

A generosidade como resistência: Aprendendo a educar para a vida em diálogo com os Guarani¹ de Parelheiros

Cristiane Carvalhais Regis e Luci Aparecida Guidio Godinho

Orientadora: Vivian Parreira

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contribuir para a construção de processos de descolonização, apontando para reflexões acerca da condição de marginalidade dos saberes não-hegemônicos. A partir de nossa experiência como educadoras de Infância da zona sul da cidade de São Paulo, atuantes em processos de formação de educadores/educadoras numa perspectiva progressista e emancipatória, inspiradas no trabalho de Paulo Freire, percebemos que, apesar de alguns importantes esforços e de boas intenções, a temática indígena, quando não invisibilizada, vem sendo ainda tratada de maneira equivocada e estereotipada, revelando a necessidade de qualificação dos trabalhos de formação de educadores/educadoras. Buscamos compreender as razões desta invisibilidade, no contexto capitalista contemporâneo e ainda, apontarmos também para políticas públicas possíveis. Por fim, voltamos o olhar ao território, buscando pistas para a desconstrução do olhar hegemônico através da escuta atenta e sensível em relação aos povos Guarani de Parelheiros. A partir desta conversa, percebemos que apenas garantir a inclusão da temática indígena nos currículos não é suficiente! É preciso estabelecer um diálogo verdadeiramente intercultural. Esperamos que a mesma surpresa e admiração que nos causou a realização desse trabalho, possa ser sentida por outros e assim contribuir para nos deixar, a todos e todas, mais sabedores sobre a realidade indígena atual, e por isso mais fortalecidos, resistentes e solidários.

Palavras chave: Infância, Currículo, descolonização, Indígena, Lei 11.645/08

¹ Guarani: utilizado intencionalmente no singular, em respeito ao uso habitual entre os indígenas de Parelheiros, pautado na ideia de que todos formam um único povo. Em seus dizeres: “Somos todos parentes!”

Introdução

“Ouvi os cantos, a voz, os murmúrios dos MBYA Guaranis. Eles me transportaram para a fonte das palavras. Me levaram para os ancestrais, para os fósseis linguísticos, lá onde se misturaram as primeiras formas, as primeiras vozes: A voz das águas, do sol, das crianças, dos pássaros, das árvores das rãs... Passei quase duas horas deitado nos meus incios, nos incios dos cantos do homem” (Manoel de Barros).

Inspiradas em Manoel de Barros, poeta sensível e sábio que nos ensina perceber a importância das irrelevâncias, das coisas simples, das coisas do chão, das nossas origens buscaremos aqui nesse artigo, para além de trazer a relevância dos conhecimentos indígenas guarani para a formação de educadores, buscar elementos para uma reflexão que colabore com a desconstrução dos conhecimentos estereotipados. É possível perceber estes estereótipos nos materiais que nos são apresentados, em experiências vivenciadas nos processos de formação de educadores, nas mídias, nos materiais didáticos ou até mesmo na academia: a imagem de um indígena passivo, frágil, dócil ou um selvagem, refletindo sobre os caminhos que os tornaram e os tornam invisíveis e com pouquíssimo ou quase nenhum valor na sociedade atual e sobretudo nos currículos escolares, em especial na formação de bebês e crianças bem pequenas.

Infelizmente, ao longo de nossa história ocidental capitalista, marcada por processos de colonização, exploração e opressão, especialmente sobre grupos sociais e povos

historicamente excluídos, percebemos que a condição de marginalidade dos sujeitos, reflexo das relações desiguais de poder e dominação, transparece no imaginário, nos modos de pensar/agir, bem como nos modos de organizar o conhecimento sistematizado nos espaços escolares.

A esse respeito, Santos, Santiago e Faria (2016), referem-se, especialmente em relação ao Brasil, sobre a questão do discurso normativo como um projeto que exclui crianças, mulheres, culturas de outras letras ou de oralidades, diferentes gêneros e outras diferenças, segundo os autores, “temos forjado nas últimas décadas uma rede discursiva normativa... Trata-se de um projeto de nação. Nação adultizada. Escolarizada. Falada. Letrada. Ocidentalizada. Heteronormativa. Machista. Capitalista. Excludente. (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016 p. 193).

Desta forma, nos questionamos: O que significa pertencer a grupos sociais, povos distintos dos colocados nos termos da normatividade neste contexto? Percebemos que muitos povos e grupos encontram-se ainda discriminados e marginalizados, resistindo a ataques e violações cotidianas aos seus direitos fundamentais, com seus saberes não-valorizados, em virtude de seu contexto de pertencimento. As sociedades indígenas em território nacional encontram-se também nesta condição.

Em virtude do contexto apresentado, em nossa trajetória como educadoras de infância no extremo sul da cidade de São Paulo, percebemos o quanto a temática indígena tem sido ainda abordada de maneira equivocada, estereotipada, descontextualizada e desrespeitosa, revelando uma urgente necessidade de qualificação dos processos de formação de educadores/educadoras. Diante desta realidade, inicialmente nos questionamos: em que medida a proximidade geográfica com as aldeias Guarani de Parelheiros pode se configurar aspecto facilitador, no sentido de contribuir para processos de descolonização desse currículo? Por que nos preocuparmos com a presença da história e cultura indígena desde a mais tenra infância?

Na busca de pistas para elucidação destas questões iniciais, percebemos a necessidade de abordar alguns conceitos fundamentais, a partir do local onde atuamos, como: Infâncias, Currículo e descolonização.

Com o objetivo de aprofundarmos a compreensão a respeito desta invisibilidade, como algo que não se restringe à Educação infantil e que pode ser compreendido como um “projeto” no contexto capitalista pós-moderno, dada a condição de subalternidade a que são

submetidos os grupos que trazem a oralidade e a experiência como marcas culturais predominantes, buscamos como referência o diálogo com importantes interlocutores nesse sentido, como Jorge Larrosa Bondía e Boaventura de Sousa Santos. Voltando o olhar ao território da cidade de São Paulo.

Buscando localizar ações de políticas públicas importantes realizadas no sentido de buscar a superação desta invisibilidade e conseqüente construção coletiva de processos descolonizadores, deslocamos o olhar para cidade de São Paulo e destacamos dois momentos históricos marcantes para a cidade, nesse sentido: primeiramente a construção dos CECIs (Centros de Educação e Cultura Indígena), entre os anos de 2003-2004, e o segundo momento o período compreendido entre os anos de 2012 e 2016, com a implementação do núcleo étnico-racial, que gerou uma série de ações significativas e afirmativas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação da prefeitura da cidade à época.

Após vivenciarmos esta trajetória institucional, que cruza histórias, relatos pessoais e coletivos, apuramos olhares e escutas, atentas e sensíveis, em diálogo com educadores, lideranças e crianças indígenas das comunidades Guarani de Parelheiros, com o intuito de buscarmos pistas, caminhos, respostas a seguinte questão: o que temos a aprender com os Guarani de Parelheiros rumo a construção de processos de descolonização do currículo de educação infantil?

