

O fenômeno aula entre os Guarani Mbya: as arma(dilhas) da escola

Douglas Ladislau dos Santos

Sociólogo. Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Elie Ghanem. Pesquisador do Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional (Ceunir). E-mail: douglas_ladislau@hotmail.com.

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados de uma pesquisa etnográfica que procurou identificar os aspectos considerados inovadores em uma experiência de escolarização de um coletivo guarani. As ambigüidades e contradições inerentes à escola indígena serão compreendidas a partir do conceito de arma(dilha), em uma situação estritamente escolar: o fenômeno aula. As descobertas etnográficas indicam a continuidade, apesar de resistências locais, dos princípios do denominado “padrão dominante escolar”.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Guarani. Etnografia.

Abstract

The class phenomenon between the Guarani Mbya: the traps of the school

The paper presents some results of an ethnography research, which sought to identify the aspects considered innovative in an experience of schooling of a Guarani collective. The ambiguities and contradictions inherent in the indigenous school will be understood from the concept of trap, in a strictly school situation: the lesson phenomenon. The ethnographic findings indicate the continuity, despite local resistance, of the principles of the so-called “dominant school pattern”.

Key Words: Indigenous school education. Guarani. Ethnography.

Resumen

El fenómeno de la clase entre el Guarani Mbya: las trampas de la escuela

El artículo presenta algunos resultados de una investigación etnográfica, que buscó identificar los aspectos considerados innovadores en una experiencia de escolarización de un colectivo guaraní. Las ambigüidades y contradicciones inherentes a la escuela indígena serán comprendidas a partir del concepto de trampa, en una situación estrictamente escolar: el fenómeno de clase. Los descubrimientos etnográficos indican la continuidad, a pesar de las resistencias locales, de los principios del denominado “patrón dominante escolar”.

Palabras clave: Educación escolar indígena. Guarani. Etnografía.

1. Introdução

O interesse pela experiência de escolarização Mbya¹ surgiu a partir de uma conversa com Jerá, proeminente liderança guarani. Para ela, a escola *jurua*² é uma máquina que produz sujeitos padronizados. Já a escola que dirigia fazia algo de diferente em relação às escolas dos brancos, apesar de ser também submetida às diretrizes do sistema escolar estadual paulista. Hoje, os Mbya reivindicam a escola, sabendo que a instituição apresenta algumas características indesejáveis. Afinal, o que motiva os indígenas a desejarem escolas? Ou seria a escola um convite irrecusável?

A escolarização colaborou com a proposta assimilacionista inerente à construção do país, por meio de tentativas de apagar a multiplicidade de existências disponíveis, inventando uma língua, uma religião e uma concepção política nacionais. Após os movimentos organizados de resistência indígenas e indigenistas, observados com mais intensidade no cenário nacional a partir dos anos 1970 (FERREIRA, 2001; GRUPIONI, 2008), o Estado-nação foi pressionado a inventar leis e direitos que garantissem, dentre outras solicitações, uma educação escolar específica e diferenciada aos indígenas.

Os movimentos indígenas exigiram e conquistaram um aparato normativo e legislativo jamais antes observado no Brasil. Esse processo levou muitos pesquisadores a verificarem novidades bem-vindas no período, vendo-o como uma etapa de autoria do movimento indígena (FERREIRA, 2001) e, mais recentemente, como rompimento do paradigma colonialista na educação escolar indígena (ABBONÍZIO, 2013).

Pesquisas recentes decidiram verificar até que ponto as conquistas legais e normativas ecoam nas práticas escolares (VALENTINI, 2010; BORSATTO, 2010) e começaram a se preocupar com as apropriações desta escolarização dita diferenciada, analisando experiências e tendo como princípio a ideia de que cada grupo indígena se relaciona com a escola de modo peculiar (BELTRAME, 2013; MARQUI, 2012; SANTIAGO, 2014).

1 Há três parciais guarani no Brasil: Nhandeva, Kaiowa e Mbya. Durante o mestrado, realizei trabalho de campo em aldeias Mbya de São Paulo. Este artigo resulta de um desdobramento de questões presentes em minha dissertação (SANTOS, 2017). Conteí com o financiamento do CNPq.

2 Palavra guarani utilizada para se referir aos não indígenas.

No primeiro caso, apesar das conquistas legais, há pouca diferenciação e especificidade nos contextos escolares investigados. Já no segundo caso, notaram que cada grupo indígena se apropria e se relaciona com a escola disponível em seu território dos modos mais variados, a ponto de alguns grupos se recusarem a aceitar uma escola dita diferenciada, optando por uma versão escolar mais convencional.

Algumas experiências escolares apresentam características que se distinguem e rompem com o modelo escolar denominado colonialista, pois não usam mais exclusivamente a língua e a religião do colonizador e, o mais importante, as mudanças trazidas pela escola são controladas e escolhidas pelos indígenas, de um modo a conciliar os objetivos escolares com os projetos de futuro das comunidades (ABBONÍZIO, 2013). Segundo a autora, experiências escolares indígenas que procuram se afastar, de algum modo, de práticas escolares com características colonialistas são exemplos de inovação educacional.

