

Anexo ao Proc. 260/97
Deferência de Monitorado
16-10-00

Maria da Graça Mello Magnoni

IMAGINÁRIO ARARIBÁ:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA A SERVIÇO
DA RECONSTRUÇÃO DE VALORES

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
Campus de Marília - SP, para a obtenção do Título de
Doutora em Educação (Área de Concentração: História
da Educação Brasileira), sob a orientação do Prof. Dr.
Mauro CHEROBIM.

Marília - SP
2000



MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

**IMAGINÁRIO ARARIBÁ:
A PRÁTICA PEDAGÓGICA A SERVIÇO
DA RECONSTRUÇÃO DE VALORES**



Nº cham. 380.115
M198i

Nº Tombo 1.084

Aquisição D

Preço 5,00

Data / /

Proced. Aut



Ficha catalográfica elaborada por
DIVISÃO TÉCNICA DE BIBLIOTECA E DOCUMENTAÇÃO
UNESP - Bauru

372.9
M176i

Magnoni, Maria da Graça Mello

Imaginário Araribá: a prática pedagógica a serviço da
reconstrução dos valores / Maria da Graça Mello Magnoni.

- - Marília : UNESP, 2000.

211p. : il. ; 30cm

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista.
Faculdade de Filosofia e Ciências, 2000.

Orientador: Dr. Mauro Cherobim.

1. Educação indígena 2. Educação escolar. 3. Cultura
Guarani. 4. Pedagogia Freinet – Freire. 5. Ensino de
Geografia. I – Título. II – Marília - Universidade Estadual
Paulista.



UNESP CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

1410001084



Tese apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita filho”, Campus de Marília - SP, para a obtenção do Título de Doutora em Educação (Área de Concentração: História da Educação Brasileira), sob a orientação do Prof. Dr. Mauro CHEROBIM.



MARÍLIA – SP
2000



Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP

Faculdade de Filosofia e Ciências

Curso de Pós-Graduação em Educação

Campus de Marília - SP

Defesa de Tese

MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

Data:

Banca Examinadora:



DADOS CURRICULARES
MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI

NASCIMENTO: 21.06.1964 – Agudos – SP.

FILIAÇÃO Manoel de Mello e Iolanda Migliani de Mello.

1984/1987 Graduação em Geografia.

1988 Bacharelato em Geografia.

1991-1994 Mestrado em Planejamento Urbano e Regional Assentamentos Humanos.

1996-2000 Doutorado em Educação.

1988/1997 Professora de Geografia na Rede Estadual e Municipal de Ensino.

1994/2000 Membro da Diretoria da Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Local Bauru – SP.



Para

LOURENÇO E SOFIA,

*com quem, ao compartilhar o cotidiano
aprendo a Pedagogia do Amor, expressa
no respeito às diferenças, gostos, saberes,
modos de pensar, agir e sentir,
na beleza e alegria de Sofia,
no caráter, determinação e espírito de luta
de Lourenço,*

Meus amores

Meus pais, MANOEL E IOLANDA

*que proporcionaram a mim e aos meus
irmãos Marlene e João, a felicidade de
uma família alicerçada no amor e na
dedicação,
realizando a Pedagogia da Sabedoria, ao
transformarem as fadigas dos trabalhos
cotidianos em palavras, atos e exemplos de
carinho, serenidade e segurança,*

Muito Lhes agradeço.

AGRADECIMENTOS

Aos Guarani de Araribá,

que padeceram e padecem, síntese do drama de toda a América Latina, a maldição de sua própria riqueza (GALEANO, 1987:59) e que lutam pela manutenção da identidade cultural do grupo, resistindo as mais variadas formas de violência,

Ao Professor Doutor Mauro Cherobim,

pela orientação dos trabalhos de pesquisa, pelas observações, indicações, comentários e críticas,

Às Professoras Maria Marta Rodrigues Silva, Camila de Cássia Tiepo e ao Professor Romildo Kinoscita,

ao permitirem as observações, análises e críticas ao cotidiano escolar, expondo as nossas dúvidas, dificuldades e anseios em relação à necessidade da construção da prática pedagógica voltada para as especificidades culturais, condição que o processo educativo ao qual fomos submetidos nos furtou.

Ao Secretário da Educação Antônio Carlos Mady, à Diretora Geni Ogeda de Oliveira, à Coordenadora Maria Tereza Momo Fredi,

que possibilitaram os trabalhos junto a Escola, realizando no cotidiano escolar a verdadeira função da escola pública, aberta à comunidade, participativa.

Aos amigos e mestres, Álvaro José de Souza, Antônio Francisco Marques, Ivone Clementino da Silva e Sebastião Clementino da Silva,

pela amizade,
pela leitura, revisão, indicações bibliográficas e críticas.

À CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)

pelo apoio proporcionado através da concessão da bolsa de estudos.



“Então eu tive a pretensão e a audácia de voltar à escola dos sábios da minha aldeia, de me impregnar do seu ritmo, do seu sentido da vida, do seu ensinamento, para tentar descobrir, ou precisar, ou prolongar, para além do impasse em que a cultura nos abandonou, os fundamentos originais duma melhor concepção filosófica e pedagógica”.

Célestin FREINET

“Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte”.

Paulo FREIRE



“Não se vê representado pela bandeira da FUNAI, não lhe basta a bandeira Nacional, costura e pinta a sua bandeira; tendo o verde ao fundo e o seu cocar em primeiro plano, amarelo. Reproduz as cores da bandeira Nacional, o que talvez represente a dominação, o sentimento de “nacionalidade” que lhe despertaram (ou obrigaram) mas certamente, predomina a resistência, retratada em primeiro plano, tem a sua identidade; a de Guarani”.

RESUMO

O Imaginário Araribá, enquanto possibilidade à prática pedagógica a serviço da reconstrução dos valores, foi analisado a partir da observação e reflexão do cotidiano educativo comunitário e escolar; quando busquei no ambiente, nos conteúdos e metodologias, os vínculos estabelecidos entre a educação e a cultura Guarani.

As análises resultaram num quadro em que a educação escolar enquanto uma das instituições do espaço que, através da prática colaborou e se mantém, enquanto instrumento para o desmantelamento dos valores comunitários.

A percepção de que a cultura e o espaço desvinculam-se dos conhecimentos e práticas escolares, originou a tese de que se a realidade foge ao processo educativo esse se transforma em imposição, o que resulta em graves consequências para a formação da criança Guarani e para a comunidade.

Educação, cultura e currículo foram os caminhos percorridos na direção da compreensão do fenômeno educativo e da imensidade de determinações e relações que o marcam.

A opção pela aproximação aos elementos da prática social e do contexto espacial, eixos em torno dos quais gira o processo educativo e, a partir deles aprofundar o conhecimento da realidade, resultou numa abordagem indutiva, onde a aprendizagem da realidade foi construída junto ao contexto.

Nesse sentido, a presente pesquisa e a prática pedagógica sugerida tiveram por embasamento a Pedagogia do Bom Senso de Célestin FREINET e a Pedagogia Libertadora de Paulo FREIRE.

A partir do estudo de vários casos e fatos cotidianos, interpreto as situações de resistência mediante a pedagogia autoritária estabelecida e, elaboro propostas e recursos que venham a colaborar no resgate dos elementos culturais e do conhecimento Guarani.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

CAPÍTULO I

O cotidiano Araribá	22
---------------------------	----

CAPÍTULO II

A prática pedagógica a serviço do desmantelamento de valores	65
--	----

CAPÍTULO III

A prática pedagógica a serviço da reconstrução dos valores	107
--	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O imaginário Araribá na prática Pedagógica	150
--	-----

BIBLIOGRAFIA.....	169
-------------------	-----

ANEXOS



INDICE DAS FIGURAS

Fig. 1 - p. 28 - Casa Guarani

Fig. 2 - p. 37 - Folheto de divulgação da 1ª Festa Guarani

Fig. 3 - p. 38 - Dança do Mongaraí

Fig. 4 - p. 48 - Antiga Casa de Danças dos Apapocuva no Araribá

Fig. 5 - p. 54 - Sala de Aula da Escola municipal na aldeia Guarani

Fig. 6 - p. 55 - Menina Guarani em aula

Fig. 7 - p. 66 - Valdemir, aluno em trajes Guarani

Fig. 8 - p. 68 - Exercícios da cartilha de Matemática

Fig. 9 - p. 69 - Desenho feito pela menina Guarani

Fig.10- p. 70 - Valdemir, aluno Guarani em aula

Fig.11- p. 87 - Página da cartilha de Português.

Fig.12- p.101- Página da cartilha de Matemática

Fig.13- p.124- Página da cartilha de Matemática

INTRODUÇÃO

“Educação popular igual? O que se entende por isso? Acredita-se que na sociedade atual a educação pode ser igual para todas as classes?”

Karl Marx

-Uma palavra que se escreve com “ve”, pediu a professora.

Ivi, escreveu na lousa a menina.

-Ivi? Essa palavra não existe... Outra palavra gente, continuou a professora.

Esse diálogo fez parte de uma das lições – a lição do “v”, ministrada às crianças indígenas da primeira série do primeiro grau da aldeia Guarani de Nimuendaju.

A lembrança da criança Guarani ao desafio lançado pela professora e a reação desta mediante a resposta obtida, levou-me a algumas reflexões frente ao interesse em analisar, a partir do cotidiano da escola, as práticas educativas presentes ou persistentes entre os Guarani e as conseqüências das diversas modalidades educativas à cultura da nação aldeada.

O fato presenciado trouxe-me questionamentos e o interesse em entender o que leva uma criança educada numa comunidade definida como aculturada, submetida ao sistema educacional nacional, simples camponeses segundo conceito de muitos cidadãos, ter a lembrança da palavra Guarani?

- Por que a professora segue uma determinada seqüência na apresentação das letras às crianças?
- Por que a professora, numa área indígena, desconhece o significado da palavra YVÝ (Terra) fundamental na cosmologia Guarani?
- O que faz uma criança educada numa comunidade definida como aculturada, submetida ao sistema educacional “branco”, ter a lembrança da palavra Guarani?



- Na prática pedagógica, qual a ideologia dominante da professora que a fez substituir o interesse na descoberta do significado e da simbologia de uma nova palavra, por uma afirmação tão confiante, imediata e acabada?
- Como estão sendo elaborados os conteúdos do ensino e as práticas pedagógicas para o trabalho educativo, na aldeia?
- Qual a influência da educação Guarani e da educação escolar na vida social do grupo?
- Como a educação Guarani impregna a natureza dos conteúdos e dos métodos de ensino?
- Quais as representações do passado que predominam na memória coletiva e individual dos Guarani e, quais as influências no processo de aprendizagem escolar e comunitário das crianças Guarani?

Das questões suscitadas pela reflexão destaco as palavras educação, cultura e currículo, em torno das quais buscarei a interpretação do fenômeno educativo, considerando as suas modalidades – Educação Guarani e Educação Escolar - e os vínculos estabelecidos entre essa educação e a cultura Guarani, a partir do ambiente escolar, dos conteúdos e da metodologia aí desenvolvidos.

As observações realizadas permitiram-me a idéia da educação escolar enquanto uma das instituições do espaço que, através de sua prática, colaborou e dá seqüência ao desmantelamento dos valores comunitários, ao “romper e desprezar a riqueza ambiental e cultural que os rodeia e que trabalhados, resultariam em excelente material didático, que poderia não somente facilitar a aprendizagem escolar como colaborar para a análise e a crítica em relação à organização do espaço e a sua responsabilidade no processo” (MELLO, 1995:61). Aprendizado iniciado na infância, junto à comunidade.

A percepção de que o espaço da aldeia, o espaço da convivência social, das tradições, das crenças, festas, das danças, do trabalho, não ocupavam espaço na sala de aula, constituiu-se em preocupação e interesse originando a tese de que, “se a realidade



foge ao processo educativo, esse se transforma em imposição. Ou partimos dos níveis de compreensão da realidade ou estaremos impondo-lhes o que nos parece melhor para elas, como nos alertara sempre o educador Paulo FREIRE, ao se referir à educação entre as massas populares: “...antes de se elaborarem conceitos, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam... O aprendizado comum, que liga teoria e prática, só se dá a partir da realidade coletivamente refletida” (2000:77).

Cultura e territorialidade formam como nos ensina SANTOS, “um par integrado de significação, sendo, de um certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio” (1993:60).

Nesses três últimos anos, acompanhei a organização da escola na área Guarani do Posto Indígena de Araribá, período que coincidiu com a opção pela municipalização da rede de ensino fundamental em Avaí (SP), cidade na qual está localizada a área indígena.

O interesse pelo processo educativo entre os Guarani, surgiu em decorrência da pesquisa de mestrado, desenvolvida nas áreas Guarani e Terena. Enquanto geógrafa busquei, a partir do cotidiano dos dois grupos étnicos, a interpretação da organização do espaço; do espaço enquanto território, carregado de significação individual e social.

Atuando no então ensino de 1º e 2º graus na área de Geografia, a educação se constituiu na referência inicial e, a educação escolar, materializada nas duas construções escolares, localizadas nas entradas da aldeia, vizinhas à sede, foi o primeiro elemento do espaço, com o qual tive contato.

A opção em dar continuidade à pesquisa, agora com enfoque no processo educativo entre os Guarani especificamente, decorreu da resistência do grupo aos projetos e outras formas de interferências praticadas pelo órgão tutor, pelas Universidades e outras entidades. Instigaram-me, hora as críticas ouvidas dos Guarani, quanto aos projetos que foram implantados e que, não resultaram em benefícios à



que tiveram o espaço e seus moradores como objeto de trabalho e pesquisa; hora o desvio de propostas que poderiam ser interessantes para o grupo e que não chegaram a ser apresentados à comunidade.

Outro fator foi a percepção da influência do mundo mítico no imaginário dos Guarani, que aflora social e individualmente, ao explicarem o real. As representações construídas socialmente marcam o cotidiano na escola; estão presentes nos desenhos, nas palavras, na concepção do mundo masculino e feminino, nos desafios lançados aos colegas e na delimitação desses espaços, explícitos através dos gestos, das palavras.

Na monotonia do dia-a-dia, a identidade Guarani marca as pessoas e o espaço numa imensidade de determinações, de relações, que algumas vezes chegou a me surpreender, levando-me, na intenção de compreender os fenômenos, a um esforço em realizar uma autocrítica quanto aos meus parâmetros, os conceitos e preconceitos, aprendidos no contexto social e reforçados no ambiente escolar.

Várias foram as situações nas quais a identidade manifestou a sua resistência:

O aluno Guarani quer vestir “as roupas de Guarani”.

O pajé, ao organizar a dança para apresentação em comemoração ao Dia do Índio, improvisa “uma bandeira Guarani”, numa explosão de sentimentos, de imagens e de relações, que caracterizam a sua identidade. Apesar da não disponibilidade do material, cria. Não se vê representado pela bandeira da FUNAI, não lhe basta a bandeira Nacional, costura e pinta a sua bandeira; tendo o verde ao fundo e o seu cocar em primeiro plano, amarelo. Reproduz as cores da bandeira nacional, o que talvez represente a dominação, o sentimento “de nacionalidade” que lhe despertaram (ou obrigaram) mas certamente, predomina a resistência, retratada em primeiro plano, tem a sua identidade; a de Guarani.

Na distinção que estabelece o grupo entre a “religião de conversão” e a religião tribal, reservando-lhe espaço liberto das influências e manifestações doutrinárias “cristãs” e crentes.



O jovem marca o seu discurso com palavras de decisão e de firmeza; luta em fazê-las respeitadas. As suas palavras reproduzem as decisões do seu grupo, o consenso a que chegou a comunidade na noite anterior à reunião, com os representantes a nível de Delegacia de Ensino local do NEI (Núcleo de Educação Indígenas): “nós vamos fazer o nosso projeto pedagógico, nós na comunidade... vai ser o que a gente decidir sobre a nossa realidade... nós vamos fazer os materiais pra escola...”.

O questionamento de BRANDÃO em relação a construção social da pessoa humana (1986:14), exemplifica a reflexão com relação ao processo educativo na construção da “pessoa” Guarani: “...Como uma determinada sociedade edifica as suas pessoas? Como ela cria estruturas de relações socializadoras pelas quais passam as suas crianças e os seus jovens, atravessando dia a dia situações codificadas, redes e estruturas sociais estabelecidas, dentro das quais eles aprendem e internalizam os valores, símbolos consagrados pelo grupo social onde vivem e de que são parte? Como atua o trabalho interpessoal, familiar, comunitário, através dos quais são transmitidos não apenas conhecimentos, mas modos culturalmente afetivos de ser, viver e sentir como um sujeito dentro do grupo?” Como a educação escolar tem percebido e considerado esse processo?

A evidência de que a pessoa de cada um de nós é uma lenta construção da sociedade sobre os seus membros, através de um trabalho de ensino-aprendizagem de formas de pensamento, sentimento e ação, e de como, os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela uma lenta imagem de si mesma, evidenciou-se no discurso de Anildo Lulu, representante da comunidade Guarani junto ao Núcleo de Educação Indígena regional.

Ao justificar a necessidade dos Guarani participarem diretamente da elaboração do “projeto pedagógico para a educação escolar entre as suas crianças”. Anildo contara a todos, como acontece a educação de um Guarani, como é gerado o sentimento de identidade em relação ao grupo, como um Guarani representa todo o grupo. O seu discurso, infelizmente não registrado através de equipamentos



audiovisuais, fora repentinamente interrompido pelas palavras da “coordenadora” (“branca”) do grupo: isso é educação indígena!!

Através do ato, a senhora coordenadora, mais uma vez, confirmou o papel dos agentes educativos nacionais: ensinar ao índio o que é a educação indígena, dizer-lhe, muito embora distante da realidade (não apenas fisicamente distante), o que deve ser a sua educação. Certamente, se tivesse tido oportunidade, pediria ao Guaraní para transcrever o texto, o que ela, copiaria entre aspas, em alguma parte do documento, que ansiosamente pretendia ver preenchido, atribuindo-lhe legitimidade.

A opção por uma metodologia que proporcionasse a aproximação aos elementos da prática social e do contexto espacial, eixos em torno dos quais gira o processo educativo e, a partir deles, aprofundar o conhecimento da realidade, resultou numa abordagem indutiva, onde o processo de aprendizado da realidade foi construído junto ao contexto.

Com tal propósito, a presente pesquisa e a prática pedagógica por mim sugerida, tiveram por embasamento os pensamentos e as propostas de Paulo FREIRE e Célestin FREINET. A prática pedagógica de ambos os educadores, teve como elemento fundante, o ato de conhecer enquanto ato consciente e participativo da pessoa, elaborado e re-elaborado a partir das relações que estabelece com a realidade cotidiana.

Freinet, da pequena província francesa de Bar-sur-Loup, a partir da prática educativa diária, elaborou uma metodologia marcada pela preocupação em atender as solicitações e os interesses das crianças daquela realidade. Delineou, a partir das várias técnicas que criou ou adaptou, uma pedagogia onde a interdependência entre a escola e o meio social, possibilitava ao aluno um papel ativo, no processo educativo.

O princípio que Freinet tinha como básico na construção do conhecimento, a “experiência tateante”, permeou toda a sua atividade em busca de metodologia que permitisse ao processo educativo mais que a mera transmissão de conteúdos. Ele pensava a educação enquanto possibilidade para a estruturação do conhecimento e do ser, e o aluno exercendo o papel central nesse processo.



Freinet, valorizando o comportamento natural, fez uma revolução na pedagogia, libertando-a das amarras da escolástica. A partir dos novos elementos que propôs para a prática pedagógica, enfocando no terreno das aprendizagens a “permeabilidade” à experiência, questionou asserções aparentemente científicas, sobre as quais se estruturava a metodologia tradicional.

Atento às situações do cotidiano interno e externo à escola e à criança, Freinet fundamentou sua proposta a partir da atitude reflexiva e criativa. As dificuldades para o ensino e para a aprendizagem, o estimularam a elaborar técnicas e a pensar recursos para os quais era necessária uma transformação que ultrapassasse os processos pedagógicos vigentes.

Ao relacionar a educação à vida, implementou transformações no processo educativo que avançaram as exigências materiais e metodológicas, requerendo mudanças nos processos psicológicos empregados pela escolástica.

Ao optar pelo interesse da criança enquanto conduta do seu pensamento e da sua prática, Freinet buscou uma metodologia condizente com os anseios e os sonhos dos alunos da sua aldeia, os quais não lhes eram estranhos, pois partilhou a mesma condição na infância. Freinet sabia o quanto era inibidor e sufocante para uma criança acostumada à liberdade, ratificada pelas condições do meio natural, estar confinado à uma pequena sala, onde as regras impostas confrontavam com as normas de conduta aprendidas e os conteúdos não tinham significado social.

Freinet não pensava métodos adequados ao meio escolar, pensava métodos que transformassem esse meio e as relações que nele eram estabelecidas; a partir da cooperação, da organização do trabalho e das relações mais humanas entre professor e alunos.

Ao centrar o processo educativo na criança, Freinet implantou no interior da sua sala de aula verdadeira revolução, precedida pela revolução que processara no seu pensamento, em decorrência da angústia e insatisfação que lhe geravam o processo educativo na forma como o encontrara organizado. Visando atender as demandas frente a sua proposta, no espaço pedagógico mais próximo, remodelou todo o ambiente: livrou-se do estrado magistral, os móveis ganharam mobilidade. A antiga



organização dos alunos em função da arrumação da sala deu espaço para a organização da sala, em função das necessidades dos alunos.

A disciplina, amparada numa “organização” do ambiente que não proporcionava o contato com colegas e com o professor, passou a ser consequência do envolvimento das crianças nas atividades. O conceito de disciplina foi reformulado a partir da fundamentação da atividade escolar no trabalho, enquanto atividade construtiva.

Ao pensar e estruturar uma prática alternativa, Freinet não podia pensar nos manuais carregados de textos destituídos de significados, no ambiente desestimulador da sala de aula, no autoritarismo de comportamento do professor, nas práticas e conteúdos estranhos às crianças. Freinet, não podia estabelecer bases teóricas inovadoras sobre uma prática conservadora; ou um pensamento renovado a partir de recursos inadequados.

Ao conteúdo estático dos manuais, propôs textos elaborados pelos alunos, compostos de elementos do cotidiano; dos conteúdos dos discursos das crianças, dos fatos aos quais participaram ou tiveram notícia, dos conceitos e preconceitos aprendidos no ambiente social, das histórias, fantasias. O texto escolhido para a impressão e distribuição, perdera a isenção ao ser analisado, interpretado ou criticado. Ganhara significados, explicações, sujeitos, causas e consequências. Tornara-se, a partir das informações levantadas junto ao professor, às bibliografias, às constatações; um texto elaborado a partir da participação consciente: ganhara cientificidade.

A impressora, objeto estranho às escolas passa a ocupar espaço e destaque entre os recursos, mediante a vida que permitiu aos textos, às palavras impressas, decretando a morte dos velhos e enfadonhos manuais. A elaboração e confecção dos recursos didáticos, trouxe à Freinet e aos seus alunos, a autonomia.

O objetivo de Freinet era o de, a partir da consideração das experiências reais dos alunos em torno do conhecimento, impedir a perpetuação da práxis que não proporcionava nem a compreensão dos procedimentos e nem o conhecimento da realidade nas quais deveriam ser aplicadas. A sua proposta, distante de aproximá-lo aos anseios escolanovistas, nos quais as técnicas bastariam por si mesmas, atribuiu-lhe,



a responsabilidade na orientação da superação do senso comum, para uma concepção ordenada e refletida da práxis, delimitando a atuação do professor.

As inovações pedagógicas praticadas por Freinet expressam um pensamento ansioso por mudanças, retratadas através dos vínculos que estabelecia entre a educação escolar e as questões sociais e culturais. As técnicas desenvolvidas junto aos seus alunos, têm por objetivo influenciar o comportamento das crianças, proporcionando-lhes o desenvolvimento da capacidade de iniciativa, de participação e responsabilidade e respeito; condições que permitirão a extensão do processo para a sociedade.

Nas suas técnicas, Freinet materializa a intenção da prática construtiva estruturada na cooperação, sob várias formas: na sensibilidade e no respeito à percepção de mundo do colega que ao retornar da “aula passeio” comunica ao grupo as suas observações, na valorização da produção alheia, ao avaliar os vários textos produzidos; no registro da história vivida, real, quando ao escrever o Livro da Vida, enxerga a si e aos colegas enquanto sujeitos históricos. A Cooperativa Escolar, é a etapa na qual o sentimento cooperativo dá viabilidade a todas as outras ações coletivas. É o instante da autogestão dos trabalhos escolares.

A responsabilidade de cada um perante a organização do grupo, a partir da participação individual, permite o planejamento das atividades: das aulas passeios, da aquisição e aplicação de recursos, apresentação e discussão dos problemas e das possíveis soluções. Nessa atividade aprendem a organizar os espaços e as relações, a perceberem-se enquanto indivíduos como “síntese de inúmeras relações sociais”.

A proposta pedagógica de Paulo Freire se aproxima da proposta de Freinet. Para Freire como para Freinet o ato de educar é síntese de liberdade e conscientização, conhecimento e prática social libertadora.

Ao buscar palavras que expressem os princípios embaixadores da pedagogia de Paulo Freire, identifiquei as expressões: conscientização, conhecimento, participação, autonomia e libertação, a partir das quais realizo o meu estudo e fundamento a pesquisa.



Conscientização, título de um dos livros de Paulo Freire, foi a “palavra-chave” ou “geradora” que embasou a construção do seu método de alfabetização. Segundo Freire, “ao ouvir a palavra pela primeira vez, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (1980:15).

A conscientização implica, salientou Paulo Freire, o ultrapassar da esfera espontânea de apreensão da realidade. O saber que o conhecimento espontâneo produz é um saber ingênuo, obtido a partir da experiência provocada pela curiosidade, destituída de rigor metódico e reflexão crítica.

Ao propor uma pedagogia popular, Freire chamou a atenção para a necessidade de uma prática docente estimuladora, preocupada em levar a rigorosidade metódica necessária ao desenvolvimento da capacidade crítica do educando, sem no entanto, esquecer-se de que “toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler o mundo” e “ler a palavra”, no fundo, implicam re-escrever o mundo, transformá-lo” (2000:15). O trabalho educativo pressupõe então, respeito aos conhecimentos com que os alunos chegam à escola, construídos a partir do cotidiano.

Ao elaborar o método de alfabetização, Freire considerou os saberes socialmente construídos na prática comunitária. Na primeira fase denominada a “descoberta do universo vocabular”, as palavras são buscadas entre o grupo, as palavras mais carregadas de sentido existencial, mais ligadas à problemática da área, e por isso, de maior conteúdo emocional. As palavras geradoras devem nascer da procura. Nas etapas seguintes, busca-se superar a representação do objeto, do fenômeno para a sua conceituação.

A conscientização é mais que uma simples tomada de consciência, alertou Freire. Supõe o superar a falsa consciência do conhecimento. O conhecimento reclama a reflexão crítica sobre o ato de conhecer. A prática pedagógica que não permite a construção do conhecimento pelos sujeitos cognoscentes, ou seja, que não



proporciona ou não utiliza-se das condições necessárias para o ato de conhecer, impede a capacidade crítica de tê-lo.

A pedagogia que não dá espaço para as manifestações do aluno, que não centraliza a atenção na sua visão de mundo, nos seus saberes, que em maioria são saberes resultantes de fazeres; da relação estabelecida e mantida na ação, na manipulação, escamoteia através do processo de ensino a educação e a equipara ao “adestramento”. O conhecer assim estabelecido, desconhece a relação com o mundo, enquanto fonte verdadeira do conhecimento.

Essa educação nomeada por Freire de “educação bancária”, onde o sujeito, transformado em objeto, recebe os conteúdos que outro lhe impõe; aprisiona o conhecimento ao domínio da opinião, da “doxa”, impedindo a compreensão crítica da realidade. Essa educação mantém-se então, enquanto extensão e, como tal, perpetua valores; impede o ensinar e o aprender enquanto prática comunicativa.

O conhecimento, para Paulo Freire, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer atitude reflexiva sobre a realidade, e esta exige “além do sujeito pensante, do objeto pensado, a presença de outro sujeito pensante. O sujeito pensante não pode pensar sózinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos” (1977: 66). Esta co-participação dos sujeitos se dá na comunicação, canal para se chegar às pessoas.

A prática pedagógica, calcada no pensamento freireano, tem bem marcada a preocupação com a participação; não somente pelas relações que estabelece, como pelos conteúdos que possibilitam. Os contatos revelam ansiedades, frustrações, desconfiças, esperanças, forças. É a partir da participação do grupo, que as situações existenciais do grupo são expostas e, em co-participação são decodificadas. A partir daí, a conscientização começa a se instalar, transforma o conhecimento. Lembro aqui as palavras de Freire: “conhecer é ato consciente e participativo”.

A participação enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária com a prática educativo-progressista. (FREIRE,1993:73). Ao propor a educação enquanto prática da liberdade, a uma sociedade desacostumada à livre-



expressão, à participação, Freire desvia o enfoque dos fatos, dos acontecimentos e o direciona aos sujeitos, enquanto seres fazedores da história, participativos. A participação iniciada através do processo educativo pode ser o ponto de partida para a efetiva participação social, política.

A Pedagogia da Autonomia, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, considera a importância do ato formador; “quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1997:25). O ato de formar, de reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão, exige do educador democrático, rigorosidade metódica ou, a geração de condições em que aprender criticamente seja possível.

Formar exige, como dizia Freire, pesquisa; “enquanto ensino continuo buscando, procurando”. Essa procura exige “respeito aos saberes dos educandos”; respeito às experiências vividas e as marcas que essas experiências deixam nas formas de expressão, de entendimento, de abordar as coisas do mundo; exige “críticidade” para junto dos educandos, buscar o entendimento profundo das coisas da aparência; exige “ética” construída a partir da capacidade de escolher, decidir, romper, comparar, valorar com autonomia.

Formar exige reflexão crítica sobre a prática, o repensar os fatos, as atitudes, as informações; exige o considerar o novo, a atualidade e apresentá-la e, em conjunto avaliá-la; formar exige comunicação. Formar não pode ser então, transferir conhecimentos.

Um ensino que visa a autonomia, reconhece e propicia as condições “em que os educandos, em suas relações uns com os outros e com o professor, ensaiam a experiência de assumir-se”, de valorizar a sua identidade cultural.

Ao aproximar-se da realidade dos educandos e, ao desvelá-la com eles, o mundo real irrompe; o espaço expõe a sua territorialidade ou seja, as significações a ele atribuídas, as identidades nele projetadas. Ao expressar as sensações, as percepções e experiências vividas nesse território e aprendê-las ou re/aprendê-las,



realiza-se um exercício de identificação, de assunção de si por parte dos indivíduos, nas palavras de Paulo Freire.

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental, a captação dos seus temas básicos, a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático, se instaura como ponto de partida do processo de ação, como síntese cultural. O respeito à identidade cultural recusa os materiais da alienação, a metodologia da opressão, os conteúdos prontos, estabelecidos a priori. Ao contrário, a Pedagogia da Autonomia, da Transformação, da Esperança, do Oprimido, da Indignação busca conteúdos e metodologias, elabora uma metodologia da Libertação para a libertação.

À medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição, o instrumentalizará para as suas opções. (1993:128). A Pedagogia da Libertação quer o desenvolvimento do sujeito a partir da sua compreensão do mundo, a partir de uma educação compromissada com a transformação, com a produção da sua realidade, da sua história.

A metodologia desenvolvida na pesquisa, foi então coetânea à metodologia sugerida para o processo educativo escolar das crianças Guarani; elaborar o conhecimento a partir da leitura do mundo, a partir dos interesses, das preocupações e experiências cotidianas do grupo. Nessa perspectiva, a pesquisa como ato de conhecimento, teve a pesquisadora e os Guarani enquanto sujeitos cognoscentes e a realidade como objeto a ser desvelado.

A observação foi a metodologia utilizada no levantamento de situações representativas e esteve presente durante toda a pesquisa. As visitas à área não foram interrompidas e pretendo dar continuidade aos trabalhos realizados.

O conhecimento anterior da comunidade, as amizades construídas nos anos anteriores, os frequentes contatos mantidos através de visitas (alguns jovens foram ex-alunos na escola “da cidade”) e a presença e participação em eventos onde a questão indígena e os interesses da comunidade foram tratados, auxiliou-me no desenvolvimento da pesquisa, obtendo junto aos representantes da comunidade, autorização para realizá-la.



As propostas e os recursos didáticos apresentados foram direcionados aos estudos geográficos e históricos, enquanto áreas do conhecimento nas quais tive formação; o que não impede que se estendam as análises a outras áreas, o que seria interessante e necessário, mediante o objetivo de não compartimentação do conhecimento (imposição feita à escolarização através do sistema de “disciplinas”).

As observações foram realizadas semanalmente, sendo que um dia foi destinado para as visitas. O percurso cidade-aldeia foi realizado em conjunto com os professores, o que nos permitiu partilhar, entre os vários condicionantes das práticas cotidianas; das dificuldades, das esperanças, preocupações e crenças que possuem e que manifestam nos trabalhos pedagógicos.

Os fatos, os discursos e os temas envolvidos nas conversas do limitado percurso, permitiu o contato com parte das histórias de vida dos professores; suas experiências, formação profissional e atuação. A realidade percebida nesse cotidiano, e que, expressa não apenas o ser isolado, mas também o ser individual, no qual também está contido o genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais” (HELLER,1970:20-21), contribuiu com a interpretação de ocorrências, durante a prática pedagógica escolar.

Nos ambientes das salas de aula, tive a oportunidade de realizar, juntamente com as observações, atividades de apoio ao trabalho das professoras como, atender às crianças “em dificuldades” na realização das tarefas; crianças que apresentavam comportamentos e que dificultavam o trabalho da professora e dos colegas. Ao ser a sala dividida entre duas séries, orientei uma delas. A oportunidade proporcionada pelos professores, permitiu-me envolvimento maior no processo educativo escolar.

Às vezes, na tentativa de auxiliar, desenvolvi trabalhos que não correspondiam à prática pedagógica a que me propus inicialmente, pois davam sequência ao planejamento e às práticas vigentes. O que me parecia contraditório, colaborou para um maior conhecimento do objeto criticado e para maior ênfase aos meus propósitos: buscar uma prática pedagógica mais próxima e coerente com as necessidades e expectativas daquelas crianças.



Outras vezes, ao assumir as tarefas do professor enquanto o aguardávamos, ao “dar aula de reforço” para um grupo de alunos ou ao obter a permissão dos professores para uma “aula-passeio”, desenvolvi técnicas que corroboraram na minha opção e nas intenções pedagógicas. Acompanhada das crianças, no mesmo instante e a partir do mesmo contexto, obtínhamos elementos que após análises e avaliações, resultavam em conhecimentos para elas e para mim. A afirmação de Paulo FREIRE em relação à pesquisa enquanto possibilidade do envolvimento do pesquisador e do grupo como sujeitos cognoscentes, se concretizava.

Para a pesquisadora, as situações observadas, registradas na forma de relatório, colaboraram para a interpretação da realidade da qual a educação é um elemento. Nesse intento, todas as dimensões da vida cotidiana da comunidade foram consideradas relevantes. Os significados foram buscados além do explicitamente dito, no não dito; nos silêncios, nos fragmentos de discurso, nos projetos, nos sonhos, nos desenhos, nos comportamentos, no imaginário.

A proposta de busca dos saberes e materiais para o trabalho educativo no cotidiano e nas suas variadas formas de manifestação, como forma de aproximação da educação escolar à educação comunitária, através dos conteúdos, exigiu a adoção da História Oral enquanto metodologia de pesquisa junto a cultura Guarani, edificada na oralidade. A tradição oral, na forma de depoimentos, foi buscada nas fases de produção e reflexão dos documentos.

Ao pretender a reconstrução de alguns fatos e situações, que apesar de serem considerados abandonados e esquecidos pela comunidade, ainda marcam presença na forma de fragmentos nos discursos, podem ser percebidos nos comportamentos, recorri à memória enquanto elemento do vivido, centrada numa construção imaginária, elaborada na subjetividade coletiva e individual, cujas representações provocam efeitos sociais e individuais.

As informações e outros recursos obtidos durante as “aulas-passeio” ou durante as visitas, usados na elaboração dos recursos pedagógicos ou da tese, foram submetidos à análise dos Guarani; também foram analisadas a consistência e a validade de hipóteses elaboradas a partir das observações, das consultas bibliográficas



ou da intuição, criticaram os textos e outros materiais confeccionados e concederam a permissão para uso das fotografias no trabalho escrito.

A colaboração das crianças, dos professores, das mulheres e dos homens Guarani, no processo de produção da fonte e do conhecimento, enquanto narradores e críticos, imbuíu a prática metodológica de significado ou de “compromisso público” segundo MEIHY (s.d.:5) ou seja, da possibilidade da participação da comunidade na produção de documentos a partir da sua História, contada oralmente e da reflexão a partir desses documentos.

A pesquisa enquanto possibilidade para a participação do grupo caracterizou-se como “participante”, tributária das idéias de Paulo Freire ao utilizar a “pesquisa temática”, como possibilidade para o envolvimento do grupo no processo de sua escolarização.

Os temas para a elaboração dos conteúdos programáticos e dos recursos didáticos propostos para a educação escolar, tiveram origem nas idéias, na força da percepção do grupo e da pesquisadora.

Nessa fase da pesquisa, as situações identificadas enquanto representativas ao grupo, eram decodificadas; buscamos contextualizar, comparar, explicar fatos e as ocorrências. A partir dessa análise, os temas que serviriam de base às determinações dos conteúdos surgiam.

Alguns fatos ou elementos do espaço passaram a receber maior atenção da minha parte quando, durante o passeio ou ao retornarmos dele, comentávamos os acontecimentos. Nesse momento, o acidental e o imprevisto, contido nos comentários, nas impressões, constituíram fonte de informações que colaboraram para a construção do conhecimento. Os conteúdos assim delimitados, foram registrados nas mais diversas formas de expressão como desenhos, textos, pinturas e passavam a fazer parte dos materiais didáticos para os trabalhos escolares.

Muitos depoimentos, relatos e histórias foram obtidos durante os anos da pesquisa, alguns gravados mediante a autorização do depoente, mas a maioria, apesar de embasarem as análises e discussões realizadas não constam no corpo do trabalho. Entre os motivos da não divulgação das transcrições estão as preocupações em relação



às possíveis represálias mediante críticas realizadas pelos depoentes, a preocupação com a preservação da privacidade do grupo, a insegurança mediante a não efetividade nas funções exercidas.

Ao referir-me aos educadores e educadoras que atuam na área de Araribá, empreguei o gênero feminino professora(s) ou educadora(s) no feminino singular e no plural, mediante a majoritária presença de mulheres no ensino das primeiras séries do 1º grau, nas redes públicas: estadual e municipal. Apenas no presente ano, tive contato com o professor do sexo masculino, tendo portanto predominado o trabalho das educadoras mulheres, motivo pelo qual justifico a minha opção. A forma masculina professor(es) foi utilizada quando em referência à categoria do magistério, em geral.

O conceito “nacional” foi empregado nas referências aos elementos não pertencentes à cultura Guarani, substituindo a expressão Guarani inclusive a identificação “índio”, mediante a artificialidade e inadequação desse conceito.

Ao organizar as informações, com o objetivo de apresentar a análise das práticas educativas realizada no contexto Araribá, estruturei a pesquisa em quatro capítulos:

O primeiro capítulo, intitulado “O cotidiano Araribá”, é composto pelo relato das informações sobre a organização do espaço, a história dos grupos Terena e Guarani na área, as relações entre o grupo e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio).

A religião, outrora de fundamental importância e influência na vida Guarani, é analisada a partir das práticas atuais, das “conversões e invasões religiosas” praticadas de diferentes formas.

A educação escolar foi analisada a partir do cotidiano das crianças, das professoras, do ambiente e das condições materiais da escola, dos comportamentos e práticas pedagógicas.

As informações foram obtidas durante as visitas, através da observação e complementadas a partir da pesquisa bibliográfica.

Optei por fazer um breve histórico dos Guarani no Araribá, iniciando com as migrações ligadas a fatores religiosos e, em seguida a fatores econômicos e aculturativos, quando deixaram de ser espontâneas mediante atuação e imposição do



capital sobre o espaço da região, representado pelos fazendeiros, seus equipamentos e da dominação que exercem, através do Estado.

A discriminação e a exploração contínua foi comentada na avaliação da organização do espaço da “reserva” enquanto fonte de acúmulo de capital a terceiros, a partir da destruição dos recursos naturais, do abandono forçado das práticas culturais e produtivas, da exploração dos Guarani enquanto mão-de-obra, do abandono da causa indígena pelo Governo Federal.

As dificuldades que lhes foram impostas desestruturaram as relações comunitárias, resultando na invasão do espaço por diferentes grupos “religiosos”, pela imposição de projetos distantes dos interesses e necessidades da comunidade, pelos vícios e outras formas de violência, que se constata nas crianças que freqüentam a escola.

A prática educativa escolar presente entre os Guarani foi avaliada, enquanto uma das formas de invasão e de violência.

No segundo capítulo: “A prática pedagógica a serviço do desmantelamento dos valores” procurei caracterizar as práticas pedagógicas da educação comunitária e escolar, a partir das informações obtidas junto à comunidade e da análise dos programas curriculares, das metodologias, dos recursos didáticos e dos comportamentos manifestados no ambiente escolar.

No cotidiano escolar tive contato com uma pedagogia desvinculada da realidade e da cultura Guarani, resultando em situações de imposições e resistências, que fazem da escola um instrumento de opressão, um “peso ao corpo que pretende a leveza”.

Uma prática educativa escolar que se aproximasse dos elementos da prática social, do imaginário coletivo e individual, esse conceituado segundo DURAND (1989:41) enquanto um conjunto de imagens e de relações de imagens que constituem o capital pensado do homem, colaboraria para uma estruturação do conhecimento a partir da prática reflexiva e criativa, o que resultaria na maior autonomia e compromisso do ser em relação a si e à comunidade.



Em relação ao processo de construção identitária, a educação escolar vinculada às questões do cotidiano da vida das crianças e, extensivamente, à vida da comunidade, é entendida enquanto possibilidade para o estreitamento dos vínculos entre o grupo e a cultura que lhe é específica.

A educação comunitária guarani, alicerçada na oralidade, expressa nas situações cotidianas e, tendo por objetivo a formação do guarani, a sua identidade enquanto pessoa e a identidade do grupo manifestada através dele, foi atribuído o caráter de formal.

A partir dos objetivos estabelecidos para a educação escolar indígena pelos Conselhos de Educação das Secretarias Estaduais e Municipais, são avaliados os vínculos entre os conteúdos da educação comunitária e da educação escolar.

Os pensamentos de FREIRE e FREINET foram analisados a partir dos princípios e práticas de ambos os educadores, enquanto preocupação em realizar o trabalho escolar, enquanto possibilidade para a elaboração de um conhecimento imbuído de significado e, de uma conseqüente aprendizagem consciente.

Buscando a superação do saber ingênuo, a análise partiu do cotidiano da vida, dos fatos, já que a cotidianidade possibilita ao homem a práxis, através da qual exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento, segundo KOSIK (1995:15) surge a intuição prática da realidade.

Considerando que a professora que pretende realizar um trabalho educativo junto à comunidade indígena necessita pensar e elaborar estratégias que ultrapassem os limites da escola, a prática pedagógica é pensada a partir da vida das crianças e conseqüentemente, da vida comunitária.

Ao buscar no cotidiano e nas suas variadas formas de manifestação, os saberes e materiais culturais como embasamento para a leitura da realidade e, realizando a “transposição didática” dessas informações, o trabalho da educadora é considerado trabalho intelectual.

A construção de uma escola onde as diferentes culturas tenham representatividade, onde a aprendizagem dos alunos permita e resulte do diálogo entre os grupos envolvidos, exige profundas mudanças na Educação, sendo enfocadas e



analisadas as práticas pedagógicas, a gestão dos trabalhos escolares, o ambiente da sala de aula e da escola, a estruturação do tempo e do espaço, o planejamento, execução e avaliação dos projetos.

Apesar das modificações necessárias, a educação escolar é tida entre os Guarani enquanto fonte de informações, de conhecimentos que não negam frente a forma como a sociedade se apresenta organizada.

O terceiro capítulo, “A prática pedagógica a serviço do resgate dos valores” tem a intenção de, a partir dos recursos materiais e das informações coletadas durante as atividades, exemplificar uma prática escolar educativo-crítica, respeitadora dos saberes das crianças, numa situação onde “educador” e “educando” investigam a realidade natural e social.

A partir da Pedagogia do Bom Senso de Freinet e da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, busco no imaginário Guarani elementos para uma proposta pedagógica mais condizente à realidade social existente.

A partir do estudo de vários casos e fatos cotidianos, interpreto as situações de resistência mediante à pedagogia autoritária estabelecida e, elaboro recursos e propostas de atividades para o trabalho escolar que venham a colaborar no resgate dos elementos culturais e do conhecimento Guarani.

