

**EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NAS ALDEIAS
GUARANIMBYA DA CIDADE DE SÃO PAULO (SP/BRASIL)**

**EDUCATION AND INTERCULTURALITY IN THE
GUARANI MBYA VILLAGES IN THE CITY OF SÃO PAULO
(SP/BRAZIL)**

**EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LAS ALDEAS
GUARANÍ MBYA DE LA CIUDAD DE SÃO PAULO (SP/
BRASIL)**

Alzira Lobo de Arruda Campos
Marília Gomes Ghizzi Godoy
Patrícia Margarida Farias Coelho
Universidade Santo Amaro

RESUMO

Por meio de uma reflexão sobre a etnoidentidade Guarani Mbya procura-se contribuir para o entendimento da escola em uma sociedade em que os espaços são todos de aprendizagem, com o objetivo de verificar os processos de interculturalidade para os povos originários do Brasil. Os conceitos sobre os direitos indígenas à autonomia são postos em confronto com as políticas educacionais destinadas aos índios, tomando como continente empírico as escolas CECI, que abrigam em suas práticas os saberes tradicionais indígenas com a cultura inclusiva, visando à interculturalidade, tornada inevitável nas circunstâncias históricas da colonização europeia no Novo Mundo. Com base teórica em trabalhos que veem as CECI como lugares de produção, troca e consumo de bens simbólicos e culturais das comunidades Guarani, analisando a atuação de educadores indígenas, nas fronteiras interculturais e étnicas Vinicius Tupã Mirim Werá das aldeias guarani, procura-se avaliar o impacto da “educação cidadã” nos entre lugares das escolas/ aldeias indígenas do Município de São Paulo. Os resultados auferidos demonstram que os Guarani Mbya conseguem aclimatar a escolarização aos seus valores tradicionais e

estão, na contemporaneidade, conquistando o poder de fala em suas relações com a sociedade não-indígena.

Palavras-chave: Etnoidentidade Guarani Mbya; Valores ancestrais e escolarização; Escolas CECI; Diversidade e interculturalidade educacional.

ABSTRACT

Through a reflection on the Guarani Mbya ethno-identity, we seek to contribute to the understanding of the school in a society where spaces are all learning spaces, with the objective of verifying the processes of interculturality for the native peoples of Brazil. The concepts of indigenous rights to autonomy are confronted with educational policies aimed at indigenous people, taking as an empirical continent the CECI schools, which house traditional indigenous knowledge in their practices with an inclusive culture, aiming at interculturality, made inevitable in the circumstances of history of European colonization in the New World. Based on theoretical works that see the CECI as places of production, exchange and consumption of symbolic and cultural goods of the Guarani communities, analyzing the performance of indigenous educators, in the intercultural and ethnic borders of the Guarani villages, it seeks to evaluate the impact of “citizen education” in the in-between places of schools/indigenous villages in the Municipality of São Paulo. The results obtained demonstrate that the Guarani Mbya manage to acclimate schooling to their traditional values and are, in contemporary times, conquering the power of speech in their relations with non-indigenous society

Keywords: Guarani Mbya Ethnoidentity; Ancestral values and schooling; CECI schools; Educational diversity and interculturality.

RESUMEN

A través de una reflexión sobre la etnoidentidad Guaraní Mbya, buscamos contribuir a la comprensión de la escuela en una sociedad donde los espacios son todos para el aprendizaje, con el objetivo de verificar los procesos de interculturalidad de los pueblos originarios de Brasil. Se confrontan los conceptos de derechos indígenas a la autonomía con las políticas educativas dirigidas a los indígenas, tomando como continente empírico las escuelas del CECI, que albergan en sus prácticas los saberes tradicionales indígenas con una cultura inclusiva, apuntando a la interculturalidad, inevitable en las circunstancias históricas de La colonización europea en el Nuevo Mundo. A partir de trabajos teóricos que ven a los CECI como lugares de producción, intercambio y consumo de bienes simbólicos y culturales de las comunidades guaraníes, analizando la actuación de los educadores indígenas, en las fronteras interculturales y étnicas de los pueblos guaraníes, se busca evaluar el impacto de “educación ciudadana” en los espacios intermedios de escuelas/pueblos indígenas en la ciudad de São Paulo. Los resultados

obtenidos demuestran que los guaraníes mbya logran aclimatar la escolarización a sus valores tradicionales y están, en la época contemporánea, conquistando el poder de la palabra en sus relaciones con la sociedad no indígena.

Palabras clave: Etnoidentidad guaraní mbya; Valores ancestrales y escolarización; Colegios CECI; Diversidad educativa e interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Até o expansionismo geográfico europeu, *grosso modo*, estendido de 1415, com a tomada de Ceuta pelos portugueses, a 1620, quando os “pais peregrinos” do Mayflower desembarcaram no futuro estado de Massachussets, os europeus conquistaram o mundo, tal como o conhecemos. No decorrer desse movimento de amplidão planetária, os burgueses conquistadores navegaram mais ou menos às cegas, uma vez que o mundo dos intelectuais se apartava radicalmente do real. Foi preciso que os marinheiros em busca do caminho marítimo para as Índias corrigissem, à própria custa, os enganos clássicos sobre a configuração da terra e dos oceanos, para que o conhecimento adquirido por especulações puramente teóricas aceitasse a experiência como um dado fundamental para a marcha do saber. Assim, a conexão dos saberes científico e empírico caracteriza a modernidade e a sua cultura, marcando o momento em que autoconsciência invadiu a vida cotidiana, implicando que relações entre experiência e conhecimento se vinculem às formas sociais e institucionais nas quais operam. A ideia de raça impregnou todo o sistema colonial europeu, passando a ser um dos elementos fundamentais na hierarquização das relações entre colonizadores e colonizados. Portanto, o conhecimento que se pretendia construir a partir do encontro dos conquistadores com os ameríndios já tinha seu programa, seu estatuto, suas regras, e todas suas prescrições dialogavam unilateralmente com o que já tinha sido pensado na metrópole, de acordo com os cânones estabelecidos longe da colônia. Ao longo dos 500 anos de colonização, as populações originárias, duramente exploradas, tiveram os elementos próprios de sua cultura, seus “valores ancestrais”, combatidos duramente, sob a bandeira de “civilização”, no momento expressa pela adoção do cristianismo e do trabalho compulsório. Desde o início, essa tarefa foi objeto de um processo de “aculturação” que se estendeu aos ameríndios em geral. No caso da colonização ibérica, os povos tupis foram os primeiros e os mais diretamente atingidos por esse processo, que se estendeu sobre todo o território por eles ocupado. Trata-se de um cenário multissecular e de amplíssima dimensão, que se encontra, nos dias atuais, objeto de reflexão de múltiplos trabalhos acadêmicos desenvolvidos pelas ciências humanas e sociais, notadamente pela Antropologia e áreas conexas. No presente, os povos originários desenvolvem reflexões próprias, ligadas a uma etnoidentidade apoiada em sistemas de crenças e modos de vida, vinculados a uma sabedoria profunda sobre a natureza, os seres e as coisas do universo, pressuposta como distinta do modelo