Temos como premissa, em virtude de nossa vivência e convivência, que a descolonização dos corpos precede à dos currículos. Que é preciso sentir, cheirar, ouvir, comer, conviver, conhecer de corpo inteiro! Estar e viver em outro tempo. Ao nosso modo de dizer: “É preciso amassar barro!”

Sendo assim, em síntese, nossos objetivos com a construção desse texto são: primeiro compreender as razões da invisibilidade da temática indígena, em um contexto mais amplo; a seguir divulgar ações de políticas públicas já realizadas no sentido de contribuir para a superação desta realidade e, por fim, potencializar saberes, dar visibilidade e compartilhar conhecimentos indígenas, neste caso, mais especificamente, sobre os Guarani M’bya de Parelheiros, como forma de contribuir, numa perspectiva intercultural, para a descolonização dos sujeitos e conseqüentemente dos currículos, especialmente na Educação Infantil.

1. Sobre nosso percurso, a relação com o “CECI” e a Formação de Professores/Professoras

“O desafio freireano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos o nosso *ser mais*” (Zitkoski, 2008, p. 131).

Nos conhecemos em 2001, no grupo que compôs a Equipe Pedagógica do NAE-6 (Núcleo de Ação Educativa, órgão descentralizado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que neste caso abrangia a região de Capela do Socorro, Santo Amaro, Cidade Ademar e Parelheiros). Ambas professoras da Rede Pública fomos convidadas para juntamente com um coletivo de educadores/educadoras, atender as demandas pedagógicas desta região, contribuindo assim para a construção coletiva dos projetos pedagógicos das Unidades.

Nosso trabalho esteve pautado em princípios freireanos, dialógicos de uma escola democrática, onde o conceito de Educação Popular e sua concretude era nosso maior objetivo de realização como formadoras de professoras e professores que atendiam as crianças do extremo sul de São Paulo. A respeito da Educação Popular, segundo FREIRE (1995), destacamos:

Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos. (Apud PALUDO, 2010, p.141).

Trabalhamos com alegria, acreditando sempre numa perspectiva de escola para todos com qualidade social! Problematizávamos as práticas e nos problematizávamos, construíamos pautas e junto aos coletivos das Unidades íamos nos formando como educadoras e pessoas. O desafio era incluir as pessoas nos currículos, suas histórias, culturas, demandas.

Em nossas visitas as Unidades Escolares, em diálogo com os Projetos Políticos Pedagógicos, percebemos que os indígenas e seu território estavam invisíveis! Certa vez,

fomos chamadas na Secretaria Municipal de Educação para responder a uma reclamação da comunidade indígena que havia sido desrespeitada por visitantes, professoras de uma EMEI, Escola de Educação Infantil, que declararam estarem insatisfeitas com a visita a aldeia pois nada de “índio” haviam encontrado.

Sabemos o quanto existe de desconhecimento ou conhecimento estereotipado sobre as comunidades indígenas. Ainda hoje, encontramos ideias desse tipo, ora discriminando, ora trazendo os indígenas sem suas características próprias, todos “pelados”, com “penas”, ignorando a variedade de etnias ou tratando-os como peças de museu. Peças do passado!

Sabemos que é necessário desconstruir o peso de muitos anos de formação colonizadora para entendermos a necessidade de incluirmos a temática indígena nas formações de professores e professoras. O desconhecimento e ou o conhecimento estereotipado, revelado em falas como: “*Os indígenas são pessoas que sobrevivem da caça e da pesca*” e “*Trabalhei com as crianças a etnia curumim*”, nos remetem a uma formação ainda “ bancária “, aquela que conforme Paulo Freire ensina e reproduz aquilo que em nós foi depositado.

A primeira fala considera o indígena ligado somente a natureza, tendo a caça e a pesca como as únicas formas de subsistência. A segunda, arriscamos aqui a dizer que traz o entusiasmo e alegria da professora ao trazer para crianças a temática indígena, mas infelizmente traz o desconhecimento sobre o assunto que se está trabalhando. O compromisso com a educação vai muito além das boas intenções de excelentes educadores. Precisamos estar atentos para a construção da “rigoriedade metódica” que nos ensina Paulo Freire: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo” (FREIRE, 1996, p. 22).

Nossa preocupação com a inclusão da temática indígena na formação dos e das educadoras das escolas com as quais trabalhamos, pauta-se no fato de acreditarmos que um currículo humanizador e crítico não pode se abster, tratar de forma ingênua ou equivocada a potência, sabedoria, valentia e resistência dos povos indígenas como constituidores de nossa identidade.

Negá-los então, será negar nossas próprias origens como povo brasileiro. É fundamental dialogar com essa temática nas formações, considerando o conhecimento construído dos e das educadoras em suas trajetórias na educação escolarizada e não-escolarizada, como também é tão importante reconhecer através da fala das crianças o quanto

o desconhecimento e ou o conhecimento estereotipado vem tornando os povos indígenas ainda mais discriminados e ou ignorados.

Ouvir professoras e professores, bebês e crianças tem sido essencial para buscarmos elementos de desconstrução de um saber equivocado que acirra os grandes índices de desigualdade étnico raciais.

Parte das questões iniciais que nos motivam, relacionam-se também com nossa história e geografia. Entre os anos 2002 e 2003, com o objetivo de garantir maior aproximação entre o poder público e as demandas locais, a prefeitura de São Paulo reorganiza a cidade em subprefeituras. Logo, os NAEs (Núcleos de Ação Educativa), vinculados a treze regiões, transformam-se em Coordenadorias de Educação, por sua vez, vinculadas à trinta e uma subprefeituras. Sendo assim, fomos nós no início de 2003 atuar na Coordenadoria de Educação da Subprefeitura de Parelheiros.

Nos trabalhos envolvendo a formação de educadores, especialmente na região de Parelheiros, tivemos a feliz oportunidade de acompanhar, junto às comunidades indígenas do território, o processo de construção dos CECIs: Centros de Educação e Cultura Indígena, ligados à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Atendendo ao pedido das comunidades, foram construídas três unidades dos CECIs, dois na região de Parelheiros (nas aldeias: Tenondé Porã e Krukutu) e um no Jaraguá. Por ocasião de nosso local de atuação, tivemos uma relação mais direta com os de Parelheiros.

Os CECIs configuram-se como espaços privilegiados para fortalecimento da cultura Guarani, de inclusão sócio-política e interlocução entre culturas. Constituem-se a partir de demandas apresentadas pelas comunidades indígenas e acolhidas pela prefeitura da cidade de São Paulo à época, como política de reconhecimento, valorização e visibilidade das culturas e histórias dos povos indígenas da cidade de São Paulo.

Entre os anos de 2003 e 2004, foram muitas as idas às aldeias, as conversas, as reuniões, os aprendizados com as lideranças, os saberes, os cheiros, as fumaças...Pisar na aquele chão, e sentir todo o conjunto de aromas, sabores e crenças, que envolveram essa experiência, foi determinante para nosso processo de formação, bem como para a consolidação do nosso desejo curioso de permanecer aprendendo, ouvindo e compartilhando. Caminhada que nos mobiliza afetivamente a continuar pesquisando junto as comunidades indígenas e nos re-encanta a cada encontro.

