

# A ESCOLA INDÍGENA É DIFERENCIADA? ANÁLISE DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUARANI GWYRA PEPO

## IS THE INDIGENOUS SCHOOL DIFFERENTIATED? ANALYSIS OF THE GUARANI STATE SCHOOL GWYRA PEPO

### ¿ESTÁ DIFERENCIADA LA ESCUELA INDÍGENA? ANÁLISIS DE LA ESCUELA ESTATAL GUARANI GWYRA PEPO

Amanda Aliende da MATTA<sup>1</sup>

#### Resumo

A Escola Estadual Indígena Guarani Gwyra Pepo foi criada em 2003, em São Paulo. Em seu planejamento inicial havia a ideia de promover o desenvolvimento de projetos em diversas áreas, tendo a *vida do índio* como ponto central. Entretanto, devido à questões de formalização da escola com o Estado e à influência dos *jurua*, a escola foi adequada a um padrão estatal. Assim, este trabalho objetiva explorar a realidade escolar, verificando a possível existência de conceitos de multiculturalismo e se a educação indígena diferenciada é intercultural. O estudo deriva de uma pesquisa de campo de caráter etnográfico, com entrevistas semiestruturadas executadas entre 2017 e 2018. Verificou-se que na escola há uma combinação dos conceitos de multiculturalismo. A estrutura determinada pelo Estado são limitantes e, com isso, há resistência pelos Guarani para refletir sobre a realidade indígena dentro do ambiente escolar.

**Palavras-chave:** Guarani; Educação Indígena; Multiculturalismo.

#### Resúmen

La Escuela Estatal Guarani Gwyra Pepo fue creada en 2003, en São Paulo. En su planificación inicial existía la idea de impulsar el desarrollo de proyectos en varias áreas, con la vida del indígena como punto central. Sin embargo, por cuestiones de formalización de la escuela con el Estado y la influencia de jururá, la escuela se adaptó a un estándar estatal. Así, este trabajo tiene como objetivo explorar la realidad escolar, verificando la posible existencia de conceptos de multiculturalismo y si la educación indígena diferenciada es intercultural. El estudio deriva de una investigación de campo etnográfica, con entrevistas semiestruturadas realizadas entre 2017 y 2018. Se encontró que en la escuela existe una combinación de los conceptos de multiculturalidad. Las estructuras determinadas por el Estado son limitantes y, como resultado, existe resistencia por parte de los guaraníes a reflexionar sobre la realidad indígena dentro del ámbito escolar.

**Palabras clave:** guaraní; Educación indígena; Multiculturalismo.

#### Abstract

The Guarani Gwyra Pepo State School was created in 2003, in São Paulo. In its initial planning there was the idea of promoting the development of projects in several areas, with the life of the Indian as a central point. However, due to questions of formalizing the school with the State and the influence of jururá, the school was adapted to a state standard. Thus, this work aims to explore the school reality, verifying the possible existence of concepts of multiculturalism and whether differentiated indigenous education is intercultural. The study derives from an ethnographic field research, with semi-structured interviews carried out between 2017 and 2018. It was found that at school there is a combination of the concepts of multiculturalism. The structure determined by the State are limiting and, as a result, there is resistance by the Guarani to reflect on the indigenous reality within the school environment.

**Keywords:** Guarani; Indigenous Education; Multiculturalism.

<sup>1</sup>Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC-SP, com dissertação sobre história da educação escolar indígena. Mestranda em Educação em Valores e Cidadania na Universidade de Barcelona. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE-CNPq) da Faculdade de Educação da UnB. Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (2016), licenciada em História e Pedagogia. Atualmente desenvolve uma intervenção para construção de cidadania em instituição de acolhimento para maiores de idade (Llar Enric d'Osso) e projetos para a transformação educativa.

## INTRODUÇÃO

De acordo com a Constituição Federal, “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231, *caput*).

O texto da lei leva a crer, em uma primeira lida, que haveria um respeito à cultura do outro no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituinte foi permeada pela promessa da criação de um país intercultural, que daria espaço a direitos e serviços diferenciados, como educação, saúde e direito à terra.

