora como a escola em reforma, a gente dá aula na casa refeição. Mesmo assim, a gente se reúne com os alunos e faz a roda do Petyngué, onde a gente fuma o Petyngué antes de começar cada aula. O Petyngué é repassado para todos os alunos para fumar antes das aulas, para dar proteção e para que as aulas aconteçam de um jeito bom. Que sejam boas para os alunos e os professores. Então, o Petyngua é uma forma de se preparar para as aulas” (TIMÓTEO,2021).

Além da preparação intelectual, do estudo dos conteúdos, há um preparo espiritual. Os Guarani entendem que fumar o cachimbo, o *Petyngué* é sagrado, pois é através da fumaça que eles se comunicam com *Nhanderu*. A roda de *Petyngué* é feita sempre antes do início das aulas, tanto à tarde, quanto pela manhã e à noite. Aquele que fuma tem a voz, e partilha com demais seu conhecimento, sua experiência. Essa prática traz a ideia de ritualização, e a ritualização dá força, preserva a herança e torna os conhecimentos ancestrais comum a todos.

Durante a pandemia, essa prática acabou sendo modificada, pois na tradicional o mesmo cachimbo é passado de mão em mão, e agora, diante da Covid-19, cada estudante leva o seu próprio cachimbo para fumar. Para o educador Daniel Kuaray:

“Bem, eu preparo meus planejamentos através de livros, bibliografias de vários pesquisadores. Também olho alguns livros didáticos, vejo se tem algum material bom para utilizar nas minhas aulas. E a partir do conhecimento tradicional, das falas dos mais velhos, dos anciões, porque a fala deles é muito importante, porque eles são nossas histórias vivas. Eles têm toda a memória da cultura Guarani de forma oralizada. Existem muitas narrativas, e, agora, nós buscamos escrever essas histórias do território, essas histórias da luta, a partir do olhar indígena. Então, a minha preparação ocorre através disso. Eu trago também as

referências de outros historiadores, mas também trago a importância das falas, dos saberes tradicionais Guarani. E nisso vou me preparando” (MARTINS,2021).

Percebe-se dessa maneira que tanto o conhecimento ancestral dos Anciãos, quanto o conhecimento acadêmico se intercalam no ensino de história dentro da escola indígena. O planejamento realizado pelos educadores indígenas não difere muito do realizado pelos demais professores não indígenas. Esse planejamento para a disciplina de história busca referências bibliográficas, falas de historiadores, consulta aos livros didáticos, intercalando essas versões “oficiais” com o conhecimento oralizado transmitido pelos mais velhos. Há também o cuidado para inserir textos e materiais produzidos por intelectuais indígenas, priorizando o ponto de vista dos povos originários.

“Além disso, eu me preparo também com o calendário escolar. O calendário escolar é feito com as principais cerimônias e rituais da nossa comunidade. Então, nossa comunidade, tem um calendário que seguimos todo ano, seja de plantio, o feitiço da própria medicina tradicional, com as plantas medicinais, o chá sagrado, também temos a colheita, o batismo do milho, também dos remédios, tem mais as cerimônias religiosas que acontecem e também temos os rituais importantes que fazemos. A escola pode participar desses momentos. Então como dou aula do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio, tenho que planejar conforme a especificidade de cada turma. Então, trabalho conforme o entendimento de cada idade, de cada turma, e da Cultura Guarani, porque aqui é falado uma outra língua. A língua Guarani é a nossa língua materna, então temos que utilizar essas duas formas de entendimento e visão” (MARTINS,2021).

Muitas das aulas ocorrem em outros ambientes para além da sala de aula e por isso consideram o calendário específico e diferenciado. Levando em conta as épocas de plantio, de colheita, as cerimônias... todos esses momentos em que os estudantes atuam, são considerados como dias letivos. A escola está inserida dentro das necessidades da *Tekoa*, da cosmovisão Guarani.

“Bem, o professor indígena começa a trabalhar toda a questão da identidade como indígena e como professor indígena. Bem, eu me defino como um professor pesquisador da minha própria cultura. Então, eu sempre vou tentar trazer aspectos culturais dentro das minhas disciplinas, dentro da minha auto identificação como professor. Os meus alunos me reconhecem porque sabem que eles participaram da minha formação. Eles participam do planejamento. A comunidade também é uma comunidade escolar, então ela ajuda nos planejamentos do calendário anual da nossa escola e através disso eles também notam, me reconhecem como professor. Eu sou professor dentro da sala de aula, mas eu também sou

professor fora da sala de aula, é assim que eles me enxergam, assim como eu me defino. Eu escolhi essa carreira. Eu escolhi ensinar. Então, por isso me defino como um professor, pesquisador, através da observação, através da aprendizagem, através das pesquisas, buscando nas falas dos mais velhos o respeito e a valorização da própria cultura. Então, sempre existiram professores tradicionais, mas, não professores da educação escolar. Por professores tradicionais entendo que são nossos mestres os Tcheramoĩ e Tchedjary kuery, nossos anciões. Então, eles também ensinam a nossa cultura através das narrativas, através da observação, através do sistema de aprendizagem tradicional. Eu também estou me tornando Guarani, porque para ser indígena Guarani, você precisa passar por vários tipos de rituais, assim como para ser professor, você precisa saber e buscar entender o que está acontecendo no momento. Então, através desse aspecto eu me sinto um professor que traz essa parte importante na nossa própria história, registrando e pesquisando ainda mais a nossa cultura” (MARTINS,2021).

De acordo com Daniel Kuaray, ser educador indígena, é trabalhar também a todo o momento com a sua formação identitária, é trazer os conteúdos da cultura e da cosmovisão Guarani, é fortalecer os laços identitários dos estudantes, partindo da sua cultura para entender as demais culturas e demais visões de mundo. Ao mesmo tempo que se considera professor, também se considera pesquisador da “sua cultura”. Pelo que se pode perceber nas palavras, o professor indígena está sempre se constituindo, sempre se transformando a aprimorando seu jeito de ensinar, de ser. A medida que ele se transforma enquanto educador, também se transforma enquanto Guarani, participando dos rituais, seguindo as regras do *Nhandereko*. O educador dentro da aldeia também é uma liderança, dentro e fora da escola (MARTINS,2021).

O planejamento escolar dentro da *Tekoa* considera não apenas o saber do professor que vai lecionar sua disciplina, mas, de forma coletiva e comunitária, se estende às pessoas que moram na aldeia. O Planejamento considera o saber dos mais velhos, que são os primeiros professores, considera as reuniões na Opy, os períodos de colheita e de plantio, as cerimônias, os rituais, não se restringindo a sala de aula. A educação escolar Guarani extrapola o pátio da escola, e está inserida na rotina da aldeia. O ensino de História sob essa ótica considera a experiência prática, os relatos de vida, os lugares de memória.

No que tange o PPP da escola, não há em seu texto uma lista de conteúdos designados para o ensino de história. Não encontramos muitos detalhes sobre como esse ensino deve ser feito dentro dessa disciplina em relação à história geral, a história de outros países. O documento é breve em relação a disciplina de história, e a orientação central é para que todos os conteúdos partam primeiro dos conhecimentos do povo indígena, das suas cosmologias e da

sua cultura, para posteriormente compreender o outro, aquilo que é diferente, assim como as relações traçadas com os povos invasores a partir da colonização.

3.3. Aprender mais do que ensinar: registros e olhares sobre as aulas de história na escola indígena.

Durante os 3 meses em que visitei a *Tekoa Yynn Moroti Whera* pude observar diversas aulas da educadora Gennis Ara'í e do educador Daniel Kuaray. Gostaria de, nessa parte da pesquisa, relatar um pouco de cada aula que pude observar, pois dessa maneira podemos refletir sobre as pedagogias próprias dos educadores Guarani, e especificamente, na maneira como trabalham a disciplina de história.

A minha estratégia de pesquisa foi seguir o tempo dos educadores, os deixando livres para falar aquilo que tivessem vontade. Tentei seguir nossa conversa como um diálogo entre amigos, entre pessoas que estão se conhecendo. Procurei não fazer anotações na frente dos educadores nesse momento inicial do contado, para não os intimidar, ou inibi-los a falar. Tentei fazer a pesquisa apenas ouvindo e observando, tentando adotar a metodologia Guarani. Procurei deixar os participantes da pesquisa livres para darem a sua perspectiva de história e do ensino de história, sem ficar interferindo, ou trazendo minhas concepções a esse respeito. Portanto, as falas dos educadores indígenas representam o seu ponto de vista e o seu entendimento sobre o ensino de história partindo da sua cultura.

Durante minha primeira visita fiquei encantada com a natureza muito presente na aldeia, com a quantidade de animais que existem lá, como galinhas e cães. Conversei com a educadora Gennis, que hoje leciona a disciplina de História por uma tarde toda. Ela estava acompanhada do filho pequeno e do neto. Enquanto conversávamos, as crianças brincavam à nossa frente. Esse primeiro encontro aconteceu em um dia que não havia aula na escola, mas, mesmo sem aula, pudemos caminhar pelo pátio da escola, pela Opy, e pela casa de refeição, para que eu pudesse me familiarizar com a Tekoa. Conversamos sobre diversos assuntos, não apenas sobre os interessantes para a pesquisa, compartilhando algumas experiências de vida e de trabalho.

Minha segunda visita à aldeia ocorreu numa cerimônia de aniversário da aldeia e de lançamento de um livro feito pelas estudantes do 3º ano do ensino médio, sob a orientação dos seus professores. Esse dia, era o dia 12/10/2021, e a escola e a comunidade haviam organizado um café da manhã especial para as crianças e adolescentes, café com doces e cachorro-quente. Esse café aconteceu na casa-refeição, local onde os estudantes se reúnem com os professores antes de subirem para a escola. Também é o local, como o próprio nome já diz, em que os

estudantes tomam café da manhã, almoçam e fazem suas refeições escolares. A merenda escolar é disponibilizada a todos os moradores da Tekoa. Me senti um pouco tímida e sem jeito, pois eram muitas pessoas novas e um lugar novo pra mim. Havia outros pesquisadores de fora para acompanhar o lançamento do livro.

Após todos fazerem suas refeições, subimos para Opy, a casa de reza, onde seria feito o lançamento do livro. Era um dia nublado, por essa razão, nem todas as crianças compareceram ao café organizado para elas. Ao entrar na Opy fiquei impressionada com a sua beleza e grandiosidade. Sua arquitetura possui o formato arredondado e em seu centro é acesa a fogueira sagrada. Em seu interior todos os presentes se organizaram ao redor do fogo, seguindo o formato circular do ambiente. Um a um, fomos nos apresentando. Percebi naquele momento como o tempo possui uma dimensão diferente para os Guarani, pois quase todos os jovens ali presentes, tinham muita vergonha em se apresentar, permanecendo em silêncio durante algum tempo, até terem coragem para fazê-lo. Enquanto o jovem tomava tempo, ninguém o repreendia, ou o forçava a se apresentar de forma rápida, apenas o olhavam e às vezes sorriam para ele ou ela.

Figura 8. Lançamento do Livro de Contos Guarani dentro da Opy



Fonte: Arquivo pessoal Marcela de Liz, outubro de 2021.

Após as apresentações de todos, as estudantes do terceiro ano do ensino médio Bruna de Oliveira, Carinatana Nérís, Francieli Takua e Tatiana da Silva, autoras do livro sobre contos da Origem dos Guarani, da Origem do mundo na visão Guarani, iniciaram a leitura de algumas de suas histórias. Liam com a voz baixa e tranquila, muitas vezes não dando para ouvir

completamente o que diziam. Os professores ali presentes também leram algumas histórias ao redor da fogueira, e falaram sobre a importância desse local e desse momento para eles.

Figura 9. Apresentação do Coral Guarani após a contação de histórias na Opy



Fonte: Arquivo pessoal de Marcela de Liz, outubro de 2021.

Após a contação de Histórias, houve a apresentação do coral da aldeia, que interpretou músicas na língua materna já tradicionais para os Guarani.

Nas atividades da escola e da comunidade, chama a atenção a importância do canto-dança na aprendizagem dos saberes tradicionais. A musicalidade é uma forma de expressão que os Guarani buscam para expressar todo o sentimento que estão vivendo, sempre referenciando e conversando com o sagrado. Por isso a música, o canto-dança, está interligada com o Nhandereko (modo de ser Guarani) e com a comunicação com as divindades. Então a música serve também para o fortalecimento do espírito. Existem diversos tipos de cantos sagrados para cada momento e para cada ocasião: cantos para a vida, nascimento e batismo tradicional (o Nhemongarai), cantos para cura e cantos na hora da morte. Existem músicas que são simplesmente para expressar a felicidade e também o agradecimento a Nhanderu (Nosso pai verdadeiro) e Nhandetchy (nossa mãe). A dança também está relacionada com o contato com a mãe terra, tudo faz parte de um todo (MARTINS, TIMÓTEO, 2016, p.24).

Enquanto vivíamos esses momentos de aprendizado, muitas pessoas de fora da aldeia, convidados, tiravam fotos a todo o momento e gravavam as apresentações, ao ponto de atrapalhar na vivência daquele momento. Tentei estar ali não como uma convidada, mas como alguém que busca entender e fazer parte daquele momento. Procurando entender aquele local de aprendizagem e suas pedagogias.