Os materiais, organizados em maioria na forma de “fichas”, têm como conteúdos as informações obtidas no espaço e na comunidade durante as aulas passeios, os temas levantados nas “horas de conversa”, os textos elaborados após discussões no grupo, as fotografias, as palavras-chaves referentes à pesquisa do universo mínimo vocabular, identificadas na área e entre o grupo, as sugestões de atividades referentes aos diferentes temas de interesse.

Nas “fichas” estão representados os mais diversos conteúdos; históricos, científicos, mítico, artístico, social e religioso.

A atuação das educadoras é avaliada enquanto possibilidade para que a sala de aula, espaço “estranho” à educação Guarani, seja transformada em espaço no qual as identidades individual e grupal encontrem significados e espaço. Para tanto, as



condições pedagógicas para as relações de ensino-aprendizagem para os alunos e professoras devem ser embasadas numa abordagem multicultural.

A prática pedagógica proposta tem por objetivo fundamental a aproximação ao espaço histórico-cultural dos Guarani, aos seus sistemas de valores para, através da problematização dos elementos espaciais, sociais e culturais, possibilitar aos educandos e às educadoras, a conscientização da realidade, que não mais se limita às relações comunitárias na aldeia.

O quarto capítulo, Considerações Finais, conclui sobre o “Imaginário Araribá na prática pedagógica”.

Retomando o interesse inicial, ao pensar nos instrumentos utilizados na construção do ideário infantil, que resultaram num imaginário representacional totalmente equivocado entre as crianças nacionais e Guarani, aponte as conseqüências dessa prática às crianças da cultura dominada, às crianças Guarani

O espaço e a cultura Guarani relegados na educação escolar constitui a fonte dos maiores problemas, resultando num círculo vicioso, através do qual, a educação escolar realiza-se enquanto extensão do projeto colonizador.

Ao pensar os princípios norteadores para a prática educativa escolar, FREINET elaborou cerca de trinta invariantes, ou seja, princípios que não variam e não podem variar, seja qual for a latitude ou povo (s.d.:164). A partir dos invariantes, retomo a prática educativa escolar imposta aos Guarani, a partir da análise crítica dos seus instrumentos e práticas e, analiso as possibilidades da prática pedagógica considerada menos agressiva e contribuidora à cultura Guarani.



CAPÍTULO I:

O COTIDIANO ARARIBÁ

Os Guarani no Araribá

O Posto Indígena de Araribá, localizado no município de Avaí - SP possui uma área de 900 alqueires de terras, demarcadas em 1910 e reservada para a “localização de índios”, pelo conselheiro Rodrigues Alves, através do Decreto nº 2371 de abril de 1913.

Atualmente, o Posto encontra-se dividido administrativamente em duas áreas: o Posto Kopenuti administrado pelos Terena e o Posto Nimuendaju pelos Guarani, cujos representantes foram escolhidos e eleitos pelo administrador regional da FUNAI.

O Posto encontra-se sob jurisdição da ADER (Administração Executiva Regional) e da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), atualmente administrada por Rômulo Siqueira de Santos.

A população do Posto Indígena soma quatrocentas e vinte pessoas, entre Guarani e Terena, sendo que predomina a população Terena, com duzentas e cinquenta indivíduos e a Guarani com cento e setenta.

A história das migrações para a reserva, segundo relato dos Guarani e bibliografia consultada, está ligada a fatores religiosos, econômicos e aculturativos. Criada, inicialmente para atender a necessidade de acolher os Guarani, que a partir do século XIX, motivados por fatores religiosos, de inspiração nos sonhos de seus pajés, haviam iniciado um movimento de migração para o Leste.

Em 1907, através da atuação do etnólogo Curt “Nimuendaju” (muendá-fazer (mo), endá-moradia) Unkel, recebeu um grupo Apapocúva (homens dos arcos compridos), que aderira por volta de 1870 ao movimento migratório em direção à Terra Sem Mal, encontrando-se os sobreviventes dispersos pelo sertão de Bauru.



Nimuendaju, ao caracterizar os Apapocúva, citou-os convivendo no Araribá acompanhados dos Oguauíva (subgrupo Nândéva) e dos Kayguá (subgrupo Mbüa).

Em 1910, o Araribá foi convertido em asilo para os remanescentes dispersos da tribo Guarani e em 1912, destino dos Oguauíva, que acossados por todos os lados, concordaram com a proposta de transferência apresentada por intermédio de Nimuendaju. Após conviverem com o grupo dos Tañyguá, a primeira a migrar em direção ao leste, os Oguauíva abandonaram sua residência no Mbaracá e seguiram as pegadas dos Tañyguá.

Em meio às disputas e politicagens por terras, dizimados pelas epidemias, embora a contragosto concordaram com a proposta de Nimuendaju de se transferirem para a reserva dos Guarani no Araribá, mas no início do ano seguinte, vitimados por uma epidemia de febre, pereceram aproximadamente cinquenta deles.

Às epidemias de sarampo, varíola, febre palustre, à desinteria, às hostilidades dos colonos e fazendeiros, ao avanço da estrada de ferro Noroeste, cujo contingente de trabalhadores representava um perigo constante para a aldeia, contrapunha-se a miséria do Araribá.

A identificação dos subgrupos, a compreensão das características específicas de cada subcultura constituiu em parte, dificuldade até mesmo para os Guarani, pois as migrações Guarani levaram a apagar parcialmente, as diferenças originais.

No Araribá, o convívio de famílias Nândéva (os que somos nós, os que são dos nossos), Mbüá e Kaiová desenvolveu um intenso processo de homogeneização. Nesses grupos se tornou impossível distinguir com o necessário rigor as linhas divisórias entre uma subcultura e outra (SCHADEN,1954:25). Essa situação foi igualmente registrada por DINIZ (1976:41).

Ao serem questionados com relação ao grupo a que pertencem, a maioria afirmou ser Nandeva, como Seu Francisco (ex-cacique e pajé). A mesma afirmação foi obtida individualmente entre os seus filhos, sobrinhos(as) e netos (as).



Os Nandéva constitui um dos três grandes subgrupos Guarani do Brasil Meridional, sendo os outros dois os Mbüá e os Kaiová. Ao subgrupo Nandéva pertence a horda Apapocúva (homens dos arcos compridos), em sua maioria os que foram trazidos para Araribá (SCHADEN, 1954:12), informação obtida de lembranças, durante as conversas individuais e nas reuniões.

As crianças, apesar de não saberem a história de sua família ou do seu grupo, sabem informar a sua origem: o Paraná é o Estado de onde vieram os seus pais e avós, sendo minoria os originários do Mato Grosso do Sul e do litoral.

Em 1932 teve início a chegada dos Terena à reserva, provenientes do Mato Grosso. Esse movimento aconteceu por dois motivos principais: ocupar a área que estava praticamente desabitada em função de um surto de gripe espanhola que havia dizimado a população e, para “servir de exemplo” aos Guarani.

A chegada dos Terena em Araribá, incentivada pelo Serviço de Proteção aos Índios e os motivos que os levaram a realizar o movimento migratório em direção ao Leste, resultaram na identificação dos mesmos, por parte dos Guarani; como invasores e intrusos. As divergências resultantes do contato e da imposição da divisão de um mesmo espaço entre diferentes grupos étnicos, foram agravadas.

A situação de sedentários e agricultores, fizeram com que ficassem conhecidos como “seres dedicados ao trabalho”. Os Terena, por sua vez, assumindo as características que lhes foram atribuídas, consideravam os Guarani como maus trabalhadores, preguiçosos.

Essa rivalidade, é mantida e incentivada inclusive junto à FUNAI (Fundação Nacional do Índio) quando os projetos apresentados ao órgão são encaminhados à área Terena, justificado o ato por serem “mais abertos” ao contato, mais organizados e receptivos. Tal situação pode ser percebida na fala do Guarani, que reclama tratamento desigual e preferencial destinado aos Terena por parte das autoridades, não restritas apenas ao âmbito do órgão tutor.

As diferenças estão marcadas no espaço da escola do Posto de Kopenuti (Terena): nas condições do prédio, nas condições sanitárias, na existência de responsáveis pela limpeza e pela preparação dos alimentos e oferta às crianças, no



acompanhamento da assistente social. Para a escola foi destinada, a partir do mês de março do presente ano, uma funcionária Guaraní responsável pela limpeza e distribuição da merenda.

Os Guaraní e os Terena transferidos para o Posto de Araribá sofreram, ambos, a violência de serem retirados do seu espaço de origem ou de busca, desde então, muito reduzidos para o espaço do aldeamento.

O espaço enquanto fonte de acúmulo a terceiros

Inserido no contexto da expansão cafeeira do início do século, o município de Avaí (palavra que corresponde na língua Guaraní a fase da adolescência) foi atingido pelos vários ciclos econômicos característicos das sociedades agroexportadoras, o que retrata o contexto sócio-econômico nacional, com a sua população, sujeita às instabilidades dessa economia.

Nessa sociedade, onde as relações estão inteiramente dominadas pela mercadoria, foi instalada a Povoação do Araribá. A vinculação do “índio” ao mercado como produtor e consumidor, mais como produtor, está relacionada à introdução de novas necessidades entre as comunidades e a incapacidade de reprodução, das anteriores condições de existência no espaço.

O espaço da reserva ampliado e organizado como fonte de acúmulo de capital a terceiros, através do arrendamento de sua área agrícola, foi equipado com os instrumentos necessários tais como máquinas de beneficiamento de arroz, milho, mandioca, cana-de-açúcar e serraria.

Os cafezais e a sericicultura ampliavam as atividades nas quais grande parte dos indígenas eram empregados como mão-de-obra, trabalhando em troca dos bens que necessitavam para consumo, adquiridos junto ao encarregado da Povoação. O montante pecuniário dos arrendamentos, bem como as rendas de outras naturezas, eram recolhidas ao Fundo Federal Agropecuário e contabilizadas de acordo com a orientação de tais instâncias.



O arrendamento das terras da reserva para pecuaristas e pequenos agricultores foi interrompida no ano de 1969, de acordo com a proibição inserida no Estatuto do Índio (DINIZ, 1976:39).

Conseqüentemente, a vegetação nativa é ou foi praticamente destruída e quase toda a área de Araribá totalmente devastada. O desmatamento, cujo processo fora registrado desde o ano de 1910, foi um dos resultados da atuação da Inspetoria do SPI (Serviço de Proteção ao Índio).

Com o objetivo de criar uma situação favorável ao desenvolvimento material e “moral” dos Guarani, o referido órgão implantou na área uma série de projetos com os seguintes resultados: derrubaram mais de 200 alqueires de mata, iniciaram a criação de porcos, galinhas, cavalos, cabras e carneiros. No final deste mesmo ano, já se encontravam plantadas mais de 200 árvores frutíferas.

As intenções, segundo o órgão, era a transformação da área num Centro Agrícola de Trabalhadores Nacionais, projeto que dependia, segundo seus funcionários, do não esmorecer do Estado, de modo a ser possível a instalação das primeiras escolas, a criação do aprendizado prático da agricultura, dos ofícios de carpinteiro e ferreiro, bem como a introdução dos instrumentos próprios ao aperfeiçoamento da arte da tecelagem. As colheitas dos anos seguintes, foram comercializadas com negociantes das regiões vizinhas, através da intermediação do órgão responsável (CARVALHO, 1979).

O desmatamento, segundo relato dos moradores, avançou muito após a ocupação das terras com a monocultura da mandioca e do pasto. A escassa vegetação que resistiu é predominante na área Guarani.

Assim, no ano de 1994, com o objetivo de administrar as questões relacionadas à produção, emprego de mão-de-obra e questões orçamentárias, foram constituídas duas associações: a de Kopenuti (dos Terena) e a Nimuendaju (dos Guarani), administradas pelos próprios “índios”, com a diretoria eleita através de assembléia.

De acordo com as informações dos funcionários da FUNAI as associações constituem entidades jurídicas sem fins lucrativos e têm por objetivo



propiciar a autogestão do espaço, bem como facilitar a obtenção de recursos junto a entidades não oficiais uma vez que muitos dos recursos não chegariam às comunidades, esbarrando na mentalidade de que a questão indígena seria responsabilidade exclusiva da FUNAI. O período para a atuação dos presidentes é de dois anos, sendo a eleição realizada pela assembléia.

A situação do Córrego que nomeou a área expõe a devastação que atinge aquele local. A mata ciliar que protegia suas margens deu lugar aos descampados para as plantações de mandioca; atividade encerrada no ano de 1995 e a não renovação do contrato com a Indústria de farinha de mandioca Monjolinho, compradora de toda a produção da área. Contudo, o encerramento do contrato não implicou na recomposição/recuperação da área degradada.

Atualmente, trabalham na colheita do arroz num projeto desenvolvido pela FUNAI, que ocupa na área Guarani apenas oito pessoas, sendo cada uma das pessoas pertencente à famílias diferentes. Os trabalhadores têm recebido, conforme os dias dedicados aos trabalhos em espécie, ou seja, em alimento colhido.

Os projetos são limitados devidos às dificuldades em obterem sementes, equipamentos e outros recursos necessários à produção agrícola, além da necessária assistência técnica. Para exemplificar, o orçamento das despesas para o ano 2000, realizado pela FUNAI local (Bauru - São Paulo), embora aprovado, não resultou no recebimento das verbas necessárias, até o presente momento.

Mediante tal situação, muitos são forçados a deixar a área, empregando-se no trabalho temporário nas vizinhas fazendas, enquanto “bóia-frias”. Diariamente, durante o período da colheita do café e da laranja, na frente da escola desembarcam da carroceria do trator, os pais, mães, irmãos e alguns alunos que nessa época deixam de freqüentar as aulas para empregarem-se como bóia-frias na changa (trabalho remunerado) num trabalho sazonal, ao qual se vêm submetidos os adultos e as crianças.

O fato das crianças pequenas estarem em volta da escola desde o início das aulas, aguardando o horário das refeições ou a oportunidade de participar das



brincadeiras na “hora do recreio”, junto dos irmãos e amigos é decorrente da saída dos pais para o trabalho, em atividades fora da aldeia.

As roupas coletadas e distribuídas nos intervalos das aulas nos dias dedicados às pesquisas, às observações na escola, são de grande interesse e portanto, disputadas pelas crianças, devido as dificuldades em obtê-las, decorrente dos baixos salários obtidos pelos seus pais e do desemprego que os atinge. As peças, esporadicamente coletadas e democraticamente distribuídas, são recebidas com muita alegria. A justificativa das crianças para obter uma determinada peça de tamanho adulto, disputada com os colegas, é a de ser do tamanho adequado ao pai ou à mãe com destaque para a finalidade de “servir para o trabalho”, na roça.

A situação, várias vezes presenciada, além da situação econômica indica os atuais hábitos relativos ao vestuário masculino, feminino, adulto e infantil, em nada diferenciado dos trajes dos nacionais, em todas as épocas e situações, sendo exceção apenas nos dias dedicados à apresentação do Mongaraí.

As casas da aldeia são, em sua maioria, construções em alvenaria, resultado de um projeto implantado na década de 70; quando substituíram as casas de madeira existentes, pelo modelo padronizado em alvenaria.

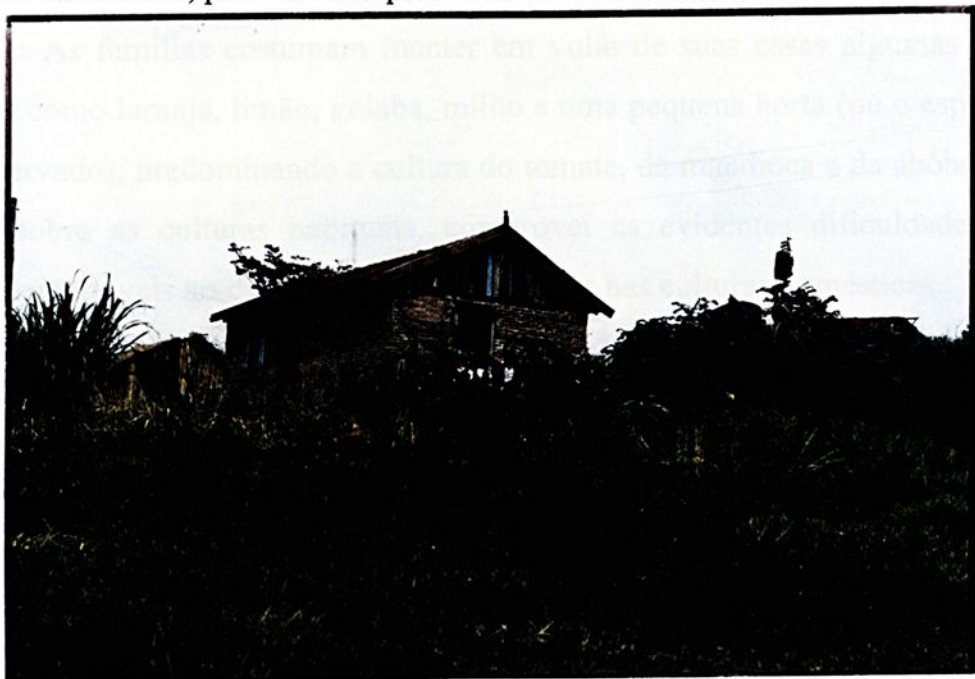


Fig.1 – Casa Guarani

No interior das casas existem poucos móveis, reproduzindo aquelas mais equipadas, o ambiente das residências urbanas, onde é comum a organização das salas com sofá e a televisão. Não existem artefatos ou outros instrumentos característicos à cultura decorando os cômodos.

Embora pequenas, na casa Guarani vivem várias pessoas, sendo as famílias constituídas em grande maioria pelo pai, mãe e um elevado número de filhos. É raro encontrar na escola, uma criança que tenha menos de quatro irmãos.

Em várias casas visitadas, a Bíblia ocupa espaço de destaque na sala de visitas.

Entre as crianças, constatou-se um elevado número de pais que se encontram desempregados, conseqüentemente a família é obrigada a buscar auxílio na comunidade, através dos empréstimos e doações dos parentes, amigos e vizinhos. Essa solidariedade vivenciada pelas crianças é tida como natural entre elas; se não têm o alimento, outros emprestam.

As culturas de subsistência

As famílias costumam manter em volta de suas casas algumas árvores frutíferas como laranja, limão, goiaba, milho e uma pequena horta (ou o espaço que lhe é reservado), predominando a cultura do tomate, da mandioca e da abóbora. Ao indagar sobre as culturas habituais, comprovei as evidentes dificuldades nessa prática, perceptíveis ao observarmos os resultados nas culturas domésticas.

A pobreza das terras e a existência de formigas exigem recursos dos quais as famílias não dispõem, resultando na baixa produção e no conseqüente empobrecimento da alimentação, composta basicamente de arroz, feijão, mandioca, mas a carne, os legumes, as frutas e verduras quase não existem.

O comércio de legumes e verduras, muito pequeno, restringe-se a alguns dias do mês, quando terceiros se dirigem à aldeia.

O artesanato assim como a caça não fazem parte do cotidiano dos Guarani de Araribá, isso por razões evidentes; a degradação que vem sendo



registrada no meio, impede que encontrem no espaço da aldeia as condições necessárias à realização das atividades tradicionais.

A produção artesanal limita-se à confecção de arcos e flechas em taquara, adornados com penas coloridas artificialmente, sendo o acabamento dos trabalhos feitos com plásticos, barbantes e outros materiais que retratam a pobreza dos recursos.

O abandono da prática da horticultura doméstica é constatada no discurso das crianças. Elas relatam e justificam a desistência dos familiares apontando as dificuldades em mantê-las, recordando as antigas culturas e os cuidados que se faziam necessários e para os quais a mãe reservava uma boa parte do tempo. As dificuldades econômicas impedem a superação dos problemas que estrapolam o espaço do “terreiro”, estendendo-se à roça.

Próximo à escola está sendo organizado um pomar e, apesar das dificuldades, a roça coletiva de subsistência, ou *añomoóita* como registrara Schaden entre os *Ñandeva* do Araribá, nesse ano atinge 30 alqueires, ocupando a cultura do arroz 5 alqueires, a mandioca e o feijão ocupam 1 alqueire e meio cada, e para o milho, cultivo de vital importância para os Guarani, foram reservados 22 alqueires.

As relações entre os Guarani

As relações entre as famílias são muito estreitas. Os vínculos estabelecidos entre eles são percebidos no comportamento das crianças durante as aulas; no companheirismo retratado na divisão das frutas que colheram pelo caminho; no uso do material escolar; no acordo em relação às casas dos colegas que visitarão após a aula; na solidariedade das famílias vizinhas e dos parentes com a família desempregada; na cumplicidade entre as crianças nas brincadeiras, nas “mentiras” pregadas à professora; na participação nas decisões referentes às questões que envolvem a comunidade: assuntos éticos, morais, educacionais, de produção, planejamento das tarefas, divisão dos resultados.



Na escola, um fato cotidiano ilustra os vínculos e as regras existentes: ao constatar um caso de agressão no lar, a uma das crianças (caso de uma família que recentemente mudou-se para a área, composta por pai Guarani e mãe branca), o professor entrou em contato com o cacique.

Ao inteirar-se do caso, este não tomou qualquer atitude solitária; reuniu-se com o conselho, expôs o problema que foi discutido e as possíveis alternativas apresentadas aos responsáveis pelo menor.

A família Guarani organiza-se através dos núcleos elementares, sendo muito raro uma família composta por menos de seis elementos. Em sua maioria, as famílias dos alunos, são compostas por mais de oito pessoas.

A antiga organização social, baseada na família-grande, teve sua manutenção impossibilitada pela desestabilidade da família elementar em decorrência das imposições externas que forçaram a família elementar tornar-se a unidade de produção e de consumo, das transformações na divisão sexual do trabalho dentro da família, do alcoolismo e do desemprego.

Entre os alunos que freqüentam a escola, a maioria são filhos de pais Guarani e alguns de Guarani e Terena, o que dá mostra da relação estabelecida entre os dois grupos, a partir dos casamentos realizados entre eles.

O casamento, quando realizado entre Guarani e não Guarani, respeita a determinadas regras: quando o casal é composto por homem Guarani e esposa não Guarani, passam a residir na aldeia, o contrário ocorre quando a mulher é Guarani e o homem não. Quando se casam Guarani e Terena, a escolha do local de residência é feita pelo casal, que fica sujeito as condições da existência de moradia ou de edificá-la.

As uniões ocorrem de conformidade com as tradições nacionais: casamento oficial, registrado em cartório e cerimônia na igreja.

A combinação de elementos tradicionais Guarani com elementos nacionais já era registrado por Schaden desde os anos cinqüenta; a instituição do casamento foi adotada pela comunidade; a sua realização se faz segundo o que se pode chamar de “técnicas cerimoniais tradicionais”. Segundo depoimento que



obtivera, o jovem se dirigia aos pais da menina, pedindo o consentimento para casar. Estes indagavam da opinião da filha. Então, os pais de ambos combinavam com os noivos e com o ñanderu (Nosso Pai), o dia de oñomomendá (do casamento). O ñanderu fazia o casamento no oýguatsú (casa de festas religiosas) ao anoitecer.

A cerimônia era assistida por parentes e amigos; os homens levavam os seus mbaracá (instrumento religiosos feito de uma cabaça de capacidade variável, que são cheias de sementes pretas chamadas ymau, de valor sagrado) e as mulheres iam munidas de tacuá (ou taquara, instrumento de dança próprio das mulheres). Mulheres e homens que tinham o djeatsaá também o levavam.

O noivo precisava de djeatsaá e mbaracá; a noiva, de djeatsaá e kanguaá (diadema de penas de tucano, pavão, gralha ou de aves domésticas). Acendiam duas ou três velas de cera de abelha silvestre e todos cantavam e dançavam.

Durante a cerimônia, o ñanderu soprava o peito da noiva e do noivo; depois passava com as duas mãos pela cabeça e tronco de ambos os nubentes. Em seguida, bebiam cauim de milho, feito pelas mulheres, mel de abelha silvestre; às vezes também levavam comida. Na cerimônia havia dois casais de padrinhos: um para o noivo e outro para a noiva.

Em casa, depois, se realizava a festa do casamento, na qual dançavam segundo a música dos civilizados. Além de cerimônia no oýguatsú (casa de festas religiosas), havia também o casamento na igreja católica, que se realizava depois daquela e a que nem todos se submetiam. O casamento na igreja católica era seguido de festa na casa do pai da noiva, como era costume entre os civilizados. Alguns se casavam no cartório (SCHADEN, 1954:86).

Já em 1974, período em que DINIZ realizou suas observações, seus estudos (1976:74), não eram mais realizados casamentos de acordo com o rito tribal.

Como fora registrado anteriormente pelo antropólogo, nos casos de separação entre os casais, a iniciativa é tomada pelo homem que deixa os filhos com a mulher ou com os avós. Entre as onze crianças que compõem uma das salas



mistas do ensino fundamental, três delas são filhos de pais que se separaram e atualmente, vivem com as mães e com os avós.

Os nascimentos ocorrem nas maternidades das cidades mais próximas, para onde são encaminhadas as gestantes. As crianças são registradas em cartório e na FUNAI. Entre as mulheres mais idosas, algumas são parteiras, mas há muito tempo não auxiliam nos partos. Com as informações obtidas entre os alunos e familiares, filhos da penúltima geração nasceram “em casa” e as mães foram assistidas pelas avós e parteiras.

Apesar de não terem dito o nome Guarani, algumas das crianças sabem da sua existência, mesmo após os adultos terem informado ser essa uma prática encerrada entre o grupo (somando essa a outras tantas contradições manifestas entre as falas das crianças e dos adultos).

SCHADEN, ao trabalhar entre os Nandeva do Araribá, afirmou não ter encontrado, na época, criança que não tivesse passado pelo mongaraí (batismo do milho) e que, por conseguinte, não possuísse o seu nome índio, mas todas foram batizadas também na igreja católica (1954:160).

Poucos dias depois do nascimento de uma criança, o grupo se reúne em maior número possível, e o pajé encarregado dá início à cerimônia para determinar “que alma veio ter conosco”. A alma pode ter vindo do zênite, onde vive o herói nacional Ñanderyqueý, ou da “Nossa Mãe” no Oriente, ou então dos domínios de Tupã, deus do trovão no Ocidente.

Nesse local, a alma há muito que existia pronta, e a única tarefa do pajé consiste em sua correta identificação, no momento e lugar de sua chegada à Terra. Ele o faz dirigindo-se às diversas potências celestiais mediante cantos apropriados a cada uma delas, indagando-lhes da procedência da alma e o seu nome. Pouco a pouco vão chegando as mulheres e as moças para participarem; sentam-se em linha, ao longo da parede, com o rosto voltado para o leste, enquanto os homens se mantêm distantes. O pajé vai recebendo, vez por outro, forças mágicas sobrenaturais das potências a que dirige o seu canto, que transmite à criança.



A introdução de elementos cristãos entre alguns grupos modificou os procedimentos: ao nascer do sol, o pajé começa a cantar de modo particularmente solene, muito alto, muito devagar e sem cadência. Ninguém o acompanha com cantos ou com a batida da taquara, apenas ele agita o mbaracá, cujo som já morre num sussurro chiante, já recrudescer, alto e penetrante, numa demonstração impressionante da excitação que o possui. Este é o neengaraí que constitui o ponto culminante de toda a dança de pajelança.

Assim cantando, o pajé dá algumas voltas dentro da cabana, seguido pelo padrinho com a pia batismal e este pela madrinha com a criança nos braços. Quando todos retornam a sua posição inicial, voltados para o leste, o pajé umedece a palma de ambas as mãos na água da pia batismal, afluando com o dedo a criança no alto da cabeça e no peito.

Uma cerimônia chamada jirojý encerra este canto de pajelança. Todos os presentes, dispostos em linha e com as mãos levantadas, inclinam-se perante o sol nascente, enquanto dobram levemente os joelhos.

O nome da criança, tem para o Guarani, uma significação muito especial; é como um pedaço do seu portador, guardando, na presença de estranhos, segredo sobre o seu verdadeiro nome.

Quando ocorre o falecimento, o corpo é levado ao cemitério da aldeia, utilizado pelos Guarani e Terena, sem nenhuma cerimônia especial para o ocorrido. SCHADEN observou o enterro feito em redes (exceção quando o administrador do posto fornecia um caixão de madeira). As sepulturas eram enfeitadas no Dia de Finados como o fazem os cristãos, mas mantinham o hábito de colocarem sobre o túmulo objetos que pertenceram ao falecido (1954:157).

Nimuendaju, ao relatar os enterros realizados no cemitério de Jacutinga, localizada a doze quilômetros de distância da aldeia, narra as humilhações a que eram submetidos os Guarani: após carregarem o corpo pelo longo caminho, ao chegarem ao destino cansados e famintos, eram levados a alcoolizarem-se pelos comerciantes do local, o que resultava em brigas, discussões e outras violências (UNKEL, 1987:37).



Na década de 70, DINIZ (1976:70) cita a existência de uma cemitério e a adoção, por parte dos Guarani, do rito católico para o Dia de Finados, quando velas eram acendidas junto às cruzes das sepulturas para os mortos. As cerimônias Guarani foram sendo substituídas pelos ritos católicos e de outras religiões.

As concepções religiosas e a tradição mítico-escatológica explicam as migrações Guarani, sendo de grande significado a crença no mbae-meguá que consiste na destruição do mundo, no mito do Yvy Marãey (Yvy - Terra, ey - é a negação, Marã - doença, maldade, tristeza ou Terra Sem Mal) e nos recursos mágico-religiosos: na dança medicinal (jiroky), no canto medicinal (poraí), no mbaracá, nos poderes mágicos e na autoridade do pajé.

Com a proximidade da Festa do mongaraí, realizada no mês de abril após quinze anos de interrupção, a comunidade se agitou, se organizou. Entre as crianças percebeu-se a ansiedade com relação aos jogos, à dança. Comentam o que ouviram dos pais sobre o festejo, a vinda dos “índios” de Barragem que ensinaram a dança, comentam também sobre os amigos que os pais convidaram, a presença e participação das professoras.

Após quinze anos de interrupção, a Festa do Mongaraí voltou a ser organizada pela comunidade, como uma tentativa de “resgate” das tradições. A festa realizada nos dias vinte e dois e vinte e três de abril foi e é comentada com muita alegria, pelas crianças na escola e pelos adultos da comunidade. Entre a programação, a dança mereceu destaque e os ensaios aconteceram durante as noites, após os trabalhos.

As expectativas dos Guarani foram superadas: muitos dos convidados estavam presentes, os parentes e amigos Guarani de Barragem colaboraram apresentando danças, artesanato. A festa do Mongaraí reuniu o grupo. Em sala-de-aula, basta tocar no assunto e todas as crianças, sem exceção, animadamente detalham os fatos.

Na escola, as crianças comentaram com muita frequência a confecção das saias feitas pelas mães ou avós, usando como material a taboa. Ao percorrer a aldeia nesses dias, via-se algumas mulheres, sentadas à frente das casas durante as



tardes, reformando as peças antigas e confeccionando novas. Devido a escassez da matéria-prima, utilizaram barbantes, penas de galinha e anilina.

Os Apapocúva não conhecem cantos e danças profanos de nenhum tipo, mas apenas religiosos. O canto de pajelança chama-se simplesmente poraí (canto) e a dança de pajelança jiroquý (dança). A mais importante de todas as danças de pajelança é o mongaraí (mõ-fazer, carai-magia).

O mongaraí se realizava uma vez ao ano, na época em que os frutos da lavoura, especialmente o milho, estão verdes, isto é, entre janeiro e março. A festa tem a finalidade de proteger tanto os homens como as plantas e os animais comestíveis, durante todo o ano, contra os maus eflúvios. Essa é a ocasião em que se podia ver reunido todo um bando Guaraní.

Os preparativos para a festa começavam com muita antecedência: a casa de dança foi preparada, cozinhava-se milho que as meninas mastigam para fazer o caguijý (cerveja de milho), faziam-se excursões à mata para buscar mel, cera para as velas tataendý, frutos silvestres e caça; os adornos de penas usadas eram consertados e outros novos confeccionados.

A dança durava normalmente quatro noites. Todas as noites dançavam até o alvorecer e durante o dia descansavam. No alvorecer do quinto dia realizava-se o batismo de todos os presentes.

Diante da longa fileira de varas providas de velas (yvyráí) cavavam-se buracos no solo, plantando neles alguns exemplares de todas as plantas que se tem na roça. Entremeadas aos buracos estavam cuias com mel e caguijý, colocadas sobre estrados especiais e baixos. A caça e os frutos silvestres eram pendurados em fios horizontalmente estendidos. À luz das velas, todo este arranjo tinha efeito de grande beleza. Singular era também a forma de servirem o mel ou o caguijý nestas noites.

No início da festa, o pajé recebia de cada participante uma borla de penas do seu colar. Com estas penas ele enfeitava um bastão de cerca de 50 cm de comprimento (jaçucávy), que ficava completamente coberto. Nos intervalos, a bebida era servida por duas mulheres, uma levava a cuia e a outra o jaçucávy.



Esta oferenda era feita com notável seriedade e lentidão solene. As mulheres começavam pelo pajé na ala direita, servindo depois toda a fileira, um por um. A portadora da cuia nunca a entregava, mas a levava aos lábios de cada um. Ninguém emitia nenhum som.

Ao observar o programa impresso no folheto de divulgação da Primeira Festa no Posto Indígena Nimuendaju, comentada anteriormente, não há qualquer menção à cerimônias religiosas como a celebração da missa católica, batismos, tão comuns nas festas de comemoração do “Dia do Índio” realizadas na aldeia Terena e organizadas por freiras e demais séquitos da Igreja católica atuantes na área.

1.^a FESTA NO POSTO
I N D Í G E N A
N I M U E N D A J Ú
DIA 22/04/2000
S Á B A D O

8:00 HS. - Hasteamento da Bandeira Indígena e da Bandeira Brasileira
9:00 HS. - Apresentação de Dança Típica da Comunidade
10:00 HS. - Tiro de Arco e Flecha com os Índios da comunidade (Interessados entrar em contato pelo fone: 9703-1851 ou 9703-1984 (com PAJÉ DARÃ)
11:00 HS. às 12:00 HS. - Churrasco Grátis para os visitantes
13:00 HS. às 14:00 HS. - Exposição de Artesanato das tribos Local e Ervas Medicinais e Gorrifados com a Esposa do Pajé Darã Pacueri
14:00 HS. - Futebol Amistoso:
BARRAGEM X E. C. NIMUENDAJÚ
17:00 HS. - Primeira Corrida de Pedestres do Posto Indígena de Nimuendajú
Percurso de 10 Km. - Premiação: 1.º ao 5.º lugares - Troféus
6.º ao 20.º lugares - Medalhas
Informações pelo fone: 9703-1851 ou 9703-1984 (com PAJÉ DARÃ)
20:00 HS. - Início do Baile

DIA 23/04/2000
D O M I N G O

9:00 HS. - Torneio de Futebol com Troféus para os 5 primeiros colocados
1.º lugar troféu com 2,30 m. de altura
18:00 HS. - Entrega dos troféus e encerramento da festa

Fig.2 - Folheto de divulgação da 1ª Festa Guarani.

Não ocorreu em nenhum momento a celebração de cerimônias religiosas alienígenas à cultura Guarani, fato que, para a nossa alegria, não ocorreu também na festa Terena do presente ano.

Ao contrário, na abertura da festa, após o ato de hasteamento da bandeira da FUNAI e da bandeira brasileira, apresentaram a dança típica da comunidade, aguardada com muita expectativa. Na sequência, tiro de arco e flecha, exposição de artesanato da comunidade local, de ervas medicinais e das garrafadas pela esposa do Pajé, seguidas de jogos, competições esportivas e o baile ao anoitecer.



Fig.3 – Dança do Mongaraí

No ano de 1994, foi construída na entrada da aldeia, ao lado da escola, da sede e da enfermaria, uma casa de orações a ogwa guaçu, uma miniatura praticamente destruída. Segundo os funcionários da FUNAI, a construção fazia parte do projeto de “reativar as tradições entre os índios”.

Ao descrever os detalhes da dança de pajelança que várias vezes presenciou, UNKEL alertava que, para assistir a um mongarái celebrado corretamente, ou seja, liberto das influências estranhas, era necessário ir ao Mato Grosso, pois no Araribá já não o realizavam.

O período de convivência de Nimuendaju entre os grupos Ñandeva estendeu-se entre 1905 e 1913. Desde esse período já observara o abandono de tais práticas no Araribá, onde muitos já não possuíam sequer um maracá (mbaracá), condição indispensável para uma dança de pajelança.

O mbaracá, é feito de uma cabaça de capacidade variável, geralmente de um litro ou mais, enche-se esse mbaracá com sementes pretas (ymau), que têm valor sagrado. Com relação às taquaras de dança (tacupú) feitas de uma espécie de bambu chamada taquara branca, instrumento exclusivo das mulheres, ainda era comum em Araribá.

Apenas um pequeno grupo de seis famílias se reunia, pelo menos duas vezes por semana, em torno de seus pajés.

O calendário do milho, regia o calendário religioso e social. Na lavoura Guarani, o cultivo do milho assume importância incomparável à de qualquer outra espécie. O milho, além de uma das principais fontes de alimento, constitui a principal matéria-prima para a fabricação da chicha (bebida fermentada).

O milho primitivo dos Guarani é o milho mole, conhecido entre os caboclos pelo nome de saboró (SCHADEN, 1954:54). Os Guarani têm receio de que o milho degenera. As roças de milho mole e de milho duro eram feitas em separado e tomava-se a precaução de não misturar as sementes; os grãos das espigas que revelassem cruzamento não serviam para o plantio.

As denominações dadas às variedades de milho saboró não são uniformes; diferem de aldeia a aldeia e, mais ainda, de um subgrupo para outro.



A cultura do milho ainda tem destaque entre os Guaraní de Araribá, podendo ser avistada em vários pontos, ao lado das casas, na roça comunitária, ao lado da escola.

Em visita à casa de Seu Francisco (Paí Chiquinho), conhecemos o milho vermelho cultivado nos fundos da casa, ao qual se referia com muito respeito, alertando que era o único a guardar as sementes, não encontrando nos jovens, interesse em manter a tradição.

Esse desinteresse afeta a manutenção dos outros aspectos culturais como o cultivo das ervas, a elaboração de chás como fonte de medicamento ou prevenção. Algumas casas possuem na porta da casa (principalmente da porta da cozinha, algumas latas onde são cultivadas junto a outras plantas, as ervas (hortelã, alecrim).

Paí Chiquinho, exerceu a chefia política dos Ñandeva de Araribá e a liderança carismática do médico-feiticeiro, conhecido como Ñanderú (nosso pai). Os grandes pajés são honrados com o título de paí. Para ser um Ñanderú, segundo os Guaraní Apapocúva, é necessária inspiração, não se tratando portanto, de uma casta fechada ou hereditária.

O Ñanderu usa seus poderes mágicos não só para fins pessoais, como também os põem a serviço da comunidade: a procura do nome (batismo), cura de doenças, profecias, etc. Apenas pajés homens, no entanto, atingiram o mais alto grau de perfeição, que os capacita a dirigir a festa Nemongarái, e que termina por levá-los a assumir progressivamente a liderança social do bando: tornam-se pajés principais.

Em casos de doença de alguma gravidade, aliás, o Guaraní tem mais confiança nos cantos de seus pajés do que nas diversas poções e compressas; o pajé trata a doença como se ela fosse uma força mágica, como sendo uma matéria invisível, embora perfeitamente corpórea, que ele visualiza e retira através do canto, quando se encontra em transe (1987:92).

A subordinação espontânea à “teocracia” de seu pajé principal, era segundo UNKEL, a única organização profundamente alicerçada no caráter e nas concepções destas hordas, não substituível por nenhuma outra (1987:76).



Um problema que afligisse o grupo, uma epidemia, um empreendimento coletivo era motivo para os Apapocúva reunirem-se na casa de dança.

Ao visitar Paí Chiquinho, este nos apresentou a sua pequena casa de orações, construída ao lado de sua casa; logo apresentou-se nos trajes de reza, a coroa ou jiguacá, os colares ou jiaçaá feitos de frutos pretos, enfeitados a intervalos com o potý que são borlas de penas, o cocar e deixou fotografar-se, tendo numa das mãos o mbaracá.

Com a proximidade da festa do mongaraí, alguns Guaraní dedicam-se à produção de alguns objetos como arcos e flechas, elaborados segundo descrição anterior, para serem comercializados entre os visitantes.

DINIZ (1976:56) ao pesquisar entre os Ñandeva de Araribá, comenta a confecção de peças artesanais e a divisão das atividades entre os homens e as mulheres: arcos e flechas são feitos pelos homens, a cestaria, constituída de balaies, peneiras, cestos, é tarefa tanto masculina como feminina.

A fabricação de redes de algodão pelas mulheres está em desuso, embora ainda a sua técnica seja conhecida por duas mulheres idosas. Dois objetos fabricados pelas mulheres são usados em ocasiões especiais: o cocar é utilizado no mongaraí e a tanga na cerimônia religiosa do Dia do Índio, na sede do Posto Indígena. O primeiro é confeccionado, atualmente, com penas de aves domésticas, e a segunda com uma espécie de capim aquático.

É comum encontrar nas manhãs de domingo, crianças indo em direção a igreja, para o horário do “culto” das crianças. Para esse encontro, os trajes são especiais: as meninas trajam vestido ou saia e os meninos a calça comprida e camisa. Da mesma forma, o comportamento altera-se: permanecem em silêncio, sentados nos bancos um ao lado do outro, respeitando a divisão sexual: meninos para um lado e meninas do outro.

O semblante sério e os trajes, tornam-os mais envelhecidos (ou tristes) principalmente as meninas, na “personagem” que parecem assumir, escondendo a criança através dos lenços que cobrem os cabelos e parte do rosto.



Durante os “bate-papos” ou gravação das entrevistas, quando interrogados a respeito da religião que professam ou as suas crenças e de seus antepassados, um número elevado considerou-se “crente” em oposição à católico.

“Tá passando mais pros crentes. Eu sou católico, eu acho que esse negócio, ... não tô desfazendo..., eu acredito também nessas coisas, porque por Deus somos todos irmãos, que nem a senhora, que nem ele. O meu pai também era católico.”

(Paí Chiquinho)

Ao ser indagado com relação às dificuldades da vida comunitária, o cacique Guarani citou a conversão à religião como fator positivo e determinante na solução dos diversos problemas que afetavam a comunidade como o alcoolismo, as brigas, as separações entre os casais.

Vários Guarani dirigem-se à cidade de Avaí para participarem de cultos religiosos como os da Igreja “Só o Senhor é Deus” que possui um bom número de adeptos. Quanto a participação na “Congregação Cristã no Brasil” sequer é necessário sair da aldeia, uma vez que a igreja está localizada na entrada da aldeia, antecedendo à casa-sede e ao lado da ogwa guaçu (casa de orações).

A conciliação entre a religião Guarani e outra a que se converteu é tida como perfeitamente possível, relatando em seguida vários dos princípios das religiões que seriam coincidentes para ele, Claudemir, ex-cacique Guarani convertido. Na seqüência enumera as vantagens da conversão:

“...eu bebia quase dois litros de cachaça num dia, hoje não bebo uma gota”... minha vida mudou muito. As brigas... antes aqui tinha muita briga, isso graças a Deus não existe mais. A minha sogra por exemplo: tinha câncer. Já tinha ido a muitos médicos, tava desenganada... hoje taí, não tem mais nada, tá curada. Tudo isso graças à palavra do Nosso Senhor Jesus Cristo”.

Um dia estive aqui duas pessoas, dois pesquisadores da UNICAMP e ela me perguntou: mas Claudemir, como você pode comparar a sua religião a religião dos seus ancestrais? Eu disse que a nossa religião queria o quê? Queria a nossa salvação e o que prega a Congregação? Que todos vivam como irmãos, um ajudando o outro para a nossa salvação.

Então ela me disse: olha, você está certo... continue na sua religião, nunca vi uma pessoa com tanta fé”.

Ao referir-se à religião Guarani afirma:

“...Não dá mais para ter a antiga religião. Não dá para voltar, tudo mudou muito. Para ser pajé por exemplo... não é assim... tem que ter muita preparação”.

Apesar de manifestarem pensamentos muito próximos ao de Claudemir, de proclamarem a sua conversão à religião cristã e a outras, apesar de não demonstrarem no cotidiano qualquer forma de identificação individual ou grupal com a religião ancestral, percebe-se o distanciamento que promovem entre as atuais igrejas e a conduta cotidiana comunitária, o que causa profunda estranheza ao tratar-se de um povo que tinha como sinônima a palavra empregada para expressar tanto o “modo de ser” como a religião: ñandé rekó (METRAUX, 1979:175).

Nimuendajú, convivendo entre os apapocúva do Araribá alertou sobre a atitude de ocultar a religião, fazendo do cristianismo simulado um escudo contra os ataques a ela dirigidos.

A “conversão” dos Guarani, enquanto mecanismo que facilita o ingresso em certos setores da estrutura da sociedade circundante, é discutida em CHEROBIM (1986:25). Na “intenção de anular ou contornar valores que dificultam sua aceitação, o Guarani “converte-se” mais em termos de comportamento de que em termos religiosos. Os “índios crentes”, pressionados pelo controle exercido por estes grupos religiosos, começaram a desenvolver comportamentos aceitáveis aos valores vigentes”.