O artigo pretende contribuir com as investigações que analisam os aspectos diferenciados da escola indígena. Além disso, por sua perspectiva etnográfica, relaciona-se com o segundo grupo de investigação, por aceitar a ideia de que cada grupo indígena se relaciona com a escola de modo específico. Por inspirar-se em Abbonízio (2013), almeja colaborar com os estudos sobre inovação educacional, ao evidenciar uma experiência educacional que procura se afastar do paradigma colonialista.

As ambiguidades e contradições inerentes à escola indígena serão compreendidas a partir do conceito de arma(dilha), observadas em uma situação estritamente escolar: o fenômeno aula. Há três escolas estaduais em territórios indígenas na cidade de São Paulo³. Essas instituições se ocupam do ensino fundamental e médio. Há também três escolas municipais indígenas⁴, que se responsabilizam pela educação escolar indígena infantil. A pesquisa centrou suas preocupações na Escola Estadual Indígena Guarani (EEIG) Gwyrá Pepo, localizada na aldeia Tenonde Porã, que fica no distrito de Parelheiros, extremo sul do município paulistano.

3 Borsatto (2010) realizou pesquisas nas duas escolas indígenas da zona sul de São Paulo. A autora focou especificamente na construção curricular da escola situada na aldeia Krukutu. Em uma perspectiva semelhante, Valentini (2010) pretendia verificar se as práticas escolares observadas na escola indígena localizada no Jaraguá efetivavam uma educação de fato diferenciada, tal como dispõe a legislação educacional brasileira.

4 Trata-se do Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci). Em cada Ceci, funciona um CEII (Centro de Educação Infantil Indígena).

Quais aspectos da EEIG Gwyrá Pepo podem ser considerados inovadores? Segundo a hipótese que norteou a investigação, há um conjunto de princípios que configuram o denominado “padrão escolar dominante”. Neste artigo, padrão escolar dominante são os modos considerados adequados de agir e pensar em matéria escolar. Dentre os princípios, alguns se expressariam com maior intensidade entre os Mbya: a escola é estatal⁵, não apresenta uma preocupação imediata com as condições atuais de vida das pessoas atingidas por sua ação, procura negar outros modos de produção e circulação de conhecimentos, e é baseada em práticas escritas⁶ e recintuais⁷.

Os aspectos considerados inovadores são aqueles em que os princípios do padrão escolar dominante têm seu uso subvertido, sendo apropriados e manejados conforme os interesses e desejos dos indígenas. Fazer, ao modo mbya, a escrita da escola, a burocracia da escola, e a gramática da escola. No entanto, colocar-se diante da escola é uma situação de risco. Escolher a escola como instrumento de luta é encarar um fato: a escola se configura como arma(dilha).

As descobertas etnográficas desta pesquisa indicam a continuidade, apesar de resistências locais, dos princípios do denominado “padrão dominante escolar”. Apresento, na primeira parte do artigo, os interlocutores da pesquisa e as condições de realização do trabalho de campo. A segunda parte consistirá em sintetizar suas principais descobertas, com foco nas contradições inerentes ao fenômeno aula.

2. Os Guarani Mbya

A população indígena no estado de São Paulo, segundo o Censo de 2010, é de 41.794 habitantes, que, na sua maioria (37.915 pessoas), vivem no espaço urbano. Representando 0,1% do total estadual, a população que vive em terras indígenas no

5 É a forma de governar da escola, o modo como a instituição procura submeter os agentes sob sua jurisdição.

6 A escrita foi tomada como uma tecnologia apropriada ao desenvolvimento dos Estados nacionais e, por este motivo, entendida como exercício de poder.

7 Marras (2006) afirma que recinto “é tudo aquilo cuja função é fechar, tal uma caixa, assim criando simultaneamente, no mesmo ato, um dentro e um fora. É aquilo então que serve para separar e conhecer agentes em situações controladas de misturas e purificações sucessivas.” (p. 358). É uma prática, como diz aquele pesquisador, “tão cotidiana e familiar que, talvez por isso mesmo, não nos damos conta de seu valor, por assim dizer, cosmológico.” (ibidem, p. 359). Marras sugere que as práticas recintuais não são exclusivas de coisas e objetos, ocorrendo também em compostos estabilizados como sociais, citando o caso das escolas e presídios. Práticas recintuais, como a separação dos estudantes conforme as faixas etárias, expressam-se de modo intenso na EEIG Gwyrá Pepo.

estado de São Paulo está estimada em 4.964 indígenas. Em relação ao município de São Paulo, a população total é de 11 milhões de pessoas; aproximadamente 13 mil se autodeclararam indígenas, ou seja, 0,12% da população total do município. No que concerne à cartografia dos povos indígenas do estado de São Paulo, o litoral e o Vale do Ribeira concentram a população guarani (Mbya e Ñandeva), falantes do tronco tupi-guarani. Já na região oeste de São Paulo, há mais diversidade de populações, abrangendo as etnias Kaingang, Terena, Krenak, Fulni-ô e Atikum.