O presente artigo trata da educação escolar indígena diferenciada. Exploraremos a realidade de uma escola estadual Guarani em São Paulo e sua possível conformação aos diferentes conceitos de multiculturalismo. Os limites e concessões atribuídos à escola pelo Estado serão confrontados com as expectativas e práticas da comunidade Guarani.

O objetivo é questionar se de fato a educação diferenciada indígena é promovida de uma maneira intercultural. Ao nosso ver, a análise da escola e dos discursos dos diferentes agentes sobre ela demonstram que ainda estamos mais próximos do paradigma do integracionismo.

## METODOLOGIA

O presente artigo é derivado da dissertação de mestrado *Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil* (MATTA, 2019). O trabalho foi feito a partir de pesquisa de campo de caráter etnográfico, entrevistas semiestruturadas realizadas pela perspectiva da história oral e análise de fontes documentais escritas. Todas as entrevistas foram conduzidas pela autora deste artigo entre 2017 e 2018.

Sendo uma pesquisa sobre o Outro, ou seja, uma pesquisa feita por uma juruá sobre uma escola e comunidade indígenas Guarani Mbyá, o trabalho demanda uma compreensão (ou tentativa de) sobre esse Outro, seu contexto, sua cosmovisão. Para auxiliar a busca por uma antropologia descolonizada, são usados os conceitos de perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro, segundo o qual “um objeto é um sujeito incompletamente interpretado” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 52), ou seja, toda coisa é humana - tornando o humano “toda uma outra coisa”, rompendo com a divisão natureza-cultura.

Também o conceito de multinaturalismo amazônico do autor traz uma importante contribuição às ideias sobre cultura e interculturalidade de Bhabha e Canclini, ao propor não “uma variedade de naturezas, mas a naturalidade da variação” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 69), complementando a ideia de Fanon (1968) de que não é a cultura que deve resistir, e sim as pessoas. O recorte do multinaturalismo e da interculturalidade é importante, pois oferece a possibilidade de valorização das diferenças, ao mesmo tempo em que compreende que a cultura não é estanque, construindo-se ao longo do tempo.

Especificamente para o estudo sobre os Guarani Mbyá, os principais referenciais teóricos foram Bartomeu Melià e Maria Inês Ladeira, além de Maria Aparecida Bergamaschi e Maria Elisa Ladeira. O trabalho se alinha com a concepção de Melià (1999, p. 16) de que “não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação”.

Para a análise da situação específica da escola Gwyra Pepo e na aldeia Tenondé Porã, foram feitas, ao longo de 2017 e 2018 visitas à escola e à aldeia, entrevistas com personagens envolvidos com a implementação da escola e o acompanhamento das principais movimentações políticas da comunidade escolar. Foi feito um caderno de campo sobre tais visitas, que inclui anotações sobre as aulas assistidas.

As entrevistas situam-se em um contexto de pesquisa inseparável daquele de observação das experiências vividas. Elas foram realizadas em 2018, de maneira semiestruturada e utilizando a história oral, ou seja, a partir da ideia de que se pode produzir, através da memória, “conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos outros” (LOZANO, 1996 apud ALFONSO, 2015, p. 3).

A leitura dessa documentação foi embasada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), em uma busca por indícios de uma narrativa maior em cada detalhe do processo. A construção do currículo e das histórias dos professores foi lida sob a influência de Ivor Goodson, com seu conceito de currículo em ação e da construção da escola a partir das disputas de poder entre os agentes.

## **ALDEIA MBYÁ TENONDÉ PORÃ E SUA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA GUARANI GWYRA PEPO**

A ocupação territorial Guarani Mbyá se dá através da migração e assentamento de grupos familiares extensos (LADEIRA e AZANHA, 1988, p. 25), compostos por 3 gerações: netos, pais e avós. Uma das razões pelas quais um grupo busca uma nova terra seria a busca da terra sem mal, *yvy maraey*. O caminho para alcançá-la seria uma forma de reprodução dos caminhos percorridos por *Nhanderu* na nossa terra, em direção a leste e ao oceano (LADEIRA, 2008).

