

**OS SABERES GUARANI E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO
COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO DA ALDEIA INDÍGENA
TEKÓHA OCOY - PARANÁ**

DELMIRA DE ALMEIDA PERES

Foz do Iguaçu
Março de 2019



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E
HISTÓRIA (ILAACH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM
ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)

**OS SABERES GUARANI E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO
COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO DA ALDEIA INDÍGENA
TEKOHÁ OCOY - PARANÁ**

DELMIRA DE ALMEIDA PERES

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Estudos Latino-Americanos da
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestra em Estudos
Latino-Americanos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eta Vieira

Foz do Iguaçu
2019

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

P437s

Peres, Delmira de Almeida.

Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo da aldeia indígena Tekoha Ocoy - Paraná / Delmira de Almeida Peres. - Foz do Iguaçu, 2020.
102 fls.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Ciências Humanas, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS (PPG IELA).

Orientador: Maria Eta Vieira.

1. Centros de Educação e Cultura Indígena. 2. Aldeias indígenas. 3. Índios Guarani. I. Vieira, Maria Eta. II. Título.

CDU 37.01(=87)(816.2)

DELMIRA DE ALMEIDA PERES

**OS SABERES GUARANI E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO
COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TEKÓ NEMOINGO DA ALDEIA INDÍGENA
TEKÓHA OCOY - PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar
em Estudos Latino-Americanos da
Universidade Federal da Integração Latino-
Americana, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestra em Estudos
Latino- Americanos.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof^a Dr^a Maria Eta Vieira
UNILA

Prof. Dr Clóvis Antonio Brighenti
UNILA

Prof^a Dr^a Rosângela Célia Faustino
UEM

Foz do Iguaçu, 28 março de 2019

Dedico este trabalho aos meus filhos, em especial ao Edegar Tope Poty Martines (*in memoriam*). Dedico aos meus pais, minha família, minha *tekoha* Avá Guarani, da *Tekoha* Ocoy e aos povos indígenas do Brasil, que lutam por seus territórios, suas culturas e seus saberes.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a *Ñanderu* pela vida do povo Guarani.

Aos *chamoĩkuéra* e *charyĩkuéra* por todos os ensinamentos transmitidos e pelas incansáveis lutas pela preservação cultural e ambiental Avá Guarani.

À minha *tekoha* indígena Avá Guarani, da *tekoha Ocoy*.

Aos indígenas mais velhos por toda a sabedoria passada às novas gerações na educação tradicional indígena que se faz todos os dias, em todos os espaços.

Aos meus familiares e amigos que muito me apoiaram nessa trajetória de estudar e buscar mais conhecimento.

Aos professores indígenas do Paraná que junto com suas comunidades lutam pela melhoria da aprendizagem de nossas crianças indígenas, para que nunca se esqueçam de suas culturas e possam encontrar na escola um espaço de aprendizagem intercultural.

Aos professores não indígenas que apoiam nossas lutas e ajudam a construir nossas escolas bilíngues interculturais.

Aos professores do curso de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPG IELA) - UNILA.

Aos professores da banca examinadora, Dr Clóvis Brighenti e Dr^a Rosângela Célia Faustino pelas sugestões indicadas no momento da qualificação e, principalmente, pelas orientações de vida.

Aos colegas de curso de Mestrado da UNILA e a todos que de alguma forma contribuíram com este trabalho.

E também um agradecimento muito especial a minha professora orientadora, Dr^a Maria Eta Vieira, não só pela constante orientação no decorrer da minha formação pós-graduanda e na pesquisa, mas sobretudo pela sua amizade e apoio nos diferentes momentos de realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo discutir a educação escolar indígena, apresentar saberes originários Avá Guarani e identificar como os saberes indígenas estão presentes na *tekoha* e estimulam o ensino e a aprendizagem de estudantes indígenas Avá Guarani na aldeia de Ocoy, região oeste do Paraná no Colégio *Teko Ñemoingo*. Para realizar nossa pesquisa foi feita uma revisão bibliográfica sobre a temática indígena e educacional desde obras e documentos oficiais brasileiros como as Constituições, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, (RCNEI) e também documentos e leis internacionais, por exemplo, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, (OIT), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI), Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, (DUDL) entre outros. Além das fontes citadas, fazem parte desta pesquisa as narrativas, mitos e histórias junto à religião e à língua por meio das quais são transmitidos conhecimentos avá guarani, de geração a geração de forma oral, assim como depoimentos e ensinamento oferecidos pelos *chamoïkuéra*, *charrýikuéra* na casa de reza e outros espaços sagrados da aldeia. Destacou-se o aprendizado realizado na família e na *tekoha* onde as crianças aprendem nossos costumes e tradições para a cultura manter-se viva. Reconheceu-se que os professores indígenas têm grande importância para transmitir às crianças os saberes junto com os conhecimentos do currículo escolar e dos livros. Procuramos mostrar nossas narrativas e falar como são importantes e não podem ser perdidas ou esquecidas, pois, vêm de nossos conhecimentos tradicionais, praticados há milhares de anos. A construção de fontes primárias foi realizada por meio de observações, registro das práticas indígenas, memórias e narrativas sagradas Avá Guarani dos saberes indígenas. Por fim, foram registradas algumas práticas escolares envolvendo conhecimentos ancestrais indígenas com conhecimentos externos, escolares/científicos dos quais as etnias também necessitam hoje para continuarem vivendo em comunidade. A escola, sendo intercultural e bilíngue, torna-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e jovens indígenas, bem como de seus professores que aprendem e ensinam neste ambiente.

Palavras-chave: Saberes Indígenas. Ensino e Aprendizagem. Colégio *Tekoha* Ocoy. Educação Intercultural. Língua e Cultura guarani.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo discutir la educación escolar indígena, presentar saberes ancestrales Avá Guaraní e identificar cómo los saberes indígenas están presentes en la comunidad y estimulan la enseñanza y el aprendizaje de estudiantes indígenas Avá Guaraní en el *Tekoha Ocoy*, región oeste de la provincia de Paraná en el Colegio *Teko Ñemoingo*. Con el fin de realizar nuestra investigación, se hizo una revisión bibliográfica sobre la temática indígena y educativa desde obras y documentos oficiales brasileños como las Constituciones, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, (LDB), Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas, (RCNEI) y también los documentos y las leyes internacionales, por ejemplo, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, (OIT), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI), Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL) entre otros. Además de las fuentes citadas, forman parte de esta investigación las narrativas, mitos e historias junto a la religión y la lengua por las cuales se transmiten conocimientos Avá Guaraní, de generación a generación de forma oral, así como testimonios y enseñanza ofrecidos por los *chamoĩkuéra*, *charrýikuéra* en la lengua en la casa de reza y otros espacios sagrados de la aldea. Se destacó el aprendizaje realizado en la familia y en la comunidad donde los niños aprenden nuestras costumbres y tradiciones para que la cultura se mantenga viva. Se reconoció que los profesores indígenas tienen gran importancia para transmitir a los niños los saberes ancestrales junto con los conocimientos del currículo escolar y de los libros. Buscamos mostrar nuestras narraciones y hablar como son importantes y no pueden ser perdidas y olvidadas pues vienen de nuestros conocimientos tradicionales, practicados hace miles de años. La construcción de fuentes primarias fue realizada por medio de observaciones, registro de las prácticas indígenas, memorias y narrativas sagradas Avá Guaraní de los saberes indígenas. Por fin, se registraron algunas prácticas escolares que involucran conocimientos ancestrales indígenas con conocimientos externos, escolares / científicos de los cuales las etnias también necesitan hoy para continuar viviendo en comunidad. La escuela, siendo intercultural y bilingüe, se convierte en un espacio de aprendizaje y desarrollo de niños y jóvenes indígenas, así como de sus profesores que aprenden y enseñan en este ambiente.

Palabras-clave: Saberes Indígenas. Enseñanza y Aprendizaje. Colegio *Tekoha Ocoy*. Educación intercultural. Lengua y Cultura guaraní.

ÑEMOMBYKY

Ko tembiapo oguereko jehupytyvoirãrõ ñe'ẽmbohováí tekombo'e avakuéra mbo'ehao ryepýpe, ojechauka arandu ñande ypykuéra Ava Guaraní rehegua ha upéicha avei ojekuaáuka haña umi arandu ñande ypykuéra rehegua oĩva ha ojehechauka ára ha ára ñande tapýĩrupi, ikatu hañaicha ojeguerohory ha oñeipytyvo ñembo'e ha tekombo'e Ava Guaraní *Tekoha* Ocoy, región oeste de Paraná mbo'ehao Teko Ñemoingópe. Ko piã Ikatuhañaicha rojapo ore rojepyguara peteĩ sambyhy arandukapurupyre ñe'ẽ ha tekombo'e kuatia teete Brasilpegua mba'éva Lei Guasu tetãmegua, Lei Directrices reheguáva ha kuatiakuéra ha'éva apoykapy opa tetãmegua techapyrãicha oĩ Convênio 169 Organização Internacional do Trabalho, (OIT), Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI), Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, (DUDL) ha hetave. Upéicha avei ambue arandukatupyry oime avei ijapytepekuéra ñemombe'u, mombe'u gua'u, tembiasakue, jerovia ha pe ñe'ẽrupi oñemoñuahẽse ñemobhasápe tuekuéragui ñemoñarépe ayvu rupive ani opa araka'eve, péicha avei hechaháre ñemombe'u ha mbo'e ñekuave'ẽ umi charrýikuéra tenda oñeñembo'ehápe. Pe motenonde ojejapóva ojehekombo'e haña ñande rapichakuéra itapýĩme ha ambue tapichakuéra *Tekoha*pegua umi mitãnguéra oñemoarandu haña ñande rekove ha arandupýpe. Umi mbo'ehára avakuéra ojapo momba'eguasú reko omoñuahẽ hañaicha jeikuaa ha arandu mitãnguérape ha péicha avei pe currículo mbo'ehaópegua ha arandukakuérapegua. Ojeheka ojeikuaakahañaicha ñande ñemombe'u ha mba'éichapa iporã oñemotenonde ani hañaicha ho'a tesaráipe ñande mombe'ukuéra oimémava su ary rupive jajepokuaáva hese mbeguekatúpe. Pe mopy'ã aranduka purupyty tenondehapegua ikatu ojejapo ha oñemotenonde ñema'ẽguasú, jesareko mba'e apo ára ha áragua avakuéra mba'éva, mandu'a ha mombe'u marangatu Ava Guaraní ha arandu avakuéra mba'éva.

Ñe'ẽ ikuapegua: Avakuéra arandu. Mbo'e ha ñembokatupyry. Mbo'ehao *Tekoha* Ocoy. Tekombo'eha arandupy opa tendapegua. Ñe'ẽ ha Arandupy guaraní.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNUDPI	Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas
DUDL	Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
INAN	Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPG-IELA	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos
PR	Paraná
PROVOPAR	Programa do Voluntariado Paranaense
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TI	Terra Indígena
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIGUAÇU-FAESI	União de Ensino Superior do Iguaçu Ltda-Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Desenho 1 - Representação de *Ñanderu*, Joelma Takua Poty Benites

Figura 2 – Desenho 2 - Representação de *Ñandesy*, Maicon Mbaraka Mirĩ Martinez

Figura 3 – Desenho 3 - Representação de *Mba'ekuaa*, Cintia Casseres.

Figura 4 – Desenho 4-Representação de *Ñanderu*, abandona *Ñandesy*, Leonardo Gonzales

Figura 5 - Desenho 5 - Representação do Sol e da Lua, Gabriel da Silva Peres

Figura 6 - Desenho 6 - Representação de *Kuarahy*, Elias Ferreira

Figura 7 – Desenho 7 - Representação de *Arrumabara*, Maicon Mbaraka Mirĩ Martinez

Figura 8 – Desenho 8 - Representação de *Ñandesy* picada pela abelha, Marilda Vilhalva

Figura 9 – Desenho 9 - Representação chegando à casa da idosa, Gisele Gonzales.

Figura 10 – Desenho 10 - Representação das onças, Leonardo Gonzales.

Figura 11 - Desenho 11 - Representação *Ñandesy* devorada por jagualetes, Elias Ferreira.

Figura 12 – Desenho 12 - Representação de *Kuarahy*, Arlei Kambiju Vilhalva.

Figura 13 – Desenho 13 - Representação do avô, Rodrigo Alves

Figura 14 – Desenho 14 - Representação do laranjal, Jeferson Karai Palacio

Figura 15 – Desenho 15 - Representação *do parakau*, Antônia Gonzales

Figura 16 – Desenho 16 - Representação do sol e da lua chorando, Edegar Barrios

Figura 17 – Desenho 17 - Representação dos pássaros, Moise Davalos

Figura 18 – Desenho 18 - Representação dos cupins, Gabriel da Silva

Figura 19 – Desenho 19 - Representação das crianças brincando, Jucilene Barrios

Figura 20 – Desenho 20 - Representação morte dos jagualetes, Leonardo González

Figura 21 – Desenho 21 - Representação da Jaguarete prenha, Rodrigo Alves

Figura 22 – Desenho 22 - Representação da escada, Eugenio Pereira Centurião

Figura 23 - Portal da Comunidade Ocoy

Figura 24 - Colégio na *tekoha* Ocoy

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1.1 MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICO-PROFISSIONAL	12
2. CAPÍTULO 2 - NOSSOS MITOS AVA GUARANI	31
2.1 O MITO NA VISÃO DOS <i>CHAMOÏKUÉRA</i> AVA GUARANI	31
2.2 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA <i>TEKOHA OCOY</i>	35
2.3 O MITO DOS GÊMEOS	48
3. CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	71
3.1 LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS E A RESISTÊNCIA INDÍGENA	71
4. CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A CULTURA AVA GUARANI NO COLÉGIO ESTADUAL <i>TEKO ÑEMOINGO</i>	81
4.1 <i>SABERES TRADICIONAIS NAS COMUNIDADES</i>	81
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	93
REFERÊNCIAS	99

1. INTRODUÇÃO

1.1 MINHA TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Gostaria de registrar, primeiramente, minha história de vida como indígena, pertencente às famílias do tronco Tupi Guarani, especificamente, avá guarani. A família Almeida Peres é originária da antiga Aldeia Sol Nascente situada no Município de Santa Helena, área de territórios recuperados por meio de lutas dos indígenas habitantes das Aldeias *Ocoy*, *Itamarã* e *Añetete* a partir de 2009. Nesse sentido, isso significa relatar não somente minha infância na comunidade *Ocoy Federal*, no município de Medianeira, estado do Paraná (PR), como também minha experiência como professora e pedagoga cujas atividades foram iniciadas na Terra Indígena (T.I.) *Ka'aguy Roky*. Ministrei aulas na Escola *Ka'aty Mirĩ*, Município de *Ytakry*, e na Aldeia *Kirito ambas no* Departamento do Alto Paraná, e na Aldeia de *San Juan* no Departamento de Salto del Guairá, no Paraguai. Hoje, trabalho como docente de língua guarani e pedagoga na Aldeia *Ocoy*, no Município de São Miguel do Iguaçu, Estado do Paraná, Brasil.

Nasci no dia 02 de dezembro de 1974, em casa, na comunidade São Brás do Município de Medianeira. Minha mãe e meu pai são da etnia Ava Guarani, pertencente à antiga *tekoha* Sol nascente de Santa Helena. Segundo narração de minha mãe, meu nascimento ocorreu de acordo com o ritual tradicional de parto natural Ava Guarani, assistido apenas por meu pai que era bastante experiente e conhecedor de várias rezas (*ñembo'e*) e plantas medicinais (*pohã ñana*) específicas para a realização do parto.

Meu pai assumiu essa importante função de observar e acompanhar a minha mãe e a mim desde o primeiro mês da gravidez até o dia do nascimento. Todos os meus irmãos também nasceram de parto normal e assistido por meu pai, ou seja, quem se encarregou de todos os detalhes do nascimento dos filhos da minha mãe foi meu próprio pai. Eles contam que como nós não morávamos na aldeia, naquela época, a cada quinze dias, recebíamos a visita de uma de minhas tias que era *charrýguassu* conhecedora da cultura Ava Guarani, e que, saía da aldeia para vir praticar os rituais sagrados conosco, mesmo distante da aldeia, motivo pelo qual eu não fui batizada enquanto criança. Ainda assim, recebíamos todos os cuidados e as bençãos da mesma forma que ocorria com as crianças na aldeia. Nossa tia sempre orientava os meus pais para preparação de banhos e de remédios tradicionais que nos mantinham com saúde.

Eu lembro que minha mãe sempre dizia: “A prática da cultura é necessária para mantê-la sempre viva entre nós”. Desde os meus primeiros dias de vida, a convivência com os rituais e a espiritualidade indígena foi bastante intensa, pois havia uma grande preocupação por parte de meus pais e parentes próximos de proteger, cuidar e orientar as crianças no caminho das leis e conhecimentos que regem a vida dos Guarani. Meu batizado se deu tardiamente, por volta dos meus quinze anos, na Comunidade de *Acaray-mi* pelo nosso tio que era um *chamoĩ*.

Mesmo que na época da minha infância, não vivesse na *tekoha* sempre fui muito feliz. As minhas recordações, desde os primeiros dias de existência, são de pura felicidade. Brincávamos todos os dias de casinha, de bonecas ou de outras coisas. As bonecas eram presentes que ganhávamos do colono que era o patrão do meu pai. Na época, em que o milho estava para dar espigas, brincávamos com as bonecas de milho que era muito divertido também. Além de corrida de saco, de tiazinha, de carrinho na lama nos dias de chuva. O dia mais feliz para mim era o dia em que íamos pegar peixe em um rio próximo da nossa casa, esse dia era só felicidade para todos nós. Lembro-me que pegávamos um pedaço de lençol velho e com isso apanhávamos lambari e peixinhos pequenos e meus irmãos mais velhos pegavam com as próprias mãos os peixes maiores que estavam embaixo das pedras grandes. A minha mãe sempre dizia que para a nação indígena o peixe era o prato predileto e a alegria contagiava a toda nossa família naqueles momentos.

Eu me recordo que nos mudamos para a *tekoha Acaray-mi*, do Paraguai em um dia muito especial. Nesse dia, eu conheci a casa de reza da qual meus pais e minha tia sempre comentavam. Era exatamente como eles descreviam. Comecei a observar que todos os instrumentos sagrados estavam no lugar certinho onde os meus pais e minhas tias haviam mencionado e depois que fomos morar nessa *tekoha* participávamos dos rituais todos os finais de semana. Para mim, era diferente porque nós falávamos mais o português naquela época, mas, ao mesmo tempo, não era tão difícil porque meus pais falavam um pouco em guarani, ou seja, ensinavam a nossa língua. Eu percebia que não tínhamos aquela habilidade de conversar e entender como as crianças que viveram sempre na comunidade. Infelizmente, minha permanência nessa comunidade durou apenas três ou quatro meses, logo voltei a morar onde morávamos com os meus pais. Um dos meus irmãos ficou nesse lugar e eu voltei a morar com outro irmão e com os colonos. Em seguida, comecei a estudar. No início, me sentia um pouco

infeliz pois sentia muita saudade das minhas irmãs e irmãos. Eu tinha apenas seis anos, mesmo assim, continuei e aos poucos fui me acostumando pois nas férias meu irmão sempre me levava para visitar os meus pais. Aproveitava ao máximo o tempo com eles e íamos constantemente à casa de reza. Também frequentava a igreja dos não indígenas mas me sentia muito melhor na casa de reza apesar de não saber a razão. Dos seis aos quinze anos, fiz muitas amizades com as crianças não indígenas, com as quais brincávamos principalmente na escola. Nos finais de semana, brincávamos no rio, nos campos e fazíamos piquenique na beira do rio. Não me lembro de ter brigado com os colegas de estudos e amigos, sempre foi aquela alegria por estarmos juntos. Quando fiz quinze anos, voltei a morar definitivamente na *tekoha* onde continuei estudando.

Em relação à minha trajetória estudantil, é possível dizer que comecei a frequentar a educação escolar Indígena em 1980, quando tinha 6 anos de idade e vivia na aldeia de *Acaray-mi* na escola Municipal Arnoldo Jassen de Hernandarias, no Paraguai. Minha primeira professora foi Manuela Vilhalva, indígena que falava a língua da etnia avá guarani. A escola em que estudei naquele ano ficava a mais ou menos dois quilômetros da casa de minha mãe. Essa escola foi reformada, ampliada e ainda atende estudantes dos primeiros anos e do Ensino Médio - (EM).

Fui professora na Aldeia de *Ka'aguy Roky* durante dois anos, do primeiro até o terceiro ano do primário e, depois lecionei na aldeia *Ka'aty Mirĩ* do quarto até o sexto ano. Nessa comunidade, lecionei três anos e depois fui lecionar na Aldeia *Kiritó* no pré, primeiro e quarto ano do Ensino Fundamental - (EF).

Em 1982, voltei a viver no Brasil com o meu irmão e um colono, estudei até a quarta série do EF, em uma escola rural Municipal da *tekoha* do *Ocoy*, no Município de Medianeira. De 1988 a 1989, estudei na escola Henrique Dias e em 1990, na escola Estadual Costa e Silva até a sexta série.

Em 1991, regressei para o Paraguai novamente, onde meus pais estavam morando, na Aldeia de *Acaray-mi*, recomecei a estudar em 1997. Conclui meu Ensino Médio, com especialidade em Ciências e Letras, em 2003, no Colégio Indígena avá Guarani da *tekoha* Arroyo Guasu, no Distrito de Minga Porã, Município de Hernandarias. Estudei Profissionalização docente no mesmo Colégio Ava Guarani de 2004 a 2005, durante o estudo fui professora de língua guarani por um ano, nos anos finais do EF, sétimo e nono ano, no colégio Agrícola de San Juan.

A mobilidade pelo território faz parte da cultura guarani, ou seja, sempre caminhamos, visitamos parentes por longos períodos e fortalecemos nossos laços de parentesco com os familiares. Isto ocorre independente das fronteiras colocadas pelos colonizadores sobre nossos territórios.

Voltei a morar no Brasil, na Aldeia Ocoy no Distrito de Santa Rosa do Ocoy, município de São Miguel do Iguaçu. Nesta mesma cidade, em 2009, ingressei na Universidade União de Ensino Superior do Iguaçu Ltda – Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguaçu – UNIGUAÇU/FAESI. Conclui a minha graduação em Pedagogia e me tornei uma pedagoga avá guarani.

Os anos de estudo, 2009 a 2012, foram de muitas dificuldades, tanto econômicas e financeiras quanto sentimentais, pois foi época em eu era servidora, Agente 1, na Escola Ava Guarani e o salário era muito baixo não era suficiente nem para cobrir as despesas de alimentação, transporte e estudos. Eram muitas cópias a tirar, livros para comprar, deslocamentos para fazer pesquisas em bibliotecas, etc.

Eu trabalhava 40 horas por semana e estudava à noite. Na época, meus filhos eram pequenos e eu era obrigada a deixá-los todas as noites e isso me partia o meu coração porque era a primeira vez que me separava deles para estudar. Vários dias saía de casa com lágrimas nos olhos e, muitas vezes, deixava minha família sem jantar e eu também ia pra escola sem comer porque não dava tempo de chegar em casa e preparar o jantar.

Os primeiros meses na universidade também foram muito difíceis pois eu não conhecia ninguém, falava outra língua e para mim era tudo muito diferente. Um ambiente cheio de pessoas distantes. Demorou muito tempo para me adaptar ao ambiente acadêmico da universidade privada e entender os textos e as aulas em português. Era muita burocracia, muita exigência, muitos prazos, dia a dia com muitos trabalhos para apresentar que exigiam pesquisas, estudos, escritas, reuniões com os grupos de colegas e eu não conseguia fazer isso da mesma forma e com as mesmas condições como os outros estudantes faziam. Havia muitas provas e muitos estágios para realizar em vários setores institucionais e etapas da educação como creches, escolas, colégios, hospitais, lar dos idosos, penitenciária, etc. Pedagogia em espaços não-escolares, muito importante e complexa pois, sem conhecimentos práticos ter que preparar intervenções para estes diferentes espaços em tão curto período de tempo disponibilizado para as disciplinas era muito desafiador.

Em minha trajetória de estudos em diferentes tempos e lugares, aprendi que nada é mais importante do que a Educação Indígena. Para nós indígenas nossa educação tradicional, ancestral é insubstituível porque a Educação Indígena é a raiz da sabedoria milenar dos Avá Guarani que estão sobre este território há mais de dois mil anos. Nossa Educação é completa em todos os sentidos da vida para a convivência tanto das crianças, adolescentes e jovens quanto dos adultos e idosos indígenas. Cada um aprende, desde que nasce, e executa seu papel junto à comunidade, sabendo das suas obrigações, do seu trabalho, da sua crença em *Ñanderu* e, com base nessas sabedorias, vive em harmonia com o meio ambiente, com a terra, com os rios, as plantas e os alimentos.

No papel de pedagoga indígena, formada em licenciatura plena e também em especialização em gestão escolar e pesquisadora que busca aprender e conhecer sobre as melhores formas de aprender e ensinar e trabalhar com estudantes indígenas principalmente na Educação Infantil, também procuro inovar as práticas e estratégias de ensino e metodologia na educação indígena voltando especificamente à Educação Escolar Indígena intercultural e bilíngue. Durante meus estudos em Ciências e Letras no Paraguai, fiz um curso de didática de ensino indígena voltado ao ensino da educação indígena.

E nesses tempos de estudos e profissionalismo com muita dedicação, responsabilidade, respeito à Educação Indígena e com muita vontade de aprender e conhecer a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada para seguir como uma professora indígena da etnia avá guarani, tive a grande oportunidade de participar, conhecer e fazer parte de uma equipe com colaboradores para produzir materiais didáticos específicos e diferenciados para os alunos indígenas e defendendo muito o ensino e a aprendizagem na língua materna, que no nosso caso é a língua indígena avá guarani.

A aprendizagem para a educação escolar dos não indígenas baseia-se mais na teoria que na prática e isso é totalmente contrário à nossa forma de ensinar e aprender, ao nosso *rekombo'e*. Na nossa Educação Indígena todos se respeitam e todos ensinam dando conselhos, por meio das narrações, de histórias antigas, *mombe'u yma*, narradas pelos anciões, sábios e sábias e até mesmo pelos professores indígenas e pela comunidade. Na educação Indígena, todos aprenderam e todos têm o que ensinar no seu dia a dia, na prática diária da vida. Todos têm em mente as histórias antigas porque

sempre são narradas em noites de batismo das crianças, das sementes, das frutas e das plantas medicinais tradicionais. As histórias são contadas nos encontros de jovens e também em finais de semana na casa de reza, no momento dos rituais sagrados. Toda a comunidade sabe de memória as histórias dos nossos antepassados, contadas pelos sábios e pelas sábias porque a todo momento, em todos os espaços a comunidade está presenciando e vivenciando a educação tradicional Indígena, nossa *Teko mbo'e Ñanderekoteehaicha*. Ensino e aprendizagem que se mantém nas práticas diárias, que faz com que se mantenha a nossa cultura, os nossos saberes pela valorização, principalmente, da autoestima e da identidade de cada criança indígena. A criança indígena na *tekoha* avá guarani ocupa um espaço muito privilegiado na visão dos mais velhos e principalmente dos pais e da sociedade indígena em geral. A partir do momento que nasce, a criança indígena é tratada com todo amor e carinho e é muito cuidada, não só pelos pais mas também pelos tios e tias. O cuidado dos pais em todos os momentos até a idade da amamentação, significa que a criança está, todo o tempo, junto com a mãe até desmamar.