Essa foi a primeira aula fora da sala de aula que acompanhei na aldeia. A primeira de muitas aulas que ocorreram fora do espaço da escola. Na minha terceira visita à escola, a aula não era em sala, mas no pátio da escola. Era um dia de Mutirão para a limpeza do pátio. Devido aos meses de pandemia e ao isolamento, o mato cresceu ao redor da escola gerando aparição de cobras. Nesse dia, todos os professores e estudantes teriam uma aula ao ar livre, limpando, capinando e removendo o mato ao redor da escola. Nessa aula, arregacei minhas mangas, passei muito repelente e fui ao trabalho, recolhendo o lixo e removendo o mato. Queria estar ali como um deles, queria que me vissem como alguém que faz parte daquela atividade, não apenas como observadora, ou pesquisadora. Como os Guarani são muito calados e observadores, eu precisava ir me inserindo aos poucos no seu convívio para ganhar sua confiança e poder falar com os estudantes sobre o ensino e a escola. Precisava deixar de ser uma estranha, para me tornar parte do grupo.

Uma questão nesse dia que chamou minha atenção foi o fato de as crianças e jovens Guarani respeitarem os mais velhos. No mutirão tinham crianças de uns 7 anos até adolescentes de 22 anos, e apesar de, como todo jovem, não gostarem desse tipo de serviço, ou preferirem a companhia dos seus celulares, eles não demonstravam resistência aos pedidos dos professores para desempenharem determinadas tarefas. Mais de uma vez, as crianças tiveram de descer o trajeto da escola para a casa de refeição para buscarem sacos de lixo, luvas e outros utensílios. Aquele dia estava bem quente, e mesmo assim, as crianças faziam sem reclamar. Os adolescentes com o carrinho de mão levavam o material orgânico (mato) para uma composteira. O mutirão começou às 9 horas da manhã, tendo uma pausa para o almoço e prosseguindo a tarde. Apesar do trabalho ser puxado, todos entendiam que era de sua responsabilidade cuidar da escola. Que limpar o pátio da escola era para assegurar a segurança de todos. Ali naquele dia, ainda não conseguia entender muito bem essa visão da educação Guarani, ansiava por estar na sala de aula, pois para mim, aula era na sala de aula.

Figura 10. Fachada da escola de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá



Fonte: acervo de Marcela de Liz, registrada durante as visitas em 2021.

Em outro momento, presenciei uma aula coletiva, também fora do espaço da sala de aula, em que seria feito o plantio de árvores frutíferas. A escola recebe as mudas de árvore de uma Instituição e faz o plantio na Tekoa. Os estudantes de várias turmas do 6º ao 3º ano do ensino médio, realizaram o plantio das mudas, acompanhados pelos educadores. Antes das mudas chegarem, os estudantes se dividiram em dois grupos, um formado pelos meninos, que se acomodou próximo ao professor Daniel Kuaray, e outro grupo apenas com meninas que estavam próximas da professora Gennis Ara'í. Enquanto esperávamos a chegada das mudas, as meninas me contaram um pouco do dia a dia delas na aldeia. Novamente a professora estava acompanhada de crianças que brincavam junto com os cachorros ao nosso redor. Alguns adolescentes fumavam o *Petynguá*, junto com a professora. Quando as mudas chegaram todos

fomos plantá-las, mas, ao escolher uma muda, o professor Daniel me perguntou se por acaso eu estava menstruada, e respondi que sim. Então ele me pediu para se retirar da área de plantio, porque eu não poderia tocar em nenhuma planta estando menstruada. Ele me orientou a buscar esclarecimento sobre essa questão com a professora Gennis Araújo.

Djatchy é um termo usado pelas Guarani de Biguaçu para referir-se quando uma mulher está menstruada ou quando está para menstruar, dizemos que está na lua. A lua é um ser sagrado que representa o símbolo feminino Guarani que influencia a vida e o modo de ser de uma Guarani. Estar no período menstrual não quer dizer que a mulher esteja doente, mas sim em um momento de limpeza do corpo e do espírito (TIMÓTEO, 2020.p.26).

Como é um momento de limpeza do corpo para os Guarani, há algumas regras que as mulheres e meninas seguem nos dias de menstruação. No passado elas se recolhiam em suas casas, hoje essa reclusão já não é tão praticada.

Nos tempos atuais, nesse século XXI, alguma maneira de agir mudou, a menina deve ficar de resguardo em casa cuidando de sua saúde e não mais reclusa totalmente. Deve cuidar de sua alimentação, fazendo dietas próprias para ela porque é um momento em que está limpando a impureza do corpo. Deve ficar dentro de casa por um período até passar a menstruação, não podendo ingerir carnes gordurosas nem mesmo açúcares, e com a cabeça coberta por um pano sem poder lavar. Não deve cozinhar, lavar roupas ou louças porque isso fará mal às pessoas que comerem sua alimentação. De jeito nenhum devem tocar em qualquer tipo de plantas porque isso secará completamente desde a raiz até as folhas (TIMÓTEO, 2020.p.27).

A educadora me orientou a observar o plantio a distância, ela inclusive já havia questionado as meninas sobre essa situação antes da minha chegada na Tekoa. Naquele dia eu era a única pessoa “de lua” como eles dizem. A distância pude observar como os professores orientavam os estudantes, na forma de cavar, na procura do lugar adequado para o plantio, e na maneira de colocar as mudas no solo. A partir daquele dia, a noção de aprender com a prática foi sendo entendida por mim. A educação Guarani está incorporada em todos os momentos da vida dos indivíduos, na sua forma de viver, de plantar, de trabalhar em grupo.

“Para você entender um pouco, existe dois tipos de olhares: o olhar feminino e o olhar masculino sobre a própria terra, sobre o próprio território. Existem palavras sagradas que só a mulher fala, existem palavras que só o homem fala. Então, existem dois tipos de aprendizado, de aprendizagem: do feminino e do masculino. Então, aqui nas comunidades, a gente respeita muito isso. E respeita esse tipo de ensinamento, da mãe para o filho e nos nossos rituais sagrados, mas, em cada momento você vai ter claro o ensino da história geral ou específica, da história geral Guarani, ou o ensino da cosmologia, da própria vivência, do olhar feminino ou do olhar também masculino. Então a menina, ela tem um tipo de aprendizagem focado no

seu próprio lado feminino, e o menino do lado masculino, não que o feminino não possa ser ensinado aos meninos, também é ensinado, porque nossa sociedade é matriarcal, é a grande mãe em todas as comunidades indígenas quem realmente manda. Então, através desses ensinamentos vamos aprendendo. Existem os ensinamentos da história geral que é necessária, mas também vários momentos é ensinado as histórias específicas, as divindades femininas, as divindades masculinas” (MARTINS,2021).

Figura 11. Atividade de plantio de árvores frutíferas



Fonte: Arquivo pessoal da autora, novembro de 2021.

A educação Guarani nem sempre é feita com palavras, mas, com atitudes, com gestos, com ações que reproduzem um saber ancestral, passado há muitas gerações. Então quando pensamos no ensino de História dentro da aldeia, ele não pode se utilizar apenas de fontes escritas, ou de relatos orais. Ele se faz presente nos gestos, no modo de fazer o artesanato, do modo de plantar e colher. Os Guarani são atravessados pela sua história.

“Então a gente começa a ensinar através disso, através do dia a dia, quando a criança pergunta, por que a gente está plantando? Tem que ser nesse momento, certo? A gente conta todo o histórico de como era antigamente, como foi feito o milho, desde as primeiras narrativas de criação do mundo, até essa terra que moramos agora. Então, o ensino da história Guarani, vem através deste conhecimento tradicional oralizado, que estamos passando para a escrita. Então, eles perguntam, como que os brancos chegaram aqui na nossa terra? Então, a gente começa a contar todo esse histórico, né? Contando através daqui, mostrando como foi o olhar

indígena para essa invasão. Por exemplo, nós não chamamos de descobrimento, chamamos de invasão do Brasil” (MARTINS,2021).

Quando passamos a observar as aulas de forma contínua, você começa a compreender o jeito de educar Guarani. A pedagogia Guarani vai se revelando e desconstruindo saberes, ou formas de ensinar engessadas em nós. A História não precisa ser ensinada numa sala de aula, ela não precisa estar escrita num quadro branco, e ela só faz sentido quando parte da nossa realidade. Os Guarani têm a história presente nas suas narrativas e nas suas práticas do dia a dia. No artesanato produzido pelos Guarani, podemos perceber a relação estreita entre a arte e a história. Os conteúdos sobre a história do povo Guarani não se restringem a disciplina de História, estando presentes nas aulas de artes, de língua materna, entre outras.

Há muito tempo atrás, havia muitos animais, mas hoje em dia não se vê mais os bichinhos. Mas através dos artesanato ainda tem como repassar os significados, os conhecimentos, pois é os jovem que daqui para frente tem que continuar com esse conhecimento para repassar as futura gerações. Assim a nossa cultura não acaba porque através do artesanato poderão ser repassados mesmo que daqui a alguns anos esses animais não existem mais. Nas casas, são guardados para contar e dizer para as crianças que aqueles trabalhos foi feito pelos avós é daquele tipo de animais que existia no mato, mas que hoje não se encontram mais e assim poderão manter o conhecimentos (GONÇALVES, 2015, p.13).

Quando buscam entender quem são, entender suas raízes históricas e o processo de formação da sociedade brasileira, conseguem ler e compreender onde estão, ler o mundo à sua volta de forma crítica e se identificar enquanto sujeitos e protagonistas dentro da história. Nessas práticas ancestrais diárias, o novo e o velho interagem e ganham sentido. Há uma preocupação constante por parte dos mais velhos em manter a cultura, em preservar os conhecimentos produzidos pelo povo para as próximas gerações, seja na confecção dos artesanatos, seja na contação das histórias, na forma como se lida com a terra e no conhecimento das plantas medicinais.

Numa outra aula em que pude acompanhar, os estudantes das turmas do 8º e 9º estavam sob a orientação da professora Gennis Ara'í, pintando uma construção feita de argila e cimento que podemos chamar de Temaskal ou, para os Guarani, *Opy Djere*. Essa tenda serve para a realização de cerimônias, funcionando como uma espécie de “tenda do suor”, onde as pessoas ficam confinadas e são defumadas com ervas aromáticas. Ao seu redor, os estudantes pintam grafismos e animais considerados sagrados. Presenciei diversas aulas que foram designadas para a pintura da *Opy Djere*. Ao mesmo tempo em que os estudantes iam pintando, a professora ia lhes explicando o sentido de cada grafismo, de cada animal retratado. Além dos significados

ela acompanhava de perto os detalhes artísticos, cuidando para que tudo ficasse belo e bem-acabado.

Figura 12. Pintura da Opy Djere



Fonte: Arquivo pessoal de Marcela de Liz, novembro de 2021.

Quando a pintura foi concluída, a educadora levou novamente a classe até o local. Como tarefa, os estudantes agora deveriam produzir um relatório explicando como foi feita a *Opy Djere*, qual sua função e o que significava cada animal e cada grafismo feito ao seu redor. Junto com a professora e os estudantes do 8º e 9º ano, estavam a filha e a neta da professora, bem como outra criança, que brincava ao redor do Temaskal. Os estudantes caminhavam em torno da construção, observavam os detalhes, anotavam em seus cadernos. Quando tinham alguma dúvida, procuravam a professora e a questionavam.

O artesanato conta um pouco da história, já que traduz em seus desenhos e suas formas artísticas esse mundo místico que em geral existe na mentalidade indígena, em suas memórias ancestrais, em sua oralidade, mas que é o motor que faz esse povo continuar vivo e atuante.

Com relação aos significados e ao sagrado, todos os objetos transmitem mensagens simbólicas, onde há sentimentos, conhecimentos, sabedorias e visão de mundo relacionados a Nhanderu e a natureza. Esta visão que vai muito além da beleza física de um objeto é diferente do que vemos na visão ocidental.

Cada grafismo desenhado nos objetos parte de uma visão relacionada à natureza e que busca preservar e manter as raízes tradicionais que vão passando de geração em geração. Esta é a forma de registrar as memórias e os conhecimentos dos mais velhos e o respeito às essas sabedorias que os jovens de hoje já não sabem e não praticam mais esses saberes artesanais (SILVA, 2020, p.39).

A escola, para além do uso das narrativas e das histórias dos mais velhos, busca trabalhar com o artesanato e com a arte, a fim de manter a cultura. Os professores indígenas da escola analisada buscam nos relatórios uma maneira de avaliar os estudantes. Em diversas atividades que presenciei sempre há como tarefa final a execução de um relatório. Esse relatório deve ter como base a entrevista aos pais e pessoas mais velhas da comunidade. Nessa atividade com a *Opy Djere*, a professora pediu que os estudantes buscassem em casa, questionando a família sobre essa construção. Ela também relatou o problema de que hoje, muitos jovens pintam os grafismos ou animais sagrados, mas desconhecem seus significados, e que é papel da escola cobrar, para que esse conhecimento não se perca (TIMÓTEO,2021).

Nós não sabemos tudo, nossos jovens conhecem menos ainda sobre a nossa história. Os antigos sabem, porque Jesus Cristo deixou escrito no papel. Isso para ensinar a história. Mas os brancos não ensinam como era antes, com o passar do tempo a história vem se modificando, há mudanças na maneira de ensinar. Nós também somos assim, por isso quando as crianças querem saber sobre os Guarani de antigamente, principalmente professores e professoras, procuram os mais velhos. Eu não esqueci e não quero perder, por exemplo as sementes tradicionais e os grafismos, mesmo adotando alguns hábitos do branco" (FERNANDES apud SILVA, 2015, p.19).