Nas várias igrejas freqüentadas pelos Guarani, nas cidades vizinhas ou na aldeia, a doutrinação é realizada pelos “pastores”, que utilizam a oralidade enquanto recurso básico ao trabalho de “catequização”. Embora a catequese aconteça entre as crianças, jovens e adultos, as igrejas não realizam quaisquer atividades relacionadas à alfabetização, apoiando-se no trabalho realizado pela escola.

Tendo sido adotado como membro entre os Apapocúva, Nimuendaju mostra como os mitos estão presentes no espírito dos Guarani e como a vida do



grupo, nos seus mais diferentes aspectos, se desenrola sob o signo da tradição mítica.

Os Guaraní que ocuparam Araribá tiveram interrompida a busca pelo paraíso mítico pela “Terra Sem Mal”, o Yvy-Ñambyré; não se deveu à pressão de tribos inimigas: tampouco à esperança de encontrar melhores condições de vida do outro lado do Paraná: ou ainda ao desejo de se unir mais intimamente à civilização, mas exclusivamente ao medo da destruição do mundo e à esperança de ingressar na Terra Sem Mal, segundo o que asseguravam os Guaraní à Nimuendaju (1987:102).

Outra concepção no tocante a busca da Terra Sem Mal é exposta por MELIÁ que vincula a história semântica do yvy maraney à história colonial a que foram submetidos os Guaraní. Retomando a obra *O Tesouro e Montoya* a expressão aparece traduzida como “suelo intacto, que no ha sido edificado” e ka’a marane’y como “monte donde no han sacado palos, ni se ha traqueado”, expressões que indicam, segundo o autor referido, o uso ecológico e econômico, que dista bastante do significado religioso e místico da “Terra Sem Mal” (1981:10).

Teria havido uma variação de sentidos na qualificação deste lugar, questiona BRANDÃO (s.d.: 64), seria essa terra desejada um local livre da opressão da Colônia, a floresta, o lugar ancestral de uma tribo segundo a leitura de DIAZ (1985 :148-69); ou teriam as migrações Guaraní em busca da Terra Sem Mal sido antecedentes à chegada dos portugueses e espanhóis? (CLASTRES, 1978).

A Terra Sem Mal não é apenas um lugar para onde a tribo deve se deslocar sem tréguas, em busca de uma vida sem a morte e sem o mal. Ela é também um tempo, pois eis que “um cataclismo destruirá a terra má de agora e somente serão salvos os que houverem se posto em marcha em busca da Terra Sem Mal”.

O mito da destruição da primeira terra prenuncia a destruição da segunda terra, a atual, o que torna a busca da “Terra Sem Mal” não apenas um encontro possível de um mundo perfeito, como também a alternativa única do povo Guaraní escapar da segunda destruição. (METRAUX, 1979:177).



A crença na existência da “Terra Sem Mal” está em estreita relação com antigos mitos, a respeito da destruição do Universo:

“Quando Ñanderuvuçu, o “pai grande” resolveu acabar com a terra, advertiu antecipadamente o feiticeiro-mor Guyrapoty e ordenou-lhe dançar; este, em obediência, executou, durante toda a noite, seus bailados rituais, após o que Ñanderuvuçu retirou um dos esteios onde repousava o mundo, provocando devastador incêndio. Guyrapoty, percebendo o perigo, emigrou para o mar com toda a sua família. Tão rápida foi a fuga, que os índios não tiveram tempo de plantar e recolher a mandioca; todos teriam perecido de fome se não fosse o poder mágico de Guyrapoty, que conseguira milagrosamente obter-lhes os víveres necessários à vida. Quando os fugitivos atingiram as bordas do Atlântico, seu primeiro cuidado foi a construção de uma casa de dança, na qual, noite e dia, bailavam e cantavam, batendo no solo com os seus bordões de compasso, enquanto o perigo se tornava cada vez mais iminente, pois o mar, como quisesse extinguir o incêndio, ameaçava submergir a superfície do globo. Guyrapoty e os seus, entretanto, quanto mais aumentava a ameaça, tanto mais dançavam freneticamente. E, no momento exato em que iam ser tragados pelas águas, a cabana elevou-se, transpôs a porta do céu e só foi parar junto à casa de Ñandecy, “a mãe grande”, esposa de Ñanderuvuçu. O país celestial onde habitam Guyrapoty e a mulher tem o nome de Yvy maraey (a Terra Sem Mal). Nesse lugar as plantas nascem por si próprias, corre o mel em abundância e todos os que o alcançam usufruem a felicidade”. (MÉTRAUX, 1979:177).

De um lado estão as teorias utilitárias que reduzem a busca da Terra Sem Mal à procura terrena de um lugar de natureza, realizado na e com a floresta virgem: lugar aquém da cultura, terra dos ancestrais, da reprodução sem fim do modo de ser caçador Guarani.

De outro, as teorias que definem essa mesma busca como sendo regida em sua essência por um simbolismo religioso que desloca para a imaterialidade de um viver para além da cultura, logo, para um estado de natureza própria dos deuses.

Nas interpretações de ambas, não se espera a vinda de um redentor, de um guia, de um ser supremo que destrua este mundo e o seu mal, deixando apenas a salvo uma fração devota de seguidores fervorosos.



De uma parte eis o ideal de volta a um lugar na Terra e a um modo de ser que destrua não a cultura e a vida que ela codifica e traduz, mas aquilo que nela impede a tribo de viver a seu modo: como gente da floresta, alguém da agricultura, alguém do poder tornado uma forma de coerção. De outra parte, a negação pura e simples de qualquer espécie de sociedade, porque para os homens atingirem o Kandire (possibilidade de alguém continuar vivo e, ao mesmo tempo, tornar-se imortal) e, imortais, tornarem-se próximos aos deuses, precisam não habitar uma outra sociedade, mas viver já para além de qualquer uma (BRANDÃO, s.d.: 70).

Qualquer que seja a interpretação dada ao Yvvy Marãney, ela é sempre buscada na direção Leste, ao mar, ao litoral.

Deuses, Demônios, Heróis e grandes Pajés não se distinguem muito nitidamente na religião dos Apapocúva. Nimuendajú relata as lendas da criação e destruição do mundo e dessas, o rituais do canto e da dança. Ñanderuvucú, “Nosso Grande Pai” ocupa a posição do deus imponente, criador, que se descobre sozinho entre as trevas. Sobre um suporte em forma de cruz, “ele dá à terra o seu princípio” e a provê com água. Ao seu lado tem um auxiliar Ñanderú Mbaecuaá.

Ñanderuvucú cria a mulher Ñandecý (Nossa Mãe), que não é em absoluto uma divindade, e sim uma mulher terrena. Embora ambos tenham Ñandecý por esposa, querem ter um filho próprio a cada um; por isso Ñandecý fica grávida de gêmeos.

Ñanderú vai embora enquanto Ñanderuvucú ergue uma casa no centro da terra, onde vivendo com Ñandecý inicia a plantação, que brotava sozinha e dava frutos de imediato. Ñanderuvucú irrita-se diante da descrença de Ñandecý com relação a existência de frutos bons para a colheita em tão pouco tempo.

A solicitação de Ñanderuvucú para que fosse à roça pareceu a Ñandecý insensatez, o que retribui maldosamente com a afirmação de estar grávida apenas de Ñanderú. Quando Ñandecý resolve ir à roça, ele põe seu enfeite de penas, toma o maracá, a cruz e se vai para o céu, para nunca mais voltar de modo duradouro.

Ñandecý fica entregue a própria sorte, e quando procura seguir a pista do marido, é impedida pela cruz que fincou no caminho. Ñandecý toma então o



caminho que conduz aos jaguares, pelos quais é devorada, sendo os gêmeos milagrosamente salvos. Ñanderyqueý, o gêmeo filho de Ñanderuvuçu, esforça-se para reconstituir o corpo da mãe, mas seu próprio pai leva a alma dela consigo e assim, ela vive ainda hoje, no Oriente, além do mar, na “Terra Sem Mal”.

Ñanderyqueý cria então a dança de pajelança para se comunicar com o pai desaparecido. Ele surge e leva o filho consigo, entregando-lhe o cuidado da terra enquanto retira-se para as distantes lonjuras, onde reinam as trevas eternas. Ñanderuvuçu repousa em sua rede, tendo na cumeeira de sua casa o Morcego Originário, Mbopí recoypý, que devorará o sol, o Jaguar Azul Jaguarový, destruidor dos homens, deitado debaixo de sua rede e a grande serpente na entrada, Ñanderuvuçu não governa sobre a Terra, mas assim como seu criador, será também seu destruidor.

Após reconstituir sua mulher Ñandecý, Ñanderuvuçu faz Tupã, seu filho caçula, irmão de Ñanderyqueý e meio irmão uterino de Tyvýry.

Após muitas aventuras pela terra, onde vingam a morte da mãe, os irmãos gêmeos partem para junto do pai. Para esta finalidade, Nanderyqueý inventa a dança de pajelança. Ele cria as abelhas mandaçaia, que fornecem o mel usado preferencialmente neste ritual, e confecciona o maracá. Em seguida, ele convoca os añây (denominados pelos missionários como “o diabo”, são considerados pelos Guaraní seres criados do nada, mortais e desprovidos de qualquer força mágica excepcional ou de qualquer esperteza humana) e lhes ensina a dança da pajelança.

Durante quatro meses dançaram até que Ñanderuvuçu apareceu e levou os gêmeos para o além. Tyvýry logo procura Ñandecý, onde enfim pode saciar sua sede no seio materno e depois vai para junto do pai, Ñanderú Mbaecuaá. O inquieto Ñanderyqueý ganha de seu pai o cuidado para com a Terra. Quando seu pai tiver decidido o fim do mundo, será ele quem retirará o suporte da terra, provocando assim o seu desmoronamento (1987: 47-109).

No Araribá havia um rancho bastante espaçoso, coberto de ripas. A frente oriental e os lados eram abertos, e o pátio dianteiro era cercado de modo irregular. Alinhados com a frente aberta estão: um cepo de árvore, com um ninho



de abelhas jateí, cujo mel, depois do das mandaçaia, é o preferido nas cerimônias religiosas; uma armação umbelada que guarda as taquaras de dança, outra com vários galhos onde os homens penduram seus maracás; uma cruz de madeira; algumas armações baixas para os potes com as bebidas; uma corda estendida horizontalmente onde são dependurados os adornos de penas; a pia batismal e uma quantidade de yvyraí.

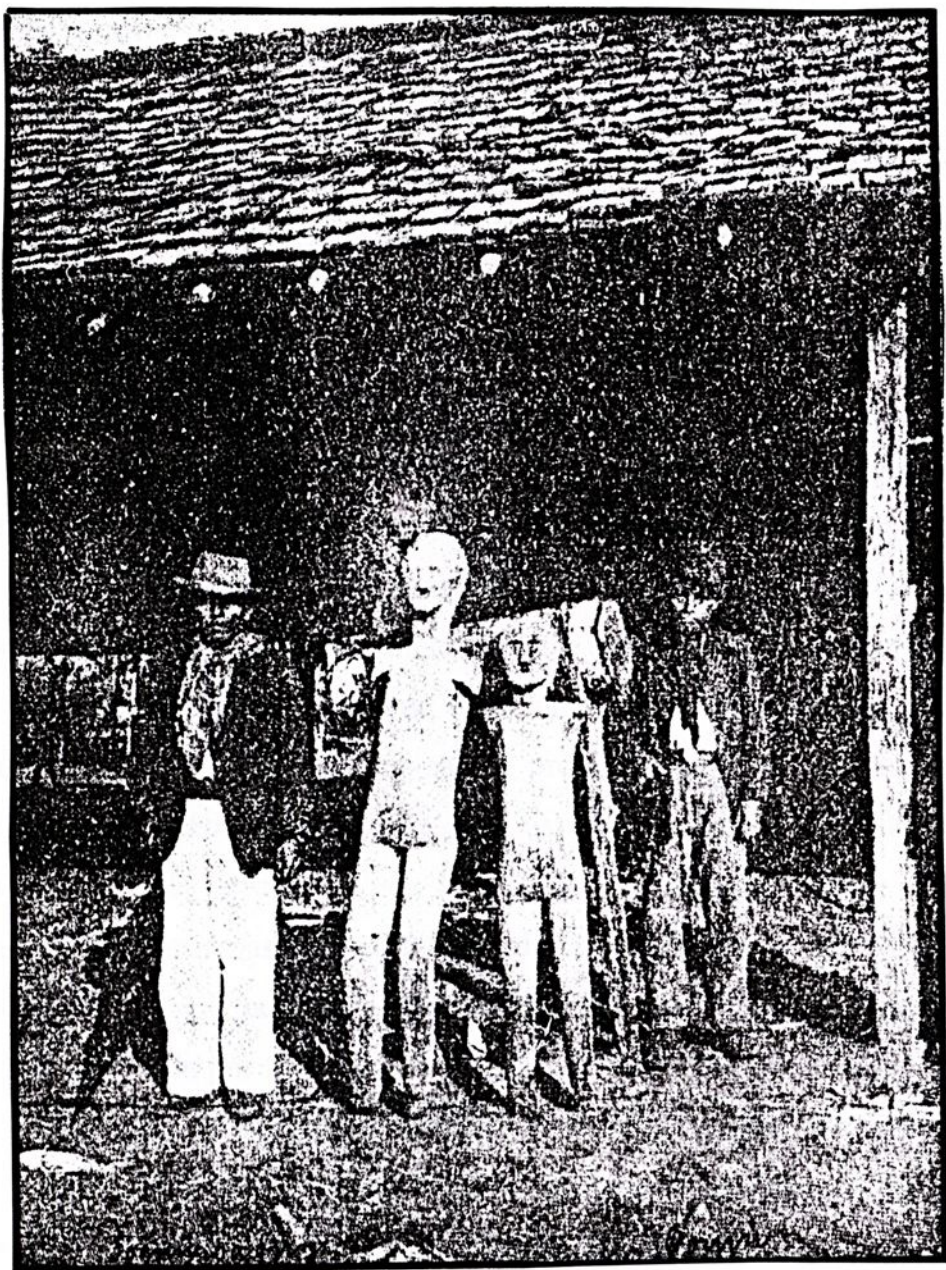


Fig. 4 – Antiga Casa de danças dos Apapocúva no Araribá, com as estátuas dos heróis gêmeos (Ñanderyqueý e Tvýry) e o pajé principal Joguyroquý com seu irmão Poyjú.

No limite do pátio estão fincadas uma cruz grande de madeira e outra pequena. Mas esta casa de dança no Araribá abrigava ainda uma curiosidade muito especial: duas estátuas representando os gêmeos Ñanderyqueý e Tyvýry. Eles são entalhados em madeira, sem braços e com os joelhos levemente dobrados.

Durante o cerimonial religioso, não lhes é feita qualquer referência o que comprova não serem as duas imagens originais entre os rituais Apapocuva; talvez resultado da influência dos rituais cristãos, onde há adoração aos santos (UNKEL, 1987:78).

A busca da “Terra Sem Mal” exige o viver de acordo com as normas tribais dos antigos; o que torna os Guaraní maus, uma vez que não sabem como mesclar os símbolos de seu modo de ser com os dos brancos. Nimuendaju enfatiza as dificuldades dos Guaraní atingirem o seu paraíso mítico: “a grande massa dos Guaraní está hoje totalmente convencida de que já não poderá alcançar o Yvý Marãey como o fizeram outrora os antigos.

Longe de duvidar da existência desse paraíso e de considerar o fato impossível em si, eles explicam sua limitação argumentando que seu corpo adquiriu um peso invencível devido ao consumo de alimentos europeus (sal, carne de animais domésticos, cachaça, etc), bem como pelo uso de vestimentas européias.

Na situação de observadora, e portanto, de quem busca nos fatos, nas pessoas, nos discursos, os elementos para a proximidade à vida comunitária e à cultura Guaraní, à visão de mundo de pessoas que tiveram seus espaços (físico, emocional e cultural) cerceados por limites territoriais e culturais, deparo-me freqüentemente, a partir das situações mais diversas que presencio, à situação de marginalidade vivida pela pessoa de Tiago Marques Aipobureu, o Bororo que teve a sua condição analisada por Florestan FERNANDES.

O conceito de marginal utilizado por FERNANDES (1975:84) enquanto “o de um homem que se situa na divisão de duas raças, à margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas ou, a situação do indivíduo que por meio de migração, educação, casamento ou outras influências deixa um grupo social ou cultura, sem realizar um ajustamento satisfatório a outro, encontrando-se à margem



de ambos e não estando integrado em nenhum”, modela-se perfeitamente às pessoas com as quais tenho convivido.

Tiago é muito próximo dos jovens Guarani, tem o perfil psicológico dos que deixaram a aldeia para estudar e retornaram após concluir os estudos, aproxima-se dos Guarani adultos, modela-se à personagens femininas, tem sua condição retratada nas crianças, no mundo que elaboram, que estruturam baseados no que contam as mães, as avós índias.

O homem marginal, obrigado a escolher entre padrões incompatíveis uma solução conveniente e que devido a essa escolha enfrenta situações problemáticas é identificado naquele Guarani que se sente observado, analisado pelas pessoas que aguardam atendimento na fila da agência bancária da cidade. Comenta sentir-se discriminado, olhado com estranheza, avaliado nos menores detalhes (mesmo que trajando-se de forma idêntica). Na mulher que embarca na carroceria do trator que a levará ao trabalho na plantação vizinha, e que deixa transparecer a mesma condição de marginal ao pedir algo para o filho na língua Guarani, “corrigindo-se” imediatamente.

A criança na sala de aula, que ao identificar uma palavra Guarani registrada abaixo da figura ilustrativa, soletra-a e a traduz corretamente, mas que não pode declarar aos estranhos, conhecer a língua ou aprendê-la, tem marcado o início da sua condição de marginal, talvez na forma mais agressiva: não poder expressar-se na língua que estuda junto da mãe.

A mesma condição vive a jovem, neta do Ñanderú, que sente vergonha e recusa os ensinamentos e a língua do velho avô, ou o menino, que ao se juntar aos colegas de classe para uma fotografia, pergunta se pode deixar fotografar-se nos trajes de dança Guarani.

O cacique, pessoa que se entende e é entendido como o responsável pelo grupo e pela manutenção das tradições entre tantas outras atribuições, tem procurado incorporar à sua crença de Guarani; a racionalidade, a lógica, os dogmas de outras religiões, buscando através da associação de elementos estranhos, a possibilidade de manter a lealdade a seus princípios de Guarani, torna-se marginal.



Ao mesmo tempo em que se proclama convertido às novas religiões, cita a religião Guarani; que entende como “impossibilidade” no atual contexto, mas que ao ser sincretizada com elementos da “nova religião”, a da conversão, torna-se possibilidade.

Delimita-se aí, um território ainda estranho, indecifrado, que leva ao questionamento: são essas condições, essas situações presenciadas marcas da marginalidade ou seriam uma forma de reação, de resistência frente aos elementos estranhos que os cercam e ameaçam?

Então, aí parece então situar-se o limite entre a resistência e a marginalidade: Tiago rejeitava as crenças tradicionais: “sigamos no caminho que nos ensinam e assim eles ficarão satisfeitos de ter-nos afastado do que nós pensávamos, do que nós entendíamos de nossa falsa vereda, do nosso falso caminho” (1975:93). Entre os Guarani, não ouvi dos homens ou das mulheres, qualquer negação aos princípios e crenças dos antepassados, porém não manifestaram qualquer preferência pela escolha de crenças entre as atuais.

Ao expor os elementos que os fizeram crentes, fiéis às religiões dos nacionais, lembram ao mesmo tempo a importância, para as crianças e para os adultos, de voltarem a realizar a festa do mongaraí, oportunidade em que os laços comunitários são estreitados sob influência da religião Guarani, enquanto à religião de conversão é reservado o espaço individual, deslocado dos interesses comuns.

Para a festa do Mongaraí, por exemplo, recebi convites de várias pessoas, convertidas e não convertidas, crentes e católicas. A festa é, portanto, de todos, para todos. Por outro lado, a religião de conversão é do interesse pessoal de cada Guarani e, para essas não foi reservado qualquer espaço durante a festa. Dela participaram os adultos, os jovens e as crianças de todos os credos.

A festa do Mongaraí é a festa da reunião da comunidade Guarani, que demonstra saber da impossibilidade da manutenção ou recuperação dos antigos rituais. Dentre os motivos, eis as seguintes situações e condutas apontados pelos moradores: “não há condição para que o chefe de família agrupe muitos parentes em volta de si, porque cada um que se casa forma uma pequena família; como



habitantes do limitado espaço da reserva, esse espaço também não é suficiente para que vivamos como antigamente, para que possamos caçar, pescar em quantidade, fazer objetos, buscar as tintas, as ervas, as matas.

Cada chefe de família tem que lutar para conseguir sustento e, conseqüentemente não há tempo para os preparativos, para as rezas, para as danças. As pessoas têm que pensar na produção e produção, não somente para o sustento, mas para poder ter um rendimento, o salário.

A Educação Escolar entre os Guarani

A Escola na aldeia pertence à Rede Municipal de Ensino da cidade de Avaí (municipalização ocorrida no ano 1998), que destina quatro professores para a “área indígena”, sendo duas professoras para Kopenuti e um professor e uma professora para Nimuendaju.

Tanto a escola Guarani quanto a Terena contam com duas salas de aula para atender às crianças da primeira a quarta séries, atendendo os professores, nessa situação, a duas séries (salas mistas): primeira e segunda séries numa sala e, terceira e quarta noutra.

A atribuição das aulas às professoras é realizada no início do ano letivo, obedecendo a critérios ainda não definidos, uma vez que ainda não aconteceram os concursos para ingresso das professoras e demais profissionais do magistério, o que implica na não permanência da professora, na instabilidade e conseqüentemente na descontinuidade do trabalho dos docentes na área.

Os docentes residem na cidade de Avaí, realizando diariamente o percurso cidade-aldeia, aproximadamente às 11.45 horas e aldeia-cidade, às 17.00 horas, utilizando veículo (Perua Kombi) fretada pelo município.

A rotina de trabalho é alterada no primeiro dia de trabalho da semana, quando as “professoras da aldeia” se juntam aos demais da rede, por um período de duas horas, após o horário das aulas para o cumprimento do HTPC - hora de trabalho pedagógico coletivo.



Ao meio dia, na aldeia, as professoras são recepcionados pelas crianças que nessa hora ultrapassa e muito o total dos alunos matriculados e freqüentes; são os seus irmãos, primos, amigos e vizinhos, acompanhados algumas vezes dos adultos e, constantemente do grande número de cães que se fazem presentes durante todo o período da aula: é a hora do almoço.

As professoras descem do carro, com caldeirões, panelas e pacotes contendo a refeição, para muitas crianças a única refeição do dia.

Em um pequeno espaço, na frente a escola, as crianças se agrupam. Algumas ocupando o tosco banco de madeira que margeia a mesa, outras sentadas na mureta, outras em pé com o prato nas mãos, recebem os alimentos, que partilham de forma democrática, primeiramente, atendendo as crianças e dividindo entre os recipientes trazidos, as sobras dos alimentos que serão levadas para casa.

Após o almoço, às 12:40 horas aproximadamente, as crianças se dividem e entram na sala, ou em parte da sala, já que a escola é um barracão de madeira dividido ao meio por uma parede também de madeira, que não atinge o teto.

À falta de iluminação das salas, resultante da divisão da janela entre as duas “salas de aula”, acrescenta-se a falta de ventilação, de acústica, já que todos os movimentos e sons vizinhos são ouvidos por todos; nas diferentes etapas da aprendizagem.

A “disciplina” na sala de aula torna-se então, o desafio maior às professoras, quando não o maior tormento, já que as crianças não resistem as brincadeiras e provocações vindas do outro lado da sala. A parede que os separa não é barreira para o contato direto com o qual estão acostumados, vencida quando a curiosidade ou a vontade os impulsionam a ultrapassá-la.

As carteiras livres do excremento dos morcegos que fazem do teto sem forro abrigo, são disputadas entre as crianças.

Os alunos limpam as carteiras enquanto a professora distribui o material didático e as atividades: alguns farão a cópia da apagada lição da lousa, que de tão velha e pequena dificulta a visão dos desenhos e, das letras que a professora registra



com o giz branco, outros farão a leitura, a cópia ou resolução das atividades da cartilhas.

O ambiente composto de paredes, telhado, chão, armário, mesa, lousa, cartilhas, velhos e sujos, torna-se menos atraente ainda nos dias chuvosos, quando o desviar as carteiras dos pingos e respingos das goteiras, ocupa uma grande parte do tempo e das atenções.

O tempo, já escasso para as tarefas a serem executadas pelas professoras, tem uma boa parte dedicado às tarefas de limpeza dos utensílios utilizados durante a refeição, que são lavados numa bacia d'água, cujo abastecimento é planejado e providenciado pela professora, já que a rede de água não abastece a escola. A essas tarefas somam-se ainda a da limpeza do único sanitário existente, cujo acesso somente é possível através da sala de aula, a situação agravada pela inexistência da água, motivo pelo qual fora desativado.



Fig.5 – Sala de aula da Escola Municipal na Aldeia Guarani

Com a implantação da rede de água e esgoto, o ano letivo de 2000 iniciou-se com dois problemas solucionados, o abastecimento de água e a construção dos sanitário para uso das professoras.

A cartilha impõe o ritmo e a seqüência da aprendizagem da leitura e da escrita através da seqüência na apresentação do alfabeto, correspondendo a cada letra uma pequena história, ilustrada com desenhos e exercícios a serem efetuados.



Fig.6 – Menina Guarani em aula.

Às 14:30 horas aproximadamente, as crianças fazem o lanche. Nesse horário dispersam-se: os meninos mais velhos vão para o campo de futebol, enquanto os mais novos juntam-se aos amigos e irmãos que vêm para o lanche. As meninas brincam de “esconder” ou de “pega”, numa clara divisão dos papéis.

Esse horário, oportuno para o contato informal com as crianças, para a aproximação junto as mães que procuram atendimento pelo chefe de posto ou buscam medicamentos ou informações junto ao enfermeiro, é “desperdiçado” pelas professoras.

Isolados na “escolinha” trabalham, corrigindo ou planejando atividades, limpando a sala, organizando o lanche, solitárias, sempre de forma individual. Diante da situação, muitas vezes dedicam-se às atividades docentes, planejando os conteúdos curriculares, as metodologias. Mergulham nas cartilhas na busca por sugestões de atividades, ilustrações, exemplos, enquanto os conteúdos vivos se desenham e se apresentam nas atitudes das crianças para com os colegas do mesmo ou de diferente sexo, nas brincadeiras, nas formas de expressão, no uso discreto do Guarani, no cumprimento e apresentação dos adultos às pessoas estranhas, nas críticas, no relato dos fatos, dos passeios, da vida familiar.

A educação escolar se divorcia da vida real, dos seus conteúdos.

Às 16:00 horas alguns meninos retornam do futebol, juntando-se às meninas, sempre as primeiras a voltarem para a sala. Com o rosto pingando a suor, limpam-se nas camisetas e retomam as atividades.

O tempo agora é muito curto, estamos quase no final de mais um dia de aula. Antes das 17:00 horas, os cadernos e os outros materiais escolares devem estar guardados, a sala varrida e as professoras, depois de executarem todas essas tarefas, num trabalho isolado e individualista, aguardam a condução que as levam de volta à cidade, após a tarde de trabalho.

A “escola da cidade” é o ponto final da viagem.

Os preconceitos aos quais estão sujeitas as crianças na escola Guarani prolongam-se para as outras séries a serem cursadas na escola da cidade, opção única às crianças para que possam prosseguir os estudos.

Na “escolinha” da aldeia, o não reconhecimento do seu saber, a apreensão causada pelo novo ambiente, pela presença da professora, pela expectativa do “conseguir aprender”, pelas novas e estranhas regras, que exige o



sentar-se em silêncio ao lado do amigo para quem sempre se apresentou livre e a quem se chama aos berros para brincar, comer, passear ou pescar.

A conservação do caderno é motivo de inibição quando exigem dele a cor branca inicial e que se tornou de uma cor meio avermelhada, meio que para o marrom escuro, amassado. O caderno, é “outro estranho” que entrega as mãos úmidas do suor de quem andou um bom pedaço de terra para chegar à escola, do barro que se formou do contato do suor das mãos com o pó, com a terra e as pedras do caminho.

As duas salas que abrigam as crianças da primeira e segunda e da terceira e quarta séries, (salas mistas) exemplificam a reprodução do ambiente da maioria das escolas dos centros urbanos: as aulas limitadas às salas, onde as professoras direcionadas pelos conteúdos estabelecidos nas “cartilhas” alfabetizam ou, criam uma rotina de seqüência de atividades que aprisiona a elas e as crianças.

As carteiras enfileiradas, a saída da sala-de-aula após justificativa à professora, o trabalho individualizado, solitário é a tentativa visível de impor às crianças Guarani, as regras comportamentais impostas às crianças brancas da cidade.

Logo após a distribuição do material (um caderno, um lápis e para alguns uma borracha) tem início a aula de português, com a cópia do cabeçalho do dia:

“Hoje é dia 02 de março de 1998.

O dia está ensolarado” (condições do tempo).

Todas as crianças, desde a primeira aula do ano letivo, fazem a cópia da lousa. Esse copiar sem entender, sem questionar, carregado do esforço das mãos descoordenadas no trabalho com o lápis, repete-se nas várias atividades: na pintura dos desenhos relativos às datas comemorativas do mês, que têm os espaços delimitados para colorir, nos exercícios das cartilhas, onde os espaços em branco exigem o preenchimento com palavras desconhecidas, como no caso da palavra bóia.

O desenho de uma bóia, (referente a ilustração da lição do “b”), brinquedo industrializado tão comum às crianças no espaço urbano, não foi



reconhecida pela criança da aldeia. Ao retornar a sua carteira, após ter conversado com a professora sobre o desenho, perguntou-me sobre a escrita da palavra “co-bra” (a lição do “b r a” ainda não havia chegado).

Analisando a tarefa realizada pela criança, pensei estar a menina Guarani associando o desenho da bóia a uma cobra (uma cobra enrolada).

Ao observar o desenho, a criança o aproximara da sua realidade e a dificuldade estaria então na sílaba “bra”. A bóia (brinquedo industrializado), objeto que não está entre os brinquedos dos meninos e meninas Guarani, teria lembrado a cobra, tão presente no cotidiano e sobre a qual teria histórias fantásticas, saberia descrever as diferentes espécies do réptil, os diferentes tamanhos, cores, os remédios contra os venenos.

Aprendera com os pais e amigos, os perigos representados pela picada, pelos possíveis esconderijos. Conversariam horas, estenderiam o assunto aos fatos e fenômenos relacionados à palavra “c o b r a”, que poderia ser, segundo o método de Paulo FREIRE uma palavra geradora, a partir da qual, “motivados”, descobririam as letras que a simbolizam e daí, da junção das sílabas, da inversão das mesmas, do casamento com outras, novas letras seriam necessárias, novos ensinamentos, trocas de informações e aproximação entre os alunos e entre esses e o professor, decorreriam.

Mas como cobra? A lição do bra – bre – bri – bro – bru será somente mais tarde, e assim, as dezenas de crianças aguardariam a hora de aprender: na hora em que a lições da cartilha ditam e o planejamento elaborado pela professora o permita.

Ao relatar ao orientador o ocorrido, este me alertou sobre outra possibilidade: ao responder à aluna, a professora teria pronunciado a palavra “bóia”, cujo som fora associado, pela criança Guarani, ao som da palavra mboi (cobra em Guarani). A informação levou-me a aprofundar minhas reflexões: a nossa interpretação (da criança, da professora e minha) retraram a nossa visão de mundo e, conseqüentemente a nossa interpretação.



Situação idêntica é vivida pelos alunos. Os conteúdos ensinados na escola são interpretados e adaptados ao universo Guarani e mais, ao universo Guarani infantil, onde as experiências vividas, as relações, a educação no seio da família e da comunidade resultaram na construção de símbolos e significados nos quais a criança busca referências para entender os conteúdos e as formas, agora apresentados na escola.

Ao apresentar para as crianças as atividades cujos conteúdos não têm relação com o seu universo, cria-se uma distância dos parâmetros tidos como verdadeiros, corretos, provocando nos alunos os sentimentos de impotência, de limitação diante da incapacidade de aprendizagem, de produção e entendimento.

Visualizo o momento da “correção das atividades”, prática comum na metodologia cotidiana das professoras da aldeia. O suposto “erro” na resolução do exercício motivaria a professora na intenção de entendê-lo, buscando junto à criança a explicação pelo uso do vocábulo tão distante do desenho que apresentara? Repensaria então a professora a sua prática pedagógica?

Na “escola da cidade”, às dificuldades de adaptação, de “aprendizagem” dos conteúdos, são acrescentadas da discriminação por não ter “embasamento”, estar semi-alfabetizado, ser um “aluno fraco”. Essa situação é motivo de desânimo e dúvidas entre os alunos, professoras e demais envolvidos no processo educativo.

Essas dificuldades são usadas muitas vezes, inclusive como argumento para questionar a validade de qualquer prática educativa, qualquer projeto que se pretenda, alternativo ao sistema educacional vigente: crianças que tenham vivenciado uma proposta pedagógica alternativa, que tenham sido alfabetizadas e conscientizadas através de uma pedagogia que incentiva o aluno a planejar o seu aprendizado, a participar no processo de sua formação e da formação dos seus, não serão desajustadas ao prosseguirem os estudos, ao freqüentarem a escola tradicional, de prática homogeneizante e integracionista?

A Escola “da aldeia”, assim como a “da cidade” corroboram com as práticas integracionistas a partir do instrumento que lhe é específico e, de fundamental importância para a formação do ser consciente: a educação. A partir



dos recursos materiais e não materiais do processo educativo, a prática pedagógica submete os Guarani à cultura dominante, “ à incorporação econômica, à linguagem, aos costumes, fazendo-os parecidos à população rural vizinha, pelos quais poderiam passar despercebidos se eles próprios não estivessem certos de que constituem um povo e que guardam uma espécie de lealdade a identidade étnica de “índios” (RIBEIRO, 1986:235).

As dificuldades com as quais se deparam na aldeia, amenizadas pelo companheirismo dos amigos que estão em situação idêntica e pela familiaridade do espaço da aldeia, agravam-se na escola da cidade. Lá, as crianças e os jovens colegas de turma marcam as diferenças, que ultrapassam a aparência física, manifestadas no comportamento, já que o seu espaço de circulação limita-se durante horas ao espaço da sala de aula, onde o relacionamento com as pessoas torna-se impessoal e carregado do peso da hierarquia.

Na sala de aula não são permitidos os comentários sobre os acontecimentos. As chegadas e partidas dos colegas da aldeia, não estão entre os parentes e tais assuntos não são do interesses dos colegas, que possuem no cotidiano e sobre o cotidiano, atitudes e visões muito diferenciadas.

A análise da organização escolar levada aos índios, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, os conteúdos, abordam somente o modelo educacional do branco, desprezando a riqueza ambiental e cultural que os rodeia e que trabalhados, resultariam em excelente material didático.

A educação escolar se faz presente entre os Guarani há muitos anos: através da atuação da FUNAI, contratando professores (brancos e da cidade); do Estado e atualmente, devido a municipalização, através da Prefeitura Municipal. Apesar dessa alternância entre responsáveis pela educação escolar na aldeia, as práticas pedagógicas mantêm-se inalteradas.

A situação relatada por DINIZ (1976:36) mantém-se inalterada: “há uma escola destinada a atender crianças e adolescentes da comunidade tribal. Não oferece porém, ensinamentos práticos de agricultura, de trabalhos artesanais e nem focaliza a realidade cotidiana local.”



A educação escolar, nos moldes aplicados, desvinculada dos problemas sociais, econômicos e políticos e da cultura Guarani, tem colaborado com a veiculação da ideologia da inferioridade do indígena, mantendo a alienação tanto dos alunos quanto das professoras.

Para comprovar a verificação da inferiorização do indígena na prática escolar, exemplifico a partir das ilustrações do material didático, utilizado no ensino das crianças da primeira série. As crianças foram representadas nas ilustrações do livro cento e oitenta e duas vezes, sendo as crianças brancas representadas em cento e sessenta e duas figuras, enquanto as crianças negras apareceram em vinte figuras.

As crianças Guarani não tiveram a oportunidade de se verem refletidas no material didático sequer uma única vez, o que nos leva a refletir sobre os motivos, as intenções e as causas dos materiais didáticos destinados às áreas indígenas não terem suas crianças representadas.

Os meninos e meninas Guarani trazem para a sala-de-aula uma série de valores, conhecimentos e aptidões que precisam ser interpretados, respeitados e valorizados. Da mesma forma, os professores da “cidade” ao chegarem à aldeia, representam o “estranho”, aquele que apesar de ter presença diária, traz junto de suas técnicas, do seu planejamento, diferentes concepções culturais, valores e regras e, principalmente, diferentes formas de avaliar.

Os fatos ocorridos em sala-de-aula e anteriormente mencionados, expõem as práticas adotadas. Ao desenvolverem o trabalho educativo, as professoras permeiam suas atividades pelo planejamento pré-elaborado. Assim, muitas vezes, a expectativa, as dúvidas e dificuldades com relação aos caminhos os levam a justificar determinada prática pedagógica pela necessidade de ofertar aos alunos da aldeia iguais “oportunidades” às obtidas pelos alunos da cidade, o que buscam alcançar a partir do planejamento e desenvolvimento de atividades idênticas às realizadas pelas professoras da rede de ensino a qual pertencem.

A presença do professor branco é então a garantia da presença do sistema escolar branco, já que este, ao ser implantado, é através dele também exigida uma prática pedagógica burocratizada: a secretaria da Escola necessita dos conceitos e



os professores devem “entregá-los”, no prazo e em conformidade aos parâmetros estabelecidos.

As aulas têm início, término e dias determinados. As comemorações cívicas são estabelecidas em calendário e os professores, “cumprindo suas tarefas” leva às crianças atividades em folhas mimeografadas (muitas vezes elaboradas com carinho, com a preocupação em realizar um trabalho profissional), cujos desenhos, como o do coelhinho a ser colorido, símbolo da Páscoa, comemoração que não possui para o povo Guarani (convertido ou não às religiões brancas) qualquer simbologia (muitas vezes, nem mesmo para as professoras).

A ideologia do colonizador continua a submeter os colonizados. Na situação de professoras ou estudantes, a educação se mantém como uma das principais estratégias para a manutenção do etnocentrismo cultural ou seja, da visão das coisas segundo a qual o grupo dominador é o centro de todas as coisas e todos os outros grupos são mediados e avaliados em relação a ele.

As conseqüências dessa prática educativa autoritária manifestam-se no cotidiano escolar; na hostilidade à pessoa da professora, medida pelo desinteresse pelos conteúdos e metodologias, pelas fugas e ausências às aulas, justificadas pela necessidade de aproveitarem a oferta de trabalho proporcionada sazonalmente pela colheita do café, nas propriedades vizinhas ou pela ida ao rio para pescar.

A educação descontextualizada, distante, reflete-se no esvaziamento das salas, nas “dificuldades de aprendizagem”, na falta de apoio por parte dos pais às atividades escolares, na distância educadora-educando, educadora-pais.

Durante a visita semanal à escola, acompanhada das professoras observei os estragos feitos nas portas de entrada das salas de aula. A observação veio acompanhada do esclarecimento da professora em relação aos responsáveis pela situação. A porta fora arrombada pelos Guarani que pretendiam usar o espaço da sala de aula para uma reunião do grupo.

A situação expõe a visão do Guarani em relação ao espaço e aos equipamentos existentes na aldeia: a escola faz parte do espaço comunitário, deve portanto atender à comunidade. Se a escola tivesse o reconhecimento dos Guarani,



não precisaria ter as portas trancadas, ao contrário, a reunião do grupo no seu espaço seria desejada, incentivada.

Ao elaborar o currículo e desconhecendo a cultura, o espaço indígena, (no caso analisado, o primeiro contato de uma das professoras se daria com o início das aulas), a professora estabelece conteúdos muitas vezes planejados e estabelecidos anteriormente a primeira aula, os quais permanecerão inalterados durante o ano letivo, esperando a adequação por parte dos alunos. Dessa situação decorrem a maioria das dificuldades da escola.

A atividade docente, na medida em que nada cria resulta na alienação do trabalho, caracterizada por Marx enquanto “exterior ao trabalhador, quer dizer, não pertence à sua natureza; portanto, ele não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz, não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruina o espírito. O trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado (MARX, 1989:162-166).

A educação escolar tem se realizado às custas da alienação, tem se apresentado não como “elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade mas enquanto ruptura, contradição entre a essência e a existência do homem (MARKUS, 1974:99).

A atividade docente destituída da atitude reflexiva, consciente da problemática das crianças para as quais planeja os conteúdos, aliena-se e aliena aos alunos, ao sujeitá-los às práticas pedagógicas nas quais não vivem a situação de sujeitos. O homem se aliena perante suas próprias objetivações, perante o próprio ser genérico objetivado, perante a efetividade das forças essenciais humanas (MARX, 1987:178) porque as relações sociais, sob as quais se realizam a objetivação e a apropriação dessas forças essenciais; são relações que se põem aos homens como forças da natureza, como relações naturais e não como produtos do próprio homem, transformáveis por ele”.

O isolamento da professora durante a elaboração dos conteúdos e o distanciamento dos próprios conteúdos, atingem não somente aos alunos; mas ao



próprio professor ao executar um trabalho no qual não manifesta suas dúvidas, seus anseios.

Enquanto profissional, a solidão de suas ações em sala de aula acompanha-o enquanto pessoa já que não conta com a amizade ou consideração da comunidade, muitas vezes, sente-se um estranho na área; mesmo com a convivência diária de um ano letivo.

O trabalho isolado na aldeia mantém-se distante do trabalho executado pelos colegas docentes da rede, a qual pertencem. Ao relatar suas experiências, a professora da aldeia, enfoca principalmente as dificuldades com as quais se depara; ao tentar colocar em prática o planejamento que fora elaborado conjuntamente, na rede.

O questionamento com relação à pedagogia, às estratégias adotadas, aos diferentes contextos e aos vínculos estabelecidos entre esses e os conteúdos, cede espaço para a crítica aos comportamentos, aos costumes, aos trajes, à linguagem dos alunos, que por serem desconhecidos, são considerados “estranhos”, passíveis então de críticas e desmerecimento.



Capítulo II:

A PRÁTICA PEDAGÓGICA A SERVIÇO DO DESMANTELAMENTO DE VALORES

“A grande massa dos Guarani está hoje totalmente convencida de que já não poderá alcançar o Yvy Marãey (Terra sem Mal) como o fizeram outrora os antigos. Longe de duvidar da existência desse paraíso e de considerar o fato impossível em si, eles explicam sua limitação argumentando que seu corpo adquiriu um peso invencível devido ao consumo de alimentos europeus (sal, carne de animais domésticos, cachaça, etc.), bem como pelo uso de vestimentas européias.”

Kurt Nimuendaju Unkel (1987:104)

Fotografar... a professora irá nos fotografar. Esse era o assunto do dia, em casa e na escola. A expectativa e a alegria das crianças eram visíveis na expressão dos rostos e nos trajes: a maioria de banho tomado, cabelos penteados e roupas que não são usadas no dia-a-dia; “roupas de passeio”.

Essa euforia foi provocada pelo comentário das professoras em sala-de-aula, sobre a elaboração de um calendário anual escrito em guarani e português com as fotografias das crianças, da escola e da aldeia.

Ao se reunirem para as fotos, um garoto Valdemir Marcolino, 7 anos de idade, perguntou-me se poderia deixar fotografar-se nos trajes de festa. Ao questioná-lo com relação aos trajes, como iria conseguí-lo, se morava muito distante, respondeu-me que estava ali mesmo na sala, logo ali... pendurada num canto da parede. A conversa chamou a atenção dos colegas que passaram a identificar, cada uma das peças expostas e os seus proprietários; pronunciando na “língua” os nomes: a saia, o maracá, a flauta, os colares, o cocar.



Assim que os colegas conseguiram retirá-la do alto da parede, Valdemir trocou a camisa branca e a calça comprida (traje especial para o dia) e nú, com a ajuda dos que o rodeavam vestiu-se. Agitando o maracá, aguardava a foto.