Entre os Mbya, sua população no Brasil é estimada em sete mil pessoas. No estado de São Paulo, a população mbya ocupa boa parte da Serra do Mar, concentrando-se na região do Vale do Ribeira, litoral sul (Peruíbe, Itanhaém e Mongaguá), litoral norte (São Sebastião e Ubatuba) e capital (TI Jaraguá e TI Tenonde Porã). Não realizei um cálculo exato da população por aldeia ou Terra Indígena (TI), tendo em vista a complexa rede de parentesco que envolve a população mbya. Segundo alguns depoimentos colhidos no decorrer do trabalho de campo, a população da aldeia⁸ Tenonde Porã pode ser estimada entre 800 e 1.000 pessoas. Dentre os Mbya da Tenonde Porã, a pesquisa privilegiou a perspectiva dos professores, diretores, funcionários e alunos da EEIG Gwyrá Pepo e das lideranças da aldeia Tenonde Porã.

3. Condições de realização do trabalho de campo

A etnografia de um laboratório científico (LATOUR; WOOLGAR, 1997) causou um forte impacto no modo como procedi durante a permanência em campo e na forma como organizei a escrita etnográfica. A seguir, estabeleço aproximações com os eventos descritos por Latour. No laboratório, foi-me destinado um papel: “filósofo residente”. No meu caso, desde os primeiros dias na escola, o papel de pesquisador-estagiário me foi concedido, identidade que me seguiu até o encerramento das visitas

8 A palavra aldeia é comumente traduzida como tekoa; no entanto, Adriana Testa (2014) sugere a impropriedade desta tradução. Tekoa costuma ser traduzido como aldeia, devido ao modo como muitos guarani traduzem, simplificando seu complexo significado aos interlocutores brancos. Muitos autores concebem tekoa como o lugar apropriado para atualização do modo de ser guarani. Neste artigo, opto pela perspectiva assumida por Testa, que concebe tekoa como um complexo, um lugar adequado e próximo a cursos d'água, mata e área de plantio, espaçoso a ponto de as famílias não viverem amontoadas; no entanto, o mais importante é que se trata de um processo que se realiza à medida que a socialidade se consolida e depende de cuidado contínuo para que não se desfça. É construído como espaço e como experiência social. Neste sentido, aldeia é um território que propicia a coexistência de muitos tekoa e, por consequência, traz também problemas para sua realização enquanto processo.

a campo e que influenciaram sobremaneira a produção dos dados etnográficos aqui expostos.

Latour atuou como auxiliar técnico no laboratório, em um aparelho destinado a produzir evidências científicas, mas que gera uma infinidade de gráficos impressos que só fazem sentido no contexto investigado. Latour denomina este tipo de elemento como aparelho inscriptor. Do mesmo modo, fui incumbido de produzir alguns documentos tipicamente escolares, como ofícios, históricos escolares e atas, que servem para legitimar a ação escolar. Pautado pela terminologia de Latour, atuei como um aparelho inscriptor da instituição escolar investigada.

O diretor do laboratório concedeu a Latour um amplo acesso aos microfatos do laboratório. Ele teve acesso às reuniões, leu as correspondências e os rascunhos rabiscados pelos cientistas, enfim, tornou-se invisível, fato que viabilizou sua pesquisa. Guardadas as peculiaridades, por mais que eu fosse um total desconhecido, rapidamente tive acesso aos mais restritos espaços da escola, participava de reuniões, aulas, conversas reservadas, manuseava os computadores, e resolvia os problemas derivados do excesso de material didático encaminhado à escola.

Não posso afirmar que ganhei invisibilidade. Meu acesso a espaços tipicamente escolares era irrestrito; não é possível afirmar o mesmo acerca de outros espaços de ação escolar que não são considerados escolares, como as reuniões das lideranças costumeiramente realizadas na casa de rezas (*opy*) ou a relação cotidiana entre pais e filhos nos espaços residenciais. Por mais que uma descrição cuidadosa destes eventos propiciasse uma maior complexidade ao objeto investigado, não me foi possível acessar esses outros espaços no decorrer do trabalho de campo.

O que se descreve neste artigo decorreu de uma breve experiência de estágio em uma escola estadual do município de Socorro, da prática do ofício de professor em duas escolas estaduais da cidade de São Paulo e, o mais importante e intensamente determinante, do contato relativamente prolongado com a problemática da educação escolar indígena, tendo como principal foco o hibridismo e a movimentação da EEIG Gwyrá Pepo, a partir das experiências compartilhadas principalmente com os professores indígenas da escola, entre os anos de 2015 e 2016. Pesquisas sobre escolas indígenas realizadas em outros contextos etnográficos também auxiliaram na reflexão aqui proposta.

Neste período, participei de alguns eventos universitários, cujos palestrantes também eram professores da escola Gwyrá Pepo. Segui meus interlocutores em outras experiências de relação com o mundo *jurua*, como em manifestações na Avenida Paulista, ocupações de prédios do governo, reuniões com autoridades das secretarias de educação, algumas reuniões que discutiram a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, por fim, uma das etapas do curso Saberes Indígenas na Escola (SIE)⁹. Encontros fortuitos com meus interlocutores durante minhas caminhadas na aldeia e algumas visitas às suas residências também contribuíram para a produção dos dados etnográficos.

4. Saberes na escola, saberes da escola

4.1 A instituição escolar na aldeia Tenonde Porã

Para responder a uma demanda de maior controle das relações com o mundo *jurua*, surge a escola na aldeia (LADEIRA, 1981). Durante essa experiência, havia 7 homens e 17 crianças em processo de alfabetização, isto é, a escola contava com 24 alunos permanentes. A escola surge na vida dos Mbya da Tenonde Porã a partir de uma ação coordenada pela Fundação Nacional do Índio (Funai) em 1977 e desenvolvida pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI) a partir de 1979. A ONG indigenista posteriormente se afasta de qualquer tipo de projeto escolar nas aldeias de São Paulo e foca suas atenções nas questões fundiárias e de patrimonialização cultural.