De acordo com Helen Clastres (apud LADEIRA, 1992, p. 45-46), desde o século XVI já haviam migrações de Guarani a partir da região do leste do Paraguai até o litoral sudeste do Brasil. A região da Serra do Mar e o sul da cidade de São Paulo, principalmente em torno do que veio a ser a Represa Billings, já eram rota tradicional de passagem dos Guarani, como registrado, entre outros, por Benedito Calixto no início do século XX. Os Mbyá seriam o subgrupo Guarani que não se submeteu aos *encomenderos* espanhóis e às missões jesuíticas, refugiando-se em matas e montes (LADEIRA, 1992, p. 22), e carregando consigo uma vivência Guarani pouco influenciada pelo colonizador.

Apesar do assentamento e migração serem determinados pelas mulheres, uma vez que são assuntos de produtividade/fertilidade, os registros sobre ocupação de território e migrações sempre são associados aos caciques da aldeia. Assim, registra-se que o assentamento da Tenondé Porã, também conhecida por aldeia da Barragem, ou Morro da Saudade, ocorreu a partir dos núcleos habitacionais da família de Xapé (de acordo com o *Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Tenondé Porã*) e de Nivaldo (LADEIRA e AZANHA, 1988).

As famílias teriam feito um acordo com os habitantes do espaço, uma família de japoneses encabeçada por Sessé, fugidos da Segunda Guerra Mundial. De acordo com Jerá (liderança política da Tenondé Porã e fundadora da Kalipety, em entrevista concedida para a pesquisadora deste trabalho, em maio de 2018), Sessé e sua família viam similaridade física entre os Guarani e os japoneses, o que facilitou o contato e a confiança. O acordo era de que os Guarani morariam no território e, em troca, partilhariam parte dos produtos de sua agricultura com Sessé.

A convivência foi frutífera por anos, até que Sessé e sua família decidem voltar ao Japão, e deixam com os Guarani “o papel das terras”, título de posse ou propriedade. A saída dos *juruá* (nome Guarani para os não indígenas) foi de certa forma negativa para os Guarani: diversas pessoas passaram a alegar que as terras seriam delas, e a ocupar diversos dos espaços.

Embora o espaço reservado às suas caminhadas ocorra nas regiões geográficas [Paraguai, norte da Argentina, Uruguai, sul do Brasil: RS ao ES], não é toda ela fruto de suas reivindicações. Os lugares revelados por Nhanderu ao dirigente do grupo são aqueles que apresentam qualificações específicas e que foram guardados pelos “antigos avós” para os Mbya. Sobre esses reivindicam exclusividade. Assim é perfeitamente possível que o branco possa compartilhar e viver na terra como “vizinho” de suas últimas áreas eleitas, apesar de desaprovarem o modo como o branco usa a terra (LADEIRA e AZANHA, 1988, p. 150).

A pacificidade dos Guarani é amplamente relatada em estudos etnológicos, e pode ser uma das razões pelas quais o povo permitiu o compartilhamento daquele terreno com agrupamentos *juruá*. Na prática, ao longo dos anos o território Guarani foi sendo cada vez mais comprimido, e hoje o assentamento original da Tenondé Porã é um pequeno corredor entre diversos bairros *juruá*. Em 2016, no entanto, a Portaria n. 548, de 6 de maio de 2016, declarou uma área de 16 mil hectares (identificada em 2009) na Serra do Mar para a TI Tenondé Porã - esta TI segue, infelizmente, na fase de declaração: faltam a homologação pela presidência da República e o registro do imóvel como TI, pertencente à Secretaria de Patrimônio da União - SPU).

Em 1985, já havia sido homologada, pelo governador de São Paulo, a demarcação administrativa de duas Terras Indígenas na região: a Tenondé Porã e a Krukutu, que contavam juntas com uma pequena área de aproximadamente 50 hectares. De acordo com o Mapa Guarani Digital, hoje há cerca de 10 diferentes aldeias dentro das duas Terras Indígenas declaradas, contando com uma população de mais de 300 famílias Guarani (registradas no Cadastro Único do Ministério do Desenvolvimento Social no município de São Paulo em 2018), estimada em milhares de pessoas.