Nessa fala do sábio ancião Hélio Fernandes fica claro a importância da preservação da cultura Guarani. Hoje com toda a globalização, e o acesso às novas tecnologias há uma mudança muito brusca no modo de vida dos jovens Guarani, por isso, é importante manter esses conhecimentos ancestrais. É importante também, que possamos compreender que para os Guarani as diferentes áreas do conhecimento não são vistas de forma isolada umas das outras. Por influência do Ocidente e do neoliberalismo, nós, não indígenas, interpretamos o mundo a nossa volta de forma secular, dividindo os conhecimentos em categorias, em especificidades, em áreas, como se fossem coisas distintas, pensamos na arte, na história, na religião, na cultura, na política como diferentes umas das outras, quando em muitos momentos se relacionam entre si.

Quando assisto a aula no Temaskal, ao mesmo tempo em que os estudantes aprendem a sua história, eles também aprendem a arte, o grafismo, as crenças religiosas...sendo complicado separar as disciplinas escolares em alguns momentos, já que estas se relacionam, se intercalam, a chamada interdisciplinaridade. O Temaskal possui 4 entradas, que representam as 4 direções. Cada desenho está relacionado a criação do mundo. “[...]Desde antigamente o modo de ser Guarani é andar pelo espaço guiado pelos deuses, sendo liderados pelas lideranças

espirituais à beira mar, procurando a terra perfeita para a gente viver e manter a nossa vida espiritual” (MOREIRA, 2015, p.7).

Figura 13. Pintura da Opy Djere



Fonte: Arquivo pessoal de Marcela de Liz, dezembro de 2021.

A professora explica que na porta principal sempre é retratado a onça, inclusive quando se pinta o rosto masculino, é colocado 3 ou 4 bolinhas que representam as pintas da onça. A cobra envolve todo o Temaskal porque é sagrada, representa o espírito do fogo. Na criação do mundo, os animais foram criados antes do homem de acordo com visão Guarani. Ao ser questionada por um estudante sobre o porquê pintar o tatu e o beija flor, a professora explica que esses animais “foram os primeiros a serem criados e ajudaram Nhanderu a espalhar a terra pelo mundo.”(TIMÓTEO,2021) Ao final da aula é encaminhado como tarefa a conclusão do relatório, que deve ser feito junto com os pais e pessoas mais velhas.

Acompanhei também algumas aulas com o terceiro ano do ensino médio, aulas em que as estudantes apresentaram seus trabalhos para a professora. Essas aulas ocorreram em sala de aula. Um dos trabalhos já citados anteriormente foi sobre a História da aldeia e outro trabalho foi para apresentar o pensamento de alguns intelectuais indígenas como Daniel Munduruku e Davi Kopenawa Yanomami. Nessas aulas de apresentação de trabalho, a concepção de tempo foi o que me chamou a atenção na pedagogia Guarani. Ao apresentarem os trabalhos sobre os

intelectuais indígenas, as estudantes relataram que não os conheciam. Esse fato demonstra o quanto a falta de material didático específico para os povos indígenas é um grande problema para o ensino dentro de uma perspectiva decolonial, pautada na interculturalidade crítica.

“Nós tivemos nossos guerreiros. Os bandeirantes, os bugreiros não são heróis para nós, são os assassinos, as pessoas que vieram impor a colonização, impuseram, várias formas de violências físicas, violências sexuais, violências a partir das políticas de assimilação, quando impuseram a sua religião sobre a nossa. Temos isso na memória. Então, como fazer com que o aluno se sinta bem? É através da própria história indígena, através desse olhar indígena sobre nós mesmos. Antigamente vinham os brancos dentro da comunidade, mostravam os livros didáticos e as pessoas ficavam indignadas e eu também ficava indignado e não queria fazer dessa forma. O professor indígena tem que fazer o próprio material didático e ainda estamos aprendendo, né? Somos eternos aprendizes, a gente está aprendendo a fazer, a discutir. Em Santa Catarina não existe um currículo único indígena, porque somos três povos diferentes. A estamos tentando fazer um currículo Guarani, uma base comum. Seguimos a base comum curricular de fora, mas uma base comum para todos nós, que mostre a nossa cultura, por exemplo, o ensino da agroecologia Guarani, seria uma boa ideia, a história indígena Guarani, em diversos aspectos aqui do Sul, sudeste ou de outros países. Então, é por isso que para nós, é importante a gente está fazendo esse movimento” (MARTINS, 2021).

Não existe um material didático produzido especificamente para o ensino de História dos povos originários. No caso da escola indígena estudada, ela utiliza alguns materiais criados por projetos da Universidade Federal de Santa Catarina, como a cartilha Saberes Indígenas na Escola. Essas cartilhas, mesmo sendo ótimas iniciativas, não dão conta da complexidade dos conteúdos e visões indígenas. Falta a produção de materiais feita por intelectuais indígenas. Há uma carência da circulação de textos e materiais produzidos por indígenas para indígenas. Materiais que consideram tanto suas narrativas e cosmologias, quanto suas próprias pedagogias. Por outro lado, a escola indígena é marcada pela resistência às narrativas coloniais.

Na falta de material os estudantes criam seu próprio material, foi assim que as alunas do terceiro ano do ensino médio deixaram sua marca na escola. Ao longo do ano de 2021 elas começaram a coletar histórias Guarani com seus pais e pessoas mais velhas. O livro em formato digital, foi intitulado “As quatro Guardiãs: contos e Narrativas da Cosmovisão Guarani”, e foi escrito pelas estudantes Bruna de Oliveira, Carinatana Nérís, Francieli Takua e Tatiana da Silva, sob a orientação dos educadores da escola. Esse livro apresenta 9 contos sobre a Origem do mundo na cosmologia Guarani, sendo estes: “A criação do mundo Guarani, A origem do

fogo, A origem dos alimentos, A Origem da mandioca, A gralha Azul, Kuaray e Djatchy, O Pássaro Urutau, Ytchapy: a deusa da sabedoria, e Nhandetchy.”

As histórias foram selecionadas pelas meninas e registradas em português em formato digital, além da escrita houve a criação de ilustrações feitas especialmente para o livro. Algumas histórias tiveram de ser resumidas, pois nas narrativas orais eram muito longas para serem escritas. O resultado ficou belíssimo, e agora o livro passa a integrar o conjunto de materiais didáticos disponíveis na escola. O trabalho feito pelas estudantes foi de investigação histórica, entrevistando os mais velhos, anotando, pesquisando, selecionando. Nesse sentido, os mais velhos são suas “bibliotecas vivas”. O livro serve como fonte de pesquisa inclusive para os estudantes que precisavam fazer um relatório sobre o Temaskal, pois nele apresenta o significado dos animais sagrados representados na construção.

Muitas das vezes nos livros didáticos vindos do MEC (Ministério de Educação) aparecem histórias distorcidas, com relação a cultura indígena, ou a própria história. Fazendo com que o conteúdo que está escrito nele fosse única e verdadeira. E que não existisse outras formas verdadeiras de ver o mundo, deixando que os leitores acreditem que as ciências indígenas são mitos ou lendas. Por isso a importância de ter professores indígenas trabalhando nas comunidades indígenas. Pois só assim os alunos tem como discutir e argumentar os temas propostos pelos não indígenas. Porque os livros didáticos, tratando das questões indígenas estão muito pobres e incompletos (MARTINS, 2015, p.48).

A escrita da sua cosmologia é vista como forma de resistência, da ocupação do lugar de autoria, de protagonismo na sua história. Não estando restrito a visão do viajante, do colonizador, do pesquisador externo. Há uma busca pela retomada dessas narrativas Guarani, o papel dos educadores é instigar os estudantes a buscarem sua própria história. A preocupação com os meios de pesquisa é bastante presente nas aulas e na prática cotidiana. Os professores sempre questionam os estudantes em relação a como as tarefas foram feitas, o método de pesquisa é bastante cobrado pelos educadores. Os estudantes, para além de absorverem o conhecimento das disciplinas, devem estar comprometidos com a pesquisa, a produção e a difusão do conhecimento Guarani.

No processo de mudança que vem acontecendo ao longo desses anos de colonização e o crescimento do mundo capitalista, nós estamos exprimidos a essa ideologia etnocêntrica. Hoje, agora é preciso escrever no papel e registrar a fala dos nossos anciões, anciãs e sábios a concepção e visão que ninguém jamais terá a sabedoria de como os nossos territórios é feita e, por que. Hoje o nosso movimento que acontecia antigamente, hoje não acontece mais. Antes da chegada dos europeus tínhamos e almejávamos aventuras ao cumprimento da lei divina no processo ao caminho do YVY MARAE'Y (terra sem males). Após a chegada dos europeus desestruturaram toda a organização social do povo Guarani, interrompem e chegam ao momento em que agora temos a terra, mas que é limitado. A partir disso vejo uma ansiedade dos anciões

de contar falar de como é a nossa visão em relação quando se pensa em território ao NHANDEREKO dentro do nosso sistema de visão (MOREIRA, 2015, p.7-8).

Ao pesquisar sua história e a registrar, os intelectuais indígenas lutam contra as redes de domínio colonial. Preocupados em romper com os estereótipos e preconceitos existentes sobre seu povo, registram sua visão de mundo.

As histórias contadas pelos avós das crianças, são ricas e exploradas na escola. Então cabe ao professor fazer essa linha de comparação entre, as histórias orais contadas pelos Guarani, e as histórias que estão nos livros didáticos. As histórias contadas ao redor do fogo à noite, com os mais velhos ou seus pais, são verdadeiras e, que muitas das histórias que estão nos livros são errôneas, vista como piada entre os alunos. Como por exemplo, a criação do mundo, ou o surgimento do ser humano no mundo. As ideias de criação e surgimento do mundo são coisas muito distintas, vista de uma cultura para outra. Assim como o tratamento com a natureza. Desde o pedido de cortar uma madeira para a confecção de artesanatos, ou para construção de casas (MARTINS,2015, p.49).

A forma de ensinar história dentro da escola indígena ocorre através da pesquisa junto aos mais velhos, buscando primeiramente o conhecimento ancestral, e, posteriormente nos livros didáticos, na internet, buscando o conhecimento de matriz ocidental. A partir da busca e da análise dos dados encontrados, se confrontam as narrativas, verificando semelhanças e diferenças, tanto na perspectiva histórica, quanto cultural.

Em diversas aulas a educadora Gennis Ara'í, desenvolveu junto com as estudantes do terceiro ano a confecção das roupas das estudantes para a sua formatura. As meninas ganharam o tecido e coube à educadora costurar e supervisionar a pintura dos grafismos nas roupas. Para quem olha de fora, pode parecer uma aula de costura, e não uma aula de História. É aí que nos enganamos, pois, o ensino da História e da cosmovisão Guarani está na prática. Quando as estudantes desenham e pintam os grafismos, elas estudam sua história, conhecendo seus símbolos e significados.

Figura 14. Confeção dos vestidos de formatura com pinturas tradicionais da Cosmovisão Guarani.



Fonte: Arquivo pessoal Marcela de Liz, dezembro de 2021.

O ensino de história dentro da Tekoa envolve práticas e saberes específicos dos povos originários, que para nós que vivemos fora da aldeia, representam novas possibilidades de atuar como educadores. A história e a cultura não se dissociam da vida cotidiana dos Guarani, e estão presentes em diversos momentos da sua rotina, na horta, na roça, na mata nativa, na Opy, na escola, nos artesanatos, em toda a sua relação com a terra e com a natureza. Para os Guarani a história está materializada em sua prática, na sua forma de fazer as coisas, reproduzindo o método ancestral, o modo de fazer dos antepassados. A história está presente em muitos lugares da aldeia. Embora se tenha uma preocupação com a preservação do conhecimento e do modo de fazer tradicional, também há uma recepção ao novo, às novas tecnologias, aos novos conhecimentos, partindo do olhar do seu território, da sua cultura, para compreender os demais olhares e culturas.

“E saber da nossa própria história, para mim é uma forma de lutar pelos nossos direitos. De discutir com alguém. Discutir com algum historiador que não seja indígena, de igual para a igual. Ele defendendo o seu ponto de vista e nós o nosso. Então, saber história é uma ferramenta para nós, que faz a mediação entre nós, povos indígenas e a história dos povos não indígenas. Então é bem interessante saber a história, é um mundo de novas descobertas, é um mundo de lutas. Que a gente tem um mundo que abre portas para a gente lutar a favor dos nossos direitos” (TIMÓTEO,2021).

Ao praticar sua pedagogia própria, marcada pelo silêncio, do respeito ao tempo do outro, o educador ensina História, ensina o modo de aprender e de ensinar Guarani. “[...] Os professores não trabalham para o ritmo do mundo produtivo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.32). Quando os estudantes vão para roça plantar ou colher o milho, a mandioca, eles vão ouvindo os mais velhos, aprendendo o modo de fazer ancestral, eles vão ouvindo as histórias sobre a origem do milho, da mandioca, e por tanto, tendo uma aula de História. Quando estão na Opy, fazendo suas orações, ouvindo suas lideranças, eles estão fazendo e aprendendo História. Dentro do espaço escolar indígena, o tempo assume um novo carácter, diferente da lógica capitalista exterior a Tekoa, operando sob um novo ponto de vista.