Há algumas características importantes levantadas por Ladeira (1981). A ação escolar oferecida contou com o apoio da Funai, mas foi solicitada por moradores da aldeia Tenonde Porã. Trata-se de um experimento de alfabetização em português. Uma ONG indigenista passou a ser responsável pela proposta. Nota-se que a primeira fase da escola na aldeia Tenonde Porã se conecta à terceira fase do modelo proposto por Ferreira (2001), conhecida por abarcar projetos alternativos de educação escolar para povos indígenas, contando, sobretudo, com o protagonismo de ONGs indigenistas.

Essas foram experiências escolares alternativas ao modelo de escolarização destinado convencionalmente aos indígenas. Tais propostas eram marcadas pelo compromisso político com as causas indígenas. Não eram fortemente protagonizadas por

9 É uma ação do Ministério da Educação (MEC) que busca promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena.

indígenas, mas sim por ONGs e outros atores do mundo *jurua*. Dito de outro modo, a proposta de alfabetização do CTI, iniciada nos anos 1970, era “articulada ao movimento indígena, a atuação de diferentes entidades e instituições pró-índio marcou essa terceira fase da educação escolar para povos indígenas” (FERREIRA, 2001, p. 91) no entanto, sem protagonismo direto dos indígenas.

Todavia, notou-se relativa autonomia na ação desencadeada pelo líder mbya José Fernandes, que, por sua agudeza de espírito, já assinalava a ambiguidade da escola na aldeia. Sobre Fernandes, Ladeira (1981, p. 117) destaca: “acho importante dizer que ele é chefe religioso do grupo, e um dos que mais prezam em manter os costumes e tradições. Sabe ele então, no momento, muito claramente, como conduzir e controlar a escola para que ela não se torne um instrumento do branco.”.

Baseando-se nas experiências compartilhadas com os professores guarani da escola Gwyrá Pepo durante o trabalho de campo e nos cuidados de José Fernandes em domesticar a escola nos anos 1980, surgiu a ideia de conceber a escola da aldeia como uma arma(dilha), pois é “percebida ao mesmo tempo como instrumento de empoderamento para a ‘autonomia’ e também como uma armadilha para a domesticação dos conhecimentos. As duas coisas acontecem, pois se trata de uma contradição inerente à escola” (GALLOIS, 2014, p. 509). No decorrer do artigo, a escola indígena enquanto arma(dilha) será analisada a partir do seguinte elemento: a circulação de saberes na escola, em uma situação circunscrita e controlada denominada “aula”, e as eventuais fugas e subversões em relação ao padrão.

4.2 O fenômeno aula

Aula é um encontro previamente agendado entre o professor responsável por determinada disciplina¹⁰ e um grupo de estudantes alojados e separados, desde o início do ano, em uma classe¹¹. Nas escolas em que atuei, seja como professor ou aluno, as au-

10 As práticas recintuais escolares também incidem nos saberes produzidos e circulados por meio da padronização curricular e da organização disciplinar. Modos não disciplinares de organização dos saberes raramente são observados nas escolas, indícios que apontam para a tendência escolar de negar outros modos de circulação e produção de conhecimentos. A forma de organizar os saberes na Gwyrá Pepo ainda se baseia na proposta disciplinar, apesar do esforço constante em tentar modificar parcialmente a situação em atividades denominadas “diferenciadas” como, por exemplo, levar os estudantes, durante o período letivo, às opy da aldeia.

11 A separação dos agentes para obter uma situação controlada, mais uma característica recintual intensamente vivida nas escolas. Em algumas situações, classes são montadas conforme a

las iniciam pontualmente às sete horas, horário estipulado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), independentemente das condições específicas de cada unidade escolar. A situação é mais flexível na EEIG Gwyrá Pepo.

A mobilidade e liberdade corporal das crianças e jovens mbya no prédio escolar chamam a atenção, pois eles entram e saem da sala da secretaria quando desejam, atividade restrita em outras escolas da rede estadual. Os estudantes circulam pela escola, durante as aulas, sem autorização prévia, prática discente passível de punição em outras escolas do município. Marqui (2012) também destacou o aspecto da liberdade corporal de estudantes mbya, a partir de suas experiências em uma escola guarani de Nova Jacundá, na qual investigou os processos de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas dos *kyringue*, de modo a compreender o que é tornar-se aluno indígena.

A descrição que Marqui faz do processo apresenta alguns elementos que se relacionam, em alguns aspectos, com os observados na Tenonde Porã. Para os Mbya, de Nova Jacundá ou da Tenonde Porã, a escola é coisa de *jurua*, local em que se deve aprender os conhecimentos dos *jurua* e, com parcimônia, incorporar alguns saberes mbya, sempre com o cuidado de não escolarizar o *nhandereko*¹², como afirmou Poty Porã, diretora da Gwyrá Pepo.