Os primeiros sinais do esgotamento do território da aldeia Tenondé Porã são da década de 1970, quando o povo Guarani se encontrava em uma situação de pobreza causada pela compressão territorial dado ao loteamento da região em bairros *juruá*. Os indígenas já não tinham mais acesso à natureza para dela sobreviver com a caça e plantações tradicionais e não tinham acesso à água limpa devido à poluição da Represa Billings.

Parte da comunidade *juruá* do entorno se sensibilizava com as condições precárias e passou a ter diversas ações assistencialistas desestruturadas, como a doação eventual de roupas e comidas. A necessidade do aprendizado do português e do Direito surge em grande parte nessa época.

(...) o que mais era relevante na época era justamente a questão também dos Guarani perderem o seu território (...). Começam a devastar essa natureza sem conversar com os indígenas, sem fazer nenhum tipo de consulta. E aí eles começam a pensar nessa situação da demarcação. Precisamos proteger a nossa área (...) havia a necessidade de aprender a falar essa língua pra

falar com os de lá. Sobre a invasão de seus territórios (...). Era uma necessidade política mesmo, de um início de luta política pela terra. Não dava para chegar lá em Brasília sem saber falar o português (JERÁ, 2018, informação oral).

Maria Inês Ladeira era professora na época e deu início, em parceria com a comunidade Guarani, a uma experiência escolar na aldeia, em setembro de 1978. Em um barraco de madeira construído pelos próprios indígenas, iniciou-se um processo de ensino de português a quaisquer interessados, crianças ou adultos, e de criação de estratégias e materiais para a autonomia escolar indígena: o objetivo era que em pouco tempo a presença da professora já não fosse mais necessária.

Por isso tudo, a escola, se impondo como um trabalho efetivo e contínuo da própria aldeia, evita deixar vago um “espaço” facilmente ocupável nas mesmas condições que as anteriores: inconstância e inadequação de métodos (LADEIRA, 1981, p. 115-116).

Ao longo da década de 1980, foi-se construindo uma escola autônoma Guarani, baseada na *pedagogia da cultura milenar Guarani* (Processo autos n. 41/06, fl. 68). A escola foi fundada através de uma associação Guarani, Amba Arandu, que tinha como objetivo

O desenvolvimento de uma infraestrutura de subsistência, envolvendo projetos nas áreas de: agricultura, psicultura, apicultura, revegetação, saúde, educação e alternativas de complementação e outros projetos que venham a visar ao equilíbrio do ecossistema e a melhorar as condições de vida do índio, dentro e fora de sua comunidade indígena (Estatuto da Sociedade Guarani Ambá Arandú, Processo autos n. 41/96, fl. 18).

O projeto da escola Gwyra Pepo foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo na década de 1990, e foram realizadas parcerias para o pagamento de professores e o fornecimento de merenda escolar. Em 1993, uma parceria com a Prefeitura de São Paulo permitiu a construção do prédio escolar até hoje usado pela escola.

Não foi possível descobrir exatamente quando o Centro de Cultura deixou de ser responsável por atividades de Ensino Fundamental na aldeia. A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, inclusive, afirmou em resposta à solicitação de informação pelo Sistema Eletrônico de Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) que essa escola indígena nunca teria existido, não havendo qualquer registro datado de antes de 2004.

A Secretaria até 96 não sabia nada. Não tinha nenhuma ligação com nenhuma Aldeia do Estado de São Paulo. Pelo menos Guarani, que eu saiba (JERÁ, 2018, informação oral).

Por demandas financeiras da escola, na transição para os anos 2000 existe um movimento por mais aproximação com a Secretaria de Educação. Paralelamente, a secretaria do Estado de São Paulo fundava o NEI, Núcleo de Educação Indígena (Resolução SE n. 44, de 18 de abril de 1997), que em tese cuidaria de criar uma educação diferenciada indígena mas estruturada pelo Estado, que forneceria suas condições de existência.