As crianças são observadas a todo momento, quando chora, em seguida a mamãe dá de mamar e estão sempre no colo seja da mãe seja da avó, de tios e tias ou ainda dos irmãos mais velhos. Quando os bebês indígenas começam a engatinhar os cuidados são ainda mais reforçados e os familiares já os deixam brincarem com todas as crianças da idade deles e também os maiores que moram perto, seus parentes. A partir do momento em que a criança indígena começa a caminhar, ela já brinca com todas as crianças da *tekoha*, mas nunca se afasta da mãe ou das pessoas que estão cuidando dela e se a mãe vai trabalhar na roça ela leva a criança consigo, se vai lavar roupas no rio ou tomar banho sempre leva seu filho junto. O pai também ajuda a cuidar dos filhos no momento que estão em casa, quando vem do trabalho, no momento do descanso. Essa é uma maneira do pai ajudar a mãe na educação dos filhos sem esquecer que todos colaboram na educação da criança indígena. Desde o nascimento da criança indígena, sábios e sábias, mais velhos e velhas, tios e tias, até as crianças que brincam com o bebê ensinam desde cedo boas maneiras, brincadeiras tradicionais saudáveis da cultura avá guarani, sem que eles se machuquem ou sofram acidentes.

A criança avá guarani cresce com muita liberdade, sem restrições e mesmo assim é comportada pois desde muito cedo participa de toda ação e em todos os

momentos da vida da comunidade. Com isso, cresce conhecendo e praticando tudo que ela vê e ouve atentamente, principalmente quando está na casa de reza desde pequeno ouvindo os *mombe'u yma* narrados pelos sábios, que os próprios sábios afirmam que todos esses *mombe'u yma* são sagrados e cheios de exemplos de vida para viver em harmonia com a natureza, viver em paz. No momento da narração, os sábios dão conselhos para viver com harmonia e respeito com todos os seres do planeta. Vemos que essa forma de educação ocorre também em outras comunidades guarani, conforme Faustino (2012). Dessa forma, a criança vai desenvolvendo desde pequena, em seu ego, afirmações de identidade, *omoañeteterekoteeháicha* em guarani conhecimentos tradicionais que fortalecem mais a sua autoestima como uma criança avá guarani.

As crianças avá guarani, conforme vão crescendo, acompanham os mais velhos em todos os lugares e desde pequenas observam os pequenos trabalhos realizados pelos irmãos, primos e amigos próximos porque na *tekoha* a vida avá guarani é muito ativa, a todo tempo as crianças estão se relacionando entre si, na hora da reza e da dança, nas reuniões da *tekoha* e nos jogos de futebol.

Há coisas que são feitas apenas por adultos e as crianças ficam apenas observando o que os adultos fazem, depois que observam bem as diferentes práticas comunitárias, elas passam a imitar o que os adultos fizeram, conforme sua própria visão da tarefa, como por exemplo, se os sábios narram os *mombe'u yma*, eles brincam que um deles é o sábio e também tentam narrar do jeito deles. Se os mais velhos dão conselhos para os jovens na reunião, eles brincam e dão conselhos para os coleguinhas como eles entenderam e também se os adultos estavam treinando suas flechadas, depois as crianças pegam as flechas e acertam nas bananeiras. Se os sábios estão fazendo o ritual da cura e do benzimento, em seguida, a criança assume o seu papel e imita os gestos feitos pelos sábios. À medida que vão obtendo certa idade, os pais passam a pedir pequenos e leves serviços para eles fazerem como buscar água do rio com pequenos baldes, trazer galinhos de árvore para fazer fogo, dar milho para as galinhas ou até mesmo pedir para observar minuciosamente uma produção de colares ou como talhar um bichinho de madeira.

Em todo momento e situação, as crianças indígenas são sempre levadas a sério e desde cedo elas podem participar de encontros e de todas as ações da *tekoha*. As crianças indígenas e avá guarani também brincam muito.

Um exemplo de brincadeira que as crianças quase diariamente brincam é de “fazer a casinha”; Esse é o momento que eu percebo que todas as crianças de todas as idades participam até mesmo os bebês. Nesta brincadeira, as crianças conhecem perfeitamente a convivência social de uma *tekoha* e aprendem a valorizar o papel de cada membro da comunidade, a importâncias dos bebês, dos sábios e também dos mais velhos da *tekoha*.

Descrevo a seguir, essa brincadeira observada e registrada, em 2012, como atividade para a disciplina de Prática de Ensino, no curso de Pedagogia, na FAESI, em São Miguel do Iguaçu.

Quando a brincadeira, *uma criança maior pede para as outras se aproximarem e anuncia que vão “brincar de casinha”*. Essa criança já menciona que será o cacique e que hoje elas construirão uma casa. Em seguida vai distribuindo as tarefas de cada uma e pede à criança que está ao seu lado ser o sábio e fazer uma benção para que todos os trabalhos saiam bem. Neste instante, as crianças se reúnem em um círculo e a criança que é o sábio com seu *petygua* anuncia que irão trabalhar conjuntamente para construir uma casinha para uma família que ainda necessita de um lugar. Nesse instante, o cacique escolhe um casal com um bebê no colo e anuncia que aquela família está precisando de uma casa para morar. Assim, depois da benção, o cacique escolhe mais cinco crianças para serem as lideranças, que vão comandar em vários setores de serviço. Essas crianças se reúnem com o cacique e vão formando os grupos de trabalho. Duas meninas vão fazer fogo para assar a batata e mandioca, ou seja, para fazer comida. Preparam um grupo de mais ou menos 4 crianças para trazer as palhas para o teto da casa, um grupo de 5 crianças para ir cortar galhos para o armamento da casa e assim as meninas que sobram deixam para cuidar dos bebês e fazer o fogo para assar as batatas e mandiocas. Três crianças ficam para cavar a terra, para colocar os cepos do armamento da casa e assim o cacique vai dando as coordenadas e cada liderança vai coordenando o grupo e sai para trazer o material para construírem a casa e as meninas que ficaram serão as esposas dos que foram trazer o material para casa e elas começam a fazer o fogo e a conversar sobre o que poderiam cozinhar conjuntamente para o almoço. A todo momento elas falam que os maridos delas foram trabalhar e que têm que fazer rápido a comida porque eles vão voltar cansados, com sede e com fome. Nesse momento, o sábio que está fumando o

petygua pede para duas crianças irem buscar água do rio e pede para as esposas irem preparando o tereré. Nesse momento, uma liderança que ficou ajudando a cavar a terra pede que uma menina fique do lado do sábio pois ela seria a esposa do sábio que teria que ficar ao lado dele para ajudar o esposo em qualquer atividade. A menina escolhida corre para ficar perto do sábio e o sábio pede à esposa para acompanhá-lo para ir buscar ervas medicinais para colocar no tereré que será servido a quem foi buscar o material para a construção da casa. Enquanto isso, não muito longe, as crianças com a maior alegria cortam as palhas e amarram em um maço para trazer, e o outro grupo corta varas não muito finas para a parede da casa. Estão todos felizes cortando as varas e rindo muito e comentando a importância de se ter uma casa para morar com a família e estar feliz. As meninas que ficaram decidem assar batatas, mandioca e cozinhar arroz e para tanto vão para a roça buscar mandioca e batata com muito alegria dizendo que os maridos são muito trabalhadores e que merecem ser bem cuidados. As crianças que cuidam dos bebês, brincam com eles e fazem com que eles também brinquem. Seguem brincando até chegar o momento em que todos que saíram para trazer os materiais comecem a chegar com muita alegria. Cada um brinca fazendo de conta que um bebê é seu filho e, quando chegam pegam um bebê no colo todo sorridente diz que é o filho mais maravilhoso que tem e beija todo feliz e já começam a construir a casa. O cacique fala alto dizendo que em instantes estará pronto tereré que as mulheres estão preparando e que o sábio com a sua esposa foi buscar remédios tradicionais próprios para serem colocados no tererê e que já está vindo. As que foram buscar batata e mandioca na roça voltam felizes e dizendo que precisam se apressar porque os maridos já voltarão da mata e que logo estarão com fome. Chegam todas sorridentes e em seguida pegam cada uma um bebê fazendo de conta que vão dar de mamar e nesse instante as crianças que estavam cuidando já começam a colocar a batata no fogo para assar com todo cuidado para não se queimarem. Assim, eles brincam uma manhã inteira. Tomam tererê juntos e o sábio explica porque se deve tomar tererê com remédios medicinais e todos ficam ouvindo atentos. Enquanto isso as esposas estão terminando de preparar o almoço, cochichando que os maridos delas são lindos e rindo devagarzinho e olhando para os meninos tomando tererê. Em seguida, o cacique pede para voltarem ao trabalho que a casa tem que ficar pronta o mais rápido possível. Todos voltam ao trabalho e o cacique vai dar uma

volta para ver como está a comida e as esposas falam que em meia hora estará pronto o almoço. Quando voltam para o acabamento da construção da casa todos ajudam. Uns colocam os tronquinhos para o suporte da casa, outros vão fixando e aterrando para ficar bem firme e outros começam a preparar a parede de bambu e ao final da construção da casinha eles gritam de alegria, dizendo que enfim o casal tem uma casa para morar. *As batatas e mandiocas já estão assadas e o arroz cozido. As crianças comem todas juntas sentadas no chão compartilhando as colheres, as esposas elogiam os esposos que conseguiram terminar de construir a casa.* Os esposos olham para a casinha e dizem que são guerreiros e juntos são mais fortes e as esposas voltam para dar de comer aos bebês enquanto os esposos comem juntos. A esposa do sábio leva a comida para comer junto com ele, um modo tradicional do avá guarani onde o sábio se alimenta geralmente em sua rede. Mas, nessa brincadeira os dois só se afastaram um pouco do grupo para comer. Quando terminam essa brincadeira, o cacique pergunta às outras crianças no que poderiam pensar para a próxima brincadeira e todos começam a dar ideias. Uma sugere brincar de construir uma casa de reza, outro que era para brincarem de batizar os bebezinhos e assim por diante. Todos felizes se despedem e vão para suas casas pedindo para cada um vir de novo participar da brincadeira.

Por meio dessa exposição sobre como brincam as crianças avá guarani, podemos observar que são diferentes de crianças não indígena, que desde pequenos conhecem os valores dentro de uma *tekoha*, carregam consigo, desde a infância, os conhecimentos tradicionais presentes e vivenciados na a cultura, *reko* que valoriza os detalhes da vida cotidiana e o respeito dentro da comunidade desde os bebês até anciões e sábios. Essas formas de aprender e ensinar próprias de indígenas, nem sempre são reconhecidas na escola, na sala de aula, principalmente, quando crianças são alfabetizadas por professores não indígenas que trazem conhecimentos de livros que não fazem parte da vida diária. Conhecimentos impostos que não fazem sentido para nossas crianças e que contrariam inclusive as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no que tange à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de Educação de suas crianças. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela Educação Infantil devem:

- proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;

- reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;
- adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender às demandas de cada povo indígena. Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas. As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimento pelas crianças indígenas. (BRASIL, 2009, p. 23).

Dessa forma, nós os povos indígenas, estamos amparados por uma lei, que não é praticada nas escolas, uma vez que os valores indígenas não estão presentes por serem não indígenas a maioria dos professores que atuam nas salas de aulas. Temos uma escola na comunidade, com uma boa estrutura, mas que carece conhecimentos e práticas tradicionais indígenas, principalmente na educação Infantil quando deveriam ser inculcados os valores tradicionais, ponto de partida da inserção da criança na escola, para que desde o início os alunos indígenas se identifiquem com a instituição e, ao mesmo tempo, valorize sua identidade. E isso se colocará em prática somente com os professores indígenas que ajudarão no fortalecimento da identidade da criança valorizando cada detalhe da convivência dentro da *tekoha*.

As vezes seguimos a ideia dos não indígenas que para ensinar e alfabetizar precisa de muitos estudos em livros de fora, com currículo alheio a nossa cultura, afirmam que só assim o estudante terá um bom resultado. Mas na concepção da pedagogia indígena é ao contrário, a criança tem autonomia para aprender, expressar e exercitar seus conhecimentos porque lhe são ensinados e os valores e fundamentos da *tekoha*, para se viver em plena felicidade com a sociedade indígena e em harmonia com a natureza. A criança desde cedo aprende que é importante que não apenas ela viva bem e sim que devemos cuidar bem da natureza, que é preciso cuidar bem da natureza para que tenhamos uma vida melhor neste planeta, que vida é simples, sem necessidade de muito consumo, que podemos viver em plena harmonia com a natureza, para não valorizar só as coisas materiais.

Com a aprendizagem dos valores tradicionais, da língua, das artes, das músicas, das histórias e dos conhecimentos naturais, a criança indígena presencia desde

cedo e pratica a todo momento aprendendo e desenvolvendo-se com sua identidade indígena, na forma tradicional de relacionamento baseado na harmonia com o ser humano, com o ser, com a natureza, com Deus *Tupã* e dessa forma vai adquirindo um conhecimento do mundo indígena como ferramenta para a convivência em coletividade, para fortalecer a autoestima desde pequena como pessoa indígena.

Desta forma, a educação escolar indígena deve estar voltada ao um ensino que considere nossas tradições e por meio do caminho de uma pedagogia indígena, o aprendizado ocorrerá da melhor forma mostrando para as crianças avá guarani os princípios da educação tradicional específica e diferenciada. São princípios da Educação Indígena o ensino e aprendizagem partindo da própria cultura, ou seja, *Ñanderekoteeháicha*, que propicia o diálogo com a cultura tradicional, mantém e fortalece a língua materna. Como mecanismo de participação comunitária deve-se incluir os calendários diferenciados, de acordo a cada cultura, pautar o ensino a partir da realidade cultural, proporcionar no ensino os elementos da cultura, conteúdos étnicos como danças, rezas, músicas, caças, artesanato indígena, astrologia, ervas medicinais, jogos indígenas tradicionais, comidas tradicionais, etc.

A educação Indígena tem rosto, voz, espaço e tempo, usufrui de todos os elementos citados acima para o ensino e aprendizado e também com muita participação dos anciões, sábios e sábias para o fortalecimento da identidade de cada povo que participe em condições de igualdade na sociedade indígena e não indígena sem se distanciar da própria cultura com especificidades étnicas para contribuir, dessa forma, uma educação indígena para e a partir de estudantes indígenas.

Com o firme propósito de fomentar essa educação indígena em minha *tekoha*, decidi seguir meus estudos e cursei uma Pós-Graduação em Especialização de Gestão Escolar, entre 2013 e 2014, na UNICENTRO de Foz do Iguaçu.

Foi também uma época de dificuldades porque tinha que viajar todos os finais de semana, não recebia bolsa de estudos e todos os gastos tinham que ser pagos com o salário que ganhava como professora e, novamente, deixava meus filhos para me formar nessa área, com o intuito de aprender a dirigir, a executar, administrar financeiramente uma escola ou um colégio e vencer a burocracia imposta pelo sistema.

Nessa ocasião, por meio de diálogos com a equipe pedagógica, foi possível fazer um trabalho totalmente voltado à cultura indígena, tive uma oportunidade de trabalhar

durante o estudo da minha especialização em Gestão Escolar com os alunos do 1º ano do EF, em uma turma de 15 estudantes.

Em uma das aulas, levei a turma à beira do lago e lhes disse, que poderiam brincar do que quisessem com os recursos que achassem na natureza. Gritaram de alegria e já começaram a buscar coisas para brincar. Comento a seguir como se deu esta aula.

As crianças começaram a brincadeira organizando-se em grupos, um de cinco que procuraria casca de árvore para produzir um barquinho, um de dois estudantes foram procurar girinos, filhotes de sapos, e em seguida encontraram e começaram a conversar com os girinos, perguntando se eles estavam bem, como estavam e onde estavam os pais deles. O outro grupo trouxe as cascas de árvore e começaram a colocar na água, dizendo que iam pescar até tarde da noite, que tinham que trazer peixes porque em casa as crianças não tinham nada para comer. Logo as meninas que ficaram começaram também a brincar de tiazinha e cada uma começou a procurar tronquinhos de árvore dizendo que eram as filhas dela e levavam no colo e iam fazer visitas para tomar tererê. Pegavam qualquer recipiente que estivesse jogado perto do lago, colocavam terra dentro e pegavam um galhinho colocavam no recipiente e fingiam que tomavam tererê dizendo que os maridos tinham ido pescar. Algumas diziam que o marido tinha ido trabalhar no frigorífico e que veio emprestar da vizinha um pouco de óleo para preparar a janta dele pois ia chegar em casa muito cansado, e, nisso surgiram duas meninas inventando que tinham que fazer um trabalho que elas estavam estudando e trouxeram umas pedras maiores falando que era o *notbook* e fingindo que estavam digitando e tomando o tererê com as amigas. Logo em seguida uma menina com o bebezinho no colo -um pedaço de madeira- diz que vai levá-lo ao *chamoĩ* e pedir para benzer porque não tinha dormido bem e que só o *chamoĩ* iria saber o que estava acontecendo e agradeceu o tererê e foi em direção dos alunos que estavam pegando os sapinhos e dizendo para uns deles: - *chamoĩ, agueru ndeve che neneĩ rehecha hagua, pyhare ndokéiete kuri*. (*Chamoĩ*, estou trazendo o meu bebê para benzer porque à noite ele não dormiu bem). Nesse instante, um desses meninos pegou outro toquinho de madeira fingindo que era um *petygua* e começa a fumar e pede para a mãe se sentar com bebê no colo e começa a benzer a criança e diz para ela ter mais cuidado com as roupas da criança, quando lavar, guardar antes que o sol se por e não deixar a roupa passar a noite fora de casa, que os espíritos sentem o cheirinho dela e a criança se sente incomodada e não consegue dormir durante a noite.

Durante uma meia hora as crianças brincaram livremente perto do lago e depois fomos para a sala de aula onde sentamos em círculo e eu fiz vários questionamento sobre o que eles brincaram e porque eles brincaram daquela forma. Alguns levantaram a mão e disseram que adoram brincar com os coleguinhas e que são muito importantes para a suas vidas. Uns disseram que brincaram para lembrar os conselhos dos anciões que também são muito importantes para eles. Distribui uma folha em branco para cada um e pedi que registrassem em forma de desenho como brincaram perto do lago e eles começaram a rabiscar e cada um explicou, de sua maneira, o que vivenciaram e, por incrível que pareça, fizeram um desenho mais ou menos um círculo, uma bola meio oval, e disseram que era o *chamoĩ*.

Desta forma, constatamos que por mais que os anos se passem, em uma *tekoha* a cultura permanece sendo praticada pois nessas brincadeiras fica claro que mesmo que alguns pais precisem se ausentar da comunidade para trabalhar ou para estudar sempre está presente o modo de ser avá guarani, *Ñanderekotee*, e que a criança convive com todos na *tekoha* e aprende com a família e seus parentes e pratica o que aprende sobre o conhecimento indígena, guarda na memória e vai repassando esses conhecimentos aos irmãos mais novos. Desde cedo, as histórias dos anciões, sábios e sábias ficam gravadas na mente de nossas crianças porque ouvem muitas vezes as histórias contadas pelos *chamoĩkuéra* e os mais velhos na casa de reza. A criança indígena é diferente de uma criança não indígena porque ela sabe observar por muito tempo e ouvir com muita atenção as histórias que são narradas pelos anciões e a natureza ao redor.

Considero que estudando poderei ajudar meu povo a ter maiores informações sobre o funcionamento da sociedade em geral e a lutar por nossos direitos, diminuindo assim o preconceito, a violência e outras situações vividas pelos povos indígenas. Com esses sentimentos em mente, senti força e determinação para seguir a pesquisa.

Era importante dar continuidade aos estudos, pois sempre gostei e sempre estudei, tendo parado por um curto espaço de tempo quando sofri a perda de meu filho, em um dos episódios da frequente violência contra os povos indígenas que se perpetua em diferentes lugares do Brasil. Acredito, ainda, que os professores indígenas devem estudar muito e se preparar para serem pesquisadores e produtores de conhecimentos, uma vez que, ainda circulam nas escolas indígenas muitos livros que

não têm relação e que pouco valorizam nossas culturas, pois permanece o foco da alfabetização apenas em língua portuguesa. Ao guarani, língua utilizada por todos em suas interações rotineiras, resta o lugar de ser ensinado como língua estrangeira. Assim, as políticas públicas para a educação indígena servem como pano de fundo para questões linguísticas e culturais que perpassam a formação de professores indígenas. Na prática, as orientações das políticas educacionais se efetivam apenas parcialmente, fazendo-se necessário que os professores sejam preparados para uma prática pedagógica mais focalizada na cultura indígena, para que sejam contempladas suas singularidades, mantendo-se o olhar voltado para a pluralidade das culturas e das línguas.

Ministrei aulas nos anos iniciais do EF, de 2013 a 2018, no Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, da Aldeia Ocoy, onde ocupei as funções de diretora auxiliar e pedagoga. Naquele período, pude constatar que apesar de o Colégio possuir um Projeto Político Pedagógico (PPP) que garanta a aprendizagem para os estudantes em nossa língua materna, principalmente na educação infantil, isso não é aplicado na prática educativa cotidiana.

Fazia-se necessário ao menos tentar modificar esta situação e com esses ideais em mente, em fevereiro 2018, conversei com o Cacique Celso Jepoty Alves da minha comunidade e com o presidente da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - (APMF) do Colégio, expliquei a pesquisa de mestrado que pretendia fazer e como trabalharia com as organizações da *tekoha*, com as políticas internas, a agricultura tradicional, os *mbombe'u yma*, a importância dos *chamoïkuéra* e das *charrýikuéra* e do ensino e da aprendizagem tradicionais. E para tanto realizaria entrevistas com *chamoïkuéra*, *charrýikuéra* e com professores indígenas e que os espaços nos quais eu centraria minha pesquisa seria principalmente o *mbo'ehao guasu*, o Colégio e a *oga guasu*, casa de reza e a *tekoha*.

Recebi autorização do cacique para realizar a pesquisa pois ficou entendido tratar-se de um trabalho que contribui com a preservação cultural e também para que as sociedades envolvidas entendam melhor a cultura avá guarani e que possam, a partir desse entendimento, reconhecer e respeitar nossos direitos. Tanto nossos direitos à terra quanto às nossas tradições, nossa língua, nossas formas próprias de aprender com os mais velhos, nossos sábios e rezadores por meio da oralidade. Respeitando nossas lideranças que são as formas tradicionais de nos organizar e que garantiram

nossa permanência aqui neste mundo mesmo após tantos anos de ocupação de nossos territórios.

Passei, então, em minhas andanças, a observar mais detidamente os arredores e a entrevistar as lideranças. Em nossa *tekoha* Ocoy, a primeira esfera de organização é a do trabalho e da cooperação entre a comunidade. Fazem reuniões e encontros para discutir sobre família, organização política e trabalho.

A educação escolar pode contribuir junto com nossa educação tradicional para que possamos conjugar os dois conhecimentos, tanto o conhecimento de nossa cultura, transmitido pelos mais velhos na aldeia, pela oralidade, quanto o conhecimento escolar, dos conteúdos da ciência ocidental dos quais precisamos também pois a convivência com a sociedade não indígena é inevitável, apesar de temos direitos constitucionais de demarcação e preservação de nossas terras.

A convivência na *tekoha* indígena avá guarani de Ocoy proporcionou-me inúmeras experiências na educação indígena tradicional junto às famílias, aos sábios mais velhos e rezadores, onde se aprende tanto pela experiência e oralidade quanto junto à escola da terra indígena. São saberes transmitidos tanto nas falas dos *chamoïkuéra* e *charrýikuéra*, rezadores e rezadeiras, quanto na convivência na *tekoha*, onde é possível perceber que os povos indígenas têm enfrentado sérios problemas, uma vez que, a natureza vem sendo destruída há muito tempo pelos brancos com a diminuição das matas, poluição dos rios, redução drástica dos territórios e falta de apoio do governo. Os indígenas sofrem com a discriminação e, principalmente, com a falta de terras nas quais possam fazer suas roças familiares e delas prover seu sustento.

A cultura tradicional que se transmite na casa de reza tem sido mantida por muito tempo, assim como a língua indígena que também permanece devido ao esforço das famílias em ensinar aos seus filhos. Porém, sem incentivos e valorização dos governos e das escolas, a comunidade se preocupa com estes aspectos, pois, no Paraná, há muitas terras indígenas guarani que já não usam mais a língua materna e quase não praticam as tradições. Há terras indígenas guarani que não contam mais com a presença de *chamoïkuéra* e *charrýikuéra* e isto é muito prejudicial à manutenção das tradições e conhecimentos da nação guarani.

Em relação à escola, mesmo com uma ampla legislação que promete garantir uma educação escolar específica diferenciada, intercultural, interdisciplinar e bilíngue, ainda há, infelizmente, escolas nas terras indígenas que não atingiram esses

objetivos e nas quais permanecem práticas de colonialismo que se reproduzem há mais de 500 anos.

A *tekoha* Ocoy, localizada no distrito de Santa Rosa do Ocoy, na cidade de São Miguel, no Oeste do Paraná, aproximadamente a 50 Km da Fronteira com a Argentina e com o Paraguai, abriga a etnia Mbya guarani e a maior população avá guarani. Administrada pelo cacique Celso Jepoty Alves, e pelo vice-cacique Luís Mbarala Miri Martines com a ajuda e apoio de dez lideranças Indígenas. Na época desta pesquisa, a *tekoha* tinha 150 famílias, com uma mais ou menos 750 pessoas que tinham que viver em um pequeno pedaço de terras que ficava na beira do lago que se formou quando fizeram a Usina Hidrelétrica de Itaipu Binacional, em 1982. Um espaço de cerca de 230 hectares, dessas terras apenas 80 hectares podem ser para o plantio porque o resto fazia parte da área protegida contra o desmatamento e para evitar o assoreamento do lago. Para sobreviver sem a possibilidade de plantar, alguns indígenas da *tekoha* trabalham como diaristas para os colonos ou em frigoríficos de Matelândia. Outros integrantes dessas famílias trabalham na agricultura familiar. Parte da produção de milho verde, mandioca, cebolinha verde, abóbora e amendoim é comprada pelo Município e distribuída para as famílias da comunidade e para a escola para fazer a merenda de estudantes indígenas. Em nossa *tekoha*, existe um Posto de Saúde que funciona praticamente todos os dias, ali trabalham além de uma enfermeira, uma técnica de enfermagem, três agentes de saúde indígenas e no período da tarde um dentista e, duas vezes por semana, uma pediatra. Há também alguns órgãos como Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que mantém dois funcionários indígenas e um motorista não indígena e um Posto da FUNAI com um funcionário não indígena. Temos uma casa de artesanato na qual são confeccionados artesanatos pelas mães e por alguns pais, com duas funcionárias e uma não indígena. Neste mesmo espaço, no período da tarde, funciona a casa de nutrição onde todas as terças-feiras é servida uma sopa para as crianças menores de quatro anos fornecida pelo Programa do Voluntariado Paranaense - PROVOPAR.

Temos ainda um campo de futebol para práticas de esportes e para outros eventos, um barracão de churrasco, quatro casas de reza com seis *chamoïkuéra* e duas *charryikuéra* e uma escola que é o Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, que à época, contava com 63 funcionários, 21 indígenas e 42 não indígenas, para atender

aproximadamente 350 estudantes com funcionamento nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Antes da construção da usina e do alagamento das terras nas quais viviam os guarani, o espaço correspondia a 1500 hectares, na antiga aldeia Jacutinga. Tomados pelas águas, houve uma redução drástica em seus limites e já não há condições de continuar o sistema de organização social da forma tradicional avá guarani como antes. As lideranças que vivenciaram aqueles momentos contam que houve muita divergência e muita pressão do Instituto de Colonização e da Reforma Agrária (INCRA), na década de 70. Consta que, àquela época, apenas 17 famílias foram trazidas para essa *tekoha*, algumas foram transferidas para outras *tekoha* do Paraná antes do alagamento e outras saíram para trabalhar para os colonos em diversos lugares. Quando ficaram sabendo que Ocoy tinha sido destinada aos que tiveram suas terras alagadas pelo lago de Itaipu, nossos parentes que tinham sido distribuídos a outros lugares começaram a vir morar aqui porque também estavam nas terras que na época eram chamadas de Jacutinga e hoje estão cobertas pelo lago. Por isso, hoje, Ocoy está superlotada.