hegemônico da civilização ocidental. A cosmovisão desses povos é mítica, baseada no “grande tempo”, sem começo ou fim, que interliga os elementos da natureza a valores culturais e espirituais intrínsecos, traduzidos em todos os domínios visíveis e invisíveis da vida em comunidade. Essa posição vem sendo interpretada no âmbito das políticas públicas nacionais, assinalando tendências desse debate. É uma dessas tendências que constitui o objeto desta reflexão, debruçada sobre a política educacional adotada pela Prefeitura da cidade de São Paulo para as aldeias Guarani Mbya – os CEIIs (Centro de Educação Infantil Indígena), integrantes dos CECIs (Centro de Educação e Cultura Indígena). Trata-se de uma versão das escolas indígenas previstas pela legislação federal, que é abordada a partir dos conceitos de mestiçagem entre valores tradicionais da cultura Guarani Mbya – representados pelas Opy (Casas de Rezas) – e valores da sociedade dos brancos – representados pelas escolas. Por meio desse universo empírico, procura-se investigar em que medida sistemas simbólicos, reiterados na vida das comunidades urbanas Guarani, podem ser influenciados pela presença, em suas terras, da “escola”, uma instituição que classicamente enfatiza a homogeneidade racial e de cultura, como critério-chave de sua identidade.

1. METODOLOGIA

O tema deste artigo implica a adoção de um modelo analítico multicêntrico e interdisciplinar de alta complexidade, uma vez que pretende verificar o entrelaçamento de valores ancestrais Guarani Mbya com valores interculturais inerentes à presença de escolas no espaço das aldeias, com as consequentes intervenções no cotidiano de seus moradores. O exemplo tomado é fornecido pelas escolas ligadas aos CECIs do município de São Paulo: Krukutu, Tenonde Porã e Tekoa Pyau (Jaraguá).

A seleção das escolas infantis se justifica pela importância das crianças na comunidade Guarani Mbya, vistas como garantidoras da continuidade real e mítica do povo. Em termos liminares, vale destacar que, apesar de a educação infantil ser um direito subjetivo da criança, para o caso dos indígenas ela é facultativa e apresenta, como contrapartida, a necessidade de estudos de campo empreendidos por acadêmicos que convivam com as comunidades pesquisadas. O problema desta reflexão consiste em verificar como a teoria etnoeducacional vigente nas escolas CEII pode atuar sobre a prática comunitária de uma amostragem demográfica específica e alternativa dos povos originários, representados pelos Guarani Mbya. Parte-se do pressuposto de que escolas indígenas constituem uma conquista a mais da longa luta por direitos dos ameríndios no Brasil, a ser efetivada por políticas públicas específicas, nas quais o lugar de fala pertence aos povos originários. A concepção de que a escola deve ser estendida ao meio em que está inserida é analisada em seus limites mais radicais, definidos como a imersão das aldeias Guarani Mbya nas escolas instaladas em suas terras. Esta discussão apoia-se no conceito da interculturalidade, a

partir de escolhas efetuadas pelo povo Guarani Mbya, realçando o cruzamento entre narrativas autolegitimadas de seu universo místico com a ciência ocidental.

A existência material de escolas em aldeias indígenas fornece uma base empírica com limites determinados, concernentes ao ensino/aprendizagem, em setores definidos pela proposta pedagógica: currículo, material didático, quadros de docentes e alunos, vistos especialmente nos processos relacionais entre eles mantidos. Desse prisma, considera-se que é no processo das relações entre o ancestral e o moderno que pode aparecer o significado da presença dos CECIs no cotidiano das aldeias estudadas. Esse processo é investigado por meio de observações pessoais, decorrentes de mais de quatro décadas de atuação junto aos Guarani Mbya, concentrados em aldeias paulistas, visando, em especial, aos moradores das comunidades inseridas na política educacional da cidade de São Paulo. Para os fins deste artigo, as informações foram coletadas desde a inauguração das escolas, em 2004, até 2022, incluindo o período de 2019-21, marcado pela Pandemia Covid 19. Além da pesquisa de campo, consultaram-se, como fontes inarredáveis de pesquisa, os documentos produzidos por professores/coordenadores indígenas, disponíveis na plataforma on-line da prefeitura da capital paulista. Como variável de controle, é tomado o exemplo das escolas indígenas do povo tupi Tentehar, da Bahia, que têm sido objeto de pesquisas relevantes no Brasil e no exterior.

A presente reflexão insere dados resultantes de um levantamento bibliográfico e documental, na área de pesquisas qualitativas em educação, antropologia e história, a fim de estabelecer pressupostos legais e teóricos existentes sobre a educação infantil indígena, inseridos nos parâmetros educativos nacionais. Em relação às escolas CEII, da cidade de São Paulo, a política educacional apresenta uma plataforma que registra 1.248 sites sobre unidades abertas à educação, demonstrando forte interesse pela inclusão de crianças em geral. Há uma profusão de dados sobre a educação de crianças indígenas, mas em geral encontram-se incluídas em temas mais abrangentes sobre meio-ambiente, festividades e comemorações diversas. São raros os sites que tratam das CEII instaladas nas aldeias Guarani Mbya da capital paulista. A insuficiência também se manifesta na bibliografia, da qual consta apenas uma dissertação de mestrado: *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*, de 2012, de Edna FERREIRA, além de uns poucos artigos sobre o assunto, como o de Amanda R. Marqui e Clarice Cohn, Tornar-se aluno(a) indígena – Uma etnografia de uma escola Guarani Mbya, publicado na *Revista Inter-legere*, de 2011.

2. ETNOMETODOLOGIA, EDUCAÇÃO E SABERES ANCESTRAIS

Para a conceituação do problema acima exposto, autores variados nos auxiliam, ao definirem a etnometodologia como uma sociologia das práticas cotidianas, que investiga como atores sociais conservam seus saberes associados a comportamentos rotineiros.

Coulon comparece ao modelo metodológico adotado, com suas contribuições sobre os contrassensos frequentes que acompanham a comparação entre a sociologia teórica e os raciocínios sociológicos do conhecimento provindo da prática social. A competência para colocar em rede esses saberes é exercida por todos os seres humanos em suas trocas cotidianas, e não reservada à “tribo” de cientistas humanos. O exercício da competência citada implica a adoção de três operações elementares a todos os investigadores em ciências sociais: observar, escutar e descrever. Desse ponto de observação, todos nós somos sociólogos no estado prático, uma vez que para viver em sociedade devemos entender o mundo em que vivemos, independentemente de nossa cultura, educação ou classe social. Nosso pensamento e ações fundamentam-se em elementos sociais que nos guiam na vida cotidiana: são sociológicos e práticos ao mesmo tempo e se acumulam ao longo de nossas vidas. O saber sobre o que fazemos provém de nosso fazer: porque e como são feitos. Nós somos aptos a compreender minuciosamente os mecanismos microssociais que todos compartilham, a fim de podermos viver juntos. É a partir do conjunto desses conhecimentos que a etnometodologia desenvolve uma abordagem e uma teoria que levam em conta o conhecimento e a prática que se manifestam a cada instante da vida dos indivíduos, qualquer que seja o sexo, a idade, o meio social, o trabalho de cada um deles (Coulon, 2019: 34-35).