A partir de nossa vivência, compreendemos um dos princípios da interculturalidade: a necessidade de conviver, para melhor aprender sobre si e sobre o outro. Segundo Canclini (2007, apud BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 54), “os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural”, exemplo disso é o fato de muitas sociedades indígenas dialogarem numa perspectiva bilíngue, ou se utilizarem de recursos tecnológicos digitais, com o objetivo de também preservar elementos importantes de sua cultura, transitando assim de forma flexível por diversos meios. Nessa perspectiva destacamos ainda que “interculturalidade não é só se dispor ao diálogo com o outro, mas é lançar mão de conhecimentos e saberes desse outro que permitam estabelecer e qualificar o diálogo” (BERGAMASCHI e GOMES, 2012, p. 54)

Pautadas nessa ideia e motivadas por nossa vivência, sabemos que a melhor forma de realizar este diálogo é estando nas aldeias. Convivendo, ouvindo, experimentando...Por isso compreendemos que, nesse sentido, a proximidade geográfica por si só não se configura em aspecto facilitador de ações de interculturalidade, mas buscar essa aproximação pode sim se constituir numa experiência privilegiada nos processos de formação que vise superar equívocos, desconstruir estereótipos, bem como ampliar conhecimentos a respeito da riqueza da diversidade local.

Nossa relação com CECI nos alerta para a necessidade de vivenciar a experiência da alteridade de maneira intensa, solicitando, inclusive a autorização para viver e sentir em outro tempo e espaço. Nessa loucura do tempo capitalista, buscamos em Larrosa inspiração e pausa para celebrar essa experiência de conhecer:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24) ”

Uma outra questão que nos move, refere-se ao nosso local de atuação: espaços coletivos de educação infantil ligados à prefeitura da cidade de São Paulo, mais

especificamente CEIs (Centros de Educação Infantil) e EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Dada nossa atuação nesses espaços, temos a convicção de que um trabalho realizado de forma comprometida, respeitosa, significativa e inclusiva pode deixar marcas profundas na formação do ser humano, desde muito pequeno. Para tal, buscaremos aqui a seguir, referências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas nesses espaços.

2. Criança/ Infâncias, Currículo e Descolonização

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela)

Quando consideramos bebês e crianças bem pequenas como sujeitos valentes, potentes, generosos, capazes de aprender e ensinar, concordamos com o grande educador Nelson Mandela, entendendo que as crianças e bebês bem pequenos precisam conhecer e conviver, tendo direito inclusive à experiência com as histórias e culturas indígenas reais. Assim como as crianças negras são discriminadas e não aparecem nas revistas, literatura etc e bem cedo bebês e crianças aprendem que “ser negro é ruim”, os indígenas igualmente não aparecem e o pior, quando aparecem, ocupam o lugar de subservientes.

Educadores e educadoras, responsáveis por conduzir o processo de aprendizagem de bebês e crianças, baseadas em suas próprias aprendizagens, advindas de currículos escolares que reforçam a imagem de indígenas também de forma negativa, correm o sério risco de reproduzi-lo, quando não o problematizar e buscar construir novos referenciais.

Sendo assim esse sujeito criança, histórico e de direitos que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL,1998), nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura, necessita em seu cotidiano conviver e ver em

espaços educativos a diversidade de etnias existentes de indígenas reais e resistentes a qualquer plano de sociedade que por vezes o anulou.

Trazendo para os currículos da Infância práticas que articulem as experiências e saberes indígenas com os saberes e experiências de educadores, bebês e crianças pequenas de nossas escolas de educação infantil, acreditamos que as culturas indígenas e sua importância na constituição do povo brasileiro possa ser reconhecida, revelada e visibilizada, mostrando o indígena como sujeito real, que vive e convive em nossa cidade com todo o conjunto de contradições que nela existe. Reconhecer as lutas desses povos considerados subalternos e trazê-los intencionalmente para os currículos, permitirá o rompimento com o modelo epistemológico colonizador.

Sabemos que os indígenas estabelecem com excelência uma relação intercultural com aqueles que se consideram não-indígenas. Nesse sentido podemos e devemos nos esforçar para fazermos o mesmo e aprendermos com “*nossos parentes*” que habitam o território bem antes de chamarmos nossa terra de Brasil. Não podemos promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos sem que as mesmas tenham o direito de conhecer a potencialidade das culturas indígenas, suas histórias, que também são nossas!

Temos certeza que o diálogo permanente com as culturas e no caso desse artigo com as culturas indígenas guarani M’bya de Parelheiros, contribuirá para a construção de infâncias menos escolarizadas, mais brincantes, que valorizem e reconheçam nossas ancestralidades, que experimentem desde muito cedo a se reconhecer no outro, pois é assim que alicerçamos nosso respeito e alteridade. Observamos que as crianças indígenas têm espaço de liberdade no território, aprendem sempre com a presença e companhia de seus “cuidadores”. Toda aldeia é responsável pela criança, a começar pelos irmãos mais velhos. Todos são parentes e colaboram com a educação dos pequenos e pequenas! Lembramos aqui de um famoso provérbio africano: “*É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança*”

Para escrever sobre que currículo estamos propondo ao fazer menção sobre o que podemos aprender com os indígenas Guarani de Parelheiros, estamos nos posicionando sobre um currículo que queremos desconstruir. Aquele currículo que aprisiona corpos e ideias, que cerceia a criatividade, que ignora aquilo que a natureza nos ensina, aquele currículo que oprime e é pensado tecnicamente e produzido por indivíduos, em detrimento de um coletivo, para atender um sistema mercadológico que coloca o conhecimento científico e tecnológico como o certo, o único relevante, a ser seguido e disputado, que serve para a manutenção das

desigualdades. Podemos dizer que se trata de um conjunto de ações pré-concebidas e pré-estabelecidas, que despreza referências culturais e históricas e evidencia o mundo da produção, tornando relevante um único jeito de aprender, como nos diz o educador português João Formosinho (1991, p. 1) “*Currículo Uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único*”.

Aqui queremos apontar como o modo de ser Guarani pode ser relevante e importante na construção de um currículo descolonizador², se é que vamos continuar a usar esse o termo currículo, por entendermos também ser colonizador. Alguém prescreve para o outro como o outro tem que aprender. Compreendemos que uma prática Libertadora em diálogo com Freire, exige posicionamento político a favor das minorias, aqui no caso, a favor dos indígenas, e pressupõe um currículo não prescritivo, formativo, que considere as diferenças, a superação das desigualdades e que seja, portanto, descolonizador.

Quando passamos o dia a observar as crianças na aldeia, sua relação com o espaço, com o tempo, com os adultos e com os acontecimentos cotidianos da aldeia, podemos afirmar que existe liberdade para conhecer e aprender. É comum as crianças estarem próximas do fogo que auxilia no preparo do terreno para o plantio, que aquece as conversas ou frita o gostoso “xipá”³ e não se queimarem, é comum as crianças brincarem na represa, sem que alguém as pegue pelo braço com movimentos assustadores com medo que se afoguem. As crianças bem pequenas estão sempre acompanhadas por suas mães, as que ainda mamam estão sempre próximas do corpo - alimento materno. Nessa fase da vida, estão aprendendo o quanto é importante o colo dos mais velhos. E em seguida, enquanto mais velhos já são capazes de saber quando um mais novo está em perigo ou necessitando de um colinho.