As lideranças contam que a sobreposição do *tekoha* Ocoy e da área de preservação causa situações difíceis, por ser muito menor que Jacutinga. Ocoy, hoje, diante do fato que ter a terra disponibilizada para a plantação e para reserva de mata, é insuficiente para se cultivar e principalmente para viver da mesma forma que viviam tradicionalmente e plantar os remédios tradicionais porque nos arredores há muito uso de agrotóxico dos colonos que acaba contaminando as plantas tradicionais. O desmatamento e redução das terras indígenas impede também que possam caçar pois não há mais matas nem animais. Da mesma forma, já não existe mais colheita de alimentos e nesse ambiente já não há como abrigar os animais e demais seres que viviam nos matos.

Nos dias atuais, a *tekoha* Ocoy se encontra em uma situação muito grave, enfrentamos a impossibilidade de cultivar terra suficiente para a produção necessária à manutenção alimentar das famílias da *tekoha* e privados de um espaço com floresta que preservasse além dos animais para a caça também a madeira, os remédios tradicionais, as construções tradicionais e a produção de elementos saudáveis e sem agrotóxicos. Assim contam as lideranças que presenciaram o alagamento da *tekoha* Jacutinga e que, além da pequena proporção de terras destinadas à *tekoha* Ocoy criada em um espaço bem pequeno para tantos indígenas e sua sobrevivência esse fato tem sido agravado com

os avanços das fazendas e agricultores dos arredores. Acrescente-se ainda o grande número de nossos parentes que vieram do Paraguai e da Argentina e outros que estavam trabalhando para os colonos.

Nossos anciões e anciãs que vivenciaram e presenciaram a vida em Jacutinga e em outras *tekoha* menores contam que a principal causa de todas essas perdas se agravaram com a construção da usina hidrelétrica de Itaipu porque mesmo antes já existiam muitos problemas de invasões de fazendeiros e de colonos. Uma anciã conta que a primeira *tekoha* foi fundada em 1912, no município de Foz do Iguaçu com o nome de Colônia Guarani em homenagens ao povo guarani, atualmente se chama Três Lagos. Em 1977, alguns antropólogos afirmam que não existiam mais indígenas nessa *tekoha* devido a uma epidemia ocorrida nos anos 1948 e 1950 que fez com que os guarani deixassem essa *tekoha*. Mas a anciã de Ocoy segue narrando que houve vários conflitos nessa época, conta que muitos não indígenas chegaram fazendo pressão para os que os guarani se retirassem da *tekoha*. Houve muitos conflitos que não se referem apenas às colônias guarani e Jacutinga pois local destinado à criação do Parque Nacional do Iguaçu era habitado por eles. Narra a Anciã que quando morava naquele lugar, ela presenciou um crime bárbaro no momento em que estava voltando da roça, uns *Karaikuera* (não indígenas) chegaram com o facão e mataram o seu tio. Ela presenciou também o assassinato de um amigo de seu tio e, depois disso, queimaram a casa. Disse que não foi morta porque se escondeu na mata. Contou também que o avá guarani habitava há muito tempo a Barra do Rio Ocoy onde havia aproximadamente seis *tekoha* dispersas entre Rio Ocoy e Rio Iguaçu e que na época, por volta de 1912, os guarani já sofriam a invasão de territórios pelos não indígenas e, depois que foram expulsos da colônia guarani se instalaram às margens do Rio Paraná ocuparam os afluentes desse rio formando a *tekoha guasu* de Jacutinga próximo às outras *tekoha*, Rio Jacutinga, Ocoy, Guasu Roy, Bela Vista, Pindo, Pasokue e Porto Irene. Essas *tekoha* já existiam muito antes da construção da Itaipu e a anciã afirma que existia um total de 100 famílias, aproximadamente 500 pessoas, ao contrário dos que os não indígenas afirmam sobre a população. As lideranças afirmam que, na década de 70, esse lugar passou a ser uma das áreas afetadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária -INCRA, para ocupação de famílias retiradas deste lugar destinado à criação do Parque Nacional do Iguaçu e que depois de pouco tempo esse local seria alagado pelo lago de Itaipu.

As lideranças que presenciaram e viveram na *tekoha guasu* de Jacutinga afirmam que havia *Porundy* (nove) *óga jekutu* (casa) e afirmaram que em cada uma havia entre 6 a 8 famílias reunidas durante os anos 1970 e 1980 e que se dispersaram com medo de serem assassinados durante a desapropriação das terras pelo INCRA e afirmam mais uma vez que os conflitos desta época envolveram mortes e destruição de casas. Relembaram que Maximino, liderança na época de Jacutinga, foi morto em confronto com os não indígenas. Nesse período de confrontos, os guarani foram às *tekohakuéra* que conheciam no Paraguai *tekoha* de *Itavó*, *Acaray-mi*, *Kirto*, *Arroyo Guasu* e outros foram transferidos pela FUNAI a Pinhalzinho. Para a distribuição de terras referentes à área ou à *tekoha* que foi destinada aos guarani oriundos de Jacutinga, não levaram em conta os que tinham saído para o Paraguai e outros lugares, por isso, hoje, a *tekoha* Ocoy é uma área muito pequena para tantos indígenas.

Este trabalho pretende mostrar tando nossos conhecimentos tradicionais e como são transmitidos, quanto os conhecimentos escolares, que também são importantes para nós, ou seja, buscar a interculturalidade, garantida nas leis é uma forma de respeitar e reconhecer nossos direitos.

2 CAPÍTULO 2 - NOSSOS MITOS AVÁ GUARANI

2.1 O MITO NA VISÃO DOS CHAMOÏKUÉRA AVÁ GUARANI

Nesta seção, descreveremos como se organizam os saberes indígenas avá guarani e serão prestados os subsídios do conjunto cosmológico que completam a explicação originária sobre o nosso *apyra* através da visão dos próprios *chamoïkuéra* da aldeia Ocoy.

Nossas narrativas, também chamadas de mitos ou histórias, são as melhores formas de aprendizagem para nossas crianças e jovens, pois apresentam os conteúdos dos nossos saberes e são contados por nossos *chamoïkuéra* desde o tempo em que Tupã estava na terra, um tempo muito antigo e com elas os *chamoïkuéra* falam do tempo das origens, ou seja, antes da nossa querida mãe terra ser destruída pelo *Avataja*, pelo dilúvio e pelo fogo.

Nossos mitos e histórias sagradas que os *chamoïkuéra* contam ocupam um espaço essencial na explanação a respeito do *apyra* para nós originários avá guarani

por representarem exemplo de relações internas para a nossa comunidade e também como forma de interpretar as atuações dos *karaikuéra*, o que se confirma nas narrativas que esses são incorporados, porém também contraponto entre o sistema de mundo nativo e que lhe é apresentado pelo não indígena.

Para os *chamoïkuéra*, estes mitos e histórias permitem compreender quais elementos estão sendo transformados e quais se somam à interpretação sobre o nosso *apyra* avá guarani. Nas nossas narrativas, os mitos não são entendidos como histórias falsas, pelo contrário, ocupam um lugar primordial na interpretação sobre o nosso mundo porque apresentamos como modelo para a nossa vida cotidiana dentro da comunidade e também como forma para interpretar as ações dos não indígenas.

Nossos mitos apresentam valores fundamentais e se contrapõem às afirmações de que nosso povo não tem mais cultura, que seja necessário um resgate cultural ou que tenha havido perdas que precisam ser resgatadas, quando na verdade, o que acontece de fato é que, assim como outras culturas, nós também nos reinventamos e reconstruímos nossos espaços, pensamentos e conhecimentos e nos adaptamos às constantes mudanças sejam climáticas sejam em outros âmbitos, podemos, por exemplo, aprender e usar os aparatos tecnológicos e outras ferramentas disponíveis no mundo atual.

Ou seja, isso equivale a dizer que as culturas são dinâmicas, não são estáticas, congeladas ou paradas no tempo, que se transformam, incorporam, modificam e adaptam valores conforme a realidade na qual estão inseridas. Precisamos estar conscientes de que a invasão que ocorre não é apenas de nossas terras indígenas, mas também de nossa cultura, formas de pensar e nos relacionarmos com a natureza e, por isso mesmo, é preciso reforçar, por meio dos mitos e das narrativas, nossas crenças, conservar nossa cultura, e transmitir os conhecimentos de nossos antepassados.

Neste sentido, destaca-se que na perspectiva ameríndia o mito não têm o caráter de falsidade ou de algo apenas relacionado ao extraordinário, à fantasia, ao fantástico. Trata-se, pelo contrário, da história do seu mundo, de um saber mitológico vivido e narrado oralmente, passado de geração a geração pelos *chamoïkuéra* e *charrýikuéra* e que ocorre na maioria das nações indígenas brasileiras.

São narrativas sobre a origem do universo, da humanidade e sobre a forma como uma sociedade pode se organizar. Segundo Daniel Munduruku (2000):

os mitos remetem aos indígenas suas origens, e fazem lembrar permanentemente de quem são, de onde vieram e

para onde vão. “De acordo com este pesquisador indígena, mitos são narrativas que lembram aos indígenas, sobre o modo como devem se comportar e também são capazes de dizer os castigos que sofrerão, caso não sigam as regras da sociedade” (MUNDURUKU, 2000, p. 70-1).

Segundo Heléne Clastres (1975, 1978), os críticos dos séculos XVI e XVII e os missionários jesuítas deixaram anotado que os originários Tupi-Guarani não possuíam a dimensão do sagrado por não notarem nenhuma demonstração de devoção entres estes, nem pela presença de figuras de divindades nem de práticas ritualísticas. No entanto, a partir do século XX, de maneira especial no trabalho de *Ñimuendaju* (1914, 1987) sobre os *Apocapyva* Guarani. Estes parentes originários eram considerados como tendo religiosidade que claramente era vista como um conjunto mítico – cosmológico e ritual como a dimensão mais importante de sua sociedade. A descrição pormenorizada de *Ñimuendaju* sobre as celebrações dos parentes contribuiu com a compreensão por parte da sociedade envolvida em relação à religiosidade do povo guarani.

A análise das narrativas, mitos e história dos Tupi-guarani foi apresentada por Egon Schaden (1976) em sua tese de doutorado. Nessa tese, é confirmada pelo autor que os *mombe’u ymaguáre* são importantes registros de historiografia nativa e ao mesmo tempo apresentam valores primordiais na vida social do grupo originário no presente (SCHADEN, 1976, p. 17). Este é um dos aspectos fundamentais para a compreensão da interpretação do nosso mundo avá guarani, da nossa aldeia indígena *tekoha Ocoy*, pois nossos mitos não falam apenas de um passado remoto ou dos tempos das origens, falam também de valores imprescindíveis para a vida social no presente, o que representa duas situações de suma importância para a nossa projeção futura, porque para os *chamoĩkuéra* localizarem nesse passado formas e ideais de sociabilidade que buscamos viver no presente, nesse mundo de violência e, nossos *chamoĩkuéra* acreditam que impulsionará nossas expectativas.

Ñimuendaju é reconhecido especialmente por ser o primeiro autor a defender que nós do povo guarani tivemos relação com a busca da *Yvy marãe’ỹ* (terra-sem-mal) e esses não estavam relacionados ao contato com a sociedade não indígena o que não condiz com o texto de Egon Schaden e Alfredo Metraux. Este autor sugere inclusive a continuidade das motivações nativas do sentido religioso para nós do povo guarani durante o século XIX (ÑIMUENDAJU, idem, p. 107-8). Egon Schaden defende

que o conjunto mítico não conta com a declaração do encontro da terra-sem-mal. Nesta terra, como um elemento distinto aparece que para alguns está nos relatos mitológicos apenas como um lugar cosmológico ou sobrenatural que nós indígenas alcançaríamos se cumpríssemos uma rígida disciplina moral e corporal (SCHADEN, 1976, p. 48). Na visão deste autor, nós do povo guarani somente poderíamos ser explicados pelos fatores exógenos vindos do contato-confronto com os colonizadores não indígenas, não como defendeu *Ñimuendaju*, motivado pelas religiosidades nativas que previam a busca desse paraíso terrestre.

Nós, avá guarani da *tekoha Ocoy*, acreditamos que existe mais de um *yvy marãe'ỹ*. Segundo os *chamoĩkuéra*, este lugar é chamado de *irundy yvyrupa marãe'ỹ*, ou seja, quatro cantos sagrados, como um lugar que podemos encontrar em vida e não somente após a morte. Estes são relatados pelos *chamoĩkuéra* na época em que aconteceu, no passado através de deslocamento geográfico e de especialidade espiritual e corporal. As narrativas sobre esse encontro com a vida que para o não indígena é a ascensão espiritual com o deslocamento geográfico, são relatadas como acontecimentos de um tempo quando era mais fácil ser um *Aguyje*, ou seja, uma pessoa que não tem pecado, que tem a alma limpa, um ser perfeito. Afirmando as falas do *chamoĩ*, para nós, o *Yvy Marãe'ỹ* são vários lugares, entre eles a nossa sagrada mãe terra já que como referência os habitantes do mundo que fica abaixo da terra que chamamos de *Yvy vai* e é também chamada de *Yvy Marãe'ỹ* pois os nossos habitantes do primeiro *ojeroky ha oñembo'e* rezam e cantam todo o tempo para conseguir vir para este lugar, da mesma forma que nós os avá guarani fazemos com o objetivo de alcançar os mundos que estão nas extremidades oriental e ocidental da terra.

Para nós, os *chamoĩkuéra* nos fazem entender que o nosso conceito de sistema próprio, nossa crença e tradição (*Ñande rekotee*) são primordiais para a compreensão do mito cosmológico, da nossa religiosidade própria, onde é relacionado aos valores que os *chamoĩkuéra* nos fazem entender como originários, de pessoas que são de muita importância para a futura geração. Na visão dos *oporaíva ou chamoĩkuéra*, o conceito de tradição traz um conhecimento mais notável de origem, que são valores e costumes que são transmitidos por anos e anos. Mesmo quando se trata da nossa tradição religiosa a origem concebida como de uma revelação e, nesta a prova da verdade. Nesse sentido, o conceito de sistema de crença põe em prova as relações entre

determinados períodos, por meio do tempo, porque os *chamoĩkuéra* afirmam a ideia de uma revelação que é a prática de cada *um*.

2.2 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA *TEKOKHA OCOY*

Quando mencionamos transmissão de saberes e conhecimentos nas culturas indígenas, não nos referimos apenas às falas, conselhos e exemplos explícitos e concretos, nos referiram também às revelações como avisos, ordens e conselhos enviados pelos sábios por meio de sonhos e visões.

Neste sentido, para os *chamoĩkuéra* da Aldeia Ocoy a revelação não é exclusivamente algo que aconteceu no passado, ocorre a cada dia e orienta as atitudes e procedimentos a serem seguidos na comunidade. Nem todas as percepções recebidas podem ser exteriorizadas mas a maioria delas, materializadas em nossas crenças são valorizadas, validadas e transmitidas ao nosso povo, oralmente. Para os guarani, a oralidade não está ligada somente à fala, ou ao ato de falar, tem um significado que vai, além disso, ligado também ao silêncio, principalmente dos sábios, afinal de contas, o silêncio e todas as performances que estão envolvidas nele, também emitem significados que podem ser compreendidos. Em guarani, a expressão *ñe'ẽ* pode significar tanto o ato de falar quanto a essência do ser, ou seja, a alma. A oralidade, pois, está relacionada ao caráter de cada pessoa, assim aquela pessoa que fala coisas boas e bonitas é uma pessoa que possui uma boa alma, ou seja, uma alma limpa. De forma semelhante, uma pessoa que fala coisas ruins está refletindo sua própria alma, que é ruim e suja e, em outras palavras, o ato de falar é um espelho da alma.

Apesar de que em muitos trabalhos sobre a temática da oralidade indígena, destaca-se fundamentalmente a oralidade ligada à religiosidade, entende-se que este é um momento fundamental do uso da oralidade, porém compreendemos também que ele é apenas mais um destes momentos, pois, para além da religiosidade, a oralidade é nossa essência, está presente em todos os momentos e em todos os lugares do cotidiano avá guarani, desde a criança até o mais velho, tanto nos momentos considerados comuns como o contar de um sonho quanto nas narrativas utilizadas pelos *chamoĩkuéra* e pelas *charrĩkuéra*.

Ñevangaju, um de nossos mais antigos *chamoĩkuéra*, falecido em 2015, explicava que a oralidade, quando praticada diariamente e ouvida, nos proporciona mais conhecimento:

Ayvutee ome'ẽ arando

Ã katu ñande ayvu rupi, mba'érepa ñande ñaikotevẽ ñande ayvutee ojeapopyre ñandéve úpeva rehegua iporã ñandéve, jajapysakáva'erã aipo ayvúre jajeeptava'e guive jajeeptavy jey hağua opéichağuaichaguare mba'emo ñahendukuaaáva guive ñamboaguyje (ñamomba'eguasú) jey ñande reko. Ko yvyre ñande ayvujeyva 'erã ñande ayvutee rupi, jaiko jey va'erã ñande rekotee rupi ymaguáre. Che ahechaháicharõ ko teko Avaré, upéa jaipyhy jey ojoupe. Umi arandua kuatiápegua oíva pe mbo'ehaope iporã, iporaarã añete kuatia jaikuaa, péango ñande ypy rembijoukue. (Ñevangaju, 15 de Abril de 2015)¹.

Na nossa cultura, a oralidade deve ser valorizada desde a infância, tanto no sentido de que os mais velhos possam ouvir e dar valor à fala de uma criança, quanto de que desde muito pequenas, as crianças precisam saber valorizar o que os mais velhos falam. É por meio da fala e da memória oral que a criança é inserida na cultura guarani e aprende tudo o que será necessário para a sua vida adulta.

É por meio da oralidade que a mãe ensina a sua filha sobre suas regras, é nesse momento que a mãe aconselha oralmente a filha sobre o modo como ela deve proceder quando tiver sua primeira menstruação. Ela explica que se deve deitar em uma rede dentro de um quarto para ser cuidada pela sua mãe ou avó. Para começar o cuidado é dado um trabalho para a filha que consiste em tecer a linha da palmeira. Recomenda, ainda, que a filha cubra com um pano a cabeça e que não se pode olhar para nenhum outro lugar a não ser para seu trabalho, que não pode comer qualquer tipo de comida, somente peixe e que não pode dormir muito. Se for tomar banho, que seja com remédio natural, feito com casca de cedro.

Também são dadas outras tarefas como limpar a casa. Nesse momento, o pai ou irmão cuida sigilosamente com arco e flecha a filha para evitar que ela namore ou que seja enganada por qualquer tipo de animal como coelho, sapo, cobra, etc.

Quando a filha não está mais menstruada, toma banho novamente com remédios naturais, corta a ponta do cabelo e depois é levada à casa de reza para que o *chamoĩ* lhe dê a benção. Esse cuidado geralmente era de oito a quinze dias, demonstrando que, a partir deste momento, ela se tornou uma mulher.

1 (Tradução livre nossa) **A língua própria dá mais conhecimento**

Essas são línguas próprias, porque necessitamos da nossa língua própria que deixaram propriamente para nós e isso é muito bom para nós, vamos ouvir a nossa língua própria para que possamos entender e ao mesmo tempo valorizar e salvar a nossa cultura. Nesta terra, devemos falar de novo a nossa própria língua e viver conforme a nossa cultura como antigamente. Eu, na minha visão, a nossa cultura, devemos mostrar uns aos outros. Mas também devemos saber os conhecimentos que estão no papel na escola, isso também é para nós.

Para os meninos também há cuidado sigiloso, que os pais ficam observando constantemente a partir de doze ou treze anos. Quando chegam à idade na qual começam a aparecer sinais de transformações como engrossar a voz, por exemplo, os pais começam a preparar remédios naturais para fazer banhos medicinais para esses jovens, que passam a ser observados com mais cuidados. Não lhes é permitido dormir muito pois se trata de uma idade em que se apegam facilmente a *jepota* (animais), ou seja, há o risco de que se apaixonem por esses animais que vivem próximo à casa ou mesmo pelos *pyhare jára* (donos da noite) ou por um sapo. Por essas circunstâncias, os meninos já devem trabalhar pois são momentos em que estão mais vulneráveis às tentações. Isso significa que os meninos devem fazer as tarefas masculinas tipo pescar, caçar, capinar, plantar, ajudar na plantação, produzir ferramentas para caçar e até mesmo começar a aprender a construir uma casa.

São fases na vida dos jovens em que os pais têm o dever de redobrar os cuidados tanto com o filho homem como com a filha mulher. São momentos de muita atenção em que os pais costumam dar conselhos, mostrar mais exemplos e detalhar minuciosamente os temas relacionados à convivência harmoniosa entre os seres humanos e a natureza, ensinando também a maneira correta, ou seja, conduta de como viver bem com as pessoas, respeitando seus costumes, entre outros ensinamentos.

Nessa etapa de idade dos meninos e meninas, intensificam-se também as mensagens dos *chamoïkuéra* e *charrýikuéra* que são de suma importante uma vez que são mais ouvidas e levadas em consideração e colocadas em prática no dia a dia da vida desses adolescentes. Antes da vinda dos europeus, a oralidade já bastava e se vivia harmonicamente por meio da narração, porque na época como os *chamoïkuéra* tudo era sagrado e principalmente as mensagens e os conselhos dos mais velhos eram mais valorizados.

Os mais velhos, por sua vez, utilizam a narrativa a partir do momento que o *chamoï*, mesmo estando na casa de reza, começa a contar a história da infância como se ele estivesse entrando no mundo da criança pois imita a história dele como se estivesse vivenciando de novo a história que viveu em outro momento da sua vida. Essas narrativas mantêm viva a história e a cultura do povo guarani. Assim, de acordo com Vich e Zavala (2004, p. 73):

Por tradición oral se ha hecho referencia al universo mítico o imaginario de cualquier grupo humano y el interés en ella ha tenido que ver con la

pregunta por el conjunto de representaciones que constituyen el “ser colectivo”. Se ha asumido que el lenguaje es la instancia que revela mejor la identidad de un pueblo – el lugar donde se cifra y constituye la identidad – y por tanto, el estudio de las tradiciones orales ha sido entendido como la mejor vía de acceso a la supuesta “esencia” de una cultura².

Nesse sentido, quando um indígena está narrando uma história, ele está reforçando sua própria cultura, utilizando a memória oral para constituir sua identidade e para manter viva a essência da sua cultura e dessa forma ele está sendo ele mesmo e mantendo o *ñandereko* (modo ser, de viver) guarani para as futuras gerações.

Por isso, a oralidade é tão importante numa comunidade indígena e, portanto, precisa ser valorizada em todos os momentos, inclusive na escola. A criança inicia seus estudos na escola indígena a partir dos 4 anos de idade. Na *tekoha* indígena avá guarani de Ocoy, município de São Miguel do Iguaçu, até essa idade ela fala apenas a língua guarani que é sua língua materna, utilizada na sua família e na sua casa. Ao entrar na escola, essa oralidade é deixada de lado e substituída por quatro paredes, um quadro e um giz, sendo que na maioria das vezes, as crianças são recebidas por professores não indígenas e não falantes da língua guarani.

A alfabetização na escola em Ocoy é feita inicialmente em língua portuguesa, de modo que, mesmo que os professores sejam indígenas e falem guarani, eles são obrigados a ensinar seu estudante a ler e escrever em português, podendo explicar o conteúdo na língua materna, mas o objetivo é que a alfabetização seja em português, dinâmica que confunde o aprendizado do estudante e que contribui para que esta criança se distancie pouco a pouco da sua língua e por consequência, da sua identidade indígena.

O fato de que a língua materna seja colocada em segundo plano, demonstra que as relações de marca de poder também se efetivam por meio da linguagem. A língua guarani é aprendida na escola, como uma segunda língua, e legalmente é inserida no currículo escolar como língua estrangeira, do mesmo modo a aprendizagem por meio da oralidade também é deixada de lado, uma vez que quando estão na escola, os estudantes aprendem com livros didáticos, cadernos e textos escritos no quadro, não mais por meio de conselhos, narrativas e experiências.

2 Tradução livre nossa: Por tradição oral, a referência foi feita ao universo mítico ou imaginário de qualquer grupo humano e o interesse por ela teve a ver com a pergunta do conjunto de representações que constituem o “ser coletivo”. Supõe-se que a linguagem é a instância que melhor revela a identidade de um povo – o lugar onde se cifra e constitui identidade - e, portanto, o estudo das tradições orais tem sido entendido como a melhor maneira de acessar a suposta “essência” de uma cultura.

Na disciplina de Arte, por exemplo, se o professor indígena leva os alunos na casa de reza para preparar a tinta de urucum com as minuciosas explicações, com o *chamoĩ*, ele aproveita a oportunidade para perguntar outras questões de sabedoria indígena tradicional, passar conselhos aos estudantes, e por meio da memória oral, falar sobre a história e a cultura dos guarani. Ao final, os alunos vão à sala de aula e fazem trabalhos de artes muito significativos e voltados à cultura.

De acordo com Pollak (1989, p. 07):

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementaridade, mas também as oposições irredutíveis.

As referências ao passado, por meio da memória coletiva, são frequentemente utilizadas pelos *chamoĩkuéra* e *charrýikuéra* na casa de reza. De acordo com a comunidade, na casa de reza a oralidade e o ensinamento se encontram nesse momento por meio da reza, das danças, das histórias, são passados os ensinamentos que vão ajudar no sentido de que um necessita do outro para viver. O *chamoĩ Ñevangaju* na casa de reza, um mês antes de falecer, tivemos a oportunidade de participar e ouvir a mensagem e escrever sua última *mombe'u yma* (história sagrada).

Destaco a seguir, a fala do *chamoĩ Ñevangaju*, para exemplificar como a memória oral aparece constantemente na cultura guarani para ratificar que não devemos jamais esquecer a sabedoria dos *chamoĩkuéra* e das *charrýikuéra*.

Che ahechaháicharõ oĩ porãiterei jaiko ha ñaĩme peteĩ Tekohápe jarekohápe peteĩ opita'iva ñanendive. Umi Charrýikuéra oguereko pe mba'ekuaa ha'ekurenta oikuaa ha oikuahaichaite omomba'e haġua ohóvo umi arandua ani haġua tesáraipe opyta ha avei oĩramo arando pyahu ha ombohasa haġua ohóvo umi mitãme, mitãrusu kuérape ha avei umi kakuaápe ha avei tetã avakuérape.

Cheveõ oĩ poraterei umi mitã okakuaáva ohóvo oikuaa umi yma guare reko ikatuhaguaicha ha'e avei ogueroguata hekope. Péicha che ajapo che rembiapo yvyrágui, ajapo ñade rembikuaa. Ajapokua opaichagua mymba ra'anga'i che ru ha che sy ha Tamoĩ che mbo'ehague, upévare aiko toryvy'ape há'ekuéra che mbo'ehaguere ha che mandua'avo hesékuera ajapo ko'ã ta'anga ha opa ára osava amomba'éve ahávo ko'ã arando. Uévare ko'agaitépeve ajapo ko'ã ta'angakuéra mymba ka'aguy. Ajapokuevo ko'ã che reko rembiapo ha'e avei oike hagua virumi che rogapýpe. Ko'anga ore roñeha'ava roiko

ymaguarechagueteri, hasyeteri ko ñanderokove ko'angaguare. Opa ary ohóvo omoperõventama hikuái pe ka'aguy há upévare amaãrõ pe ka'aguyrehe che ahecha pe ka'aguy mobyryve chehegui upevare ndavy'ai. Cheveroõ Ava oikoõ peteĩ karaikuéra tetãre ha'ete koarapype jaikorõguaicha.

Kóva ko apyra umi karaikuérante omotenodéva ;che aguerko tuicha jepyapy umi mitãrusukuérare há mitãkuñakuérare há avei umi tuja'ikuerare terá enterovéva ñande pehêguekuérare,U'peva he'ise arema ñadekuéra ohasa asy ;peteĩ mba'rente há'eva pe ka'aguy tuichakuejaveve okañymbama ohóvo há umiva asýva oreve. Há ore yvy añeteguape katu karaikuérantema oiko pype.Ko'angaramo karaikuéra ñanemosemba ñande yvyagui voi iktuhaguaicha ojapo etero omogakuaa hagua vakakuéra há heta mba'everã ha umíva naiporãi ñande yvyeguarã. Upévare ajurure enterovéva,jaikorõjepe peteĩ ka'aguyrembyre'ipejepe, ñañangarekoporãkena umi outavagueri mitãkuérapeguara. Kóva ko tekove jagueroquatáva jarahávo opa ára ohasáva jahasa asyve ha'havo, jahaiva'erã añetehápepe ñande apyra, karaikuéra ombyai py'yi ñadehegui kóva ko ñade yvy mara'eỹ.