As reflexões acima apresentam-se basilares nas investigações sobre a sociedade indígena, na qual os saberes se adquirem na prática, sem fronteiras nítidas entre o universo mágico e a realidade cotidiana, apresentando, desse ponto de vista, notável precedência sobre a concepção de ciência dos colonizadores, para os quais o território dos intelectuais não admitia a presença das pessoas comuns, destituídas de riquezas ou cabedais. O enlace entre a cultura sábia e a popular foi o acontecimento original da ciência moderna – um truísmo presente nos autores principais que estudaram os Guarani e outros povos originários do Brasil, como Schaden (1974), Nimuendajú (1987) e Meliá (1991), etnólogos clássicos que elegeram os Guarani como temas de estudo, unindo o refinamento teórico que possuíam à observação da vida nas aldeias que visitaram. Suas pesquisas demonstraram como as Casas de Reza (*Oy Guatsu*) funcionavam como centros de ensino de conhecimentos ancestrais, transmitindo e revitalizando elementos essenciais à identidade Guarani. Autores mais diretamente ligados a diálogos interculturais entre saberes e práticas sociais indígenas são referências essenciais desta reflexão. É o caso de Maria José Ribeiro de Sá e Maria das Graças Silva, que “cartografam” saberes e práticas dos Tentehar, no cenário integrado da escola e aldeia, em Amarante, no Maranhão, valorizando a língua indígena como um elemento fortalecedor do conhecimento ancestral do povo estudado, ao mesmo tempo em que criticam o uso apenas do Português, por professores e alunos, na dinâmica escolar (De Sá y Silva, 2019: 162-177). Nessa mesma linha, a seleção das escolas CECI, operando em aldeias Guarani Mbya, aponta para o “lugar de fala” indígena e espera contribuir

para “a reformulação do relacionamento entre a esfera da cultura e as diferentes esferas da recepção, da administração, da mediação e da transmissão culturais”, marcas cruciais do debate pós-moderno (Connor, 2012: 163). Debate ainda mais significativo quando se refere ao esgotamento do modelo unilateral de educação, proposto pelo liberalismo da pós-modernidade, diante da pluralidade do conhecimento produzido por grupos ou povos alternativos. De outro lado, trata-se de um ponto de observação de alta relevância para a abordagem de políticas públicas destinadas ao fortalecimento do pluralismo étnico e da diversidade cultural dos povos latino-americanos, como uma conquista de direitos das populações originárias e das nações em geral.

Os povos indígenas brasileiros, em sua pluralidade e diversidade¹, criaram uma ampla rede de saberes e práticas culturais que se expressam no seu cotidiano e em seus rituais tradicionais (De Sá y Silva, 2019: 169). O saber indígena é construído no seio de uma história coletiva, resultante de experiências dos antepassados. Constituem, portanto, formas de compreender a realidade em que todos vivem (Charlot, 2000: 63). A educação resulta em processos de “interação de saberes em graus e modos sempre amplos e profundos”, que integram a dinâmica da vida (Brandão, 2002: 26). Contar e ouvir histórias é um dos meios mais comuns para a transmissão dos saberes ancestrais. Trata-se de uma prática cultural atribuída aos mais velhos, que ensinam às novas gerações o que eles aprenderam com seus pais e avós a fim de entenderem o mundo e o seu significado. Como povos moradores ou originários das florestas, é nelas que se baseia a vida material e religiosa em suas aldeias. As propostas pedagógicas da escola indígena, portanto, são experiências de diálogos interculturais, que se apresentam como propostas de um projeto alternativo ao processo atual de globalização, com fundamento na diversidade das culturas compreendidas como bancos de reservas de humanidade, aptos a oferecer recursos para uma mundialização solidária entre povos e culturas, campo no qual a escola indígena surge como um espaço especialmente adequado para articular o diálogo intercultural, de modo prático e concreto (Santos y Battestin, 2019: 102-115).

3. EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL

Os objetivos da educação indígena, nos primórdios da colonização do Brasil, buscavam anular os valores tradicionais dos povos autóctones, a fim de os substituírem pela ética do trabalho, criando bons súditos para a Coroa e almas para a Igreja. Os resultados desses objetivos são conhecidos. Ao perder a liberdade para viver nos valores ancestrais, os povos “descobertos” pelos portugueses perderam o sentido de suas vidas e as próprias vidas, no maior genocídio registrado pela história. A hecatombe da população ameríndia suscitou o aparecimento de leis protetoras, baseadas em bulas pontifícias, que reconheciam os

1. De acordo com o censo de 2010, o último realizado, existem, no território brasileiro, perto de 897 mil indígenas, distribuídos por 305 etnias. O Estado de São Paulo abriga 41.794 índios, 91% dos quais vivem em zonas urbanas.

indígenas como dotados de alma, condenando a sua escravização e aniquilamento. A Coroa seguiu o Altar e leis protetoras dos silvícolas brasileiros transcorreram de 1580 em diante, sem resultados definitivos para estancar a exploração de “peças de serviço” – o nome dos “negros da terra” escravizados. Nesse amplo painel, situa-se a educação indígena, tema presente nas obras de antropólogos consagrados, cujos trabalhos abrangem a infância dos Tupi, destacando a liberdade e autonomia das crianças, como Curt Nimuendaju (1924) e Egon Shaden (1962). A eles, juntam-se autores mais recentes, como Tassinari (2007), que observa que a infância, entendida como uma passagem para a vida adulta –ao contrário da concepção indígena que encara a criança como um indivíduo completo– fez com que se olhasse o respeito dos povos originários como ausência de autoridade dos pais, dificultando o aparecimento de uma pedagogia nativa. Um dos avanços principais da produção antropológica, nessa linha, aconteceu em paralelo ao reconhecimento das crianças como interlocutoras ativas de seu aprendizado. No interior dos grupos indígenas, as crianças circulam em todos os espaços, incluindo setores não percorridos por seus pais, uma vez que, para a pedagogia nativa, a observação permite o desenvolvimento dos sentidos, possibilitando às crianças apreenderem o mundo em que vivem, fortalecendo seus sentidos pela prática de ver e ouvir (Cohn, 2002). Nessa esteira conceitual, Edna Ferreira (2021) analisa o processo de ensino e aprendizagem na sociedade Guarani, contribuindo para o aprofundamento da Pedagogia Nativa. A educação infantil dos Guarani e Kaingang, na cidade de Maringá, indica o seu caráter mais assistencialista do que pedagógico, como solução às necessidades de assistência aos filhos, nas ausências de suas mães trabalhadoras. Nas terras indígenas, pelo contrário, apesar da grande perda territorial ocorrida e das alterações radicais no modelo econômico das aldeias, *“a educação das crianças continuou sendo de responsabilidade dos mais velhos e das mulheres que permaneceram aldeados”* (Vieira, 2012: 180).