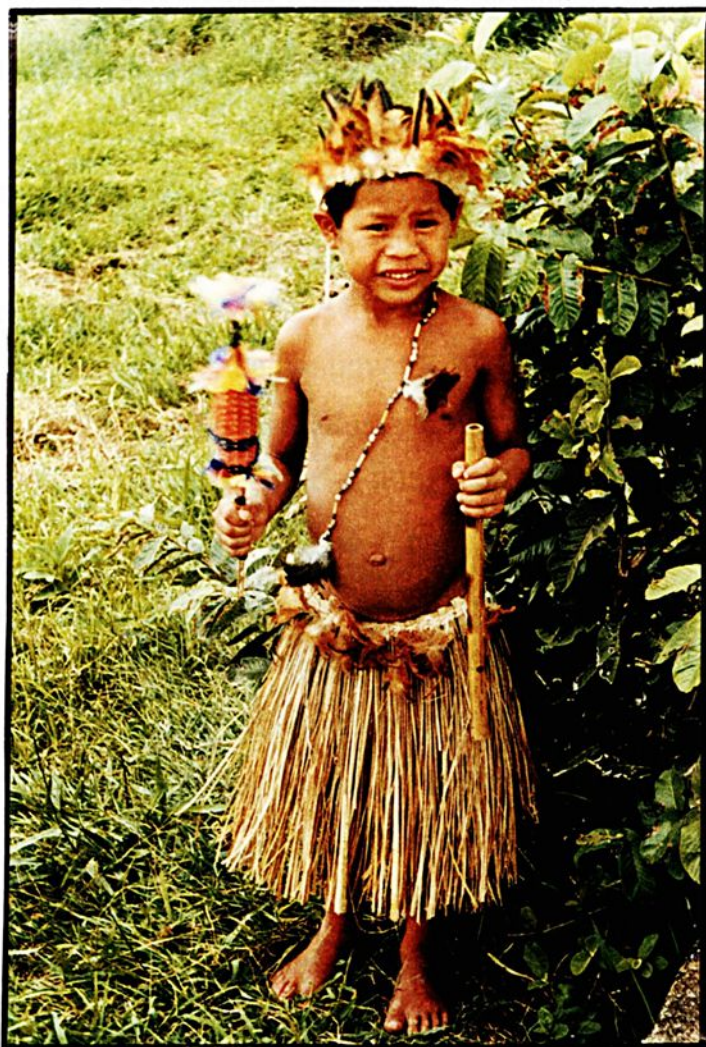


Fig. 7 – Valdemir, aluno em trajes Guarani

Ao observá-los, questionei-os sobre como aprenderam a falar, como conheciam os nomes dos objetos e, a criança como que admirada por eu não saber, respondeu-me ser a sua mãe quem o ensinava. Aprendeu com a mãe a falar, a se vestir e a dançar.

Nesse mesmo dia em sala de aula, sentado em sua carteira, tendo à frente a cartilha, Valdemir tentava resolver os exercícios propostos, esforçando-se para desenhar os números correspondentes à ilustrações. A cada tarefa fazia uma pausa, a

mesma dos colegas, para que a professora informasse a respeito do enunciado do exercício posterior, já que não sabem ler. A cada número desenhado, aguardava a confirmação do erro ou do acerto. Os numerais, quase sempre copiados em posição invertida; ainda não relacionam a representação numérica ao real.

Isolado em sua carteira, assim como os demais colegas, ele treina com suas dúvidas e dificuldades. Todos realizando a mesma tarefa, usando material didático idêntico, sentados um ao lado do outro, mas num trabalho individual. A professora, atende-os individualmente e da mesma forma, aos colegas do segundo ano que ocupam a mesma sala.

Ao se recusarem a continuar a atividade, após algum tempo, vencidos pelo cansaço e pelo desânimo causados pelos erros constantes e pela monotonia do trabalho, recebem da professora a folha “da tarefa”: uma folha sulfite, na qual a professora registrou manualmente, uma seqüência de palavras para que fossem reescritas nos espaços reservados.

A análise desses recursos didáticos, destinados aos alunos da primeira série, mostra que apesar de não saberem ler ou escrever; as crianças anotaram os numerais nos espaços correspondentes, o que se explica mediante a exaustiva interferência da professora, que lê e explica cada uma das tarefas solicitadas pela atividade.

Após determinado tempo, inicia-se a correção, a partir de anotações na lousa. Os alunos, alfabetizados através do método fonético (desconhecido inclusive pela professora que o aplica), copiam, com grande esforço, as letras em sua maioria estranhas a eles, já que não lhes foram apresentadas, em respeito à seqüência determinada pela cartilha.

Na atividade denominada “tarefa”, a língua portuguesa é fragmentada em sílabas, palavras e sentenças isoladas, sem nenhum contexto e significado; as personagens, os locais, as histórias; enfim, a vida das crianças, não fazem parte dos conteúdos, não estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, logo não estão nele envolvidas as crianças.



2. Vamos, agora, escrever com palavras no quadro:

0	zero	0	zero
1	um	1	um
2	dois	2	dois
3	três	3	três
4	quatro	4	quatro
5	cinco	5	cinco
6	seis	6	seis
7	sete	7	sete
8	oito	8	oito
9	nove	9	nove

4. Complete a escrita de números:

0 3 7

2 4 9

5. Responda, escrevendo no círculo:

- Sou um a menos que 7. Sou o
- Sou um a mais que 4. Sou o
- Fico entre o 7 e o 9. Sou o
- Venho antes do 1. Sou o

6. Escreva um a menos e um a mais:

8 1 5

6 2 9

7. Ditado dos números:

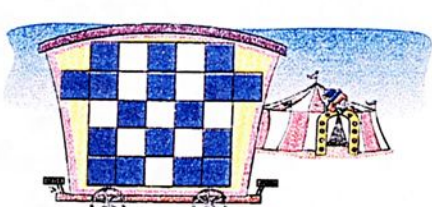


Fig.8 – Exercícios da cartilha de Matemática

Fonte: Passos, Célia e SILVA, Zeneide. **Eu gosto de Matemática**. 1ª série, São Paulo, Editora Nacional, 1997, páginas 71,73.

O processo assim organizado dificulta a compreensão por parte do aluno e até mesmo pela professora, já que, dependente da orientação e da coordenação de terceiros, não tem autonomia e governo da sua própria prática pedagógica, essa também direcionada.

Os materiais envolvidos no ensino não possuem qualquer relevância sociocultural; não há continuidade entre o ambiente comunitário, familiar e a escola.

Os vocábulos aparecem soltos, são palavras vagas, que não transmitem, não estimulam e conseqüentemente, são esquecidas, permanecem vagas, abandonadas e perdidas no único espaço que ocuparam: o da folha de papel, igualmente esquecida no armário, entre tantas outras que não ocuparam o espaço da memória, da imaginação das crianças; não foram apreendidas.

Após alguns dias, quando cheguei à escola, uma aluna entregou-me uma outra folha de papel; dobrada, um pouco amassada, pois estava presa ao elástico da roupa. Ali se percebe os sentimentos expressos através do desenho, das cores. A alegria estampada, a opção pela paisagem, o capricho com que os pintou, a afetividade e o carinho com que me presenteou... com o que considera belo, com o que possui de belo.

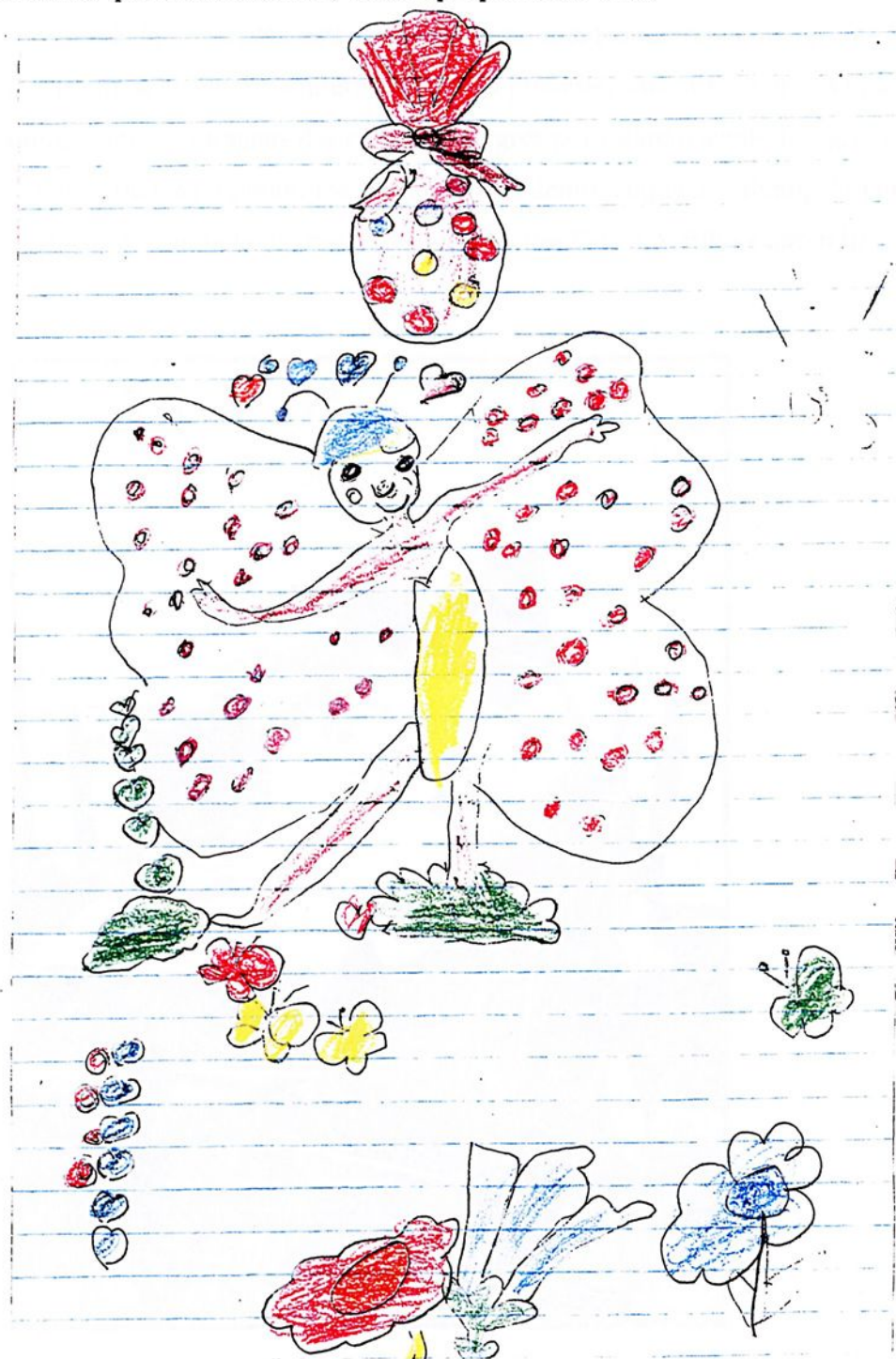


Fig.9 – Desenho feito pela menina Guarani

Essa folha não foi entregue para ser guardada no armário... esquecida. Seus desenhos, que ocupam todos os espaços, possuem significados, representam, possuem valor.

Aprender os significados, buscá-los junto as crianças, percebê-los nas atitudes, usá-los como fonte para os conteúdos, facilitariam e aproximariam a escola da vida e trariam a “vida” para a escola, como queria FREINET.

As atividades descritas estiveram entre os acontecimentos e as tarefas escolares daquele dia e, a partir delas busco a interpretação do processo educativo entre os Guarani.

Juntamente às imagens das crianças, alegres por estarem sendo fotografadas junto aos colegas, outra situação revelou-me as fotos: Valdemir enquanto aluno; “criança índia aculturada”, “educando” na rede de ensino e Valdemir um Guarani, filho e aprendiz.

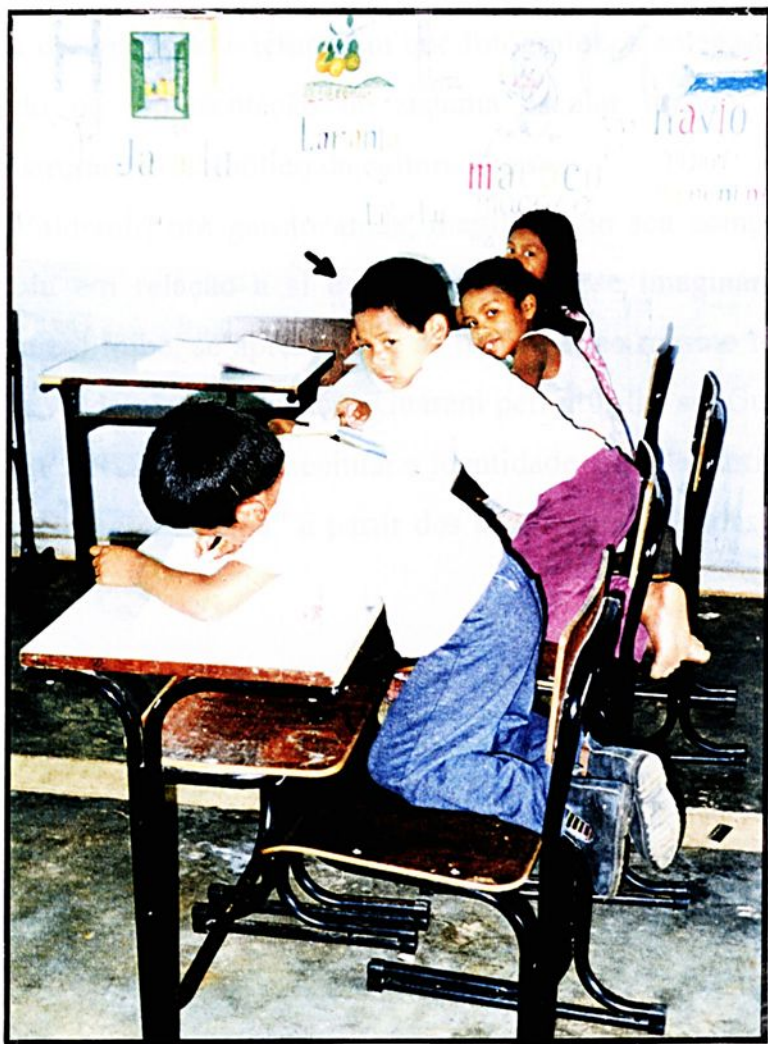


Fig.10 – Valdemir, aluno Guarani em aula.

Na escola, tendo hora a cartilha em mãos, hora o maracá; conhecendo e pronunciando em Guarani o nome das peças que substituem a roupa diária ou aguardando que lhe ensinem a desenhar o número quatro corretamente, ele é a representação viva, atual da educação entre os Guarani.

O significado da atitude de Valdemir, ilustra o título da pesquisa: “Imaginário Araribá: a prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores”.

A criança de 7 anos de idade, que entre os colegas do mesmo grupo esforçava-se para realizar as atividades da “cartilha” sobre a qual se debruçara, interrompendo a atividade para, ao virar os olhos numa brincadeira, atrair a atenção para si, surpreendeu-me com o seu desejo.

Valdemir trocara a sua roupa “de passeio” pelos trajes de Guarani e assim permaneceu durante todo o tempo em que fotografei os colegas. Apesar “da cartilha”, objeto usado na representação do sistema escolar branco, Valdemir optou pelo mbaracá, instrumento simbólico da cultura Guarani.

Valdemir, um garoto ainda, manifesta no seu comportamento as imagens que construiu em relação a si e a seu grupo; esse imaginário, mesmo diante das condições que o inibe, se apresenta e se reafirma, ao mesmo tempo em que atribui a identidade a Valdemir. A educação Guarani permitiu-lhe ser Guarani.

BRANDÃO, ao conceituar a identidade, o faz a partir dessa “imagem que a pessoa gera sobre si mesma” a partir dos acontecimentos, das experiências de trocas com os outros:

“...a vida social recobre o quadro das trocas afetivas que desde o começo da vida da criança recém-nascida vão edificando, tijolo a tijolo, a sua identidade, através de estruturas culturais e dos mecanismos que toda a sociedade lança mão para codificar e controlar o cotidiano da vida dos seus membros. Projetos coletivos de vida e destino das pessoas e de um povo, a simbologia dos inúmeros valores religiosos e profanos da cultura, os mecanismos familiares e grupais de socialização da criança e do adolescente transferem do todo para cada *ser do grupo*, desde o comecinho de sua vida *no grupo*, uma identidade grupal. Uma identidade que é dele, como uma pessoa, mas que é também, fatalmente, a do grupo, *através dele*” (1986:41-42).

A identidade é um processo ao mesmo tempo pessoal e coletivo, onde cada indivíduo se define em relação a um “nós”, que por sua vez, se diferencia dos “outros”,



supondo então, relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento das relações. No âmbito das relações interétnicas este código tende a se exprimir como um sistema de “oposições” ou contrastes, denominado “identidade contrastiva” em OLIVEIRA (1976:05).

A identidade contrastiva implica a afirmação do “nós” diante dos “outros”. É uma identidade que surge por oposição, que não se afirma isoladamente. No caso da identidade étnica ela se afirma “negando” a outra identidade, “etnocentricamente” por ela visualizada.

CHEROBIM (1997, s.p.) destaca a construção social da identidade moldada segundo o modelo sociocultural, econômico e político imperante na sociedade na qual as pessoas são criadas, educadas. “Nós, com nossas idiossincrasias, denunciamos esta nossa socialização. Nós seremos reconhecidos (identificados) como participante de um determinado grupo. Nossa identidade foi construída desta forma”.

No processo de construção identitária, os Guarani, assim como o de todo indivíduo ou grupo que pertence a uma minoria oprimida e explorada, que “está conscia dos ideais culturais dominantes mas impedido de seguir-lhes o exemplo”, sofrem a sujeição às imagens negativas que lhes são atribuídas pela maioria dominante. A identidade psicosocial de toda e qualquer pessoa, contém uma hierarquia de elementos positivos e negativos, resultando estes últimos do fato de, ao longo de sua infância, o ser humano em crescimento encontrar pela frente protótipos perversos, a par dos ideais (ERIKSON, 1972:304).

A “sociedade moderna” nega a “subjetividade do outro”, daquele que não pode e não deve ser considerado um verdadeiro indivíduo porque o seu comportamento se desvia abissalmente das normas da fé e do mercado. A subjetividade não corresponde às subjetividades hegemônicas estabelecidas na “modernidade”.

Para os Guarani, a questão da identidade ultrapassa os vínculos entre o grupo e os traços culturais que lhe são específicos. A identidade constitui uma questão política, já que, condição básica para a manutenção da terra.



A Constituição Brasileira, ao reconhecer os direitos originários dos “índios” às suas terras, estabelece-os a partir da tradicionalidade na ocupação, esclarecendo: “são terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para as suas atividades produtivas, às imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários ao seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (1988:158).

Apesar da possibilidade de um grupo adotar os traços culturais de um outro, como a língua e a religião e contudo continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo como destacam POUTIGNAT E STREIFF-FENART (1998:157) ao analisarem as diferentes Teorias da Etnicidade, as interferências realizadas através do “trabalho educativo”, realizado através das diversas formas que assume (escolar, religioso), vêm há décadas tentando minar a construção identitária Guarani.

Os resultados são evidentes nas disputas das famílias pelo domínio político da área o que vem resultando em brigas, separações e saídas de famílias inteiras da área. Seu Francisco, mencionado anteriormente, preocupado com as questões culturais, mostrou plena consciência dos fatos e suas conseqüências para os Guarani:

“Nós temos essa terra por causa da nossa linguagem, da nossa tradição...”.

É por meio do imaginário que se podem atingir não só a cabeça mas, de modo especial, o coração, isto é, as aspirações, os medos e as esperanças de um povo. É nele que as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro (CARVALHO, 1990:10).

O imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias, por símbolos, alegorias, rituais, mitos. Símbolos e mitos podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornarem elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. CARVALHO chama a atenção para o poder que possuem, na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário e também plasmar visões de mundo e modelar condutas.

Ocorre então, uma verdadeira batalha de símbolos, em busca da conquista do imaginário social.



A história produzida nos diversos segmentos da população, mediadas pelas condições sociais, econômicas, culturais, pela mídia, selecionam e projetam as informações que irão compor o amplo espectro do imaginário social, demarca um espaço de guerra (MONTENEGRO, 1992:35).

O confronto se institui entre as forças e o poder dos imperativos do mercado, representados na indústria cultural e a força do saber das experiências, das representações construídas cotidianamente, da cultura.

Às experiências planejadas, às atividades propostas pela professora, apresenta-se o imaginário da criança, a envolver tudo o que lhe é apresentado. A educação escolar propõe o conteúdo, a forma, o imaginário expõe a diversidade, a particularidade, a subjetividade.

A educação comunitária, alicerçada na educação familiar, tem na figura da mulher o seu expoente. A mulher mãe e a mulher avó são as responsáveis pela educação das crianças: elas ensinam a falar a língua, elas contam as histórias, acompanham as crianças à escola, conversam com os professores, ensinam a cantar, a brincar.

Os filhos pequenos pendurados à cintura, são companhias constantes: nos trabalhos domésticos, na roça, nas plantações vizinhas e nos passeios; acompanham-nas a todos os lugares.

A eficácia dos métodos e da didática são comprovados na influência da figura materna: no respeito que as crianças possuem pelas mães que vêm à escola e que têm a sua identificação, sua apresentação realizada pelas crianças, que informam à professora o grau de parentesco, o local de moradia, os filhos que freqüentam a escola e outros elementos que a identificam.

Durante as brincadeiras e provocações tão comuns entre as crianças, jamais se ouve qualquer insulto ou insinuação relativas às mães. Embora evitem comentários a respeito do domínio da língua, muitas crianças, quando estimuladas, identificam as palavras, tiram dúvidas, dão a versão de determinados vocábulos apresentados, conhecem elementos da religião dos Guarani, conhecem os objetos sagrados, sabem



das danças e, todas reconhecem as mães e as avós como as responsáveis pelos ensinamentos.

A essa educação, que aparentemente diluiu-se, mas que se “revela” às observações mais atentas aos fatos, às atitudes, aos comentários, às relações, atribuímos um caráter formal; formalidade que se firma mediante a intencionalidade dos seus processos, orientada por objetivos, que ganham no contexto da vida social, política, econômica e cultural, no ambiente da família, da aldeia um certo grau de direção, de estruturação e sistematização.

Se, a escola é considerada o lugar de aprendizado e da apropriação do saber acumulado de uma sociedade ou cultura, a aldeia é esse espaço de possível aprendizagem para a comunidade.

Um comentário de uma aluna, ao acompanhar a professora a uma visita na aldeia, retrata, como outras situações presenciadas, o processo educativo vivenciado pela menina Guarani: “...agora é tempo de cobra... tem muita cascavel... É verdade professora, o meu pai me ensinou... o mato tá seco porque é frio agora e elas aparecem”.

Essa educação, marcada pelas condições do meio natural, imbricada dos valores, dos costumes, das idéias, das crenças, da organização social, das normas, das práticas de criação dos filhos, supera o processo de socialização, a que chama a atenção o educador LIBÂNEO (1998:83) e, não apenas condiciona a prática educativa, mas é a prática educativa.

Os resultados revelam uma metodologia de adequação e eficiência comprovadas, de conteúdos e meios dirigidos aos seus objetivos. Essa educação, alicerçada na oralidade, tem esses objetivos traçados conscientemente: a formação do Guarani; a sua identidade enquanto pessoa e a identidade do grupo, manifestada através dele o que se observa na situação do garoto Valdemir, inicialmente exposta: o Valdemir aluno e o Valdemir garoto Guarani.

A educação escolar formal (no contexto nacional), presente entre os Guarani, através da escola, depara-se com esta educação comunitária, também formal (no contexto Guarani); busca-se então, destacar os efeitos dos elementos adquiridos da



educação escolar comunitária no processo cognitivo escolar e, principalmente; como é que tais elementos impregnam os conteúdos e os métodos de ensino.

Da mesma forma, mas em sentido inverso; como a educação escolar considera os princípios e saberes da educação comunitária, como os desvenda. Toma como recurso ou interfere nos conhecimentos, na visão de mundo Guarani.

Para tanto, parto dos objetivos da educação escolar e os objetivos da educação comunitária, enquanto determinantes primeiros do planejamento, dos conteúdos e das práticas pedagógicas.

Inicialmente, os objetivos da educação escolar indígena elaborados nos conselhos de Educação, nas Secretarias Estaduais e municipais, pelos seus técnicos e institucionalmente estabelecidos.

Ao reconhecer a diferença e o direito às práticas culturais próprias, institui-se através da Constituição brasileira de 1988, Artigo 210, a garantia aos indígenas do uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem, assim como a prática do ensino bilíngüe no Ensino Fundamental, regular nas escolas públicas. Ao Estado foi atribuído o dever de proteger as manifestações culturais indígenas, o que consta no Artigo 215.

O Decreto Presidencial nº 26, de 1991, atribui ao MEC a competência para integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, coordenando as ações referentes àquelas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. O mesmo Decreto atribui a execução dessas ações às secretarias estaduais e municipais de educação, em consonância com as diretrizes traçadas pelo MEC.

O Decreto 1904/96, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos, reconhece os direitos educacionais dos povos indígenas, estabelecendo como meta a ser atingida a formulação e a implementação de uma política de proteção e promoção dos direitos das populações indígenas, em substituição às políticas “assimilacionistas” e assistencialistas, assegurando às sociedades indígenas uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traz no seu artigo 32, inciso terceiro do quarto parágrafo



o seguinte texto: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Em seu Título VIII - Das Disposições Gerais, Artigo 78 e 79, trata especificamente da educação escolar indígena.

O Artigo 78 estabelece: que cabe ao Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolver programas integrados de ensino a pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de: proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciência; garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Ao afirmar que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devem estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da educação escolar indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

Ainda neste Artigo, está definido que os programas terão como objetivos: a) fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna, b) manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas, c) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e d) elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Diante da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi elaborado o Referencial curricular Nacional para as Escolas indígenas, cujos objetivos estão definidos através das propostas de “servir de base para que cada escola indígena construa o seu próprio referencial de análise e avaliação do que nela está sendo feito e,



ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que nela se quer realizar” (RCNI, 1998: 13).

No regimento da Escola Municipal da cidade de Avaí, responsável pela escolarização a nível do ensino fundamental em Araribá não há nenhuma referência a educação indígena, limitando-se a questão, quando constante, aos programas curriculares elaborados para as duas escolas que atuam na área.

Na sala-de-aula, os objetivos definidos estão expressos no planejamento anual, elaborado pela professora. Neste documento, estão citadas as intenções de conteúdos, de metodologia, dos recursos, de estratégias, das formas de avaliação, sob influência das mais diversas determinações como das legislações anteriormente mencionadas, da formação e atuação dos professores, da opção pedagógica, das condições materiais.

Ao analisar os objetivos pré-estabelecidos limitamos o enfoque aos referentes à disciplina de Geografia da primeira a quarta séries, do Ensino fundamental:

Para a 1ª série:

Objetivo geral: compreender, encarando as dificuldades do presente como incentivo para a realização de grandes tarefas, a desigualdade na produção capitalista do espaço brasileiro.

Objetivos específicos:

- identificar as diferentes formas de visão do mundo, caracterizando o lugar em que vive;
- identificar as diferenças entre o seu mundo em relação ao de outras pessoas;
- relatar suas experiências e sua relação nos diversos grupos sociais, convivendo socialmente com eles;
- representar o trajeto casa-escola, com suas peculiaridades,
- indicar os tipos de trabalho desenvolvidos na escola e na sua família e
- anotar a importância das transformações que trazem o progresso e a agressão à natureza.

Para a 2ª série:



Objetivos específicos:

- comparar os diferentes tipos de ambiente, caracterizando o lugar em que vive;
- interagir com diversos grupos sociais, convivendo com eles;
- pesquisar a origem do nome da escola e do bairro;
- representar o trajeto casa-escola;
- identificar a importância das transformações (progresso) e reconhecer a agressão ao ambiente.

Para as 3ª e 4ª séries os objetivos estabelecidos foram:

Objetivo geral: conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê (as paisagens), o que se sente e com que a pessoa se identifica (os lugares) e o que são referências significativas para o povo e os indivíduos, para conviver, trabalhar e produzir sua cultura (os territórios).

Objetivos específicos:

- conhecer onde o município está localizado
- conhecer a localização da aldeia
- conhecer os rios e mares e sua utilização
- orientar sob nascente e poente
- demarcação de terras
- conhecer e identificar mapas
- conhecer a transformação: mapa-cidade, terra-roçado, folha-remédio, madeira-barco, macaxeira-farinha
- entendimento da aldeia
- entendimento do Brasil e do mundo.

Ao avaliarmos os objetivos afirmados nos instrumentos legais, a educação destinada às comunidades indígenas deve ser aquela que considera a diversidade cultural e étnica, que possua a cultura dos povos como preocupação fundamental; uma educação que se apresente como um dos instrumentos capazes de lhes assegurar a continuidade e a integridade.

A partir dos objetivos planejados para o ensino de Geografia entre as crianças Guarani de Araribá, podemos avaliar o quanto distanciam-se os objetivos da



educação indígena, constantes nos planejamentos das Secretarias Estaduais e municipais e os constantes nas programações a serem desenvolvidas pelos professores em sala-de-aula e estes, da expectativa dos Guarani.

Os objetivos da educação indígena, aparentemente “não discordantes” na forma da lei ou na formalidade do documento impresso, o são na prática, nas atividades cotidianas. Apesar da proximidade das situações nas diversas áreas, o conhecimento da realidade da aldeia, limita-se a um quadro muito restrito de teóricos, técnicos e demais envolvidos com as questões indígenas. Entre a população e mais especificamente, entre as professoras e responsáveis pela implementação das políticas educacionais nas áreas, as características grupais, os anseios da comunidade e mesmo a formação, além da informação, para trabalhar as especificidades culturais manifestas é extremamente limitada.

Os objetivos planejados para o ensino de Geografia entre os Guarani evidencia o afirmado ao:

- desconsiderar as características psico-biológicas das crianças na faixa etária correspondente à série. As intenções gerais expostas, influenciam nos objetivos específicos, resultando em intenções que jamais serão realidade, pois não possuem substrato teórico para conhecer, como o previsto no planejamento, as diferentes visões de mundo e assim, identificar as suas diferenças.
- exigir da criança o que não lhe é possível como por exemplo; o que representa para as crianças de sete anos em média e, mesmo para a professora, a “realização de grandes tarefas”? O “espaço brasileiro” não é uma abstração inviável para uma criança, que muitas vezes, sequer conhece outro espaço além da aldeia e de suas redondezas?
- confundir os objetivos com as técnicas de trabalho, como em: “pesquisar a origem do nome da escola e do bairro”, a técnica é tomada por objetivo,
- transplantar para a escola conteúdos elaborados para outras áreas; considerando a técnica mencionada no item anterior, comprova-se a inadequação dos conteúdos à realidade dos alunos. A atitude prevista ilustra o conceito estanque da avaliação: que



considera o produto sem a preocupação com a finalidade, com o que proporcionará em relação aos conhecimentos, à qualidade de vida,

- representar o trajeto casa-escola e suas peculiaridades? Será considerada na atividade a figuração da casa, construída e ocupada segundo os padrões dos nacionais? Qual a relação do que será trabalhado nessa atividade com a prática de vida das crianças Guarani?

- pretender que os alunos identifiquem os tipos de trabalhos desenvolvidos na escola e na família, evidência-se a valorização da escolarização; essa surge como solução para cada um; torna-se modelo, o que é muito problemático. A nossa sociedade pode oferecer-se como modelo a qualquer outra? Sua educação tem-nos contribuído para a formação do ser humano?

- “identificar a importância das transformações enquanto progresso” e “reconhecer a agressão ao ambiente” retrata a transmissão da ideologia da superioridade da sociedade nacional sobre a indígena, ao relacionar transformações ao progresso. Quando ocorrem as agressões a natureza, no espaço da aldeia, por exemplo, foram e são resultados de planejamento e da atuação dos órgãos responsáveis pela política indígena, no caso a FUNAI, que tem no seu quadro elementos nacionais. O objetivo prevê evidenciar entre as crianças Guarani, a “importância” de... esquecendo-se que tal importância é reconhecida e faz parte do “modo de vida” da comunidade. A educação escolar deveria preocupar-se em evidenciar a construção dos valores na comunidade. A professora, enquanto representante do sistema escolar nacional, busca socializar os erros, a repressão às atitudes em oposição à valorização da convivência. Por que relacionar progresso a transformações quando têm uma vida estável?

- A expectativa de que a criança compreenda as desigualdades na produção capitalista do espaço brasileiro, a partir das suas dificuldades exige dela a capacidade de abstração e de conhecimento que não lhe é possível; aliás, impossível até para os mais renomados estudiosos da realidade nacional e mundial.

- “comparar os diferentes tipos de ambiente, caracterizando o lugar em que vive” ou “relatar as experiências em relação aos diferentes grupos sociais convivendo socialmente com eles”. Como assim proceder se o espaço das crianças é o território



da aldeia? E, não seria mais interessante para a comunidade e suas crianças, a valorização do espaço local, de todas as suas formas de vida, de organização? Se, o objetivo fosse então, possibilitar à criança o conhecimento de outras realidades a partir por exemplo do vídeo, dos programas na televisão, tais objetivos seriam justificados mas, sempre em função da construção dos valores.

Para as terceira e quarta séries, as intenções expressas no objetivo geral, que têm como referencial o estudo do espaço geográfico poderia ser válido, mas a nossa dúvida está na visão que se tem do “espaço geográfico”. Voltada muitas vezes para o meio físico, qual a importância e o que representa esse espaço para uma sociedade indígena? Não seria mais interessante, trabalhar a noção de território; território entre os Guarani como consequência e não como resultado?

- qual o conceito de “trabalho” que será transmitido? A professora deverá ter clareza em relação a esse conceito para a sociedade indígena, para não incorrer no erro, muito cometido, de propagar o estereótipo do indígena enquanto “preguiçoso”.

- por que traçar como objetivo a orientação sob nascente e poente ? A professora procurou saber entre os indígenas as concepções que têm em relação ao caminho do sol?

- mais urgente e interessante para a comunidade não é a demarcação de terra (solução do branco) e que não pode ser objetivo entre os Guarani de Araribá, mas a valorização do território.

- mais importante que “conhecer mapas” é conhecer os símbolos de representação que têm a comunidade.

- o processo de transformação será trabalhado como processo de produção ou como sistema de relação; mais importante para a sociedade indígena.

- ter como objetivo proporcionar o entendimento da aldeia é desconsiderar o conhecimento das crianças Guarani. Quem pode proporcionar o entendimento da aldeia, a criança que nela vive e é educada ou o professor que, com as suas técnicas e materiais, entra em contato com a aldeia em decorrência da necessidade de realizar o trabalho escolar?



Apesar da inexistência de vínculos entre a escola e a comunidade, entre as suas professoras e os moradores, entre os conteúdos e os conhecimentos, durante as conversas na aldeia, as várias vezes que a escola e os seus ensinamentos foram assuntos, não aconteceu de negarem a escola e a sua importância para as crianças.

Várias vezes, exemplificaram com as dificuldades de empregarem os jovens que em grande maioria não tiveram oportunidade de dar sequência aos estudos, impedidos pela distância e pelo cansaço após um dia de trabalho, pelas dificuldades em custear o material escolar, pela falta de estímulos e perspectivas.

A permanência e a subsistência dos jovens Guarani no espaço da aldeia, mediante as atuais condições produtivas, não é vista com otimismo, sendo a escolaridade vista então como instrumento de acesso a um emprego ou de uma melhor colocação no mercado de trabalho urbano.

Por influência das exigências desse mercado externo e influenciados pelo discurso e pela novidade da disponibilidade de um computador para a comunidade, várias pessoas se referiram ao domínio dos conhecimentos na informática como um campo de possibilidades.

Contudo, contrapondo-se a esses discursos voltados aos interesses, às imposições do mercado a que são obrigados, muitas vezes a resposta às indagações referentes a escolaridade, ou quanto a intenção de prosseguirem os estudos “na cidade”, ouvimos como motivo da interrupção entre os jovens, o fato de estarem noivos ou terem se casado; ocorrência registrada tanto entre as moças, quanto entre os rapazes.

Ao visitar a família de uma das alunas, em companhia do coordenador da escola, a negativa da mãe frente ao interesse da jovem de quatorze anos em retomar os estudos, foi justificada pelo fato de estar noiva de um rapaz. A situação repetiu-se em várias outras ocasiões. Após o casamento, estarão os jovens compromissados com a vida familiar, logo, com a vida comunitária, com as suas necessidades, desafios, organização e, entre esses, o da educação, o da formação.

As críticas à escola, quando manifestadas, referiram-se em maioria, ao distanciamento cultural entre a escola e a comunidade, entre as professoras e a



comunidade. Ao participarem dos Encontros Regionais e Nacionais, organizados pelas secretarias estaduais de educação, que tiveram a Educação Indígena como temática, trouxeram para o grupo as preocupações, as discussões realizadas e, a que mais tem merecido atenção e referência tem sido a questão da formação do professor, e enfocam sempre, a importância para a comunidade da presença do professor-índio.

A questão, nestes últimos meses foi amplamente discutida pela comunidade, motivada por acontecimentos que resultaram em descontentamento e protestos junto aos organizadores da escola e num dos eventos em que estiveram presentes os representantes Guarani.

Os Guarani que se propuseram ensinar a língua às professoras municipais que atuam na área, após um período de aulas, depararam-se com a informação de que a professora participante fora transferida para a área Terena.

No cotidiano, a situação apresentada foi percebida; pois estava implícita nos discursos e, expõe o quanto a comunidade é organizada e integrada e o quanto a educação tem destaque entre as preocupações do grupo, apesar de aparentemente distanciados.

Do consenso a que chegaram, das resoluções tomadas, as mulheres, os jovens e as crianças estão interados; cada qual participando e demonstrando os sentimentos, a consciência e o grau de participação na vida comunitária, a sua maneira. Entre as crianças, a insatisfação foi manifestada através de palavras de reprovação dirigidas à pessoa em referência, demonstrando a discordância e a revolta diante da atitude.

A situação exposta exemplifica os objetivos e o conceito da educação escolar para a comunidade: é algo tida como necessária; já que representa fonte de informações, de conhecimentos que não podem negar frente a forma como a sociedade se apresenta organizada. Porém, ela deverá estar em sintonia com a realidade do grupo, com as necessidades e aspirações do povo Guarani; voltada para as suas especificidades culturais e da qual participe a comunidade de diferentes formas.

As palavras do índio Aílton, da nação Krenac, ao comentar os projetos educativos destinados aos índios exemplificam a desconfiança mediante a educação



escolar branca: “...essa imposição da Educação dos brancos é como outras obrigações trazidas pelos brancos, ela não leva em conta o conhecimento de mil anos. Quando os brancos vêm para educar uma criança índia, é como se olhasse para ela como um coité, uma cabaça vazia onde ele vai por o alfabeto, os números, as teorias dele. Muda a qualidade do conhecimento que passa. Mudam os ritos, as caçadas, os cantos, que são trocados por livros, letras, cartilhas, aulas formais, sistematizadas, com horários e metodologias. Quebra-se a mágica: o que era integral vira sedimento e induz o espírito de nossos moços à domesticação”.

A análise da organização escolar levada aos índios (e mesmo aos brancos), corrobora o pensamento exposto pelo “índio” Ailton Krenac, pois os materiais didáticos, as práticas pedagógicas, os conteúdos, abordam somente o modelo educacional do branco, desprezando a riqueza ambiental e cultural que os rodeia e se trabalhados, resultariam em excelente material didático, que poderia não somente facilitar a aprendizagem, como também despertar, desde a infância, para a análise e a crítica em relação a organização do espaço e a sua responsabilidade no processo.

No cotidiano escolar, desde a chegada dos professores à aldeia nos permite constatar a falta de espaço e tempo para as manifestações culturais, para a expressão das crianças, para o entusiasmo. A escola apresenta-se como o lugar onde começa a se dar a ruptura com o modo “de ser Guarani”, de viver, de significar; pois a forma de aprender é modificada de maneira rápida e drástica.

A imposição de uma aprendizagem puramente mecânica, destituída de significado resulta no desinteresse, na apatia, na negação da criança em realizar determinadas tarefas e, na repreensão dessas atitudes e reações por parte da professora. A situação pode ser avaliada a partir da experiência vivida por Maria de Fátima Lulu, menina Guarani de sete anos de idade, “sujeita” ao processo de alfabetização.

Ao atender a solicitação da professora, sentei-me ao lado de Maria de Fátima para auxiliá-la na realização de um exercício. Após a cópia do enunciado, interrompera a atividade porque não sabia dar continuidade ao trabalho. Ela não conseguia escrever as palavras que poderiam preencher os espaços que lhes foram



destinados, sequer identificava as letras para as quais deveria apresentar palavras correspondentes.

A atividade, da qual Maria de Fátima desviara a atenção, compunha-se de dois exercícios: o primeiro era uma atividade para que buscasse a sílaba correspondente, ligando-as:

Ligar:

ta	ma
pa	la
ma	pa
la	ta

O segundo exercício, após a cópia das sílabas, a aluna deveria formar palavras com as mesmas:

ta	ta	ta	papa	mama	a	ta	pa	ma	la
pa	pa	pa	pata	tapa	o	to	po	mo	lo

Ao observar a atividade a ser desenvolvida, questionei a aluna a respeito das letras que havia copiado. Maria de Fátima acenou com a cabeça, indicando que não sabia reconhecer as letras ou as palavras. Repeti a indagação, exemplificando através da palavra “tatu”, animal comum na área e ela, através do semblante, deixou transparecer a dúvida, o desconhecimento.

Persisti soletrando a palavra e escrevendo-a na página do caderno; aí então, a criança, pronunciou: Ah!!! tá lá na uda. Na uda? O que é uda? Perguntei à criança diante da estranha afirmação. A resposta veio na forma de gestos: abriu a cartilha e apontou a vogal “u”, dizendo-me: o “u” da Uda... a menininha de duas trancinhas.

O desenho apontado correspondia a uma lição da cartilha intitulada: História nº 1 - “A Família das Letras” (introdução ao alfabeto), aqui reproduzida:

Era uma vez, uma cidade.

Nesta cidade havia uma casa:

Nesta casa morava uma família. Era a família das letras.

A família das letras é muito grande:

o pai é o Sr. K; a mãe, é a Dona W; e há um tio solteirão que mora junto: o Tio Y. (Ao falar sobre estas letras escrevê-las na

lousa, ao mesmo tempo que diz os seus nomes: Senhor Cá (K), Dona Dáblio (W) e Tio Ípsilon (Y).

Na casa há também 23 filhos: 18 meninos e 5 meninas.

As meninas são: Ada, Eda, Ida, Oda e Uda. (Mostrar, a gravura, comentando:)

A Ada tem com a boca aberta, porque está falando: a.

A Eda está sorrindo, porque está dizendo: e.

A Ida também parece sorrir, pois está dizendo: i.

A Oda faz um bico grosso ao dizer: o.

A Uda faz um biquinho apertadinho quando fala: u.

Antigamente, os meninos não gostavam das irmãs; não brincavam com elas, não saíam com elas, nem as queriam por perto. Só desprezavam as coitadas.

Num dia, os meninos brigaram com as irmãs. Gritaram com elas. Gritaram tanto, falaram em voz tão alta e estridente, que ficaram *roucos* - e, mesmo roucos, continuaram falando, falando, até que **perderem a voz**.

As irmãs não perderam a voz porque, na hora da briga, que pena! Ficaram juntinhas, quietinhas num canto, só ouvindo e sem falar nada e, por isso, cada uma **continuou com seu som**, como antes.

Até hoje, na casa das letras, os meninos **não têm voz**. Alguns, fazem algum barulhinho com a garganta; outros, só assopram; e há outros, que perderam a voz por completo (no decorrer das lições, cada uma destas letras mudas serão mencionadas, inclusive com o tipo de som que elas fazem). Para falar alguma coisa, **os meninos precisam dar a mão para as meninas!** Parece mentira: antes, eles nem suportavam a presença das irmãs e, hoje, precisam justamente da ajuda delas para que a voz possa sair!

Profª: Ao apresentar as gravuras, não fixar os sons das vogais. Neste ponto, elas são apenas mostradas, com comentário sobre a posição dos lábios e o som que cada uma faz. Os alunos podem repetir o som de cada vogal, mas não insistir para que aprendam, logo de início, a sequência delas: a-e-i-o-u.. Não dar a decorar pois, as vogais - nem escritas, nem orais. Não exigir que decorem nem mesmo os nomes das "meninas", nem que os escrevam.

Esta historinha trata do Alfabeto: as 3 letras em desuso (K, W, Y) aparecem na condição de pai, mãe e tio, para que o alunado possa familiarizar-se com elas pois, de outra forma, dificilmente isso seria possível. Nomes dos próprios alunos são escritos com uma destas letras e, esta foi uma maneira de colocar ao alcance dos aprendizes, também estas letras em desuso

As outras 23 letras (5 vogais e 18 consoantes) aparecem como filhos: meninas e meninos.

Falou-se das **características das vogais**: são *sonoras* - têm voz - em número de 5.

Falou-se das **características das consoantes**: são *mudas* - sem voz - e só têm som quando ao lado de uma vogal.

Tudo isso dentro de uma história, sem que se pronunciasse as palavras: *alfabeto, consoante, vogal*.