“[...]Na escola, o tempo não é dedicado à produção, investimento, funcionalidade ou relaxamento. Pelo contrário, esses tipos de tempo são abandonados. De um modo geral, podemos dizer que o tempo escolar é o tempo tornado livre e não é o tempo produtivo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p.33).

Como tempo livre, os autores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018) entendem o tempo que age fora da lógica capitalista de produção. Para muitos o papel da escola é formar os jovens para o mercado de trabalho, ou formá-los para o ensino superior, entretanto, por mais que haja essas preocupações dentro do ambiente escolar, o papel da escola não se resume a isso. A escola tem por objetivo a formação dos indivíduos, e mais importante que os resultados obtidos, é o processo de formação, de educação própria da escola. Dentro da escola, o mundo exterior capitalista é suspenso e o objetivo é o aprendizado das matérias, das disciplinas, a atenção é direcionada para o aqui e o agora (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). A maior parte das atividades passadas pelos educadores em sala de aula envolve a consulta das pessoas mais velhas e o processo de consulta desses saberes leva seu próprio tempo, sua própria metodologia, a escuta, o silêncio.

As pessoas hoje em dia, predominantemente formadas no âmbito do conhecimento escrito, são tendencialmente incapazes de escutar conhecimentos não escritos, podem até ouvi-los quando são expressos, mas não conseguem verdadeiramente escutá-los. Isso quer dizer que não entendem os silêncios, aquilo que está implícito no que é efetivamente dito, ou aquilo que pode apenas ser dito e nunca escrito (SANTOS, 2019, p.92).

O Ensino escolar, de modo geral, privilegia o conhecimento escrito, portanto, ao fazer uso das narrativas orais, da contação de histórias, da escuta atenta e respeito ao silêncio, os Guarani reproduzem um modo próprio de educação escolar, um “saber artesanal”, que conflita, ou põe em xeque, o predomínio da escrita. Os conteúdos de História que vem do currículo

eurocêntrico também são abordados, mas, primeiro, são trabalhados os conteúdos da história e da cultura Guarani, para depois fazerem a leitura dos conteúdos eurocêtricos.

“Os conteúdos não indígenas que utilizamos em sala de aula são diversos, sobre a história do Brasil, a história desse processo de colonização, a história da invasão da América, a construção desse mundo, da sociedade, as guerras que foram importantes. Por importante, não! Está no livro como se fossem importantes, né? Porque eu não acho guerra nenhuma importante! Mas, está no livro as várias guerras que aconteceram para ser construído, por exemplo, o Brasil, Santa Catarina, mas, claro que não há como não estabelecer uma relação com as nossas histórias, com a sociologia indígena, por exemplo, Guarani, com a filosofia Guarani. Não tem como se distanciar porque a gente sempre acaba fazendo uma comparação. Eu sempre faço uma comparação entre as histórias. [...] Até a língua inglesa, que é ensinada para alguns alunos ou espanhol, é falado das culturas indígenas, como é que os norte-americanos, os indígenas norte-americanos vivem, como é que houve o processo de colonização lá, como foi. Então, a gente sempre traz para o lado indígena, não existe uma história separada da construção do Brasil em que na sociedade não tivesse participação indígena” (MARTINS, 2021).

Mesmo quando se aborda temas que são considerados parte da “história oficial”, da narrativa eurocêntrica e colonizadora, os educadores indígenas acentuam o ponto de vista dos povos indígenas sobre aquele momento ou acontecimento. É trabalhado a perspectiva da História comparada, analisando a resistência e vivência dos povos originários de toda a América. O educador indígena confronta as narrativas que inferiorizam as populações originárias. Mostrando aos estudantes as diferentes visões existentes sobre um mesmo acontecimento. Mas o fato mais interessante quanto a isso, é que por conta da sua tradição oral, os estudantes indígenas sempre podem consultar os mais velhos, para acessar essas memórias do passado, da visão do seu povo sobre essas experiências do passado. Confrontando as narrativas dos livros, com as narrativas orais dos seus anciãos.

O conhecimento histórico, e o ensino de história dentro da Tekoa, consideram como ponto chave, a experiência, a vivência dos indivíduos. Existindo em suas pedagogias, em suas epistemologias a ideia de que muitos saberes só podem ser adquiridos com a prática, com a experiência de vida. Então como transmitir essa experiência vivida? Como ensinar às próximas gerações aquilo que foi aprendido? Como romper com a premissa do conhecimento escrito, científico, neutro e ocidental que desconsidera a experiência individual, em prol de um conhecimento universal? Para Boaventura de Souza Santos devemos entender a experiência:

[...]Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de forma completa nem apreendida na sua totalidade. Quanto mais intensamente ela é vivida, mais difícil se torna percebê-la (SANTOS, 2019, p.125).

Portanto, para executarmos um estudo da história, uma produção do conhecimento histórico numa perspectiva decolonial “[...] não é aceitável que se conceda à experiência um estatuto inferior ao da teoria.” (SANTOS, 2019, p.125) Devemos nesse sentido, aprender com os povos originários, que a muito tempo, incorporam nos seus saberes, a valorização da experiência vivida. “[...] No seu sentido mais lato, experiência é uma prática, um estado de espírito, uma sensação de que se pode ter um conhecimento direto nas coisas (comer, admirar uma paisagem, crer em deuses, etc.)” (SANTOS, 2019, p.126). Por esta razão, o ensino escolar indígena transcende o espaço da escola, invadindo outros ambientes da Tekoa. Ele sempre busca o saber dos mais velhos, as suas experiências de vida e dos seus antepassados, trazidas ao presente pela oralidade.

Na escola indígena o conhecimento é público, o lugar é aberto para quem deseja chegar. Em diversas aulas que assisti, sempre entravam em algum momento pessoas de fora, membros da comunidade, mas que não eram estudantes da turma. Ou entravam crianças menores, e parentes da professora e dos estudantes. Entravam na aula e ficavam o tempo que julgassem necessário. Os estudantes quando precisavam por alguma razão sair da sala de aula, lentamente levantavam-se e saíam, sem interromper a aula, retornando posteriormente de forma silenciosa. Em nenhum momento vi alguma postura autoritária por parte dos educadores. Quando era preciso chamar a atenção de algum estudante, isso era sempre feito de maneira calma e tranquila. Nunca ouvi gritos na sala de aula indígena, apenas o canto dos pássaros lá fora e o riso das crianças a correr pelo pátio da escola.

A concepção de educação, as metodologias de ensino dentro da escola indígena me provocaram a todo o momento a questionar os meus conceitos de escola, de educação e de ensino de História. Não existem palavras que possam expressar o conhecimento que obtive durante essa experiência de observação na Tekoa. Como aprendi com os Guarani, nem sempre o conhecimento e a experiência podem ser traduzidos em palavras. E esse aspecto, talvez seja pra mim a descoberta central. Diante de tudo isso, as *Epistemologias do Sul* fazem mais sentido. Seguimos a caminhada, rumo ao conhecimento, com a alma e o coração abertos.

3.4. Dimensão Propositiva: a Construção do e-book

Como um projeto de mestrado do ProfHistória, essa pesquisa deve possuir uma proposição teórico-prática, um retorno para a sociedade do que vem sendo produzido dentro da Universidade. Dentro do Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História, essa proposição é chamada de “produto”, termo o qual não me agrada, já que coloca a pesquisa no rol da ótica capitalista de produtividade e lucro. No entanto, como educadora, compreendo a importância do retorno daquilo que se produz de conhecimento dentro da Academia para a sociedade, para e escola.

Penso que o objetivo de toda a pesquisa no campo da educação deve ser a transformação e a reflexão crítica sobre a realidade escolar. O tema desta pesquisa além de ser muito importante para mim, é também importante para a sociedade. Os conhecimentos indígenas foram excluídos durante muito tempo e marginalizados, portanto, hoje, quando pensamos em uma nova prática educacional, em novas concepções teóricas sobre a escola, precisamos ouvir esses povos originários, rompendo com a colonialidade dos saberes que predominam em nossa sociedade.

A criação dessa dimensão propositiva surge da necessidade de termos mais materiais que abordem a ótica indígena sobre a educação escolar, suas cosmologias e visões de mundo, bem como suas pedagogias. Penso, enquanto educadora, que o papel de todo o profissional que trabalha na educação é compartilhar, compartilhar seus métodos, compartilhar seu conhecimento e suas formas de ensinar. Todo educador não prepara apenas os estudantes, mas também seus colegas educadores. Todo o ano muitas pessoas iniciam sua carreira dentro do magistério e enfrentam duras realidades, com pontos altos e baixos. Na ânsia de nos tornarmos “bons professores”, buscamos aprender com a experiência dos colegas. É na sala dos professores que muitas ideias e pedagogias são compartilhadas e adaptadas. Durante toda a minha trajetória na educação básica, senti falta de mais tempo e espaço destinado para compartilharmos experiências.

O “produto” ou a dimensão propositiva, resultado dessa pesquisa, foi criado e produzido em conjunto com os educadores indígenas da escola Wherá Tupã Poty Djá, Gennis Ara’í Martins Timóteo e Daniel Kuaray e também as estudantes do 3º ano do ensino médio, Bruna de Oliveira, Carinatana Nérís, Francieli Takua e Tatiana da Silva. Esse material, resultado das observações e reflexões feitas ao longo dos 3 meses de visitação à comunidade, é um e-book que traz olhares e experiências desses pensadores, educadores e estudantes indígenas sobre o ensino de história dentro da aldeia. É a partir do contato com o outro que

podemos refletir sobre nós mesmos, sobre nossos valores, nossa forma de nos organizar, e é na troca de saberes com os outros que podemos crescer e nos aprimorar.

A primeira parte, realizada durante o auge da Pandemia da Covid-19 em 2020 e 2021, foi feita a distância, através de entrevistas por Whatsapp com a educadora Gennis Ara'í Martins Timóteo e seu irmão, também educador, Daniel Kuaray. Os educadores responderam a um questionário com cerca de 10 perguntas sobre sua formação, suas experiências, sobre a escola e sobre suas práticas pedagógicas.

Num segundo momento, a partir do mês de outubro de 2021 iniciei minhas visitas à escola e pude conhecer pessoalmente esses dois educadores. Acompanhando Gennis Ara'í Martins Timóteo em suas aulas. Ao longo dos 3 meses de observação, pude aprender um pouco sobre suas metodologias e seu olhar sobre o ensino de História. As reflexões presentes no e-book são resultado da análise coletiva e da entrega e participação dos educadores e das estudantes para produzir um material que pudesse contribuir com a formação de novos professores indígenas e não indígenas.

O material conta com o resultado das entrevistas, das aulas assistidas e das ilustrações criadas pelas estudantes sob a orientação da educadora Gennis Ara'í Martins Timóteo, além de fotos registradas por mim e de reflexões presentes no diário de campo. Nosso principal objetivo, é que esse material possa contribuir para a formação e instrumentalização dos educadores indígenas e não indígenas, apresentando novos olhares e cosmologias sobre o ensino de história, bem como pedagogias próprias dos educadores indígenas. Vale lembrar, que esse trabalho e as reflexões propostas por ele, não se encerram com essa pesquisa. Toda a reflexão aqui feita é a fagulha inicial, para que mais tarde possamos ter uma grande chama de conhecimento, de análise e de reflexão sobre o ensino de história dentro da escola indígena.

A inspiração para a criação do ebook surgiu da necessidade e carência de materiais que abordem o olhar indígena sobre a educação escolar, sobre o ensino de história. A escola dentro das aldeias já é uma realidade, e para pensarmos não apenas sobre o modelo de escola indígena, mas a instituição escolar de modo geral, devemos buscar olhares, concepções e propostas diferentes, que valorizem e respeitem os saberes dos povos indígenas brasileiros. Estar em contato com a escola indígena demonstra o quanto nossa concepção de escola pode ser aprimorada a partir das contribuições desses povos, nossa organização escolar, nossa relação com o ambiente da escola, nossa lógica de ensino e tempo de aula.

Como as estudantes do terceiro ano já haviam escrito um livro nas aulas de história, sobre alguns mitos e narrativas da cosmologia Guarani, surgiu a ideia de junto com elas e seus educadores desenvolver um material para trabalharmos o ensino de história dentro da escola

indígena. O livro das meninas foi fundamental para pensarmos nossa dimensão propositiva. Todo o texto dessa pesquisa e do ebook, mesmo quando escrito por mim, é atravessado por tudo aquilo que pude ver, ouvir e sentir dentro da aldeia. É marcado pelas experiências, por mais singelas que sejam, simples, corriqueiras, mas ricas em saberes e conhecimentos ancestrais.

Quando se lê nos tópicos anteriores deste capítulo sobre as observações das aulas, a descrição de cada aula de história, seja na sala de aula, seja na Opy Djere, seja na Opy, ou na horta, o leitor pode ter uma dimensão de como esse ebook foi se constituindo. A sua costura, perpassa por todos esses olhares, dias e lugares. Ao atravessar todos esses saberes e experienciar esses momentos há a necessidade de compartilhar de forma acessível aos educadores aquilo que foi vivido, sentido e incorporado na mente e no coração. Esse material não foi produzido de forma rápida, ele considera a experiência de alguns meses de contato e diálogo. Apesar de parecer simples, é bastante complexo, pois perpassa por experiências humanas, saberes codificados nos gestos, no olhar, o que torna muito complicado transformar sentimentos, experiências vividas em palavras.