Ajerure peẽme che py'a mbytetéguive, ani hagua pejapo karaikuéra ojapoháicha, oitypáva umi yvyrakuéra a ñande jahecha omoperõmba ohovo ka'aguy oitypa ñande jerére oĩaguive. Oĩjave ka'aguy enterro mba'e iporãmba, oĩ y ro'ysãporã ouva yvugui, ama añeteguáva voi, péva ha'e vy'andaijojaháiva oñandúva umi tamoi há charýikuéra chemandu'a jave ko'a mba'e porãre asyasy che py'a hasy chéve ndavy'aigui.

Peteĩ aranga'u karaikuéra toñamindu'umi ha taimandu'a umi ita'yra ha hemianinokuérare heñotávahinagueteri hina ha tohaihu porãve ha py'a porãve hikua ani imandu'ante umi mba'e repyrente ikatua haguaicha oĩve jey Ka'aguy ñandéveguarã terá enteróvevapeguarã.

Che mitãrõ guare akakuaava'ekue mboraihu poguýpe, añembosárai heta ka'aguýre. Noroikotevẽĩ mba'évere, ndaikuaái va'ekue mba'épa he'ise "vare'a" ha huhéi, che mitãroguae oimbaiteva'ekue, yva so'o ka'aguy, pira. Roñembosárai imehápe va'ekue ha oimera'emba'ere, mbopa, yvyra roquegui rohenói hagua guyra'ikuéra mávapa opo mobyryve ýpe. Roñembosárai rojapo oga'i ore rapichakuerarëve. Roñembosárai roho gua'u romarika mborevi ha rojapo ore oi ore hu'yrã há peicha ohasa ára. Ore noroñembosárai orkaru ajainte voi.

Ko'anga ramo iñambuepa voi, mitãkuéra voi ohova'erã mbo'ehaópe péva che ndatopái porãi. Mitã pokakuava'era pe rekoteeháicha ha okakuaava'erã onembosárai hare, mitã onembosaraiva'erã. Upearama ha'e mitã. (Chamoĩ Guilherme Ñevangaju Rocha, 15 de março de 2015)³.

3 Tradução livre nossa: *Eu, em minha opinião, é primordial estar, conviver e ter numa comunidade um chamoi (rezador). As nossas charrýikuéra (rezadoras) tinham um jeito só delas para manter a sabedoria para não esquecer e também as novas sabedorias para ir também sabendo repassando para os novos como por exemplo, crianças, adolescentes, jovens e até mesmo para os adultos para a sociedade. Para mim, é muito importante que as crianças que vão crescendo conheçam as sabedorias dos antigos para levar sua trajetória de vida como um indígena. Eu assim continuo meu trabalho com árvore fazendo os artesanatos. Eu sei talhar vários tipos de bichinhos que meus pais, avós e minha mãe me ensinaram e por isso eu sou feliz por eles terem me ensinado e eu faço isso com muito amor e carinho, em homenagem a eles e a cada dia que passa sempre vou valorizando esse conhecimento. Por isso que até hoje talho vários tipos e espécies de animais da floresta. E ao mesmo tempo em que estou praticando a minha cultura ou vivenciando também é uma forma de entrada de uma renda para minha família porque hoje em dia para, nós os indígenas que ainda insistem em viver como antes, é muito difícil ter uma vida hoje, quando a desertificação tem um avanço enorme e a cada ano que passa meu olhar para as florestas*

Podemos perceber como o poder dessas palavras influenciam os ensinamentos, pois pedem para mudar a concepção do ensino e aprendizagem. Entende-se que o ensino e aprendizagem não ocorram somente no espaço escolar, mas principalmente no espaço da casa de reza. Narrativas como essas merecem os dois espaços para o fortalecimento da identidade indígena, para salvaguardar as memórias orais e as tradições da cultura guarani.

Para o guarani, tudo está guardado na memória, como afirma Benites:

De parte dos indígenas para narrar essa história da grande assembléia, os líderes acionam a sua memória, enquanto os karai recorrem aos documentos escritos, buscando as datas precisas nas fontes escritas. É relevante mencionar que a memória indígena não se preocupa com as datas da realização do primeiro Aty Guasu. (2014, p. 179).

Diferente dos brancos que recorrem aos registros escritos como documentos, papéis, livros etc., para narrar suas histórias, os indígenas não necessitam dessas ferramentas, narram uma história antiga somente pela memória, eles relembram e contam. No entanto, nós, os indígenas, temos os ensinamentos muito especiais que

fica mais distante e mais triste. Para mim, ser indígena num mundo de branco é o mesmo que viver numa cadeia.

Nesse nosso mundo dominado completamente pelo branco, eu tenho uma grande preocupação pelos jovens e pelas jovens e também pelos velhos, ou seja, pelo povo indígena chamoĩkuéra e charrykuéra. Isso quer dizer que já faz tempo que nós, povos originários, estamos passando por uma grande situação de miséria, por uma única causa, pelo sumiço da enorme e magnífica e sagrada floresta que, infelizmente, quem está no nosso lugar originário, nos dias atuais, são os Karaĩkuéra (brancos) que nós fomos expulsos da nossa própria morada para os karaikuéra fazerem campo para a criação do gado e muitas outras coisas que não são favoráveis para a nossa sagrada morada. Por essa razão, eu peço para todos que por mais que somente existe ainda um restinho da nossa sagrada morada, que cuidem bem dela, protegem ela para a geração que está por vir. Nessa longa trajetória que estamos levando, cada dia que passa, está sendo mais difícil amarmos realmente a nossa morada sagrada porque, a cada minuto que passa, ela está sendo destruída, sem dó.

Peço para vocês, do fundo do meu coração, que não façam como os Karaikuéra, que derrubam todas as árvores e a gente só vê a desertificação ao redor. Quando há floresta não há seca, temos água natural da fonte, chuva normal da natureza isso é a felicidade por inteiro e plena dos mais velhos. Quando relembro essa paisagem linda e maravilhosa me dá um aperto no meu coração, e ele dói de tristeza

Quem sabe um dia os karaikuéra reflitam e pensem menos nas coisas materiais e pensem também na geração futura que são filhos, netos, bisnetos com mais amor no coração por eles para que haja mais floresta para o bem da humanidade que somos nós.

Eu, na minha época de criança, cresci com muito amor e carinho brincando pela floresta. Não faltava nada, eu não sabia o que era fome o que era sede, na minha época tinha de tudo: frutas silvestres, caça abundante e peixes. Brincávamos todo dia em qualquer lugar de qualquer coisa, pega-pega, com folhas de árvore para chamar os pássaros, quem pulava mais longe na água, brincava de construir uma casa de palha com colegas, brincava de ir caçar anta com os colegas e produzia a própria lança com os colegas e assim o dia passava. Só não brincávamos na hora de comer.

Hoje, é tudo diferente, as crianças ainda pequenas têm que frequentar a escola, isso eu não acho correto porque a criança tem que ter a plena liberdade de viver como criança, de desfrutar a vida dela como ela é e também viver o momento de ser criança. (Chamoĩ Guilherme Ñevangaju Rocha, 15 de março de 2015).

são só nossos e que devem ser repassados diariamente, seja na escola, na casa de reza, no cotidiano como um todo.

Além de toda a destruição que está sendo feita na natureza com a desertificação, poluição dos rios, diminuição de peixes, de caça, de plantas sagradas para os remédios naturais usados pelo Guarani, uso de agrotóxicos, sementes transgênicas, ainda há a presença da televisão, de celulares, de jogos eletrônicos que entram nas aldeias e são acessados e usados por jovens e crianças. Todos estes meios de comunicação eletrônicos estão em língua portuguesa ou língua inglesa.

Estes fatores afetam à cultura oral guarani, os conhecimentos ancestrais sagrados que são repassados pela oralidade na casa de reza, pelos *chamoïkuéra* e pelas *charryikuéra*. A oralidade também é usada pelas famílias, nos ensinamentos diários às crianças e jovens, porém, com a destruição da natureza, muitas pessoas das famílias saem para buscar trabalho nas cidades e assim, o contato familiar é menor, as conversas, os ensinamentos culturais também acabam sendo diminuídos.

Somado a isto, está a perda das terras sofrida pelos indígenas que foram e ainda são, expulsos de seus territórios. As áreas demarcadas, as terras Indígenas (ou aldeias), além de serem insuficientes para as roças tradicionais de todas as famílias, preocupamo-nos porque as populações indígenas estão crescendo, aumentando, e a falta de demarcação ou expansão de territórios restringem a forma de vida tradicional dos guarani que era a de viver em contato permanente com a terra, com os rios, os ventos, as chuvas e de caminhar livremente pelas florestas para retirar da natureza toda sua subsistência.

As sementes originais sagradas de milho e outros alimentos dos guarani preservadas a milhares de anos pelos povos indígenas estão sendo afetadas pelo uso de sementes transgênicas no entorno das terras indígenas, nas plantações das fazendas pois os insetos ao polinizar os diferentes tipos de milho, respectivamente, acabam afetando as sementes crioulas tradicionais dos guarani. Tem sido feito um esforço muito grande por parte dos mais velhos para preservar nossos alimentos sagrados.

As escolas nas comunidades indígenas deveriam ter o papel de trabalhar com estas questões já que há uma legislação, desde a Constituição de 1988, que possibilita aos povos indígenas uma educação intercultural na qual a oralidade tenha espaço e não seja enfraquecida pela imposição de livros didáticos, cadernos, quadros de giz e outros elementos que, em uma escola indígena, devem ser usados com muito

cuidado para não afetar ainda mais as culturas ancestrais e os modos próprios de cada povo indígena em seu sistema de conhecimento tradicional.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas:

Os alunos indígenas, quando começam a frequentar a escola, já têm muito conhecimento sobre o uso oral de sua primeira língua, seja ela qual for. A experiência oral que a criança traz para a escola é a da conversação do dia-a-dia com as pessoas com as quais convive e com as quais compartilha referências culturais. Nessas situações, a compreensão se dá, geralmente, com muita facilidade, porque todos se conhecem e conhecem bem o assunto sobre o qual estão falando. (BRASIL, 1998, p. 124)

Segundo este documento, é função da escola desenvolver nos estudantes indígenas a competência necessária para que eles possam entender e falar também, sobre os novos conhecimentos introduzidos pelo sistema escolar. “Essa competência oral deverá ser desenvolvida inicialmente em língua indígena (...)” (BRASIL, 1998, p. 124)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Art. 7, parágrafo 2º definiu-se que:

Os saberes e práticas indígenas devem ancorar o acesso a outros conhecimentos, de modo a valorizar os modos próprios de conhecer, investigar e sistematizar de cada povo indígena, valorizando a oralidade e a história indígena. (BRASIL, 2012, p. 4).

No Art. 14, ao tratar do Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas, este documento define, em seu parágrafo 2º que:

O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas. (BRASIL, 2012, p.7).

Fica bem claro nestes documentos referentes à organização das escolas indígenas, a importância e a valorização da oralidade, que deve estar presente em todos os âmbitos em uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada.

Nesse sentido, entende-se que a oralidade é também uma das mais importantes formas de poder, pois comporta elementos sagrados da ancestralidade dos nossos povos Guaraní. Pela oralidade, os *chamoĩkuéra* e as *charrýikuéra* repassam, na

casa de reza e nas diversas cerimônias, os conhecimentos milenares dos povos indígenas às novas gerações.

Diferente dos não indígenas, nós guarani temos nossos saberes e nossas experiências dos mais velhos por meio dos *chamoĩkuéra* e *charryĩkuéra* transmitidos pela oralidade, por meio de histórias, reflexões, aconselhamentos, narrativas, rezas, músicas, rituais, danças e outros elementos que compõem os processos próprios de ensino e aprendizagem guarani. A própria língua guarani é transmitida e ensinada pela oralidade entre as famílias.

A oralidade é utilizada constantemente por todos os povos e em todos os momentos. Nesse sentido, a importância da memória oral para o povo avá guarani, os ensinamentos transmitidos por *chamoĩkuéra* e *charryĩkuéra*, bem como o fato de a oralidade estar garantida nos documentos referentes à atual política de educação escolar indígena no Brasil, desde a Constituição de 1988, devendo ser utilizada como uma ferramenta de poder em espaços como a escola.

Opa ayvu opavavápeuarã tekoháre iñe'ê'yrô naiporârãivoi ijayvu.
-Ajeápy mirỹkuéra, nañamboajevẽirõ, naiporãveichene ha upéarengo tekotevẽ péicha jaiko, ñande ayvu jahechauka ñande rúpe, sýpe, mitãguépe há ijarỹvape avei. Mba'ére oikorõpa jajeepyva'erã opa mba'e ayvu vaígui, upéva rehe'yrõ jaikontéma. Mba'émo jahecha jaikóvo poyvypengo ñande ayvuva'erã ñane remiaryrõkuérape. (Irma de Almeida, 13 de janeiro de 2018).⁴

A escola, nas terras indígenas, no entanto, ainda não compreende, adequadamente, a necessidade da valorização das línguas indígenas e como estas são fundamentais para manter a identidade indígena e manter viva a cultura indígena, bem como viver a religiosidade e os aprendizados do dia a dia indígena.

Busquei, ainda, evidenciar, pela fala de um *chamoĩ* avá guarani, a preocupação destes sábios indígenas com as práticas não indígenas que levam à destruição da natureza e assim comprometem a forma de vida dos povos indígenas. O fato de o *chamoĩ* estar promovendo nossa reflexão sobre isso, narrando conhecimentos e experiências é uma forma de conscientizar as novas gerações de que devemos continuar lutando como nossos antepassados pela demarcação e nossos territórios, por nossos saberes sagrados que são repassados pela oralidade.

4 Tradução livre nossa: Todas as línguas são para falar, se não for falar a língua não seria o correto.
- Verdade! Crianças se não falar a língua isso não seria o correto. Por isso devemos viver assim, manter a língua entre nós, mostra para os pais, crianças, e também para os avós, para que continue assim para se defender com palavras sem ofensas, desta forma dialogar bem com os nossos netos.

É importante destacar que antes da chegada dos colonizadores, a oralidade era a principal forma de expressão de nossos conhecimentos, tanto na criação como na disseminação e que era o suficiente na organização da vida dos indígenas.

A partir da chegada dos brancos, a escola com seu modelo ocidental capitalista se impôs entre os indígenas estabelecendo a escrita e os conteúdos escolares presentes em livros didáticos como predominantes. O objetivo com estes procedimentos foi o de fazer com que os indígenas abandonassem suas religiosidades, tradições, línguas e culturas próprias. Abandonassem principalmente suas terras, que foram sendo invadidas e comercializadas.

Diante desta realidade, vivida pelos povos indígenas na atualidade, faz-se necessário que as escolas indígenas sejam repensadas, que as pessoas não indígenas que nelas atuam busquem estudar e compreender as formas de vida e os saberes dos povos indígenas e que tenham plena consciência da importância da oralidade para não desenvolver e perpetuar práticas colonizadoras sobre as comunidades indígenas que vêm sendo praticadas a mais de 500 anos.

Na visão de nossos especialistas *chamoĩkuéra* -que nós avá guarani chamamos de (*Oporaíva*)- o conhecimento é visto como um fenômeno que se repete na formação oralmente, algo que se dá também no presente. Para os *chamoĩkuéra* ou *Oporaíva*, a oralidade conjugada com as manifestações que se unem na pessoa deles tornando-os mais conhecedores das histórias e sabedorias sagradas dos antigos e por isso com mais autoridade para contar, sobretudo por terem tido a prova da revelação - *Ñanderu ocheukava'ekue ikerarurpi*- que os qualifica para orações rituais de cura.

Os *Oporaíva* são como os padres não indígenas, com a diferença que nossos *chamoĩkuéra* não estudam através de livros, e sim através de revelações por Deus (*Ñanderu ocheukava'ekue ikéarurpi*) e do aprendizado com os rezadores e seus ajudantes (*guyra'ijakuéra*). (Irma de Almeida, 13 de janeiro de 2018).

De forma semelhante, o *chamoĩ Ñevangaju* afirma esse entendimento ao explicar que como *chamoĩ* ele respeitava e respeita os *chamoĩkuéra* mais velhos e que fazia e vivia da forma como eles pediam, ou seja, como um *chamoĩ añetete* (verdadeiro). Respeita também a palavra de *Ñanderu* e lhe pede para viver com tranquilidade conforme um originário, ou seja, como um indígena, *ñande rekoháicha, ñandeháicha*. Ele diz que caminha conforme os passos de *Ñanderu*, que quando vem muito cansado da roça deita na rede para descansar um pouco e diz que *Ñanderu* vem conversa com ele nos seus sonhos e mostra como se fazem os remédios naturais para cada tipo de doença que ele

sozinho não sabe a enfermidade que a pessoa sente. Se a pessoa precisa ir no posto de saúde ou só precisa ficar na casa do *chamoĩ* para que ele mesmo a cure. *Ñevangaju* afirma que um sábio *chamoĩ* quando prepara um remédio para um enfermo, não faz por fazer, nem faz sozinho e sim porque *Ñanderu* ensinou e mostrou para ele fazer e deixou gravado na memória dele, por meio da oralidade (*ayvu*). *Ñanderu* leva no *ára* (céu) sua voz dizendo que você está com ele ou que você está do lado dele, e segue explicando quem guardar a palavra enviada por *Ñanderu* que as repasse para os mais novos, para saber quanta sabedoria conhecemos e por quem foi deixado nessa *apyra* (terra). Segue explicando que uma pessoa gorda parece que não faz nada, como se você cuidar de uma rama de mandioca que está crescendo e assim também *Ñanderu* diz: “-Que cresça que fique rapaz, que venha muita comida boa”.

Isso porque *Ñanderu* ama todos desse *apyra*, por isso *Ñanderu* dá força e vontade para viver até onde e até que dia para viver nessa terra. Os Indígenas falam que uma pessoa está no *apyra* porque *Ñanderu* o ama, por isso que seguimos vivendo todos esses anos nessa terra, que *Ñanderu* nos colocou na terra e nos escolheu para viver até quando ele quiser e por isso *Ñevangaju* pede para que todos, durante a nossa vida na terra, se deve amar ao próximo e lembrar de *Ñanderu* para ter uma longa vida neste *apyra* e vamos seguindo assim, e quando *Ñanderu* não quiser mais ele vai nos tirar juntamente com a terra e também se *Ñanderu* quiser ele vai renovar tudo de novo esse mundo, mas para isso devemos acreditar nele e viver conforme os ensinamentos dele.

Ñevangaju explica que por isso ele sempre tem em primeiro na sua vida *Ñanderu*, que não se pode viver como os outros vivem errado, que procura viver conforme sua cultura e por isso que depois de se tornar mais idoso ele tem muita sabedoria é pede para deixar de lado quem está caminhando pelo caminho errado e que é para seguir o caminho de *Ñanderu* que foi deixado para o avá guarani caminhar e sempre valorar a *Ñanderu* e assim *Ñanderu* vai olhar e vai dizer: que essa criança cresça e viva até ficar velhinho e que na vida dele segue a nossa cultura o *ñande reko*, para que esteja tudo bem para *Ñanderu* amar novamente a nossa Mãe terra.

Segue a explicação de *Ñevangaju* sobre como um *oporaíva* deve valorar e praticar a palavra de *Ñanderu*:

Che añembo'eháre voi aikova'ékue umi teko mbarete apytépe, mbo'aje ndaiporivéi ko'ağa upéa Che amomba'e guasu, ore tuja terá ġuaiġui ikatu gueteri roguereko. Che ajuhuháicharô iporã jahecha ha ñamoba'e Ñanderuetépe;jaiko Ñanderu jeroviápe,ikatutarô rejapova'erã aváhaicha

nde reko.Ñanderu ojapo'akue upéa ohejapyre voi avakuérape.Upéicha rupi há'e Che jehe aikoha Ñanderurehéve há añandu hapekuépe aguataha.Kokuégui aju Che kano'ôerehe añeno kyhápe há ake'imi há ahecháma Che képe Ñanderúpe há añomomgetáma hendive. He'i chéve mba'éichapa ajapova'erã pohã,ba'ichagua mba'asypeguarã péa hina.Ndacheaínte aikuaa pe mba'asy mba'epa oñandu hyepýpe.Ikatupa oho tasyópe terãpa pe hasýva opytata pohanohára avape. Pohãnohára, pohã ñanáme omba'apova, oma'ente tapicháre. Oí opáichagua asýva, ouva nerendápe, oipotágui rejapo chupe pohã. Pohãnohára, pohã ñana omba'apova, ndaha'úi he'ipareiva'éãterã ojaporeíva; Ñanderuete nderekomo'e omoí nde pýpe pohãgua, ñamoíháicha ñe'âyvupyhyhápe. Ñanderuete ogueraha avei yvágape omoherâkuã nde reiha hendive. Reñongaturôko Che ñe'ê rembohasahina pyahukuérapehe'iva há mavárupipa jaikuua heta mba'e ko yvýpe. Ndekyraguasurõ ndaha'úi mba'eve.ha'ete ku rehorõ rejapyaty pe mandí'o ra'y reñangareko hese há upéichante avei Ñanderete he'i:

_Tove katu ta'ikaria'y, tou heta tembi'u porã!!!!!!

Hakate'ỹ gui Ñanderu ko arapyguáre, upeáre ome 'e ndeve puaka. moõguivepa há moõpevepa nde reiko va'erã ko yvýpe. Avakuéra he'i: Péa peteí Ñanderu hakate'ỹha. Upéicha rupingo ñande ko yvy apére jaikove jahávo. ko arapy oikove pukuhaícha.Ñanderete omoíva'ekue ko yvy ha ombotyvo Ary há'e oiporavohague, pepéve jaikova'erã, upéare opa ara jajohaihuva'erã há Ñanemanu'ava'era Ñanderuetére jaive puku haguaicha ko yvy Ari. Péicha jaha hese ,Ñanderu ndoipotavéi vove oipe'ava'erã ko yvy ñande reheve. Ha'e oipotágui ombopyahupakuua jey, ndaha'úi ñande jaipotágui; upere jaroviava'erã Ñanderúpe. (Guilhermo Ñevangaju Rocha, 2015).⁵

Ñevangaju deixa claro que tem muita sabedoria por seguir a palavra de Ñanderu e também por confiar e acreditar muito Nele, razão pela qual chegou a essa idade de 129 anos e, por ser um *oporaíva* que seguia o caminho de Ñanderu e praticava os ensinamentos Dele. Porque procurava sempre ajudar aos doentes para serem curados

5 Tradução livre nossa: Eu sempre vivia rezando entre a comunidade que valorizava muito a cultura, hoje não são mais valorizadas como antes por isso eu valorizo muito, nós *chamoíkoéra* e *charrýikuéra* até hoje valorizamos muito e praticamos. Na minha opinião, é extremamente importante valorizar e acreditar em Ñanderu e além acreditar nele, se puder viver do nosso modo conforme Ñanderuete deixou exatamente para nós. Assim, eu digo para mim mesmo, que a minha caminhada e junto com Ñanderu. Quando chego em casa do trabalho, cansado e vou dormir na rede, vejo Ñanderu e começo a conversar com ele e me mostra os remédios para determinada doença e como devo preparar. Ñanderu mostra as doenças e me dá os conhecimentos, se é só para mim curar ou se deve ser levado para Posto de Saúde. Quem conhece os remédios por meio de Ñanderu sabe que tipo de remédio irá fazer para os pacientes que chegarem, colocando dentro os conhecimentos, como coloca a fala dentro de você, Ele cuida de mim e cuida dos meus pacientes -Ñanderu leva você no "Yvy Mara'e'ỹ para dizer que você está com ele. Se você guardar minhas palavras e transmitir para os mais novos essas mensagens para saber através de quem temos tanto conhecimentos -Você se vê gordo bem de saúde parece que não é nada e vai cuidar de uma planta de mandioca e assim também o nosso corpo pede.

-Que cresça bem e venha muita comida boa.

Por ter um grande amor pela terra, Ñanderu nós dá força para viver desde tal lugar até tal lugar em cima dessa terra. Como Ñanderuete nos colocou em cima da terra com o tempo limitado e quando esse tempo chegar até ai viveremos. Por isso, devemos nos amar muito e frequentemente lembrar dele para que possamos ter uma vida longa nessa terra. Assim, devemos seguir, o dia que ele não quiser mais tirará a terra junto com nós. Isso aconteceu para renovar a terra. Por isso, devemos sempre acreditar nele.

com seu remédio sagrado. *Ñanderu* deixou para ele o resto de sua vida. Os nossos deuses como também os deuses da mata -*Ñanderu*, *Ñandesy*, *Ñandejara*, *umi mba'e oĩva voi jarakuéra*, geralmente, são conhecidos por mais de um nome e não estranhamos esta multiplicidade de denominações. Desta forma, *Ñanderu* (Nosso pai), *Ñandejára* (nosso dono), *Mba'ae oĩva voi Jarakuéra* (deuses da natureza), *Yjará* (dono da água), entre outros. O *chamoĩkuéra* ou os *oporaíva* sempre relatam que devemos cuidar da água porque a água é nossa fonte de vida e também por ter um dono que cuida dela. Se não cuidarmos dela, seremos prejudicados pela própria água e pelo dono da água que pode nos fazer adoecer.

2.3 O MITO DOS GÊMEOS

O Mito dos *mitã kõiingue* (gêmeos) também conhecidos como o mito de *Kuarahy ha Jasy ñepyrû* (Surgimento do sol e da lua) na *tekoha Ocoy* é contado pelos *chamoĩkuéra* e *charýikuéra* do povo guarani, em várias versões, mas sempre se finaliza igual. Como vou narrar, usei como conteúdo e metodologia tradicional na sala de aula com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e com os estudantes do Ensino Médio. Primeiramente, como professora indígena, recontei-lhes na casa de reza - onde houve muitos questionamentos sobre a história. Os estudantes ouvindo, perceberam o sentido da vida humana hoje, e entenderam que cada ser tem a sua importância de vida na terra e perguntaram: por que não continuou assim a vida na terra? Disseram que a vida seria mais feliz se continuasse só na floresta e sem as coisas materiais onde até os animais falavam, e que tudo seria muito melhor e, ao final do trabalho na perspectiva oral, os estudantes desenharam, fizeram uma ilustração, da maneira como a história se relatava conforme a visão deles e estas imagens, feitas por eles, sob meu acompanhamento, são utilizadas para ilustrar a narrativa do mito que vou reproduzir a seguir.

Este mito, foi a última mensagem sagrada recebida pelo *oporaíva*, *chamoĩ* Guilherme Tupã Ñevangaju, pouco tempo antes de ele falecer. Trata-se de um dos mitos mais antigos e conta os feitos heroicos dos dois irmãos, suas trajetórias e o destino final, simbolizando a consciência do destino da humanidade para os guarani.

Nosso *oporaíva* *chamoĩ* Guilherme Tupã Ñevangaju Rocha inicia sua narrativa explicando que o primeiro e verdadeiro Deus, o único que nasceu com a terra, é *Ñanderu*, também conhecido por *Ñanderuete*, nosso único pai.