História Nº 1

A Família das letras

(introdução ao alfabeto)

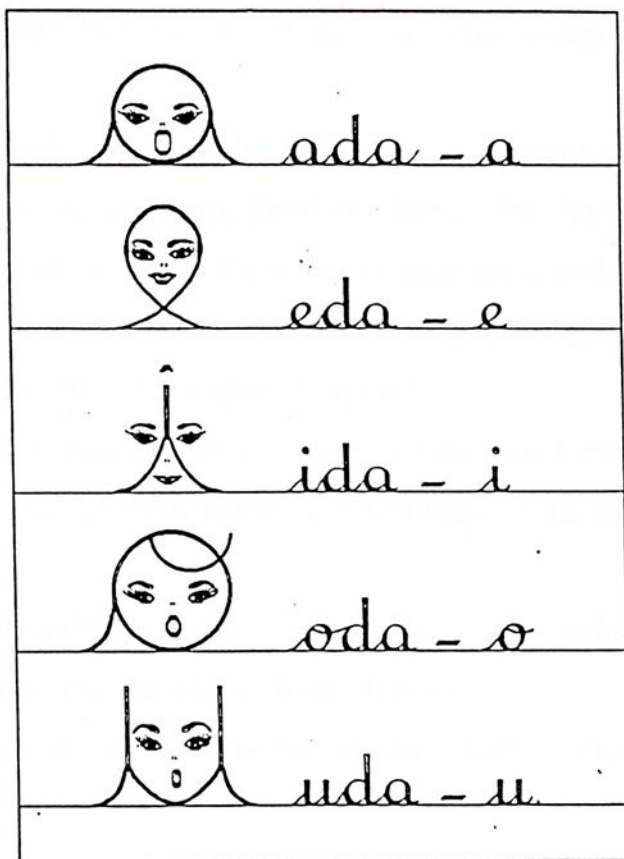


Fig.11 -Página da cartilha de Português.

Fonte: LIMA, Cleonice Orlandi de Lima. Professora de Papel.

Para meu espanto, a criança Guarani identificou a vogal, após muito esforço, ao desenho da letra personificado através de características humanas, que lhe fora apresentada como sendo um elemento de uma família: a família das letras e, cada uma das vogais assumindo uma personagem: a ada, a eda, a ida, a oda e finalmente, a uda.

Diante do ocorrido e a partir da minha condição de “não Guarani”, tentei avaliar a metodologia empregada na alfabetização de Fátima e de seus colegas, decorrendo daí, as seguintes reflexões:

- se, na condição de interiorana quanto ao local da minha residência, a imagem do animal tatu, palavra que logo me ocorreu, portanto familiar diante das letras apresentadas, por que no processo de alfabetização dos Guarani, na apresentação das letras e dos seus sons não foram buscadas palavras do cotidiano das crianças, nas quais pudessem encontrar significado, logo que facilitassem a aprendizagem?
- se a família da UDA, é tão estranha para mim enquanto “branca”, como será essa família - essas letras e sons, para as crianças Guarani, habituadas a nomes e sons tão distintos?
- por que levar uma criança a associar uma palavra a vogais disfarçadas, identificadas como sendo as “menininhas” que usam trancinhas, rabinhos, franjinhas, etc.
- o que leva um professor a adotar uma “cartilha” com lições, exemplos, exercícios prontos e acabados?
- quais são as dificuldades que impedem ou dificultam a elaboração de material didático específico para o grupo?
- quanto aos materiais didáticos colocados à disposição, estranhos para as crianças e professoras, questionamos: tem facilitado os trabalhos didático-pedagógicos das professoras? Tem colaborado, facilitando a aprendizagem?
- em qual aprendizagem tem resultado positivos a presença desses materiais “alienígenas”, em sala-de-aula?

A cultura Guarani é uma cultura oral, o que torna o pensamento e a expressão diferentes daqueles que são fundados nas culturas quinográficas (escritas). Segundo estudos de ONG (1998: 47-70), na cultura oral, o pensamento e a expressão



tendem a ser mais *aditivos* do que *subordinativos*; despreocupados da sintaxe, da organização do próprio discurso, mais *agregativos* do que *analíticos*, já que baseados nos agrupamentos de totalidade como termos, frases ou orações, *redundantes* ou *copiosos*; o que garante a continuidade, *conservadores*, uma vez que o conhecimento conceitual que não é reproduzido em voz alta desaparece, *próximos ao cotidiano da vida humana*; pois a ausência de categorias analíticas aperfeiçoadas, que dependem da escrita para organizar o conhecimento distante da experiência vivida, as culturas orais conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com uma referência mais ou menos próxima ao cotidiano da vida humana, assimilando o mundo estranho, objetivo, à interação imediata, conhecida, mais *empáticos* e *participativos* do que objetivamente *distanciados*, para uma cultura oral, aprender ou saber significa atingir uma identificação íntima, empática, comunal com o conhecido, *homeostáticos*, isto é, elas vivem preponderantemente num presente que se mantém em equilíbrio ou homeostase, descartando-se de memórias que já não são relevantes para esse presente, mais *situacionais* que *abstratos*; as culturas orais tendem a usar conceitos dentro de quadros de referência situacionais, que possuem um mínimo de abstração, que permanecem próximos ao mundo cotidiano da vida humana.

Diante de tais características, reporto-me às situações observadas em sala de aula e descritas anteriormente: a palavra YVY (Terra) como exemplo dado pela criança em resposta à professora e a “lição da UDA”, contida no livro didático usado no processo de alfabetização das crianças. Essas duas palavras sintetizam os processos “educativos” existentes na aldeia: YVY, palavra fundamental para os Guarani, desconhecida e desprezada no contexto escolar; UDA, palavra desconhecida aos Guarani, destituída de significado para as crianças e para a professora, mas destacada no processo de alfabetização, reproduz o sistema de dominação vigente.

A interpretação das relações sociais, dos seus condicionantes, da sua organização, não encontram fonte mais propícia que na linguagem. A linguagem do cotidiano, a linguagem na escola e a linguagem em casa, na aldeia.

No cotidiano das crianças, durante as atividades escolares, nas brincadeiras ou durante as conversas entre os colegas e familiares, a língua Guarani



manifesta-se, muitas vezes de forma involuntária: no chamado feito ao filho, ao dirigir-se os mais velhos às suas mães, nas conversas entre os irmãos, nos apelidos.

A sua importância e influência podem ser avaliadas na negação da criança, perante os estranhos, em conhecer a língua Guarani, o que desmente, involuntariamente, ao corrigir a pronúncia errônea das palavras, ao identificar os objetos e adornos, ao nominar a casa de reza, ao conhecer a simbologia das várias etapas da dança, ao recordar palavras esquecidas.

O educador, ao ter consciência da significação da palavra, enquanto a forma mais sensível da relação social, pode tê-la como “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN,1990:37). Expressa no Guarani ou no português, possibilita o preenchimento das lacunas existentes em relação a compreensão da organização social, ao explicitar as regras do mundo feminino e do masculino, as concepções morais e religiosas, deve portanto, ser o instrumento primordial no trabalho educativo escolar, já que a educação Guarani se dá através dela, a oralidade.

Ao mostrar para a aluna, a linguagem escrita, a professora apresenta um universo de signos que lhe são estranhos, já que foram organizados em relações sociais que não são as do grupo ao qual pertence. As atividades que desenvolve ficam então destituídas da compreensão, pois não existe para os signos apresentados a possibilidade da correspondência aos signos conhecidos.

Como no caso de Maria de Fátima, citado anteriormente, para que aprendesse as letras e apresentasse, através da formulação de palavras, resultados positivos, seria necessário que o “ensinado” tivesse para ela “significado”, o que não encontrou no seu mundo de vivências.

A mesma situação é vivenciada pela professora: o universo de signos ideológicos constantes no discurso impresso da sua cartilha, não corresponde aos signos que construiu, logo, ensina signos que não possuem “significado” para ela e para o aluno. Os recursos didáticos, como a cartilha exemplificada, torna-se material privilegiado para o desmantelamento do imaginário da criança Guarani, impondo-lhe através dos desenhos, das atividades, dos exemplos, das situações, estereótipos que a



fazem conflitar-se com as representações que elaborou no seu e através do seu grupo social e étnico.

O comportamento de Maria de Fátima em sala de aula, várias vezes repreendido pela professora, resulta-lhe na atribuição dos adjetivos de desatenta, preguiçosa; pesando sobre a criança, a total responsabilidade pelo insucesso na sua alfabetização.

Ao buscar a dificuldade de Maria de Fátima e tentar auxiliá-la no reconhecimento das letras que lhe foram apresentadas, deparei-me com a aprendizagem memorizada e o sofrimento decorrente dessa prática: não há para essa criança a possibilidade da elaboração e da re-elaboração.

O conhecimento está sendo construído através da memorização e portanto, é estanque, dependente: o aprendido não dialoga com o que lhe é sabido, não faz correspondência, não cria: apenas aguarda pela cópia das palavras, que preenchem apenas o espaço do papel e não o da sua imaginação.

Na situação exposta, a prática pedagógica está direcionada para a criança, para o seu processo de aprendizagem, mas voltada para a aplicação da técnica pela técnica; num trabalho que desconhece os fundamentos das suas ações, já que a sua prática não está calcada na opção, na definição, mas na encomenda, na determinação de técnicas e de conteúdos. Às vezes, guia-se pela necessidade do “cumprir o dever”, o horário de trabalho, o programa estabelecido, o que resulta numa jornada árdua, cansativa e a professora, numa pessoa irritada, explosiva e até violenta nas palavras, gestos e ações.

Paulo FREIRE (1992:119), ao expor o seu método de ensino, apresenta um caminho alternativo, atribuindo a condição de agente do processo de sua alfabetização ao analfabeto; as letras devem vir acompanhadas da necessidade de aprender a ler e escrever, já que a alfabetização é “mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler”.

É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende... o que implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo vivencial mas, a



apropriação da significação profunda do objeto, que envolve busca, curiosidade, equívoco, acerto, erro, serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade mas também satisfação, prazer, alegria. (1993: 70).

Será a sua prática de “ler”, “re-ler”, de “escrever” a sua realidade que poderá levá-la a querer ler e escrever também as palavras, habilidade que passa a ter para a população uma significação real (1987:142).

Os vínculos poderiam ser facilitados se, a prática pedagógica da professora se aproximasse das pedagogias de cunho popular. Paulo FREIRE ao contar a sua experiência em alfabetização junto aos grupos populares antecipava a leitura do mundo à leitura da palavra, num movimento onde não há ruptura; “ler o mundo e ler a palavra, no fundo, implicam em reescrever o mundo, quer dizer, transformá-lo (2000:15).

O interesse do professor em facilitar e entender o processo de aprendizagem, através de uma prática pedagógica centrada no aluno e voltada para o desenvolvimento de suas potencialidades, resultaria na necessidade de conhecê-lo, de descobrir os elementos da sua cultura, em conhecer a sua história e a do grupo a que pertence.

A professora precisa então, ter clareza em relação as diferentes concepções de História e à sua própria concepção, que, influenciará os rumos da sua prática pedagógica, possibilitando ou dificultando a superação da opressão, do preconceito, da passividade, através do processo educativo.

Nessa cadeia, um elemento carrega em si o germe do interesse pelo desvendar, pelo conhecer os outros elementos, despertando assim; a necessidade do contato, da aproximação à criança e daí a possibilidade para a aproximação à comunidade.

O educador José Misael Ferreira do Vale, ao analisar os pensamentos, os princípios e as práticas Pedagógicas de Paulo Freire e Célestin Freinet, apresenta-nos experiências voltadas para a educação popular: para a transformação e reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas (FREIRE, 1993:80), para a revalorização do trabalho dos educadores no seio do povo (FREINET, 1969:8).



VALE aponta o profundo respeito pelo educando, demonstrado por FREIRE, ao praticar e propor uma educação que considere as experiências de vida com que o educando chega à escola:

“... entende que não é possível firmar uma educação que desconsidere as experiências de vida com que o educando chega à escola... Insiste que o professor e a escola respeitem o conhecimento popular, a experiência prévia dos alunos e nunca do saber escolar ou da sabedoria docente. O saber escolar é ponto de chegada, não ponto de partida da ação pedagógica.” (1998: 64).

O conhecer é para Paulo FREIRE, um ato dinâmico do sujeito, ato consciente e participativo da pessoa, que “exige a presença curiosa do sujeito em face do mundo”:

“... aquilo que o educador chamava de “a curiosidade epistemológica”. O conhecer exige do sujeito cognoscente a ação corajosa de investigar e “ler o mundo antes de ler a palavra”. Conhecer demanda uma busca constante de significados e de sentidos. O conhecer é ato inseparável da curiosidade crítica, da vontade de decifrar e modificar o mundo. Conhecer liga-se ao aprender e o aprender é inseparável do ensinar. Conhecer é um ato criativo e criador do sujeito que quer compreender o mundo. Implica, em suma, num processo de invenção do mundo natural e cultural” (VALE, 1998:63).

Citando FREIRE (1977:27-8), caracteriza o processo de aprendizagem:

“ ...só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o aprendido/apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “entulhado”, por outros, de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende”.

Nessa mesma linha de pensamento, o referido educador aponta na obra pedagógica de Freinet, a valorização do ensino capaz de trazer para a sala de aula a realidade exterior, envolvendo os alunos na construção da cultura a partir do trabalho e da leitura da realidade:

“ ...o ensino precisará estar à altura de seu tempo cuidando de trazer aos alunos a realidade exterior para dentro da sala de aula, uma realidade que, por natureza, é dinâmica, centrada no conhecimento, no trabalho, na ciência,

na tecnologia, nos meios de comunicação de massa etc. O trabalho escolar para ser coetâneo com a vida social deverá criar as condições para uma aprendizagem viva da “realidade concreta”, social, política, econômica, científica, tecnológica, aliando a forma material de trabalho à não-material”. O trabalho, como princípio educativo por excelência, é, ontologicamente, o meio especificamente humano de adaptar a natureza às necessidades humanas gerando, em consequência, toda cultura material e não material (1998:28).

Ao expor os fundamentos da Pedagogia Freinet, enquanto experiência voltada para a educação popular, VALE expõe as técnicas pedagógicas do professor primário que, da sua aldeia, pensou e praticou uma pedagogia que prepara para a vida a partir da vida:

“...a apresentação externa de um conteúdo significa imposição, autoritarismo e esta postura diante do processo de aprendizagem joga contra a assimilação interessada do conhecimento pelo sujeito cognoscente ... o motor da aprendizagem é o interesse do aluno”. (1998:28).

Valorizar a vida e os espaços onde esta acontece, assim os conhecimentos brotados dessa relação, não significa desvalorizar os conteúdos cognitivos acumulados ao longo do processo histórico.

As opções por uma Pedagogia Democrática, que “não separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade (FREIRE, 1993:101), que respeita os educandos, não importa qual seja a sua posição de classe e por isso mesmo, leva em consideração, o seu saber de experiência feito”... que parte, segundo FREINET, da base, do próprio trabalho e da vida das crianças (1969:66), resultou em acusações, nas quais, ambos os pensadores, foram responsabilizados por desvalorizar os conteúdos de ensino.

A preocupação com o conhecimento, marcou os trabalhos de Freinet e Freire, mas, com um conhecimento imbuído de significado e, de uma conseqüente aprendizagem consciente, neste sentido, a professora instrumentalizada do saber crítico, elaboraria os conteúdos a partir da reflexão em conjunto com os alunos, buscando a superação do saber ingênuo, do saber, do que segundo FREIRE, de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica (1998:43).



“ A intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem a sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito...não se pode negar a importância da cotidianidade”. (FREIRE, 1993: 52).

O papel do conhecimento científico na escola, segundo ARNAY (1998:41), ainda não foi definido ou não existe um conhecimento científico escolar específico. Isto significa que deveríamos esclarecer, entre outros aspectos, as opções em relação ao aluno que queremos formar.

A cotidianidade, caracterizada por KOSIK é o espaço-tempo em que a memória não opera epistemologicamente que, “possibilita ao homem a praxis, através da qual exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade”.

“No trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo em situação cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.... A práxis utilitária imediata e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade, compreender o fenômeno é atingir a essência” (1995:13-15).

A vida cotidiana é a vida de todo o homem, todos nós a vivemos. É ela que permite ao homem desenvolver e fazer uso de suas capacidades, dos seus sentidos, sentimentos, “muito embora elas não possam realizar-se plenamente”. Agnes HELLER, ao buscar as categorias das atividades e do pensamento cotidiano, caracteriza-a:

“ A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos da sua individualidade, de sua personalidade... O homem da cotidianidade é atuante e fluidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. (1995:17-41).

O homem, nasce já inserido em sua cotidianidade e o seu amadurecimento significa, segundo HELLER, que o indivíduo “adquire todas as habilidades



imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão, isso em qualquer sociedade. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.”

O adulto deve dominar, antes de mais nada, a manipulação das coisas que são imprescindíveis para a vida cotidiana em questão. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade.

Paulo FREIRE (1993:50) justifica a sua opção pelo cotidiano enquanto objeto de reflexão, lembrando a necessidade de uma educação que busque a superação do “puro dar-se conta dos fatos”, a partir da compreensão crítica.

Ao estabelecer os conteúdos e elaborar estratégias, o professor que pretende realizar um trabalho educativo junto a comunidade indígena necessita pensar e elaborar estratégias que ultrapassem os limites da escola, ou seja, criar espaço para que o conteúdo ensinado esteja em sintonia com a vida das crianças e conseqüentemente com a vida comunitária e que estas contaminem a sua prática docente.

O trabalho de reflexão e elaboração de conteúdos que objetivem aproximação entre a escola e a comunidade, entre professores, alunos e pais, entre a teoria e a prática, não pode então acontecer de forma isolada e individual.

Segundo ARNAY, as propostas que insistem em anular o conhecimento cotidiano pela ação do conhecimento acadêmico precisam ser revistas, pois o cotidiano desempenha um papel fundamental na compreensão e ação das pessoas.

“O conhecimento escolar teria de abranger o conhecimento cotidiano para que os alunos tivessem oportunidade de aprofundar seu pensamento de um conhecimento popular, (em sua maior parte formado por teorias implícitas) até transformá-lo em conhecimento escolar (formado por teorias explícitas). O processo de aquisição do conhecimento escolar, entre outros aspectos, deveria enriquecer o campo experimental dos alunos, propondo conhecimentos específicos cujos propósitos e conteúdos tivessem adaptados à necessidade de construir modelos plausíveis da realidade, e não modelos cientificamente corretos.

E, em conseqüência, dever-se-ia discutir se os processos e conteúdos daquilo que se costuma denominar conhecimento científico são, em muitos casos, dificilmente compatíveis com o conhecimento escolar, dado que seu ensino em termos de transmissão dos conteúdos formais com que são apresentados nos currículos prescritos tenta transferir conteúdos e procedimentos que têm sentido em certos contextos de atividade científica específica, porém não em outros, como pode ser o escolar, diante do qual muitos conteúdos, procedimentos e fins tornam-se irrelevantes.(1998:40-41).



Diante do exposto, a professora necessariamente deve tornar-se, ela própria, um pesquisador-em-ação: precisa aprender a fazer a leitura da manifestação cultural popular, aprender a produzir conhecimento e, conhecimento que se concretize no ato de conhecer, na experiência vivida. As observações, reflexões, conclusões, as dificuldades e as tentativas para solucioná-las resultam num conhecimento feito da prática, da investigação reflexiva e crítica; nesse sentido o trabalho do professor torna-se então uma atividade intelectual.

Ao buscar no cotidiano e nas suas variadas formas de manifestação, os saberes e materiais culturais como embasamento para a leitura da realidade necessária ao desenvolvimento do seu trabalho educativo e, ao realizar a “transposição didática”, ou seja, ao torná-los comunicáveis aos alunos FORQUIM (1993:17), elaborando para tanto, diferentes estratégias pedagógicas e materiais didáticos, o professor faz da sua atividade uma atividade científica e artística.

Supera o professor, ao pesquisar o processo de produção/reprodução do cotidiano, ao pensar cientificamente o real empírico, o senso comum.

Nesse momento, o trabalho educativo eleva-se acima da vida cotidiana, produzem objetivações duradouras, segundo HELLER. De acordo com essa análise, o reflexo artístico e o reflexo científico rompem com a tendência espontânea do pensamento cotidiano.

Os intercâmbios entre as pessoas e o mundo ao seu redor, assim como entre elas mesmas, encontram-se mediados por determinações culturais. As determinações culturais são representações e comportamentos produzidos, construídos socialmente num espaço e num tempo concretos, apoiando-se em elaborações e aquisições anteriores. Dessa forma;

“...a cultura é um sistema vivo em permanente processo de mudança como consequência da reinterpretação constante que os indivíduos e grupos que vivem nela fazem. De certa forma, é sempre e ao mesmo tempo produto e determinante da natureza dos intercâmbios entre os homens” (GÓMEZ, 1998:60).

Nas Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (MEC/SEF/DPEF, 1994), o item IV (Normas e Diretrizes) afirma que: um dos



aspectos relevantes para a definição de um currículo de uma *escola é o conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina*, já que essas práticas é que definem determinadas estratégias de ação e padrões de interação entre as pessoas, que são determinantes no processo de desenvolvimento do indivíduo. Isto requer uma intensa *experiência em desenvolvimento curricular e também métodos de investigação e pesquisa* para compreender as práticas culturais do grupo.

A construção de uma escola onde as diferentes culturas tenham representatividade, onde a aprendizagem dos alunos permita e resulte do diálogo entre os diferentes grupos envolvidos, exige profundas mudanças no funcionamento da Educação, nas práticas pedagógicas, na gestão dos trabalhos escolares, no ambiente da sala-de-aula e da escola, na estrutura do tempo e do espaço, no planejamento, execução e avaliação dos projetos e, o mais difícil, fazer com que as mudanças se plasmem na prática da aprendizagem dos alunos, o que exige que outras coisas, que não são tão fáceis de serem alteradas, sejam modificadas.

Na escola, realidade mais próxima, a transformação exige de imediato, entre as várias alterações, a democratização dos conteúdos curriculares, logo, uma estrutura curricular diferente.

Tomando a acepção de currículo que ultrapassa a de documento no qual estão contidos áreas, temas, objetivos e tópicos planejados e testados em sala de aula, mas enquanto a soma de todo tipo de aprendizagens e de ausências que os alunos obtêm como consequência de estarem sendo escolarizados (SACRISTÁN, 1995:86).

O currículo, enquanto a cultura vivida na sala de aula, configura-se numa série de processos que obrigam a substituição do seu objeto delimitado e estático e, conseqüentemente, transforma e amplia o seu significado.

As decisões prévias, acerca do que se vai fazer no ensino, está entre os processos e é um dos seus mais importantes. Ao elaborar o planejamento curricular anual, os professores desconhecedores da cultura e do espaço indígena (no caso analisado, o primeiro contato de uma das professoras se daria com o início das aulas), estabelecem conteúdos muitas vezes planejados e definidos anteriormente a primeira aula e que permanecerão inalterados durante o ano letivo, esperando a adequação por



parte dos alunos. Dessa situação decorrem a maioria das dificuldades na escola, dos professores, dos alunos e da comunidade.

Como justificar às crianças e, à criança índia, a exigência da troca da ida ao rio pela aula na Escola? Por que deixar de nadar, pescar, observar a correnteza, as margens, as condições naturais do rio, a degradação, o desmatamento que têm enchido a água de areia, para ter aula de Geografia numa sala fechada, onde o professor através de rabiscos tenta representar uma bacia hidrográfica, desconhecendo o Araribá, rio que corta a aldeia e lhe empresta o nome? Por que representar determinados elementos geográficos quando estão em contato direto e imediato com a paisagem estudada?

Como aceitar (por parte dos indígenas) e como praticar (por parte dos professores) uma educação que não permita às crianças elementos que propiciem desenvolverem-se culturalmente? Que não tenha a cultura enquanto conteúdo, fonte e justificação última? Como apoiar uma prática pedagógica que objetiva a autonomia da criança negando-lhe os seus valores, saberes e símbolos?

“A educação, na forma que lhes impõem, não é nada, já que, fora da cultura e sem ela pensada” (FORQUIM, 1993:14). Essa preocupação, aparentemente adormecida inquieta aos Guarani, aos velhos e aos jovens, o que se retrata nos conselhos dados pelo Seu Chiquinho, (ex-cacique e pajé) à neta, na presença de outras crianças que o entrevistavam: “é preciso aprender língua” dizia.

Essa necessidade para a qual Seu Francisco alertava os mais jovens vem carregada do sentido da cultura, daquilo que segundo FORQUIM é transmitido através dos tempos, guardado que está na memória e espelhado nos saberes, nos símbolos, nas obras, nos instrumentos (1993:14) e do sentido da Educação, “que é diálogo, na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1977:69).

Seu Francisco tinha consciência e clareza em relação ao valor da transmissão dos saberes, das competências, das formas de expressão, mitos e símbolos para a mobilização/manutenção da cultura do seu povo, o que manifestava no interesse pela educação dos jovens. A cultura deveria ser, segundo suas palavras e atitudes, a preocupação primeira no processo educativo.



Entendia que se a transmissão da cultura fosse abandonada, os laços que esta estabelece e permite entre os elementos do grupo, seriam afrouxados e a tradição esquecida, já que o papel da cultura é o de codificar o mundo, ou melhor dizendo, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que as rodeiam. De posse do código, cada indivíduo se movimenta facilmente no universo de sua cultura, age na certeza de ter seu comportamento confirmado pelo grupo. A imposição de uma outra cultura quebra brutalmente o código.

Ao expor o pensamento de Vygotsky em relação ao desenvolvimento da criança, GÓMEZ (1998:55) comenta a importância dada a questão do desenvolvimento enquanto mediatizado por importantes determinações culturais, com as quais o indivíduo interage ao entrar em contato com os objetos, que possuem um sentido cultural:

“Quando a criança entra em contato e os experimenta, não só interage com as características físicas dos mesmos, mais ou menos isoladamente considerados, mas também com o objeto em seu conjunto e com sua funcionalidade social. O significado cultural desta função social vai se impondo à criança de forma tão “natural” como qualquer de suas características físicas. Deste modo, seu desenvolvimento, ainda que pudesse ser abandonado de modo exclusivo às trocas com o meio físico, já se encontraria profunda e sutilmente condicionado pelo significado da cultura presente no sentido, na estrutura e na funcionalidade dos objetos e sistemas físicos que configuram o cenário de suas trocas”.

Ao impedir a “aprendizagem natural” pelo método natural ou ao não considerar as formas de conhecimento adquiridas junto ao espaço comunitário, a educação escolar cerceia a introdução da criança no mundo cultural do adulto, cujos instrumentos simbólicos são essenciais para o seu desenvolvimento autônomo.

As crianças representadas nas cartilhas, nas histórias, mantêm relações com o mundo branco, através dos objetos que manuseia e, objetos enquanto mercadorias.

Os objetos que auxiliam na elaboração de conceitos, expõem o seu valor de mercadoria, o seu valor comercial e, embutidos neles, as relações de exploração que a mercadoria estabelece, apresenta e impõe enquanto relações naturais.



A criança tem então, na educação escolar, o sujeito e o mundo conceituados pelo capitalismo, sob o qual, as qualidades humanas e a dimensão sensorial da experiência são objetivadas e separadas das pessoas e das suas atividades.

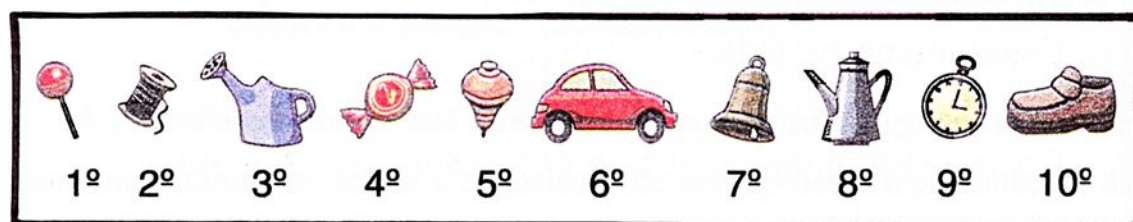


Fig.12 – Página da cartilha de Matemática.

Fonte: PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. **Eu gosto de Matemática**. 1ª série, São Paulo, Editora Nacional, 1997, pags. 99,181.

O problema é, então, como reverter ou romper esse processo, de modo a reaver ou reafirmar os valores culturais a partir de uma aprendizagem mediatizada pelos valores comunitários. Na escola, como conseguir que a aprendizagem sistemática da cultura e da ciência, provoquem a participação criativa do aluno, quando a cultura de seu cenário vital cotidiano difere tanto das preocupações do mundo das disciplinas?

“O modelo de Vygotsky e Bruner apresenta o desafio de criar espaços de diálogo, de significado compartilhado entre o âmbito do conhecimento privado experiencial e o âmbito do conhecimento público acadêmico, de modo que se possa racionalmente evitar a justaposição de dois tipos de esquemas de análise e resolução de problemas sem comunicação entre si: o escolar e o extra-escolar”. (GÓMEZ, 1998:58).

A proposta comentada está direcionada para a transformação da escola, da sala-de-aula num fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição de cultura.

“Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação” (GÓMEZ, 1998:61).

Ao estender-se a aldeia, a educação escolar necessita estar como Seu Chiquinho, atenta aos interesses e anseios da comunidade, deve buscar os significados entre o grupo, entre as crianças, que os manifestam nas conversas, nas relações entre os colegas, nos questionamentos, nos desenhos, nas músicas, nas brincadeiras, nas preferências alimentares. Assim, o trabalho educativo exige então do educador, sensibilidade para perceber nos fatos e situações do cotidiano, os elementos culturais que o estrutura.

A elaboração dos conteúdos curriculares é um dos momentos onde a autonomia e a competência espelham a formação teórica, os propósitos éticos, a sensibilidade, tão necessários aos que têm por interesse a educação e esta, entre um grupo cuja diversidade cultural torna-se um fator determinante da prática pedagógica uma vez que, exige programas e metodologias específicas.

A exigência da elaboração de estratégias que atendam a tais objetivos, implica da mesma forma, em pensar na formação dos responsáveis pelo processo: os currículos nos cursos de formação dos educadores consideram e permitem uma formação para a multiculturalidade, nas situações cotidianas permite aos docentes, sensibilidade e comprometimento com as questões sociais, com a problemática da natureza do poder, da ideologia e da cultura?



Os professores têm sido privados de uma estrutura teórica (o que podemos constatar através das práticas e das dificuldades confessas) que lhes permita valorizar, compreender e avaliar os significados que seus alunos constroem socialmente sobre si próprios e sobre a escola, com isso restringindo a possibilidade de lhes dar os meios para o autoconhecimento e o fortalecimento do poder e a forma como estas funcionam para gerar noções específicas do social (GIROUX e McLAREN, 1999: 133).

Precisamos de teoria, mas de “teoria que implica numa inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente.” Teorizar tem então para FREIRE o sentido de contemplar, não o sentido distorcido que costumeiramente lhe é atribuído, de distorção da realidade, de abstração (1992:101).

O professor entenderá nos relatos, nos textos, desenhos, nas dificuldades que apresenta entre outras formas de expressão manifestas em sala-de-aula, as diferentes formas de leitura do mundo; desde que tenha participado de um processo educativo que o capacite para uma “pedagogia viva”, atenta às histórias, aos interesses, às experiências, aos sonhos, que em sua maioria se apresentam de forma subjetiva, exigindo mais que uma formação sólida, a atenção para o outro, para a situação daquele que se apresenta enquanto “diferente”; uma pedagogia que substitua a inibição do aluno pelo “interesse”, pela descoberta, pelo reconhecimento, pelo respeito.

Assim como o opressor, para oprimir, necessita de uma teoria da ação opressiva; assim também o oprimido, para se tornar livre, necessita de uma teoria da ação libertadora, emancipadora, criadora (FREIRE, 1997: 61).

O currículo estruturado no e a partir do cotidiano da sala de aula, da aldeia, do grupo, se elaboraria e se reelaboraria, a partir dos fatos, das atitudes, dos comportamentos, crenças, valores, percebidos no transcorrer do cotidiano da sala de aula e da comunidade, onde a diversidade fosse considerada e onde a diferença não desse espaço para a discriminação. Um currículo multicultural que manifestaria a cultura enquanto diálogo e aproximaria a educação escolar da educação comunitária.



Ao considerar os conhecimentos prévios dos alunos, a “cultura vivida” na sala de aula e no ambiente extra sala de aula, ao currículo seria conferido o atributo de “currículo real”, o que nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre os alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação” (SACRISTÁN, 1995:87).

O ambiente, as relações interpessoais, a história do povo Guarani, as festas, as danças, a pintura, as técnicas, os animais, os passeios, o trabalho, a forma de cozinhar, os nascimentos, os nomes, enfim tudo e todos os elementos relacionados à crianças e à vida comunitária, seriam considerados como conteúdos e poderiam ser retratados nos materiais didáticos.

O horário destinado ao recreio dos alunos, quando estes estão pelas redondezas da escola ou brincando a sua frente, é o instante mais rico e oportuno para as professoras planejarem os conteúdos, atentos às cenas, aos comentários, brincadeiras, conversas, zombarias, cumprimentos. É nesse espaço e nesse tempo que a escola, até mesmo por sua localização, próxima à sede, à enfermaria, expõe-se e impõe-se enquanto possibilidade e preocupação também dos índios.

Nesse espaço, deveriam ser buscados os conteúdos, a partir da conversa com os pais e mães, com os responsáveis pela aldeia, com o agente de saúde, com as crianças.

Os materiais pedagógicos são “mediadores muito decisivos da cultura nas escolas, porque são os artífices do que e do como se apresenta essa cultura aos professores e alunos; reflete de maneira elaborada a cultura real que se aprende” (MOREIRA e SILVA, 1995:88).

Parte do intervalo é destinado ao lanche, preparado por uma funcionária da escola, na cidade. Nesse momento, a professora voltada para o processo educativo das crianças Guarani e para o seu próprio, tem uma riqueza muito grande de elementos. As preferências alimentares, por exemplo, retratam os gostos infantis, mas aí se marcam as diferenças culturais.



Um exemplo, que chamou a atenção, é o desinteresse pelos doces, cremes, manteiga, geléias e outras guloseimas que recheiam os pães: por que a maioria das crianças os retiram do lanche? A professora deve considerar, na análise do material, os conteúdos, as ilustrações, os exemplos e, mais que isso, criar materiais específicos para realidades específicas e, objetivos concretos; considerando que, a intenção da perspectiva multicultural requer uma prática intra e extra-escolar, já que ambas afetam os indivíduos a ela sujeitos.

A organização do espaço da sala-de-aula espelha não somente as práticas pedagógicas como também as relações entre as professoras e os alunos. A disposição das carteiras enfileiradas, onde cada aluno possui o local estabelecido e imutável, o que muitas vezes mostra-se inadequado às atividades a serem realizadas, exemplifica as relações de poder estabelecidas.

Nessa organização do ambiente escolar, a professora, sempre presente à frente, próxima à lousa onde registra a “lição”, dirige para si as atenções, dificultando e muitas vezes inibindo os contatos entre as crianças. Essa situação, comum à maioria das escolas nos centros urbanos, agrava-se entre as crianças Guarani, ambientadas num espaço de estreitas e limitadas relações: o cotidiano, reservado ao espaço da aldeia e a vida comunitária, desenvolve nas crianças a proximidade, o companheirismo e ao mesmo tempo; limita as relações, pois estão em contato com um pequeno número de crianças e adultos.

A barreira imposta às crianças pela organização das atividades, do espaço escolar, atinge da mesma forma a relação professora-alunos, distanciando ainda mais os já distanciados pelas diferenças e dificuldades que estas impõem.

As aulas, elaboradas e ministradas em conformidade aos atuais parâmetros, pela monotonia dos atos das professoras e dos colegas, resultam em desinteresse, substituição ou desistência ao cumprimento das atividades.

A situação é vista e tratada pela professora como um desrespeito e a justificativa encontrada para tais atos entre as crianças costuma ser a preguiça, fato testemunhado inúmeras vezes. As atitudes da professora escamoteiam a inadequação



dos materiais didáticos, a inaptidão para com uma metodologia capaz de captar e despertar o interesse do aluno.

Ao acompanhar o desenvolvimento do trabalho educativo escolar entre os Guarani, e este sob a responsabilidade do poder estadual ou municipal, tive a oportunidade de observar e analisar a prática pedagógica de várias professoras, que tiveram a sua formação nos cursos de magistério das diferentes redes, tanto na pública quanto na rede privada.

A pedagogia que se delineou teve marcas da pedagogia tradicional, provavelmente, a mesma que os capacitou. Essa Pedagogia manifestou-se na centralização das iniciativas, na exposição das lições e aplicação dos exercícios, em maioria elaborados e determinados pelos manuais, os quais não foram mas que, segundo as regras predominantes, deveriam ser realizados disciplinadamente pelos alunos, caracterizando a teoria pedagógica tradicional caracterizada por SAVIANI (1993:18). Não foi delineado porém, o papel que lhe é atribuído enquanto tradicional, de difusão da instrução, da transmissão dos conhecimentos acumulados e sistematizados, já que os alunos, ao concluírem a quarta série do ensino fundamental, estão semi-alfabetizados.

Esse aspecto sintetiza, em grande parte o nosso questionamento e preocupação com relação à educação presente entre os Guarani: a inadequação do processo educativo, ofertado aos Guarani a décadas, não permitiu a realização do processo pretendido, tendo em vista a resistência manifestada nas diversas situações do cotidiano escolar e comunitário, mas, com certeza, contribuiu com o “aumento do peso do corpo Guarani”, ao impedir da mesma forma, uma educação que, forjada *com* grupo e não *para* o grupo, colaborasse com a reflexão e que estivesse engajada na luta pela libertação, pela afirmação da identidade individual e grupal.

O desafio maior que me coloco enquanto educadora é o de buscar, enquanto oprimida, colaborar com a expulsão da opressão, a partir da identificação na prática educativa, das várias formas adquiridas pelo opressor. A prática pedagógica é uma delas.



CAPÍTULO III

A prática pedagógica a serviço da reconstrução de valores

"Os pais do meu pai ensinaram pra eles e eles aprenderam com os pais dele. Nossa Educação era assim. Nós tinha a nossa religião, as nossas danças, os nossos segredos. A gente sabia da nossa cultura, sabia a língua e ensina pros filhos".

Anildo Lulu

Na "hora da Conversa", para começo de conversa...

Uma escola que desenvolve uma metodologia marcada pela "Pedagogia do Bom Senso", na qual não há contradição entre ciência e técnica por um lado, e bom senso e simplicidade, por outro (FREINET, 1985:6), as atividades têm início com a "hora da conversa".

"As crianças chegam com as últimas novidades. Para uns, é um texto redigido e que estão impacientes por ler aos companheiros; para outros, é um inseto ou um fóssil que encontraram no caminho; para outros, observações que vão servir de base para o trabalho de ciências ou de história. Tomamos logo contato com todas essas promessas. Muitas vezes, é a nossa maneira de nos cumprimentarmos". (FREINET, 1977:61)

Nesse momento, as crianças e a professora conversam sobre os mais variados assuntos do cotidiano. As crianças trazem para o grupo os elementos da realidade e a percepção que dela têm, bem como os significados que lhes atribuem. A "Vida" penetra o espaço da sala de aula e a Vida interessa a criança, desperta-a.

A professora atenta às narrativas, coleta elementos que lhe permitirão refletir e incorporar ao programa de estudos, as questões originadas das observações, dos fatos comentados, dos saberes expressos ou desejados, em torno dos quais giraram as discussões e que, motivarão novas reflexões, pesquisas e conseqüentemente, novos conhecimentos.



A escola estaria assim, transformando o conhecimento acadêmico em meio de análise, reflexão e ação da realidade. Aproximando o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano, enfim, da vida dos alunos.

Esse tem sido o grande desafio das instituições escolares, pois, os que ensinam “estão tão afastados do cotidiano quanto do científico” (ARNAY, 1998:38). Não se trata apenas das organizações escolares de ensino básico, como de ensino superior.

Nessa etapa do trabalho educativo, a professora desenvolve a “pesquisa temática”, a descoberta do universo espacial, social e vocabular da criança. Os “temas”, as “palavras geradoras” a serem usadas, enquanto conteúdos curriculares ou estímulos aos conteúdos, devem nascer desta procura e não de uma seleção efetuada, planejada nos “gabinetes de trabalho”, como salientou Paulo Freire.

Ao partir da realidade, os papéis da escola e da professora são delineados. A escola enquanto responsável em oferecer às crianças os instrumentos necessários à análise e reflexão da realidade, iniciando-as na experiência da ação em grupo. Por outro lado, a professora, ajudando-as a ver, a descobrir a realidade, a compreendê-la, expressá-la e se entender, enquanto responsável pela manutenção ou mudança dessa realidade (NIDELCOFF, 1983:6-7).

Essas atribuições da escola e da professora, ganham maior complexidade quando pensadas em relação à comunidades culturalmente diversas, como a Guarani.

Nessa sociedade, a construção do conhecimento, os métodos de ensino e aprendizagem, os modos de expressão, o sistema de significados e conseqüentemente os processos mentais, divergem das determinações culturais, das representações e comportamentos dos responsáveis pela elaboração e implementação dos conteúdos curriculares, da “cultura pedagógica”.

As crianças Guarani chegam à escola munidas dos elementos provenientes da cultura familiar e comunitária. Com essas influências e interações elaboram suas próprias representações, suas peculiares concepções.

A educação escolar representada entre os Guarani, através da atuação da professora, quando interessada em construir junto à comunidade, uma prática



pedagógica reconhecida e aceita pelo grupo, precisa “redefinir” seu papel e conseqüentemente a sua atuação. Por exemplo, a função de iniciar as crianças “na experiência da ação em grupo” atribuída à escola nacional, torna-se inadequada e irreal, quando pensada em relação à educação escolar das crianças Guarani.

A educação Guarani está estruturada em relação ao grupo. Não há entre os Guarani um tempo determinado para o “despertar” de um indivíduo para o grupo, como ocorre entre os nacionais, onde a educação escolar se situa enquanto uma espécie de marco, de limite entre a educação familiar e a educação social.

As palavras de Anildo Lulu, jovem Guarani ao qual me referi anteriormente, expõe a sua educação a partir das experiências vividas no cotidiano, nas relações entre as pessoas e entre essas e o espaços, a partir das quais vai sendo estruturada a sua identidade.

A atuação das educadoras deve então garantir que a sala de aula, espaço “estranho” à educação Guarani, seja transformada em espaço no qual as identidades individual e grupal encontrem significados e espaço. Para tanto, é necessário estabelecer condições pedagógicas que permitam relações de ensino-aprendizagem para os alunos e para os professores; faz-se necessária uma educação conceituada por McLaren como multicultural (1997:133).

A proposta multicultural baseada fundamentalmente na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, preocupa-se com a superação das desigualdades e a construção de um mundo presente e futuro, cultural e etnicamente diverso.

“Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por uma cultura multivalenciada lingüisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel do narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeitos (contraditórias e sobredeterminadas)” (McLAREN 1997:134).

O multiculturalismo crítico chama a atenção para o “sistema de significados dominantes disponíveis aos estudantes e educadores e que em sua maioria estão ideologicamente costurados no tecido do patriarcado e imperialismo ocidentais.



A resistência à dominação embutida nesses sistemas de signos e prática sociais, que opera por meio de estruturas sobredeterminadas de diferença de raça, classe e gênero, significa a desconstrução do social através de uma consciência intersubjetiva reflexiva, o que FREIRE chama conscientização”.

“A conscientização, enquanto ato de conhecimento, de aproximação crítica à realidade é também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização está baseada na relação consciência-mundo” (FREIRE, 1980:25-27).

Paulo FREIRE (1980:33-40), sintetizou o seu pensamento em relação à ação conscientizadora da educação através do que denominou Idéias-Força:

- Para ser válida, toda educação deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos ajudar a educar-se;
- O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto;
- Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre esse contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito. Esta idéia-força pode ser separada em duas afirmações: a) o homem, precisamente porque é homem, é capaz de reconhecer que existem realidades que lhe são exteriores; b) através das relações com a realidade chega a ser sujeito;
- Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura;
- Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando;
- É preciso que a educação esteja, em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.



Ao destacar as palavras reflexão, realidade, sujeitos e história enquanto fundamentais ou “chaves” na síntese relativa à conscientização elaborada por FREIRE, identifiquei-as na conceituação de cultura desenvolvida pelo educador, isentando os princípios e noções da sua proposta pedagógica, de qualquer viés etnocêntrico.

“A partir das relações que estabelece com o seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor... Por este fato cria cultura... Cultura é todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com os outros homens. A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas uma aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória e não “incorporadas” no ser total e na vida plena do homem” (FREIRE, 1980:38).

A definição que atribuiu à cultura, tem como efeito um sentido muito diferente e muito mais rico do que aquela que se encontra na qualificação de “espírito cultivado”:

“ O espírito cultivado, em sua acepção individual e “perfectiva” tradicional, o conceito de cultura é fundamentalmente “unitário”, ao mesmo tempo que normativo. Pode-se ser ou não “cultivado”, mas existe apenas uma maneira de se tornar “cultivado”: impregnando-se, por uma troca prolongada ou um trabalho metódico, das referências cognitivas e dos modos de pensamento, de expressão e de avaliação constitutivos de uma tradição erudita universalmente reconhecida, ainda, que ela não seja acessível a todos. Esta concepção “perfectiva” e normativa da cultura traduz-se pedagogicamente, através da colocação em ação de um currículo de forma acadêmica e de espírito clássico. Trata-se essencialmente de facilitar a assimilação, por parte do aluno, através dos meios didáticos apropriados, dessas referências e modelos consagrados” (FORQUIN, 1993:123).