Ao pensarmos sobre a dimensão propositiva, surgiu a necessidade de o ebook refletir sobre a perspectiva decolonial. Embora hoje a decolonialidade seja adotada por muitos historiadores e intelectuais dentro da Universidade, no chão da escola esses debates demoram a chegar. Portanto, se nosso ebook é voltado para a instrumentalização dos educadores para um ensino de história que promova o respeito à diversidade e aos marginalizados pela História Oficial, é necessário partir do entendimento dessa perspectiva. No capítulo inicial, é feita uma apresentação do conceito de decolonialidade e de alguns autores que o defendem e adotam.

Para essa troca de ideias e experiências, inicialmente, iremos falar sobre a tekoa *Y'ynn Moroti Wherá*, sua origem, sua trajetória e da escola *E.E.B.I Wherá Tupã Poty Djá* situada em seu interior. Essa segunda parte busca situar o leitor no contexto da produção do material, e na vivência dos Guarani Nhandeva, coautores do ebook. É importante considerarmos aqui, que muitos educadores não indígenas desconhecem a realidade dos povos indígenas na atualidade, perpetuando por ignorância, estereótipos existentes sobre essas populações. Durante algumas das conversas com meus colegas educadores não indígenas, muitos relataram a ideia de que os indígenas ainda viviam nus, isolados, praticando seus rituais, desconhecendo inclusive o fato de a Tekoa possuir uma escola.

Na terceira parte do ebook, estaremos apresentando um pouco sobre a visão de ensino dos Guarani, os lugares dentro da Tekoa onde os conhecimentos históricos são repassados, e que permanecem atrelados à memória dos antepassados. Essa parte reflete tanto sobre as

próprias pedagogias dos educadores Guarani, quanto ao ensino de história dentro da escola indígena e da comunidade. Refletindo tanto sobre as concepções de tempo, de memória, oralidade e a relação com os anciãos e a Opy. A intenção é levar para além do território da aldeia, os saberes escolares indígenas produzidos em relação ao ensino de história.

Nossa intenção é que o ebook não fique restrito ao repositório da Universidade Federal de Santa Catarina, mas, em parceria com as secretarias de educação, seja do estado ou dos municípios, seja enviado às escolas públicas, sendo disponibilizado aos professores da rede. Além da distribuição do material de forma eletrônica, podemos buscar parceria para a oferta de cursos de formação continuada sobre o ensino de história dentro da escola indígena, reforçando o laço entre a Tekoa e a Universidade, e o comprometimento com a produção de conhecimento, e principalmente com a formação dos educadores, para que possam trabalhar dentro de uma perspectiva decolonial, intercultural que não apenas fale dos povos indígenas, mas que traga dentro da sua estrutura e organização esses saberes ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Ao longo deste trabalho e das experiências e saberes compartilhados pelos educadores indígenas, pude refletir, ao analisar suas metodologias, suas pedagogias, sobre novas possibilidades para o ensino de história, dentro e fora da Tekoa. Os debates que permeiam a educação escolar indígena estão longe de serem encerrados. Temos um longo caminho a ser percorrido para que a educação escolar indígena seja de fato pensada, planejada e executada por indígenas, respeitando a sua cosmologia, a sua história e cultura.

Existem muitos projetos para uma educação escolar indígena intercultural e diferenciada, mas o fato é que, a escola, dentro da aldeia, representa uma intervenção ao modo de vida e à cultura daquela comunidade indígena. A escola enquanto instituição Ocidental, reproduz epistemologias, conceitos, espaços que tem por base a cultura eurocêntrica, capitalista. A escola Ocidental traz para dentro da aldeia indígena saberes considerados “científicos”, “verdadeiros”, “universais”, “racionais”, que perpetuam a lógica colonialista de dominação do Ocidente sobre a periferia.

A instituição escolar historicamente vem sendo utilizada como ferramenta de domínio de um povo sobre o outro, seja pela imposição da língua, da religião e da cultura. Aqui no Brasil, a educação escolar indígena sempre esteve atrelada a essa concepção de controle sobre os povos indígenas, fazendo uso de termos como “integração” dos povos indígenas a sociedade brasileira, na prática promovia a exploração, e a dizimação dos saberes dessas sociedades indígenas. Os saberes indígenas foram durante muito tempo considerados inferiores, onde a Igreja Católica se questionava se os indígenas tinham alma. Foram considerados “animais”, “inferiores” e “selvagens”. Nos livros apareciam sob o olhar dos europeus, como personagens “coadjuvantes” que aparecem em alguns momentos e em outros somem completamente.

Dessa forma, criar uma escola que combata a hierarquização dos conhecimentos, o preconceito e os estereótipos existentes sobre as populações originárias, e que apresente novas epistemologias, novas pedagogias, novos conceitos oriundos dos povos originários, oriundos da periferia da América Latina é desafiador. Porque implica não apenas numa mudança dos conteúdos a serem abordados, mas numa mudança de concepção, de metodologias e de práticas pedagógicas. Para que essa mudança seja possível, primeiro precisamos ouvir os povos indígenas. Uma escuta atenta e profunda pautada no respeito e na empatia.

No ensino de história implica a utilização de outras fontes de conhecimento, fontes oriundas dos povos indígenas, que apresentem suas narrativas, suas perspectivas sobre o passado, sobre o presente. Seja ouvir os relatos orais dos mais velhos, dos anciãos indígenas,

seja acessando fontes materiais produzidas por estes povos para que tenhamos novas vozes sobre os acontecimentos passados. Precisamos nos abrir para a possibilidade de saberes que vão além do conhecimento escrito, mas que se fazem presentes na oralidade, na experiência, no corpo, na arte, na vida. Precisamos entender, através das práticas de educação promovida pelos educadores indígenas, que outras formas de aprender e ensinar são possíveis.

Para os Guarani, o ensino de história não se limita à sala de aula. Aprender história, aprender a sua história é parte da rotina, é prática diária. A história está nas histórias dos mais velhos contadas ao redor da fogueira, no silêncio dos mais velhos, na maneira de plantar e colher o alimento, no manuseio da terra, a história está na Opy, a casa de reza, nos rituais e cerimônias, nas pinturas do corpo e da Tekoa, no chá feito com as ervas medicinais, na música cantada em Guarani, no fazer o seu artesanato, a história faz parte da vida, a história é experiência vivida.

Nessa prática diária, os Guarani resistem ao domínio do colonizador, ao apagamento das suas memórias e da sua cultura, das violências sofridas, do preconceito e da discriminação. Os educadores e estudantes Guarani da escola E.E.B.I Wherá Tupã Poty Djá estabelecem um ensino de História decolonial, na medida em que constituem os saberes dessa disciplina dentro dos saberes e epistemologias da cultura Guarani. A todo o momento a história “oficial” é questionada, e os acontecimentos são vistos de outras perspectivas.

Através da oralidade, de geração em geração, mesmo passando por um longo período de domínio jesuíta, os Guarani resistem, e mantêm suas narrativas e cosmovisões. Para combater a violência contra as populações indígenas, é preciso ouvir suas versões. A história enquanto ciência deve buscar as narrativas indígenas a fim de confrontar com os relatos eurocêntricos. Nossa experiência na escola indígena mostra o quanto podemos transformar nossas formas de entender e de ensinar História, dentro da lógica decolonial, através dos saberes e pedagogias dos povos originários.

Diante de tantas novas pedagogias a escola pode se reinventar, na busca por uma educação de qualidade, que fomente o respeito, a dignidade, a pluralidade de ideias, conceitos e visões de mundo. Ouvir, estudar e compreender os saberes e cosmovisões Guarani contribuem para a construção de uma nova rede de conhecimento. O eixo central dessa rede, são os saberes da periferia, dos povos um dia considerados “vencidos”, deslocando o ponto de partida, confrontando as diferentes visões e narrativas, sem uma classificação hierarquizada dos saberes. A fim de que possamos produzir novos conhecimentos “científicos” oriundos de outros personagens e protagonistas.

Nesse sentido, o ebook como proposta prática tem o intuito de contribuir na construção de novas possibilidades, caminhos e práticas a serem perpetuadas na escola, com suas reflexões sobre a realidade da educação dentro da escola indígena e especificamente do ensino de história. O ebook parte da perspectiva do ensino decolonial e dos saberes dos educadores e estudantes indígenas envolvidos nessa pesquisa. Seu público alvo são os professores da rede pública, como suporte para a instrumentalização e formação dos educadores, promovendo reflexões sobre a realidade do ensino de história na aldeia indígena, e a possibilidade do ensino dentro da perspectiva decolonial.

Esses são os primeiros passos, diante das experiências vividas na escola indígena, e representam uma pequena parte do processo de ensino escolar indígena que envolve a comunidade de M'Biguaçu. Aqui pudemos analisar as discussões feitas por intelectuais indígenas e não indígenas sobre as propostas e modelos para uma educação escolar indígena e intercultural. Vimos também como essa escolarização dos povos indígenas ocorreu no estado de Santa Catarina, passando da Funai para a competência da Secretaria de Estado da Educação. Por fim, conhecemos nossos sujeitos, os educadores indígenas protagonistas dessa pesquisa e suas práticas pedagógicas, refletindo a partir delas sobre as possibilidades de um ensino de história decolonial.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Maria Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

ANTUNES, Elizete. **HISTÓRIA E MITO NA EDUCAÇÃO GUARANI**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

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

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 5, de 22 De Junho de 2012**.

BRASIL. **Medida Provisória 1005/20** | Medida Provisória nº 1.005, de 30 de setembro de 2020.

BANIWA, Gersen. **Os desafios da educação Indígena intercultural no Brasil: Avanços e limites na construção de políticas públicas**. In: Ethnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Org. Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa, Sandor Fernando Bringmann- Porto Alegre: Palloti, 2012.

BENITES, Sandra. **Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa Guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

BENVENUTI, Juçara; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (orgs). **A educação Indígena sob o Ponto de Vista de seus Protagonistas**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação**. Tellus, p. 11-29, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani.** Cadernos cedes, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena. **Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas.** Ágora, v. 13, n. 1, p. 124-150, 2007.

BRIGHENTI, Clóvis Antonio. **Povos Indígenas em Santa Catarina.** In: Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Org. Ana Lúcia Vulfe Nötzold, Helena Alpini Rosa, Sandor Fernando Bringmann- Porto Alegre: Palloti, 2012.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. **Colonialidade e Decolonialidade no ensino da História e Cultura Indígena.** in: Protagonismo indígena na história/ Fábio Feltrin de Souza, Luisa Tombini Wittmann (organizadores). Tubarão-SC- Gráfica e Editora Copiart, 1ª Edição – 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. **Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: um breve histórico.** in: CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003 -Semestral

DE OLIVEIRA CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena.** Visão Global, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012.

DIÁRIO CATARINENSE. Edição de 20 DE JULHO DE 1999.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius de. **Renovação da História da América.** In: KARNAL, Leandro (org.) História na Sala de Aula: Conceitos, práticas e propostas. 6.ed., 2ª reimpressão, _ São Paulo: Contexto, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GONÇALVES, Adelino. **MBA' EREI REI RA ANGA As Esculturas de madeira e seus aprendizados.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena.** São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

JULIÃO, Geisel Bento. **Prática Pedagógica Diferenciada, Crítica e Libertadora em Educação escolar Indígena: Fundamentos e Objetivos Éticos e Epistemológicos.** Revista Textos e Debates, Boa Vista, n.333, p.157-168, Jul/Dez. 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras; 1ª edição, São Paulo, 2019.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda.** Companhia das Letras; 1ª edição, São Paulo, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** Companhia das Letras; 1ª edição, São Paulo, 2020.

LIZ, Marcela de. **A representação dos povos originários brasileiros nos livros didáticos de História do ensino fundamental.** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA-CAMPUS JAGUARÃO, 2014. in:

http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/historia/files/2014/05/LIZ_Marcela-de-a-representa%C3%A7%C3%A3o-dos-povos-origin%C3%A1rios-brasileiros.pdf

MARTINS, Daniel Timóteo. **Moã Ka'Aguy Regua - Tekoa Mbiguaçu: As memórias das plantas medicinais.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2020.

MARTINS, Daniel Timóteo; TIMÓTEO, Gennis Martins. **A resistência e vida dos Guarani de Biguaçu.** in: Território Guarani. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH Departamento de História Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, 2016. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2017/08/Guarani.vfinal.pdf>

MARTINS, Davi Timóteo. **Kyringuei'kuery: noções nativas de infância, aprendizagem e desenvolvimento da pessoa.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública.** Tradução Cristina Antunes, 2ª edição, Editora Autêntica, 2018.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **Educação Escolar Indígena: a escola e os velhos no ensino da história Kaingang.** Revista História Hoje, v.1, nº 2, p. 81-102, 2012.

MENDONÇA; Yolanda dos Santos. **Prática de Sala de aula na escola Indígena.** in: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília: MEC, SEF, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar** / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. - 2ª ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo.** 2001. 233f. Tese (livre-docência) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281350>. Acesso em: 3 Dec. 2020.