Desenho 1 – Representação de Ñanderu, por Joelma Takua Poty Benites, 9º ano, 2018



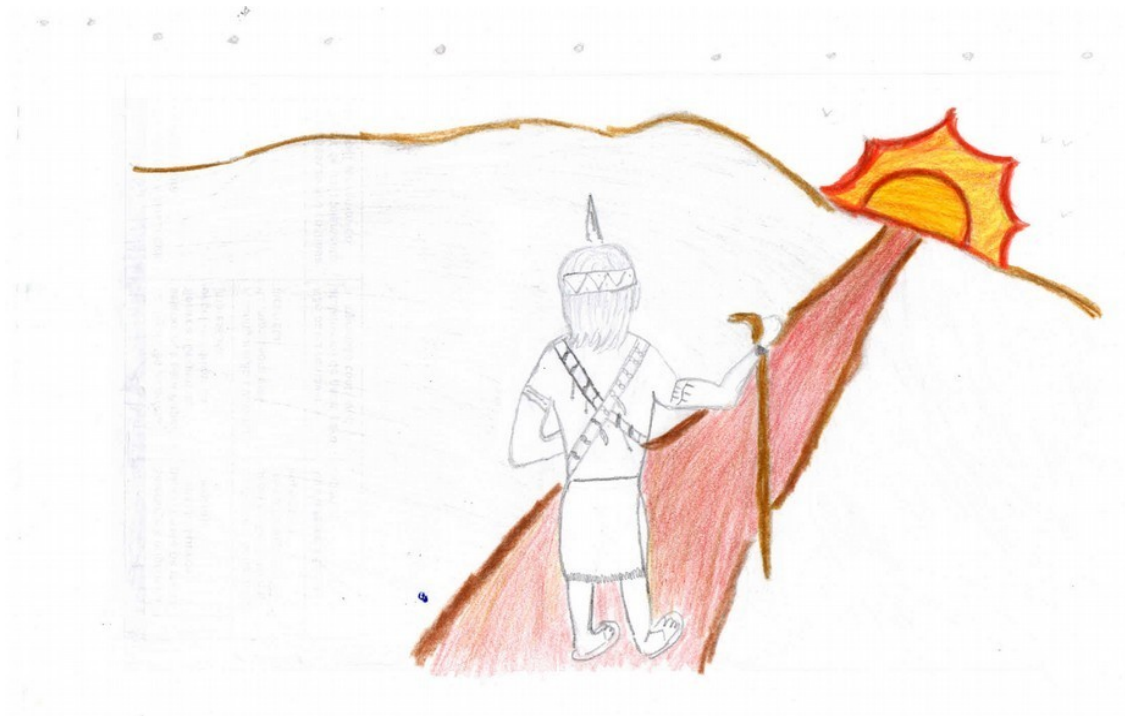
Ñevangaju explica, em seguida, que a mulher, *Ñandesy* é a *Ñanderu jarýi* (esposa de Ñanderu) e vive em um lugar cosmológico chamado *Ñanderu'uai yvy marae'y*, terra sagrada.

Desenho 2 – Representação de Ñandesy, Maicon Mbaraka Miri Martinez 9º Ano EF 2018



O filho que tiveram juntos *foi chamado Kuarahy* (Sol), concebido sem contato físico entre *Ñanderu* e *Ñandesy*. O *chamoĩ* explica que *Ñandesy hyeguasu* engravidou espiritualmente, pela vontade do pensamento de *Ñanderu*. Ao mesmo tempo em que ficou grávida de *Kuarahy*, *Ñandesy* teve relação sexual com *Mba'ekuaa* que era o *Aña* (demônio), e gerou outro filho, chamado *Jasy* (Lua).

Desenho 3 – Representação de *Mba'ekuaa*, por Cintia Casseres, 9º ano, EF, 2018



Ñevangaju respira fundo e segue narrando a história. Afirma que *Jasy* era filho desse contato físico, desse relacionamento que foi um erro, considerado uma traição praticada por *Arrumbara*. *Ñevangaju*, explica que esse foi o primeiro ato de traição que segue até hoje, e alerta que precisamos tomar cuidado e que isso não deve acontecer entre casais. Quando *Ñandesy* relatou sobre a traição e o outro filho que esperava, *Ñanderu* ficou muito aborrecido, pegou seus pertences: *petýgua* (cachimbo) *akânguaa*, (cocar) *jeasaa*, (colar entrelaçado no peito) e foi embora. À medida que se distanciava, deixava marcas no caminho, espalhando penas de papagaio nas encruzilhadas para que seu filho seguisse o caminho.

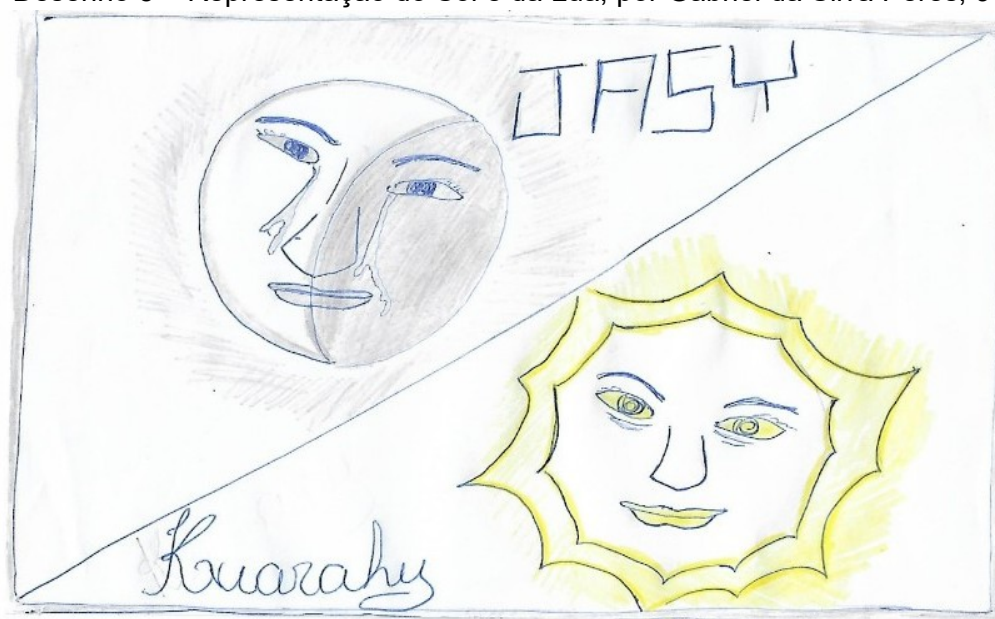
Desenho 4 – Representação de *Ñanderu* abandonando *Ñandesy*, Leonardo Gonsales 3ºs EM, 2018



Kuarahy conhecido também por *Ñanderyke'y* que significa irmão mais velho, poderia, com as penas de papagaio, seguir e encontrar seu pai *Ñanderu*.

Jasy, o segundo filho de *Arrumbara*, com *Mba'ekuaa* é também um irmão homem, gêmeo (*mitã kōingue*) de *Kuarahy*. Mesmo sendo gêmeos, são filhos de pais diferentes e têm diferentes individualidades. Isso quer dizer que eles têm especialidades distintas, opostas entre eles, oriundas das características da relação que gerou cada um deles: uma relação espiritual e outra carnal.

Desenho 5 – Representação do Sol e da Lua, por Gabriel da Silva Peres, 9º ano, 2019.



Jasy é um filho gerado de uma relação errada, e por isso, não tem a mesma energia e agilidade que *Kuarahy* e também não tem um caminho próprio deixado para ele seguir. Depois que foi para o ára (céu), *Jasy* é considerado o símbolo de *Tekoa'ã*

(tentação) e de tudo aquilo que parece que é temporário. É associado ao período menstrual feminino e com tudo que é feito às escondidas. *Kuarahy* (sol) o filho gerado de uma relação pura, espiritual, sem pecado, pela força e poder do pensamento de *Ñanderu*, ou seja, originado espiritualmente, tem a força, a criatividade, a idoneidade e o poder de um *Ñanderu*. A partir do momento em que foi para o *ára*, *Kuarahy* se tornou representante da vida para nós, a sabedoria que nos ilumina e que nos permite estar em pé, trabalhar e nos deslocamos para visitar os nossos parentes, o símbolo de *tesãi añetete* (verdadeira saúde).

Desenho 6 – Representação de Kuarahy, por Elias Ferreira 1ª série do EM, 2018.



Depois que *Ñanderu* foi embora, *Arrumabara* com os seus dois filhos *Kuarahy* e *Jasy*, ainda no ventre, pegou o seu *takua* (bambu sagrado) e deu três voltas ao redor da casa. Fez a *ojerojy* (benção), e saiu para achar o caminho pelo qual *Ñanderu* tinha seguido. Ouviu a orientação de seu filho *Kuarahy* que, mesmo no seu ventre, enxergava e falava. Seguindo a direção dada por *Kuarahy*, conseguiu achar as penas de papagaio deixadas por *Ñanderu*.

Desenho 7-Representação de *Arrumabara*, por Maicon Mbaraka Mirĩ Martinez, 9º ano EF, 2018



E, assim, *Ñandesy* caminhava e em cada encruzilhada, *Kuarahy* indicava o caminho certo a sua mãe *Arrumbara*. Em determinado momento, passaram perto de umas lindas flores de *mburukuja* (maracujá) que estavam na beira do caminho e *Kuarahy* viu, achou-as muito lindas e pediu para que a mãe pegasse a flor de *mburukuja*. Na hora em que *Arrumbara* foi pegá-las, uma abelha *mamangava* a picou, causando-lhe muita dor. *Ñandesy* ficou muito zangada e deu uns tapas bem fortes no seu ventre dizendo: - Vocês nem nasceram e já querem tudo o que veem pela frente, por isso, uma *mamangava* me picou.

Desenho 8 – Representação de *Ñandesy* picada pela abelha, Marilda Vilhalva, 3ºS, EM, 2018



Depois disso, *Kuarahy* ficou muito zangado e não falou mais para a mãe qual o caminho por onde seu pai tinha ido. *Ñandesy* continuou caminhando, chegando à próxima encruzilhada não soube por qual caminho deveria seguir. Perguntou para *Kuarahy* e ele permaneceu em silêncio. Como *ele* ficou calado, *Jasy* que até aquele

momento não tinha falado ainda, começou a falar para sua mãe. Mas, como *Jasy* não sabia, indicou o caminho errado, que a levou à casa de uma idosa, dona e avó dos *jagwaretes* (tigres e onças).

Desenho 9 – Representação chegando à casa da idosa, Gisele Gonzales, 2ª s. EM, 2018



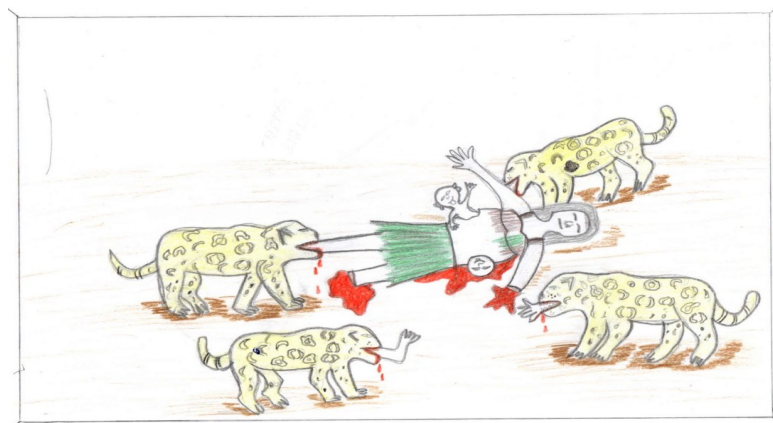
A senhora disse para *Arrumbara* que seus *remiarirõ* (netos) tinham ido caçar na mata e que chegariam logo. Por isso, escondeu *Ñandesy* embaixo de um *Ajaka guasu* (cesto grande) para que seus netos não a vissem, caso contrário, eles a comeriam. Depois de um tempo, começaram a chegar os *jagwaretês* da senhora que sentiram o cheiro e disseram: *Charrýi ndohói jepe omarika ika'arupiche* (*Charrýi* não foi caçar, mas tem carne fresca para comer).

Desenho 10 – Representação das onças, por Leonardo Gonzales, 3ª série EM, 2018



Assim, os netos foram chegando e dizendo a mesma coisa, mas quando os maiores deles chegaram foram tirando o *ajaka guasu* (cesto grande) de cima de Ñandesy e a *charrýi* disse-lhes que a mulher estava grávida.

Desenho 11 – Representação de Ñandesy devorada pelos *jagualetes*, por Elias Ferreira, 1ªS., 2018



Então, os netos comeram a mulher todinha e deixaram os filhos gêmeos para a *charrýi* comer porque as crianças tinham a carne mais macia e a vó dos *jagualetes* não tinha mais dentes.

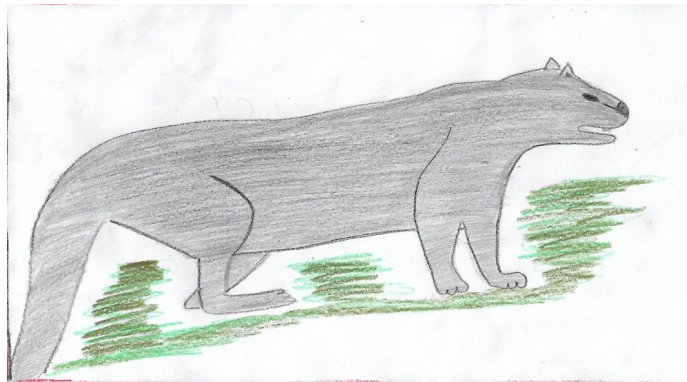
A avó pegou as duas crianças e colocou em uma *japepo* (panela) para cozinhar no fogo, mas, de repente, sem motivo aparente, o fogo apagou. Não conseguiu cozinhá-los e tentou colocar nos espetos, mas não conseguiu porque as crianças *isýĩeterei* (escorregavam demais). Ao final, não conseguindo comê-los, a avó dos *Jagualetes* resolveu secá-los e criá-los como se fossem seus filhos. *Kuarahy* depois de seco levantou e começou a andar porque era o verdadeiro filho de Ñanderu, um *aguyjete* (ser perfeito). Jasy, primeiro, engatinhou para depois caminhar e chorava muito porque sentia fome toda hora. *Kuarahy* cuidou do *Ryvy* (irmão mais novo) e o alimentou com muito mel.

Desenho 12 – Representação de *Kuarahy*, por Arlei Kambiju Vilialva, 9º Ano EF, 2018.



Kuarahy era muito esperto e queria usar o *Guyrapa'i* (arco pequeno) *ha hu'y'i py'aka* (flechinha sem pontas) para atirar nas borboletas que sempre estavam sobrevoando os ossos da mãe deles que estava no quintal da casa. Como não sabiam fazer o arco e flechas, pediram para a avó fazer, mas ela também não sabia e pediu para o *tamõi* (avô) fazer. Assim, surgiu o primeiro instrumento indígena de caça na terra, o arco e flecha.

Desenho 13 – Representação do avô, feita por Rodrigo Alves, 9ºano EF, 2018.



Kuarahy e *Jasy* cresceram juntos com os *jaguetes* e todos os dias iam caçar na mata e traziam passarinhos para a avó. Mas quando saíam para caçar a avó sempre alertava a *Kuarahy* para não levar o seu *ryvy* para o laranjal e ele sempre perguntava para avó por que não podia levá-lo para esse lugar e ela respondia que ali era um lugar proibido e que tinha muitas *káva sa'yju* (abelhas amarelas).

Desenho 14 - Representação do laranjal, por Jeferson Karai Palacio, 7º ano EF, 2018



Certo dia, saíram os dois para caçar e, no caminho, *Kuarahy* disse para o irmão: “Quer saber? Vamos para o laranjal”. Desobedecendo a avó lá foram os dois para o tal do laranjal. Quando *Kuarahy* e *Jasy* chegaram ao lugar eles ficaram maravilhados de

ver tantas laranjas maduras. *Jasy* todo alegre pegou seu *guyrapa'i* e seu *hu'y'i* e tentou acertar um *parakau* (papagaio), mas não acertou. Ele nunca acertava nem um passarinho, por isso, o *parakau* deu muitas gargalhadas e disse para ele: *Pende sy''uharepiko ko'anga Che jukase pe'uka hagua chupe*. (A avó comeu a mãe de vocês e agora querem me matar para dar de comer para ela?).

Desenho 15 – Representação do *parakau*, por Antônia Gonzales, 9 ano EF, 2018



Desenho 16 – Representação do sol e da lua chorando, por Edegar Barrios, 9 ano EF, 2018



Ouvindo isso, *Kuarahy* e *Jasy* começaram a chorar lamentando a perda trágica da mãe. Depois que choraram muito, se olharam e *Kuarahy* disse para seu *ryvy*: já sabemos o que aconteceu com a nossa mãe, não vamos mais caçar e vamos reviver os pássaros que matamos e, assim, um por um pegaram e assopraram no ânus dos pássaros e eles voavam indo para a direção da grande mata. Quando pegaram o *jacuntinga* sopraram os ânus dele e ele não se reanimou, então, *Kuarahy* soprou o papo

dele e ele reviveu e voou para a mata. Razão pela qual o *jacutinga* tem o papo vermelho porque *Kuarahy* soprou nele.

Desenho 17 - Representação dos pássaros, por Moise Davalos, 2º Série do EM, 2018;



No caminho de volta para casa, *Kuarahy* e *jasy* combinaram de preparar armadilhas para exterminar os *jaguetes* que haviam comido a mãe deles. Quando *mitã koingue* chegaram em casa, para disfarçar que estavam chorando, disseram para a avó que haviam sido picados por uma abelha, porque *ela* perguntou porque os dois estavam com os olhos inchados e eles mentiram:

- *Káva sa'yju ore jopi kuri* (as abelhas amarelas que nos picaram).
- Eu falei para você não levar o seu *nde ryvy* àquele lugar.

Não sabiam como levar os ossos da mãe para outro lugar, porque estavam sendo muito bem cuidados, nem as moscas vinham posar ali. Depois, foram brincar em um lugar no qual ninguém poderia vê-los. Nesse lugar, viram um monte de animais e deram nome para cada um deles e depois eles foram embora. Pediam para cada um fazer o favor de trazer os ossos da mãe mas ninguém tinha coragem de ir buscar e foram embora porque tinham medo da dona da casa.

Quando vieram os *kupi'ikuéra* (cupins), *Kuarahy* pediu para que eles fizessem o favor de trazer os ossos da mãe e os cupins responderam:

- Somos pequenos mas somos em grande quantidade.

Ñevangaju arranja uma pausa em sua narrativa e explica, com o exemplo dos *kupi'ikuéra*, que se somos unidos, nada será impossível. Os *kupi'ikuéra* falaram que

fariam um caminho por debaixo da terra e levariam todos os ossos da mãe dos *mitã koingue*, com todo amor e carinho, mesmo que caíssem várias vezes.

Desenho18 - Representação dos cupins, por Gabriel da Silva 1ª Série do EM, 2018



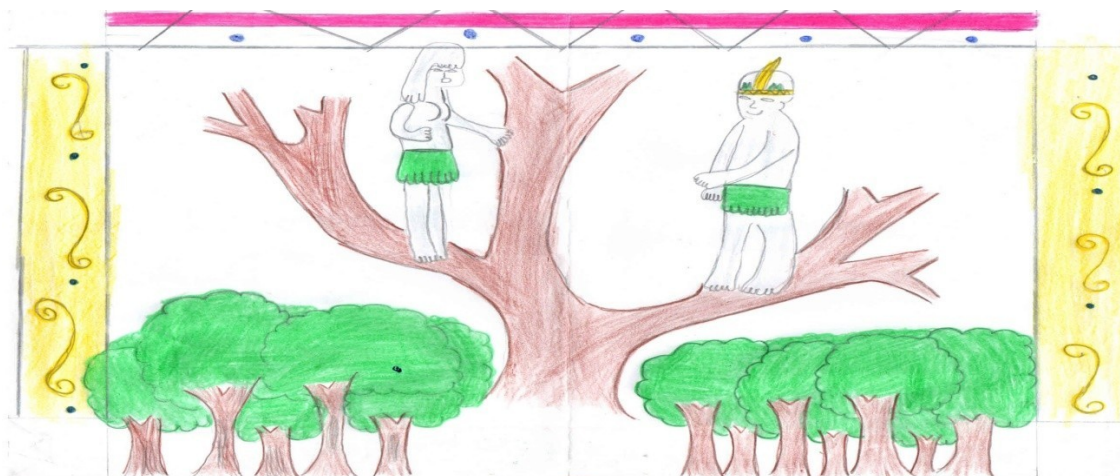
Ñevangaju explica que, apesar do sofrimento que passamos, devemos ser como os *kupi'ikuéra*, não desistir de nossos objetivos mesmo sendo difícil. *Kuarahy* e *Jasy* ficaram muito felizes com a ajuda dos *kupi'ikuéra*.

Quando os *kupi'ikuéra* acabaram de trazer os ossos de *Arrumbara*, se desfizeram do caminho que haviam feito debaixo da terra para não serem descobertos. *Jasy* e *Kuarahy* começaram a limpá-los e organizá-los. *Jasy* pergunta para seu irmão o que iriam fazer com os ossos da mãe e *Kuarahy* respondeu:

- *Amoingovejeyta ñande sýpe* (Vou reviver a nossa mãe). Então, *Kuarahy*, que era um *Ñandearaite* (*Deus*), muito feliz, começou a soltar fumaça e benzer os ossos da sua mãe. Deu um sopro bem suave nos ossos e *Ñandesy* apareceu sentada. *Jasy*, muito feliz, corre e abraça a mãe e com tanta vontade de mamar que *Arrumbara* se desmancha novamente. *Kuarahy* tentou umas três vezes e *Jasy* ia e desmanchava a mãe querendo mamar. Assim, afirma *Ñevangaju*, acontece quando somos órfãos, o que acontece com *Jasy*, acontecerá com a humanidade. Então, *Kuarahy* decidiu cavar o chão e enterrar os ossos de sua mãe e chorou muito. Simbolizando, dessa forma, a morte para a humanidade.

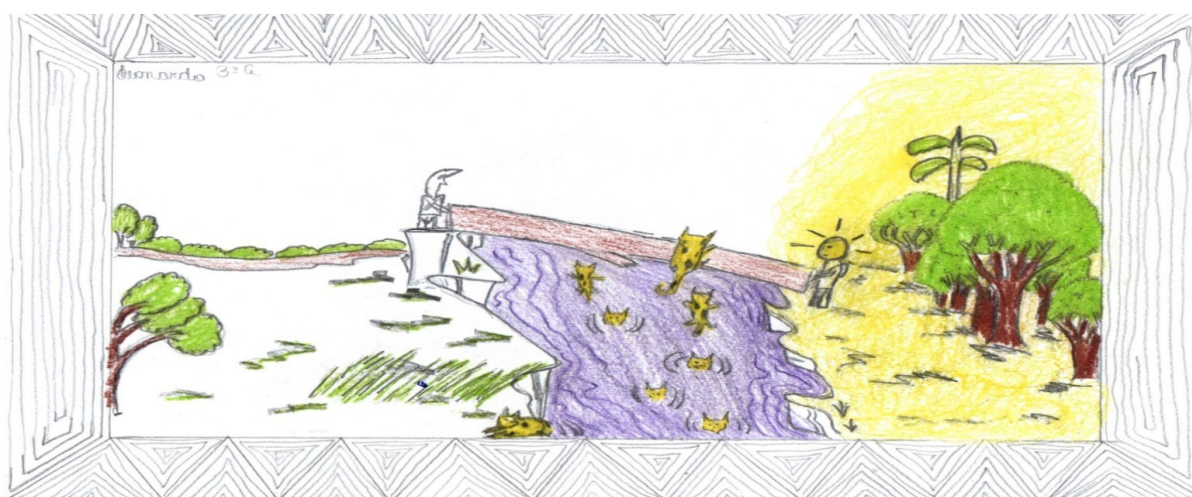
Voltaram para casa e *Jasy* continuou chorando porque os ossos da mãe foram enterrados. A avó pediu para *Kuarahy* levar o irmão para brincar.

Desenho19 - Representação das crianças brincando, por Jucilene Barrios, 9 Ano EF, 2018



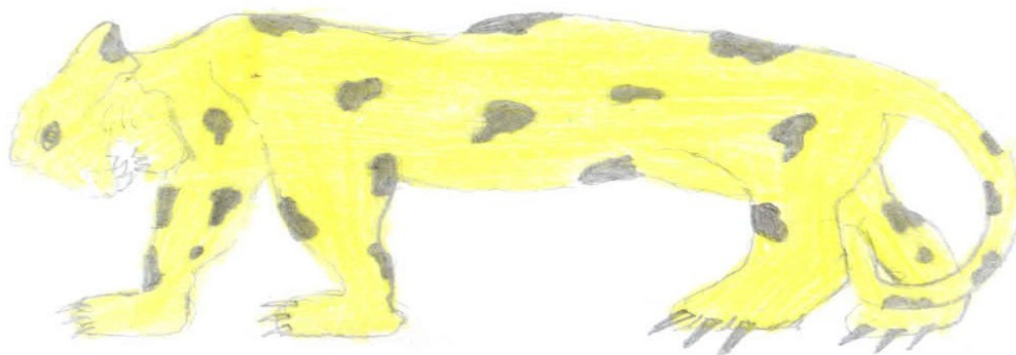
Kuarahy levou seu irmão para brincar e pediu que se acalmasse e começaram a fazer armadilhas para matar todos os *jaguaretetes*. Quando voltaram para casa disseram as *jaguaretetes* que do outro lado da mata havia muitas guavirobas maduras – fruta sagrada para o guarani, e que tinham construído uma ponte com a qual eles poderiam passar para o outro lado do rio. Foram todos procurar as guavirobas do outro lado do rio, desde os filhotes até as fêmeas prenhas e os machos. *Kuarahy* atravessou primeiro e *Jasy* ficou do outro lado e, quando os *jaguaretetes* estavam atravessando a ponte, os gêmeos soltaram a ponte e os *jaguaretetes* caíram, morreram e foram devorados pelos animais criados por *Kuarahy*.

Desenho 20 - Representação da morte dos *jaguaretetes*, por Leonardo González, 3º Série EM, 2018



Jasy demorou muito para soltar a parte que estava segurando da ponte e uma fêmea prenha escapou e conseguiu fugir para a mata e por isso ainda hoje existem *jagaretes* no mundo.

Desenho 21 - Representação da Jagarete prenha, por Rodrigo Alves, 9º ano EF, 2018



Depois que *Kuarahy* e *jasy* mataram as *jagaretes*, começaram a caminhar por um lindo caminho e olharam para o *ára* (céu) – lugar sagrado no qual somente os *aguyjes* têm o privilégio de viver. *Kuarahy* olhou para *Jasy* e disse que tinha chegado a hora de partirem para encontrar com *Ñanderu*.

Kuarahy disse para seu *ryvy* atirar flechas até fazer uma fileira como uma escada para chegar ao céu, onde estava *Ñanderu* e pediu para *Jasy* subir primeiro pela escada de flechas que depois ele o seguiria e, assim, lá chegaram.

Desenho 22 - Representação da escada, por Eugenio Pereira Centurião, 1º Série EM, 2018



Quando *Kuarahy* chegou ao último mundo onde estava *Ñanderu*, fez uma grande tempestade para matar o pai, porque o *parakau* havia dito a eles que *Ñanderu* deixara a mãe para ser comida pelos *jagaretes*. Porém, *Ñanderuete* sabia que eram os

seus filhos que estavam chegando e por isso levantou-se, ergueu a mão direita, deu um leve sopro e a tempestade parou. Mesmo assim, com essa tempestade, o último mundo em cima da terra ficou *Ijyke* (inclinada, de lado). *Ñandesy*, a mãe de *Jasy* e *Kuarahy*, estava junto com *Ñanderu*, mas só em *anga* (espírito) pois, como *Ñevangaju* nos conta, o corpo dela foi comido pelos *jaguares*.

Depois que os *mitãkoingue* subiram para o *ára*, *Jasy* se transformou na lua e *Kuarahy* no sol. Desta forma, *Ñanderu* sabe tudo que acontece na terra porque *Kuarahy* ou *Ñanderyke'y*, nosso irmão mais velho, passa todos os dias pelo *apyra* para observar se nós, os povos guarani, estamos vivendo de forma correta, praticando nossas rezas, cantos e danças para *Ñanderu*. *Kuarahy* ilumina a terra e assim possibilita, para nós, o povo avá guarani, a *tekove* (vida).