Na renovação do convênio escola-Estado, no entanto, em 1998, há uma mudança completa no caráter da Gwyra Pepo. Ela se torna formalmente uma sala externa da EEPG Belkisse Manhaes Reis (BIASE, 2001, p. 95). Com isso, os professores indígenas vão sendo substituídos por professores *juruá* das escolas estaduais conveniadas e os caciques perdem o direito de participar das decisões sobre a escola, que deveriam então ser tomadas por uma equipe de técnicos (BIASE, 2018, informação oral).

Em 2001, o Decreto Estadual n. 46.339, de 3 de dezembro de 2001, criou a Escola Estadual Guarani Gwyra Pepo, tornando-a independente dos convênios e diretamente atrelada à Secretaria Estadual de São Paulo. Dois anos depois, o Decreto Estadual n. 47.779, de 22 de abril de 2003, transformou-a em Escola Estadual *Indígena* Guarani Gwyra Pepo. Foram criados dois cursos de formação do professor indígena: Magistério Indígena e Formação Intercultural Superior do Professor Indígena, na primeira década dos anos 2000.

A Escola Estadual *Indígena* Guarani Gwyra Pepo se tornava, cada vez mais, a *Escola Estadual Indígena* Guarani Gwyra Pepo. A condição de profissional contratado, as novas regras impostas ao ambiente para que se classifique como escola estadual, a supervisão de alguém alheio à cultura e que cuida simultaneamente de diversas etnias e experiências indígenas diferentes, todos esses fatores vão alterando a realidade da escola.

Em teoria, o NEI deveria ter criado as condições teóricas e financeiras para o desenvolvimento das escolas indígenas autônomas, pautadas na sua cultura e demandas. O paradigma vendido pelo otimismo da Constituinte era de uma sociedade intercultural em que todos conviveriam de modo respeitoso. A necessidade de conformação ao padrão escolar estatal, no entanto, exclui a possibilidade de uma escola *Guarani*.

## **A ESCOLA INDÍGENA É DIFERENCIADA? MULTICULTURALISMOS NA ESCOLARIZAÇÃO**

McLaren (2000a e 2000b) classifica 5 diferentes formas de lidar com a existência de diferentes culturas: multiculturalismo conservador ou empresarial; multiculturalismo humanista liberal; multiculturalismo liberal de esquerda; multiculturalismo crítico e de resistência/revolucionário; e interculturalidade.

O multiculturalismo conservador ou empresarial é aquele que pressupõe que todas as sociedades evoluem e se desenvolvem num mesmo sentido, partindo de um estágio inferior para um superior. Todas apontam sempre para um mesmo destino, uma cultura única e melhor, a ser alcançada por todas as outras.

O multiculturalismo humanista liberal parte da ideia de que todos são iguais perante a lei, mas não discute ou endereça as desigualdades materiais e os conceitos de identidade e diferença. Ignora, assim, os marcadores identitários como raça, classe, gênero.

O multiculturalismo liberal de esquerda reconhece as desigualdades materiais, mas as compreende de modo essencialista. Assim, as diferenças são vistas como da essência do sujeito, e as culturas como intrinsecamente distintas, como se as desigualdades fossem apenas uma manifestação do material.

O multiculturalismo crítico e de resistência, revolucionário, questiona a produção das diferenças. Estas seriam produzidas em contextos sociais, econômicos e políticos, refletindo relações de poder.

Por fim, a interculturalidade seria uma superação dessas relações de poder. Haveria uma liberdade não hegemônica, sem que a possibilidade da diferença seja conceitualizada como intrínseca ou produzida por dinâmicas de dominação, abrindo alternativas para o diálogo e a reciprocidade.

A superação do paradigma integracionista na legislação indigenista brasileira prometida um país em que o *jurua* e o indígena poderiam conviver com diálogo e reciprocidade. Desde a própria letra da Constituição Federal de 1988, no entanto, já fica claro que no máximo conseguimos atingir um multiculturalismo humanista liberal.

“Por que os *jurua* são quem dizem quais são os direitos diferenciados indígenas, e não nós quem dizemos quais direitos diferenciados queremos conceder aos *jurua*?”. Essa pergunta foi feita em uma reunião da Tenondé Porã sobre Direito brasileiro e sua pertinência ou não aos povos indígenas. Ela sintetiza muito bem o problema de poder e dominação que ainda existe com a CF88: é uma lei do povo branco que decide dar direitos aos povos indígenas, e não uma lei construída coletivamente e com paridade.