O conceito gnosiológico e antropológico de cultura em FREIRE, situa o homem enquanto sujeito e não objeto e, se pretendemos que o “homem faça história em vez de ser arrastado por ela”, é importante que o homem seja preparado por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjogue.



Uma consciência intersubjetiva reflexiva é o início da práxis revolucionária (McLAREN; 1997:143). É preciso portanto, fazer da conscientização o primeiro objetivo de toda educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação (FREIRE, 1980:40).

A comunidade Guarani de Araribá é considerada “aculturada”, uma vez que sofreu “o processo de mudança ao tornar-se culturalmente mais próxima a outra” (OLIVEIRA, 1976:104), à nacional ou “integrada” enquanto forma de acomodação que, conquanto precaríssima, em certos casos abre aos grupos étnicos oportunidade de sobrevivência e participação na sociedade nacional, como parcelas apenas diferenciadas por suas origens (RIBEIRO, 1957:20).

Os contatos com a sociedade nacional, realizados a partir do avanço das “frentes de ocupação”, quando “perdidos” pelos sertões do Oeste de São Paulo, se depararam com as hostilidades dos fazendeiros e colonos, com os ataques dos Caingangues, com as epidemias, as estradas-de-ferro, com as dadas (expedições punitivas) e os seus bugreiros, com as reduções, as instabilidades das políticas indigenistas do Estado, entre tantas outras dificuldades.

Recentemente, os contatos ainda realizados em maioria de forma não espontânea, diante das necessidades de sobrevivência econômica, acontecem mediante inserção no mercado de trabalho, enquanto mão-de-obra barata e desqualificada e mesmo assim, quando conseguem vencer o preconceito dos empregadores.

A doutrinação religiosa, o processo de escolarização, os “projetos” que lhes são destinados pelas diferentes instituições e pelo organismo que lhes representa junto ao Estado (FUNAI - Fundação Nacional do Índio), representam a continuidade do processo de contatos e mudanças que resultaram sempre, sem excessão, no “sofrer” as conseqüências das mudanças e no tornar-se mais parecido ao outro, jamais em atuarem enquanto sujeitos no processo.

Atualmente, “sofrem” entre outras intervenções, as conseqüências das disputas entre Instituições, Universidades e ONGs (Organizações Não Governamentais) pela implantação de “seus projetos” educacionais nas áreas, mediante a “privatização” da Educação Indígena, fomentada pelo Estado. Assim o



objetivo fundamental da promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” é traído (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988:11).

A participação no mercado se constitui na maior dificuldade para os adultos e no grande desafio dos jovens: empregar-se, garantir o sustento da família e de si próprio, já que essa, no espaço da aldeia, não lhes é possibilitada.

O “grau de escolarização”, item constante nos cadastros, nas entrevistas dos empregadores, representa barreira e portanto preocupação para a comunidade.

Como consequência das relações com a sociedade nacional, vêm como necessárias a aquisição de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural já que, os conhecimentos adquiridos em comunidade, que davam conta da vida cotidiana, já não lhes são suficientes.

“O grupo ainda não se desmembrara...A educação tinha então que funcionar no grupo a este ritmo tradicional. Se, por capricho ou inovação, se atirasse a criança para frente, para longe do grupo, arrancando-a à sua influência necessária, teria havido desequilíbrio e erro. A vida ia no sentido da tradição e a Escola tinha que estar intimamente inserida nela, para cumprir a sua missão. Se já não preconizamos esta educação tradicional - tomando a palavra tradicional no seu verdadeiro sentido, sem nada de pejorativo, é porque as condições do meio mudaram radicalmente: o grupo complexo e coerente desmembrou-se... Não basta responder a trepidação do século com a trepidação da Escola, nem com o isolamento fictício, num fosso, longe do ritmo que nos incomoda. Detrás desta trepidação, para lá desse dinamismo, aparentemente incoerente, é preciso reencontrar as linhas essenciais da vida que serão a defesa inabalável da educação moderna. Quanto maior for o desequilíbrio no meio, maior e mais vasto é o papel da educação. A educação é a adaptação ao meio da ascensão do indivíduo para a eficiência total do seu ser” (FREINET,1978:35-36).

Aí reside a importância que atribuem à escolarização, à alfabetização.

A informação que se oferece na escola deve, segundo GÓMEZ, desempenhar uma função instrumental; facilitar o processo de reconstrução, estimular na criança o desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reorganização racional e significativa da informação reconstruída”.

O aluno, expõe o referido autor, pode se envolver num “processo aberto de intercâmbio e negociação de significados sempre que os novos conteúdos provoquem



a ativação de seus esquemas habituais de pensar e atuar. Por isso, a aquisição da valiosa cultura acadêmica deve ser sempre um processo de reconstrução, e não simplesmente de justaposição. É necessário provocar no aluno a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural”.

Somente se poderá realizar esta provocação se o professor partir do conhecimento do estado atual do estudante, de suas concepções, inquietações, propósitos e atitudes.

A proposta de GÓMEZ ao considerar o processo de aprendizagem enquanto processo fundamental da vida humana e atento às implicações dela decorrentes como as ações, o pensamento, as emoções, percepções, símbolos, categorias culturais, estratégias e representações sociais, consiste na criação de espaços de “conhecimento compartilhado” na sala de aula, o que me parece adequado.

“Um espaço compartilhado supõe o esforço para criar, mediante negociação aberta e permanente, um contexto de compreensão comum, enriquecido constantemente com as contribuições dos diferentes participantes. A função do professor será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas representações ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum. (GÓMEZ, 1998:64)

A aprendizagem escolarizada acontece dentro de um grupo social com vida própria, com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar. Ao mesmo tempo, é uma aprendizagem que se produz dentro de uma instituição, sendo portanto, limitada por funções sociais que esta cumpre; função avaliadora que legitima socialmente a aquisição do conhecimento e as capacidades humanas que são consideradas válidas e úteis em tal comunidade.



Quando se substitui ou se restringe a negociação, se impõe a aprendizagem acadêmica à margem das exigências experienciais dos estudantes e se justapõe uma estrutura de aprendizagem, a acadêmica, que embora sirva para resolver problemas da aula, não está conectada com os esquemas prévios dos alunos e nada pode na hora de provocar a reconstrução do conhecimento.

Essa situação é definida por FREIRE (1977:25) como “extensão educativa” e só tem sentido se tomarmos a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, escreveu o Educador, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber”, até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma “presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade, demanda uma busca constante. Implica a invenção e a reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 1977:27).

A prática pedagógica proposta tem por objetivo fundamental, a aproximação ao espaço histórico-cultural dos Guarani, aos seus sistemas de valores para, através da problematização dos elementos espaciais, sociais e culturais, possibilitar aos educandos e aos educadores a consciência da realidade, que não mais se limita às relações comunitárias na aldeia.

Na prática “invasiva” persistente, os homens do espaço invadido são reduzidos a meros objetos da ação; na prática dialógica (da vivência do diálogo), proposta para a educação escolar Guarani, educador e educando são sujeitos cognoscentes.

Ao observar o cotidiano escolar e comunitário e as relações nele estabelecidas, a prática invasiva se fez presente nas mais diversas formas e através de diferenciados instrumentos. Portanto, pretendo um caminho alternativo, ou melhor, um caminho no qual a prática pedagógica se oriente por métodos e técnicas que possibilitem direção oposta à predominante.



Contradizendo os métodos educativos puramente mecânicos, Célestin FREINET e Paulo FREIRE levaram a termo uma alfabetização ligada à democratização da cultura, desenvolvida a partir do diálogo. As propostas tornaram-se compatíveis a realidade do educando e o material que lhe é apresentado para a aprendizagem.

Em depoimento, Paulo FREIRE expôs a fundamentação da metodologia de alfabetização a partir das palavras geradoras.

“O que procurei fazer, sem porém dizer que antes de mim ninguém tinha feito, talvez não com a rigorosidade política que assumi, foi exatamente o fato de recusar-me a ter ou a encontrar na minha biblioteca as palavras geradoras dos grupos populares, com as quais os grupos deveriam trabalhar... então, no lugar de partir e de estabelecer palavras geradoras básicas escolhendo-as na minha biblioteca, estava convencido de que o lugar para descobri-las era exatamente na área popular, onde a gente ia trabalhar. Fui encontrá-las através de uma pesquisa que chamava de “pesquisa do universo mínimo vocabular” e que, no fundo, era a pesquisa que, mais adiante, chamei de “temática”. Que, em certo sentido, tem a ver com o que se constitui uma espécie de precursora de muita coisa que se vem chamando hoje de “pesquisação”, ou de “pesquisa participante” (KOTSCHO, 2000:18).

A prática pedagógica de FREINET foi construída a partir da “experiência tateante”, centrando o processo da aprendizagem no aluno.

“Qualquer que seja a etapa da vida que se considere, a educação verdadeira desenrola-se segundo um princípio geral de “experiência tateante” que ultrapassa todos os outros métodos mais ou menos científicos. A educação sistemática erra logo que pretende substituir um processo que é a própria lei da vida pelos seus métodos racionais. Tudo o que ela pode e deve fazer, é tornar esta experiência tateante cada vez mais rica e acelerar a sua evolução no intuito de permitir a ascensão máxima dos indivíduos à eficiência social e à humanidade. A fim de prepararem eficazmente para a vida, as crianças têm portanto necessidade de estar num meio rico e auxiliar onde possam entregar-se a estas experiências tateantes (quando dizemos rico, não consideramos de forma alguma a situação econômica dos pais, que não é condição suficiente, mas a quantidade, a variedade e o interesse das atividades funcionais que este meio permite à criança para a formação da sua personalidade” (1969:33-34).



As fases da descoberta do universo vocabular e da seleção das palavras ou dos temas desse universo, foram e se mantêm constantes na pesquisa junto aos Guarani e, da mesma forma, deverão ser constantes no trabalho educativo escolar.

A partir das duas experiências aqui relatadas, analiso as possibilidades e colaborações que trariam as propostas de FREIRE e FREINET quando pensadas e adaptadas à educação escolar das crianças Guarani. A partir do imaginário, busco os elementos para uma proposta pedagógica mais condizente à realidade e que proporcione condições para a reconstrução dos valores.

Conversando com as crianças...

A *“hora da conversa”* e a *“aula-passeio”*, técnicas FREINET são momentos que se destacam nessa busca, nesse “passeio” pelo imaginário.

A observação e análise das situações cotidianas me permite, enquanto pesquisadora, a apreensão das características grupais, do jeito de “ser e de viver” Guarani, das relações entre a comunidade e entre essa e o espaço. A aprendizagem acontece também para os alunos, que a manifestam nos vários momentos da aula, através de diferentes formas e em relação aos mais variados elementos observados.

Durante as atividades de observação do cotidiano escolar, surgiram oportunidades de realizar junto aos alunos a *“hora da conversa”* e a *“aula-passeio”*, técnicas FREINET.

A primeira experiência relatada aconteceu no início da tarde entre as crianças da 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, devido a um imprevisto que exigiu a saída da professora da sala de aula.

Iniciando a “conversa”, apresentei às crianças algumas fotos das aldeias Guarani de Araribá e de Amambai no Mato Grosso do Sul, que estavam em minha pasta (vide fichas em anexo).

Entre as imagens registradas nas aldeias do Mato Grosso do Sul, estavam as moradias, a partir das quais passaram às comparações em relação ao tamanho, aos materiais usados nas construções, à arquitetura das casas no Araribá.



A imponência da “Casa de Orações” e a existência das várias cruzeiras em frente à porta da grande construção, os objetos no altar, motivou por maior tempo as conversas. Alguns contaram sobre a oportunidade que tiveram de conhecê-las ao visitarem os parentes no distante Estado do Mato Grosso do Sul e, descreviam animados os detalhes aos amigos, que não tiveram e não têm a oportunidade de conhecê-la no Araribá.

Uma criança lembrou que fora construída uma pequena “Casa de Orações” no Araribá, agora destruída, outros lembraram ainda que os avós falavam de uma Grande Casa onde dançavam e rezavam.

Os comentários que animadamente fizeram, eram entremeados de questionamentos, do interesse em se informar sobre a outra realidade, em ouvir dos colegas as histórias, os fatos e as explicações.

As semelhanças entre os artesanatos produzidos localmente e os produzidos naquele Estado, a presença da roça de milho, a cor da terra, as crianças cuidando dos irmãos menores, os poços de água perfurados no chão, o tamanho da área, a vegetação, enfim, a partir das fotos, os mais variados comentários foram direcionando a conversa.

Entre os comentários e as dúvidas que surgiam, eu intermediava a conversa; hora comentando algum aspecto destacado pelas crianças, a partir do que eu observara quando em visita às aldeias que lhes apresentava, hora estimulando-os para elementos coincidentes ou divergentes entre as duas realidades.

Uma coisa porém, era comum a todas as crianças: a participação; comunicando ou ouvindo, todos participaram da “conversa”. O envolvimento das crianças e o comentário do menino Angerri da quarta série, ao interrompermos a conversa mediante retorno do professor à sala, reafirma a importância que atribuímos a essa metodologia.

Passeando pela aldeia

Outra oportunidade de desenvolvimento das técnicas FREINET na aldeia, ocorreu com alguns alunos da 1ª e 2ª séries, através da aula-passeio, realizada à casa



do ex-cacique e pajé Seu Francisco Marcolino (in memorian), motivada por interesses que surgiram durante a hora da conversa.

Sob o abrigo do teto de sapé da pequena Casa de Orações em ruínas, ao lado da Escola, conversávamos. Embora algumas crianças tivessem informado sobre o não domínio da língua Guarani, todas souberam dizer o nome da casa; “ogwa guaçu”, a época e os objetivos da construção.

Desse diálogo, novas situações e interesses foram despertados: as razões de viverem na aldeia dois grupos: os Terena e os Guarani, a história de cada um dos povos, as relações entre os grupos. Nessa hora fizemos um levantamento de quantas crianças eram Guarani, quantas eram Terena e quantas eram mestiças Terena-Guarani.

Como algumas crianças desconheciam a história do seu povo, mediante os comentários dos colegas, manifestaram interesse em saber e participar da conversa. Buscamos, a partir da memória de cada um, pessoas que, conhecendo a história pudessem nos esclarecer. As crianças lembraram o nome do avô, Seu Francisco, que gostava de conversar e contar histórias.

Decidida a visita à casa do Seu Francisco e autorizados pela professora, fomos todos à sede, pedir autorização para o passeio pela aldeia, no que fomos atendidos de imediato.

No caminho, observamos vários elementos do espaço: as casas, a sede, comentamos sobre a organização do poder na aldeia, a distância entre as casas, sobre a colheita do milho e as dificuldades de acesso à escola, devido ao barro que se forma pelo caminho, nos dias chuvosos. Um grande número de cachorros nos acompanhavam.

Encontramos com os pais e mães de algumas das crianças, ocupados nas atividades cotidianas: manobrando o trator, cuidando da casa e das crianças menores, ensacando o arroz.

Ao chegarmos à casa do Seu Francisco, fomos recebidas com muita alegria e presteza. As crianças espalhadas pela sala da casa, ouviram a história, fizeram perguntas e comentários relacionados ao relato do Seu Francisco.



Entre os comentários, Seu Francisco recordou a história da chegada dos Guarani à aldeia, sobre uma gripe muito forte (gripe espanhola) que matou quase todo mundo, a construção da ferrovia Noroeste do Brasil e as “brigas” que aconteciam, a andança dos Guarani, a antiga religião Guarani referenciada através da expressão “batê purunga”, expressou tristeza ao ver os índios sendo cooptados pelas diferentes religiões que têm invadido o espaço da aldeia, através da presença de pastores, de igrejas.

Ao destacar a importância do aprendizado da língua Guarani pelas crianças, durante a minha fala, mediante pedido de licença, Seu Francisco interrompeu a conversa e chamou por alguém (em Guarani). Logo depois, uma moça veio até a sala onde estávamos. Seu Francisco, voltando à conversa disse: “taí, eu falo sempre... a professora tá falando da língua... ela sabe”.

Seu Francisco comentou então que os mais novos não estão aprendendo a língua, não querem falar a língua, têm vergonha, segundo ele. Entre comentários sobre as tradições e a sua perda entre os jovens, enfatizou sempre a importância do aprendizado da língua.

Ao se referir à educação escolar, destacou a importância das crianças estarem estudando “as coisas do branco”, e a importância do ensino da língua Guarani às crianças; enquanto objetivo primeiro da educação, escolar ou não escolar. A discriminação e o preconceito ao qual foi submetido o seu povo, se fez presente nos vários momentos da fala do Seu Francisco.

Ao ser interrogado por uma das crianças em relação à vinda dos Terena do Mato Grosso, explicou os motivos. Lembrou-se das várias situações problemáticas que viveu em decorrência de exercer a função de cacique, destacando os conflitos entre os Terena e os Guarani, o desempenho da FUNAI e as viagens que fez, enquanto representante dos Guarani.

Demonstrando tristeza, expôs as dificuldades que atravessam as pessoas idosas e os jovens devido à destruição dos laços comunitários, às dificuldades econômicas resultantes da falta de verbas para a produção, a falta de assistência médica, do nível de instrução e de competência técnica entre eles.



A necessidade de deixarem a aldeia e se empregarem nas fazendas vizinhas, devido às dificuldades produtivas na área, a falta de recursos.

Outro fato que lhe provocava preocupação é o desinteresse pelas “coisas da cultura”, como exemplo citou o cultivo do milho, que muitos já abandonaram, a inexistência de pessoas que se interessassem em dar continuidade aos conhecimentos sobre as ervas e a sua substituição no exercício da pajelança. Seu Francisco destacou o preparo dos chás, dos remédios, conhecimentos e técnicas que a sua mulher não estava transmitindo às moças, por falta de interesse das mesmas.

As crianças participaram da conversa, mesmo quando pareciam estar absorvidos pela novidade do nascimento de três caõzinhos recém-nascidos.

Durante o caminho de retorno à ogwa guaçu, novas situações, encontros, comentários. No local onde havíamos iniciado a conversa, recordamos as informações, a história.

As crianças apontavam os fatos comentado, as respostas obtidas, a expressão (o jeito) do Seu Francisco, as brincadeiras que fizeram pelo caminho, os acontecimentos domésticos que rodearam o “bate papo”, como a brincadeira com os cães e os filhotes, a amoreira carregada de frutos dos quais se deliciaram, as casas dos colegas, os irmãos, pais e mães que encontraram, identificando-os.

O intervalo chegara ao final, os colegas retornavam à sala de aula, mediante o chamado feito pela professora. Ao assumir parte do grupo de alunos, que se adiantaram nas atividades solicitadas pela professora, retomamos o assunto da *conversa*, a partir da atividade do “*desenho livre*”. Em todos os trabalhos, sem que fossem solicitados, foram retratados alguns dos elementos observados, “descobertos” durante a aula-passeio.

A partir do depoimento oral do Seu Francisco, tive contato com a memória coletiva do grupo, cujas representações se manifestaram no relato das experiências individuais do velho Guarani, registradas em sua memória.

O destaque dado por LE GOFF (1984:47) à “necessidade de se trabalhar a memória coletiva como forma de libertação e não servidão dos homens”, corrobora a intenção de, reconstruirmos juntos o quadro histórico, a partir das situações vividas,



da forma como o acontecido operou e atuou no imaginário ou no próprio comportamento social.

Entretanto, reconheço a distinção entre memória coletiva e história. A memória coletiva tem, segundo MONTENEGRO, uma dimensão individual ou mesmo singular resultante da elaboração subjetiva, que a distingue, de forma bastante específica, da história. A memória coletiva de um grupo representa determinados fatos, acontecimentos, situações que são reelaborados constantemente. Tanto o grupo como o indivíduo operam essas transformações.

Embora partam do real, do fato, do acontecido, o processo da memória se descola e passa a operar através de uma dimensão, onde as motivações inconscientes e subjetivas constituem o vetor determinante da construção desse quadro. Com a história, a dimensão do fato, do acontecido opera sempre com o que é estabelecido no momento em que ocorreram (s.d.:15). Apesar de distintos, história e memória mantêm significativas intersecções.

Dessa maneira, a memória tem como característica o processo reativo que a realidade provoca no sujeito. Ela se forma e opera a partir da reação, dos efeitos, do impacto sobre o grupo ou indivíduo, formando todo um imaginário que se constitui em referência permanente de futuro.

Esse embate entre as diferentes histórias é estabelecido também em sala de aula, onde a cultura dominante desconsidera as práticas, representações e formas de consciência da cultura popular, considerando-a “cultura dominada, pobre ou de quadro simbólico reduzido” (CHAUÍ, 1981:63-79).

Na intenção de ilustrar a situação a partir das experiências cotidianas na escola, volto a análise do desenho que me foi apresentado pela aluna, constante na página 69, acrescentando novos elementos para a análise.

O desenho da borboleta, que ocupa posição central na folha, representa o embate. À opção da criança pelo desenho, que considera a expressão da amizade, do bem-querer, vem acompanhado dos elementos que se infiltram no seu imaginário, a partir do discurso dominante que impregna os conteúdos programáticos, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas.



Entre as imagens que representam o imaginário da criança em relação à amizade, a alegria, marcado pelos elementos naturais do seu espaço, um desenho tem natureza diversa dos outros ali representados: o ovo de Páscoa.

Vários questionamentos poderão decorrer em relação à presença desse desenho, como:

- Qual o símbolo desse produto da indústria e da mídia entre as crianças Guarani?
- Qual a representação que possui esse símbolo católico para os Guarani?
- As crianças, que coloriram as reproduções dos desenhos do ovo de chocolate, puderam degustá-los?
- Como as representações construídas no processo educativo escolar têm moldado as consciências, os imaginários das crianças Guarani?

Pensando no processo educativo escolar, sintetizo a partir das seguintes indagações: quais os elementos que a criança representaria em seu desenho, nesse mês de abril, a partir do calendário Guarani, se no processo educativo escolar fosse considerada a cultura Guarani? Quais seriam as conseqüências desse processo, na construção da sua identidade?

Apesar de o desenho do ovo de Páscoa, se fazer presente, não chega a ocupar o espaço central da folha, talvez aí esteja a representação da resistência. No imaginário da criança, os símbolos Guarani resistem aos símbolos que lhe foram impostos.

A aceitação ou rejeição de símbolos propostos poderá revelar as raízes pré-existentes no imaginário popular e a capacidade dos manipuladores de símbolos de refazer esse imaginário, de acordo com os novos valores. A educação trabalha esses símbolos tendo então a possibilidade de colaborar para a reconstrução dos valores, a partir da prática educativa.

O conhecimento da língua Guarani, para a qual Seu Francisco atribuiu extrema importância durante a sua fala, constitui um desses símbolos capazes de colaborar para a integridade ou esfacelamento da cultura.

Se, a criança fosse educada em ambiente onde a “permissão não fosse negada aos estudantes que desejassem narrar suas próprias identidades que estejam



fora das identidades de mercado e das políticas de consumo, um espaço onde as identidades individuais encontram significados” (McLAREN, 1997:191) a reação à aprendizagem da língua, enquanto manifestação cultural primeira, não seria relegada pela “vergonha” que sente, por exemplo, a neta do Seu Francisco.

Quais as conseqüências que trazem ao imaginário das crianças, os materiais didáticos, a serem utilizados durante todo o processo da alfabetização, ilustrados por objetos, pessoas, situações que não fazem parte do seu cotidiano, que excluem a criança índia da participação, que não representa os elementos das suas crenças, do seu mundo mítico?

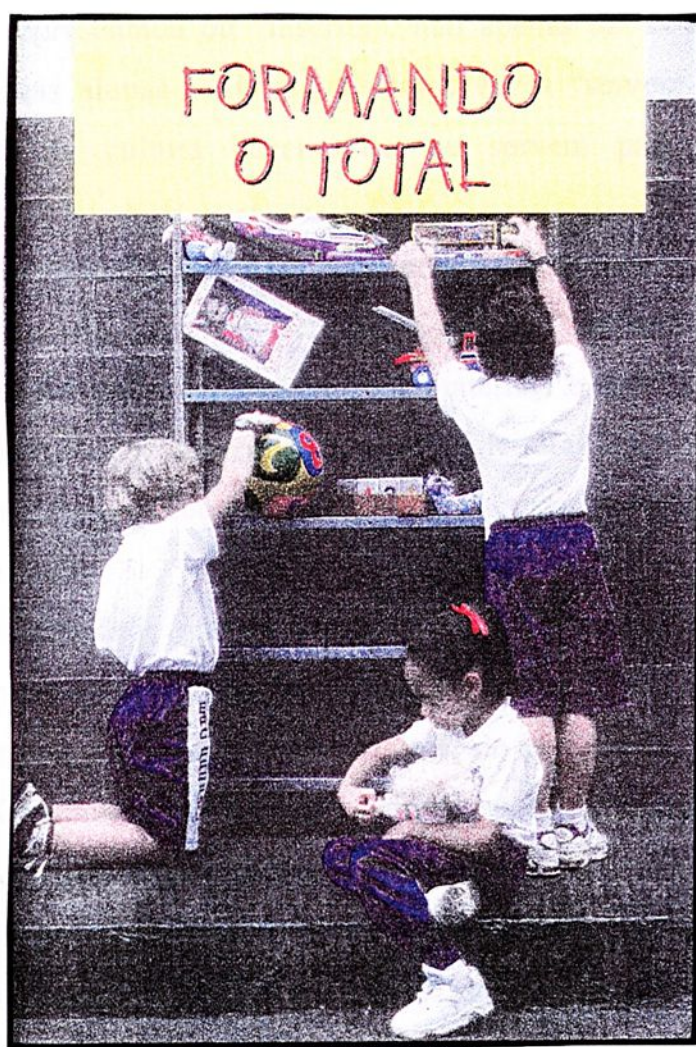


Fig. 13 – Página da cartilha de Matemática.

Fonte: PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. **Eu gosto de Matemática**. 1ª série, São Paulo, Editora Nacional, 1997, p. 81.

Quais os resultados, as provocações, que trariam ao imaginário das crianças, se tivessem em mãos material ilustrado com figuras e textos retirados do seu contexto? (vide fichas em anexo).

Ouvindo as crianças e as pessoas na comunidade, comentando e comparando as diversidades e semelhanças dos relatos na “hora da conversa”, elaborando textos conjuntamente, incentiva-se as crianças a produzirem suas próprias leituras, fazendo-as perceberem-se participantes da história do grupo, valorizando a cultura.

As educadoras têm especial responsabilidade na construção das vozes narrativas na prática pedagógica. Eles precisam estar alertas a respeito de como a história é representada ou “inscrita”, não apenas em suas próprias vozes, mas nas vozes de suas alunas e alunos, se essas vozes “servem à difusão do processo de legitimação da cultura hegemônica ou servem para contestá-la” (McLAREN, 1997:209).

A substituição das ilustrações e situações dos manuais e os próprios manuais que não permitem representações que possibilitem que a história seja lembrada, narrada ou recontada por materiais e metodologias que permitissem às crianças Guarani produzirem suas próprias leituras, suas vozes, colaborariam com o rompimento dos preconceitos, poderiam estar re-afirmando o sentimento de identidade.

Identidade que se mostrou resistente em vários momentos da pesquisa, como na manifestação do garoto Valdemir (vide página 66), ao deixar-se fotografar com as vestes e os instrumentos Guarani, do pajé Daran (vide página 04), ao criar a bandeira Guarani, da aluna que manifesta o seu imaginário ao exemplificar com a palavra yvý (vide página 01), pelos Guarani ao voltarem a se pintar e a dançar, nas palavras do Anildo, ao recusar interferências na elaboração do projeto pedagógico para a educação escolar de suas crianças (vide página 05).

Uma prática pedagógica assim construída resultaria na reforma no currículo, nas “grades” curriculares que obrigaram por exemplo, as crianças a



retornarem à sala de aula imediatamente após a “aula passeio” para realizarem as atividades pré-estabelecidas.

Reformar o currículo significa “afirmar as vozes das pessoas oprimidas” e reconhecer a necessidade de uma pedagogia dialógica na qual as pessoas vejam a si e aos outros como sujeitos (McLAREN, 1997:146).

A “Hora da conversa” é o espaço que possibilita o diálogo e “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa”. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação” (FREIRE, 1992:116).

Paulo FREIRE, ao definir as palavras geradoras ou a apresentação visual desta ao grupo de alfabetizandos, antecedeu tais fases pelo diálogo, priorizando assim, a interpretação e não a memorização, permitindo ao educando “construir a partir da decodificação das situações que lhe são apresentadas codificadas, a situação de sujeito, de criador e recriador no processo” (1992:16-17).

A especificidade de FREIRE não se encontra nas técnicas didáticas; o método de alfabetização silábico, por exemplo, já era largamente utilizado antes da sua proposta para alfabetização de adultos. O que caracteriza o enfoque de FREIRE é “principalmente o postulado filosófico-pedagógico, o diálogo ancorado numa postura política bastante definida: o reconhecimento do alfabetizando adulto como pertencente a um grupo social oprimido. Isso implica no compromisso do educador com a superação dessa opressão, na consideração do oprimido como sujeito desse processo, na busca de relações mais igualitárias e, principalmente, num conteúdo de crítica à ordem social vigente” (RIBEIRO, 1992:22).

Essa mesma metodologia foi empregada por FREINET, que através das conversas com os alunos, possibilitou, enquanto educador, as condições para o pensar a realidade e para a busca da sua compreensão.

O diálogo, tão mais dinâmico quanto a conversa corresponde à realidade existencial dos grupos, interesse tanto dos educandos quanto da educadora, permitiu a identificação de “temas” e “palavras geradoras”.

As *palavras geradoras* foram destacadas por serem as “mais carregadas de sentido existencial e, por causa disto, as de maior conteúdo emocional. São palavras



ou expressões típicas do povo: formas de falar particulares, palavras ligadas à experiência do grupo (FREIRE, 1980:42).

A *palavra geradora* é aquela que reúne em si a porcentagem mais alta de critérios sintáticos (possibilidade ou riqueza fonética, grau de dificuldade fonética complexa, possibilidade de manipulação de conjunto de signos, de sílabas etc), semânticos (maior ou menor intensidade de relação entre a palavra e o ser que designa), poder de conscientização que a palavra tem potencialmente, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou no grupo que a utiliza (FREIRE, 1980:43).

Na identificação da *palavra geradora*, além da riqueza silábica e das dificuldades fonéticas, considere o conteúdo prático da palavra ou seja, o possível compromisso da palavra com a realidade social, cultural e política. As *palavras geradoras* devem ser ordenadas de acordo com o grau de dificuldade que trarão aos alfabetizandos.

Considerando as experiências das *aulas-passeio* e das *horas da conversa* relatadas, destaquei as palavras MILHO e GUARANI enquanto “*geradoras*”.

A palavra milho ao corresponder a todos os quesitos necessários à função de *palavra geradora*, será trabalhada a partir do método Paulo FREIRE, enquanto exemplo de alfabetização entre as crianças de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental na área.

A importância da palavra milho pode ser percebida através da presença constante, marcando os relatos, o calendário, as festas, o espaço. Ao marcar a cultura Guarani, a expressão, a palavra deve marcar a educação que lhes é destinada. Assim, para que a alfabetização não seja mecânica é preciso conscientizar-se primeiro, para que logo depois se alfabetizem a si mesmos.

A partir da *palavra-chave*, a professora cria condições para as “manifestações existenciais típicas do grupo”, ou seja, objetivando a decodificação pelo grupo, provoca a reflexão sobre os vários elementos relacionados à realidade. Conseqüentemente, a conscientização está presente, durante todo o processo da



alfabetização ou melhor, é a partir da conscientização que se desenvolve a alfabetização.

Nessa situação, a busca dos elementos relacionados à palavra milho na cultura Guarani, a decodificação resultará na conscientização da professora (no caso da pesquisadora), enquanto interessada na cultura do grupo e na conscientização dos alunos, que poderão estar pensando a realidade e levando ao grupo diferentes visões, características e análise da realidade na qual convivem.

A decodificação abre perspectivas para a análise de vários aspectos, inclusive de elementos que não têm relação imediata com a palavra, mas que de alguma forma, despertaram questionamento, não apresenta limites. Ao contrário, estende o pensamento e a construção do conhecimento para novas realidades que podem estar contidas no espaço percorrido durante o passeio, nos limites da aldeia ou estendendo-se ao espaço regional, nacional ou mais amplos ainda. Estão sujeitos a decodificação, tanto os objetos concretos quanto as relações, o imaginário.

Exemplifico com alguns dos questionamentos feitos pelas crianças em relação às situações observadas, durante a *aula-passeio*.

- Por que em nossa aldeia temos a presença de Guarani e de Terena?
- Por que algumas crianças sabem falar a língua Guarani e outras não?
- O que obrigou os Guarani a viverem separados?
- Quem será o cacique depois do Claudemir?
- A nossa língua é diferente da língua dos Guarani do mato grosso do Sul?
- Por que você pediu para o Anildo deixar a gente ir até a casa do Seu Francisco?

Outras questões foram instigadas pelas professora:

- O que significa Araribá?
- Quantos Guarani vivem no Araribá?
- Por que o Seu Francisco considera importante a aprendizagem do Guarani?
- Há quanto tempo os Guarani estão no Araribá?
- Por que na nossa escola o Guarani não é estudado?
- Por que ocorreram “brigas” entre Guarani e Terena?



As questões seguintes não foram feitas devido a necessidade de retornarem à sala de aula, para que a professora desse continuidade à segunda etapa do seu planejamento diário de atividades.

- Por que os Guarani caminhavam em direção ao Leste?
- O que foi o SPI? O que é a FUNAI?
- Por que o Seu Francisco ainda cultiva e guarda alguns grãos de milho?

A mesma perspectiva de ampliação dos horizontes, de possibilidades de análises e de aprofundamento do conhecimento, a partir da palavra geradora, devem ocorrer em relação ao processo de alfabetização. Após a decodificação das situações relativas à palavra milho, o alfabetizando irá, a partir da ampliação dos seus conhecimentos relativos às sílabas, criando novas palavras, chegando a alfabetização.

A etapa seguinte a decodificação, é realizada a apresentação gráfica da palavra ao grupo, estabelecendo-se um laço semântico entre ela e o objeto a que se refere.

A palavra visualizada é separada em sílabas. Reconhecidas as sílabas, passa-se à visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo.

Estas palavras, estudadas primeiro de forma isolada, são examinadas depois em conjunto, o que conduz à identificação das vogais. A *ficha* que apresenta as famílias em seu conjunto é também denominada “*ficha descoberta*”, porque ao sintetizar por meio dela, o homem descobre o mecanismo de formação das palavras de uma língua silábica como a portuguesa, que repousa sobre combinações fonéticas.

A primeira ficha contém a *palavra geradora*:

MILHO

ou

AVATI



A segunda ficha é a da palavra separada em sílabas.

MI	LHO
----	-----

À visualização das partes segue o reconhecimento das famílias fonéticas. A partir da sílaba “mi”, conduz-se o grupo a reconhecer toda a família fonética que resulta da combinação da consoante inicial com as outras vogais. Ao descobrir a segunda família, pela visualização da sílaba “lho”, se repete o processo.

A terceira ficha corresponde então às famílias silábicas.

MA - ME - MI - MO - MU

LHA - LHE - LHI - LHO - LHU

A quarta ficha, apresenta de forma simultânea as famílias.

MA - ME - MI - MO - MU
LHA-LHE-LHI-LHO-LHU

Após leitura horizontal e vertical, começa a *síntese oral*. Novas palavras são criadas através das combinações possíveis. Desse exercício, resultarão palavras que têm significado e palavras destituídas do mesmo.

Tendo reconhecido a sílaba “mi”, da palavra geradora “milho”, o grupo compara estas sílabas com outras, o que leva a descobrir que, se começam da mesma maneira, no entanto, não podem chamar-se todas “mi”.

O processo é idêntico para as sílabas “lho” e sua família. Uma vez feito o reconhecimento de cada família fonética, os exercícios de leitura fixam as sílabas novas.

Uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz conhecimento e reconhecimento, o aluno passa à escrita, o que pode ocorrer desde o primeiro dia.

Para ilustrar, poderia ser confeccionada ficha com o objeto em referência, que seria apresentada concomitantemente à primeira ficha.

Ao optar pela palavra “milho” enquanto geradora, elaborei fichas com a palavra “avati” (milho no Guarani). Considero esse processo fundamental, pois desenvolveríamos uma alfabetização bilingüe, tão necessária ao grupo.

A partir do mês de junho, mediante o início do ensino da língua Guarani à comunidade por duas pessoas pertencentes ao grupo, espero contribuir com as solicitações que me forem feitas em relação a elaboração de material didático, na forma de fichas, de figuras, letras de músicas, CDs, vídeos e outros materiais que venham colaborar com o tão importante processo educativo e cuja disponibilidade e acesso já ocorreram.

As fichas de conteúdos históricos e geográficos, confeccionadas a partir das aula-passeio aqui descritas, os calendários elaborados na língua portuguesa e na língua Guarani, ilustrados com as paisagens da aldeia, o vídeo produzido durante a Festa do Mongaraí foram entregues às professoras Guarani para uso pedagógico na escola e na comunidade.

Ao pesquisar e decodificar as *palavras geradoras* junto ao grupo, o professor terá valiosas informações que poderão ser trabalhadas enquanto embasamento para novas discussões e para elaboração dos mais variados recursos didáticos, como exemplo, a partir da palavra milho:

- com a pesquisa da importância do “milho” entre os Guarani, a professora poderia elaborar um texto síntese, que registrado em ficha, levaria ao conhecimento dos alunos. Aos alfabetizandos seria material que provocaria a manifestação de novas “situações existenciais típicas”, inclusive o interesse pela aprendizagem de novas palavras e inclusive pela leitura do texto. Aos alfabetizados seria a oportunidade para a produção do *texto escrito*, a partir do *texto oral*, recontado pela professora e pelos colegas,



- atividades nas quais a “livre expressão” fosse incentivada, resultaria em pinturas, da mesma forma, os desenhos poderiam se transformar em fichas ilustrativas, quadros para a sala de aula ou para os ambientes das residências dos alunos,
- receitas à base do milho poderiam ser trazidas à escola. Uma oportunidade para agregar os alunos seria o preparo, em sala, de uma dessas receitas. Nas fases de elaboração poderiam ser exploradas, além de outras informações relativas às várias áreas do conhecimento, a vivência do trabalho coletivo e que, se estendido à comunidade, na forma de participação das mães e outras pessoas, seria outra oportunidade de aproximação entre a escola e a comunidade. Lembrando a importância que novos contatos, novas situações, gerariam novos conhecimentos a alunos e às professoras.

Esse método, na medida em que “ajuda o homem a aprofundar a consciência de sua problemática e de sua condição de pessoa e, portanto de sujeito, converte-se para ele em caminho de opção. Neste momento, o homem se politizará a si mesmo” (FREIRE, 1980:48).

A palavra GUARANI será trabalhada enquanto tema para ilustrar o desenvolvimento de algumas das técnicas trabalhadas por FREINET ou segundo suas palavras de alguns “fundamentos corretos de uma educação que liberte a classe trabalhadora”. O educador pretendeu mostrar que as diversas soluções que apresentou, foram pensadas para a sua realidade, estando sujeitas a frequentes modificações (FREINET, 1978:104).

As fotos apresentadas às crianças, provocaram os mais variados interesses e comentários direcionando a “conversa”, como por exemplo:

- Por que as casas dos Guarani no Mato Grosso do Sul são diferentes das nossas?
- Por que não existe em nossa aldeia uma casa de orações tão grande?
- Quantos Guarani vivem no Mato Grosso do Sul?
- Qual o nome da aldeia deles?
- As crianças Guarani de lá (Mato Grosso do Sul) se vestem como nós aqui.
- Eles falam Guarani?
- Eles pescam? Aonde?



- Por que você foi para lá?
- Os Guarani de lá dançam?
- Eles venderam esses arcos e flechas?

Qual a roupa que eles usam para a dança?

FREINET tinha a vida enquanto campo fértil donde estão sempre a brotar riquezas e ensinamentos. A vida no seu conjunto e não a vida limitada e fechada da escola atual. “Se a vida, não está apta a fornecer a educação e a instrução, de que processos sofisticados teremos de nos utilizar para as obter de um modo apropriado? (1978:47).

Considerando então, a vida enquanto campo fértil donde estão sempre a brotar riquezas e ensinamentos, não poderíamos deixá-los escapar. Essa necessidade, levou FREINET a buscar, fora do ambiente da sala de aula, os fatos que se converteriam em recursos, em conteúdos para as suas aulas. “Saía alegremente e aparentemente sem problemas, havia apenas a preocupação de fazer um relatório escrito ou mental, de todos os acontecimentos que ao longo dos caminhos, atraíam o olhar daqueles que estavam habituados a ver as coisas mais de perto, dentro das perspectivas de uma atenção mais concentrada” (FREINET, 1979:24).

Essa hora em que os olhos estão voltados à busca permanente, os ouvidos, e todos os sentidos abertos à magia do mundo, foi nomeada de “*aula-passeio*”. As paisagens, agora vistas como novas, numa incessante descoberta, era imediatamente comunicada, se tornava coletiva permitindo observações e estudos nas diversas áreas do conhecimento.

Na “*hora da conversa*” apresentei às crianças situações por mim vivenciadas através do que considero “aulas-passeio”: a viagem e estadia por duas semanas entre os Guarani do Estado do Mato Grosso do Sul, ocorrida durante as pesquisas no mestrado. O contato com algumas aldeias me permitiram observações, constatações e interesses, despertando a necessidade do estabelecimento de comparações, reflexões e pesquisas em relação aos Guarani do Araribá. Esse mesmo processo considero valioso entre as crianças no Araribá.



As fotos, no momento imprevisto, foram convertidas em recurso didático e as observações, os comentários a ela referentes, estruturaram um *texto oral*, para não fugir à tradição Guarani, muito valorizado por FREINET.

A história fora registrada, aguarda o momento de poder ser lida, recontada e re-escrita.

Essa experiência, infelizmente, limitou-se a esse registro, não sendo possível a continuidade das atividades devido a necessidade das professoras estarem desenvolvendo os conteúdos programáticos.

Tendo como ponto de partida e de apoio os assuntos da *conversa* e de outras observações e intervenções realizadas, busco estruturar a prática pedagógica, a partir das situações vivenciadas nessa “hora da conversa” embasada no pensamento de FREINET e no desenvolvimento das suas várias técnicas.

As técnicas FREINET que usei para exemplificar na pesquisa, o desenvolvimento do tema nascido da *hora da conversa* seriam utilizadas nos trabalhos junto aos alunos.

Atenta às etapas do desenvolvimento das formas de expressão das crianças, a partir do *texto oral* elaborado em conjunto, o *desenho livre* foi a primeira forma de expressão da criança.

“O desenho livre é complemento indispensável à expressão da leitura e da escrita, pelo desenho cada criança revive a narrativa elaborada em comum e, a completa, a adapta a sua personalidade, apropria-se dela intimamente” (FREINET, 1977:46).

A passagem do desenho à escrita realiza-se, depois de uma infinidade de tentativas. FREINET sugere várias técnicas que atuam enquanto estágio preparatório, estimulador. A reprodução e distribuição dos desenhos escolhidos entre os colegas é uma das formas de valorização da produção do aluno.

Imagine a satisfação da criança, ao ver o seu desenho valorizado pelos colegas de classe, observado e re-interpretado. Às emoções, às formas de sentir e expressar retratadas no desenho pelos seus autores são acrescentados outros elementos, novas descobertas feitas pelos colegas.



Da mesma forma, as crianças que receberam o texto e que, democraticamente participaram da eleição do mesmo, aprendem a interpretar as produções dos colegas, a respeitá-las enquanto expressão de uma visão de mundo, da cultura. Aprendem o respeito à sensibilidade dos colegas e a buscar nos diferentes elementos resultantes das interpretações dos colegas, formas de enriquecimento individual e coletivo, de aprendizagem.

Os desenhos entre os mais expressivos, poderão juntar-se às páginas do *Livro da Vida* (caderno onde são anotados pelos alunos ou pela professora, os fatos mais importantes do dia, os momentos mais vivos, podendo ser ilustrado com desenhos, gravuras, fotografias, recortes, objetos ou outros) ser exposto no mural da sala de aula, ilustrar alguma ficha, ser enviado aos pais, ganhar a forma de quadros decorativos, afinal é uma obra de arte.

A riqueza expressa num *texto oral* ou num *desenho* ilustra a despreocupação dos Guarani, de cultura predominantemente oral, com relação à escrita. “Se o desenho, se basta a si próprio porque produz beleza e suscita a emoção, a escrita não tem o mesmo exaltante privilégio”(1969:53). A escrita só é procurada e desenvolvida quando utilizada para um fim adequado e evidente, motivada por uma necessidade orgânica, o que se faz sentir entre os jovens, reflexo das exigências do contexto, do mercado de trabalho, principalmente.