Quando chega o final do dia *Kuarahy* vai se encontrar com seu amado pai, *Ñanderu* no *ñande róvai tappykue* (Oeste), um dos lugares mais lindos que chamamos de *yvy marae'y* (terra sem mal) e, *Ñandesy* mora no *ñande róvai tenondeoto* (Leste) por onde, todos os dias, *Kuarahy* faz seu trajeto pelo *apyra*. Neste lugar, *Ñandesy* está sentada junto a *Hyapuguasúva Ñanderuguasu*. Ele está sentado em uma posição mais alta, olhando para o *apyra*, onde eles têm *óga guasu* (casa de reza), onde rezam, cantam, dançam e fazem a nossa bebida sagrada *kañui*, que é feita de milho branco fermentado. Os dois fazem companhia um ao outro, *Ñandesy* usa o *takua* que toca o chão para embalar o ritmo da vida, juntamente ao canto de *Ñanderugauasu* e o toque de seu *Mbaraka Mirĩ* (chocalho). Os instrumentos que *Ñanderu* e seus ajudantes (*yvyra'ijakuéra*) usam no céu foram deixados para os avá guarani usar na casa de reza, como afirma *Ñevangaju*:

Ñanderu Tupã oguereko imbaraka. Pe Tupãiteva há huvichakuéra oguereko avei imbaraka. Tenonderãve oikóva katu upépe pe yvyra'ija he'iningo orepytyvôva. Ore pytyvohára pea. Yma guive voi katu oĩ oñembo'eva ka'aguýpe. Ko'ãga peve ro'e pe oipytyvôva oñembo'evápe, upéva há'e yvyra'ija; _ha'e oipurunte avei umi akãguaa, jeasaa, tukambi. mbaraka mirĩ, petygua umia. Ndoúi voi tenoderã pe Tupã; ombou ra~e pe yvyra'ija, upéicha javé ogueru imbaraka, péicha overa ohesapépa ;Péicha pe yvy ohesapépaterô, oity pe mbaraka. Upéicharô, overarô katu karia'y voi otoparô Ivaí pe ñande jaikohápe, há'e ñanderehe ojahéiséva katu oĩramo pya'e há'ekuéra oipe'a ñandehegui, Hakate'y há'ekuéra ñadeehépy. (Guilherme Ñevangaju Rocha, 2015)⁶.

6 Tradução livre nossa: *Ñanderu Tupã* utiliza o chocalho sagrado da mesma forma que o grande *Ñanderu*. O ajudante também tem o chocalho sagrado para fazer a reza na mata. Nos dias atuais, ainda chamamos o ajudante dos *chamoĩkuéra* de *Yvyra'ija*, que também como os *chamoĩkuéra*, usam cocar, entrelaço no peito, pulseiras, chocalho e cachimbo. Esses são enviados por *Ñanderu*, trazem seu chocalho sagrado, iluminam a terra e fazem o relâmpago, quando existem jovens doentes na

Este mito é contado em várias versões, de várias formas, e recontado inúmeras vezes na cultura avá guarani, de modo que seu significado é muito conhecido e compreendido por todos. Não explica apenas a história do surgimento do sol e da lua, vai além disso, é o mito da explicação do surgimento do mundo, e também traz conselhos e ensinamentos sobre a maneira correta de levarmos nossas vidas. Em uma das versões mencionadas neste trabalho, o *chamoĩ* explica que no mito, quando a esposa não acreditou nas palavras de *Ñanderu* ao afirmar que o milho estava pronto, ela duvidou de *Ñanderu*, ou seja, ela não teve fé e por isso, até hoje nós precisamos esperar meses para colher os frutos daquilo que foi semeado. Mas, o que isso pode nos ensinar atualmente? Esse trecho do mito nos ensina hoje, que precisamos acreditar nos ensinamentos de *Ñanderu*, porque ele é o verdadeiro criador do mundo.

O mito traz ainda uma explicação para o surgimento do pecado, exemplificada com a raiva que a mãe sentiu ao ser picada por uma abelha e o modo como ela descontou essa raiva batendo na sua barriga para ferir seus filhos bebês, de modo que esse fato desencadeou toda uma situação de dor e sofrimento, trazendo as noções do que é ser bom e o que é ser mau.

A mensagem de *Ñanderú* para seus filhos é a de que cada um terá a missão de vigiar os homens. *Kuarahy*, o Sol, deve vigiar as criaturas do mundo durante o dia e *Jasy*, a lua, deve vigiar as criaturas do mundo durante a noite, fiscalizando se estão cuidando do mundo, se estão seguindo suas vidas conforme seus ensinamentos e também se estão rezando. Assim, entende-se que há um modo correto dos avá guarani seguirem suas vidas, sempre de acordo com a vontade de *Ñanderu*, trata-se do *Ñande reko*, ou seja, o modo de vida avá guarani, ou o viver a cultura, bem como o *Ñande reko* significa viver num lugar onde é possível viver nosso modo de vida. Nessa lógica do mito, é preciso estar num ambiente propício para viver o *Ñande reko*, ou seja, viver de acordo com o ensinamento de *Ñanderu*, como ensina o mito. Sendo assim, não é mais vivido dessa maneira há várias mudanças na vida do avá guarani, mas as histórias são contadas a cada dia e estão presentes em cada criança, adolescente, jovem, adulto e acima de tudo nas anciãs, nas suas memórias. Porque constantemente são recontadas para o momento de reflexão da vida no passado e agora com a esperança de que um dia tudo se renova como antes a nossa querida mãe terra.

comunidade ou, as vezes, se alguém quer fazer algum mal, eles curam ou tiram a doença, imediatamente, por que têm um grande amor por nós.

Como afirma Eliade (2000), os mitos estão presentes no dia a dia da cultura indígena:

É significativa a distinção feita pelos indígenas entre as 'histórias verdadeiras' e as 'histórias falsas'. Ambas as categorias de narrativas apresentam 'histórias', isto é, relatam uma série de eventos que se verificaram num passado distante e fabuloso. Embora os protagonistas dos mitos sejam geralmente Deuses e entes Sobrenaturais, enquanto os dos contos são heróis ou animais miraculosos, todos esses personagens têm uma característica em comum: eles não pertencem ao mundo cotidiano. (ELIADE, 200, p.12)

Na *óga guasu* (casa de reza), os mitos são lembrados diariamente com a finalidade de mostrar o caminho que deve ser seguido, para termos uma alma limpa e seguirmos nossa cultura, mesmo com tantas mudanças ocorrendo na sociedade. É necessário nos reinventarmos mas sem jamais esquecer os ensinamentos de *Ñanderu* para seguir o *Ñande rekoteete*, nossa cultura tradicional.

Ao longo dos anos, nosso povo guarani passou a consumir alimentos diferenciados daqueles que comiam anteriormente, mudaram seu modo de vestir, passaram a utilizar automóveis, celulares, *tablets*, computadores, televisores e outras tecnologias, que aos olhos de muitas pessoas, são elementos de uso exclusivo da cultura ocidental, porque se um indígena passa a utilizá-los estaria automaticamente perdendo sua cultura e sua identidade indígena, quando na verdade esses elementos são utilizados como agregadores da cultura. Por exemplo, ao utilizar o aparelho celular o indígena pode estar se comunicando na sua língua materna que faz parte da sua cultura guarani, sobre assuntos da sua vivência cultural, como um convite para participar da *óga guasu* e para poder se comunicar com seus parentes.

As questões a serem pensadas aqui vão além dos usos que fazemos da cultura, porque, antes de tudo é preciso que seja entendido o que de fato, significa a palavra cultura. O que é cultura para nós indígenas? E o que é cultura para os pesquisadores não-indígenas? Qual o peso dessa palavra para cada sociedade? A fim de debater essas questões, utilizarei como base teórica os trabalhos dos pesquisadores indígenas Daniel Munduruku e Tonico Benites. Sobre o conceito de cultura, as obras de pesquisadores não-indígenas Luís Donizete Benzi Grupioni, Manuela Carneiro da Cunha, Roque Laraia e Clifford Geertz.

O conceito de cultura já foi muito pesquisado por intelectuais do mundo inteiro, desde o início da antropologia como ciência e também em outras áreas do

conhecimento. Edward Tylor (1832-1917) foi um dos precursores nessa difícil tarefa, juntando os termos Kultur (germânico) e Civilization (Francês) num único vocábulo inglês Culture, que abrangia um “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (LARAIA, 2007, p. 25).

O conceito de cultura foi se modificando à medida que ia sendo pesquisado por vários autores, reduzindo ou ampliando sua abrangência. Apesar desses dilemas conceituais, uma coisa é certa, em todas essas definições a cultura faz parte da vida de todas as pessoas, e esta não pode ser entendida como um objeto concreto que pode ser mudado ou perdido de acordo com as mudanças ocorridas ao longo dos anos. No entanto, em se tratando de cultura indígena é frequente escutarmos afirmações como: “Esses indígenas não têm mais cultura” ou “Esses indígenas já estão aculturados” “Perderam a sua cultura, não vivem como índios”. O que não seria possível já que cultura tem uma lógica própria e faz parte de um processo dinâmico e relacional, podendo se modificar em decorrência de diferentes acontecimentos, mas nunca completamente.

Atualmente, tem-se discutido muito sobre os usos de *ñande rekoteete* (*cultura*) pelos próprios indígenas, como aponta a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, em suas pesquisas e principalmente no seu livro intitulado “Cultura com aspas e outros ensaios” publicado em 2009. Neste livro, a autora aborda uma diferença entre o conceito de cultura utilizado normalmente e cultura com aspas, e define a ideia de cultura a partir da teoria de Lionel Trilling, de modo que se pode entender a cultura como:

Um complexo unitário de pressupostos, modos de pensamento, hábitos e estilos que interagem entre si, conectados por caminhos secretos e explícitos com os arranjos práticos de uma sociedade, e que, por não aflorarem a consciência, não encontram resistência a sua influência sobre as mentes dos homens. (CUNHA, 2009, pág. 357).

Para que se torne mais claro o entendimento do significado de cultura, destaco dois exemplos de rituais indígenas, que podem ser considerados estranhos ou exóticos, dependendo do olhar do observador:

trata-se do festim funerário de um idoso pertencente à etnia indígena dos *Kaxinagua*: um repórter teve a oportunidade de assistir como foi feito o funeral da etnia, o repórter conta que eles fazem a cremação do corpo e depois preparam uma bebida sagrada colocando as cinzas do corpo para tomar com a bebida sagrada. O repórter fica abismado assistindo tudo isso e tem dificuldades de acreditar. E não

se contêm e declara a um *chamoĩ* que se trata de uma barbárie que se está fazendo com o corpo.

No momento, o *chamoĩ* diz que eles fazem isso porque é um costume deles, que fazem assim porque eles creem que para que o corpo não sofra se decompondo e também não querem que vários tipos larvas comam o corpo. Terminou explicando que fazendo assim eles levam a alma da pessoa junto a eles porque amam eternamente seus parentes mortos.

Depois, olha para o rosto do repórter e diz que brancos que comentem barbárie com o corpo de seus parentes porque são deixados longe e enterrados e deixados em decomposição e vários tipos de larvas comem esse corpo, e este fato sim, representa uma barbárie completa para este povo indígena. (McCALLUM, 1994, p. 67)

Da mesma forma, trazemos o segundo exemplo, sobre o falecimento de uma mulher.

Os *chamoĩkuéra Kaxinagua*, contavam que quando uma mulher morria, o marido cortava sua vagina, colocava dentro de um pequeno pote e fervia durante muito tempo, até amolecer e a comia com bananas cozidas. Afastava-se para comer sozinho, não mostrava sua refeição para ninguém, embora as pessoas o seguissem. Ele comia as bordas da vagina e depois dava o restante da carne para os outros comerem. Eles comiam escondidos e depois voltavam. O corpo estava fervendo dentro de um *japepo tuicháva* (panela grande) e o marido velava ao seu lado.

O *chamoĩ* Kaxinagua explica que esse banquete funerário tinha a função de libertar a alma do corpo. Consumindo a carne, os parentes podiam talvez deter em si mesmos determinada coisa do morto, possibilitando sua alma para voar em direção à floresta. O endocanibalismo era ao mesmo tempo um ato de amor, de compaixão e de autoproteção, pois visava a rápida libertação da alma do corpo. Como era possível desfazer-se de um corpo por outros meios, o ato de comê-lo era motivado, sobretudo, pelo amor e pelo parentesco que muitas vezes era visto também como barbárie pelos não indígenas porque não entendem a cultura, por isso, não a respeitam nem compreendem.

Este procedimento é apontado pelo gênero, uma vez que as formas femininas e masculinas de morrer se diferem em importantes aspectos. À primeira vista, essa diversidade é uma simples consequência das diferenças entre as formas como homens e mulheres vivem. Mas para os Kaxinagua, assim essa diversidade faz parte de um próximo mais aberto de ideias que dizem respeito à natureza do "outro", à afinidade, à semelhança e diferença, à inimizade e amizade, à mortalidade e eternidade (McCALLUM, 1994, p.68).

Como aponta também o antropólogo Clifford Geertz (1989), em suas pesquisas e principalmente no seu livro intitulado "A interpretação das Culturas" publicada em 1989. Neste livro, o autor aborda um conceito de cultura voltado à semiótica, como também defendia Max Weber. Assim:

O conceito de cultura é essencialmente semiótico (...). O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto não como uma experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. (GEERTZ, 1989, p.15)

É importante ressaltar a afirmação de Geertz (1989) de que a cultura é uma teia de significados que foi traçada pelo próprio homem, em seu tempo, em seu espaço, nas suas próprias condições. Por isso, se pensarmos a *ñande rekoteete avá* (cultura avá) como uma teia, podemos colocar tudo o que os indígenas teceram ao longo dos anos língua, religiosidade, mobilidade, artesanato, arquitetura e tudo o que se pode relacionar à vivência do indígena, desde as coisas consideradas mais pequenas como a forma de cumprimentar um parente até o que nós indígenas consideramos mais importante como um conselho de um *chamoĩ*, por exemplo. É um termo abrangente que representa todas as coisas que formam a teia da cultura avá guarani traçada e reinventada pelos próprios indígenas.

Também é importante compreendermos que essa teia orienta a existência humana, assim, quando uma criança avá guarani nasce ela aprende, por meio de conselhos e ensinamentos dos mais velhos, como viver a cultura indígena e como continuar traçando essa teia de significados, que é a cultura. Podemos traduzir a teia de significados de Geertz (1989) para a cultura avá guarani, por meio da palavra *ñande reko* o que entendemos como o nosso jeito de ser, ou seja, todos aqueles elementos que formam a cultura avá guarani.

Para explicar melhor, o que significa o *ñande reko* utilizamos como exemplo o momento em que o avá guarani se reúne na Opy (casa de reza) para contar as *mombe'u yma* (histórias antigas). Nesse momento, em volta do fogo não há um ritual programado, mas ao chegar, cada pessoa se acomoda do modo como se sente mais à vontade, sentada no chão – de cócoras ou com as pernas cruzadas à frente, num tronco ou banco, algumas crianças ou adultos trazem mandioca, milho ou batata assada, uns tomam tererê, uns fumam *petỹgua* (cachimbo sagrado), e todos escutam as palavras do *chamoĩ* contando nos mínimos detalhes uma história, um mito do passado que tem significados até hoje. Cito a seguir a história “*Mitã Jara – Jasy Jatere*”.

O *chamoĩ Ñevangaju*, importante líder religioso do Ocoy, conta que existe uma maneira de saber se uma grávida vai dar à luz uma menina ou um menino. Desde

muito tempo até o dia de hoje, na cultura avá guarani, existe um ser sobrenatural chamado *Jasy Jatere*, também conhecido por muitos como *Mitã Jara*. Esse ser só anda à noite e somente as mulheres grávidas conseguem ouvir o seu assovio, mas as suas fezes todos podem ver no dia seguinte. Conta que o *Jasy Jatere* quando defeca de cor amarelo e em qualquer lugar, em cima de um galhinho e de noitezinha o *Mitã Jara - Jasy Jatere* assovia bem devagarzinho perto da mulher grávida, essa mulher vai dar à luz um kunumi (menino) e, se o “*Mitã Jara Jasy - Jatere*” defeca meio branco amarelado em um chão bem limpinho a mulher vai dar à luz uma *kuña’i* (menina). Os *chamoïkuéra* contam ainda que *Mitã Jara - Jasy Jatere* cuida das mulheres grávidas até nascer a criança porque eles gostam muito de criança e, nesse momento da gestação, são protegidas pelo *Mitã jara – Jasy Jatere*.

Essa questão também pode ser observada no trabalho de Tonico Benites, (2014), a seguir:

Na atual “situação histórica” pós Postos Indígenas, as famílias extensas guarani e kaiowa dos territórios recuperados e reocupados, em lugar de se desintegrarem, aperfeiçoaram estratégias, flexibilizando sua organização (Mura, 2004), cada uma delas produzindo um modo de ser peculiar – *teko laja kuera* –, conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko reta*, que pode ser traduzido por “modo de ser múltiplo” de conjuntos dessas famílias indígenas. O *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko* ou “modo de ser do não-índio”. Partindo destas observações, pode-se afirmar que a modalidade de tradição de conhecimento construído por cada família guarani e kaiowa gera as diferenças, seja interna, seja externamente ao grupo étnico. (BENITES, 2014, pág. 37).

Tonico Benites (2014) explica que as famílias guarani interpretam os significados da realidade cotidiana que vivem de acordo com a sua própria tradição de conhecimento e é a partir disso que desenvolvem as explicações e planejam as suas ações, também de acordo com o contexto histórico que vivenciam e as relações que têm com os não índios. Ou seja, para Benites (2014), essas relações demonstram claramente que as ações culturais praticadas são definidas a partir de sua própria organização social, política e religiosa, o que Geertz entenderia como sua própria teia de significados.

Tonico Benites é um pesquisador guarani, seu pensamento sobre cultura, está muito próximo do que afirma Daniel Munduruku, da etnia Munduruku em seu livro *Coisas de Índio*, (2000), de modo que o *ñande reko* e as coisas de índio têm o mesmo significado em relação ao que podemos entender como cultura. Assim, Daniel Munduruku define a cultura como:

o que faz com que as pessoas de um povo, de uma sociedade olhem e pensem o mundo de uma determinada maneira, sempre muito própria. A partir da cultura, as pessoas estabelecem o seu modo de agir e de se relacionar com o mundo, com as outras pessoas e com as coisas. A cultura vive em mudança, é sempre construída e reconstruída ao longo do espaço. Se entendermos a cultura dessa maneira, poderemos compreender que a cultura sempre se manifesta concretamente, durante toda a vida, pelo modo como se casa, como se trabalha, como se planta. (MUNDURUKU, 2000, p. 51).

Munduruku destaca que a cultura é dinâmica, ou seja, passa por constantes mudanças ao longo do tempo ao ser construído e reconstruído. Deste modo, um indígena pode fazer uso de um aparelho celular no seu dia a dia, não perde necessariamente sua cultura, porque esta nunca se perderá, apenas se modificará em alguns aspectos, mantendo outros intactos. O pesquisador afirma que “Posso ser quem você é, sem deixar de ser quem eu sou” (2000, pág. 43), dessa maneira, indígenas e não indígenas transitam por espaços alheios à cultura em que nasceram, sem obrigatoriamente deixarem de ser aquilo que aprenderam a ser com sua própria cultura. Portanto, se hoje eu transito num meio não indígena como a universidade e utilizo ferramentas como a educação não indígena, não significa que troquei os saberes tradicionais indígenas pelos saberes acadêmicos, mas apenas acrescento esses conhecimentos à sabedoria indígena.

Outro exemplo, pode ser o contexto apresentado no filme “Nell”, no qual a menina cresce com a sua mãe num lugar totalmente diferente e longe da civilização onde estavam os brancos. Naquele lugar, as meninas têm uma forma de viver e língua totalmente diferente do Inglês moderno. Quando sua mãe falece, ela fica sozinha e depois será levada para a cidade e submetida por pesquisadores como objeto de estudo. Os cientistas com métodos diferenciados tentam trazer para a civilização até perceberem a conclusão da comunicação. Ou seja, que a linguagem que depende de cada cultura ou mesmo a forma como falamos que aparentemente entendemos como apenas fisiológica, está intimamente relacionada aos processos culturais, porque cultura é algo que se aprende e se ensina.

De certo modo, todos nós nos tornamos objeto de observação principalmente nós indígenas, de análises de suas políticas e decorrência da característica das visões individuais.

De acordo com Geertz (1989), trazendo para a discussão a Educação Diferenciada e Específica Indígena na prática educacional se trava principalmente na

modalidade dos anos iniciais, dos três primeiros anos quando os professores não são indígenas e o estudante indígena é falante da língua materna no caso o guarani do Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* da *tekoha Ocoy*, do Município de São Miguel do Iguazu que nessa idade escolar desconhece totalmente a língua portuguesa. E também é percebido que no final do 5º ano, quando passa para os anos finais, o estudante tem dificuldades de aprendizagem nos dois idiomas, ou seja, não aprendeu bem nas duas línguas. Nesse caso, não entende o que é ensinado que é uma realidade que apresenta um grande desafio e é preciso enxergar para analisar, interpretar e compreender o pluralismo cultural trazendo para a prática educacional. Quando são obrigados a aprender em outra língua que não é a materna, ensinada por professores que não compreendem explicita-se um problema cultural, porque pode-se entender que culturalmente uma língua é melhor que a outra, porque se entende que uma cultura é melhor que a outra.

Nesse caso, também como aponta o antropólogo Grupioni em suas pesquisas em uma de suas teses de Doutorado “Olhar longe, porque o futuro é longe cultura, escola e professores indígenas no Brasil”, publicado em 2008. Nesta tese de Doutorado o autor afirma que:

O foco na circulação das ideias múltiplas de cultura entre os mais diversos atores sejam antropólogos representantes de ONGs, técnicos Governamentais e índios. Como bem notaram Clifford (1997), Sahlins (1997) e Cunha de (2008) as viagens de “Ida e volta”, renovam a ideia da cultura e define a ideia da cultura a partir da teoria de Cunha, ou seja: esse contexto, tal como propõe Cunha (2002 e 2008) produz como discurso uma “cultura” (com aspas), que é utilizada em políticas étnicas que visam a afirmação da diferença da indianidade: “falar sobre a invenção da Cultura” não falar sobre cultura, e sim sobre “cultura” o meta discurso reflexivo sobre a cultura. (GRUPIONI, 2008, p. 194).

O trabalho de Cunha (2008) é fundamental porque trata do conceito de cultura utilizado pelos próprios indígenas, ou seja, dos usos que se faz da cultura, esse conceito que durante muito tempo esteve nos livros de antropologia, mas que agora pode ter uma função prática, como por exemplo: garantir o acesso a um direito ou política pública, específica para determinada etnia indígena, ou, para determinada cultura.

O que Cunha (2008) propõe é pensar palavra “Cultura” como um discurso reflexivo. Assim, se pensarmos no contexto escolar, percebe-se que a “Cultura” e Cultura estão no coração do que se entende por educação indígena intercultural bilíngue, porque o que os indígenas buscam com essa educação específica é uma educação que pense

primeiramente na cultura indígena, então se busca junto aos órgãos públicos responsáveis, o direito de se fazer uma educação que seja voltada para a Cultura, aqui pode-se notar o uso da palavra cultura nas duas formas, no proposto por Cunha, com as aspas, mediando um debate entre nós indígenas e o Estado, e na cultura sem aspas, ou seja naquilo que é vivenciado no cotidiano indígena.

Baseando-nos nas leituras dos trabalhos de autores indígenas e não indígenas a respeito da vivência e da cultura enquanto conceito utilizado como definição de cultura, compreende-se que a palavra cultura abrange dois significados diferentes, a visão de indígenas e de não-indígenas.

Quando falamos sobre educação intercultural e específica indígena, tema central do meu mestrado, entendemos que a cultura é importante nesses dois aspectos, tanto na necessidade de utilizarmos a escola como um espaço que privilegie os saberes indígenas, ensinando na língua materna e de acordo com a cultura guarani quanto na necessidade de se utilizar a cultura como o eixo central que legitima a existência das escolas indígenas.

É como base na ideia de uma cultura diferente e específica que a constituição brasileira garante o direito de existência das escolas indígenas e a possibilidade de se fazer uma educação autônoma, baseada nos saberes tradicionais que possa garantir a valorização da cultura, da língua e da identidade indígena, para que ela não se perca com o tempo e com a opressão da cultura ocidental que dita leis, valores e normas a serem seguidas.

3 CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E OS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

3.1 – LEGISLAÇÕES NACIONAIS E INTERNACIONAIS E A RESISTÊNCIA INDÍGENA

Desde a Constituição brasileira de 1988, está garantido aos povos indígenas que suas línguas e culturas estejam presentes na escola. Ficou determinado nesta lei, que a escola, dentro de comunidades indígenas, deve ser intercultural e bilíngue, sendo específica e diferenciada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

especificou a questão da escola indígena. Tema também tratado no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998 e enviado às escolas para que professores indígenas utilizem adaptando a cada realidade das comunidades.

Além da legislação nacional, existem leis internacionais que protegem os direitos indígenas como, por exemplo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 2007), entre outras. Os projetos pedagógicos indígenas, currículos, materiais didáticos, gestão escolar e outras questões que envolvem a escola em aldeias indígenas devem contar com a participação da comunidade nas decisões escolares para poder garantir que seja uma escola comunitária.

A Educação escolar indígena no Brasil existe desde a chegada dos colonizadores e foi implantada, no início, pelos jesuítas que eram padres da Companhia de Jesus, uma organização europeia da Igreja Católica.

Ao chegarem a esta região, que inicialmente os colonizadores chamaram de Terra de Santa Cruz, todos vinham com seus costumes e tradições europeias e ao encontrarem milhares de povos indígenas vivendo na região de forma autônoma, organizados em comunidades ou grupos familiares extensos, logo julgaram nossas formas de viver. Não pararam para observar e nos entender, afirmaram que não tínhamos governo, nem fé, nem organização jurídica.

Esta ideia está exposta nas cartas e escritos que os colonizadores enviaram à coroa portuguesa informando que os povos aqui encontrados eram bárbaros, selvagens, que andavam nus, viviam em bigamia e práticas religiosas que eles não conheciam. Eram considerados selvagens e portanto precisavam ser civilizados, ou seja, na prática deixar de ser índios, abandonar suas culturas e passar a agir e pensar como os europeus.

Os invasores impuseram sua cultura e sua língua, trouxeram suas leis, suas regras e principalmente escravizaram os índios e os obrigaram a trabalhar para produzir lucros que seriam levados para a Europa como pau-brasil, ouro, prata e outras coisas que achassem aqui e que tivesse algum valor comercial na Europa.

Para “civilizar” os índios e fazer com que aceitassem a escravidão, a exploração e o roubo da madeira e metais preciosos, implantaram suas instituições como a escola e a igreja. Na verdade, as duas organizações funcionavam juntas, ou seja, por meio

do ensino de ler e escrever e do ensino da moral europeia, repassavam os valores religiosos europeus como sendo os únicos ou mais importantes, desrespeitando as crenças e saberes originários.

Os indígenas ao perceber as reais intenções dos colonizadores de explorar e dominar usando todas as possibilidades que tinham para ocupar seus territórios e impor uma sociedade de exploração iniciaram a resistência, reagiram, lutaram e lutam até hoje e, por isso, mesmo com toda a história de dominação ainda persistimos como sociedades indígenas com culturas, crenças e línguas próprias.

A educação foi, então, uma forma de dominação durante muitos séculos, as escolas para indígenas eram lugares onde se transmitiam valores ocidentais e se negavam valores originários. Durante muitos séculos, a alfabetização de crianças indígenas se deu de forma impositiva, de forma mecânica, com conteúdos totalmente alheios aos conhecimentos culturais que as crianças indígenas já tinham quando chegavam à escola.