Posições teóricas, alicerçadas em pesquisas de campo, seguem o ritmo das lutas indígenas na marcha por direitos, dentre os quais figura o acesso à educação específica e controlada por indígenas autônomos e conscientes, cuja origem se situa na Constituição de 1988, a primeira a reconhecer formas específicas e diferenciadas de educação, a partir da qual se organizaram políticas públicas que reconheceram os direitos dos povos originários a costumes, organização social, crenças, tradições e sobre a posse de terras por eles ocupadas. Esses direitos devem ser de responsabilidade da União, o ente jurídico indicado para proteger e respeitar a cultura e os bens dos indígenas (Brasil, 1988). Tal posição se encontra reproduzida no setor educativo, por meio da fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo “a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). As políticas culturais buscam desenvolver aspectos positivos da escola referentes à formação de professores indígenas e de seu ingresso em graus superiores de ensino, assim como de lideranças

representativas em organizações de gestão ambiental de terras indígenas e em ações de defesa do patrimônio cultural dos povos originários (Gallois, 2014: 509). A educação superior seria atendida nas universidades públicas e privadas, por meio de uma assistência aos alunos e de estímulo à pesquisa e ao desenvolvimento de programas especiais.

Verifica-se, portanto, que a regulamentação da educação indígena se assenta em base etnográfica sólida, considerada essencial para assegurar uma educação diferenciada às populações autóctones americanas, reconhecendo a sua diversidade cultural e linguística e estabelecendo um diálogo intercultural democrático e consistente, que tem como ator principal o indígena. Não obstante, a intervenção da escola no âmbito material e espiritual das aldeias continua a provocar debates acalorados, a partir de um conjunto significativo de experiências centrado nos efeitos e desafios epistemológicos que se apresentam na consolidação de programas de formação indígena. A expectativa inicial de que esses programas incluíssem a valorização dos saberes ancestrais indígenas e o reconhecimento de suas demandas, frustrou-se na maior parte, fazendo com que a escola passasse a ser percebida, de um lado, como um elemento para conferir poder decisório e autonomia aos povos originários; de outro, como armadilha destinada à domesticação de conhecimentos. Esse debate tem sido resolvido, em parte, pela perspectiva do diálogo intercultural na escola indígena, no tocante aos currículos específicos, tornando factível incluir os saberes culturais de cada comunidade indígena nos conteúdos escolares. Essa possibilidade rompeu com a linearidade e a rigidez do currículo da educação escolar convencional e fez com que a própria noção do saber fosse posta em xeque. Com efeito, antes de 1988, a escola se configurava como local exclusivo do saber científico, um espaço privilegiado para ensinar o conhecimento sistematizado em que as ciências habilitam as disciplinas científicas (Novak, 2014). Na linha intercultural contemporânea, o processo educacional indígena se apoia no conceito de fronteira, pelo qual a experiência pedagógica abrange espaços expressivos dos grupos em interação, contando com um fluxo constante entre os agentes de origens diversas na criação de um modelo de escola diverso do vigente em escolas infantis não indígenas, fiel ao jeito de ser do povo a que serve. Na realidade criada, os grupos étnicos persistem como unidades significativas, apesar do fluxo de pessoas que as atravessam (Santos, 2018: 100).

A FUNAI (Fundação Nacional do Índio), responsável pelos programas de educação indígena, após a publicação do decreto presidencial nº 2.691, transferiu esse encargo ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), vinculando a educação indígena à esfera das políticas públicas educacionais. Nesse âmbito, afirmaram-se princípios, objetivos e meios de implementação de educação escolar indígena, prevendo o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos originários, visando aos objetivos de proporcionar a recuperação de memórias históricas dos índios, reafirmando suas identidades étnicas e valorizando os

seus saberes e línguas próprias. Em paralelo, garantiu-se aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade brasileira como um todo (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016: 31). As escolas indígenas enfrentam o desafio dessa norma, definido pela emergência do pós-modernismo na cultura mundial, que trouxe novo debate quanto ao entrelaçamento entre saberes tradicionais e a ciência moderna, que rejeita ou suprime modelos baseados em narrativas autolegitimadas pela fala indígena. Essas duas vertentes seguem caminhos adjacentes, por vezes entrecruzados, mas que, em outras ocasiões, divergem de modo significativo (Connor, 2012: 30).

4. ESCOLA, SABERES TRADICIONAIS E INTERCULTURALIDADE DOS POVOS TUPI NO BRASIL

Uma pesquisa sobre as relações da escola com os saberes culturais Tentehar traz informações substantivas sobre a escolaridade entre os povos tupi. O histórico escolar da instituição de ensino analisada pelos autores registra somente três disciplinas específicas do universo Tentehar, compondo o “núcleo diversificado” dos ensinamentos fundamental e médio: Língua Tentehar (180 horas), Arte e Cultura Indígena (80 horas), Direito Indígena (80 horas). Apenas essas disciplinas estão a cargo de docentes indígenas. As demais são ministradas por professores não indígenas. Toinho Guajajara, professor da língua Tentehar, assinala que nenhum aluno sabia escrever no idioma nativo, na aldeia Juçaral, quando começou a lecionar, esclarecendo que “os próprios índios não entendiam o som da letra, porque tem a nossa fala do dia, mas para escrever é um pouco diferente”. As dificuldades enfrentadas pelo professor Toinho Guajajara para o ensino da língua indígena assemelham-se a situações verificadas no Acre Indígena e em outros contextos latino-americanos, uma vez que a linguagem indígena, posta na forma escrita e integrada ao mundo dos não-índios, perde muito de seu sentido tradicional (Cassulla y Faustino, 2019: 59-76). Com o domínio do Português e do Tentehar, Toinho Guajajara desenvolve um ensino intercultural bilíngue, considerando que há pessoas que estudam, mas não entendem bem o Tentehar, tornando necessário o ensino híbrido da língua indígena, com a sua tradução em Português. No bilinguismo, necessário por contingências históricas, o Tentehar é o primeiro idioma utilizado, contribuindo para a valorização da língua e dos saberes locais, promovendo “o sentimento de língua”, o seu sentido comunicativo e sobretudo a consciência de como as línguas “refletem atitudes culturais, as ideias e as preocupações das pessoas que as falam” (Monserrat, 1994: 15). A estratégia utilizada para ensinar as narrativas do imaginário Tentehar consiste em convidar os velhos para participarem das aulas, pois eles conhecem histórias que os mais novos desconhecem e têm contribuído muito para fortalecer não só a oralidade, mas os saberes culturais e as práticas vivenciadas nas comunidades. Os professores indígenas ressaltam que os saberes milenares, com a marca da identidade ameríndia, não são ensinados na escola. As disciplinas do “núcleo comum” – História, Ciência e Geografia – são articuladas pelos

professores a saberes locais, de modo assistemático e dependente de afinidades que os docentes possuem em relação à matéria ensinada. Matemática e Português figuram como exceção, pois os professores consideram enfrentar muitas dificuldades para associá-las aos saberes locais. O fato de crianças e jovens serem ensinados prioritariamente em Português pode ser causa de virem a perder a língua indígena. Em desacordo com a legislação, o Português se transformou no idioma de instrução da maioria das disciplinas e no primeiro idioma curricular (Monserrat, 1994: 11). Apesar de os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental serem majoritariamente indígenas, a formação que receberam se utilizou especialmente do Português, fator que os limita no uso da língua indígena em suas atividades de ensino. A formação bilíngue e intercultural dos professores indígenas apresenta-se como a solução exigida para que as escolas possam exercer uma crítica da cultura dominante e de elaborar sínteses a partir de seus conhecimentos tradicionais (Monserrat, 1994: 13).