ONG ao comentar as realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, das culturas orais, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique, não se esquece porém, que “sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes”.

“Felizmente, a cultura escrita, não obstante devore seus próprios antecedentes orais e, a menos que seja cuidadosamente monitorada, até mesmo destrua a sua memória, é também infinitamente adaptável. Ela pode também resgatar a sua memória. Podemos usar a cultura escrita para reconstruir a consciência humana primitiva que não possuía nenhuma cultura escrita, pelo menos reconstruir essa consciência da melhor forma possível, embora imperfeita (nunca podemos esquecer o presente que nos é familiar demais para permitir que nossas mentes reconstituam qualquer passado em sua total integridade). (1998:23)



Entre os seus alunos, FREINET trabalhava com o copiógrafo, atualmente a reprodução dos trabalhos podem ser realizados das mais diversas formas, scanner, xerox, mimeógrafo.

Ao compor, a criança cria um pouco de vida, e principalmente uma parte de sua própria vida.

O *texto livre* constitui uma notável ocasião para tanto. Só por si, destaca os centros de interesse mais eloquentes e vai direto ao conhecimento do meio, que será completado pelas investigações feitas no próprio local e que constituem a base, o fundamento do saber social da criança.

O *texto livre*, mais que um simples documento sintático é um “texto psicológico e social, através dele conhece-se a ação do meio sobre a criança e, reciprocamente, a ação desta sobre o meio (FREINET, 1978:123).

O *texto livre* permite à criança, organizar as idéias, refletir as descobertas, expressar sentimentos. Naturalmente, o *texto livre* alcança um lugar preponderante, secundado pelo instrumento primordial do *material impresso*.

“Esses textos saídos da impressora, e que cheios de confiança, os alunos achavam magníficos, passavam de mão em mão, eram relidos, examinados palavra por palavra, suscitavam uma fixação da atenção psíquica, tornavam-se realmente propriedade pessoas de seu autor ou da classe” (FREINET, 1978:26).

Com a finalidade de possibilitar às crianças destas séries e das outras o contato com a história, registrei-a na forma do texto escrito, elaborando a partir do texto uma *ficha de conteúdo*.

As *fichas* permitem a individualização do ensino pois devem ser organizadas para atender à auto-educação, à iniciativa e a independência. Ao constituírem material avulso, facilitam o manuseio e a ampliação dos temas nelas retratados.



As *fichas* foram elaboradas em papel cartão, de formato 19x24 cm. Elaborei-as em tamanho maior às empregadas por FREINET, mediante intenção em destacar os textos, imprimindo-os em caracteres maiores e ilustrá-las com figuras maiores, o que desperta a atenção das crianças na faixa etária para a qual se destinam e facilita a leitura.

As fotos e desenhos das crianças relativos aos conteúdos retratados no texto, foram usados enquanto materiais ilustrativos. Algumas *fichas*, possuem apenas as ilustrações, tendo por objetivo despertar para as várias atividades de *livre expressão* como: composição de novos textos orais ou escritos, a partir da sua observação, elaboração de desenhos ou pinturas.

Na seleção dos temas para os textos escritos, considerei os interesses manifestados a partir da observação das fotos e dos comentários. Os conteúdos resultaram das informações obtidas junto às aldeias visitadas, entre as crianças e adultos no Araribá e na bibliografia específica. Os textos assim produzidos são denominados *textos livres*.

Os títulos atribuídos aos textos ilustram os seus conteúdos.

- A Terra Sem Mal
- Os Guarani no Araribá
- A chegada dos “brancos”
- O mbaracá - maracá
- O tacuapú - (taquaras de dança)
- O Mongaraí (Batismo do Milho)

O *texto impresso* constitui a oportunidade da criança realizar um trabalho para o qual desenvolve a atenção pois precisa arranjar corretamente as letras, desenvolvendo naturalmente a capacidade da memória visual, o processo da leitura e da escrita, da ortografia.

FREINET utilizou, uma pequena impressora de provas, saída do ateliê de modesto artesão, enquanto instrumento pedagógico de primeira ordem, implementando verdadeira revolução em sala de aula. Atualmente, o computador seria equipamento



substituto (introduzido na aldeia a alguns meses, via projetos ali implantados, ainda não teve utilidade educativa entre as crianças da escola).

FREINET desenvolveu a técnica da *impressão* na escola amparado no fundamento psicológico e pedagógico, que é a expressão e a vida infantis, mas não perdeu de vista ao tornar prática cotidiana a expressão livre e a atividade criadora, a preocupação com o emprego formalista e morto da imprensa escolar. “Não pode haver expressão sem que haja interlocutores mais ou menos imaginários”.

O *texto impresso* em sala de aula, carregado de vida, das experiências e portanto de conteúdo emocional e social, por tais atributos torna os manuais escolares algo sem significado, incapazes de dar conta da realidade onde foram inseridos, mera imposição portanto. FREINET ao preconizar a *livre expressão*, não poderia manter em sala o manual escolar, “livro que cria sempre artificialmente o interesse”.

O conhecimento construído a partir do meio será completado pelas investigações feitas no próprio local e constituem a base, o fundamento social do saber. Mas, “para lá desse saber e integrando-se nele, impõe-se a soma de conhecimento a propor à criança, de modo a encaminhá-la sem esforço, do saber restrito do meio a um saber intelectual mais geral”.

FREINET não quis embasar esse trabalho pelos estreitos e dogmáticos conteúdos estabelecidos nos manuais, através dos quais, o trabalho docente, é restrito a execução prática. Os manuais, além da divisão que impõe ao conhecimento, em partes padronizadas, divide socialmente o trabalho na escola, separando a professora, enquanto “executante” dos conteúdos e das metodologias elaboradas por terceiros. Nessas condições, o trabalho docente jamais será um trabalho intelectual.

Trata-se de trabalho alienado, onde o professor não tem o controle do seu fazer pedagógico e da atividade produtiva, que realiza na sala de aula.

Pensando nessa situação, Freinet elaborou, uma forma de tornar disponíveis um conjunto de elementos de estudo, organizados de forma simples e funcional, marcado pelas determinações da prática pedagógica da professora, bem como sua opção política, sua visão de mundo e da visão de mundo dos que educa. Nasceu assim o *fichário escolar*.



O *fichário escolar cooperativo* nasceu com a missão de completar o material escolar limitado por uma documentação limitada; de possibilitar a individualização do ensino pelo recurso à elaboração de um material autoeducativo que se destine a todas as matérias de ensino; de fornecer a todo o educador um meio cooperativo de prestar a sua contribuição para a obra comum, sem precisar recorrer à impressão dos livros. (FREINET, 1969:125-126).

O enriquecimento do *fichário* não é função restrita do professor. Os alunos ajudam a organizá-lo colecionando gravuras, fotografias e revistas que trazem assuntos de interesse para a aprendizagem ou que forneçam elementos para pesquisa e estudo. Os materiais são colados nas fichas de cartolina, aguardando uso mediante necessidades do trabalho escolar.

Ao desenvolver os conteúdos, a opção do professor por uma prática pedagógica dialógica, o fará ficar atento às diferentes formas das crianças manifestarem os conhecimentos e os questionamentos, em relação à realidade o que implica na constante adaptação, re-estruturação dos conteúdos trabalhados. O material sendo organizado em fichas permite essa flexibilidade. Um exemplo de *ficha* elaborada a partir da necessidade de se complementar o conteúdo programático foi a “ficha da cobra”.

Diante das várias vezes que o animal esteve presente nas conversas em sala de aula, durante os passeios, nos exemplos dados pelas crianças, dando uma amostra do quanto faz parte do imaginário da criança Guarani, (vide páginas 58 e 75), elaborei uma “*ficha de conteúdo*” a partir de recorte de revista.

Ao perceber a importância dada pelas crianças ao assunto, o que demonstra a preocupação dos pais relacionadas aos perigos que o animal representa, procurei elaborar material didático que apresentasse conteúdo informativo em relação as espécies, as suas características, locais de ocorrências, os sintomas provocados pelo veneno, os socorros necessários às vítimas, a produção do soro.

A partir desse material didático, os conhecimentos poderiam estar sendo ampliados, da sala de aula para a sala de visitas da casa das crianças, representando a extensão das “conversas” entre as crianças para a conversa entre os pais, os irmãos,



os colegas. No dia seguinte, a aula seria cheia de novidades, observações, histórias... quantos... a partir do “tema” a cobra.

FREINET organizou um fichário, para que os alunos, após as atividades, pudessem verificar se desenvolveram satisfatoriamente as análises sugeridas, independentemente da interferência da professora, FREINET organizou um *fichário* que desse conta dessa exigência. No *fichário autocorretivo*, assim denominado, estão as *fichas “de conteúdo”* acompanhadas pelas “*fichas*” de correção, com as respostas às atividades sugeridas.

Ao desenvolver os trabalhos, FREINET adaptava materiais, elaborava recursos, pensava soluções que proporcionassem uma educação natural, motivada pela necessidade interior das crianças, independente de direcionamentos e imposições, uma educação alicerçada nos métodos naturais.

FREINET tinha o interesse, assim como a liberdade, não como “uma flor que desabrocha espontaneamente quando certas condições do meio são realizadas. “Como a liberdade, o interesse é resultado de uma multiplicidade de elementos que o suscitam, animam e sustentam. Como a liberdade, é o espírito no qual se banha nosso comportamento comum” (1979:112).

O interesse não é a base essencial da pedagogia FREINET. Não se tem interesse abstratamente, tem-se interesse por uma determinada pesquisa, por um trabalho, por uma realização, e caberia aqui, estudar metodicamente quais as condições de trabalho que tornariam possível um grande interesse pela educação escolar: referência ao real e aos elementos de vida, liberdade no quadro de uma organização cooperativa, iniciativa e criação, clima de colaboração, e não de oposição e luta de classe.

Ao fugir ao ensino escolástico, considerando que “as aquisições não se obtêm, como por vezes se crê, por meio do estudo de regras e leis, mas sim pela experiência” e que “estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois (FREINET, 1969:187), buscou no seu imaginário infantil, atividades que lhe possibilitaram o



envolvimento prazeroso, que lhe permitiram canalizar a energia fisiológica, a organização empírica do mundo infantil.

O jogo-trabalho foi a forma encontrada.

“O jogo-trabalho satisfaz as necessidades primordiais dos indivíduos; ele liberta e canaliza a energia fisiológica e o potencial físico que procuram naturalmente um emprego: ele tem um objetivo subconsciente: assegurar a vida mais completa possível, defender e perpetuar essa vida; ele oferece enfim uma extraordinária amplitude de sensações. A sua característica, com efeito, não é de modo nenhum a alegria, mas o esforço e o trabalho, que são acompanhados de fadiga, de receios, de medo, de surpresa, de descoberta e duma preciosa experiência. Pela sua própria origem, ele permanece quase sempre coletivo; traduz sobretudo essa exasperação congênita da necessidade de poder” (FREINET, s.d.:26).

A professora, ao buscar a adaptação jogo-trabalho, demonstra o desenvolvimento da sensibilidade, da capacidade em coordenar os interesses às necessidades, de propiciar a partir do lúdico, as experiências que satisfazem a necessidade de conquistar a vida, de conservá-la e de transmiti-la.

As brincadeiras entre as crianças Guarani e o seu potencial enquanto recurso pedagógico-educativo, considerados no capítulo anterior (vide página 106) soma-se os jogos avaliados e sugeridos por FREINET.

Os jogos que satisfazem a necessidade de conquistar a vida, da luta ou da perseguição do homem:

- os jogos de esconder ou de agarrar,
- os jogos de agarrar à noite
- o saltar à corda

Os jogos nos quais estão representados os animais perseguidos, encerrados, amarrados ou libertos:

- o lebre-lebre
- aos ninhos,
- o gato empoleirado,
- o urso,
- luta de galos.



Os jogos que correspondem à necessidade de conservar a vida:

- o abrigo,
- a luta de ataque e defesa.

Os jogos que correspondem à necessidade de transmitir a vida:

- a constituição do grupo pai-mãe,
- o nascimento, cuidados e a educação dos filhos,
- os casamentos, que se celebram em geral com grande aparato,
- as doenças das bonecas,
- os funerais,
- jogos de imitação da escola.

As professoras ao se envolverem, ao participarem de um dos momentos de vida coletiva das crianças, aprenderiam com as brincadeiras dos meninos e meninas.

Elas perceberiam as concepções transmitidas através das letras das canções de roda, na divisão entre meninos e meninas, nas brincadeiras reservadas aos diferentes sexos, nas relações entre as crianças, no cuidado com as crianças menores, que mesmo não sendo colegas de classe, são envolvidos nas brincadeiras; manifestações da cultura e da educação Guarani. Conseqüentemente, a elaboração dos conteúdos não seria então, realizada de forma individual, solitária e portanto isenta de legitimidade.

As brincadeiras, que permitem à criança equilibrar as tensões provenientes de seu mundo cultural e que são fatores importantes na construção da sua personalidade e na descoberta do ambiente (KISHIMOTO, 1996), teriam analisada a influência que nelas exerce o contexto cultural, expresso nas preferências, nas relações entre as crianças, na suas organizações e, poderia resultar em farto e rico material pedagógico.

O brinquedo, parte da cultura colocada ao alcance da criança LUCIO (1999:143) reproduz essa cultura através dos temas que lhes são comuns e que influenciam nas opções das crianças, ao organizarem-se: educação, violência, relações familiares e os vários papéis que assumem as pessoas que integram o seu ambiente, o



contexto da vida diária. Pode-se dizer que o ambiente é condição para a brincadeira e, por conseguinte, que ele a condiciona.

Entre os meninos por exemplo, o interesse pelo futebol e pela pesca demonstra intensa relação com o ambiente no qual convivem, sendo que tais brincadeiras favorecem o controle do espaço por onde se deslocam.

As brincadeiras de pega, corda e bola são as preferidas entre as meninas. Da mesma forma que nas brincadeiras anteriores, além do domínio e reconhecimento dos objetos e ambiente que as rodeiam, propiciam e desenvolvem sentimentos de companheirismo, de afetividade, de solidariedade.

As informações obtidas junto as crianças nesse tempo e espaço, constituem material a ser analisado e trabalhado na elaboração dos conteúdos e dos recursos didáticos, a partir da linguagem das crianças, das atitudes para com os colegas, dos comportamentos manifestados, das formas de se agruparem, de se organizarem, de se relacionarem.

O jogo-trabalho é um paliativo instintivo diante da impotência em que a criança se encontra de satisfazer uma necessidade imperiosa. Na falta do verdadeiro trabalho, do trabalho-jogo, a criança organiza um jogo-trabalho, que tem todas as características daquela.

Será necessário ter em grande conta estas considerações quando se organizar verdadeiramente a vida da escola: necessidade de trabalho-jogo da criança e, na falta deste, apenas na falta, o jogo-trabalho com atributos imaginados ou imitados das realizações adultas.

Se a educação escolar estiver sintonizada à educação comunitária, certamente os professores terão a oportunidade de observarem nas atividades cotidianas, nos trabalhos individuais ou coletivos, a reprodução das atividades características ao grupo.

FREINET teve como ponto de partida a vida dos alunos e o trabalho: “tenha consciência de que cada criança tem as preocupações e a dignidade do trabalhador, tenha consciência, a cada momento, de ter posto uma pedra no seu edifício e ter



acrescentado ao seu patrimônio um pouco de eficiência e um pouco de beleza (1985:34).

A criança tem uma grande necessidade de trabalho, quer dizer, a necessidade orgânica de usar o potencial de vida numa atividade ao mesmo tempo individual e social, que tenha um objetivo perfeitamente compreendido, à medida das possibilidades infantis, e, apresentando uma grande amplitude de reações: fadiga-repouso, agitação-calma, emoção-apaziguamento, medo-segurança, risco-vitória.

Além disso, é necessário que esse trabalho salvasse umas tendências psíquicas mais urgentes, sobretudo nesta idade: o sentimento de poder, o desejo permanente de superar, de ultrapassar os outros, de alcançar vitórias, grandes ou pequenas, de dominar alguém ou alguma coisa”(s.d.:191).

A preocupação com a valorização do trabalho das crianças, levou FREINET a criar formas para torná-lo público: ao *texto escrito* deu-lhe a perenidade do *texto impresso*, aos *desenhos* a *exposição*, à *iniciativa* organizou a *cooperativa escolar*, as *conferências de alunos*.

A *cooperativa escolar* foi a forma encontrada por FREINET para que as crianças, envolvidas diretamente nas atividades escolares, desde a fase do seu planejamento, pudessem estar organizando-as de maneira democrática e responsável.

Durante as reuniões da *cooperativa*, as crianças decidem sobre as mais diversas questões: planejamento das *aulas-passeio*, aquisição de materiais para os trabalhos, responsabilidades assumidas e divididas nos trabalhos escolares e extra-escolares, organização da sala de aula, questões disciplinares.

As resoluções, tomadas conjuntamente, permitem às crianças desenvolverem o senso da responsabilidade perante o grupo, a colocarem o seu ponto de vista e a ouvirem as visões dos colegas, a estabelecer uma ordem em comum acordo e que atenda aos interesses de todo o grupo; atitudes fundamentais para a vida coletiva.

A *cooperativa* pode ser entendida, se organizada e mantida sob os parâmetros da vida comunitária, uma antecipação à participação nas reuniões do Grupo, onde deverão enquanto adultos, assumir a participação na organização da



aldeia, da comunidade. A educação escolar pode então, contribuir com a educação comunitária, aprendendo os valores e reafirmando-os.

Os instrumentos e as novas técnicas propostas e desenvolvidas por FREINET, implicam transformações tanto no ambiente físico da sala de aula, quanto nas relações entre os alunos e entre esses e a professora; conseqüentemente entre a escola e a comunidade.

No ambiente escolar, não mais limitado às paredes do prédio, das salas de aula, a nova organização implica uma re-estruturação do tempo e do espaço. Os móveis são organizados em função das atividades coletivas, como por exemplo durante a elaboração do texto coletivo, ou individuais como durante o estudo das fichas de conteúdo, das leituras. As carteiras deixam de ser enfileiradas, professor deixa o espaço central à investigação, ao conhecimento construído a partir do tato, do interesse da criança.

As *conferências* dos alunos ilustra essa despreocupação do educador em garantir a sua função a partir da centralização do saber na sua pessoa. Ao preparar o assunto, sob orientação da professora, o conferencista se dedica ao trabalho de pesquisa, de levantamento de dados, das leituras, entrevistas, discussões. O aluno inicia-se na pesquisa científica, se disciplina enquanto estrutura o conhecimento que levará aos colegas de turma, às crianças de outras escolas, à convidados, visitantes da aldeia ou outros.

Os “cartazes do alfabeto”, tão comuns às salas de aula onde o método tradicional impera, expondo as letras em ordem alfabética, em conformidade às cartilhas, são substituídas pelos *desenhos*, pelo *jornal de parede*, pelos *painéis*, fotografias, *objetos*, *maquetes*. A sala de aula deve refletir a vida e na aldeia, a vida comunitária, o ambiente comunitário, com todas as suas riquezas.

Se possível, a sala de aula deve ser equipada com os mais diversos recursos: aparelho de som, gravador, aparelho de T.V., vídeo, rádio, espaço para jornais, revistas, artesanatos. A sala de aula será então *espaços de trabalho*, de criação, de produção, será organizada em atelies (oficinas de trabalho), como sugeriu FREINET. Em cada canto da sala deve ser organizado um atelie.



As professoras não terão trabalho em manter os equipamentos na escola, se através de suas práticas, conseguirem o reconhecimento da comunidade.

Uma aula onde as crianças pudessem rever a dança do Mongaraí, a partir do vídeo produzido durante a dança do Mongaraí, realizada no Dia do Índio, traria contribuições infinitas ao processo educativo da criança Guarani. As crianças em volta da televisão, observando todos os acontecimentos registrados em vídeo durante a festa, poderiam comentar as observações, os fatos ocorridos, a participação individual e coletiva. A pintura é um outro exemplo, muitas informações poderiam ser trabalhadas a partir da pintura dos corpos; os significados dos traços, das cores, a pintura entre os homens e entre as mulheres, a participação das crianças.

Da mesma forma, os instrumentos utilizados; a confecção, os materiais e as dificuldades em obtê-los, os significados que possuem, os instrumentos masculinos e os femininos. A música, os ritmos, as coreografias masculinas e femininas.

A comunidade poderia ser envolvida a partir da visita de uma ou de grupos de pessoas que conversasse sobre a história da dança, que contassem sobre os seus significados, que esclarecessem possíveis dúvidas. O processo educativo não seria limitado às crianças, se estenderia a professora, às outras crianças, à comunidade.

Outros vídeos poderiam ser utilizados no processo educativo. A fim de ilustrar a organização de mais “um canto” de trabalho da escola, seria interessante levar para as crianças fitas que mostrassem onde o processo de cultivo de determinadas hortaliças. Imaginem o interesse das crianças diante dessa atividade: comparariam as técnicas usadas no vídeo às técnicas aplicadas e ensinadas pelos pais, conversariam sobre as variedades de hortaliças, sua aplicação e até a organização efetiva da horta.

Seu Francisco com certeza não teria registrado no seu depoimento a tristeza mediante desinteresse dos jovens pelos conhecimentos que gostaria de ter transmitido. A escola, seria o espaço ideal para que levasse os conhecimentos em relação ao cultivo das hortaliças e suas várias e tão importantes aplicações.

Os mais velhos, detentores dos conhecimentos poderiam orientar na formação e na preservação da horta. As crianças envolvidas com os trabalhos de



plantio e conservação, levariam às suas famílias as informações, agiriam enquanto “agentes propagadores” da prática, entre a comunidade.

A horta poderia atender inclusive à comunidade, envolvendo os pais e amigos, que ampliariam a atividade através de novas informações, doação de mudas e sementes, participação nos trabalhos.

A cestaria, técnica tão desenvolvida na cultura Guarani e, praticamente abandonada e esquecida pelo grupo, mediante a escassez de matéria-prima e as dificuldades econômicas em obtê-la, poderia constituir outro canto da escola.

Processo idêntico ao pensado em relação à horta poderia acontecer com a introdução dessa atividade. A comunidade, envolvida com a escola, poderia contribuir com a sugestão e a pesquisa em relação aos materiais alternativos, as formas de produzi-los ou obtê-los, às técnicas de trabalho. Os “parentes do litoral”, poderiam atuar enquanto “professores-orientadores”.

...Imagino, o canto da cestaria em plena atividade. Num determinado dia da semana, as mulheres com as suas crianças, os alunos e outros interessados, reunidos, talvez em círculo para facilitar a visualização e a participação de todos. O “professor” índio ao centro, dando as informações, demonstrando a técnica.

...Imagino os olhares das crianças, curiosas em relação aos materiais, atentas às palavras do professor, aos gestos. As tentativas, a orientação dos mais velhos, a felicidade mediante o resultado dos trabalhos. As crianças entre os adultos, envolvidas com os trabalhos e, ao mesmo tempo com as conversas, com as histórias.

...Imagino a professora nesse ambiente, aprendiz das relações, descobridora das visões de mundo, do imaginário e o valor da sua prática pedagógica, após essa aula.

Outro canto muito rico, destacando-se aí a riqueza nas relações poderia ser organizado a partir da atividade da pintura, da confecção de adornos. O desenvolvimento de atividades relacionadas com a técnica da pintura corporal, seus símbolos e significados, estendendo-se à pintura dos instrumentos, dos artesanatos confeccionados.



As atividades pensadas, enquanto possibilidades na elaboração dos “cantos”, teriam como objetivo primordial possibilitar as relações, a aproximação entre as comunidade e a escola, entre os membros da comunidade e entre as crianças e a professora, sendo portanto, momento de extrema importância e relevância no processo educativo.

Os participantes envolvidos nas diversas fases necessárias à organização desses “cantos”, opinariam sobre a viabilidade da atividade ou na proposição de outras atividades.

A comunidade poderia organizar as atividades enquanto geradoras de renda, o que daria condições de participação remunerada aos envolvidos e/ou possibilidades de obtenção de recursos para emprego em outros projetos de necessidade comunitária. Devo salientar porém, que as alternativas aqui propostas não estão em concordância com as “políticas de parcerias” incentivadas pelos governos que vêm se alternando na implementação da política do abandono das questões sociais às iniciativas privadas.

O envolvimento de Universidades, Instituições, poderes públicos, com destaque ao municipal, poderia viabilizar a implementação das atividades, proporcionando apoio que se estenderia do técnico ao financeiro, facilitando formas para a produção, exposição e comercialização dos artesanatos como eventos, feiras culturais ou outros.

Se pudessem as crianças Guarani, manter contatos com as crianças e adultos das outras comunidades Guarani... A *correspondência interescolar* seria o instrumento de aproximação, de descoberta, de amizade, também de interesses, de críticas, de organização. Nos encontros, por exemplo, quando esporadicamente os representantes dos grupos Guarani se reúnem, não teríamos mantida a triste situação de observarmos grupos Guarani, assim como de outras nações, de formas de vida, de problemas comuns e divergentes, tão distanciados um dos outros.

Colocar à disposição dos alunos, farto material para pesquisa, organizando então a *Biblioteca de Trabalho*, composta a partir dos mais variados documentos impressos seria de grande valia, pois aos poucos, a coleção seria ampliada com as *brochuras*.



Seria de grande riqueza e fundamental importância se as crianças desenvolvessem, a partir de pesquisas junto aos adultos, das conversas e histórias contadas, a história dos Guarani. Essa história levada para a sala de aula, poderia originar as *brochuras*, ilustradas através dos mais diversos materiais.

As brochuras elaboradas por um aluno ou por toda a classe, após avaliação por outras crianças e professores, seriam impressas e distribuídas. As *brochuras* tratam dos mais diversos temas, de interesse das crianças. Entre as crianças, a história poderia ser registrada através de desenhos, montagens de recortes, pintura.

A avaliação dos trabalhos, da aprendizagem, jamais estaria presa aos valores numéricos, a padrões baseados na homogeneização. A auto-avaliação é o desafio maior: desenvolver nas crianças o “bom senso”, a preocupação com o crescer, com a vontade de ser mais a partir da disciplina, da conduta, considerando as suas dificuldades e os esforço em vencê-las a partir da organização do seu trabalho, sintonizado às questões coletivas.

Assim como a avaliação, a disciplina em sala de aula seria medida pela dedicação às atividades, pela participação. Passa-se à disciplina democrática, “aquela que prepara a criança para forjar a sociedade democrática que será como ela a fizer” (FREINET, 1985:110).

A valorização das manifestações culturais na educação escolar, colaborariam para o fortalecimento dos laços comunitários e para a valorização da cultura Guarani.

Ao pensar a educação escolar Guarani não a identifico no prédio escolar, não a entendo realizada a partir de cartilhas, carteiras enfileiradas, lousa e um professor à falar. Ao imaginar a educação escolar Guarani, imagino-a acontecendo na comunidade, num processo de descobertas envolvendo crianças e professoras, onde o livro enquanto símbolo do conhecimento científico não se sobrepõe ao mbaracá, símbolo do conhecimento mítico.



CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O IMAGINÁRIO ARARIBÁ NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tomando como referência os comentários realizados durante as “aulas-passeio” pela aldeia ou durante a “horas da conversa”, ao retornarmos ao colégio na cidade ou a escolinha na aldeia, busco estabelecer relação entre a construção do imaginário das crianças alunas das escolas urbanas e o imaginário das crianças da escola da aldeia, a partir dos instrumentos da educação escolar.

Os comentários das crianças visitantes, apesar de se referirem aos variados aspectos que lhes despertaram atenção, caracterizam o embate entre o real observado e o imaginado. Os textos, romances, a história oficial, produzem uma imagem de “índio” que não encontram na aldeia. As expressões usadas em referência à situação imaginada e a conhecida após a aula, retratam um misto de decepção e dúvidas.

O imaginário construído através das várias instituições orientadas para a diferença e desigualdade, entre elas a escola, distorce o real.

Os textos dos livros didáticos descrevem os fatos históricos a partir da visão dos colonizadores. A história tem início a partir da colonização, sendo muito comum os livros de história do Brasil apresentarem no capítulo primeiro o “Brasil-Colônia”, iniciando com a “chegada dos brancos”, ilustrada com as imagens dos índios a contemplarem as caravelas, a observarem a implantação e a realização da missa.

As referências aos “índios”, quando acontecem, são descrições aligeiradas e generalizantes, que impedem o conhecimento dos diferentes grupos étnicos, das diversas formas de organização social, política, religiosa, econômica, enfim, os “índios” são seres passivos, espectadores, pois da mesma forma que abruptamente surgiram, deixam as páginas dos livros.

Algumas vezes, são citados vários capítulos adiante, quando a indolência indígena obrigou os colonizadores a substituí-los pela mão-de-obra negra ou quando, se juntaram aos portugueses para expulsar os “invasores estrangeiros”.



Aos poucos, de forma imperceptível para alunos e professores, vai sendo construído um imaginário no qual os “índios” são caracterizados, na sua aparência física, nas indumentárias e instrumentos, por estereótipos homogeneizantes e preconceituosos.

O texto de MICELI (1994:19) ao se referir ao conteúdo dos livros didáticos, comenta o conhecimento histórico enquanto “petrificado e estabelecido para todo o sempre”. A situação se agrava se pensarmos que as informações recebidas sobre a história pela maioria das pessoas, são aquelas oferecidas nos bancos escolares, cabendo apenas a poucos a possibilidade de fazer revisões e (re)pensar seus conhecimentos.

Os “indígenas” não são referenciados enquanto pertencentes à nações, são quando muito, elementos de um grupo.

A implantação de referenciais curriculares e de propostas pedagógicas a nível nacional, impedem ou dificultam a elaboração de conteúdos a partir da realidade local e regional. Estuda-se uma única história, uma Geografia distante, negligenciando o espaço e o homem com os quais mantemos relações imediatas e estruturamos condutas diárias.

A surpresa ao ser informado da existência de área indígena tão próxima é constante entre os estudantes.

Essa modalidade de violência é denominada de “violência dos poderes instituídos” por MAFFESOLI (1981) citado em GUIMARÃES (1988:107), instituída por uma unidade abstrata que neutraliza as diferenças, levando à submissão, à adaptação, e cada um se torna um espectador passivo de seu próprio destino.

A memória, nesse processo é assim reduzida à lembrança, faz com que as pessoas sejam manipuladas pelos valores do grupo no poder. Estes, ao conduzirem os acontecimentos dentro de uma cronologia, criam uma genealogia e, com ela, um sentido único de verdade. Segundo GUIMARÃES (1998:108), a instituição escolar jamais descuidou da memória enquanto lembrança, trazendo para os alunos a recuperação de datas, dos nomes dos grandes heróis, dos conceitos cristalizados, dos valores conservadores.



A lembrança é utilizada na escola para que os alunos e professores, ao se recordarem do saber já feito, dos acontecimentos já realizados, submetam-se a um modelo que dita as normas do conhecer e do agir.

Nesse momento da construção do conhecimento, a partir do contato direto com a realidade, a partir da “aula-passeio” e das análises realizadas na “hora da conversa”, acontece um rompimento com a imagem idealizada, romântica e preconceituosa que construíram a partir do que lhes foi apresentado.

Algumas crianças substituem a situação de “pacientes das narrativas históricas” pela situação de “descobridores” ou “descortinadores” da história”, cercando o professor e outros mais próximos de interrogações intermináveis. Essa é a situação pretendida, ao planejar essas “aulas passeios”.

Retomando o interesse inicial, ao pensar os instrumentos utilizados na construção do ideário infantil, que resultaram num imaginário representacional totalmente equivocado entre as crianças nacionais, busquei no processo educativo as conseqüências dessa prática às crianças da cultura dominada, às crianças Guarani.

Entendo que as crianças de ambas as sociedades sofrem, como na situação exposta, as conseqüências de um sistema escolar que dita as normas do conhecer e do agir, que impede a formação de “sujeitos imaginantes”, produtores de sentidos, possibilitando apenas seres reprodutores de sentidos (GUIMARÃES, 1998:108). Mas, as crianças Guarani, assim como os adultos, sofrem violência maior, pois a “educação escolar” e os vários recursos dos quais lança mão, colaboram para a desestruturação da identidade Guarani.

Entre as crianças na aldeia, o desencontro entre o imaginário coletivamente construído e a “realidade” pretendida pela educação escolar se fez perceptível nos conteúdos, alheios às experiências, programados a partir de propostas curriculares pré-determinadas, que apesar de desvinculadas da realidade Guarani, norteiam metodologias, em decorrência homogeneizadas, de práticas e materiais similares.

A “adoção” dos conteúdos tem como resultado imediato a “adoção” dos recursos pedagógicos entre os quais a cartilha, não havendo para o professor sequer a



possibilidade de opção em relação ao livro didático, material que faz parte do “pacote” adotado em toda a rede municipal de ensino.

A prática não democrática resulta então, na dependência do professor e na conseqüente insegurança, já que terá que “adequar-se” à didática apresentada e, impor aos alunos essa adequação.

A avaliação e a atribuição de conceitos (notas), estão entre as estratégias para adaptação dos alunos.

Segundo CHAUÍ (1980:23), a violência exercida pela escola está na imposição da crença da “não violência do saber constituído, aplicando sistematicamente, sob o nome de pedagogia, técnicas disciplinares de adaptação ao mundo tal como está”.

Ao eliminar do planejamento o espaço, a cultura, a história e as relações sociais, o professor impossibilita a análise, o conhecimento e a crítica em relação à organização do espaço e das possibilidades para a sua reorganização com vistas a atender as necessidades do grupo.

O espaço e a cultura Guarani são relegados na educação escolar, residindo aí a fonte dos problemas o que gera um círculo vicioso, através do qual, a educação escolar realiza-se enquanto extensão do projeto colonizador.

A educação enquanto atitude colonizadora, “projeto totalizante cujas forças motrizes estão no nível de *colo*: ocupar um novo chão, explorar os seus bens, submeter os seus naturais” impossibilitando *colo*, do qual *cultum* deriva, enquanto conjunto de práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado do processo” (BOSI, 1992:15-16).

A proposta apresentada nessa pesquisa, teve por objetivo desenvolver uma metodologia que possa contribuir, a partir da educação escolar das crianças Guarani, para a rememoração, para a recriação dos sentidos, fazendo “ressurgir as palavras, as vozes esquecidas, abafadas pela “história dos vencedores”.

Na rememoração, a imagem pronta e acabada da visão oficial é destruída e o que escapa às classificações do mundo degradado passa a tornar possível o



surgimento de outras visões, de outras verdades. Ao ser reencontrado no presente, o passado perdido retoma-se e transforma-se como passado, presente e futuro. (GUIMARÃES, 1998:109).

É nessa tarefa de ajudar os alunos e os professores a tornar visível o que não se vê ou, possibilitar uma prática pedagógica que possibilite a rememoração, que Celéstin FREINET e Paulo FREIRE, a partir dos seus métodos e técnicas, prestam grande contribuição.

Os pensamentos de FREIRE e FREINET não encontram barreiras nas especificidades culturais. Ao pensar princípios norteadores para a prática educativa, FREINET elaborou cerca de trinta “invariantes”, ou seja, princípios que não variam e não podem variar, seja qual for a latitude ou povo (s.d.:164).

A partir dos invariantes, retomo a prática educativa escolar imposta aos Guarani, a partir da análise crítica dos seus instrumentos e práticas, enquanto possibilidade para a conclusão do pensamento em relação à prática educativa alternativa, que entendo emancipadora.

O princípio contido no primeiro invariante elaborado por FREINET é o que considera *criança da mesma natureza que o adulto*.

FREINET demonstrou profundo respeito às necessidades e interesses das crianças nas diversas etapas de sua vida. Assim como os adultos, as crianças espelham as influências sócio-culturais que atuaram na sua formação e que são refletidos nos seus interesses. O processo educativo deve considerar essas características e organizar-se de modo a não ferir tais princípios, guiando-se por eles.

O invariante primeiro de FREINET corresponde à preocupação manifesta na tese que apresento, de que “*se a realidade foge ao processo educativo, esse se transforma em imposição*”. A elaboração do currículo, das estratégias metodológicas e outras atividades pedagógicas, nos quais a realidade ambiental, social e fisiológica das crianças não estejam consideradas, evidencia a opção pelo ato de instruir enquanto ato deformador, em prejuízo da ação formadora da educação.

A educação entre os Guarani, delineou-se enquanto ato impositivo em vários momentos e nas mais diversas formas.



A sala de aula, em decorrência de ter sido espaço imediato da minha relação com a educação escolar, antecedeu o contato com as crianças e professoras e, por reproduzir fielmente o espaço das salas nas áreas urbanas foi o primeiro elemento analisado.

O ambiente onde as carteiras estavam enfileiradas, tendo à frente um “pedaço” de lousa em péssimas condições, paredes vazias, nada acolhedor ou atraente, foi uma pequena amostra das práticas pedagógicas nele estabelecidas. As relações autoritárias, expressas na organização espacial, se confirmaram logo no início das observações e se mantiveram durante todo o período.

Nesse espaço, as crianças Guarani realizam as atividades no tempo previsto pelo calendário escolar, o mesmo calendário da “escola da cidade”.

Seguindo e aplicando o mesmo modelo burocrático, é realizado o controle da presença, registradas no diário de classe da professora e verificado através do sistema de “chamada” individual do aluno, que confirma a sua presença.

Essa atividade do “controle diário de presenças” antecede os trabalhos ocupando o espaço que deveria, segundo FREINET, ser dedicado a “hora da conversa”, mediante a alegria, a riqueza do momento do reencontro com os colegas e com a professora.

A hora do cumprimento aos colegas, do anunciar as novidades e fatos ocorridos, a hora da comunicação é sufocada, reprimida pela atividade do controle diário de presenças. O contato da professora com os alunos fica restrito à atividade mecânica da “chamada” (em muitas escolas, o nome do aluno é substituído pelo número de matrícula ou do número correspondente à ordem alfabética dos nomes registrados na caderneta).

O controle estende-se então da presença à aula, ao controle das atividades, das relações, estabelecidas desde o início da aula de forma impessoal e distante.

As atividades do dia são iniciadas, distantes da situação dos alunos, dos interesses, dos problemas. As condições cotidianas não interferem no desenvolvimento dos conteúdos pré-estabelecidos, dessa forma, contribuem as



próprias professoras, para que os problemas “disciplinares” interfiram na execução do planejamento.

FREINET, preocupado com as relações professor-aluno, buscou organizar o ambiente escolar de forma a eliminar os empecilhos à aproximação. A primeira mudança que pode realizar de imediato foi a eliminação do estrado magistral. *“Ser mais crescido não significa necessariamente estar acima dos outros”*. Essa preocupação constitui a segunda invariante de FREINET, o que demonstra a importância atribuída às relações construídas a partir do respeito. Essa atitude simbolizou o ato educativo enquanto ato vivido e realizado tanto pelo educador quanto pelos educandos.

Entre as crianças Guarani de Araribá, a própria escola, na organização que lhe é dada, tem representação muito próxima à do estrado magistral abolido por FREINET. As informações registradas nos livros, nas lições e na figura da professora, representa algo muito distante da criança Guarani, o que dificulta a relação da criança com a escola, com a professora e com os conhecimentos.

O estrado abolido por FREINET representa a necessidade da superação das várias barreiras impostas às crianças Guarani.

Reproduzir os ambientes das salas de nossas escolas, sufocantes inclusive às crianças “acostumadas” aos restritos espaços urbanos e, exigir da criança Guarani presença constante e limitada ao espaço da sua carteira, caracterizando o descumprimento dessa regra enquanto indisciplina e desrespeito, constitui agressão violenta, muitas vezes sequer percebida pela professora, mediante a frequência de tal atitude.

FREINET “desarrumou as salas”, estabelecendo nova ordem. Em meio aos alunos, elegeu o diálogo enquanto prática fundante da sua metodologia de trabalho. A própria situação dialógica transformou o ambiente já que, para se concretizar, exigiu o remanejamento dos alunos em relação à localização espacial.

O diálogo torna necessária a aproximação, o intercâmbio, substituindo a passividade dos que, enfileirados não se expunham, dos que estavam às costas.



A sala de aula deixou de ser espaço homogêneo, unificado mediante a centralidade na professora e nos seus conhecimentos. FREINET organizou vários cantos e em cada canto, uma oficina de trabalho.

Essa organização se levada à escola na aldeia, respeitadas as especificidades culturais, colaboraria para um ambiente mais propício às relações das crianças Guarani com o espaço escolar, entre elas próprias e a professora, e entre a escola e a comunidade.

Os cantos e a própria sala de aula não poderiam estar limitados ao espaço do prédio escolar.

A *aula-passeio* exemplifica a extensão dos limites da sala de aula. Se há informações a serem exploradas enquanto elementos motivadores, enquanto recursos didáticos, conteúdos, a “aula” deve se estender a esse espaço, conseqüentemente a sala, assim como a escola ocupam todo o espaço da aldeia.

Se as crianças não encontrarem ambiente que lhes proporcione bem estar e este, para crianças acostumadas às brincadeiras, aos trabalhos e passeios coletivos significa um ambiente que propicie a manutenção dos contatos, a extensão das relações com os colegas de classe e com os demais elementos do grupo; o processo educativo não terá a autenticidade necessária, não terá significados para a criança.

Além das condições ambientais favoráveis à aprendizagem, as professoras devem estar atentos às *condições fisiológicas, orgânicas e constitucionais das crianças*. Através dessa invariante, FREINET alerta para os distúrbios de comportamento motivados pelas condições de saúde, de equilíbrio, das dificuldades ambientais, anteriores à vida escolar.

As necessidades das crianças educadas na comunidade e no espaço da aldeia, exigem atenções diferenciadas. Além das especificidades culturais, encontramos na área, crianças emocionalmente fragilizadas em decorrência dos desarranjos impostos pela dependência do álcool, pelas dificuldades advindas do desemprego, pela impossibilidade de produzirem e se manterem na área.



A “hora da conversa” permite à professora o contato com a realidade extra sala de aula, com as questões que aparentemente não têm relação com o processo educativo mas que o influenciaram de forma direta.

A atenção das professoras deverá voltar-se também, aos outros comportamentos manifestados pelas crianças Guarani, em decorrência de viverem em espaços bem mais amplos aos espaços das crianças urbanas. Acostumadas à liberdade em relação à realização das atividades, aos horários, algumas atitudes cotidianas poderão ser entendidas pelas professoras ou pelos demais envolvidos com a educação escolar, como demonstração de indisciplina, provocação ou desrespeito.

Cito aqui, em caráter ilustrativo, algumas situações observadas e entendidas enquanto naturais entre as crianças mas, consideradas “desrespeitadoras” por parte das professoras e por isso, motivo de represálias: o ausentar-se da sala sem que a autorização para tal ato fosse solicitada pelo aluno e concedida, o levantar-se para conversar com os colegas, o sentar-se junto aos colegas para resolver um exercício, para comentarem sobre uma ilustração do livro didático ou qualquer outro fato, a saída para ir até o “mato”, para emprestar material do colega na sala ao lado, para separar ou mandar os cães para casa.

A educação das crianças Guarani ocorre no grupo e qualquer atividade que se lhes apresente impedindo ou dificultando as relações causa lhes estranheza.

O sistema escolar nacional e o processo educativo que desenvolve espelha as relações sociais, calcadas na dominação, na alienação que a organização sócio-econômica engendra, logo, a pedagogia imperante é individualista e individualizante.

O individualismo marca o ambiente, organizado de forma a mantê-lo, impedindo o contato através do alinhamento das carteiras, da posse e uso exclusivo do material didático, da produção solitária, das estratégias e instrumentos de avaliação uniformizados, das barreiras à participação às aulas.

Essa pedagogia voltada para o “eu” contrasta com a pedagogia voltada para o “nós tribal”, rejeitando toda atitude originária do coletivo ou que o permita no processo escolar.



Outra situação que ilustra a importância das professoras em conhecer a cultura dos que estão sob a sua “ação pedagógica” é a de entender a preocupação, a responsabilidade que sentem as crianças pelos irmãos mais novos.

Na ausência das mães empregadas nas roças vizinhas, é fato comum os menores acompanharem os irmãos à escola e ficarem pelas redondezas e, quando permitidos, freqüentarem as salas. Alguns aguardam os horários dos intervalos, quando são servidas as refeições.

Os conceitos que serão parâmetros para a avaliação das crianças, assim como as formas de avaliação na escola, terão que ser assim repensados, reformulados.

FREINET, trabalhou com o objetivo de transformar a escola enquanto espaço *onde é cultivada apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade viva, por meio de palavras e idéias fixas na memória*, assim, não poderia considerar o sistema de avaliação predominante, *baseados no erro das notas e classificações*.

Qual seria o conceito atribuído à garota, que corretamente identificou, associou e respondeu à questão proposta através da expressão Guarani, desconhecida pela professora?

Seria possível considerar uma aluna, que no seu processo de alfabetização conseguiu identificar a vogal “u” à palavra “uda”, destituída de qualquer significado para ela, enquanto uma aluna com “dificuldades de aprendizagem”?

Qual a “avaliação” possível das situações anteriores?