MOREIRA, Marcos. **Visão Guarani sobre o Tekoa: Relato do pensamento dos anciões e líderes espirituais sobre o território.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

MOREIRA, Geraldo; MOREIRA, Wanderley Cardoso. **Calendário cosmológico: os símbolos e as principais constelações na visão guarani.** Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (orgs.). **Etnohistória, História Indígena e Educação: contribuições ao debate.** Porto Alegre: Pallotti, 2012. p.15-36.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini. (orgs.). **História e Cultura Guarani: Escola Indígena de Educação Básica Wherá Tupã Poty Djá.** Florianópolis: 2011.

NOVASCO, Raul Viana. **As casas subterrâneas e sua paisagem: cartografando o ambiente.** (2013) Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3145>

“A Agricultura Tradicional Guarani”, realizada no ano de 2015, e está disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Ronaldo-Antonio-Barbosa.pdf>

OLIVEIRA, Bruna; NÉRIS, Caritana; TAKUA, Francieli; SILVA, Tatiana. **As quatro Guardiãs: contos e Narrativas da Cosmovisão Guarani**. Biguaçu, 2021.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. **Decolonialidade e Interculturalidade: Pressupostos Teórico-Metodológicos para a Educação das relações Etnicorraciais no Ensino de História**. Revista Pedagógica, v.20, n.45, setembro/ Dezembro, 2018.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad y Modernidad/Racionalidad** in: revista Perú Indígena, p.11-20, 1992.

REIS, José Carlos. **A história, entre a Filosofia e a Ciência**. 4. Ed., rev. Ampl._Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena** / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Gerência Regional de Educação – Grande Florianópolis, **Escola Indígena de Educação Básica Whera Tupã Poty Djá, Projeto Político Pedagógico**, Biguaçu-SC, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Alexandrina da. **O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre (desenhos na cestaria)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Ismael de. **NHAMANDU: Histórias e Narrativas Guarani**. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2020.

TIMÓTEO, Gennis Martins. *kunhangue arandu rekó, ta'ánga re a'egui nhembopara:*

Sabedoria dos ciclos de vida das mulheres Guarani em pinturas e palavras. Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Florianópolis, 2020.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural.** Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, org. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de Março de 2009.

WALSH, Catherine. *"Interculturalidad, colonialidad y educación"*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.

ZAMBONI, Ernesta; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de história: memória, movimento e educação.** CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL–COLE. Vol. 17. 2009.

Fontes Orais (ENTREVISTAS)

*MARTINS, Daniel Kuaray Timóteo. **Entrevista II** [Março de 2021]. Entrevistadora: Marcela de Liz. Florianópolis, 2021. Arquivo em MP3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice B desta dissertação.*

*TIMÓTEO, Gennis Ara'í Martins. **Entrevista I** [Março de 2021]. Entrevistadora: Marcela de Liz. Florianópolis, 2021. Arquivo em MP3. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice A desta dissertação.*

ANEXOS:

ANEXO A: Entrevista I realizada com a educadora indígena Gennis Ara'í Martins Timóteo feita no dia 15/03/2021 pelo aplicativo Whatsapp.

Pergunta: Você poderia se apresentar e dizer sua formação?

Resposta:

Meu nome em português é Gennys, mas se diz Djenis. O meu nome indígena é Araí. Na verdade, a gente recebe primeiro o nome em Guarani e depois o nome em português. Ao contrário dos não indígenas. Eu tenho 38 anos, vou fazer 39 esse ano. E a minha formação é no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, com ênfase em Gestão Ambiental

Pergunta: Há quanto tempo você atua como professora?

Resposta:

Esse ano faz 6 anos que atuo como professora dessa aldeia, mas, já trabalhava como professora nos estágios, considerando 2 anos de estágio fora da aldeia, fazem cerca de 8 anos que sou professora.

Pergunta: O que te fez querer ser professora?

Resposta:

Quando eu entrei na faculdade, o primeiro curso que frequentei foi de Ciências Sociais no Paraná. Meu objetivo na verdade era ser socióloga. Só que depois troquei para o Serviço Social. Aí desisti do Serviço Social e falei: acho que vou ser professora. Acho que tenho mais vocação, e além da vocação, minha família inteira é formada por professores. Todos os meus irmãos são professores, todos! Minha família inteira, tios, primas. Não tem outras pessoas que não tenham outro trabalho a não ser ensinar nas escolas. Aí, como amo ensinar crianças, adolescentes, [...]pensei em ser professora, porque tenho mais facilidade, mais habilidade para trabalhar nessa área.

[nesse intervalo de tempo foi feita outra pergunta sobre como teria sido o primeiro dia de aula da entrevistada, como ela havia se sentido, e durante sua resposta, acabou ventando muito, pois a mesma se encontrava na varanda, no segundo andar de sua residência, ficando sua resposta

gravada num volume muito baixo, e portanto, dificultando a compreensão de suas palavras, sendo a pergunta excluída]

Pergunta: O que você acha essencial para um professor ser bom? Quais qualidades ou características tornam um bom professor?

Resposta:

O que faz uma boa professora é a ética, né. Seguir as regras certinho, ser um bom profissional, para ser um bom professor. E... seguir a ética dos professores, da educação certinho. Ter responsabilidade com o trabalho, com as aulas, com os alunos também. No meu caso eu né além de responsabilidade com as aulas, ter a responsabilidade com aldeia, pois uma está ligada a outra.

Pergunta: Qual a tuas características mais marcantes enquanto professora?

Resposta:

Ah, é difícil... eu acho que aqui na aldeia cada professor tem uma maneira de dar aula, diferente um do outro. Eu tenho tantas características que não sei falar...Sei lá, eu acho que eu sou uma professora que pega bem no pé dos alunos. Não sei usar a palavra correta para me expressar, mas quando dou minha disciplina, dou do meu jeito. Faço com que eles aprendam de uma forma mais fácil. Sou muito exigente e criteriosa, então uma característica que eles falam aqui na aldeia é que sou uma das professoras mais chatas que eles têm. Os alunos falam que eu sou uma professora bem exigente. Exijo tudo, quanto a letra bonita, tem que ter a letra redondinha até os conteúdos que eles têm que entender, que eles têm que saber. Não tem que decorar, mas tem que aprender, aprender as matérias que estou dando. E eu trabalho com pesquisa também, que é uma característica minha. Muitas pessoas aqui não trabalham com pesquisa e eu adoro. Eu concílio a matéria com a vida real da aldeia. É mais ou menos isso!

[por conta do vento e das interrupções na gravação, por conta das falhas dos áudios, a Gennis entrou para dentro de casa]

Pergunta: O que você acha da escola dentro da aldeia?

Resposta:

Eu acho que é uma conquista, né? Que a gente conseguiu depois de tantos anos ter uma escola dentro da aldeia. Porque até 1999 não tinha escola dentro da aldeia, era difícil!

Tu estudavas fora em 1999, porque não tinha escola, tinha do primário até o quarto ano só. Então é uma conquista que a gente tem. Uma vitória que a gente conseguiu depois de tantas lutas. E, é bem importante ter escola, porque nossos adolescentes e crianças não precisam sair da aldeia para estudar lá fora. Não precisam gastar também. Tem aldeias que não tem escola, e que estão lutando até agora. Então para mim, é bem importante e... acho que é algo fundamental pra nós. Ter nossa própria escola, ter nossa própria língua, com as nossas próprias disciplinas, então é isso!

Pergunta: Como a comunidade vê a escola dentro da aldeia?

Resposta:

Bom, eu vou falar na minha aldeia, né! Na minha a comunidade lutou pra ter uma escola dentro da aldeia. Então para nós, a comunidade daqui, vê a escola como algo bom, né! Algo muito bom! mas, assim, pensando na questão dos mais velhos..., as pessoas mais velhas inicialmente, não gostavam da ideia de ter uma escola dentro da aldeia. Porque eles achavam que prejudicaria a aldeia por ser uma influência dos povos não indígenas, mas, hoje a comunidade aqui de Biguaçu, aceita de bom coração as escolas. É algo importante para nós, então eles sabem que os filhos precisam estudar, e, até os adultos estudam nessa escola, que tem o EJA. Eles sabem que é algo importante, que vai trazer coisas boas para nós, dentro da aldeia. Então a escola é bem aceita, pelo menos na nossa comunidade.

[nesse momento a internet começou a cair na aldeia, não sendo possível prosseguir com a vídeo chamada, foi decidido então que continuaríamos nossa entrevista pelo whatsapp, apenas com os áudios, com perguntas e respostas]

Pergunta: Como você se prepara para dar as suas aulas?

Resposta:

Bom, primeiro eu faço o planejamento da aula com o plano de aula que nós somos obrigados a fazer. Ele auxilia no nosso modo de dar aula. E, toda vez, antes de sair de casa, dou uma olhada no conteúdo que eu vou passar para os meus alunos. Sempre trazendo experiências novas. As vezes alguma coisa que aconteceu na aldeia, tem a ver com as aulas, e eu já converso com os alunos sobre isso. Então é, me preparando, vendo o planejamento, olhando as disciplinas, olhando os temas que eu vou repassar.

E antes de cada aula, de começar cada aula na escola, depois que chegamos na escola, temos a roda de Petynguá. Porque antes as aulas ocorriam na escola, agora como a escola em

reforma, a gente dá aula na casa refeição. Mesmo assim, a gente se reúne com os alunos e faz a roda do Petyngué, onde a gente fuma o Petyngué antes de começar cada aula. O Petyngué é repassado para todos os alunos para fumar antes das aulas, para dar proteção e para que as aulas aconteçam de um jeito bom. Que sejam boas para os alunos e os professores. Então, o Petyngua é uma forma de se preparar para as aulas.

Pergunta: Onde você busca as informações para as suas aulas?

Resposta:

As informações que eu levo para as minhas aulas, os conteúdos são os que aprendemos na licenciatura, oriundos de alguns livros que eu acho importante, que a gente aprendeu, que a gente conheceu lá, artigos de autores indígenas também e questões vividas diariamente na nossa aldeia, na nossa comunidade. Então, os livros eu uso muito mais aqueles que tem a ver com a nossa realidade, que tem a ver com as disciplinas que eu estou lecionando. Aqueles livros de sociologia, filosofia e alguns livros de história também. E sempre busco completar os conteúdos com artigos da internet de autores indígenas. Tento tirar desses materiais questões importantes e passar para os meus alunos.

Pergunta: Quais as atividades e exercícios você costuma fazer em sala de aula?

Resposta:

A gente faz muita pesquisa na aldeia. Não só dentro da sala de aula, mas, fora dela também. Costumo fazer aulas de campo, né! fora da sala de aula. Também dou questionários para eles responderem, dou perguntas. Não faço prova, mas, dou perguntas para a gente resolver juntos em sala. Os estudantes apresentam seminários, principalmente no ensino médio. Fazem projetos e apresentam, fazem pesquisas aqui na aldeia. Ai, normalmente eu mando escrever uma redação sobre o que eles aprenderam. Uma espécie de relatório do que eles aprenderam durante as aulas.

Aqui na nossa escola a maioria dos alunos não tem internet em casa. E a nossa escola tem um computador apenas. Então isso dificulta o envio de tarefas de pesquisa na internet, por isso que eu prefiro fazer todos os trabalhos dentro da sala de aula ou na aula de campo. Quase não dou tarefas para fazerem em casa, porque eles não têm internet, e nem todos tem celular. Penso que essa é a realidade de todas as escolas. Porque eu também estudei em escola pública. Estudei em escolas públicas fora da aldeia, e tive muita dificuldade quando era estudante. Porque não tinha como comprar o livro, não tinha internet em casa, não tinha computador.

Aí, temos de adaptar nossa forma de trabalhar em sala de aula, pois o acesso à tecnologia é precário na nossa escola, bem como nas demais escolas públicas do Estado.

Pergunta: O que se precisa saber para ensinar História?

Resposta:

Bom, no meu caso, para ensinar História tenho que saber várias coisas, porque minha formação não é em História. Não temos um indígena formado em história na nossa aldeia ainda. A primeira indígena a fazer mestrado em história é a Márcia que é nossa professora de Artes. Mas falando de mim, acho que tenho que aprender muita coisa pra dar aula em história ainda. Por isso que eu tentei até fazer um mestrado em história, mas não consegui passar, na UFSC. A parte da História que mais domino é a história indígena. Então, sobre a história indígena, sei bastante coisa. Agora, a questão do não indígena é um pouco mais complicada. Porque a cada ano surge coisas novas, questões novas de história. Então, no meu caso, eu preciso fazer uma faculdade de história, né?

Pergunta: Qual a importância de se estudar a sua história, a história do seu povo?

Resposta:

Bom, a história do meu povo é mais tranquila, né? Porque praticamente a gente sabe tudo e cada dia eu busco mais informações da questão Guarani, da história Guarani, o que a gente não sabe a gente pergunta pros mais velhos, a gente busca, troca informação com professores de outros países também, porque a etnia Guarani não tem só no Brasil, tem na Argentina, no Paraguai, Uruguai, Bolívia. Da questão indígena Guarani e também de outras etnias como os Kaingang, a história Kaingang também. Então o que eu preciso é aprender mais pra dar aula Guarani, é buscar informações com os mais velhos, pois, apesar de buscar todos os dias, tem coisas novas para aprendermos a cada dia. E a gente acha que sabe tudo, mas na verdade não sabemos tudo sobre a história Guarani. Então, cada dia que passa a gente aprende cada vez mais com as pessoas mais velhas, com os anciões da aldeia. Porque às vezes sem querer em uma conversa, eles vão falando questões novas.