O fenômeno aula constitui, na visão de meus amigos mbya, um elemento complexo e contraditório para fazer circular saberes oriundos daquilo que chamam *nhandereko*. Em Nova Jacundá, Marqui (2012) descreveu uma aula da disciplina língua portuguesa, pois, naquela escola, as crianças são alfabetizadas exclusivamente neste idioma. A seguir, ela apresentou algumas das atividades desenvolvidas naquilo que chama “uma aula típica de matemática”, considerada o calcanhar de Aquiles da escola, tendo em vista a maior dificuldade das crianças. Também descreveu as aulas das disciplinas “estudos sociais” e “ciências”. O *nhandereko* surgia naquele contexto somente na aula chamada “língua e cultura guarani”.

Meus amigos mbya decidiram não encaixotar o *nhandereko* em uma disciplina

eficácia dos agentes, isto é, turmas com baixo rendimento escolar e turmas com alto rendimento escolar. Na Gwyrá Pepo, há controle etário na organização das turmas. A organização por eficácia não é bem recebida entre os Mbya da capital, fato reforçado pela recusa dos indígenas em participarem de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) e a Prova Brasil.

12 Palavra geralmente traduzida como cultura guarani ou modo de ser guarani. Não pretendo encarar tal discussão, no entanto, aproprio-me da noção de Testa (2014), por entender *nhandereko* como “nossos modos de agir”.

denominada “cultura” ou algo do tipo, para não escolarizar os saberes dos mais velhos. Já os interlocutores mbya de Marqui não manifestaram qualquer tipo de problema em disciplinarizar os saberes oriundos da “cultura guarani”. Tampouco Marqui via problemas nisso; para ela, o maior problema ou “desencontro” residia na semana de provas. A parte considerada “desencontro” é a descrita como “semana de provas”, que se pode considerar como, provavelmente, a coisa mais escolar possível e a que mais se afasta da ideia de “escola indígena como fronteira étnica”. Marqui percebeu um movimento generalizado de “cola”: as dúvidas das respostas certas eram sanadas com os colegas que sabiam, sem discricção. Não havia necessidade de enganar a professora. Os menores eram encarregados de entregar a “cola” aos maiores, sem constrangimento algum. Na Gwyrá Pepo, o instrumento de controle chamado “provas” foi abolido.

Marqui concluiu que a escola analisada é um espaço de fronteira, no qual ocorrem encontros e desencontros entre as práticas pedagógicas escolares e os processos próprios de aprendizagem guarani. No contexto de Nova Jacundá, a escola é um processo de aprendizagem guarani em muitos momentos. Para a pesquisadora, a professora deveria incluir em sua prática “os processos de transmissão de conhecimentos guarani” (ibidem, p. 125), mas Marqui afirmara que é impróprio dizer que há transmissão de conhecimentos entre os Guarani, sendo o mais adequado o que Testa (2014) chama de possibilidade relacional de busca e comunicação, princípios geralmente negados pela instituição escolar.

Se o que ocorre entre os Mbya são caminhos de aprendizagem (TESTA, 2007), em que a escola muitas vezes se configura como uma pedra no caminho, como fazer valer o princípio constitucional do respeito aos modos próprios de aprendizagem via escola? Ou seria a escola um mecanismo de produzir recintos, isto é, a escola toca nos saberes e os transforma em matérias ou disciplinas, independentemente da vontade e agência dos docentes e estudantes?

Na visão de Borsatto (2010), os professores guarani da capital vivem esse dilema, pois veem a escola como “coisa de branco”, devendo ali ensinar, e bem, as “coisas” do *juruaireko*, cabendo à *opy* e a outros espaços a produção e circulação de conhecimentos do mundo guarani. No entanto, eles também concebem a escola como um espaço destinado ao fortalecimento cultural. Como conciliar os dois princípios, em uma instituição geralmente destinada a padronizar e a domesticar saberes? Eis, talvez, o principal dilema enfrentado pelas escolas indígenas.

Nas experiências que compartilhei com os professores guarani da capital não foi diferente: eles constantemente me alertaram para esse perigo inerente à escola. Vejamos como meus amigos lidam, ou ao menos tentam lidar, com o aparato escolar no que diz respeito aos saberes que julgam importantes. Dito de outro modo, a partir de agora tratarei daquilo que Marqui (2012) chama de “aulas emblemáticas” e que meus interlocutores chamam de “aulas diferenciadas”, ou seja, esforços em alterar o fenômeno aula, experiências e associações que constituem fugas ao modelo escolar instituído.

4.4 Fazendo aula do “nosso jeito”

Em um dia letivo típico, Verá, professor de educação física, procurava, no computador da secretaria, num site de desenhos japoneses estilo mangá, muito apreciados entre jovens mbya, algum tipo de desenho para as crianças pintarem. Ao perceber o interesse do docente, uma funcionária da escola perguntou: “Verá, este desenho é para as crianças? Se for, veja alguma coisa do folclore, este é o mês do folclore”. Com um olhar de dúvida, Verá retrucou: “brasileiro?”. Com um tom de voz mais firme, denotando muita certeza no controle vocal e corporal, a funcionária afirmou: “ué, é importante para eles, estão envolvidos, são influenciados”. Comemora-se em agosto o Dia Internacional da Luta dos Povos Indígenas. Por que a funcionária da escola não se referiu a isto na conversa? Verá também não comentou nada a respeito. O professor imprimiu os desenhos no estilo mangá e saiu da secretaria em direção à sala de aula.