As famílias mandavam as crianças para a escola por diferentes motivos, muitas porque eram coagidas a isto, outras porque começaram a entender que por meio da escola era possível conhecer melhor como funciona a sociedade do não índio e assim poder se defender e resistir ao processo de exploração e dominação.

Houve proibição de falarem suas línguas, conforme demonstra leis antigas brasileiras. Como o Diretório dos Índios de Marquês de Pombal que impôs a língua portuguesa como língua a ser ensinada na escola para as crianças indígenas reforçando as medidas de dominação.

O Diretório tinha como objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p.24).

Entendo que este documento, além de todas as guerras feitas contra os índios, as perseguições, os ataques, a violência e a exploração, ele visava fazer com que os índios deixassem de ser índios e se misturassem à população, abandonando suas crenças e seus saberes ancestrais.

Conforme Silva (2011), em 1755 uma lei foi editada por D. José I, rei de Portugal, por meio de seu ministro o Marquês de Pombal que era o responsável pelo

estado do Grão-Pará e Maranhão. Essa lei foi chamada de *O Diretório dos Índios*, momento em se extinguiu do Brasil o trabalho missionário dos religiosos, e elevou os aldeamentos à condição de aldeia que seria administrada por um diretor.

Segundo a autora, essa lei assegurava a liberdade aos índios, e continha algumas regras que beneficiam ou prejudicam como, por exemplo, o fato de que cada aldeia teria escola com professor para os meninos e outro para as meninas, só seria ensinado em português, sendo assim proibido as línguas autóctones. Todo indígena deveria ter sobrenome português e não poderiam mais andar nus. Com essas medidas, Pombal estava tentando inserir os índios no meio social dos brancos, para poder transformá-los em trabalhadores ativos e assegurar o povoamento da colônia.

Silva (2011) afirma também que as mudanças continuavam favorecendo os interesses econômicos dos europeus para o aumento da produção e retirada de lucros, sendo que a exploração do trabalho do índio seria ideal na região centro-norte, pois o estado ganharia mais mão de obra e eles conheciam toda a região. Conforme a autora, não se tinha o risco de fuga como acontecia com os negros o que diminuía os riscos para o estado português já que ainda não era uma região muito explorada por eles.

Pode-se ver, assim, que as mudanças legais, a expulsão dos jesuítas do Brasil feita pelo Marquês de Pombal não eliminou a tentativa de civilização dos índios, apenas mudou de formato mas continuava com a intenção de usar o trabalho indígena em favor da produção e acúmulo de riquezas para a Coroa.

Em relação ao Paraná, Mota (2011) mostra que a guerra de conquista dos territórios indígenas iniciou-se nas primeiras décadas do século XVI, com as expedições portuguesas e espanholas que cruzaram o atual território em busca de metais, de escravos e de uma rota ao Império Inca no atual Peru e acentuou-se no século XVII com a implantação das Reduções Jesuíticas no Guairá. Logo depois, com as bandeiras paulistas, que invadiram a região capturando índios e com as atividades mineradoras no litoral e no primeiro planalto. O ataque aos índios nesta região, segundo o autor, prosseguiu no século XVIII, com a instalação das fazendas de gado nos Campos Gerais, com a descoberta de ouro e diamantes no rio Tibagi e com as expedições militares que construíram fortificações e transitaram pelo território rumo ao Mato Grosso.

Mota (2011), afirma ainda que o século XIX foi o período que a empresa colonizadora ocupou-se da invasão dos campos de Guarapuava, de Palmas, do sudoeste da Província e das terras da bacia norte do rio Tibagi, com a intervenção de grandes

fazendeiros dos Campos Gerais paranaenses na expansão de seus domínios. No século XX, a guerra de conquista continuou sob o manto da “colonização pacífica e harmoniosa”, levada adiante pelas companhias de terras que ocuparam, lotearam e venderam os antigos territórios indígenas com o aval institucional do Estado do Paraná.

Em relação à educação no período, Faustino (2011) mostrou que no processo de ocupação, privatização e venda das terras indígenas para colonos particulares, os projetos de educação escolar tiveram os objetivos articulados com os interesses da política dominante. No contexto da expansão mercantil europeia, a busca de riquezas produziu o extermínio de muitas etnias indígenas no Brasil e de forma geral em toda a América Latina.

A política educacional do período era concernente ao modelo de colonização da metrópole portuguesa, destacando-se o caráter moralista sendo prioridade educativa da Companhia de Jesus, inserir nas culturas pagãs do “novo mundo” noções de civilidade, de ordem, de disciplina, de respeito à hierarquia e obediência aos dogmas cristãos. Buscava-se aprender e codificar as línguas indígenas e, por meio da instrução, traduzir ou realizar versões de textos doutrinários nas línguas nativas para serem usados na catequização dos indígenas. (FAUSTINO, 2011, p. 189)

A autora fala que por meio da educação escolar evangelizadora a empresa da colonização conseguiu aliar a exploração da força de trabalho e a submissão dos povos indígenas via catequese e instrução. Ensinavam a ler e escrever apenas para que os índios pudessem ler a bíblia, as doutrinas e os evangelhos.

Posterior à expulsão dos jesuítas, outras ordens religiosas e também as evangélicas entraram no Brasil para fazer trabalhos de conversão dos índios aos valores ocidentais.

Bartomeu Melià (1999) também é jesuíta e trabalha muito para a autonomia dos povos indígenas o que mostra que há diferentes formas de agir e de pensar a educação escolar e que esta não precisa ser colonizadora. Ele fala que:

No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis. Essa perda e essa dissolução, para alguns, relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade. (MELIÀ, 1999, p.11).

Segundo Melià, resistindo, os povos indígenas sustentaram sua alteridade e graças a estratégias próprias como a ação pedagógica. Para ele, continua havendo

nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura se reproduzam nas novas gerações e também que essas sociedades encarem com êxito situações novas.

Baseando-nos nesses estudos e também ouvindo sempre os relatos dos mais velhos, dos sábios indígenas constatamos que houve e ainda há grande resistência mesmo dentro de um projeto colonizador e que os indígenas não abandonaram suas crenças e seus saberes apesar de frequentar a escola e permanecem lutando por seus territórios e junto com esta luta também defendem suas línguas e suas culturas e organizações próprias.

A escola se tornou importante para os índios porque por meio dela é possível ter acesso a outros saberes e assim poder conhecer melhor a sociedade envolvente e continuar lutando por nossos direitos indígenas, a terra, a saúde, a sustentabilidade com autonomia.

Como resultado das lutas que ocorreram durante séculos, algumas conquistas se concretizaram para os índios nos anos de 1980 com movimentos fortes que foram feitos e contaram com apoio de muitos parceiros, indigenistas e instituições que nos ajudaram a dar mais visibilidade por nossas lutas e assim conseguir mais resultados.

O principal resultado das lutas foi ajudar a construir e aprovar uma carta magna cidadã que reconhecesse os direitos dos índios, conforme está estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Conforme o Instituto Socioambiental, os direitos constitucionais dos índios estão expressos num capítulo específico da Carta de 1988, Título VIII, "Da Ordem Social", capítulo VIII, "Dos Índios"), além de outros momentos no decorrer de todo o texto constitucional.

Trata-se de direitos marcados por inovações conceituais importantes em relação às Constituições anteriores e ao chamado Estatuto do Índio.

A primeira inovação é o abandono de uma perspectiva assimilacionista e integracionista que entendia os índios como categoria social transitória fadada ao desaparecimento e à assimilação. A segunda, é que os direitos dos índios sobre suas terras são definidos enquanto direitos originários, isto é, anterior à criação do próprio Estado. Isto decorre do reconhecimento do fato histórico de que os índios foram os primeiros ocupantes do Brasil, têm sua ancestralidade neste território e têm seus direitos consuetudinários, originais, direitos plurais.

A Constituição de 1988 estabeleceu, desta forma, novos marcos para as relações entre o Estado, a sociedade brasileira e os povos indígenas de forma mais equilibrada, porém, permanecem ainda preconceitos e exclusão mas as lutas indígenas continuam.

Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a questão indígena sobre a responsabilidade legislativa federal não consiste inovação trazida pelo texto constitucional de 1988 pois trata-se de tradição histórica, verificada em outras Constituições ao longo da República, mais exatamente as de 1934, 1946 e 1967, além da Emenda Constitucional n.º 01, de 1969. Assim, por exemplo, a Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, parte de uma longa trajetória de leis indigenistas federais que sucessivamente entraram em vigor ao longo do século XX.

O que surgiu como novidade em 1988, fruto sobretudo da intensa participação indígena na “Constituinte Cidadã”, foi a eliminação da perspectiva assimilacionista e tutelar presente nos textos anteriores, que afirmavam que os indígenas deveriam ser “incorporados à comunhão nacional” brasileira. A partir do final do século XX, ao invés disso, a determinação constitucional passava a ser a do respeito à diversidade sociocultural e linguística daqueles povos, e de proteção às suas terras e bens materiais e imateriais.

Conforme mostra o texto do CIMI, escrito por Rosana Lacerda sobre os “Direitos Indígenas”, a Constituição Federal de 1988 impôs ao Congresso Nacional a necessidade de um amplo leque de demandas legislativas sobre a temática indígena, indo desde a revisão da Lei 6.001/73 (“Estatuto do Índio”), até a elaboração e aprovação de leis complementares. Passados quase vinte anos, pouco se avançou na tarefa de produção legislativa no sentido do respeito ao novo tratamento constitucional dado ao tema. Enquanto isso, as forças conservadoras crescentemente majoritárias no Parlamento aumentam a onda de proposições que visam alterar a Constituição e eliminar direitos conquistados.

Os avanços trazidos pela Constituição de 1988, juntamente às demais legislações correlatas aos direitos indígenas que foram aprovadas posteriormente ou que já faziam parte dos direitos internacionais indígenas, fortaleceram a autonomia indígena e eliminaram a tutela que existiu até 1988. Segundo essa lei, os povos indígenas foram reconhecidos como sujeitos capazes de exercer seus direitos sem a necessidade de serem representados ou assistidos.

Ficou estabelecido na Constituição sobre a educação escolar indígena.

Artigo 231:

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.

Foi reconhecido o direito à terra onde se afirmou que:

São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios, por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições". 2º: "As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Direitos reafirmados no Parágrafo 3º:

O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei".

E também no Parágrafo 5º:

É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, *ad referendum* do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou o interesse da Soberania no País, após deliberação do Congresso Nacional, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco".

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988, quando foi promulgada, depois de mais de um ano e meio de trabalho da Assembleia Nacional Constituinte. Também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país. Não existe nenhuma outra lei tão importante quanto ela. E nenhuma outra lei pode ir contra o que nela está estabelecido. (BRASIL, 2002, p.19).

Título VIII, Da Ordem Social, Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto, Na Seção I - Da Educação::

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Na verdade, como observam alguns autores apesar dos documentos oficiais iniciarem uma possível promoção de atitudes e práticas escolares diferenciadas para os povos indígenas faz-se necessário que esses conhecimentos sejam compartilhados por toda a sociedade:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, em vez de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades. (CNE, 2009, p. 63).

Em relação às culturas e saberes, a Seção II - Da Cultura,

Art. 2015. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Estas conquistas demonstram como os movimentos, a resistência e as lutas indígenas com apoio de indigenistas, entidades, organizações e demais parceiros são importantes para que os povos indígenas possam continuar mantendo seus saberes e suas tradições.

Mesmo com todas as lutas e leis já estabelecidas, os ataques aos povos indígenas permanecem sendo violentos desde o não cumprimento da Constituição, até processos de violência periodicamente denunciados pelo CIMI em seus relatórios da violência contra os povos indígenas.

Para nós, Avá Guarani, uma das questões mais importantes da cultura é nossa *tekoha* e nosso *teko*, que compõem nossas vidas e nossas narrativas, mitos e

histórias junto à religião e à língua porque por meio deles são passados os conhecimentos de geração a geração de forma oral.

Atualmente, são importantes para as comunidades a escrita e os conhecimentos escolares para que possamos conhecer melhor nossos direitos e deveres para construir uma relação adequada com a sociedade não indígena. Nossos saberes são repassados pelos mais velhos e nossa religião é transmitida pelos *chamoïkuéra* e *charrýikuéra* na casa de reza. É entre a família e na comunidade que as crianças aprendem desde cedo, desde pequenas os nossos costumes e as nossas tradições. A nossa língua indígena também é aprendida em casa. Ao chegar à escola é primordial que esta instituição respeite e estimule os conhecimentos da cultura indígena. Os professores indígenas têm grande importância para transmitir às crianças os saberes junto com os conhecimentos do currículo escolar e dos livros. Procuramos mostrar nossas narrativas e evidenciar sua importância e que elas não podem ser perdidas ou esquecidas pois vêm de nossos conhecimentos milenares, praticados há muitos anos.

No Paraná, muitas escolas já estão fazendo esse caminho em busca do fortalecimento e da inserção dos saberes indígenas e de uma relação dialogada e horizontal que promova a almejada interculturalidade com os demais povos da região. Há um maior número de professores indígenas estudando nas universidades e se formando para assumir a docência em suas comunidades. Estão assumindo não apenas as salas de aulas mas também coordenações pedagógicas e outros cargos juntamente aos não indígenas que trabalham para construir uma educação bilíngue, específica e diferenciada.

Há professores indígenas assumindo a direção de escolas indígenas e de acordo com a vontade de suas comunidades contribuem para o fortalecimento da língua materna e das culturas indígenas.

Em 2014, foi criado o Programa Saberes Indígenas na Escola que também contribui para a formação continuada. No Paraná, é executado pela Universidade Estadual de Maringá e temos, por meio dos Saberes conseguido maiores espaços para nos reunir entre os professores indígenas, estudar questões relacionadas a nossas culturas e línguas, fazer nossos planejamentos diferenciados e elaborar nosso material bilíngue experimental que é aplicado com as crianças.

É necessário articular estas práticas dos projetos do Ministério da Educação (MEC) como os Saberes, com as discussões dos Projetos Pedagógicos, dos

currículos escolares, das avaliações e de nossas práticas, visando, principalmente, uma melhor aprendizagem para as crianças indígenas.

Temos que valorizar nossos professores indígenas e também aqueles que são nossos parceiros não indígenas, porque esta valorização reflete no dia a dia da escola e na melhoria de uma adequada transmissão e construção de saberes.

E temos que valorizar, principalmente, nossos sábios porque são os portadores de todo nosso conhecimento ancestral.

4 CAPÍTULO 4 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E CULTURA AVÁ GUARANI NO COLÉGIO ESTADUAL *TEKO NEMOINGO*

Nesta seção, descrevemos como os conhecimentos avá guarani estão presentes ou podem estar presentes na escola para construir uma escola verdadeiramente intercultural, que além de reconhecer e respeitar os saberes indígenas, possa fazer parte dos conteúdos e práticas escolas já que atualmente as crianças passam muitas horas na escola, longe das famílias e das práticas culturais.

Figura 23 - Portal da Comunidade Ocoy



Além de mostrar o trabalho que é feito no Colégio indígena, também apresentamos a estrutura da *tekoha* de Ocoy, o espaço e organização, a demografia as formas de trabalho e de produção agrícola, assim como outras formas de subsistências.

Também serão destacados trabalhos desempenhados pelo Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, a vida diária na *tekoha*, como é a vida da criança indígena em casa e na escola, a vida do adolescente e do jovem indígena, com a finalidade conhecer nosso cotidiano, uma organização social com características próprias dos Guaraní. nosso ensino e aprendizagem específica e diferenciada tanto espaço escolar quanto nos vários ambientes da *tekoha*,

Conforme já mencionamos, toda a pesquisa foi realizada com a autorização do cacique e da comunidade, pois em fevereiro 2018, conversei com o Cacique Celso Jepoty Alves da minha comunidade e com presidente da APMF do Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* que me autorizaram a realizar o trabalho.

Foi devidamente esclarecido, à época, como seria a pesquisa em todos os seus momentos, abordando as organizações da *tekoha*, as políticas internas, a agricultura tradicional, os *mbombe'u yma* (histórias) *chamoïkuéra* e *charrýikuéra* e o ensino e aprendizagem tradicional. Foi explicado também o passo a passo, como eu iria fazer as entrevistas aos *chamoïkuéra*, *charrýikuéra* e aos professores indígenas e não indígenas no Colégio, respeitando as diferenças culturais dos espaços em que iríamos observar e recolhar materiais para análise principalmente o "*mbo'ehao guasu*" (Colégio) e a *óga guasu* (casa de reza) e o espaço da *tekoha*.

A pesquisa de campo desde o mês de fevereiro de 2018, consistiu-se majoritariamente em observar e entrevistar as lideranças e representantes de nossa *tekoha* Ocoy, cuja primeira esfera de organização do trabalho e cooperação entre a comunidade se dá pelas reuniões e encontros para discutir sobre as situações familiares, organização política e trabalho.

A organização entre as famílias da *tekoha* ocorre conjuntamente entre o Cacique, Vice-Cacique, lideranças, sábios *chamoïkuéra* e as sábias *charrýikuéra* e os representantes dos dois grupos de coral existentes em nosso território, *Aty Mirĩ* e *Pindo Poty*, e do grupo de jovens e adolescente.

Em primeiro lugar, discute-se a cooperação e reciprocidade principalmente entre parentes que residem próximo ou que ocupam o mesmo espaço onde se estabelecem as relações de cooperação no trabalho, as trocas recíprocas e outras de ajuda mútua. Devido a nossa cultura e nossas tradições, até hoje, existe este tipo de ajuda entre parentes mais próximos que compartilham as caças realizadas e as compras que são feitas no mercado, geralmente por quem é aposentado ou recebe bolsa família, auxílio do

governo e também professores indígenas e funcionários da saúde. Da mesma forma, são os parentes que auxiliam, da mesma maneira que ocorria antigamente, para limpar uma roça, plantar, colher, reparar os alimentos, e diversas atividades na comunidade sobretudo, as relações de cooperação no trabalho e de compartilhamento de produtos.

Quando algum dos membros de uma família está passando por dificuldades este terá prioridade no compartilhamento de qualquer produto, mantendo a tradição demonstrando como as trocas e a reciprocidade fazem parte da cultura e são orientados pelas Lideranças espirituais para que a desigualdade não exista em nossa *tekoha* Ocoy.

A orientação espiritual é o conhecimento do *Ñande Rekotee* que vincula, centraliza e faz referência estritamente entre nós e os sábios orientadores espirituais da *tekoha*. É primordial sua presença nas reuniões comunitárias para as quais precisam da força que as autoridades religiosas dos sábios lhe proporcionam. Da mesma forma, o grupo de lideranças políticas fica muito mais forte e ao mesmo tempo mais unido no *tekoha* e isso fortalece ainda mais os nossos costumes, línguas e nossas tradições, *ñemobareteve Ñande Reko*.

O Cacique e o Vice-Cacique são ajudados pelas Lideranças que auxiliam em todas as ações na aldeia como, por exemplo, avisar todas as famílias para reuniões na *tekoha* ou no caso de alguém causar algum tipo de problema são as lideranças que vão buscar em suas casas para a realização de uma conversa e esclarecimentos. Caso seja necessária uma punição, conforme as regras da aldeia, isto é feito em conjunto com as lideranças. As punições podem ser de capinar um dia sem beber e sem comer. Da mesma forma, quando houver algum problema não muito grave, as lideranças e o comissário, cargo acima das lideranças, podem resolver sem a presença do Cacique ou do Vice-Cacique.

Depois das discussões de representantes dessas lideranças, os encaminhamentos do grupo é levado para a Comunidade sendo discutido com a comunidade e depois do consenso se finaliza a reunião. Como já mencionado, são os representantes das famílias extensas ou as lideranças que se articulam primeiro no grupo.

A relação entre liderança política da comunidade é como o pai da família que é revelada no termo para cacique *Ñande Ruvicha* (nosso pai geral), mas ao mesmo tempo na concepção da *tekoha* Ocoy como uma *ogaygu* (família) e literalmente na palavra do cacique como *óga* (casa) da qual afirma que é o pai geral ou pai da casa.

As crianças e jovens assimilam diariamente esses aprendizados sobre o papel do cacique, do vice-cacique, das lideranças, do comissário e suas funções e a organização cultural da aldeia. Aprendem na prática nossa cultura e as políticas internas, vivenciando as situações cotidianas e observando como as decisões são tomadas e por quem.

Do ponto de vista da educação escolar, ao observar o Projeto Político Pedagógico (PPP), percebemos que a escola desde o início era comandada principalmente pelos não indígenas pouco ou nada, considerando nossa cultura, nossos saberes, nossa língua.

A seguir, apresentamos falas das lideranças que viviam desde o início da Comunidade Ocoy explicando a implantação da escola:

A Escola Rural Indígena Avá Guarani, situada na Área Indígena do Ocoy, distrito de Santa Rosa do Ocoy, foi autorizada pela Resolução nº 8590 de 28 de Dezembro de 1984. Na época, havia o projeto sobre saúde e educação, e a comunidade conjuntamente com as lideranças fizeram um pedido para a criação da escola que em seguida foi aprovado e houve a construção do espaço de duas salas de aula na época pela FUNAI em parceria com a ITAIPU.

Na época a esposa de um dos funcionários da FUNAI ficou como professora pois sendo esposa de um funcionário da FUNAI acreditaram que iria ensinar de acordo com a cultura indígena já que eles tinham as coisas nas mãos e conheciam bem a Lei da educação indígena. Mas, para a surpresa de todos não foi como a comunidade esperava, depois de pouco tempo de ensino acabou-se a admiração de todos porque eles mesmos os karaikuéra (não índios), tinham o conhecimento sobre como deveria funcionar uma escola indígena dentro de uma comunidade. Conforme o Estatuto do Índio, Lei 6001 de 1973, agentes da FUNAI são representantes do poder público conheciam a lei na qual se prega se deve: respeitar, ao proporcionar aos índios meios para o seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição e assegurar aos índios a possibilidade de escolha de seus meios de vida e subsistência. (Depoimento de lideranças em novembro de 2018).

E no que se refere especificamente à Educação, as leis garantiam que:

- Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.
- Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.
- Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

- Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.
- Art. 51. A assistência aos menores, para fins educacionais, será prestada, quanto possível, sem afastá-los do convívio familiar ou tribal.
- Art. 52. Será proporcionada ao índio a formação profissional adequada, de acordo com o seu grau de aculturação.
- Art. 53. O artesanato e as indústrias rurais serão estimulados, no sentido de elevar o padrão de vida do índio com a conveniente adaptação às condições técnicas modernas. (BRASIL, 1973)

Logo de início, a comunidade percebeu que a professora que trabalhava na escola não respeitava a lei, que não era como a comunidade queria. Ao perceber o desentendimento que estava ocorrendo, a FUNAI conhecia a lei que orientava a maneira como deveria ocorrer o ensino das crianças indígenas na *tekoha* e percebendo a forma como a professora lecionava e se comportava, não permitindo que as crianças indígenas falassem na língua materna, proibindo que falassem em guarani na sala de aula, na frente dela e também proibindo que eles brincassem juntos desrespeitando completamente a proposta de Educação específica indígena.

Naquela época, o cacique da comunidade era João Centurião, ele pegava firme. Certa vez, um dos estudantes que entendia mais o português chegou em sua casa e disse aos pais que não queria ir mais para a aula. Então, o cacique mandou investigar, mandou uma liderança ouvir o que a professora falava para os estudantes. No primeiro dia de observação, a liderança já percebeu que a ela trancava a porta e começava dizendo que era proibido falar em guarani tanto na escola quanto em casa, que estávamos no Brasil e tinha que falar somente em Português. Ao ser informado deste fato, o Cacique pediu para que os pais não mandassem nenhuma criança no dia seguinte. Naquela época, todos os estudantes vinham a pé para a escola pois não havia nenhum transporte escolar e quem morava do outro lado do lago atravessava de canoa. Havia um segurança responsável para fazer a trajetória de barco. E efetivamente, o que aconteceu foi que ninguém se movimentou para mandar as crianças para a escola.

Quando a professora chegou, o cacique já estava esperando por ela e a expulsaram da escola. Ou seja, pediram para ela ir descansar na sua casa porque eles não estavam gostando como ela tratava os estudantes, que a comunidade não estava gostando das atitudes dela e mandou-a pra casa.

Com a saída da professora a escola ficou fechada dois anos e meio e em 1984, veio o Teodoro Alves e sua família da comunidade *Acaray-mi* do Paraguai, lembrando que nossa comunidade indígena pertence a essa região e que fronteiras foram colocadas sobre nós pelos não índios que aqui chegaram e ocuparam nossas terras.

A comunidade percebeu que o Teodoro Alves e Cassemiro Pereira Centurião que tinham o ensino fundamental completo se reuniram num dia de sábado e fizeram uma conversa com toda a Comunidade. Trataram primeiro sobre a educação, sobre o fato de que a escola estava fechada há mais de dois anos e isso era motivo de grande preocupação. A escola estava dentro da comunidade mas não tinha quem ensinasse às crianças e depois de muita conversa o próprio cacique indicou os dois: Teodoro Alves e o Cassemiro Pereira Centurião para terem uma oportunidade e começarem a ensinar os estudantes aos poucos. Mesmo sem que tivessem formação de professor mas era necessário que a escola continuasse funcionando e os estudantes aprendessem mesmo que aos poucos e ensinando de forma que a cultura indígena fosse a base a partir da qual se daria o ensinamento e a criação do conhecimento, ou seja, do modo de viver avá guarani.

Como o professor Casemiro era mais de idade ficou com os estudantes maiores e o professor Teodoro ficou responsável pelos menores. Antes de iniciar, os próprios professores fizeram reuniões para perguntar os pais queriam que ensinassem os filhos deles e a resposta foi que ensinassem do jeito avá guarani, a partir da própria cultura como os *chamoïkuéra* e as *charryïkuéra* transmitiam os ensinamentos. Era dessa maneira que os pais pediram para os professores ensinarem na própria língua que seria mais viável para as crianças. E mais uma vez se reuniram os pais com as lideranças as mães insistiram para que as crianças fossem ensinadas na própria língua e do modo que dos *chamoïkuéra*, reforçando o pedido para os professores indígenas não permitirem que se perdesse “*Ñande Reko*”, nosso jeito de ser, nossa cultura avá guarani que o ensino fosse a partir do próprio conhecimento tradicional. Em seguida, fizeram o pedido de alimento para o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) para que os alunos tivessem um lanche pela manhã e pela tarde e conversaram também com algumas mulheres para virem voluntariamente fazer o lanche, se organizaram e seguindo uma escala a cada dia vinha uma mãe de aluno.

Os professores começaram, então, a trabalhar de forma tradicional o ensino levando os estudantes para a mata com os próprios *chamoĩkuéra* e *charrýikuéra* mostrando os remédios tradicionais partindo do nome tradicional dos remédios e da maneira de prepará-los oralmente.

No início, a aprendizagem se deu dessa maneira e posteriormente os alunos pediram para que os professores lhes ensinassem as letras e foram levados para a sala de aula para iniciarem o aprendizado da escrita daquelas palavras que fazem parte da cultura, dos conhecimentos tradicionais.

O próprio professor preparava seu material específico com seus alunos no momento de aula. Naquela época, os dois professores eram voluntários e a comunidade ajudava para fazer a limpeza da roça e da plantação deles enquanto os dois estavam ensinando escola. O ensino era harmoniosamente tradicional e os estudantes se sentiam muito bem porque se baseava na cosmovisão guarani para pensar que tipo de pessoa querem ajudar a formar. Nós os guarani consideramos o Rekoite como eixo essencial da nossa educação, devendo portanto estar presente na escola. Apontamos como características desse jeito o envolvimento em todas as questões internas da comunidade indígena. Pensamos que a pessoa tem que estar bem internamente e com a sociedade indígena para poder trabalhar.