O modo como se garantem esses direitos, reconhecendo aos indígenas sua cultura e seu acesso a terras *tradicionalmente* ocupadas também demonstram um paradigma não igualitário. Criase a necessidade de o *jurua* definir o que é a cultura e a tradição indígena, imortalizando-a, essencializando-a, ao invés de problematizando o modo como o conflito de culturas causa transformações ao longo do tempo e história. Permite-se que não sejam garantidas terras por exemplo aos indígenas que implementarem certas formas de agricultura ou que tiverem uma religião majoritária, pois eles teriam perdido sua tradição e se tornado aculturados.

A norma não garante nem mesmo uma igualdade legal, uma vez que os indígenas são considerados essencialmente diferentes do *jurua* e precisam performar essa diferença para poder ter acesso a algumas garantias enquanto renunciam a outras possibilidades. A lei essencializa a cultura e torna definitiva a diferença entre o indígena e o *jurua*, proibindo a hibridação de fronteiras.

Na prática da escola, as concepções sobre multiculturalismo novamente se mesclam e negam uma possibilidade de paridade. É reconhecida uma igualdade capenga: igualdade porque, se os *jurua* têm sua escola, os indígenas podem também ter a sua; capenga porque a escola é, na prática, criada à imagem e à semelhança da escola *jurua*.

Não há a criação - nem na escola indígena e nem na escola não indígena - de oportunidades reais para o questionamento sobre como foram estabelecidos os padrões que valoram as diferenças entre os povos, ou mesmo de oportunidades de simplesmente delas se afastar. Se há uma força indígena que pulsa pela indigenização da escola, há uma força estadual que pulsa ainda pela integração do indígena, por sua liberdade de ser diferente apenas dentro de limites impostos.

Os conflitos do multiculturalismo hoje existentes são simbolizados, por exemplo, pelo processo de estabelecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Gwyrá Pepo. Em dias de reunião do PPP, as atividades escolares são paralisadas, toda a comunidade é convidada a participar e muitos de fato participam: professores, lideranças e vários alunos de diferentes idades. Entre as discussões propostas em um dos dias, os indígenas tinham que debater as forças, as fraquezas, as ameaças e as oportunidades da escola na comunidade e de sua relação com o trabalho.

Os *jurua* presentes defendiam uma visão de multiculturalismo liberal: defendiam a escola em sua forma estatal comum, como se a igualdade entre *jurua*s e indígenas significassem que todos merecem ter acesso a esse mesmo formato de escolarização, ignorando essa escola reflete apenas uma cultura, um contexto histórico. Por outro lado, são escolhidos alguns elementos culturais Guarani

como a essência da diferença: a língua Guarani e sua arte. Esses elementos precisam estar presentes na escola diferenciada: da decoração do prédio escolar a aulas específicas dessas disciplinas no calendário.

Já diversos indígenas reagem resistindo à entrada do *jurua* e suas instituições na aldeia. Defendem que o conceito de trabalho do *jurua* é diferente do deles, que o trabalho *jurua* é escravizante. A escola então não deveria pensar em integração do indígena e possibilidade de sua inserção no mercado de trabalho e na sociedade dominante, e sim prepará-los para lutar por seus direitos indígenas.

Para alguns técnicos da SEE, a Gwyrá Pepo não passa de uma versão “empobrecida” da escola tradicional: os alunos devem ter os mesmos tempos e trajetórias escolares, estudar as mesmas disciplinas. Por isso, o currículo da escola indígena deve seguir a Base Nacional Comum e ter apenas 2 aulas distintas de qualquer outra escola: 2h semanais dedicadas a língua materna e arte. O modo como se ensina a língua e a arte indígenas, no entanto, deve ser o modo *jurua*: com alfabetização e produção em papel e caneta, dentro da sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A resistência dos professores é grande, mesmo dos professores especialistas *jurua*, e há uma tentativa constante de problematizar os conteúdos e refletir sobre a realidade indígena no interior de cada disciplina, mas os instrumentos oferecidos oficialmente pela estrutura estadual são terrivelmente limitantes. Como parte de sua estratégia de invisibilidade e visibilidade parcial, os Guarani encontram maneiras de performar a indigeneidade necessária e a escolarização obrigatória, enquanto não divulgam ou demonstram, para o *jurua*, as diversas formas como subvertem o dia a dia escolar.