Podemos afirmar que o modo de vida comunitário é uma condição e necessidade humana na aldeia indígena e se aprende porque é uma prática! Então podemos dizer que uma educação comprometida com a transformação, com a descolonização, com novas

² O processo de descolonização dos saberes não é estabelecido de modo linear e desprovido de qualquer conflito; como ressalta Frantz Fanon (2008), este processo jamais passa despercebido porque atinge o ser e o modifica, transformando espectadores em atores/atrizes privilegiados/ as. A descolonização é, na verdade, a produção de espaços para os/as novos/as protagonistas sociais subalternizados/ as pela colonização. (FARIA, BARREIRO, MACEDO, SANTIAGO E SANTOS, 2015, p.13)

³ “Xipá”: massa frita ou assada, feita com trigo e água

epistemologias deve ser comunitária e solidária, no sentido de olhar o outro, de ver a necessidade do outro, reconhecer no outro a potência, os limites, e construir junto.

Deste modo, convidamos as professoras e professores de escolas “juruás”⁴ a aprenderem com os parentes guarani e praticar a educação libertadora, emancipatória proposta por Freire onde as relações, as afetividades, a amorosidade são transformadoras de ações pautadas em princípios da Educação Humanizadora.

Na aldeia acontecem muitos encontros em que se dão ações coletivas, sejam elas para cozinhar, para planejar uma festa, para rezar, organizar um plantio, receber visitas e até mesmo para planejar uma reocupação de terras. Onde estão as crianças nesses momentos? As crianças estão vivenciando as alegrias e também aprendendo sobre as lutas necessárias para continuarem não apenas vivas, mas fortes e valentes em sua cultura.

As crianças desde pequenas estão inseridas nas atividades humanas da aldeia. Acompanham seus parentes na casa de rezas⁵ e ali, são seres sociais, políticos, culturais e históricos. Participam da vida na aldeia e de sua organização. Dessa forma, parafraseando Paulo Freire, o processo de aprendizagem na Aldeia, se dá em comunhão, ninguém educa ninguém, todos ensinam e todos aprendem, em diálogo.

Os pequenos vão a casa de rezas para viver, vivenciar sua cultura. E não ter “aula de cultura”. Cantam, dançam, brincam com a terra, brincam com os cachimbos e facões! Aprendem a ouvir através da sabedoria dos mais velhos, do canto dos pássaros, acordam com a luz do dia que amanhece e vão dormir quando escurece. Fazem xixi quando tem vontade.

Sofrem com a ausência daquilo que o colonizador tornou uma necessidade que antes não tinha. Um exemplo disso, são médicos e remédios para doenças que não existiam e que, portanto, o “xeramoi” (líder espiritual e médico da aldeia) não conhece.

⁴ ▣ “Juruá”: não-indígena

⁵ Os Mbya (e os Ñandeva) constroem e mantêm uma casa para a prática de rezas e rituais coletivos, opy guaçu, localizada próxima ou mesmo agregada à casa do tamõi. As práticas religiosas dos Mbya são frequentes e se estendem por muitas horas. Orientadas pelo dirigente espiritual as “rezas” - realizadas através de cantos, danças e discursos - também voltam-se às situações e necessidades corriqueiras (colheita, ausência ou excesso de chuva, problemas familiares, acontecimentos importantes, imprevistos etc.).

Desde muito pequenos são incentivados a compartilhar alimentos, histórias e objetos com a generosidade necessária à convivência em um espaço comunitário.

E são sábios guerreiros!

3. A condição de marginalidade atribuída aos saberes não-hegemônicos: em diálogo com Paulo Freire, Boaventura Santos e Jorge Larrosa.

“O conhecimento não é um privilégio de determinado grupo de pessoas. Ele tem sua história e geografia. Para alguém que precisa se localizar na floresta saber acender um fogo com paus e pedras pode ser mais importante que dominar a linguagem da última novidade eletrônica. Meus vinte anos de escola teriam muito pouco valor, por exemplo, se eu tivesse que viver de pesca” (STRECK, 2012)

Observamos ainda em nossa prática cotidiana, a necessidade que os currículos escolares incorporem outros saberes, além dos tradicionalmente concebidos como “saberes escolares”. Compreendemos, porém que a não-valorização destes saberes no espaço escolar, relaciona-se a um contexto mais amplo, e que é preciso situá-lo e desvelá-lo, no sentido de buscar uma apreensão mais profunda a respeito, buscando maneiras de superação desta realidade.

A partir do referencial da Educação Popular, tendo Paulo Freire como seu principal expoente, podemos inicialmente compreender que a condição de marginalidade dos saberes encontra-se intrinsecamente relacionada à condição de marginalidade dos sujeitos, bem como às relações de poder instituídas no contexto capitalista contemporâneo. O que nos faz refletir, sobre a não-valorização dos saberes que afeta diversos grupos sociais, como os quilombolas, comunidades ribeirinhas, povos originários e tradicionais. Observada também nas relações desiguais estabelecidas, neste contexto, a partir das diferenças étnico-raciais, de gênero, etárias, entre classes sociais e outras. De acordo com Streck a Educação Popular:

pode ser entendida como um movimento amplo que procura ler e reconstruir a prática educativa a partir da margem da sociedade, mesclando-se com distintos movimentos como a teologia da libertação, a pesquisa participante, a comunicação alternativa e os movimentos étnicos, de gênero e de trabalhadores. (Torres, 2007, APUD STRECK, 2012, p. 13)

Sendo assim, a partir da Educação Popular como proposta pedagógica que se consolida numa perspectiva crítica /progressista, e que traz em si a reflexão e o movimento de valorização dos saberes dos sujeitos e seus contextos, é possível observar que:

Nessa prática foram sendo feitas descobertas importantes que, ao tratarmos de conhecimento, não deveriam ser esquecidas. Em primeiro lugar, que o conhecimento não é neutro, que ele se origina dentro de determinado contexto social e político e carrega as marcas deste contexto. O assim chamado saber universal transmitido pela escola passou a ser denunciado como o saber das classes hegemônicas. Havia na sociedade outros saberes que, devido à posição de marginalização de seus detentores, contavam como não-saber. (STRECK, 2012, p. 13)

Compreendemos que, no contexto contemporâneo, as relações de poder estabelecidas de forma hegemônica⁶, refletem obviamente numa organização semelhante em relação ao conhecimento, havendo ainda, infelizmente, uma tendência à desvalorização dos saberes que se encontram “à margem” daqueles considerados “superiores”, sistematizados ou que recebem a chancela de “científico”. O que pode nos levar a uma compreensão inicial das razões da invisibilidade dos saberes considerados não-científicos:

Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia. (SANTOS, 2007, p. 73)

Considerando a posição historicamente hegemônica dos saberes situados ao norte do globo terrestre, especialmente a partir dos processos de colonização da América do Sul, bem como do continente Africano, destacamos o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, no

⁶ Hegemonia aqui compreendida a partir do conceito formulado por Antônio Gramsci, como dominação ideológica de uma classe social sobre outra, indicando preponderância e superioridade da dominante sobre a (s) outra (s)

sentido de valorização das “epistemologias do Sul”, buscando superar as condições de subalternidade e de marginalidade dos saberes situados “ao lado de baixo do Equador”.