A presença de igrejas cristãs em terras indígenas tem sido um elemento de oposição aos valores tradicionais das comunidades, embora pesquisas de campo tenham concluído que, mesmo convertidos ao cristianismo, a espiritualidade Guarani continua presente, ocasionando demandas frequentes para a construção ou reconstrução de Casas de Reza, como se verificou na TI Laranjinha, localizada no município de Santa Amélia (PR). Os 300 habitantes dessa comunidade, quase todos cristianizados, dispõem de duas igrejas cristãs, mas se movimentaram para a reconstrução de uma Casa de Reza, concluída em 2015. A TI possui a Escola Estadual Indígena Cacique Tudjá Nhanderú, dedicada à educação infantil e aos primeiros anos iniciais do ensino fundamental. No ano de 2015, a escola atendia a 30 crianças e contava com uma equipe pedagógica híbrida, majoritariamente Guarani, com uma diretora não indígena (Cassulla y Faustino, 2019: 62).

Os batismos cristãos não impedem a frequência das Casas de Reza tradicionais, em especial nas ocasiões de festas. Os missionários atuais deveriam estar convencidos, como seus antecessores dos séculos XVI e XVII, que a conversão ao cristianismo de povos indianos e chineses, entre outros, não significava o abandono de suas religiões tradicionais, como ocorre no Ocidente, que organiza o seu pensamento em estruturas mentais antitéticas. O princípio da solidariedade para os ameríndios e outros povos atua tanto nas práticas sociais, quanto nas espirituais, ao contrário da alteridade excludente ocidental. A oposição entre o cristianismo e o politeísmo, assim como entre outros elementos culturais, só foi conseguida por meio da força dos colonizadores sobre os povos dominados. Na ausência do jugo, a alteridade se insere no edifício complexo dos saberes tradicionais, no jogo de forças divinas que o orientam e na estratégia de adaptação ao sistema não indígena.

Em presença de igrejas, a escola exerce uma espécie de função medianeira, tida pelos Guarani como um meio para a revitalização cultural (Cassulla y Faustino, 2019), na medida em que propicia conhecimentos, permitindo a adição aos conteúdos escolares dos saberes advindos de tradições e processos de transmissão próprios. Com base na THC (Teoria Histórico Cultural), “a mediação pode ocorrer de duas formas distintas. Primeiro, se refere ao conhecimento como mediador e, segundo, quando uma pessoa que possui maior experiência atua como mediadora” (Sforni, 2008). Na perspectiva pedagógica, entendemos que a criança Guarani se situe na segunda forma de mediação, por conhecer a terra de sua aldeia, a *Tekoa*, e as regras de sociabilidade do grupo ao qual pertencem.

5. CRIANÇAS GUARANI MBYA E OS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

Nas terras paulistas, vivem perto de 4.732 índios Mbya, Tupi Guarani, Kaingang, Krenak e Terena, em nove aldeias localizadas na faixa litorânea, no Vale do Ribeira, no Oeste ou na região metropolitana da cidade de São Paulo (Fundação Nacional dos Índios, 2021). Os contingentes populacionais dessas aldeias se formaram por meio de contatos e alianças entre tribos diversas, conferindo um aspecto peculiar aos Guarani Mbya, registrado pela expressão *retarã kuere*, “todos aparentados”. Os últimos anos registraram um acréscimo de movimentos migratórios Mbya das Missiones (Argentina) e do Rio Grande do Sul para a Mata Atlântica litorânea, ocasionado por motivos essencialmente religiosos, provindos do mito ancestral de busca da “Terra sem Mal”, que teria sido perdida pelo fato de os homens se terem apartado das normas do “bom comportamento”. No presente, a sedução pelos bens materiais dos brancos provocaria novo apocalipse no mundo Mbya, o que seria evitado se o povo se deslocasse para lugares semelhantes àqueles que habitaram nos inícios de suas existências, com mata, água boa, terra para o plantio do milho e liberdade para o exercício de suas rezas (Ladeira, 2007: 48). A busca pela terra prometida junta-se a outras motivações econômicas e sociais: laços parentais, procura por melhores condições de alimentação, saúde e de moradia em aldeias situadas nas proximidades de centros urbanos. Esse fenômeno vigora nas aldeias de Tenonde Porã, Krukutu e Tekoa Pyau (Jaraguá), localizadas no município de São Paulo, e na aldeia do Ribeirão Silveira, em Boraceia, particularmente empenhadas na coexistência com os *jurua* (quem não é Guarani, termo que remete ao homem branco), como se observa, por exemplo, na presença de lideranças aptas a controlar as relações internas e externas das comunidades (Ferreira, 2021: 35).

A aldeia Krukutu, situada às margens da represa Billings, é uma das mais antigas da região e a segunda, em população, da Terra Indígena, abrigando perto de 500 moradores. Tanto ela como a aldeia Tenonde Porã conseguiram a regularização de suas terras, em 1987,

após décadas de luta, vindo a configurar as duas únicas opções de moradia no Território Indígena até a demarcação das terras tradicionais –*tekoa*– pela FUNAI. Do mesmo modo que a aldeia Krukutu, Tenonde Porã, com a área diminuta de 26 hectares, apresentou uma concentração populacional desmedida e prejudicial ao modo de vida guarani. A luta pelo aumento das terras destinadas às aldeias, com base no reconhecimento de áreas habitadas tradicionalmente pelos Guarani, conseguiu fazer com que a Terra Indígena fosse oficialmente reconhecida, em 2012, com a dimensão de 16 mil hectares e batizada de Tenonde Porã, em homenagem à mais populosa aldeia da região. Nos dias atuais, essa aldeia conta com diversas estruturas organizacionais – Escola Estadual Indígena, Posto de Saúde, CECI (Centro de Cultura e Educação Indígena) – além de roças e espaços coletivos, em que se desenvolvem diversos projetos, objetivando ao fortalecimento da cultura guarani. A educação das crianças guarani desenrola-se em toda a comunidade física e material das aldeias. As próprias crianças maiores cuidam das menores. Além dos membros em geral da aldeia, as mães e os pais orientam os seus filhos mais velhos para cuidarem dos irmãos menores, fato que é visto como uma das razões da baixa frequência escolar de alunos a partir de 10 anos. As crianças, olhadas como emanações de *Nhanderu* e, como tais, merecedoras de toda a atenção e o respeito da comunidade, vivem em liberdade, embora as orientações dos mais velhos sejam passadas sempre a elas. Não há atividade do grupo que exclua a criança, quer se trate de cerimônias, reuniões, confecção de artesanatos, ou da rotina familiar, em geral. Identificadas como pequenas divindades que protegem a aldeia do mal, as crianças são tomadas como agentes de fortalecimento da cultura e, desse modo, todo o conhecimento tradicional integra-se à educação. As crianças aprendem observando, ouvindo, tocando e aprendendo com e na natureza, dentro de suas casas ou fora delas. Na *opy* presenciam ou praticam o canto e a dança guarani, aprendendo a força da palavra e raramente recebendo negativas para as suas ações, a não ser quando os mais velhos notam que a criança pode se prejudicar por algum dos seus atos. Com a construção do CECI, os Guarani elegeram esse local como sede para suas reuniões, encontros e recepção de visitantes (Ferreira, 2021: 55-57).