Então, desde pequenos, todas as crianças Guarani, aprendem a história Guarani. A nossa primeira escola é dentro da Opy, que é a nossa casa de reza. Então, dentro da casa de reza, as crianças aprendem como é a história Guarani. Como é a história da etnia Guarani. Eu aprendi desde criança como é a vida dos Guarani, o nosso modo de ser Guarani, como é a nossa história Guarani. Então, não é tão difícil agora dar aula, porque tudo que sei, aprendi

desde criança com os mais velhos. Os anciões são considerados nossos professores, são os nossos primeiros professores, aí os outros professores que a gente teve no fundamental e Médio são professores secundários. A nossa história agora a gente aprende dentro de casa, dentro da casa dos nossos pais, com nossos avós, com nossos tios e tias.

Pergunta: Como você trabalha em sala de aula?

Resposta:

Bom, o jeito que eu ensino história na sala de aula é através de relatos, dos mais velhos. A gente leva os mais velhos para dentro da sala de aula para trazerem relatos da história indígena. Eu uso artigos também, pego alguns artigos de autores indígenas e não indígenas e através do data show lemos juntos em sala de aula. Livro eu não utilizo muito não. Uso mais é texto, texto de escritores indígena. Porque a minha história é voltada para a questão indígena. É a história e cultura Guarani. Então eu não utilizo muito livro didático. Uso mais artigos, relatos, histórias dos mais velhos, seminários. Fazemos uma troca de conhecimento também dos professores, às vezes um professor vem, dá um seminário de alguma questão de história, na minha aula história. E a gente aprende mais vivenciando. Vamos nos rituais que fazemos na aldeia e essa experiência já serve como aula de história.

Comecei fazer o relatório sobre os plantios também. A gente faz muitas, muitas aulas práticas, então é uma forma de aprender também. Nessa semana deu o plantio de milho, então foi uma uma forma de os alunos aprenderem, uma forma de dar aula para eles, de como ensinar a plantar o milho. Então, além de terem aula dentro da sala, com a leitura de artigos e textos, usando o datashow, também fazemos aulas práticas.

O nosso aluno aqui, eles têm mais dificuldade, porque a primeira língua é a língua Guarani. E se a gente dá a mesma história escrita na língua portuguesa, é difícil pra eles compreenderem completamente, tendo o professor que além de ler pra eles, tem que ajudar a interpretar o texto, porque uma palavra em português pode ter significado diferente em Guarani, ou não ter uma palavra em Guarani para traduzir. Então, é bem difícil de ensinar as coisas dos não indígenas. A questão da língua é mais complicada para os estudantes menores do ensino fundamental. Já os estudantes do final no ensino fundamental e do ensino médio não possuem tanta dificuldade com a leitura e interpretação de textos em português.

Pergunta: Qual a importância de estudar história para a comunidade?

Resposta:

Porque através da história a gente sabe o nosso passado, né? Sabe do nosso presente também. Então, é importante saber história, estudar história, porque a história, faz parte da nossa vida. No nosso modo de ser, a gente fala aqui na aldeia, o nosso Nhandereko, que é o nosso modo de ser, nosso modo de viver. E o Nhandereko nosso está dentro da História. Então, é importante ensinar as crianças desde pequenas a história do nosso povo, porque é história. É através da história que a gente transforma o nosso mundo, que a gente vem transformando nosso universo Guarani. Porque, se nós Guarani não soubermos nada de história, ainda estaríamos naquela que o Brasil foi descoberto e não invadido. Então, por isso é bem importante estudar história, porque a gente vai saber a história dos nossos povos, do nosso passado.

Quando eu estudava no fundamental o que eu aprendi foi a história da Europa, lá do outro lado do mundo, coisa que não tinha nada a ver com a minha realidade. Então, eu ficava questionando meus pais por que eles não ensinavam questões indígenas na escola? Daí minha mãe explicava que eles tinham uma visão diferente dos povos indígenas. Tinham uma visão distorcida. Mesmo sabendo da minha história Guarani, fui obrigada a aprender uma história que não tinha nada a ver com minha cultura, mas foi bom, porque ficamos sabendo os dois lados da história.

Então, quanto mais conhecemos a nossa história, quanto mais a gente aprende da nossa história, é isso é essencial para a gente. Tudo que eu aprendo na aldeia ou com os mais velhos, compartilho com meus alunos. Cada dia com uma experiência nova pra trazer pra aula de história. E é bem importante também que os alunos aprendam com a gente sobre a nossa cultura, sobre a nossa própria história.

E saber da nossa própria história, para mim é uma forma de lutar pelos nossos direitos. De discutir com alguém. Discutir com algum historiador que não seja indígena, de igual para a igual. Ele defendendo o seu ponto de vista e nós o nosso. Então, saber história é uma ferramenta para nós, que faz a mediação entre nós, povos indígenas e a história dos povos não indígenas. Então é bem interessante saber a história, é um mundo de novas descobertas, é um mundo de lutas. Que a gente tem um mundo que abre portas para a gente lutar a favor dos nossos direitos.

Pergunta: Como o conhecimento histórico era registrado entre os Guarani?

Resposta:

Bom a nossa história sempre foi contada oralmente, né? Faz poucos anos que surgiram escolas nas aldeias, e que a gente aprendeu a escrita, que começamos a escrever tudo, a

registrar, pois antes, sempre foi feito oralmente. Então, uma maneira da gente aprender história, de se conhecer a história, saber mais sobre a história é ir além da oralidade, através da prática. E quando a gente queria saber a história dos nossos ancestrais anteriores a chegada da escola, de quando não tinham um conceito de história, eles sentavam com as pessoas mais velhas, e as pessoas mais velhas, repassavam as histórias dos nossos ancestrais, dos nossos avós, dos bisavós lá de mil e quinhentos. Então, o conhecimento era oral. Um ia repassando aos outros, os mais velhos já repassavam aos mais novos e nunca deixavam morrer. E a outra forma de saber sobre a nossa história é através da música, do coral, dos corais, das aldeias. Através das músicas que existiam há muito tempo atrás e que existem até hoje, se contava a história da Tradição Guarani. Através da dança também se contava história, da dança e da música. Através dos artesanatos, das obras de arte, de alguns artesanatos que eles faziam, então eles já contavam história. Então, é mais prático contar de forma oral. Sempre aprendíamos história na Opy, que é a casa de reza, onde nos sentávamos e ouvíamos os mais velhos. Até hoje é feito assim, os mais velhos contam a história dos nossos avós, dos tempos passados, que os mais novos repassavam para os seus filhos e seus netos.

E até agora ainda é repassado de uma forma oral. Nós repassamos através da música, da dança, do coral, dos rituais. É a nossa forma de guardar a história e de passar nossos conhecimentos para os mais novos, já que não tínhamos como registrar, escrevendo. Num bichinho de madeira que se faz ali, uma oncinha que se faz, já tem uma história, uma história, naquele artesanato, naquela arte.

Pergunta: Como os Guarani calculam o tempo?

Resposta:

Cada aldeia Guarani tem seu próprio calendário e organizam da sua forma, mas o tempo Guarani em geral, ele acontece em forma de ciclos, e é dividido em tempo Arapyau (ano novo) e Araymã (ano velho). O ano novo nosso começa no mês de agosto. Aqui na aldeia de Biguaçu temos o nosso próprio calendário que é organizado e desenhado de forma cíclica. O ano começa para nós sempre em agosto, onde começamos a plantar nossas sementes para colher lá pelos meses de março e abril. No calendário da aldeia está incluído todos os dias que consideramos importantes para nós Guarani, os meses de plantios, das cerimônias do Nhemogaraí (cerimônia de batismo dos alimentos e de dar nomes Guarani as crianças) que é no mês de março. O mês de agosto, que é o mês da cerimônia da busca da visão, dura aproximadamente mais de 20 dias onde está incluído a cerimônia da dança do Tchondaros (danças de preparação dos guerreiros Guarani) antigamente preparados para ir para a

guerra, mas hoje é apenas como dança, como tradição. Não seguimos o calendário dos djurus, porque as datas deles não são importantes para nós. O Nhanderekó Guarani é muito diferente de outros povos, o tempo é em forma de ciclos para nós porque o presente sempre está ligado ao passado com os nossos ancestrais. E até nos dias atuais ainda seguimos algumas regras e costumes que nos foram deixados pelos nossos antecessores.

ANEXO B: Entrevista II realizada com o educador indígena Daniel Kuaray Timóteo Martins realizada pelo Whatsapp em Março de 2021.

Pergunta: Você poderia se apresentar, dizer seu nome, sua profissão?

Resposta:

Meu nome é Daniel Timóteo Martins, e meu nome indígena é Kuaray, que significa espiritual. Sou indígena Guarani, e me identifico como Daniel Kuaray. Atualmente trabalho como professor, há nove anos trabalhando aqui na escola da comunidade de Biguaçu, mas, desde os dezoito anos, por aí, eu comecei a entrar nessa área de educação para indígenas, atuando como militante da educação escolar indígena, como pesquisador da educação escolar indígena. Atualmente tenho trinta e dois anos.

Pergunta: Em quais disciplinas você atua e a atuou como professor?

Resposta:

Eu trabalhei primeiramente como professor de educação física. Aí eu trabalhava a educação corporal Guarani através dos Jogos Guarani, arco e flecha, zarabatana e também usando o canto e a dança, que é o canto e a dança Guarani ou esse movimento do corpo. Trabalhei também como professor de artes, trabalhando os artesanatos, a questão dos símbolos sagrados, os grafismos dentro da cultura Guarani, trabalhei com a cerâmica, com a observação também dos cantos, da natureza e também das narrativas e cosmologia Guarani. Eu trabalhei como professor de Geografia e também olhando pra esse lado da etnografia sobre a cosmologia Guarani, as divindades, mas também utilizando as metodologias científicas de fora. Trabalhei essa questão da terra, e, também fui professor de legislação ambiental. Trabalhei essa parte da questão dos direitos ambientais, e também debatemos muito naquela época sobre o que estava acontecendo, aquecimento global, e a as mudanças das leis ambientais. Fui professor de legislação indígena, que a gente tem aqui, o direito garantido na constituição, os direitos tradicionais indígenas, os direitos dos Guarani, a organização social dentro das comunidades Guarani. E atualmente eu trabalho como professor também de português, que eu digo que é um português Guarani, também ensinando a gramática, ensinando a fazer relatório, a fazer pesquisas, ensinando também como fazer as atas de reunião, alfabetizando alguns alunos. Já fui professor de EJA das séries iniciais, e de ensino fundamental. Atualmente sou professor de português, biologia e de filosofia, ciências e também de artes.

Pergunta: Qual é a sua formação?

Resposta:

Na minha formação, estudei em escolas públicas, não indígenas e estudei em escolas indígenas tanto Guarani quanto do povo Kaingang. Me formei com EJA (educação de jovens e adultos) no ensino, porque na época não tinha escolas de nível médio dentro das comunidades indígenas. Fui pra faculdade e cursei Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, aqui na Universidade Federal de Santa Catarina, e hoje sou mestrando em Antropologia pela UFSC.

Pergunta: Como você se define enquanto professor?

Resposta:

Bem, o professor indígena começa a trabalhar toda a questão da identidade como indígena e como professor indígena. Bem, eu me defino como um professor pesquisador da minha própria cultura. Então, eu sempre vou tentar trazer aspectos culturais dentro das minhas disciplinas, dentro da minha auto identificação como professor. Os meus alunos me reconhecem porque sabem que eles participaram da minha formação. Eles participam do planejamento. A comunidade também é uma comunidade escolar, então ela ajuda nos planejamentos do calendário anual da nossa escola e através disso eles também notam, me reconhecem como professor. Eu sou professor dentro da sala de aula, mas eu também sou professor fora da sala de aula, é assim que eles me enxergam, assim como eu me defino. Eu escolhi essa carreira. Eu escolhi ensinar. Então, por isso me defino como um professor, pesquisador, através da observação, através da aprendizagem, através das pesquisas, buscando nas falas dos mais velhos o respeito e a valorização da própria cultura. Então, sempre existiram professores tradicionais, mas, não professores da educação escolar. Por professores tradicionais entendo que são nossos mestres os Tcheramoĩ e Tchedjary kuery, nossos anciões. Então, eles também ensinam a nossa cultura através das narrativas, através da observação, através do sistema de aprendizagem tradicional. Eu também estou me tornando Guarani, porque para ser indígena Guarani, você precisa passar por vários tipos de rituais, assim como para ser professor, você precisa saber e buscar entender o que está acontecendo no momento. Então, através desse aspecto eu me sinto um professor que traz essa parte importante na nossa própria história, registrando e pesquisando ainda mais a nossa cultura.

Pergunta: Como se dá a presença da escola dentro da aldeia? Como é a relação da escola com a comunidade?

Resposta:

A comunidade é uma comunidade escolar como já falei, ela participa da escola desde o planejamento e a escola participa da comunidade. Em vários tipos de projeto, a escola, os professores apoiam a comunidade, como quando trabalhamos na roça tradicional, por exemplo, do plantio do milho nativo, você pode estar utilizando também os saberes científicos, pra ver a terra, o PH da terra e também ajudar nos mutirões. Então, a gente tem trabalho tanto de planejamento, como trabalho braçal. Hoje, a comunidade aceita bem, né? No começo ela não aceitava, porque era uma educação para o indígena e não uma educação escolar indígena. Hoje, a comunidade se sente parte da escola e a escola também se sente parte da comunidade. Então, a comunidade, ela tem esse olhar que busca lutar para que se tenha uma educação escolar indígena.