A crítica da modernidade eurocêntrica levou mais recentemente à denúncia da crise do modelo de desenvolvimento ou, conforme alguns autores, de crise civilizacional. O olhar volta-se para as “epistemologias do Sul” (Santos e Meneses, 2004) que representariam uma ruptura tanto com as teorias modernas quanto pós-modernas, coloniais e pós-coloniais que estão inseridas na mesma *episteme* originada da modernidade. Seria necessário um pensamento descolonial, um *desengache epistemológico* (MIGNOLO, 2011, P. 31, apud STRECK, 2012, p. 18).

A esse respeito, FARIA, SANTOS e SANTIAGO (2016), em seu “*Manifesto (des) educado: profanações pós-coloniais*”, trazem para a reflexão o conceito de “*epistemicídeo*”, elaborado também por Boaventura de Souza Santos (1995), referindo-se ao “projeto de colonização fundamentado no epistemicídeo dos saberes considerados subalternos” (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016, p. 191). E acrescentam: “Buscamos a construção de epistemologias e pedagogias descolonizadoras brasileiras, questionando os valores historicamente herdados da Europa Ocidental, assim como as relações hierárquicas estabelecidas na produção de conhecimentos”. (SANTOS, SANTIAGO e FARIA, 2016 p. 191)

Nesse sentido, encontramos inspiração nos escritos de Jorge Larrosa Bondia, com o objetivo de buscar a valorização do saber da experiência e, por este caminho, procurarmos pistas para a superação das relações hegemônicas historicamente estabelecidas em relação ao conhecimento: “o que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma mediação entre ambos.” (BONDIA, 2002, p. 26)

Aprender e conviver com as comunidades indígenas é sentir a experiência de valorização de outros saberes. É poder presenciar a experiência de outras técnicas, outros conhecimentos, outras sabedorias, outros tempos. E não inferiores ou superiores por serem outros. E sim diferentes. Lembramos aqui do escritor moçambicano Mia Couto, se referindo às savanas de seu país: “Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto”. (COUTO, 2011, p. 14)

Daí a importância de nós educadores e educadoras nos formarmos em outras línguas, outras culturas, outros tempos, que não os hegemônicos. Como diria Paulo Freire, realizando uma “Leitura de Mundo”, deste mundo que não é meu/nosso, e sobre o qual somos analfabetos.

Se a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDIA, 2002, p. 21), que nos permitamos vivenciar no tempo necessário para que de fato a experiência nos toque, e não simplesmente nos atravesse:

Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça (BONDIA, 2002, p. 23)

É preciso lutar e resistir, se desejarmos verdadeiramente que a experiência nos aconteça, especialmente dentro das amarras do sistema educacional, inserido também, como nós, na lógica colonial hegemônica. É necessário esperar! Esperança essa que nos move a buscar os “inéditos viáveis” sugeridos por Paulo Freire.

4. Política pública possível, rumo à superação da invisibilidade e fortalecimento do protagonismo indígena: O trabalho do Núcleo étnico-racial da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo nos anos 2013-2016

Durante os anos de 2013 a 2016, observamos um intenso movimento, por parte da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, através do trabalho do Núcleo étnico-racial, no sentido de implementar políticas que garantissem a visibilidade e o protagonismo de povos indígenas, bem como afro-brasileiros e imigrantes, nos currículos da cidade.

Em conversa com o coordenador do núcleo à época, Rafael Ferreira da Silva, observamos muitos aspectos importantes a serem destacados no processo de implementação dessas políticas. Ressaltamos, inicialmente, uma grande preocupação por parte dos membros

do núcleo com a questão da *equidade*, na organização do trabalho, em relação aos povos: africanos e afro-brasileiros, indígenas e imigrantes.

Segundo o coordenador do Núcleo, “o desafio era realizar um trabalho que pudesse implementar as Leis 10.639/03 e 11.645/08”. Ainda de acordo com as palavras de Rafael:

A gente faz um trabalho de implementação na área de história e cultura africana e afro-brasileira, que já tinha, mas a gente ratifica essa área, a gente coloca a área história e cultura indígena e educação escolar indígena, por conta dos CECIs, e faço um diagnóstico no primeiro semestre de 2013 e a gente percebe a presença exponencial das crianças imigrantes na nossa rede, então aí a gente cria a área história e cultura latino-americana e educação para os imigrantes (...). Essas três áreas, nós implementamos como áreas importantes do Núcleo. (Conversa realizada em outubro, 2018)

Após esse levantamento inicial, começa-se a busca por educadores que atuem nas três áreas, e com experiência na Formação de professores, para composição da Equipe que formaria o Núcleo. Composta a equipe, iniciam-se as ações de formação, através de cursos para professores, como o curso de “Introdução à educação para as relações étnico-raciais”, seguido de outros específicos, bem como o de etnomatemática, voltado para afro e indígena. Rafael destaca que todas as ações planejadas eram pensadas com o objetivo de contemplar as três áreas:

Perceba que tudo que a gente fazia, a gente fazia pensando nas três áreas, afro, indígena e imigrante, tudo! Então formadores para essas três áreas, arte-educadores para as três áreas, as mostras culturais (agosto Indígena, novembro Negro e dezembro Imigrante) também contemplando as três áreas (...) o Congresso também! (Conversa realizada em outubro, 2018)

Rafael acrescenta ainda que, na formação de educadores, observa-se maior invisibilidade em relação ao conhecimento indígena:

O trabalho foi muito gratificante porque na área afro os professores demonstraram bastante desconhecimento, mas na área indígena era muito maior esse desconhecimento, a questão da invisibilidade é muito marcante na questão indígena! (Conversa realizada em outubro, 2018)

Dessa forma, as ações foram pensadas e planejadas junto às lideranças e militância indígenas. Desde a escolha da data considerada mais importante por eles, com indicação do dia 09 de agosto como *Dia mundial dos povos indígenas*, em oposição ao dia “19 de abril”.

A ação do “*Agosto Indígena*” configura-se como uma “mostra mobilizadora”, entendendo que embora a ação devesse ocorrer ao longo do ano, as mostras teriam um potencial mobilizador desta ação. As mostras, tanto o Agosto Indígena, como o Novembro Negro e o Dezembro Imigrante, eram pensadas em quatro eixos: Apresentações artísticas, cursos para professores, Oficinas para alunos e mostras audiovisuais. No caso do Agosto indígena, destaca-se o papel de protagonismo indígena nos quatro eixos propostos.

Outra ação importante implementada pelo Núcleo foi o “*Leituraço*”, uma proposta de realização de sessões de *leitura simultânea* nas Unidades escolares, relacionadas aos temas indicados. O Núcleo encarregava-se pela organização da escolha cuidadosa e aquisição de acervo, para que as Unidades Escolares tivessem condições, inclusive materiais, para implementação desta ação. O “*Leituraço*” inicia-se em 2014, apenas com a temática afro-brasileira, no ano seguinte, 2015, amplia-se para temática indígena e em 2016 são incluídas as temáticas: latino-americana, imigrantes e literatura periférica.

Por que contar aqui brevemente a história do Núcleo étnico-racial? Compreendemos que em tempos “pós-golpe” no Brasil, vivemos um momento marcado por invisibilidades, hegemonias, destruição de políticas públicas, extinção de ministérios e secretarias importantes, enfim estamos vivenciando a retirada de direitos. Com tantas outras negativas à povos e grupos sociais historicamente excluídos, faz-se necessário e urgente, como um ato de resistência e esperança, registrarmos a possibilidade de implementação de políticas públicas contrárias às relações de dominação constituídas até então, e que, por sua vez, garantam a presença, protagonismo e falas de povos e grupos que tiveram esses direitos fundamentais negados por tantos anos.

Concluimos esse pensamento ainda com as palavras de Rafael, referindo-se as ações realizadas junto aos povos indígenas e educadores durante este período:

Foi um trabalho que a gente conseguiu ‘costurar’ muito bem assim com os indígenas esses quatro anos, porque a gente enxergava que precisava fazer com eles o trabalho de implementação de lei 11.645, então não poderia falar por eles, tinha que ser com eles, e fazer essa mobilização junto à Rede, levando os indígenas pra falar de sua própria história de sua própria resistência. (Conversa realizada em outubro, 2018)

5. O que temos a aprender com os indígenas de Parelheiros? Com a palavra: Os Guarani

E para não contradizer aquilo que estamos trazendo como princípio, que é o protagonismo indígena na construção de saberes como outras formas de descolonizar o currículo fomos nós para as Aldeias indígenas de Parelheiros, munidas de alegria e gratas pela oportunidade de aprender com aqueles que possibilitam tais escritas.

Antes de nos referirmos à realidade indígena da região de Parelheiros, consideramos importante pontuar algumas questões mais gerais a respeito das sociedades indígenas no Brasil e na cidade de São Paulo. De acordo com dados do Instituto sócio-ambiental:

Em pleno século XXI a grande maioria dos brasileiros ignora a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. Estima-se que, na época da chegada dos europeus, fossem mais de 1.000 povos, somando entre 2 e 4 milhões de pessoas. Atualmente encontramos no território brasileiro 255 povos, falantes de mais de 150 línguas diferentes. Os povos indígenas somam, segundo o Censo IBGE 2010, 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país. A maior parte dessa população distribui-se por milhares de aldeias, situadas no interior de 721 Terras Indígenas, de norte a sul do território nacional. (Disponível em: <<https://www.socioambiental.org>> Acesso em 20 de dezembro de 2018)

Sobre a população indígena em São Paulo, conforme dados da Comissão pró-índio, destacamos:

No Estado de São Paulo, os dados do Censo de 2010 apontam uma população indígena de 37.915 índios vivendo em cidades, o que representa 91% da população indígena do estado. Ainda segundo o IBGE, São Paulo é o 4º município com maior população indígena (população absoluta) no Brasil: 12.977 índios. A existência de índios nas cidades decorre de duas razões principais: do movimento de migração das terras de origem para as cidades ou do crescimento das cidades que acabam alcançando as terras indígenas que passam a integrar a área urbana. Em São Paulo encontramos os dois tipos de situação: duas Terras Indígenas Guarani localizadas na zona sul e oeste (Terras Indígenas Jaraguá e Tenondé Porã) onde vivem 1711 índios. E uma grande população indígena distribuída por diversos bairros da Grande São Paulo constituída por famílias que migraram de suas terras de origem de diversas regiões do país, mas principalmente do nordeste. (Disponível em: < <http://cpisp.org.br>> Acesso em: 20 de dezembro de 2018)

Desta forma, as comunidades Guarani de Parelheiros encontram-se neste contexto de proximidade com a “cidade”, como se diz. Para realização desta pesquisa, dada a existência atualmente de oito aldeias na Terra indígena Tenondé Porã definimos como critério, a relativa proximidade geográfica, bem como os vínculos já constituídos em outras experiências, e contamos com a generosa participação de lideranças guarani das Aldeias Tenondé Porã, Kalipety e Tape Mirim.

A respeito deste território específico, destacamos as informações apresentadas no site <http://tenondepora.org.br>, elaborado pelas comunidades indígenas dessa região, a partir da regulamentação da Instrução Normativa da FUNAI nº 03/2015, com o intuito de publicizar informações referentes às aldeias desse território, bem como regulamentar e historicizar a ocorrência das visitas.

A Terra Indígena Tenondé Porã tem uma extensão aproximada de 15.969 hectares e está situada no extremo sul do município de São Paulo, abrangendo partes dos municípios Mongaguá, São Bernardo do Campo e São Vicente. Há cerca de 1.500 Guarani vivendo na TI Tenonde Porã, habitando, atualmente, 8 tekoa, que os não indígenas conhecem por “aldeias”. As duas mais populosas são a Tenonde Porã (também conhecida por “aldeia da Barragem”), e a Krukutu. As demais são as tekoa Guyrapaju, Kalipety, Yrexakã, Kuaray Rexakã, Tape Miri e Tekoa Porã. Em maio de 2016, o Ministério da Justiça publicou a portaria declaratória da TI Tenondé Porã (Disponível em: <<http://tenondepora.org.br>> Acesso em: 07 de novembro de 2018)

Iniciamos as conversas na “tekoa” Tenonde Porã, também conhecida por aldeia da Barragem, é a aldeia com maior população Guarani Mbya no Brasil. Aproximadamente mil pessoas vivem nessa tekoa que, assim como a aldeia Krukutu, foi regularizada em 1987 com apenas 26 hectares, uma área extremamente pequena e que levou a uma concentração populacional desmedida e prejudicial ao modo de vida guarani. Nessa primeira aldeia fomos recebidas por Adriano Veríssimo, ou *Karai Poty* em guarani, coordenador educacional do CECI membro do Conselho de lideranças da aldeia.

A seguir, nos dirigimos à tekoa Kalipety, localizada três quilômetros ao sul do bairro da Barragem e atualmente habitada por cerca de 70 pessoas, que faz parte de uma área que foi reocupada pelos Guarani da TI Tenondé Porã em 2013. A tekoa Kalipety é atualmente referência em práticas agroecológicas a partir da combinação de saberes

tradicionais guarani com técnicas alternativas do mundo não indígena. Lá conversamos com Jerá Guarani, liderança indígena feminina.

Por fim, fomos a tekoa Tape Mirĩ, que é uma aldeia nova no Território Indígena, fundada no início de 2017. Localizada ao sul do bairro da barragem, a partir de um caminho de terra que sai da estrada Evangelista de Souza, adentrando cerca de 1 quilômetro pela mata. Apesar de nova e, portanto, ainda com pouca estrutura para receber visitantes, atualmente a aldeia já é habitada por cerca de 50 pessoas, possui áreas de roça e casa de reza (Opy). Lá fomos recebidas pelas lideranças Laura (cacique) e Bya Poty (vice cacique).

Nossa questão disparadora da conversa foi a seguinte: “O que é importante a escola não indígena saber / aprender com os indígenas de Parelheiros? ”. A partir desta questão foram geradas outras importantes conversas, que por sua vez nos trouxeram respostas inéditas e surpreendentes, que vão muito além do proposto à princípio, trazendo temas como: a visão estereotipada do “juruá” a respeito das comunidades indígenas (e a importância de se conhecer o indígena “real”), a visão sobre as crianças e o papel dos educadores, bem como o papel da educação e sua responsabilidade com as questões ligadas à sustentabilidade e formação do sujeito *Humano*.

Inicialmente destacamos a importância de conhecermos a realidade indígena, e desconstruirmos, nos processos de formação a imagem do indígena “romantizada”, estereotipada e irreal, percebendo que as mudanças culturais devem ser concebidas como direitos de todos os povos. Nas palavras de Adriano:

Nós indígenas temos que mostrar o que realmente também a gente é hoje (...) muitas pessoas, muito pessoal que vem aqui de São Paulo, mesmo fora de São Paulo já tem essa visão mesmo que o índio que usa roupa não é mais índio, que tem acesso à internet, que usa celular deixou de ser índio, o que a gente sempre fala quando vem o pessoal, acho que é importante, mesmo a cultura do não-indígena, foi modificada, foi mudando, e a mesma coisa aconteceu com o indígena, principalmente os Guarani aqui de São Paulo, porque tá muito próximo da cidade e cada vez mais a cidade vem se aproximando da aldeia, trazendo coisas novas, muitas vezes coisas que são nocivas até próprio pra cultura do não-indígena, infelizmente acaba entrando dentro da comunidade. Mas nem por isso a gente que ‘tá’ aqui na aldeia deixa de falar na nossa língua, deixa de praticar as nossas rezas tradicionais, deixa de passar pros mais jovens o que é ser Guarani. O que a gente fala, que dentro da escola o indígena que é mostrado não é o indígena real, nem aqui em São Paulo, nem na Amazônia quando a gente vai, a gente vai ver o indígena 100% como era antigamente... (conversa com Adriano, em Outubro de 2018)

A esse respeito, Jerá articula a visão estereotipada sobre o indígena com o papel da Lei 11.645/08, bem como a possibilidade de uso das tecnologias na construção de uma imagem positiva e mais próxima do real:

Essa lei na verdade existe e politicamente ela tem uma importância muito relevante para as culturas indígenas, diante da realidade que a gente tem hoje que é, ainda que a gente viva num mundo muito tecnológico, de fácil acesso teoricamente à várias informações, ainda tem 'juruá' muito equivocado quando pensa a questão indígena, e aí todas as ideias vão se cristalizando numa ideia que indígena não existe mais, que não estão mais aqui, que tá no passado, ou se por acaso alguém sabe um pouco mais e sabe que tem cultura indígena no Brasil, fala como esse povo tá aculturado (conversa com Jerá, em outubro de 2018)

Outro aspecto que destacamos nas conversas, como contribuição importante no processo de repensar nossa educação não-indígena, é a visão sobre as crianças e sobre o papel do adulto-educador:

Muitas das nossas formas de ensinar, às vezes é considerado pelos professores, e não-professores também, digamos que não é muito pedagógico, difícil numa escola não-indígena você ver uma criança, por exemplo, subindo numa árvore sem que chegue alguém e repreenda, agora aqui a gente se vê a criança subindo numa árvore a gente fala 'oh, cuidado aí que você vai cair! ', só isso! 'Cuidado pra não cair', ou 'se cair vai se machucar', nada mais, a gente só fica olhando, se a criança cair a gente vai lá, levanta, aí ela que decide se quer subir de novo ou não. Muitas vezes a criança sobe de novo na mesma árvore que caiu e é assim que a gente ensina as crianças, não ensina as crianças da forma, como que eu vou dizer, privar ela de coisas que ela com certeza vai aprender algumas coisas, por exemplo subiu na árvore caiu ela aprendeu que quando cai dói, na próxima ela vai tomar mais cuidado quando subir de novo, e é isso, nosso modo de ensinar é completamente diferente do que é o tradicional pra vocês, pra gente é coisa normal, que é ensinar a criança a fazer, por exemplo, um 'Mbojapé' numa fogueira, levar as crianças a fazer o 'kauré' juntos, elas mesmos colocarem o que elas vão comer no fogo, pra gente é super normal, só olhar, ter o cuidado, e não privar elas, e falar 'não, a gente vai assar pra você, pra você comer depois', porque assim as crianças valorizam mais tudo que elas conseguem" (Conversa com Adriano, em Outubro de 2018).

Fica evidenciado a especificidade a respeito da educação da criança indígena, quando atrelada à visão de mundo, à concepção a respeito do educar pensando sobre qual mundo e quais referências de relações se quer construir:

Na cultura indígena tem uns pontos muito diferentes da sociedade de 'juruá', uma delas que eu acho que faz toda a diferença pra vida coletiva e nas comunidades é que quando a gente tem um bebezinho, criança mesmo, a gente incentiva eles a serem generosos desde pequenos, a gente pede as coisas pra eles quando eles tã com brinquedos ou com comida principalmente, se alimentando, a gente pede, mesmo sem

querer comer a comida da criança, é só uma questão de estimular pra que eles ou elas dividam o que tá comendo, porque é um ritual de iniciação pra ser generoso e aí essa situação depois que compõe uma comunidade mais coletiva se baseia nesse início dessa educação, e aí eu sei que na cultura do ‘juruá’ é super diferente, na cultura do ‘juruá’ nada você pode aceitar, a educação é dizer não você tem que dizer não, você tem que ensinar a não aceitar, então se você não aceita, você não vai dar, porque é errado dar, é errado aceitar, e aí eu falei então que por isso que nas escolas públicas e nas escolas particulares tudo vai se modelando pra esse mundo errado mesmo, de não se preocupar com o outro, com o diferente, e você vai criando uma sociedade muito individual mesmo, que vai contra a coletividade” (Conversa com Jerá, em Outubro de 2018)

Outro aspecto que destacamos, relacionado à esta visão de mundo voltada para a formação do sujeito humano, generoso, é a relação respeitosa com a natureza e com a ideia de processo:

Gostaria que melhorasse assim, com os professores, com os alunos, que as crianças tenham mais desempenho como nós assim na cultura indígena, fazer mais trabalho com as crianças assim e ensinar a criança a valorizar o que eles fazem, o que a gente ensina pra eles, trabalhos de plantio, de como a gente cuidar, deles pro futuro ter aquela sabedoria que um passa pro outro, eu acho bem importante assim quando a gente leva as crianças pra fazer um trabalho assim como na horta, que é um trabalho pra nós que antigamente a gente não fazia isso, mas nas escolas lá fora a gente vê (...) as crianças da aldeia tem bastante liberdade, quando a gente chama eles pra fazer os trabalhos eles vão” (Conversa com Bya Poty, em Outubro de 2018)

Refletindo sobre o papel dos educadores, sobre a formação do sujeito humano e sobre qual mundo se deseja construir, partimos para algumas conclusões provisórias.

6. Seguimos aprendendo sobre generosidade e resistência

“Fazer um pouquinho com coragem, já é uma mudança! ”
(Jerá, em outubro de 2018)

E muito aprendemos e temos ainda a aprender ouvindo a sabedoria Guarani. É preciso deixar registrado aqui, parafraseando Paulo Freire, a importância da “boniteza” e da “inteireza” dessas palavras. Um diálogo rico em conhecimentos, coerente com aquilo que defendemos ao longo de nossa trajetória, e que nos causa imensa admiração e respeito. Difícil

realizar um recorte de algo tão grandioso. Mas, como diria o poeta (Drummond), “carecia optar!”.

Estabelecemos um diálogo pensando inicialmente nas transformações possíveis e necessárias nas escolas ‘juruá’ em relação à temática indígena, e nos deparamos com algo muito maior. Iniciamos as conversas pensando nos currículos, nas descolonizações e nas crianças, e finalizamos as conversas refletindo sobre a formação humana, de um sujeito que deve se relacionar de forma mais generosa com outros sujeitos e com um mundo, que também necessita de cuidados e atenção, especialmente, nesse caso, para as questões relativas à sustentabilidade.

Cada um podia fazer sua parte no ponto da educação humana, num dá, num adianta pra mim assim você formar alunos ou pessoas com um ‘Q.I’ alto, com super capacidade de desenvolver as reflexões sobre assuntos diferentes, ou numa rapidez de decodificar texto que tá lendo, ou saber se virar em vários momentos diferentes da sua vida, em várias situações, até cultural ou religiosa na questão de saber se comportar, se num trabalhar essa questão da humanidade, que eu acho que é pautado na questão da generosidade, e aí falei então a primeira situação pra mim é que, com ou sem apoio cada um podia fazer um pouquinho, de isso ir falando das questões reais do Brasil em relação aos povos indígenas, que é então falar em primeiro lugar que esse indígenas ainda vivem, que resistem e aí esquecer, rasgar essa página que tem nos livros didáticos ou paradidáticos que mostra um ‘indinho’ feliz com uma lança no braço e pronto, acabou! E aí buscar um pouco mais informações se tem mesmo e como vivem e aí a minha ideia da individualidade não é uma pessoa só fazer isso mas que quando uma faz na escola, numa escola de ‘juruá’ por exemplo tem trinta professores, se dali três pelo menos fizer de uma forma correta eles vão atingir um número grande de alunos e aí possivelmente vão criar pessoas com uma formação maior, e ainda dando essa importância de criar e fortalecer uma educação mais humana, pra num ter essas experiências que a gente tá tendo agora de pessoas muito sem sensibilidade, a favor de coisas muito ruins pro próximo, independentemente da raça, da etnia, dos costumes (Conversa com Jerá, em Outubro de 2018)

Diante desses diálogos, nos questionamos: Que sociedade queremos formar? E qual sujeito queremos formar? Em tese mencionamos em nossos projetos de escola não-indígena essa educação humanizada, libertadora e voltada para uma relação mais harmoniosa, equilibrada e sustentável com o mundo. No entanto na prática enxergamos desafios e contradições que nos apontam para a pergunta que nos habita, que currículo irá contemplar uma luta coletiva emancipatória com todos, para todos? Já na convivência e conversas nas aldeias vemos essa educação que idealizamos ocorrer de forma visível e socialmente

constituída, coerente com um caminho de luta e resistência ao mundo e organização capitalista.

Salientamos que não estamos aqui colocando as infâncias Guarani em uma situação de idealização ou romantização. São muitas as lutas e os desafios cotidianos, desde a sobrevivência dos sujeitos, a vivência das culturas, a convivência respeitosa com os “juruá”, com destaque para a luta pelo direito à reocupação de terras, que dá a condição fundamental para se viver do modo Guarani.

Comprendemos, dessa forma, que os processos de descolonização estão muito além da inclusão da temática indígena nos currículos escolares. Não basta trabalhar com literatura indígena e com artesanato, isso pode ser um começo! Mas é necessário vivenciar com as crianças, e adultos, os modos de ser e viver indígena, no caso Guarani, em suas palavras o “nhaderekó”, como materialização dessa intencionalidade, assim como se envolver com suas causas e militância.

Sendo assim, em contextos hegemônicos, faz-se necessária muita resistência e enfrentamento as desigualdades, se pretendemos nos empenhar verdadeiramente na construção de uma sociedade mais justa, generosa, solidária, com ações comunitárias e pautada em interesse coletivos, como assim nos indicam os amigos Guarani. Finalizamos retornando ao ponto de partida! E fazendo um convite!

Convidamos todos e todas a aproximarem-se dessa realidade, à escuta atenta e sensível dos saberes indígenas e a sentirem na pele todo o conjunto de sensações, aprendizados e experiências significativas e decisivas que essa vivência/convivência pode trazer, sobretudo para as educadoras/es de bebês e crianças.

Não podemos convidá-los a ir às aldeias, pois não é nossa casa! Mas podemos afirmar que o fato de termos sido convidadas foi fundamental em nossa trajetória! Viver as experiências dos cheiros, ritos, sabores e o privilégio de conviver com outras formas de ver, de pensar e pertencer, em outro tempo, pode se tornar algo decisivo na formação das educadoras/es, não somente daqueles que se dedicam aos bebês e às crianças, mas a todos e todas que ensinam contribuir para formação de sujeitos mais solidários, participativos, livres e felizes. E que possamos continuar aprendendo com os guerreiros Guarani sobre luta, resistência, vida comunitária e generosidade.

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. *A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural*. Currículo sem Fronteiras , v. 12, p. 53-69, 2012

BONDIA, Jorge Larrosa. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, BARREIRO, Alex, MACEDO, Eliana Elias de, SANTIAGO, Flávio e SANTOS, Solange Estanislau dos (Org.). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisa em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura crítica; Associação de Leitura do Brasil- ABL, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *"Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes"*, *Novos Estudos Cebrap*, 79, 71-94, 2007.

SANTOS, Solange E. ; SANTIAGO, Flavio ; FARIA, Ana Lúcia Goulart de . Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. *Textura - ULBRA* , v. 18, p. 191-205, 2016.

STRECK, Danilo R. . Qual o Conhecimento que Importa? Desafios para o currículo. *Currículo sem Fronteiras* , v. 12, p. 08-24, 2012.

STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo : SME/DOT, 2015 72p.

Índios em São Paulo. Disponível em: < <http://cpisp.org.br>> (Acesso em: 20 de dezembro de 2018)

Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <<https://www.socioambiental.org>> (Acesso em: 20/12/2018)

Tenondé Porã- Terra Indígena. São Paulo. Disponível em <<http://tenondepora.org.br>>

(

A

c

e

s

s

o

e

m

:

0

7

d

e

n

o

v

e

m

b

r

o

d

e

2

0

1