A Terra Indígena Jaraguá, por sua vez, abriga uma população de 545 pessoas, em uma área de 532 hectares dos municípios de São Paulo e Osasco. Orientações complementares à criação das CEII enfatizam a necessidade de as atividades escolares refletirem as especificidades étnico-culturais indígenas quanto à organização curricular, horários de funcionamento e duração de cada período escolar. Essa organização deveria ser aprovada pelos indígenas e encaminhada à análise pelo supervisor escolar, a fim de ser homologado pela Coordenadoria de Educação. Nessa linha, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo contratou a consultoria antropológica da Pletora Ltda. para subsidiar a proposta pedagógica dos CEII/CECI, que nos cabe investigar. A capacitação de professores indígenas indicados pela comunidade para os CEII estaria a cargo de

antropólogos e outros especialistas, contando sempre com participantes indígenas. Nessa capacitação inscreviam-se temas relativos à Legislação Ambiental e Indigenista, Técnicas da Informática, Audiovisual e Gestão Ambiental, prevendo-se a elaboração de materiais didáticos, como textos e produtos audiovisuais, além da gravação de narrativas diversas sobre a identidade e a vida nas aldeias. Ao mesmo tempo, as preocupações estendiam-se para a capacitação de profissionais não-indígenas da Rede Municipal de Educação, que atuavam nas aldeias guarani em que se encontravam os CEII (Centro de Educação Infantil Indígena). Nesse contexto, realizam-se seminários internos ou abertos à comunidade em geral sobre os Guarani na cidade de São Paulo, versando sobre: história e religião guarani; a situação dos povos indígenas no Brasil atual; povos indígenas e pensamento antropológico; aspectos da prática indigenista no Brasil (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016: 34). Durante os seminários, educadores indígenas e não indígenas, habitantes do município de São Paulo, abordam os desafios que enfrentam, dentro e fora das salas de aula, para o estudo das histórias e culturas indígenas, a partir de suas vivências, dada a diversidade das populações indígenas e o objetivo de fortalecer os CEII das aldeias Guarani da cidade. Em 9 de agosto, é comemorado o Dia Internacional dos Povos Indígenas, data em que se busca alertar sobre seus direitos como cidadãos e garantir a preservação da cultura tradicional de cada uma das etnias originárias. O mês todo, denominado de “Agosto Indígena”, desenvolve-se de acordo com o Currículo da Cidade e com as políticas públicas da Secretaria Municipal de Educação, que incluem no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Tais seminários, desenrolados anualmente, a partir de 2015, têm o tom de denúncia e combate, manifestado, por exemplo, em 2021, no “VIII Encontro Indígena – Cultura, Lutas e Resistência”. Nesses encontros, abertos pelo Coral Guarani Amba Wera, o lugar de fala é atribuído a indígenas, que tomam a interculturalidade como conceito fundamental de suas comunicações, como ilustra a “roda de conversa”, intitulada “entre a aldeia e a cidade”, com representantes do Conselho Municipal dos Povos Indígenas de São Paulo. Em uma das sessões, “Educação Indígena Guarani: a escola que queremos”, Fábio da Costa Ramos, Coordenador Educacional do CECI Krukutu, Mateus Vidal, Educador do CECI Jaraguá e Márcio Miri, Coordenador Educacional do CECI Tenondé Porã apresentaram relatos de práticas pedagógicas sobre histórias e culturas indígenas em suas aldeias (Canal Youtube Pedagógico SME-SP).

Pela proposta pedagógica dos CII/CECIs, assuntos ligados à tradição Guarani Mbya devem constar como sugestões, a saber: trabalhos envolvendo o plantio, a pesca, a culinária, a construção de casas, o artesanato, danças, brincadeiras, o manejo da mata. O ensino de operações aritméticas básicas e o estímulo ao uso da língua guarani também integram a proposta inicial. Ademais, professores indígenas, monitores, capacitadores e diretores deveriam trabalhar com antropólogos, prevendo-se que fossem indígenas

conhecedores profundos de elementos da cultura guarani. Estão citados, nesse item, artesanato e cultura material, música, dança, brincadeiras e jogos infantis, culinária, narrativas míticas, história e vida religiosas, como vertentes temáticas que devem merecer a realização de oficinas específicas a cada uma. Por outro lado, os materiais didáticos teriam que ser elaborados a partir das experiências locais, em narrativas curtas, transmitidas em linguagem apropriada a um público infantil de até 7 anos de idade. Propunha-se também a elaboração de um cardápio baseado na culinária guarani e que deveria compor a merenda a ser servida nos CEII/CECI. É provável que essa ideia tenha sido abandonada, uma vez que os relatórios técnicos sobre as CEII/CECI não registram nenhuma referência ao assunto (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016: 35).

A ata de uma reunião entre os responsáveis pela proposta e as diretorias regionais de educação de Parelheiros e Pirituba/Jaraguá, realizada no dia 15/03/2004, indica que os CECIs deveriam estender suas atividades para toda população das três aldeias e não apenas às crianças de 0 a 6 anos (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016: 35). Duas semanas depois, realizou-se o III Congresso Municipal de Educação, cuja ata inscreve a solicitação de lideranças guarani para que a alimentação oferecida pelos CECI aos alunos matriculados deveria ser fornecida a todas as crianças das aldeias. As lideranças também pediram que os CEII/CECI funcionassem todos os dias, incluindo sábados e domingos e ainda que atendessem a duas faixas etárias de alunos: a primeira, de 2 a 4 anos, teria uma hora de atividades diárias; a segunda, de 4 a 6 anos, dedicaria três horas às mesmas atividades (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2016: 35). A formação de educadores é objeto de particular atenção de um encontro ocorrido no Jaraguá, em 2017, que abordou temas da cultura guarani e de suas relações com os não índios: aquecimento global, espiritualidade, medicina tradicional, plantio, artesanato e o significado do tempo guarani, por meio de conversas e interações com atividades tradicionais. Nos encontros de representantes de várias aldeias foram discutidos os fundamentos da cultura Guarani e de seu enfraquecimento perante o avanço das cidades sobre as terras indígenas e da influência da tecnologia na vida das gerações mais jovens (Instituto Rogacionista, 2018: 7-10).