Pergunta: Como você se prepara para dar suas aulas?

Resposta:

Bem, eu preparo meus planejamentos através de livros, bibliografias de vários pesquisadores. Também olho alguns livros didáticos, vejo se tem algum material bom para utilizar nas minhas aulas. E a partir do conhecimento tradicional, das falas dos mais velhos, dos anciões, porque a fala deles é muito importante, porque eles são nossas histórias vivas. Eles têm toda a memória da cultura Guarani de forma oralizada. Existem muitas narrativas, e, agora, nós buscamos escrever essas histórias do território, essas histórias da luta, a partir do olhar indígena. Então, a minha preparação ocorre através disso. Eu trago também as referências de outros historiadores, mas também trago a importância das falas, dos saberes tradicionais Guarani. E nisso vou me preparando.

Além disso, eu me preparo também com o calendário escolar. O calendário escolar é feito com as principais cerimônias e rituais da nossa comunidade. Então, nossa comunidade, tem um calendário que seguimos todo ano, seja de plantio, o feitiço da própria medicina tradicional, com as plantas medicinais, o chá sagrado, também temos a colheita, o batismo do milho, também dos remédios, tem mais as cerimônias religiosas que acontecem e também temos os rituais importantes que fazemos. A escola pode participar desses momentos. Então como dou aula do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio, tenho que planejar conforme a especificidade de cada turma. Então, trabalho conforme o entendimento de cada idade, de cada turma, e da Cultura Guarani, porque aqui é falado uma outra língua. A língua Guarani é a nossa língua materna, então temos que utilizar essas duas formas de entendimento e visão.

Pergunta: Quais ferramentas didáticas você utiliza nas aulas de História?

Resposta:

Então, para o ensino de história, antes de mim, a gente utilizava todos os tipos de ferramentas disponíveis, né? Então, era utilizado o quadro, né, para mostrar bem a parte escrita, também, acho que a teórica, e os livros. Quando queremos mostrar alguma coisa que está no livro, tiramos Xerox, mas, também quando falamos de história a gente também pode fazer uma aula dentro da mata, falado dos lugares sagrados, do território, ou também dentro da casa de reza que é nossa nosso Opy, que é casa de reza tradicional Guarani.

É lá onde se aprende as histórias tradicionais, ouvindo uma liderança ou um mais velho, ou até um jovem que também tem alguma experiência de vida, eles também ensinam, de forma oral Às vezes se assiste filmes, se discute sobre isso, discutimos sobre as realidades de outras comunidades, de outros países. É assim que a gente vai fazendo a educação escolar indígena, mostrando a realidade, as teorias e metodologias de fora e também a nossa forma de ser que é essa forma oralizada, né?

Pergunta: Qual a importância do ensino de História dentro da comunidade Guarani?

Resposta:

Bem, o ensino da história é importante para nossa comunidade, porque ajuda a registrar o momento. Ajuda a registrar toda nossa história atual. Assim como os primeiros professores Guarani conseguiram aprender a escrita, começaram a ensinar escrita, a gente começa a registrar nossa história, com a nossa própria visão. Por isso é importante registrar, é uma forma de registrar esse momento que a gente tá vivendo, tanto antes da pandemia, como agora durante essa pandemia. Então, essa forma de tecnologia nos ajuda também, a escrita é uma tecnologia que antes a gente só guardava na nossa própria memória. E assim, repassado através da oralidade durante gerações. Então, o ensino de história dentro da escola ajuda a fazer com que a gente se reconheça como indígena. Ajuda a fortalecer as nossas relações com outras comunidades e com a sociedade brasileira. A gente começa a reconhecer nosso direito e através da história, tanto olhando esse olhar do colonizador, preconceituoso, racista, mas também vendo os olhares das pessoas que lutaram, para manter uma sociedade sadia[...]

Pergunta: Como a história se relaciona com o dia a dia da comunidade?

Resposta:

O ensino de história está presente dentro da nossa cultura. Tanto a história tradicional, quanto a história. Então, em vários tipos de momentos, por exemplo, estou falando da Etno

História que é a história da nossa própria cultura, sobre nós mesmos. Nos rituais, quando você vai plantar o milho, por exemplo, você reza naquela terra, dali você traz todo o simbolismo sagrado. As divindades, as histórias das andanças, que os Guarani andaram bastante, a procura da terra sem males aqui. Modificamos o meio ambiente, com as nossas plantas tradicionais, que as outras pessoas que não são indígenas, desconhecem, né? Mas para nós é muito importante manter o território Guarani, manter o nosso Nhandereko, que é nossa forma de viver.

Então a gente começa a ensinar através disso, através do dia a dia, quando a criança pergunta, por que a gente está plantando? Tem que ser nesse momento, certo? A gente conta todo o histórico de como era antigamente, como foi feito o milho, desde as primeiras narrativas de criação do mundo, até essa terra que moramos agora. Então, o ensino da história Guarani, vem através deste conhecimento tradicional oralizado, que estamos passando para a escrita. Então, eles perguntam, como que os brancos chegaram aqui na nossa terra? Então, a gente começa a contar todo esse histórico, né? Contando através daqui, mostrando como foi o olhar indígena para essa invasão. Por exemplo, nós não chamamos de descobrimento, chamamos de invasão do Brasil.

Para você entender um pouco, existe dois tipos de olhares: o olhar feminino e o olhar masculino sobre a própria terra, sobre o próprio território. Existem palavras sagradas que só a mulher fala, existem palavras que só o homem fala. Então, existem dois tipos de aprendizado, de aprendizagem: do feminino e do masculino. Então, aqui nas comunidades, a gente respeita muito isso. E respeita esse tipo de ensinamento, da mãe para o filho e nos nossos rituais sagrados, mas, em cada momento você vai ter claro o ensino da história geral ou específica, da história geral Guarani, ou o ensino da cosmologia, da própria vivência, do olhar feminino ou do olhar também masculino. Então a menina, ela tem um tipo de aprendizagem focado no seu próprio lado feminino, e o menino do lado masculino, não que o feminino não possa ser ensinado aos meninos, também é ensinado, porque nossa sociedade é matriarcal, é a grande mãe em todas as comunidades indígenas quem realmente manda. Então, através desses ensinamentos vamos aprendendo. Existem os ensinamentos da história geral que é necessária, mas também vários momentos é ensinado as histórias específicas, as divindades femininas, as divindades masculinas”

Pergunta: Como os Guarani contam a passagem do tempo?

Resposta:

Bem a contagem do tempo, aí eu teria que dar uma aula de história muito... muito extensa para você sobre isso, mas vou tentar resumir algumas partes importantes. Quando você vai ter o ensinamento Guarani, às vezes você demora vários dias ao redor do fogo, as narrativas Guarani são passadas através da oralidade. Então, isso demora bastante tempo. É como se você fosse ler um livro muito grande e nunca terminasse. Mas o tempo para nós é muito importante.

Dentro das nossas narrativas, por exemplo, dentro da nossa própria história, nós temos a primeira terra, a segunda Terra e essa é a terceira terra. Temos também o dilúvio presente em várias culturas indígenas, mas de formas diferentes. Então, também é contado aí, desde essa primeira terra que morreu, tem a segunda, a terceira. Temos na nossa cosmologia, as nossas próprias constelações, nós somos observadores de estrelas, isso também influencia na nossa cultura, somos observadores dos astros que são sagrados, a lua, o sol, nós temos treze luas, que duram durante todo o ano. Nós temos o sol, nós temos o nosso próprio relógio Guarani. Desde muito tempo a gente consegue ver através da nossa própria astronomia tradicional, a constelação da Emma, Constelação do homem velho, Constelação do Cervo. Então, temos vários conhecimentos também que hoje as universidades respeitam como também científico, que por muito tempo foi marginalizado esse saber tradicional e atualmente a gente reforça isso dentro da história.

O tempo também é contado através da Taquara, a cada trinta anos a Taquara morre, então, ela renasce e ela se aflora e depois ela morre novamente, isso ocorre a cada trinta anos. Então, no caso eu teria uma Taquara, daqui sessenta anos eu vou ter duas taquaras, dessa forma vamos contando o tempo também, através de vários momentos, do relógio tradicional, em que época que a gente tá do ano, através da constelação que vai ver, vai enxergar, e também das narrativas, dos tempos, né? E das divindades tradicionais que tiveram aqui presentes desde a criação, e agora, com a observação da Lua e do Sol. Então, tem vários tipos de tempos Guarani.

Hoje, a gente tem o nosso calendário, né? Como todo mundo, mas também a gente utiliza os dois tempos Guarani principais de climas, que é o tempo velho e o tempo novo durante esse ano, que é o inverno, geralmente e a primavera. Então, durante esse ano, a gente faz dois plantios dentro de um ano só. E a colheita, né? Então, o tempo é contado também a partir disso, da observação das terras tradicionais. Naquele tempo existia.... Em que tempo que é esse? Naquele tempo quando tinha aquela árvore lá que hoje já não existe mais. Então a gente também começa a contar. Aí em que terra tradicional, em que terra tradicional vocês viveram, aquela terra tradicional lá quando existia aquele rio, que hoje não existe mais.

Cada Guarani antigamente vivia base de cento e poucos anos, aqui tem um fundador dessa comunidade que tem cento e onze anos e assim viveu o pai dele com cem anos, assim viveu as bisavós. Então, se o Brasil tem quinhentos anos, são cinco gerações de Guarani. Então, são gerações que tão ali presentes, a gente sabe contar, tem pessoas que tem lá sete, oito gerações porque tem os cemitérios tradicionais. Então, uma geração ia contando para a outra, se cada um, se cada geração durava cem anos, cada pessoa durava cento e poucos anos, então, imagine se se ele tem oito gerações ele sabe o tempo.

Para mim, entender tudo isso, levou toda a minha vida, e para transferir esses conhecimentos pra educação demora. Hoje estamos registrando isso, de forma resumida, que é uma grande perda. É uma grande perda quando a gente resume as coisas, e já não é tão detalhado como na transmissão oral. Nossos velhos estão indo, por isso que é importante a história. Porque hoje jovens estão registrando isso, até as redes sociais ajudaram a registrar vários momentos diferentes no celular. Há alguns anos atrás, a gente não tinha celular, nem luz elétrica nas comunidades e a gente começou a ter, e a registrar e a escrever, porque ser professor indígena é fazer o próprio material didático. Porque nos livros está o olhar do colonizador. Então, é um olhar preconceituoso, machista, racista, né? É diferente de você mostrar, o sagrado, feminino, sagrado masculino, mas a gente não pode olhar sendo preconceituoso dessa forma que muitas vezes as pessoas colocam o indígena lá no livro de história. Então, como é que eu vou mostrar para uma criança, o indígena retratado nos livros didáticos. Eu, no meu tempo, sofri muito preconceito porque estudava em colégio fora da aldeia.

Pergunta: Como é trabalhado na escola os conteúdos tradicionais da cultura Guarani e os conteúdos da História não indígena?

Resposta:

Nós tivemos nossos guerreiros. Os bandeirantes, os bugreiros não são heróis para nós, são os assassinos, as pessoas que vieram impor a colonização, impuseram, várias formas de violências físicas, violências sexuais, violências a partir das políticas de assimilação, quando impuseram a sua religião sobre a nossa. Temos isso na memória. Então, como fazer com que o aluno se sinta bem? É através da própria história indígena, através desse olhar indígena sobre nós mesmos. Antigamente vinham os brancos dentro da comunidade, mostravam os livros didáticos e as pessoas ficavam indignadas e eu também ficava indignado e não queria fazer dessa forma. O professor indígena tem que fazer o próprio material didático e ainda estamos aprendendo, né? Somos eternos aprendizes, a gente está aprendendo a fazer, a

discutir. Em Santa Catarina não existe um currículo único indígena, porque somos três povos diferentes. A estamos tentando fazer um currículo Guarani, uma base comum. Seguimos a base comum curricular de fora, mas uma base comum para todos nós, que mostre a nossa cultura, por exemplo, o ensino da agroecologia Guarani, seria uma boa ideia, a história indígena Guarani, em diversos aspectos aqui do Sul, sudeste ou de outros países. Então, é por isso que para nós, é importante a gente está fazendo esse movimento.

Os conteúdos não indígenas que utilizamos em sala de aula são diversos, sobre a história do Brasil, a história desse processo de colonização, a história da invasão da América, a construção desse mundo, da sociedade, as guerras que foram importantes. Por importante, não! Está no livro como se fossem importantes, né? Porque eu não acho guerra nenhuma importante! Mas, está no livro as várias guerras que aconteceram para ser construído, por exemplo, o Brasil, Santa Catarina, mas, claro que não há como não estabelecer uma relação com as nossas histórias, com a sociologia indígena, por exemplo, Guarani, com a filosofia Guarani. Não tem como se distanciar porque a gente sempre acaba fazendo uma comparação. Eu sempre faço uma comparação entre as histórias. [...] Até a língua inglesa, que é ensinada para alguns alunos ou espanhol, é falado das culturas indígenas, como é que os norte-americanos, os indígenas norte-americanos vivem, como é que houve o processo de colonização lá, como foi. Então, a gente sempre traz para o lado indígena, não existe uma história separada da construção do Brasil em que na sociedade não tivesse participação indígena.