Em outra ocasião, por perceber a necessidade de brincar das crianças, Verá decidiu interromper suas aulas e as levou ao campo de futebol para “brincar um pouco”. Verá também procura introduzir, com parcimônia e cuidado, algumas técnicas do *xondaro* em suas aulas. Os jovens estudantes da Gwyrá Pepo, em muitas oportunidades, no decorrer do horário letivo¹³, preferiam utilizar os espaços externos da escola. Notei um uso bastante intenso do campo de futebol e de outras áreas não condizentes ao espaço escolar. Durante as aulas, muitas vezes vi os jovens e as crianças da escola jogando “taco”, empinando pipas ou até mesmo praticando futebol. Os professores, por vezes, participavam das atividades, que não eram circunscritas às aulas de educação física.

13 Trata-se de um marcador linguístico que denota o impacto da escola na organização do tempo. O ara pyau ou o ara yma, modos guarani de organizar o tempo e o espaço, transformam-se em dia letivo, ano letivo, férias escolares e horários de comer estabilizados e controlados pelo padrão escolar dominante.

Não é só fugindo das salas de aula que meus amigos mbya produzem diferenças no espaço escolar. Tiago, jovem guerreiro mbya, é professor de uma turma de anos iniciais do ensino fundamental. Na aula sobre sustentabilidade, inicialmente escreveu na lousa com letras garrafais o tema das atividades: “sustentabilidade”. Este foi o gancho para explicar em português os significados possíveis dessa palavra geralmente associada aos usos mais conscientes dos recursos naturais.

Depois de tentar explicar o conceito de sustentabilidade numa perspectiva *jurua*, ele procurou instigar as crianças a pensarem num significado mais próximo da concepção mbya para a palavra “sustentabilidade”. Concluíram que, para os Mbya, sustentabilidade é o respeito pela natureza e as provisões para o futuro. Por se tratar de crianças, Tiago julgou que seu trabalho é lento e difícil, mas muito positivo, pois é uma questão de sobrevivência socioambiental um melhor viver na Mata Atlântica, ou, ainda, no que sobrou dela. A segunda parte da atividade consistiu em um trabalho de campo na aldeia Kalipety¹⁴. As crianças conheceram a roça comunitária e o plantio agroflorestal: um trabalho colaborativo entre os professores e a comunidade Kalipety, contando com o apoio do CTI e do programa Aldeias¹⁵.

Tiago também trabalhou com os pequenos acerca dos perigos da aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 215, que transferirá para o Poder Legislativo a competência demarcatória de territórios de povos tradicionais. Tiago “traduziu” o texto legal, contou um pouco da história desta alteração constitucional, e contextualizou o cenário atual em relação aos processos demarcatórios e como o mesmo ficará com a PEC 215. Conforme o professor, as possíveis perdas territoriais destruirão de uma vez por todas os modos de vida tradicionais do Brasil, sejam de pessoas indígenas, quilombolas, pescadores ou ribeirinhos: “antes, matavam a gente com rifles; hoje, querem usar o papel”. Por isso, ele procura apresentar os papéis legais às crianças, por julgar o domínio daqueles saberes como essencial à continuidade da vida mbya na Terra.

Nada disso que acabo de descrever é definido por meus interlocutores como

14 Aldeia também localizada na TI Tenonde Porã, dista cerca de três quilômetros da aldeia Tenonde Porã.

15 Programa implantado, em 2014, pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SMC/SP). O seu objetivo é o fortalecimento e promoção das expressões culturais tradicionais do povo Mbya das aldeias da TI Tenonde Porã e TI Jaraguá. A ação também pretende promover a cultura guarani nos equipamentos e espaços públicos da cidade de São Paulo.

“aulas diferenciadas”, pois são atividades que ocorrem geralmente no espaço escolar, usando cadernos e a escrita como base. Tudo que gira em torno dos aprendizados do mundo *jurua* não é julgado como diferenciado por meus amigos. Quando querem tratar daquilo que chamam “cultura guarani” ou “*nhandereko*” durante o tempo escolar denominam tais atividades “aulas diferenciadas”.

Em diversas oportunidades, presenciei atividades na *opy* sendo denominadas “aulas diferenciadas”. Quando os professores sentiam a necessidade de fazer os mais velhos (*xamoi* e *xejaryi*) serem ouvidos pelos mais jovens, retiravam os alunos das salas de aula e os levavam à *opy*. No decorrer do trabalho de campo, não notei a presença de nenhum *xamoi* ou *xejaryi* nas salas de aula da escola, pois, segundo Poty Porã e outros professores, a escola não deve escolarizar os saberes dos mais velhos: o jovem mbya deve procurar tais saberes nas *opy* da aldeia.

Os interlocutores da pesquisa optaram por não escolarizar os mais velhos, pois conhecem os perigos de captura escolar. A escola, por sua vez, capturou, de modo abrangente, algumas manifestações culturais, como as quermesses, denominadas “festas juninas” nos espaços escolares. Tais eventos costumam ser utilizados como estratégia de abastecimento dos cofres da escola. Tive a chance de acompanhar uma versão interessante de festa junina. Esta festa marcou o encerramento do ciclo semestral de atividades escolares. O modelo da festa adotado inspirou-se nas festas juninas escolares convencionais, entretanto, não consistia em angariar fundos econômicos para a escola.

Os alimentos servidos no dia não exigiam contraprestação financeira por parte dos alunos. Para colaborar, forneci uma porção generosa de arroz-doce¹⁶, prato típico de quermesses e assemelhados, embora nem arroz nem leite bovino façam parte dos desejos alimentares dos povos guarani, informação que obtive alguns dias depois. Aparentemente, a incorporação no cotidiano alimentar mbya do leite bovino, da carne bovina e do arroz deveu-se também à escola.

Durante a festa, o professor Valcenir se responsabilizou pelo som. Segundo Valcenir, as crianças e os jovens gostam de forró, gênero musical bastante apreciado na aldeia. No caminho até a escola, notei que, em uma das casas, um senhor que aparentava 50 anos se preparava para trabalhar nos reparos de sua residência, e, para

16 Prato à base de arroz branco, leite bovino e açúcar, muito apreciado em quermesses e festas juninas.

isto, deixou em volume nada moderado um forró, música muito parecida com a que o professor disponibilizou na festa. O grupo Raça Negra¹⁷ também é bastante apreciado na aldeia.

Verá havia me contado que as lideranças da aldeia mantinham contato com pessoas do terreiro Ylê Ayê de Hoozoane¹⁸. Poty Porã publicou, dias antes da festa, no Facebook, uma série de textos que exaltavam e defendiam as práticas religiosas de matriz africana. Janaína¹⁹ percebera similaridades entre os jovens da Gwyrá Pepo e os alunos do colégio em que atua como professora, definidos por ela como oriundos da população afro-brasileira. Não é só de forró, candomblé e pagode que falam meus interlocutores. Eles também produzem arte considerada “marginal”²⁰. Há talentosos rappers mbya. O mais destacado é Valcenir, multi-instrumentista que compôs um rap a favor da demarcação das terras guarani.

Um aspecto da festa merece uma reflexão final. As recentes investigações de Goldman (2015), atualmente dedicado às cosmopolíticas afro-indígenas²¹, encontram-se com as situações narradas acima. São jovens mbya, moradores da periferia de São Paulo, que gostam de forró e pagode, que defendem publicamente o candomblé, que realizaram parcerias com um terreiro prestigiado e que praticam *xondaro*²². Estes encontros pouco privilegiados na literatura antropológica e educacional surgiram em diversos momentos da investigação, mas não tive tempo de explorá-los em sua intensidade. Um potente e improvável encontro foi citado por meus interlocutores ao longo do trabalho de campo: trata-se do encontro de lideranças mbya da capital com

17 Grupo de pagode formado na cidade de São Caetano do Sul/SP, em 1983. Teve um sucesso radiofônico e midiático notório durante os anos 1980 e 1990.

18 Tradicional terreiro de candomblé localizado no distrito de Parelheiros, a alguns quilômetros da aldeia Tenonde Porã.

19 Janaína Aline dos Santos e Souza, mestranda em educação na Faculdade de Educação da USP (Feusp), vem investigando a prática docente entre os Mbya da aldeia Tenonde Porã.

20 Tal como alguns escritores brasileiros dos anos 1970, que ganharam a alcunha de “marginais” por estabelecerem um universo estético à margem do mercado editorial, o rap no Brasil se desenvolveu à margem da indústria fonográfica.

21 Encontros transversais entre os princípios indígenas e afrodescendentes, atualizados e reinventados nas condições mais diversas.

22 Possível corruptela da palavra “soldado”. “Inicialmente apresentado como uma dança, não tardou para emergir a complexidade em que estava envolta essa manifestação, a começar pela polissemia do termo *xondaro*: uma dança, uma função social, uma forma de expressão e um modo de relação” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 116-117).

participantes do Movimento Passe Livre, tema que merece maior aprofundamento em pesquisas futuras.

O relevante não são as possíveis similaridades entre os jovens guarani e os integrantes de terreiros de candomblé. Tampouco importa saber se há uma relação identitária entre todos os jovens moradores da periferia de São Paulo, sejam eles Mbya ou afrodescendentes. O que há de significativo é a possibilidade de encontros e relações transversais com as múltiplas existências, modos de se relacionar geralmente negados pela escola, e de potencializar encontros a partir da escola – em um modo inovador e criativo de utilizar o pacote escolar –, encontros esses que pululam por aí, embora não tenham muito espaço nas ciências da educação.

Na concepção de Ladeira (1981), os Guaranis procuraram na escola da aldeia um modo de fazer diferente do costumeiramente observado nas práticas escolares em geral. Conforme a autora, a escola convencional é ineficaz, pois as crianças indígenas são alvo de preconceito linguístico. Além disso, essa escola se baseia em práticas pouco apreciadas pelos Mbya, como o controle de frequência, provas, reprovação, coerção, horários fixos, em suma, um moralismo ocidental imanente às suas práticas e aos valores veiculados nos livros didáticos.