O Relatório das Atividades Desenvolvidas entre 2016/2019, dos Centros de Educação Infantil Indígena Tenondé Porã, Krukutu e Jaraguá, presta informações adicionais ao quadro acima. Foram lideranças Guarani da cidade de São Paulo que levaram à concepção e inauguração, em 2004, dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI), que visam à valorização e fortalecimento das raízes, tradições e autonomia do povo Guarani, a fim de assegurar “o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue” (Instituto Rogacionista, 2020). A construção de cada CECI obedeceu a projetos arquitetônicos

que respeitaram as condições culturais de cada aldeia, todos construídos em cooperação com os Guarani, resultando em complexos integrados pelos elementos seguintes: Centro de Educação Infantil, salas de aula, biblioteca, varandas de leituras, sala de informática, rádio comunitária e Centro de Cultura Indígena. Os CEII aparecem como atendendo a uma faixa etária de crianças de 0 a 5 anos, formando agrupamentos mistos e com atividades realizadas na língua Guarani, por educadores indígenas residentes nas próprias aldeias. O CEII do Jaraguá, por exemplo, atendia a 130 crianças, de dois a cinco anos e 11 meses, e a outras 210, a partir dos seis anos. As crianças matriculadas continuavam a conviver plenamente com a comunidade, e as atividades pedagógicas ocorriam em todos os espaços das aldeias (mata, Casas de Reza, CECI e CEII), com a interligação entre os saberes tradicionais e os referentes à sociedade não-indígena. A Secretaria Municipal de Educação apoiava pedagogicamente os três CEII, promovendo encontros com os educadores indígenas, destinados a debates sobre memória, história, culinária tradicional, canto, dança, música e artesanato. A partir desses encontros, lançou-se, em 2012, um caderno intitulado *Orientações Curriculares – Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil Escolar Indígena*, com o propósito de fortalecer a etnoidentidade Guarani, por meio de uma educação intercultural, ministrado por um quadro funcional misto: um deles integrado por *juruás* – brancos/não indígenas – (um gestor, um auxiliar de gestão, um coordenador pedagógico); outro, por 22 funcionários indígenas (um coordenador administrativo, um coordenador cultural, um coordenador educacional, um auxiliar de coordenação cultural e um educacional, um coordenador de informática, dez educadores, seis manipuladores de alimentos), além de voluntários da própria comunidade.

Como o CEII se localiza no centro da aldeia, acabou por se transformar em local privilegiado dos indígenas para as suas reuniões, funcionando como um elemento aglutinador de pessoas em torno de temas os mais diversos, correspondendo, nesse sentido, ao ideal de levar o projeto pedagógico para a comunidade como um todo. De fato, esse ideal educativo, consubstanciado no pensamento de Paulo Freyre, chegou ao seu ponto máximo nos CEII: a comunidade está imersa na escola.

O projeto arquitetônico dos CECIs reúne dois edifícios, um deles destinado às atividades da rotina escolar, com salas para as classes de alunos, cozinha, refeitório, diretoria e biblioteca; o outro, designado de “centro cultural”, é o espaço destinado a reuniões, festejos e comemorações da comunidade. No decorrer da pesquisa de campo, realizada neste ano de 2022 e concentrada na aldeia Tekoa Pyau, foi possível verificar o funcionamento das CEII, em setores diversos. A pesquisa desenvolvida abrangeu 111 crianças e dez educadores, além de oficineiros, contratados esporadicamente, todos indígenas. A escola tem um diretor, um administrador

e um orientador pedagógico não indígenas. Para o setor de informática, há uma sala especial, com computadores, que conta com um auxiliar de informática não indígena. Quanto às atividades escolares, decorridas das 9H00 às 17H00, elas se iniciam no refeitório, com o café da manhã (café com leite, servido com pão e manteiga ou bolachas e biscoitos). Algumas vezes, conforme informações colhidas com os educadores, também são servidos produtos da culinária indígena (milho verde, banana assada, *xipa* –panqueca feita com trigo e água–, *reviro* –cuscuz de farinha de trigo–, *rora* –cuscuz de fubá). Compõem a dieta escolar: o almoço, servido às 12H00, o lanche, às 14H00 e o jantar às 17H00. As atividades curriculares seguem a grade curricular, focando-se, em geral, em desenhos e artesanato, realizados com o uso de lápis de cor e papel, miçangas, fios de nylon, taquara e outros produtos da natureza ou industrializados. Brincadeiras infantis diversas e contação de histórias integram o cotidiano das escolas. Crianças e educadores se reúnem semanalmente com um líder religioso, na Casa de Rezas ou no pátio da escola, em danças, cantos *mborai*, acompanhados por violeiros locais. Também semanalmente há uma excursão da CEII Tekoa Pyau ao Parque Estadual do Jaraguá, que segue um roteiro pré-determinado, e das CEIIs das aldeias Krukutu e Tenonde Porã à represa Billings, por trilhas estabelecidas a partir de sinais etnoidentitários, pensadas como um prolongamento da vida *nhandereko*, pois, apesar da presença **recente do CECI no Jaraguá –pouco mais de uma década–** a educação infantil procura atender às reivindicações indígenas da época atual, apresentando um modelo antitético à educação de missionários. O modelo alternativo de educação é definido pelos próprios indígenas, perfazendo formas pedagógicas que reproduzem aspectos culturais e visões de mundo, que espelham valores tradicionais dos Guarani Mbya. Os indígenas se preocupam com a interculturalidade na educação de suas crianças, ressaltando que a escola deve priorizar os saberes ancestrais e realçar o modo de viver em contato íntimo com a natureza. O CECI Jaraguá constitui um elemento importante para fortalecer a cultura tradicional, ao inserir a cosmologia e costumes Guarani Mbya nos conteúdos escolares, conjugando elementos culturais próprios às necessidades de interpretação do mundo *juruá*.

As reflexões acima evidenciam o sucesso relativo do programa idealizado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, na medida em que as reivindicações indígenas estenderam o sistema escolar infantil a toda a coletividade, fazendo com que a interculturalidade, adotada pelos CECIs, reforçasse a etnoidentidade Mbya. Conversas com moradores das aldeias do Tekoa Pyau, Tenonde Porã e Krukutu demonstraram a absorção dos conhecimentos ocidentais pelas comunidades, produzindo um amálgama de valores ancestrais com elementos culturais dos brancos. Nas palavras do educador do CEII Tekoa Pyau, Vinicius Tupã Mirim Werá,

As atividades realizadas no CECI, são para mim, a minha própria vida, pois gosto das crianças como meus parentes, e todos os dias estamos realizando atividades que valorizam nosso povo. Procuro manter as crianças ocupadas com o que elas gostam. Fazemos muitos desenhos da natureza e dos animais que são da nossa vida. As crianças gostam quando vamos na opy para rezar. Eu vivo com o meu salário e tenho esperança que a Prefeitura realize atividades de capacitação para nós educadores.

Como conclusão, Vinicius Tupã Mirim Werá afirma seguir as iniciativas da direção, reconhecendo sempre que o ambiente de liberdade e atuação das crianças é muito livre e que elas colaboram muito para o desenvolvimento da comunidade, sentindo-se bem com o cardápio e as atividades em geral, das quais as preferidas são as excursões ao Jaraguá e as idas à Opy. No entanto, o mesmo informante critica o fato de a Prefeitura não oferecer melhores condições para a capacitação profissionalizante dos educadores, além de lamentar que algumas mães levam seus filhos à escola apenas nos horários das refeições, deixando de seguir o expediente educacional em sua inteireza.