Segundo os sábios e as lideranças tradicionais guarani, a escola deve ser um galho da aprendizagem da cultura guarani, cuja raiz se encontra no *óga guasu* (casa de reza) de onde procede toda a sabedoria, todo o *reko*, (modo de ser) com observações, gestos, participação nas atividades de trabalhos religiosos. Todo o contexto vivido e de lazer representa para a criança indígena sua inserção e um rico mundo cultural. O saber tradicional pelo olhar, ouvir, participar, pensar, criar e recriar, ouvir atentamente as histórias, é essencial na cultura guarani pois ensina desde cedo a saber ouvir. Os conselhos dos sábios são de fundamental importância para o bom andamento pedagógico e administrativo da instituição escolar pois as crianças indígenas quando se formarem devem trabalhar para a *tekoha*. Motivo pelo qual as lideranças nos ensinaram que as crianças devem crescer com sabedoria. Para os sábios há dois tipos de sabedoria: a sabedoria adquirida pela formação, pelo estudo, pela ajuda dos professores e a sabedoria do *Ñandereko Jeroky ñembo'e*, ou seja, da religião. Os sábios têm sabedoria que não pode ser vista por qualquer pessoa, por isso são apresentados

alguns eixos centrais da educação guarani: o *Ñanderu Reko* (jeito de ser) que veio dos ensinamentos de *Ñanderu* (Deus) e a *tekoha*.

Desenvolvendo o *rekotee*, o guarani forma as qualidades de um ótimo avá guarani que deve necessariamente ter e ser boa comunicação com a *tekoha ayvu porã* (oralidade), participar ativamente das atividades do *tekoha*, especialmente da óga guasu, respeitar os mais velhos e os sábios, respeitar as palavras sagradas guarani, traduzi-las no dia a dia, respeitar sua família, não trair e enganar a *tekoha*, não mentir, não discutir alto, não brigar na *tekoha* e muito menos na escola e, não se acostumar nos vícios como bebida alcoólica e bailes. Além de, no caso do professor, ler e escrever com facilidade.

A escola precisa elaborar um projeto relacionado ao guarani que deve ser construído visando uma sociedade na qual as decisões sejam coletivas e da maioria, e a economia seja de *Jopói* reciprocidade, uma sociedade essencialmente *tekohateete* e avessa às diferenças sociais do capitalismo, predominante na sociedade dos não índios. No *tekoha* Ocoy as crianças indígenas de até quatro anos tem a plena liberdade de brincar e tem todo o direito de compartilhar os seus momentos dessa idade com toda a criança do *tekoha*.

Na *tekoha*, as crianças levantam cedo e saem para brincar com os parentes, coleguinhas e vizinhos mais perto e tomar café e segue brincando assim cabe ao vizinho cuidar dos seus e dos filhos dos vizinhos e assim as crianças indígenas passam o dia todo brincando de pega-pega, de peteca, brincam imitando ser um *chamoĩ* ou de ser professor ou ainda de mãe que diariamente cuida de sua casa e dos filhos. Brincam de pescar, de subir nas árvores para ver como é a sensação de estar no alto, brincam de ser agente de saúde e assim as crianças indígena passam o dia inteiro brincando com as coisas que veem em sua realidade. Muitas vezes só voltam para casa bem de tardezinha para dormir. Por isso, às vezes muitas mães não querem mandá-las à escola, porque elas falam que a criança fica na sala de aula que nem na prisão até porque os alunos não são acostumados assim, porque nossas crianças tinham e queremos que continuem tendo plena liberdade. Mas algumas se obrigam a ir junto com o filho porque não quer perder a bolsa família pois essa é a única renda que eles têm. Outras mães não levam suas crianças porque são muito pequenas. As mães desejariam que todas as professoras da educação Infantil fossem indígenas por causa da língua e que as crianças iriam se sentir melhor com os professores indígenas.

Foi solicitada a mudança da entidade mantenedora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a Prefeitura de São Miguel do Iguaçu e a partir de 29 de julho de 1999, a instituição passou a denominar-se Escola Rural Municipal Indígena Avá Guarani.

Figuram 24 - Colégio na *tekoha* Ocoy, 2018



O Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* atende atualmente 351 (trezentos e cinquenta um) estudantes, 283 (duzentos e oitenta e três) no período diurno e 68 (sessenta e oito) alunos no período noturno na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Educação Infantil: Pré-escolar a partir dos 04 e 05 anos (no período vespertino):

- 2 turmas de Pré- escola

Ensino Fundamental: Anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Anos Finais (6º ao 9º Ano); nos períodos matutino e vespertino:

- 2 turmas de 1º ano
- 2 turmas de 2º ano
- 2 turmas de 3º ano
- 1 turma de 4º ano
- 2 turmas de 5º ano
- 2 turmas de 6º ano
- 2 turmas de 7º ano
- 1 turma de 8º ano
- 1 turma de 9º ano

Ensino Médio: Três turmas no período matutino;

- 1 turma de 1ª Série
- 1 turma de 2ª Série
- 1 turma de 3ª Série

Os professores são responsáveis pela concretização dos princípios políticos e pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem. Cada um dos profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tamanha responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta a formação continuada aos profissionais da educação, participando de grupos de estudos, encontros por disciplina oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), e pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) bem como de instituições de ensino superior credenciadas ao Ministério da Educação (MEC).

Nossa escola indígena que tem como objetivo preservar a cultura guarani e promover o desenvolvimento dos educandos dentro da língua materna para o conhecimento científico, também ter no seu Projeto Político Pedagógico a materialização de uma educação escolar diferenciada de qualidade, intercultural e bilíngue. Os professores definem estratégias próprias e opções específicas no ensino da população indígena mas fundamentadas nos estudos da Educação.

Assim, haverá maior aprendizagem das crianças uma vez que o Colégio estará em consonância com as aspirações da comunidade avá guarani de Ocoy. Deve ter a noção de que quem faz a gestão da escola é a comunidade, por meio de suas lideranças políticas, religiosas e de seus professores.

A equipe do Colégio Estadual Indígena *Teko Nemoingo* compõem-se de:

	Quantidade	Indígena	Não Indígena
Secretaria	3	-	3
Diretora	1	-	1
Diretora auxiliar	1	1	-
Professores Indígenas anos iniciais	15	6	9
Agentes educacionais 1	9	7	2
Equipe multifuncional	4	1	3
Professor dos anos finais e EM	11	1	10
EJA	6	1	5
Educação Infantil	8	3	5
Pedagoga	5	1	4
Total	63	21	42

O quadro acima mostra que há uma grande quantidade de professores que não são indígenas. Muitos contribuem efetivamente com o ensino e aprendizagem de nossas crianças mas a grande maioria conhece pouco da língua e cultura avá guarani sendo que nos anos finais e ensino médio esta questão se acentua ainda mais. Apesar de haver uma política pública de formação superior indígena no Paraná (NOVAK, 2014), o acesso e a formação principalmente em cursos de licenciaturas para a formação de professores ainda precisa ser melhorado.

Na Educação Infantil e anos iniciais, os professores indígenas atuam no sentido de articular a cultura e os conhecimentos culturais com a ciência dos não índios pois certamente nestas ciências que são universais há a contribuição dos diferentes povos do mundo e não apenas dos povos ocidentais. Essa forma de pensar e atuar explicita a importância da presença e do trabalho de professores indígenas e como, apesar dos avanços que tivemos nas leis e na Escola da *tekoha* Ocoy, muitas coisas ainda precisam ser melhoradas, conforme procuramos mostrar abaixo.

Em novembro de 2018, para efeito desta análise, realizei um trabalho com crianças dos anos iniciais, 1º ano dos Anos Iniciais do Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo*, levando-as para fazerem um breve passeio ao ar livre na beira do lago e aproveitei a ocasião para explorar todas as coisas que havia no caminho, em volta do lago, tanto seres vivos como seres não vivos que para os *chamoïkuéra* são todos que *Ñanderu* fez e por isso reforçamos que temos que cuidar muito da natureza que é muito importante para a sobrevivência de cada ser humano e também dos animais e portanto mesmo não sendo seres vivos devemos cuidar porque faz parte da natureza que *Ñanderu* criou.

O planejamento desta aula foi pensado para recontar a história contada pelo *chamoï Ñevangaju*, em um lugar bem fresco embaixo de uma sombra de árvore onde eles se sentissem bem acomodados alguns sentados, outros subiram em árvores outros sentaram no chão mesmo, cada criança se acomodou do jeito que se sentisse melhor para ouvir a história de *Jasy* e *kuarahy* até a parte onde é narrado sobre *Ñanderu* e *Ñandesy* e a preparação da roça para plantar as sementes tradicionais.

As crianças ficaram muito admiradas e interessadas, ouvindo atentamente e fazendo várias perguntas sobre as plantações e seu crescimento tão acelerado. Perguntavam por que *Ñandesy* não acreditou em *Ñanderu* e isso foi

explicando tudo conforme *Ñevangaju* contava na história. O foco principal foi na semente do milho que em guarani se chama *avati* porque o objetivo era que além de aprenderem todos os conhecimentos transmitidos pelos *chamoĩkuéra* sobre as histórias, os estudantes pudessem assimilar aos poucos as vogais e símbolos em guarani. Nesse caso, a letra “a” do *avati*. Expliquei tudo sobre a importância do *avati* para nós avá guarani, o significado do milho como é preparado para o consumo em forma de *chipa guasu*, *avati mimoĩ* (milho cozido), *avati mbichy*, (milho assado) *ka’i ku’a*, *rora avati ky* entre outras. Mesmo depois de seco, podemos fazer *avati perera* (milho torrado) *hu’itĩ* (fubá de milho) *mbaipy hũ* (polenta preta) *rora kyra* (farofa com banha) *rora piru* (farofa sem banha).

Depois de todas as explicações feitas oralmente, fomos visitar uma casa onde tem plantação de milho, pedimos autorização ao dono para pegar algumas espigas para conhecer mais sobre elas. Em seguida fomos para o pátio da escola e escrevi a primeira letra da palavra *avati* que é “A” no chão e lemos todos juntos em voz alta e sucessivamente.

Pedi para os estudantes escreverem no ar a letra “A” com a minha ajuda e depois entramos na sala de aula e escrevi a letra “A” no quadro de giz e também lemos em voz alta todos juntos e cada criança passou no quadro e escreveu a letra “A” e todos ajudaram na leitura e por último escreveram no caderno com ajuda da professora e depois todos leram individualmente a letra que escreveram no caderno e depois fizeram o desenho do milho com e embaixo novamente escreveram o nome do milho. E no final todos apresentaram seu trabalho para os colegas comentando o que eles aprenderam neste dia e compartilhamos em diálogos os conhecimentos adquiridos e construídos hoje.

Os alunos se sentem melhor com um professor indígena e não têm dificuldade de compreensão na língua materna e começam a escrever mais rápido e têm mais facilidade na leitura, escrita e se interessam mais quando a aula acontece em guarani uma vez que são abordados conhecimentos já presentes no universo deles. Ao mesmo tempo em que assimilam sem dificuldade os conteúdos que são abordados e se sentem mais seguros para responder quando o *mbo’ehára* (professor) faz perguntas na própria língua, ou seja, na língua materna. Os próprios alunos comentam que se sentem mais à vontade com os professores da comunidade que com os de fora. O ensino e aprendizagem voltados à cultura tradicional bem aplicados principalmente à valorização

das plantas e de todo o universo existente ao seu mundo, desde um animal minúsculo até os animais maiores.

A maioria de pais e mães apoiam seus filhos e concordam que o aprendizado ocorre de maneira mais natural e facilitada quando é feita com professores da comunidade e, por diversas vezes, esses pais vêm conversar com a Pedagoga da escola e reclamar quando o ensino não é com professores indígenas. Até mesmo o momento de manifestar suas inquietações eles também procuram a Pedagoga que é indígena e falante de guarani e porque também eles se sentem melhor ao falar com uma pessoa da comunidade, que se sentem mais à vontade em conversar com a professora da comunidade. Na verdade, essas crianças até aprendem a ler e escrever em português, mas apenas por repetição porque na compreensão e absorção das ideias do que estão lendo e escrevendo eles têm muita dificuldade. O contrário do que ocorre em guarani quando têm mais facilidade de escrever e ler e compreender. Pudemos comprovar isso durante diversas atividades durante as aulas quando com riqueza de detalhes pode ser observada a alegria por parte dessas crianças em realizar as tarefas e o mais puro interesse em estar, experimentar e produzir coisas ao ar livre.

Da forma como está organizado o ensino na Escola, com apenas quatro horas de aula de guarani, ou seja, somente um dia por semana de aula de guarani com professor guarani e o resto da semana todos os conteúdos ministrados em português, todas as disciplinas em português até mesmo Educação Física e Arte, áreas do conhecimento prioritárias para os saberes guarani. Nosso povo tem conhecimentos profundos sobre o corpo e os cuidados que se deve ter para mantê-lo em perfeita saúde, os exercícios que devem ser feitos e a alimentação que deve ser consumida. No que se refere às artes, nossas pinturas corporais, nossos artesanatos, nossas músicas e todo o conhecimento milenar que, infelizmente, não tem sido contemplado e aproveitado adequadamente permanecendo a criança desde muito pequena exposta predominantemente aos conhecimentos ocidentais da sociedade não indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou a aprendizagem nas disciplinas cursadas na UNILA, leituras de livros e artigos relacionados à temática indígena, bem como os

levantamentos e estudos dos documentos da política de educação escolar indígena do Brasil para a educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Foram feitas seleções e delimitação do tema sob supervisão da orientadora. A pesquisa de campo realizada na *Tekohá Ocoy* no Paraná, contou com entrevistas, observações e registros que possibilitaram aprofundar investigações sobre elementos da cultura avá guarani em conversas com famílias de alunos, com sábios da comunidade e principalmente com os *chamoĩkuéra*, *charrýikuéra* que transmitem conhecimentos sagrados da cultura, por meio da oralidade, em narrativas que fazem parte dos processos próprios de ensino e aprendizagem avá guarani. Foi possível ainda, explicitar parte de aspectos da cultura avá guarani da região e o estudo da educação escolar indígena assim como identificar legislações que registram conquistas devidas às lutas dos povos indígenas por uma educação que respeite seus modos de ser e de viver. O registro dessas fontes e leituras estiveram intrinsecamente conectadas às práticas pedagógicas e às narrativas tradicionais. A contação do mito de criação aos jovens estudantes do Colégio Estadual *Teko Nemoingo* e as atividades em contato com a natureza com as crianças menores.

Durante séculos, perdurou uma educação assimilacionista, com a intenção de descaracterizar o indígena tornando outro ser. Houve inclusive, a proibição do uso das línguas indígenas ao que os povos indígenas resistiram e se mostraram fortes na defesa e preservação de suas línguas e culturas. O Estatuto do Índio de 1973 menciona o uso da língua materna na escola indígena, por nossa experiência de criação de escola, podemos mostrar que isso não se concretizava.

Com muita força e apoio de instituições indigenistas conseguimos melhorar as leis, garantir na Constituição de 1988 tanto o reconhecimento de nossos direitos territoriais quanto de nossas culturas e nossas línguas e a explicitação da força de nosso povo com o apoio que recebem de seus rezadores e rezadoras, líderes sábios e sábias, *chamoĩkuéra* e *charrýikuéra*.

Diferentemente do apagamento que se tenta apregoar à permanência dos povos indígenas no Brasil pudemos comprovar que com muitas lutas foi possível reconquistar alguns direitos que estão plasmados em leis e documentos nacionais e internacionais como a Convenção 169 da OIT, a Constituição brasileira de 1988 entre outros, que ratificam que os indígenas permanecem aqui e seguem com seus saberes, seus rituais, seus ensinamentos e religiosidades.

Nossa organização política, nossos costumes, como agem as lideranças religiosas e políticas e como se organiza a *tekoha* Ocoy, a história da criação da escola, o comportamento de professores indígenas e não indígenas e o papel das lideranças e da comunidade para defender nossos direitos à diferença, à nossa língua materna e ao bilinguismo foram algumas das temáticas abordadas nesta pesquisa assim como os conteúdos e a forma de trabalhá-los com as crianças que aprendem melhor com professores indígenas que falam a língua, que conhecem a cultura e que não ficam restritos ao espaço da sala de aula. A narrativa dos mitos e lendas tradicionais avá guarani feita aos jovens e crianças menores, são momentos importantíssimos onde se explicita vida a esses mitos em diferentes espaços da comunidade.

A língua indígena tem pouco espaço na Escola tanto nos anos iniciais do ensino fundamental quanto no decorrer dos anos finais quando sua presença e importância dada é ainda menor. O predomínio maior está na língua portuguesa e todas as disciplinas são ministradas em língua portuguesa e isso não contribui com o fortalecimento da nossa cultura e da nossa língua. Saber ler e escrever em português é importante para nossa *tekoha* também mas as crianças devem entender o que estão lendo e escrevendo e não apenas reproduzir quando não lhes é dada a oportunidade de entender e participar mais livremente de seu próprio conhecimento.

Desta forma, as escolas em terras indígenas precisam ouvir mais as lideranças, os professores e as comunidades indígenas e repensar, mudar, fazer novos PPP, novos currículos e pensar novas formas de ensinar que sejam mais próximas às formas indígenas tradicionais. Aproveitar e trabalhar mais as oralidades, o contar histórias, o narrar que têm tantos significados para os índios e que, infelizmente, ainda não têm nenhum protagonismo nas escolas que acabam focando apenas nos quadros, no giz, nos livros e cadernos. A oralidade esteja presente e permeie os momentos da vida da comunidade e portanto precisa estar presente também em todas as estratégias e instrumentos de ensino e aprendizagem da escola. Ao expor mitos e histórias narradas, buscamos mostrar como é profunda a sabedoria indígena que perpassa por séculos e permanece sendo contada e inspirando nossas vidas e o poder que têm que motivar as crianças e jovens a aprenderem e se mobilizarem com esses conteúdos.

Infelizmente, ainda hoje, prevalece o ensino predominantemente em português mesmo quando o professor regente é indígena e falante de guarani pois a supostamente a grade curricular exige que as disciplinas de ciências, geografia, história,

matemática sejam ministradas em português e o próprio sistema educacional exige a leitura e a escrita em português, não levando em consideração que o Colégio Estadual Indígena *Teko Ñemoingo* é um Colégio Indígena e que, portanto, tem garantida uma educação específica e diferenciada conforme legislação brasileira e direitos dos povos indígenas.

Esta Dissertação intitulada *Os saberes guarani e os processos de ensino e aprendizagem no Colégio Estadual Indígena Teko Ñemoingo da aldeia indígena tekoha Ocoy – Paraná* procurou acima de tudo afirmar com muita clareza que o ensino e a aprendizagem baseados na própria cultura, *Ñanderekoteehaicha*, porque esse ensino e aprendizagem proporciona à educação escolar indígena a valorização e aprendizagem cultural dos valores tradicionais, a língua, as artes, as músicas, as narrativas, histórias, mitos, conhecimentos ancestrais sobre a natureza, conhecimentos etnomedicinais e desenvolve a nossa forma tradicional de relacionamento baseado na harmonia com o ser humano, com todos os seres vivos, animais, plantas sagradas, com a natureza de forma geral, com Deus Tupã, que muitas vezes, na escola é adquirida a escrita como ferramenta para a convivência intercultural e para o fortalecimento da autoestima desde criança como indígena.

Os princípios dessa Educação Indígena, deste ensino e aprendizagem deve partir da própria cultura, ou seja, da *Ñanderekoteehaicha*, para propiciar o dialogo da cultura tradicional com a cultura nacional, manter e fortalecer a língua materna como mecanismo de participação comunitária, manter espaços para os professores indígenas desenvolverem e aplicarem calendários diferenciados, de acordo a cada cultura, iniciar e desenvolver o ensino a partir da realidade cultural de cada povo, de cada etnia e comunidade indígena. A escola deve abrir espaços para os anciões, sábios e sábias e o Estado deve reconhecê-los como os grandes educadores entre os povos indígenas.

Com essas práticas haverá o fortalecimento da identidade de cada povo que participe em condições de igualdade na sociedade indígena e não indígena sem distanciá-los das próprias culturas com especificidades étnicas para contribuir na sociedade indígena e na sociedade não indígena e também dessa forma é construída uma educação indígena para os estudantes e crianças indígenas baseada nos conhecimento e saberes desses estudantes, crianças, professores e comunidade indígena em geral.

São elementos e ferramentas que fortalecem as línguas indígenas e suas culturas, as cosmovisões, assim como facilita o acesso às tecnologias e ao desenvolvimento dos povos indígenas a economia solidaria e ao mesmo tempo um instrumento de poder porque é a ferramenta da soberania pedagógica e educativa de um país que reconhece, respeita e legitima o poder de cada povo.

E se dessa forma, acontecer a educação escolar indígena em cada comunidade será o caminho do ensino e da aprendizagem diferenciados, o espaço para as pedagogias indígenas florescerem, seguindo com muito mais clareza do que se imagina. Produzindo-se ao mesmo tempo um currículo escolar específico e diferenciado será um processo de ensino e de aprendizagem que se refere a educação formal, ao planejamento dos processos, as habilidades reservadas de quem aprende e ensina. É um ensino intencional, planejado pelos professores indígenas com a presença dos sábios e sábias, que resultará em uma aprendizagem efetiva com respeito às identidades indígenas e aos saberes ancestrais tradicionais de cada povo indígena. Imposições externas, regras de um sistema padronizado que não respeita as culturas e os saberes indígenas prejudicam a aprendizagem e o desenvolvimento de nossas crianças e jovens indígenas que tanto têm a contribuir com o avanço de uma escola indígena específica e diferenciada.

A palavra *currículo* vem do latim e significa percurso, o *currículo* em uma escola indígena deve ser uma mostra da sabedoria do nosso povo, a sabedoria das etnociências, da espiritualidade, da economia de reciprocidade, das práticas produtivas coletivas de sustentabilidade de cada etnia, a serem ensinadas, fortalecidas entre os alunos indígenas a partir da sua história, assim se estará respeitando os percursos vivenciados e traçados pelos diferentes povos indígenas com suas crenças, experiências, línguas e costumes.

O processo de ensino e elaboração de um currículo escolar da própria comunidade requer a participação dos pais e das mães, das lideranças e de membros da comunidade porque eles são conhecedores do caminho, dos percursos do seu povo que deve ser introduzido no ensino formal. Considerando que a educação tem existido sempre entre os povos indígenas, neste caso ao se falar em escola e currículo diferenciado se trata da educação Escolar Indígena.

Um dos pontos mais fortes deste estudo é a clareza de que função de elaborar material didático específico e diferenciado para os estudantes indígenas

deve priorizar a participação dos próprios docentes indígenas com a ajuda dos sábios, das sábias, líderes da comunidade. Para garantir que esse material seja mais proveitoso, que tenha mais conteúdos que o docente irá necessitar para um melhor ensino, com conteúdos exatamente para expandir os conhecimentos próprios e o docente terá mais facilidade para executar suas aulas com metodologias fundamentadas nos saberes do povo e de seus conhecimentos. Da mesma forma, os objetivos de ensino e de aprendizagem devem ser definidos pelos indígenas e devem ter as fundamentações, justificativas e metodologias indígenas. Esta forma de ensino trará os conhecimentos e histórias vividas antigamente pelos anciões e anciãs tanto no espaço da escola quanto na casa de reza e nas casas das famílias da comunidade.

Reforçamos que é necessário repensar e reconstruir com carinho a Educação Escolar Indígena com muito respeito e referência à educação indígena de cada povo tirando o foco da alfabetização apenas em língua portuguesa. Ao guarani, língua utilizada por todos em suas interações rotineiras não seja ensinada como língua estrangeira e sim como componente intrínseco do viver e existir guarani. As políticas públicas para a educação indígena servem como pano de fundo para questões linguísticas e culturais que perpassam a formação de professores indígenas.

REFERÊNCIAS

- BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Avá Kaiowá**: impactos e interpretações indígenas. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social) Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2009.
- BENITES, Tonico. **Rojerokyhina ha roikejvytekohape** (Rezando e lutando): o movimento histórico dos AtyGuasu dos Avá Kaiowá e dos Avá Guarani pela recuperação de seus tekoha. (Tese de Doutorado em Antropologia Social) Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2014.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 23ª Ed. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973: **Estatuto do índio**. Brasília, DF, 1973. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm>. Acesso em: 22 jan. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 22 jan. de 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas**. MEC/SEF/DPE, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- BRASIL. Parecer 6/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC, 2014.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB 3/1999. **Diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/CEB039_9.pdf>. Acesso em: 22 jan. de 2018.
- CLASTRES, Hélène. **Terra Sem Mal**: o profetismo Tupi-Guarani. Tradução de Renato Janine Ribeiro. São Paulo. Brasiliense, 1978.
- CLIFFORD, Geertz. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

- CUNHA, M. C. D. **Cultura com aspas e outros ensaios**. In: Ensaios. Cosac Naify, 2009.
- CUNHA, M. C, D, **Os mortos e os outros**. Uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios krahó. São Paulo, Hucitec, 1978.
- DECLARACIÓN Universal de los Derechos Lingüísticos (DUDL). Comité de seguimiento. Abril de 1998 Producción: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona Diseño: Miquel Llach Impresión: Inresa. Disponível em: <https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 6ª ed. 2000.
- FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FAUSTINO, R. C. **Os processos educativos no Brasil e seus projetos para a civilização e inclusão indígenas**. Rev. HISTEDBRonline. Campinas, 2011, v.11, n. 41 Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41/art14_41.pdf> Acesso em: 16 abr. de 2018.
- FAUSTINO, R. C. **Educação e religião no Paraná**: estudo a partir do ritual Nimongaraí. Práxis educativa, v.7, p. 239-263, 2012.
- GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. Tempo. **Revista do Departamento de História da UFF**. Rio de Janeiro. n. 23, 2007.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan. 1989.
- GRUPIONI, L. D. B. **Olhar Longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese de Doutorado em Antropologia Social. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a Educação Diferenciada. In: GRUPIONI, VIDAL e FISHIMAM (Org.) **Povos indígenas e tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo, EDUSP, 2001.
- LANDA VASQUEZ, L. **Pensamientos indígenas en nuestra América**. Buenos Aires, CLACSO, Colección Becas de Investigación, 2006.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes. São Paulo. n. 19, v. 49, 1999.

- McCALLUM. To Be na Indian in Brazil, to Be a White in Acre: Inter-Ethnic Relations in contemporary Amazonia. Comunicação apresentada na XIX Reunião de ABA Niterói. RJ, 27-30.1994.
- McCALLUM, Cecilia. **Gênero, Personalidade e Organização Social entre os Kaxinawa da Amazônia Ocidental**. Ph.D. Tese, London School of Economics, 1984.
- McCALLUM. Cecilia. **Morte e pessoa entre os kaxinawá**. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200003> Acesso: em nov. 2018.
- MOTA, L.T. **História do Paraná**. Maringá: Eduem, 2011.
- MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio**: um guia de pesquisa. Callis Editora Ltda, 2000.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: conversa sobre a origem da cultura brasileira. São Paulo: Angra, 2000.
- NOVAK, Maria Simone Jacomini. **Os Organismos internacionais, a educação superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das ações da Universidade Estadual de Maringá. 2014. 342 f. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- ÑIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**: Tradução por Charlotte Emmerich; Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de São Paulo (USP), 1987.
- ORGANIZAÇÃO Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 1989.
- OVERING, Joanna. **Homens controlam mulheres**: o 'catch 22' na análise de gênero. International Journal of Moral and Social Studies. V. 1, n ° 2. Verão, 1986.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência é um “objeto” em via de extinção** (parte I), Mana.1997, vol. 3,n 1, p.41-73. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.ph?pid=S0104-93131997000100002&a mp;script=sci.tlng>. Acesso em: 25 nov. 2018.
- SCHADEN, Egon. **Educação indígena**. Problemas Brasileiros. São Paulo, abril, 1976.
- SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena: ensaios sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos**. São Paulo, Pioneira. 1974.
- SILVA, Gil Fernando. **O Discurso dos Diretores de Povoações de Índios e a dinâmica do Diretório (1757-1777)**. XXVII Simpósio Nacional de História, 2013. Disponível em:

<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364_843840_ARQUIVO_Trabalho-GilSilva.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

VICH, Víctor; ZAVALA, Virginia. **Oralidad y poder**: herramientas metodológicas. Grupo Editorial Norma, 2004.