O que Ladeira chama de “principais características da escola convencional” eu opto por definir como “princípios do padrão escolar dominante”. São características que poderiam encontrar terreno fértil em praticamente qualquer escola estadual e que também surgem e se manifestam na Gwyrá Pepo. Entretanto, esses princípios ou características da escola convencional são, ao mesmo tempo em que se fortalecem, constantemente sabotados e reinventados pelos Guaranis. O modo de agir da escola deve ser conhecido e controlado pelos indígenas, pois assim melhor controlariam suas relações com o “mundo dos brancos”.

5. Conclusão

O artigo sugere que a EEIG Gwyrá Pepo se apresenta como arma(dilha) aos Mbya, por constituir um risco. O modo de agir da escola potencialmente produz transformações nos coletivos indígenas. Encarar a escolarização como um instrumento de luta é se dispor a seus perigos. A reflexão final procura explorar os riscos inerentes à escola.

A escola se manifesta como marcador social de tempo: dia letivo, horário de aula, férias, finais de semana, feriados, hora do recreio, hora de comer, em suma, práti-

cas escolares que geram efeitos no modo guarani de organizar o tempo. Para obterem maior controle da temporalidade escolar, os Mbya almejam produzir outro calendário para a Gwyrá Pepo, por meio da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP).

O principal objetivo da pesquisa de Testa (2014) era verificar como ocorre a criação e circulação dos conhecimentos entre os Mbya. Para alcançar esse objetivo, ela pretendia seguir as pessoas em suas atividades cotidianas e nas suas andanças, porém, somente em 2013 (no terceiro ano da pesquisa), ela teve um *insight* em uma conversa com um interlocutor. Foi o rezador que lhe informou que os caminhos percorridos pelos Mbya durante a pesquisa coincidem com suas relações de parentesco, isto é, as pessoas aprendem com seus consanguíneos e afins.

Aparentemente, a escola cria barreiras em relação ao modo guarani de criar e circular saberes, pois ela concentra em seus recintos pessoas que nem sempre vivem juntas ou que não se reconhecem mutuamente como parentes ou afins. Para amenizar o incômodo, o futuro PPP definirá que a Gwyrá Pepo só receberá estudantes com oito anos ou mais de idade, de modo a propiciar aos jovens mbya um maior tempo de convivência com os parentes e afins. Pretende-se alterar a organização temporal da escola para conceder mais tempo aos jovens, nos moldes do que ficou conhecido por pedagogia da alternância.

A relação entre o *nhandereko* e a escola se depara com uma conclusão semelhante em um contexto rionegrino. Conforme Luciano (2011), para amenizar os problemas oriundos da violência colonial, os povos indígenas decidiram se apropriar dos conhecimentos, bens e serviços do mundo ocidental. Por esta via, a escola se constituiu como principal meio para essa apropriação.

Tal como pensam os Mbya que protagonizaram a pesquisa, a escola indígena deve servir de mecanismo de aproximação e interação com a sociedade envolvente. Diferentemente da perspectiva assumida por Luciano, defendendo que a escola também deve servir como mecanismo de fortalecimento cultural, apesar dos riscos inerentes a essa escolha, pois é importante garantir a atualização do *nhandereko* em um cenário pós-apocalíptico (os mundos indígenas produzidos após as grandes invasões europeias), tendo como mediadora a instituição escolar. Enfim, é fundamental (re)existir e, para isso, apropriar-se da escolarização, talvez o principal aspecto da escola pensada como arma(dilha).

Referências bibliográficas

- ABBONÍZIO, A. C. O. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. 2013. 193 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BELTRAME, C. B. *Etnografia de uma escola Xikrin*. 2013. 166 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- BORSATTO, F. S. *Educação escolar indígena: construção curricular da Escola Estadual Indígena Krukutu*. 2010. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2010.
- FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, M. K. L.; SILVA, A. L.. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Fapesp, 2001. P. 71-111.
- GALLOIS, D. T. A escola como problema: algumas posições. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. p. 509-517.
- GOLDMAN, M. Quinhentos anos de contato: por uma teoria etnográfica da (contra) mestiçagem. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 641-659, 2015.
- GRUPIONI, L. D. B. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- LADEIRA, M. I. Atividades da escola da aldeia guarani da Barragem, São Paulo. In: SILVA, A. L. (Org.). *A questão da educação indígena*. São Paulo: Brasiliense; Comissão Pró-Índio, 1981. p. 111-123.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Tradução de Ângela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 310 p.
- LUCIANO, G. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real, os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 370 p. Tese (Doutorado em antropologia social) – Universidade de Brasília, Brasília.

MARQUI, A. R. *Tornar-se aluno(a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacunda*. 2012. 147 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MARRAS, S. Como não terminar uma tese: pequeno diálogo entre o estudante e seus colegas (after hours). *Cadernos de Campo*, v. 15, n. 14-15, São Paulo, 2006. p. 353-382.

OLIVEIRA, J. C.; SANTOS, L. K.. “Perguntas demais” – Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Unesp, 2014. p. 113-134.

SANTIAGO, A. E. *Entre papéis, pessoas e perspectivas: etnografia da gestão da educação escolar indígena em Altamira - PA*. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SANTOS, D. L. *Inovação educacional entre os Guarani Mbya da aldeia Tenonde Porã*. 2017. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. 2007. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VALENTINI, A. A. *Educação escolar indígena Guarani: a escola estadual indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado*. 2010. 146 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC, São Paulo.

Submetido em: 11-08-2017

Aceito em: 08-03-2018