CONCLUSÃO

A escola dos povos originários do Brasil é um lugar de investigação ideal para que se estabeleça um diálogo intercultural entre saberes inscritos em tradições culturais ou no ambiente de ensino/aprendizagem que se instalou nas comunidades índias. Desse ponto de vista, o sistema educacional das aldeias investigadas é uma janela pela qual podemos enxergar o processo multissecular de redução dos ameríndios a interesses a eles adversos – um epifenômeno da aculturação violenta de milhares de povos, com suas línguas e culturas próprias, aos invasores ocidentais. Hoje, esse processo se exauriu na teoria e nas práticas sociais, transformando-se em um dos capítulos mais significativos da conquista de direitos das populações autóctones. A fragmentação/anulação desejada pelos colonizadores apresenta-se substituída por um sistema de ensino interativo entre a cultura ancestral e elementos da sociedade “branca”, sistema esse dirigido por lideranças próprias, no interior ou fora das aldeias. Na contemporaneidade, a diversidade cultural é eleita como tema de alta significação para direitos humanos universais ou diferenciados para grupos vulneráveis. A sobrevivência de culturas alternativas oferece um contraponto aos mitos do individualismo e da pessoa instruída para servir aos objetivos do mercado globalizado atual. Portanto, interessa a toda humanidade. Os indígenas americanos vivem a sua identidade num cenário marcado pela diversidade étnica e por situações de autonomia e autoafirmação. No drama por eles encenado, combinam-se necessidades de sobrevivência com a convicção sobre os significados positivos de seus valores ancestrais, identificando a intransigência dessas populações em abrir mão de elementos culturais que lhes são próprios. Faz-se necessário salientar que, no decorrer do século XX, o contraste entre o pensamento indígena e o acadêmico se esvaiu, e a ciência

passou a se reconhecer como uma das numerosas formas de conhecimento, abrindo-se para o diálogo e criticando o poder hegemônico do saber científico diante de formas alternativas de compreensão. Como unidades educativas, os CEII/CECI remetem à identidade infantil e ao aprendizado no âmbito mais extenso da etnoidentidade dos povos Guarani Mbya, assim como às leis e políticas públicas existentes sobre o tema. A implementação de escolas nas aldeias Jaraguá, Krukutu e Tenonde Porã, no município de São Paulo enfrentou questões desafiadoras sobre a educação escolar indígena no Brasil contemporâneo, agravadas pelo fato de se tratar de crianças, historicamente cooptadas por missionários como indivíduos mais aptos à conversão ao monoteísmo cristão e aos parâmetros desejados pelos colonizadores, quanto aos povos subjugados. Não obstante, nas três *tekoas* Guarani do município paulista, a escola tem sido apropriada como instrumento de luta do movimento indígena, e a pedagogia nativa se desenvolve na interculturalidade, a partir de vivências transcorridas no espaço sociológico das aldeias, refletindo a atenção que as crianças recebem dos pais e parentes próximos. Os resultados conseguidos por esta pesquisa indicam que os CEII/CECIs têm contribuído para uma melhoria geral da situação da infância e das aldeias em que estão instalados e que os seus projetos pedagógicos operam positivamente para atender às necessidades das crianças de Krukutu, Tenonde Porã e Jaraguá.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bergamaschi, M. A. (2012) “Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas”, em Paladino, M. e Czarny, G. (org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Garamond: Rio de Janeiro.
- Brandão, C. R. (2002) *A educação como cultura*. Mercado das Letras: Campinas, SP.
- Brasil (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF.
- Brasil (1998) (1998) *Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas*. Brasília: SECAD, Ministério da Educação.
- Canal Youtube Pedagógico SME-SP. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/pedagogicosmesp/>. Acesso: 19/09/2022.
- Cassulla, M. H., e F. Rosângela Celia (2019) “Crianças indígenas guarani Nhandewa no Norte do Paraná: aprendizagens culturais e escolares”. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 28(54): 59-76.
- Charlot, B. (2000) *Da relação com o saber - Elementos para uma teoria*. Editora Artmed: Porto Alegre.
- Cohn, C. (2002) “A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia”, em Silva, A. L. da, Nunes, A., e Macedo A. V. L. da S. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. Global: São Paulo, pp. 213-235.
- Connor, S. (2012) *Cultura Pós-Moderna. Introdução às Teorias do Contemporâneo*. Edições Loyola: São Paulo.
- Coulon, A. (2019) “Ethnomethodologie et recherche qualitative en santé: observer, écouter, décrire”. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 28(56): 33-43.
- Da Silva, A. L. (2000) “Mito, razão, história e sociedade: interrelações nos universos socioculturais indígenas”, em Da Silva, A. L. e Grupioni, L. D. B. (org.), *A Temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Global: Brasília.
- De Sá, M. J. R. e Silva, M. G. (2019) “Educação escolar indígena e saberes culturais”. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 28(56): 162-177.
- Ferreira, E. (2012) *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. Dissertação de Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Ferreira, E. (2021) *A Educação escolar infantil indígena nos CECIs: desafios na busca por uma educação diferenciada e intercultural*. CRV: Curitiba.

Fundação Nacional Do Índio (2021) Ministério da Justiça. Coordenação Regional do Litoral Sudeste.

Gallois, D. T. (2014) “A escola como problema: algumas posições”, em Carneiro Da Cunha, M., e Cesarino, P. N. (org.), *Políticas culturais e povos indígenas*. Unesp: São Paulo: Unesp, pp. 509-517.

Instituto Rogacionista (2020) *CECI Jaraguá, em São Paulo*. Disponível em <https://www.rogacionista.org/>

Instituto Rogacionista (2018) *1º Seminário dos Saberes Guarani Mbya na educação diferenciada*. Scortecci: São Paulo.

Ladeira, M. I. (2007) *O caminhar sob a luz: território Mbya à beira do oceano*. UNESP: São Paulo.

Meliá, B. (1991) *El Guarani: experiência religiosa*. CEPAG: Assunción.

Monserrat, R. M. F. (1994) “O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva”. *Revista em Aberto*, 14(63): 11-17.

Nimuendajú, C. (1924) “Os Índios Parintintin do Alto Madeira”. *Journal de la Société des Américanistes*, XVI: 201-278.

Novak, M. S. J. (2014) *Os organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná: estudo das ações da universidade estadual de Maringá*. Tese Doutorado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Santos, C. M. S. A. (2018) “O Centro de Educação e Cultura Indígena (Ceci) da Aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá – São Paulo/SP): a Cultura Guarani na Escola de Educação Infantil e a Atuação dos Educadores Indígenas”. *Revista Temporis [ação]*, 18(1): 99-111.

Santos, J. A., e Battestin, C. (2019) “El diálogo intercultural como método para articular una experiencia entre estudiantes de Brasil y el Reino Unido”. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 28(56): 102-115.

Schaden, E. (1974) *Aspectos fundamentais da cultura Guaraní*. Editorial Da Universidade de São Paulo: São Paulo.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2016) *Avaliação diagnóstica dos impactos das ações educativas dos CEII/CECI: relatório final*. Coordenadoria Pedagógica: São Paulo.

Sforni, M. S. de F. (2008) “Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação”, em Capellini, V. L. F., e Manzoni, R. (org.). *Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional*. Cultura Acadêmica: São Paulo.

Tassinari, Antonella Maria Imperatriz (2007) “Concepções indígenas de infância no Brasil”, *Tellus*, 7(13): 11-25.

Vieira, F. A. da C. (2012) *Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho.