

A PRÁTICA DOCENTE DOS GUARANI MBYA – QUESTÕES DE FORMAÇÃO

Autora: Janaína Aline dos Santos e Souza; Orientador: Elie George Guimaraes Ghanem Junior

(*Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, janaina.souza@usp.br*)

Resumo:

Este trabalho trata de um dos aspectos da pesquisa de mestrado sobre a prática docente dos Guarani Mbya, na qual, questiona: o que o professorado indígena Guarani Mbya entende ser sua prática docente? Partindo do pressuposto de que a educação escolar indígena, mais precisamente a partir de 1970, começa a ser ressignificada pelos próprios movimentos e organizações indígenas – reestruturando uma instituição tipicamente não-indígena, norteadas até então por princípios de catequização, civilização, integração e preservação –, e que sua reconstrução junto aos projetos de futuro de cada etnia se constitui potencialmente como inovação educacional, superando seu caráter colonialista, busca-se avaliar o quanto cursos de formação influenciam ou contribuem para a prática docente. Centrada na etnografia realizada na Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo, pretende-se discutir o acesso dos professores Guarani aos cursos de formação do Ensino Superior e/ou ao Magistério Indígena, os enfrentamentos e repercussão dessa formação dentro e fora da sala de aula.

Palavras-chave: Educação escolar indígena, Guarani Mbya, Prática docente, Experiências Formativas.

Introdução

Em meados de 2010, conheci as comunidades indígenas Krukutu e Tenonde Porã, no extremo sul do município de São Paulo, no bairro Barragem, em Parelheiros. Ambas as aldeias pertencentes ao povo Guarani Mbya. Frequentei com mais assiduidade a Tenonde Porã, conhecida por mim, em tempos de criança, como Morro da Saudade.

Adentrei o universo dos Guarani Mbya pela escola, com intuito de me aproximar mais do povo que eu já conhecia de alguma maneira, por residir próximo a eles, e de orientar meu percurso ao longo da licenciatura, o que acabou por contribuir bastante minha própria prática docente. E, por consequente, a minha pesquisa de mestrado.

Quando os conheci, as duas principais impressões foram de que as terras indígenas garantiam a sobrevivência e manutenção de alguns aspectos culturais, bem como que a escola, mesmo sendo uma intrusa, provinda da cultura jurua (não guarani), poderia ser ressignificada. Era constante, por parte deles, a afirmação de que a escola era (e é!) diferenciada.

Mas o que era escola diferenciada? O que era a educação diferenciada? O que era, afinal, educação indígena? Ou melhor, o que era educação escolar indígena? Bittencourt (2002) distingue, em termos gerais, educação indígena de educação escolar indígena pelos processos de ensino e aprendizagem em que se estruturam, sendo que a primeira se baseia na oralidade e nas relações “intra e inter étnicas”, além de não condicionarem a transmissão de seus valores, culturas e saberes a um determinado espaço institucional.

No entanto, é considerável levar-se em conta a diversidade de povos indígenas existentes no Brasil, entre os quais, segundo o Censo 2010, abrigaríamos em torno de 305 etnias, ignorando-se as 69 referências indígenas não contatadas, que resistem em se relacionar com a sociedade nacional. Esse dado permite avaliar o conjunto de singularidades que cada povo tem na sua forma de educar crianças e jovens, bem como o quanto a educação escolar indígena deve (ou deveria) tratar do que é específico e diferenciado de cada população étnica, culturalmente e linguisticamente estabelecida, embora seja institucionalizada e decorrente das situações de contato, que se norteiam por referências ocidentais e fundamentadas no domínio da escrita.

Por este viés, pode-se afirmar que as escolas indígenas são, conforme Tassinari (2001, p. 50), espaços de fronteira, de “articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de

incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. São também inovadoras, como defende Abbonizio (2013), ao serem consideradas, hoje, como instrumento de luta, tendo sido outrora símbolos de aculturação e integração. Sempre foram lugares de encontros e de conflito entre dois mundos, entre dois saberes, o ocidental e o dos indígenas.

Partindo desses pressupostos, além das minhas observações de campo ao longo da licenciatura e de minhas experiências como professora, interessei-me pela visão que os professores e professoras indígenas têm de suas práticas, fundamentando-as no modo de transmissão dos saberes tradicionais de sua cultura, que estariam inscritas na luta por reconhecimento e seriam adaptadas à atividade escolar. Ou, apenas reproduzindo um modelo de ensino escolar predominante, originalmente não indígena, ainda que estivessem em um contexto oficial de escola diferenciada.

Supondo que a prática docente é norteada pelos princípios e engajamentos dos professores e professoras e que as decisões pedagógicas influenciam e mobilizam alunos e alunas, quais aspectos contribuiriam para o fortalecimento e valorização da própria cultura? Quais estratégias seriam usadas para que a escola se tornasse diferenciada? Como a prática docente poderia ser estratégia de luta por reconhecimento? Qual o papel desta prática frente às ressignificações da escola? Visando identificar o caráter dessa educação, ao lado das variadas percepções possíveis entre não-indígenas, ganha relevância responder à pergunta: como o professorado indígena Guarani Mbya entende sua prática docente?

Para além de uma avaliação do que seja a educação escolar indígena ressignificada a partir das mobilizações dos movimentos e organizações indígenas, bem como das legislações que as favoreceram e favorecem sua autonomia, mesmo com os conflitos para sua efetivação, o estudo sobre como o próprio professorado indígena entende ser sua prática docente possibilita a compreensão dessa nova estrutura que se constitui, sendo caracterizada por sua inovação educacional.

Entendida aqui, a partir dos conceitos de Ghanem (2013, 2016), pelo seu caráter diferenciado em relação a práticas costumeiras em determinado lugar e determinado grupo social, acontecendo na base dos sistemas escolares, caracterizada pela sua variedade e localização. Por este viés, a educação escolar indígena ao se confrontar com a educação escolar convencional não indígena, tenta superar seu caráter colonialista.

Ademais, o fato de centrar-me numa única etnia, os Guarani Mbya, e mais precisamente, àqueles pertencentes a tekoa Tenonde Porã, permite identificar esse processo dentro de demandas específicas, principalmente aquelas situadas dentro do contexto escolar da Escola Estadual Indígena (EEI) Gwyrá Pepo, que fundada em 1997 pelas reivindicações da própria comunidade, atende hoje quase 300 alunos, do ensino fundamental ao ensino médio, da própria aldeia e de outras adjacentes.

Este olhar mais centralizado, possibilita uma análise mais sistemática, do que parecem-me como hipóteses imagináveis sobre como os professores e professoras indígenas Guarani entendem sua prática docente, entre as quais, podê-la-iam classificar como uma apropriação do modo de transmitir os saberes tradicionais da cultura Guarani, baseadas no *nhandereko* (modo de ser e agir Guarani), engajados com o projeto de futuro, interesses e demandas da comunidade ou, na reprodução do modelo tradicional de ensino dos não indígenas, alheios à especificidade cultural dos alunos e alunas Guarani.

Para tanto, são objetivos específicos a obtenção de uma descrição do próprio corpo docente da escola sobre suas práticas docentes e o esclarecimento dos sentidos que integrantes do corpo docente atribuem às práticas descritas.

Nesse sentido, ao tentar compreender a cultura Guarani, ao querer investigar as concepções que docentes indígenas têm sobre sua própria prática docente, foi necessário, a todo instante, ser atenciosa a tudo o que eu observava. E, para entender, interpretar os significados atribuídos àquilo que eu via, também era preciso a mobilização de uma série de leituras que me ampliasse a visão sobre o contexto observado.

Leituras específicas como Schaden (1974), fundamentavam algumas interpretações a respeito da cultura Guarani, mas, que eram refutadas, do ponto de vista da aculturação, perspectiva adotada por ele, para dar espaço as recentes e mais aprofundadas contribuições de Testa (2007) e Pissolato (2007).

Aliás, também me apropriei das obras de Testa (2007, 2014) pelos diálogos possíveis com meus pressupostos, uma vez que me davam subsídios para a compreensão das produções e transmissões dos saberes Guarani Mbya, que enriquecem as interpretações sobre a escola indígena ressignificada e com aspectos de inovação, principalmente por superar o caráter colonialista de sua formação, tais como Abbonizio (2013) e Ghanem (2013,2016) defendem.

Sendo acrescentadas também as obras de Silva (2001), Bittencourt (2002) e Grupioni (2002; 2008; 2013), ao traçarem um panorama sobre a educação escolar indígena, contribuem para o que seja a constituição de uma prática docente indígena, além dos próprios Referenciais para formação de professores indígenas (2002) e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Sendo últimas, e não menores, acrescenta-se ainda alguns pressupostos teóricos sobre etnografia, entre os quais, destacam-se Geertz (2003), Fonseca (1990) e Erickson (1989), que tem orientado os caminhos e as relações estabelecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

2. A prática docente e questões de formação

Apropriando-me de minha própria pesquisa de mestrado, estendo neste trabalho um dos aspectos que percebo como relevante na prática docente, que é a própria formação dos professores e professoras indígenas, uma vez que acaba por influenciar como os docentes encaram a sala de aula e se envolvem com esta, além dos motivos que levam cada um a lecionar. Pressuponho, que dado tipo de formação, que conceda um mínimo de engajamento, proporciona uma maneira transformadora de pensar a aula, cuja preocupação com a aprendizagem acaba por criar práticas inovadoras.

Ao longo do processo histórico em que os povos indígenas foram forçados a se inserir, que condicionados às barbáries dos selvagens brancos, sendo considerados bestas humanas ou seres incivilizados que deveriam ser domesticados, condenados ao quase extermínio, presos a uma imagem estereotipada nos livros didáticos de que só existiram no passado e que não vivem mais, cultivados numa memória que pinta a tranquila miscigenação de nossa nacionalidade, a escola, até então norteadas por princípios de catequização, civilização, integração e preservação, torna-se uma reivindicação do próprio movimento indígena, a fim de superar todo esse processo, tornando-a para si e ressignificando-a:

"A escolarização vem representando para os indígenas uma maneira de garantir algum controle sobre o curso da história. A apropriação do conhecimento escolar teria por intuito o reequilíbrio de uma relação que se configurou sob o signo da assimetria econômica e política. Do ponto de vista individual, ao garantir acesso mais fácil ao mercado de trabalho, a formação escolar estaria permitindo ao indivíduo incrementar sua autonomia em relação aos não indígenas e também propiciar aos seus parentes condições para isto. Já a apropriação dos princípios e das leis que regem o mundo dos "brancos" estaria possibilitando aos indígenas a defesa de seus interesses coletivos". (LASMAR, apud GHANEM, ABBONIZIO, 2012, pp.158-159)

Nessa perspectiva, como salienta Abbonizio (2013, p. 63), a escola indígena nasce da ruptura com um modelo escolar que desrespeitava e desconsiderava a cultura indígena, de modo que “o processo de criação de escolas que fossem das comunidades indígenas aponta para esforços de compatibilização dos objetivos escolares com a realidade de vida das pessoas implicadas” (idem, p. 64).

A preocupação da escola indígena em atender as demandas de sua comunidade demonstra seu engajamento com os projetos de futuro (GHANEM, ABBONIZIO, 2012) da própria comunidade, bem como seu aspecto inovador frente à escola não-indígena, convencional, percebida na atuação da comunidade na própria definição dos projetos educacionais na escolha dos professores e das professoras.

Então, a escola se ressignifica, ganha novos contornos, aproximando-se da superação do caráter colonialista da escolarização (PELLEGRINI, 2014, p. 246). Reivindicada agora, a escola, até então instituição velha e não-indígena, é subvertida aos interesses da comunidade, a fim de que forneça subsídios para compreender o próprio mundo não-indígena, armando-se contra este, dominando o seu conhecimento.

Porém, se tudo é muito novo, também acaba sendo incipiente a formação de seus professores e professoras para atenderem a todos os anseios. A oferta de cursos que habilitam para o magistério não é profícua. Quando existem, não atendem as demandas específicas de cada povo, de modo a obrigar qualquer docente indígena a também ser “um professor pesquisador”.

Nesse aspecto, diante do fato que a maior parte do corpo docente Guarani, atuante na EEIG Gwyrá Pepo, possuir apenas o ensino médio completo, sem nenhuma especialização técnica profissional, como a de magistério, por exemplo, é apenas a experiência em sala de aula que os/as torna “bons ou maus professores”. Aliás, é destacável que a própria comunidade é quem os escolhe e os mantém com esse papel, no entanto, dos 20 professores e professoras indígenas atuantes, apenas três são privilegiados com vínculo de estabilidade com o Estado.

Estes professores, ainda que também tenham sido escolhidos pela comunidade, são os únicos que pertencem a uma categoria de professores beneficiados com certa estabilidade pelo tempo de serviço como docentes na rede estadual de São Paulo. É interessante ainda salientar que eles têm atuado como vice-diretores das escolas indígenas e são os únicos (entre outros poucos escolhidos, de outras etnias e aldeias) que participaram dos cursos de Magistério Indígena e de Formação

Intercultural Superior do Professor Indígena, oferecidos pela Universidade de São Paulo, no período de 2001 a 2008.

No entanto, mesmo que a maior parte dos professores e professoras indígenas Guarani Mbya não tenham formação acadêmica, tanto pela falta de ofertas – pois não existiram mais cursos com as mesmas características ou preocupações dos que os proporcionados pela Universidade de São Paulo –, quanto pelas dificuldades de acesso e manutenção nos cursos – que não criam condições diferenciadas para que os estudantes indígenas acompanhem as aulas –, mesmo que os cursos superiores “não ensinem como dar aula, nem como adaptar material ou como falar com alunos”, nota-se um processo equivalente ao que consideraríamos como “formação continuada”, na qual constantemente há uma série de eventos e situações privilegiadas para as discussões sobre o papel da escola, cujos discursos e conselhos das lideranças acabam por orientar e proporcionar a reflexão sobre a própria prática docente e as demandas da comunidade.

Assim, ao que se relaciona diretamente aos professores e professoras Guarani Mbya, é válido notar a concepção sobre conhecimento como algo processual, “não como um objeto a ser acumulado e transmitido, mas como possibilidade relacional de busca e comunicação” (TESTA, 2008, p. 293).

Por conseguinte, a formação do ser professor indígena é processual, com base nos próprios modos de produção e transmissão do conhecimento Guarani. Aprendem observando quem já é professor ou professora. Além de assumirem constantemente o papel de professores pesquisadores, ora buscando conhecimentos específicos ligados às disciplinas que lecionam, ora buscando formas alternativas de dar aulas.

Desse modo, ainda que se queira reduzir transmissão de conhecimentos no universo escolar, não se pode desconsiderar, como afirma Testa (2007:2008, p. 295) que “os processos de produção, aquisição e transmissão do conhecimento estão no centro do cotidiano guarani de caminhar entre e se relacionar com parentes, outros humanos e não humanos”. Portanto são as relações que acabam por fundamentar a prática docente, bem como, reforçam as competências políticas, éticas, linguísticas e culturais que se espera dos professores e professoras indígenas.

A respeito disso, Jera, uma das professoras e lideranças Guarani da Tenonde Porã, salientou no seu trabalho final, no curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, entre 2005-2008, realizado na USP, “que o papel do professor na comunidade indígena é de respeito e de admiração por parte de todos os que vivem na comunidade”. Para ela, o professor indígena, visto pelas

comunidades como alguém que já estudou muito, acaba por ser solicitado em vários outros assuntos da comunidade, como a questão da saúde e na demarcação de terras. Implicando na sua atuação como liderança, como “autoridade que se assenta no respeito dos membros do grupo por reconhecerem no líder essas qualidades (conhecimento e sabedoria; relação que estabelece com as divindades, capacidade de conduzir um grupo)” (SILVA, 2008, p. 121).

Em outras palavras, a formação de novas lideranças, como é o caso de docentes, para além das posições de cacique, xeramõi (ancião, aquele que sabe) e xondaro (guerreiro), por exemplo, baseia-se na

predisposição da pessoa em se tornar um líder; o lugar que já ocupa na aldeia, desempenhando tarefas ou funções; características pessoais adequadas tais como “saber falar”, conversar, ser tranquilo, humilde, conhecer e se dar bem com toda a comunidade; aquisição de conhecimento através de seus estudos das leis e política jurua, bem como de sua própria cultura; participação nas reuniões políticas e gerais da comunidade, juntamente com o reconhecimento de que seu conhecimento é válido e importante para o grupo. (SCHUTZMAN, ARANHA, 2013, p. 1).

Isso conflui, por sua vez, com o que os próprios Referenciais de formação dos professores estipulam como expectativas para atuação docente, segundo as quais, Grupioni (2013) destaca:

"ser profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; ser capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver". (GRUPIONI, 2013, p.06).

Escolhidos pelo reconhecimento das lideranças e da própria comunidade, os professores e professoras indígenas carregam uma responsabilidade tripla, para com seus alunos e alunas, especificamente, ao que se restringe a sala de aula, no que se refere a relação professor – aluno; para com a comunidade, no que tange ao próprio projeto de futuro e as demandas cotidianas; e, por fim, a própria Cultura, o *nhandereko*, com a qual precisa se preocupar, valorizar e fortalecer.

Por tudo isso, é inegável que a figura dos professores e professoras indígenas seja relevante para o movimento indígena, aliás, “a proposta da educação escolar indígena diferenciada foi também fundamental para o surgimento de um novo segmento estratégico do movimento indígena, pois representa a possibilidade de se retomar o controle sobre a vida das próprias comunidades, que a escola e a igreja haviam tomado, cabendo aos professores serem mais um polo na luta pelos direitos indígenas (LUCIANO BANIWA, 2006).



Referências bibliográficas

ABBONIZIO, A. C. O. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2013.

LUCIANO BANIWA, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.

GHANEM, E. *As inovações da escola Tuyuka: superando a educação colonialista*. Relatório Científico. São Paulo, 2016.

_____. Inovação em escolas públicas de nível básico: o caso redes da maré (Rio de Janeiro, RJ). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 425-440, abril/junho, 2013.

GRUPIONI, L. D. B. *Caderno de apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2008.

KAHN, M., AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena? In: *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: Unesp, 2007.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 2. ed. São Paulo: USP, 1974.

SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I. A educação indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L., FERREIRA, M. K. L. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

TESTA, A. Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2007.

_____. *Caminhos de saberes guarani mbya: modos de criar, crescer e comunicar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 2014.