Ao ignorar as “regras” da escola estadual e não cumprir o cronograma, a Tenondé Porã se aproxima da interculturalidade, na qual as regras Guarani têm o mesmo valor que as da secretaria, podendo às vezes sobrepor-se a elas. Mas, sem direitos básicos para garantir o *nhandereko*, como um território que permite a multilocalidade, a caça, a pesca e os cultivos de alimento verdadeiro, não é possível atingir uma vivência livre e que não seja dominada pelo *jurua*.

Inspirado exatamente no *nhandereko* Guarani e no *sumak kawsay* Quéchua, o Bem Viver é um conceito e uma proposta de interculturalidade que abraça o perspectivismo e o multinaturalismo. Na esteira de outros movimentos políticos progressistas, defende que só há igualdade real quando todos os seres são verdadeiramente iguais, ou seja, quando uma cosmovisão e uma cultura não podem se impor a outros - humanos e não humanos.

Entendendo a escola como instituição que carrega a forma escolar, alterando as relações sociais de seu entorno, questiona-se sua capacidade a priori de ser um espaço intercultural bem viverista. A conquista constitucional na prática permitiu a diferenciação parcial dentro do paradigma de uma instituição *jurua*, mas não a criação de novas instituições a partir da própria cultura indígena. Talvez seja possível transformar a escola por um novo paradigma multicultural, mas não seja possível falar em respeito e em reconhecimento do *nhandereko* através da escola: a instituição carrega em si a impossibilidade do Bem Viver.



## REFERÊNCIAS

ALFONSO, Luciano. A história oral temática como recurso na pesquisa com profissionais do jornalismo cultural. In: 10º Encontro Nacional de História da Mídia. **Anais**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

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

\_\_\_\_\_. **Nhembo'e! Enquanto o encantamento permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_\_. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 107-120, out. 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; STUMPF, Beatriz Osorio. Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá Guarani. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 921-935, out/dez. 2016.

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola indígena diferenciada na grande metrópole. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 87-106.

\_\_\_\_\_. Entrevista concedida à pesquisadora Amanda Aliende da Matta. São Paulo, SP, 29 maio 2018.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GINZBURG, Carlo. **Mito, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

JERÁ, Giselda Pires da Lima. Entrevista concedida à pesquisadora Amanda Aliende da Matta na aldeia Kalipety, da Terra Indígena Tenondé Porã. Parelheiros, SP, 4 jun. 2018.

LADEIRA, Maria Inês. Atividades da escola da aldeia guarani da Barragem, São Paulo. In: SILVA, Aracy Lopes. (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense/Comissão Pró-Índio, 1981. p. 111-123.

\_\_\_\_\_. Aldeias livres Guarani do litoral de São Paulo e da periferia da Capital. In: **Índios no Estado de São Paulo: resistência e transfiguração**. São Paulo: Yankatu/Comissão Pró-Índio, 1984. p. 123-144.

\_\_\_\_\_. **O caminhar sob a luz – o território Mbya à beira do oceano**. São Paulo: Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

\_\_\_\_\_. **Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso**. Maringá: Eduem, 2008.

LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto. 1988. *Os índios da Serra do Mar: a presença Mbyá-Guarani em São Paulo*. São Paulo: CTI, Nova Stella.

MATTA, Amanda Aliende da. **Escola Estadual Indígena Guarani Gwyrá Pepo: conflitos e resistências da educação escolar indígena no Brasil**. São Paulo: Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000a.

----- . **Multiculturalismo Revolucionário**. São Paulo: Artmed, 2000b.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. In: Educação indígena e interculturalidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 49, p. 11-17, 1999.

----- . **Mundo Guarani**. Servilibro: Asunción, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais – elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac & Naify, 2015.