As situações apresentadas incitam reflexões que acredito significativas ao trabalho docente, como a necessidade de expor o trabalho pedagógico, sujeito cotidianamente a uma série de desafios, a constante avaliação da comunidade e auto-avaliação por parte das professoras.

O trabalho pedagógico não pode estar restrito aos alunos. A ação educativa deve ser pedagógica em relação a si própria, deve estar atenta às situações que lhe exijam o repensar das concepções, dos conceitos, das práticas.

Se, ao ouvir da criança uma palavra desconhecida como “yvy”, a professora, consciente da atuação junto a um grupo culturalmente diferenciado,



buscasse obter entre os alunos, esclarecimentos em relação às expressões utilizadas, o processo da aprendizagem não aconteceria apenas para os alunos. Enriquecido pelas reflexões da professora, desta com os alunos, se realizaria enquanto processo educativo para alunos, professores e demais envolvidos, como a comunidade Guarani.

Aí reside a importância da formação da professora para a multiculturalidade, para o respeito às particularidades culturais enquanto manifestação e possibilidade para a criação, recriação e, sobretudo, de contestação, conscientização e reafirmação dos valores culturais a partir de um ensino e de uma aprendizagem mediatizada pelos valores comunitários.

Uma observação se faz necessária nesse momento: a partir do ano letivo, um professor assumiu as terceira e quarta séries. O trabalho que vem desenvolvendo é motivo de destaque ao aplicar uma metodologia de trabalho e de pesquisa que, embora destituída da fundamentação teórica, segundo palavras do próprio professor, caminha na direção do pensamento dos educadores como FREINET e FREIRE.

Ao observar a prática cotidiana do professor e ao questioná-lo com relação ao trabalho pedagógico percebi a importância que atribui às relações com os alunos e com a comunidade para o processo educativo.

As conversas com as crianças, com os pais, a participação nos campeonatos de futebol, o interesse e a boa vontade para com os alunos é reconhecido pela comunidade, o que foi evidenciado no ato que representa a aceitação da pessoa pelo grupo: o convite para participar da dança do Mongaraí.

Através do ato, os Guarani expressaram a “clareza” em relação à educação escolar que desejam e mais, o quanto estão interessados dos fatos, das situações vividas pelas crianças em sala-de-aula.

Ao centrar o ensino no aluno, atribuindo-lhe responsabilidade pela sua aprendizagem, a professora tomará para si, a função de orientar a criança em relação ao planejamento e execução das atividades. A criança, ao desenvolver o seu *plano de trabalho*, opta pelas atividades que realizará, eliminando dessa forma a indisciplina gerada pelo desinteresse.



Se essa oportunidade fosse dada aos alunos, não teríamos presentes as cenas nas quais os interesses são sufocados enquanto “atitudes inconvenientes”, manifestadas em “horas erradas”.

FREINET percebera o quanto o trabalho *em rebanho não é do agrado da criança, a que tem de sujeitar-se. Gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade cooperativa*. Copiar da lousa, as soluções para os exercícios que não conseguiu resolver já que sequer reconheceu as palavras dadas pela professora, além de atividade destituída de sentido, é tarefa humilhante.

A substituição do caderno, onde copiava da lousa as respostas aos exercícios de apresentação de sinônimos ou antônimos às palavras apresentadas pela professora, pelas peças de madeira, cujo encaixe resulta em operações matemáticas a serem efetuadas, seria realizada naturalmente.

A criança, ao iniciar as atividades teria em mãos o plano de trabalho, através do qual decide sobre as atividades a desenvolver. A professora, destinaria esforços na elaboração de atividades que permitissem múltiplas possibilidades às crianças, que permitissem autonomia nos trabalhos.

A mesma oportunidade de escolha em relação as atividades a serem desenvolvidas será feita pelos colegas de classe. O aluno ao envolver-se no trabalho é absorvido por ele e, *não se fatiga fazendo um trabalho que esteja na linha de rumo da sua vida, que lhe seja por assim dizer funcional*.

A aprendizagem daí resultante extrapola o desenvolvimento propiciado pela atividade executada possibilitando a conscientização em relação à situação dos colegas enquanto realizadores de trabalho, cujo envolvimento e produção devem ser valorizados e respeitados.

A criança assim educada, terá clareza em relação à necessidade da cooperação com os colegas. *A nova vida na escola supõe a cooperação escolar, quer dizer, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos utentes, incluindo o educador*.

As regras a mediar *a ordem e a disciplina tão necessárias* nos trabalhos escolares, serão elaboradas e estabelecidas pelas crianças previamente, ao início das



atividades, inclusive as sanções aos que agirem em desacordo às determinações do grupo.

A participação nas decisões e o respeito às regras elaboradas e colocadas em prática, garantem aos alunos o exercício das responsabilidades exigidas num ambiente democrático. A cooperativa escolar, quando as crianças reunidas decidem e assumem parte das atividades escolares, representa oportunidade para o desenvolvimento das responsabilidades.

A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na Escola não seria capaz de formar cidadãos democratas. A prática pedagógica democrática exige o conhecimento das práticas do grupo, das regras socialmente construídas.

A prática e o contato diário com as crianças e com a comunidade, é o caminho que, apesar de longo e percorrido lentamente, possibilitará ao professor, o conhecimento da realidade da área indígena. As atitudes de respeito e interesse pela cultura Guarani contribuirão para o sucesso do processo educativo escolar.

A prática escolar jamais poderá sofrer interferência de referenciais externos, direcionada por conteúdos e metodologias estranhas ao grupo.

A exigência do estabelecimento dos conteúdos para a escola Guarani a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Indígena, feita pela funcionária responsável pelo setor da Educação junto à FUNAI, retrata a situação de distanciamento da Educação Escolar em relação aos que estão sujeitos às suas determinações, conseqüentemente demonstra a situação do órgão responsável pela política indígena.

Os castigos, *considerados sempre um erro* para FREINET, *humilhantes para todos e não conduzem nunca ao fim desejado*, jamais deverão ser impostos, mesmo porque *não passam de um paliativo*, inaceitável entre os Guarani.

A auto-avaliação, realizada após a finalização diária das atividades, envolve a todos os que trabalharam, permitindo à criança a sua localização em relação ao conjunto de aquisições necessárias ao exercício dos trabalhos escolares, à colaboração com o processo educativo dos colegas de turma, opinar sobre o encaminhamento das



avaliações e, proporciona à professora, acompanhar o desenvolvimento do senso democrático nos alunos e da organização dele advindo.

Através da auto-avaliação, FREINET atribuiu à criança a responsabilidade não apenas sobre o seu processo educativo mas também pelo desenvolvimento dos colegas. A criança passa a se entender enquanto responsável em propiciar ou manter as condições necessárias aos trabalhos das outras crianças. O senso de responsabilidade, de preocupação com as “coisas dos outros”, com a “opção dos outros” é assim estimulado.

As sanções ou controles, tidos por FREINET enquanto uma ofensa à dignidade, não encontram espaço numa pedagogia dessa forma encaminhada.

O momento coletivo, quando as “regras são estabelecidas” é de fundamental importância para o professor. Nessa “hora”, a partir da observação, terá a oportunidade de avaliar os hábitos, os comportamentos, as palavras e ações dos seus alunos nos quais estarão refletidos as regras comunitárias, os conceitos construídos e aceitos pelo grupo.

A função da professora não poderá ser a de mero espectador, mas de participante, questionando o grupo em relação à organização das regras, dos seus objetivos, das necessidades. É preciso viver os interesses dos alunos e, a partir deles estruturar a ação pedagógica, criando e adaptando técnicas que permitam o desenvolvimento da responsabilidade, da autonomia e da capacidade de pensar reflexivamente (VALE; 1998:29).

FREINET substituiu o autoritarismo do professor pelo respeito, só se pode educar dentro da dignidade. Respeitar as crianças, devendo estas respeitar os seus professores, é uma das primeiras condições da renovação da escola.

Considerando que *todo indivíduo quer ser bem sucedido e o fracasso enquanto inibidor do ânimo e do entusiasmo*, FREINET criou a oportunidade das crianças ressaltarem a responsabilidade de cada um, felicitando os colegas por determinadas atitudes ou cobrando deles maior participação.

A partir desse procedimento, o grupo define, a partir das sugestões e críticas, novas propostas ou acertos que se façam necessários. A criança exerce nesse



momento a capacidade de se colocar diante do grupo, manifestando as suas idéias, necessidades, esperanças.

As técnicas FREINET foram desenvolvidas no sentido de capacitar e desenvolver a responsabilidade dos alunos, condição básica para a instituição da prática democrática. Com esse objetivo, FREINET deixou aos educadores, invariantes elaborados a partir das reações manifestadas pelas criança às atitudes autoritárias: *a criança não gosta de ser mandada autoritariamente, ninguém gosta de alinhar, porque alinhar é obedecer passivamente a uma ordem externa e, ninguém gosta de ser constrangido a fazer determinado trabalho.*

O invariante derivado dessas considerações é o de que *cada um gosta de escolher o seu trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.*

O trabalho constitui, segundo FREINET, um princípio educativo por excelência. É preciso passar tudo pela experiência da vida (s.d.:108). Mas essa experiência não pode ser continuada por palavras, mas pela ação. Essa ação que é a essência do nosso ser, o móbil do nosso destino, é aquilo que chamamos trabalho.

O trabalho será “o grande princípio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a atividade de onde advirão todas as aquisições”(1969:27). “Se tivesse que organizar hoje esta escola do povo, apoiar-me-ia no princípio que condiciona a vida dos homens, que estimula e orienta os seus pensamentos, o que justifica o seu comportamento individual e social (1969:07). Através da atividade, a criança desenvolve a sua capacidade intelectual.

Considerando então, a necessidade das experiências para o desenvolvimento da criança, o trabalho escolar deverá ser pensado enquanto contribuição para a aprendizagem da realidade, o que exigirá da professora, compromisso em organizá-lo de maneira a aliar a forma material a não material de trabalho, propondo atividades que permitirão ao aluno, a autonomia na sua educação, residindo aí, o caráter pedagógico do trabalho.

Para tanto, além da sólida formação teórica, faz-se necessário o apoio pedagógico representado pela possibilidade de acesso às leituras, discussões, acompanhamento e assistência à prática docente, incentivo à produção intelectual.



O trabalho de análise, elaboração e “transposição didática” das informações obtidas para o currículo escolar e para os materiais e práticas adequados, exige dos responsáveis pelo processo educativo, muita responsabilidade, esforço e competência profissional.

Os trabalhos propostos deverão ter *objetivos definidos a partir da realidade*, o que não exigirá grande esforço *na motivação das crianças para a sua execução*.

Os invariantes elaborados a partir da preocupação com a questão da educação fundamentada no trabalho, enquanto atividade calcada na liberdade, na autonomia, na motivação exigem o *rompimento com a escolástica* ou com qualquer regra de trabalho e de vida que não tenham validade fora do ambiente escolar.

A “pedagogia da conformação” que tem entre as suas técnicas, os exercícios solicitados pelo livro didático, apresentados imediatamente aos textos, permitindo ao aluno apenas a reprise das situações apresentadas é substituída pelas atividades estrategicamente elaboradas, através das quais alunos e professores realizam os trabalhos enquanto atividades criativas.

Outra técnica condenada é a do desenho distribuídos aos alunos, em maioria ilustrativos do calendário cívico, a serem coloridos nos espaços demarcados e logo após, guardados no armário da sala; tão destituídos que são de significados.

O processo da alfabetização, realizado a partir do “ditado” da cartilha, das letras agrupadas sem a preocupação com os significados das palavras, é entendido por FREINET não apenas como instrumento de adaptação e de conformação, mas de inferiorização da criança Guarani, jamais retratada nas ilustrações, nas histórias, através dos quais “aprende” e, quando mencionadas o são a partir de estereótipos.

Ao fundamentar no trabalho a atividade escolar, FREINET pressupõe que a escola volte definitivamente as costas ao vício de uma instrução passiva e formal pedagogicamente condenada, reconsidere totalmente o problema da formação ligado ao da aquisição e se organize de modo a auxiliar as crianças a realizarem-se pela atividade construtiva.



As técnicas de ensino que desconsideram as diferenças de linguagem, as formas de aprendizagem, impondo as palavras, os textos e técnicas de leitura e de escrita,³ a doutrinação a partir da difusão de símbolos destituídos de significados e carregados de ideologias, cedem espaços para os recursos elaborados junto às crianças, no seu cotidiano e nas manifestações culturais que nele têm espaço.

A preocupação em pensar atividades que permitissem satisfazer a necessidade de trabalho que têm as crianças, levou FREINET a buscar através das lembranças da sua infância, a satisfação dessas necessidades a partir das atividades que lhes traziam prazer, descobriu o jogo-trabalho.

A criança por toda parte e sempre, e instintivamente encontra, atividades que, na origem, possuem os elementos essenciais dos trabalhos, adaptadas às suas necessidades, ao seu espírito, ao seu ritmo de vida. E a imitação é tão bem feita, e tão total por vezes, que nós próprios não reconhecemos já a imagem da nossa própria atividade e chamamos a esse espantoso sucesso: uma brincadeira (s.d.:23).

Ao recordar as brincadeiras prediletas, FREINET buscou os motivos que levavam a ele e aos seus colegas, a total dedicação, empenho e absorção. Essas brincadeiras concluiu, têm o mesmo objetivo que o trabalho, embora subconsciente. Trata-se de uma espécie de segunda vida que prossegue no domínio da imaginação e do sonho, mas da qual assinalamos as relações possíveis com a atividade consciente e a utilização social.

FREINET explorou o envolvimento da criança nas atividades lúdicas, momento no qual o imaginário elabora as representações do real, enquanto extremamente importante para as aquisições, para a afirmação social e cultural da criança.

A disposição em buscar no cotidiano as diversas possibilidades e momentos educativos da criança, retrata a dimensão do pensamento de FREINET, o caráter libertário de sua proposta, jamais cerceado pelos limites impostos pela escolástica.

O pensamento em relação às diferentes formas e possibilidades educativas, foi expresso nas várias invariantes, como em relação à que expõe a inteligência *não como uma faculdade específica que funciona como um circuito fechado, como ensina*



a escolástica, independentemente dos restantes elementos vitais do indivíduo, como se as aquisições fossem obtidas por meio do estudo de regras e leis e não pela experiência. Estudar primeiramente estas regras e estas leis, na linguagem, na arte, nas matemáticas, em ciências, é colocar o carro à frente dos bois.

A alfabetização, momento marcante na vida da pessoa, quando adquire a partir da escrita novas possibilidades é cerceada pela apresentação das palavras, pelo aprisionamento da criatividade à determinadas letras e sílabas, como no texto da “lição da UDA” (p. 88) e os exercícios de formação das palavras (p. 87).

A via normal de aquisição não é unicamente a observação, a explicação e a demonstração, processos essenciais da escola, mas a experiência tateante, conduta natural e universal. Ao propor os pensamentos de FREIRE e FREINET, enquanto norteadores do trabalho educativo escolar junto aos Guarani, desenvolvi a pesquisa, a partir da opção sugerida.

A identificação das “palavras geradoras” para a alfabetização das crianças Guarani resultou da pesquisa de “descoberta do universo Guarani, a partir da “experiência tateante”. *A memória, pela qual a escola tanto se interessa, não é válida nem preciosa senão quando integrada no tateamento experimental, que é quando se encontra verdadeiramente a serviço da vida.*

Ao retomar as questões apresentadas na introdução da pesquisa, que expressaram o interesse em relação ao processo educativo entre os Guarani, e que nortearam os caminhos dessa experiência tateante na direção da interpretação do cotidiano escolar e comunitário Guarani, concluo em relação ao processo educativo enquanto processo impositivo, realizado a partir de uma prática pedagógica a serviço do desmantelamento dos valores.

Apesar de valorizada pelos Guarani, a educação escolar desconsidera as manifestações culturais das crianças e dos adultos, as formas de conhecimento, os valores e os símbolos adquiridos junto ao espaço comunitário.

O planejamento curricular elaborado distante da realidade, apresenta às crianças através da prática pedagógica e dos recursos didáticos, um universo de signos que são estranhos à criança e que por isso inviabilizam a compreensão. A



aprendizagem decorrente acontece de forma mecânica, o que impede dessa forma, a elaboração e a reelaboração de significados, resultando no desinteresse, e conseqüentemente na indisciplina.

Os signos dos textos, das ilustrações, dos exercícios não correspondem aos signos construídos pela criança, impondo-lhe a partir da sujeição às atividades que apresenta, estereótipos que a fazem conflitar-se com as representações elaboradas no grupo social e étnico.

A escola apresenta-se então, como o lugar onde começa a se dar a ruptura com o “modo de ser” Guarani, de viver, de significar, não permitindo às crianças os elementos que propiciem desenvolverem-se culturalmente, identificando-se e sendo identificados enquanto Guarani.

Se a educação, a partir dos seus conteúdos, de seus programas e métodos impede a criança de construir-se enquanto pessoa e, pessoa na situação de sujeito, de agente do processo de sua aprendizagem, transforma-se em imposição. Se não permite a conscientização, a atitude crítica e de reflexão, é instrumento da alienação.

Para que a prática pedagógica possibilite a reconstrução de valores, é necessário resgatar os elementos do imaginário Araribá, buscá-los junto aos Guarani, principalmente entre as crianças,

- decifrá-lo nos olhares e nos silêncios;
- percebê-los nas atitudes;
- ouvi-lo nos silêncios;
- enxergá-lo no espaço, destituído dos elementos para a sua sobrevivência;
- possibilitá-lo na condição em que nos encontramos, a de “educadores”.



BIBLIOGRAFIA:

- ARNAY, José. Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola; rumo a uma cultura científica escolar. In **Conhecimento, cotidiano escolar e científico: representação e mudança**. São Paulo, Ática, 1998. 238 p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ª ed., São Paulo, Editora Hucitec, 1990.
- BONASI, Marisa e ECO, Humberto. **Mentiras que parecem verdades**. 3ª ed., São Paulo, Summus, 1980.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. Leituras de Operárias. 9ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os guarani: Índios do Sul. religião, resistência e adaptação. In **Revista de Estudos Avançados**, 4(10), p. 53-89, s.d.
- CARVALHO, Edgar de Assis. Educação planetária e reencantamento do homem. In **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo, Cortez, Editora de UFPR, 1997.
- _____. **Identidade e etnia**. São Paulo, Brasiliense, 1986
- CARVALHO, José Murilo de. **A Formação das almas**. O Imaginário da República no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. São Paulo, Moderna, 1981.
- CHEROBIM, Mauro. A Amazônia e a Política governamental de Modernização (Humaitá- década de 70). São Paulo, FFCL/USP, **Tese de Doutorado**, 1991.
- _____. Morretes como ela mesma. In **Jornal do Leste**. Curitiba, out.97, p. 08.
- _____. **Os índios Guarani do litoral do Estado de São Paulo: análise antropológica de uma situação de contato**. São Paulo, FFLCH/USP, 1986.
- CLASTES, Hélène. **Terra Sem Mal**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL**. 2ª ed. São Paulo, Editora Jalovi, 1998.



- DEIRÓ, Maria de L.C. **As belas mentiras**. A ideologia subjacente aos textos didáticos. 11ª ed., São Paulo, Editora Moraes, s.d.
- DEMARTINI, Zeila de Brito. Relatos Orais: nova leitura de velhas questões educacionais. In **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 1995, 8(1), 5-20
- DIAZ, Noemi Martines. La migración Mbya (Guarani). **Dédalo**, nº 24, São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia/USP, 1985, p. 147-69.
- DINIZ, Edson Soares. Dependência e destino. Os Guarani e os Terena do Araribá. **Tese de Livre Docência** FFCL Marília, UNESP, março 1976.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- ELIADE, Bernard. **A escola aberta**. Freinet no secundário. Lisboa, Horizonte, 1970.
- ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.
- FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios**. Petrópolis, Vozes, 1975.
- _____. **Organização social dos Tupinambá**. 2ª ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1963.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História oral e multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro, Diadorim Editora, 1994.
- FORQUIM, J. C. **Escola e Cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREINET, C. **A educação pelo trabalho**. Vol. 1 e 2. Lisboa, Presença, s.d.
- _____. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa, Estampa, 1975.
- _____. **Conselho aos pais**. 2ª ed. Lisboa, Estampa, 1974.
- _____. **Ensaio de psicologia sensível**. Vol. 1 e 2. Lisboa, Presença, 1976.
- _____. **O itinerário de Célestin Freinet**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- _____. **O método natural**. Vol. I, II e III. Lisboa, Estampa, 1977.
- _____. **Nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa, Estampa, 1969.
- _____. **Para uma escola do povo**. Lisboa, Editorial, 1969.
- _____. **Pedagogia do Bom Senso**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.



- _____. **O texto livre.** 2ª ed. Lisboa, Dinalivro, 1976.
- _____ e SALENGROS, R. **Modernizar a escola.** Lisboa, Dinalivro, 1977.
- FREIRE, Paulo. Alfabetização e cidadania. In **Revista Educação.** São Paulo, cortez Editora/ Ação direta/UNDIME. Ano 1, nº 1, junho 88.
- _____. **Conscientização.** Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo, Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade.** 21ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. Educação, o sonho possível. In **O educador: vida e morte.** 6ª ed. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Terra e Paz, 1977.
- _____. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo, Editora UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. **Política e Educação.** São Paulo, Cortez, 1993.
- _____. Quatro cartas aos animadores de Círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In **A questão política da educação.** Carlos Rodrigues Brandão (org.), 7ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1987.
- _____ e GUIMARAES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____ e Frei Betto. **Essa escola chamada vida.** 11ª ed. São Paulo, Editora Ática, 2000.
- GIROUX, Henry A. e McLAREN, Peter. Formação do Professor como uma Esfera Contra-Pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In **Currículo, Cultura e Sociedade.** 3ª ed., São Paulo, Cortez, 1999.
- _____ e SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In **Currículo, Cultura e Sociedade.** 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.



- GÓMEZ, A. I. Pérez. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998. 396p.
- GUIMARÃES, Áurea M. O cinema e a escola: formas imagéticas da violência. In **Cadernos CEDES** nº 47, UNICAMP, Campinas - São Paulo, 1988.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo, Vértice, 1990.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, s.d.
- ITANI, Alice. A violência no imaginário dos agentes educativos. In **Cadernos CEDES**, nº 47, dez/98. p. 36-50.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo, Cortez, 1996.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.
- LE GOFF, Jacques. **Enciclopédia Einaudi**. Porto, Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. São Paulo, Saraiva, 1996.
- LEITE, Ligia Costa. Referências culturais e a construção da escola. In **CADERNOS CEDES**. nº 33, São Paulo, Papirus, 1993.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 1998.
- LUCIO, Dirce Beatriz Marquardt. Influência do ambiente na escolha das atividades recreativas das crianças. In **Revistas Vidya**, nº 32, julh/dez. Santa Maria - RS, 1999. p. 141-162.
- MAFFESOLI, Michel. **A violência totalitária: Ensaio de antropologia política**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- McLAREN, Peter. **A Vida nas escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- _____. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo, Cortez, 1997.
- MARKUS, G. **Marxismo y Antropologia**. Barcelona, Grijalbo, 1974.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos**. 4ª ed. Coleção Os Pensadores, São Paulo, Nova Cultural, 1987.



- MELIÁ, Bartolomeu. El “modo de ser” Guarani en la primera documentación jesuítica (1594-1639). In **Revista de Antropologia**, VOL. 24, 1981. P. 1-197.
- MELLO, Maria da Graça. No espaço do branco e no espaço do índio: a negação ao “ser” índio. **Dissertação de Mestrado**, Bauru, UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 1995.
- METRAUX, Alfred. **A religião dos Tupinambá**. 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional/Editora da USP - Universidade de São Paulo, 1979.
- MICELI, Paulo. **O mito do herói nacional**. 4ª ed., São Paulo, Contexto, 1994.
- MINICUCCI, Agostinho. **Da psicologia à pedagogia de Freinet**. Goiânia, Dimensão, 1992.
- MOLL, Luís C. **Vygotsky e a educação**. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- MONTENEGRO, Antonio T. **História Oral e Memória**. A cultura popular revisitada. São Paulo, contexto, 1992.
- MOREIRA, Antonio F. e SILVA, Tomaz T. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3ª ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. **Territórios contestados**. Vozes, Petrópolis, 1995.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre**. O processo de assimilação dos Terena. Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1976.
- _____. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1976.
- ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita**. Campinas - São Paulo, Papirus, 1998.
- PASSOS, Célia e SILVA, Zeneide. **Eu gosto de Matemática**. 1ª série. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.
- POUTIGNAT, Philippe e Jocelyne Streiff-Fenart. **Teorias da etnicidade**. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo, Editora da UNESP, 1998.



REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS.

MEC - Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria da Educação Fundamental, Brasília. 249 p.

RIBEIRO, Darcy. Cultura e Línguas Indígenas do Brasil. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Ano II, (6):5-102, nov. 1957.

_____. **Os índios e a civilização**. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 1986. 520 p.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Paulo Freire e a alfabetização de adultos. In **Metodologia da alfabetização**. São Paulo, Papirus, 1992.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**.(I) Caminhos da Educação Socialista. São Paulo, Moraes, 1981.

_____. **Pedagogia do trabalho**.(II) Raízes da educação socialista. São Paulo, São Paulo, Moraes, 1981.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In **Territórios Conquistados**. Os Currículos e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1995.

_____. e GÓMEZ. A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 396p.

SAMPAIO, Rosa M. W. F. **Freinet**. Evolução Histórica e Atualidades. 2ª ed. São Paulo, Scipione, 1994.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. 5ª ed., São Paulo, Cortez, 1999.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2ª ed. São Paulo, Nobel, 1993.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 27 ed. Campinas, São Paulo, Editora Autores Associados, 1993.

SCHADEN, Egon. **Aspectos Fundamentais da cultura Guarani**. EPU/EDUSP, São Paulo, 1974. 190 págs.

_____. **A mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil**. São Paulo, Ensaio Étnico-sociológico, MEC, coleção Vida Brasileira, 1954.



- _____. Caracteres específicos da cultura Mbuá-Guarani In **Revista de Antropologia**, Vol. 11, 1963. p. 83-94.
- SILVA, Petronilha Beatriz G. Diversidade Étnico-cultural e currículos escolares - dilemas e possibilidades. In **CADERNOS CEDES** - Centro de Estudos Educação e sociedade nº 32, São Paulo, Papiris, 1993.
- SIMSON, Olga de Moraes Von.(org.) **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo, Vértice, 1988.
- SNYDERS. Georges. **Alunos felizes**. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- SOUZA, Álvaro José de. **Geografia Lingüística**. Dominação e Liberdade. 2ª ed. São Paulo, Contexto, 1991.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo, Paz e Terra, 1992.
- UNKEL, Curt Nimuendaju. **As Lendas da Criação e Destruição do Mundo** como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo, Hucitec, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- VALE, José Misael F. do. Ensino e Gnosiologia na obra pedagógica de Paulo Freire. In **Revista Ciência Geográfica**, AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) Seção Local- Bauru - SP, nº 10, maio/agosto 1998.
- _____. Freinet: os fundamentos de uma pedagogia. In **Revista Ciência Geográfica**, AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) Seção Local- Bauru-SP, nº 11, setembro/dezembro 1998.
- WILLIS, Susan. **Cotidiano para começo de conversa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.



ABSTRACT

The imaginary Araribá, as long as possibility the pedagogic experience and the values, it was analyzed from the observation and reflected about the mistress and scholar communitary year, when I found on the environment, on the contents and methodology, the chain established between the mistresses and the Guarani's culture.

The analyses resulted in a graphic where the school's education while one of the instruction of the space that, through the experience helped it to go on, while the instrument for the missing up of the communitary values.

The perception that the culture and the space depreciate itself about the knowledge and school's experience, originated the thesis that if the reality goes away from the mistress's process it convert into imposition, what result in serious consequences to the formation of the Guarani's kids and to the community.

Education, culture was the way in direction into understanding of the mistress's phenomenon and the immensity of the determination.

The choice for the approximation to the elements of the social's experience and the spacial's context, the mistress's process turns around a axis and, from them learn a lot about the reality's knowledge, it resulted in an inductive's board, where the learning of the reality was constructed along the context.

This study and the pedagogic's experience had as a base the Bom Senso de Célestin's Pedagogy (FREINET) and the Libertadora de Paulo's Pedagogy (FREIRE).

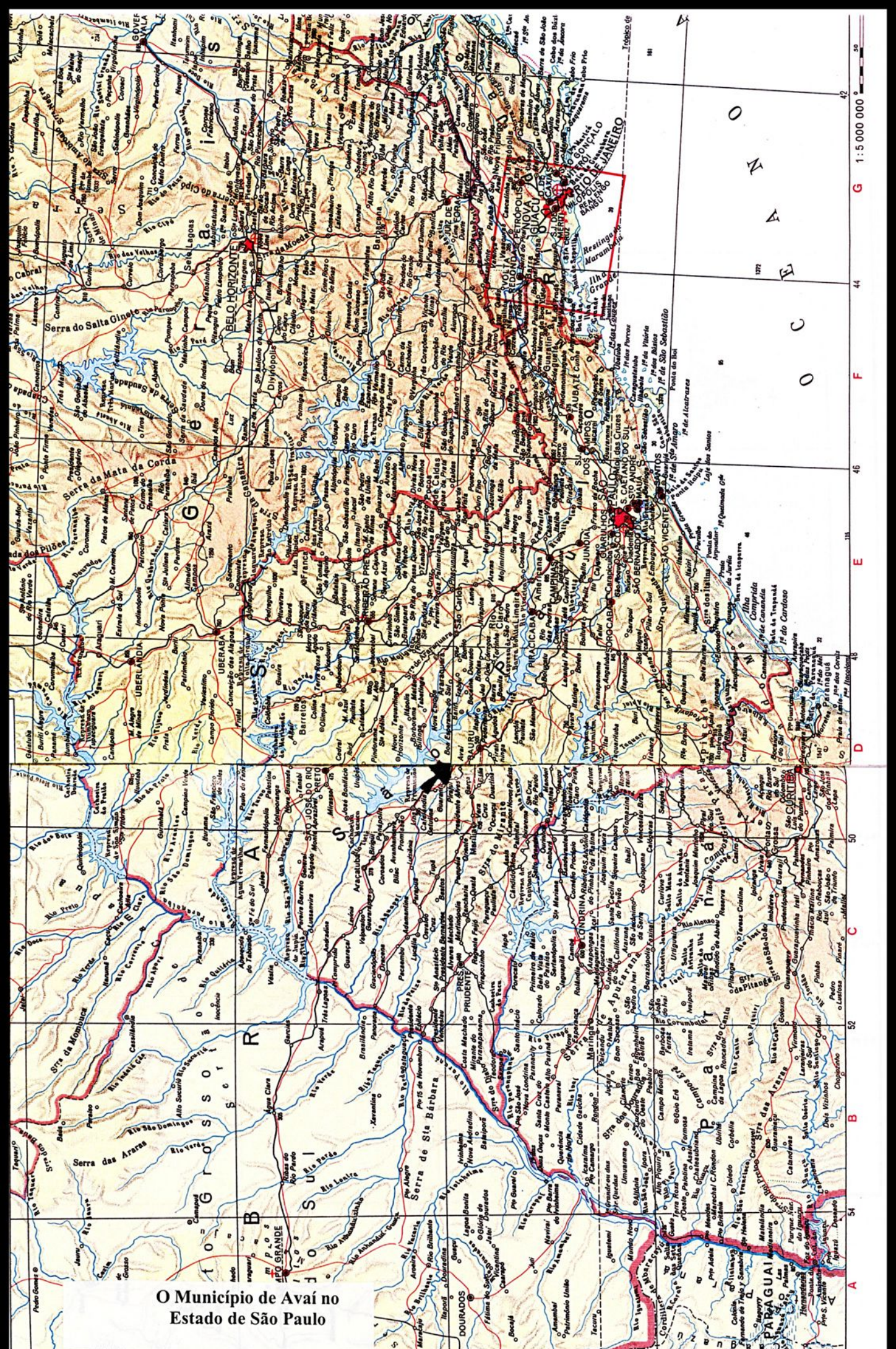
From the study of various cases and facts that happen along the year, I interpreted the resistance's situations by means of authoritative's Pedagogy established and, I make proposition and recourse that come to cooperate in the ransom of the cultural's elements and the Guarani's knowledge.

ANEXOS

PESQUISA PALAVRAS GERADORAS

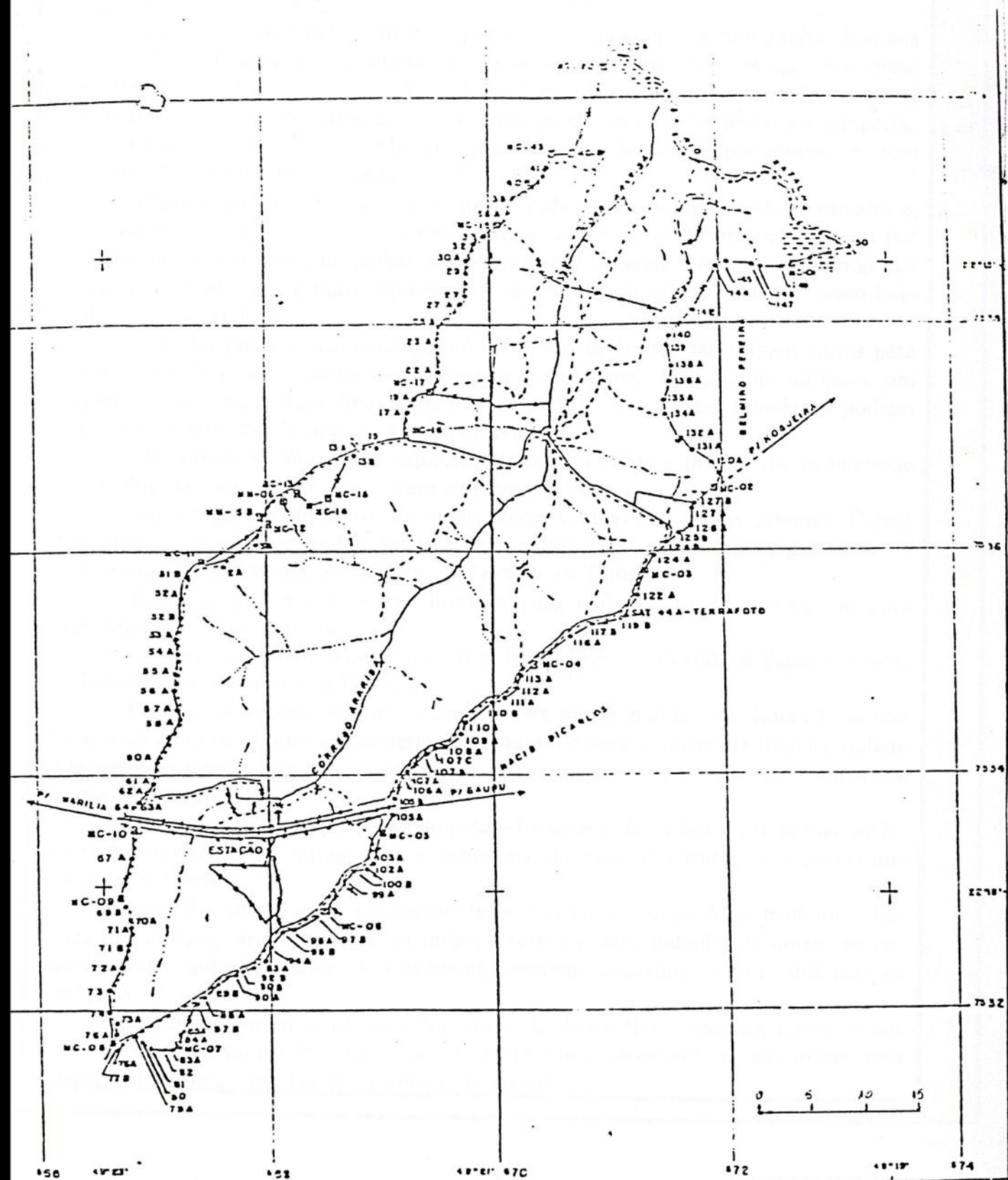
Palavra	Aspectos para discussão
AVAI	História da ocupação da área. Significado da palavra Avaí. O motivo da cidade ter sido nominada pelos Guarani quando o grupo autóctone era o Kaingang. Significado da palavra Avaí. O conhecimento da língua Guarani e a importância para o grupo.
ARARIBÁ	O significado da palavra. A criação da área indígena pelo SPI. O que é a FUNAI. A chegada dos Guarani e dos Terena à Araribá. Características gerais do espaço e as transformações nele ocorridas.
TERRA	A importância da palavra na cultura Guarani. A relação entre a crença na Terra Sem Mal e os movimentos migratórios dos Guarani. Os contatos com os “brancos”. A terra enquanto possibilidade para a reprodução econômica e mítica. Dominação econômica.
MILHO	A importância do milho na cultura Guarani. As espécies, a cultura e as pessoas responsáveis por ela. A festa do Mongaraí (Batismo do milho) e o preparo da bebida chicha.
CHICHA	O preparo da bebida. As ocasiões nas quais são servidas a chicha.
CESTA	A arte da cestaria. Os materiais necessários à confecção dos cestos. Os motivos do abandono do artesanato entre os Guarani do Araribá. Os Guarani conhecedores da arte da cestaria na aldeia.
TACUAPU	A confecção da tacuapú. Os motivos do não cultivo da taquara na área. O significado da tacuapu para os Guarani.
MARACÁ	A confecção do maracá. Os motivos da escassez dos materiais necessários a confecção do maracá. O significado do maracá para os Guarani.
TRABALHO	Os trabalhos realizados na aldeia. Valorização do trabalho. O processo de transformação da realidade. A necessidade da busca pelo trabalho fora da aldeia. As atividades desenvolvidas pelos Guarani fora da aldeia. As atividades realizadas pelas crianças e o emprego dos menores fora da aldeia.
CACIQUE	A hierarquia entre os Guarani. As atribuições e responsabilidades do cacique.
ENXADA	Os instrumentos de trabalho. Os cuidados necessários ao manuseio dos instrumentos de trabalho.

ROÇA	A roça comunitária. A divisão da produção. As técnicas de cultivo empregadas. Subnutrição. Mortalidade infantil e doenças derivadas. Planejamento.
SALÁRIO	Os vínculos entre a realidade comunitária e a nacional. O envolvimento dos Guarani nas atividades econômicas urbanas e rurais da região. O emprego dos Guarani enquanto mão-de-obra desqualificada. O emprego dos Guarani como "bóias-frias" nas fazendas vizinhas. O trabalho feminino e o trabalho infantil. Vínculos empregatícios.
GUARANI	Os grupos Guarani. A história e a situação atual dos Guarani no Araribá e no Brasil. Os traços característicos da cultura Guarani.
MONGARAI	A festa do Batismo do Milho. As festas realizadas pelos Guarani no passado e no presente.
PROFESSORA	A educação comunitária e a educação escolar. A atuação da professora junto à comunidade. A formação de professoras (es) indígenas. A importância do conhecimento da cultura Guarani para o processo educativo escolar.
POBREZA	As dificuldades enfrentadas pelos Guarani na preservação/manutenção e reconstituição do espaço da aldeia. A produção na aldeia. Os problemas comunitários e as possíveis soluções. A economia de subsistência.
NIMUENDAJU	O trabalho desenvolvido por Nimuendaju. Nimuendaju entre os Guarani do Araribá.
ALDEIA	A organização do espaço da aldeia. A influência do meio na vida Guarani. Os desequilíbrios resultantes da atuação predatória sobre o espaço da aldeia.
URUCUM	A utilização do urucum. O prepara da tinta. O significado da pintura entre os Guarani.



O Município de Avaí no
Estado de São Paulo

Planta da Reserva Índigena de Araribá



A chegada dos “brancos”

Há muitos anos, alguns brancos resolveram atravessar o mar que separava as suas terras das terras dos nossos povos. Eles usavam grandes barcos chamados caravelas.

Esses brancos eram conhecidos por europeus pois viviam numa terra chamada Europa. Lá na Europa, eles costumavam trocar as coisas que a terra ou que os homens e mulheres faziam, por outras coisas. Os homens que cultivavam a terra, trocavam as sobras da colheita com outras coisas que não produziam, assim trocavam temperos, frutas, terras, roupas, ouro. Algumas pessoas trocavam coisas por moedas e, com essas moedas faziam outras trocas.

Alguns europeus pensavam em juntar cada vez mais mercadorias e moedas e, para isso tiravam todas as coisas boas da terra: cortavam as árvores e trocavam por moedas, tiravam o ouro, as pedras e trocavam por moedas. Assim, das terras dos europeus tiravam mais e mais riquezas, muitas vezes matando a natureza, destruindo as florestas, secando os rios.

Muitas pessoas não conseguiam ser donas de terras, não tinham coisas para trocar, não tinham onde morar e chegavam a passar fome. Mas alguns europeus, um pequeno grupo, conseguiu ficar com muitas coisas, com muitas moedas e podiam trocar e ter muito, muito além do que precisavam.

Os europeus sabiam das riquezas das nossas terras e tinham muito interesse em vir tirá-las daqui, então resolveram atravessar o mar.

Ao chegarem aqui, os europeus comandados por Pedro Alvares Cabral desembarcaram na praia, onde viviam os Tupinambá divididos em vários grupos como os Tupiniquim, os Tupiná, os Goitacá, os Tamoio, os Temimino.

Esses grupos muitas vezes lutavam para defender as suas terras ou para expulsar algum grupo inimigo.

Os europeus também encontraram os Guaianases, os Carijó, os Tape, os Caeté, os Tabajara, os Amoipira, os Portuguar.

O número de pessoas que viviam aqui era muito grande. Até hoje não se tem certeza de quantos viviam nessas terras; existia um grande número de línguas, tinham diferentes costumes, diferentes aparências. Alguns grupos eram caçadores e coletores, outros eram agricultores.

A todos esses grupos, os europeus chamaram de índios. Os índios então, eram donos das nossas terras, mas os europeus, queriam as terras e as riquezas que haviam nas terras.

Uma das coisas que os europeus levaram para a Europa foi a madeira. Em troca de camisas, chapéus, facas, os índios fizeram o duro trabalho de cortar, serrar, carregar nos ombros as toras de pau-brasil, também buscavam os alimentos para os europeus.

Os índios foram sendo transformados de donos das terras em escravos dos brancos. Alguns índios tentaram fugir da escravidão escondendo-se nas matas, mas foram perseguidos e muitas vezes presos ou mortos.

“Ficha de conteúdo”, elaborada a partir do “texto oral”.

Os Guaraní no Araribá

Nós, os Guaraní que vivemos no Araribá somos também chamados de Ñandeva ou Apapokuva.

Nosso povo ocupava um grande pedaço de terra, não só desse nosso país chamado Brasil, mas também terras dos países vizinhos como o Paraguai, a Argentina e até da Bolívia.

Os Guaraní viviam então em grupos e cada grupo recebia um nome diferente. Nossos avós, nossos pais e nós próprios pertencemos ao grupo chamado Ñandeva. Os Mbyá, os Kaiowá são outros grupos Guaraní.

Como há muitas terras separando um grupo do outro, existem algumas diferenças entre nós: diferenças na maneira de falar, de pintar o corpo, de fazer as rezas, de dançar.

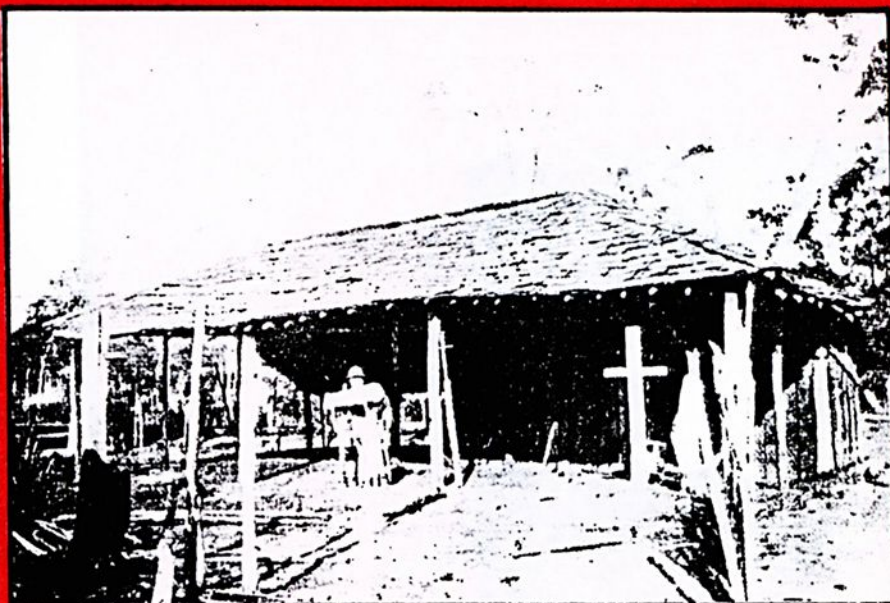
A TERRA SEM MAL

Os Guarani andavam sempre em grupos. Acreditavam na existência da Terra Sem Mal. Nesse lugar as pessoas viveriam em paz, sem guerras, existiria muito alimento.

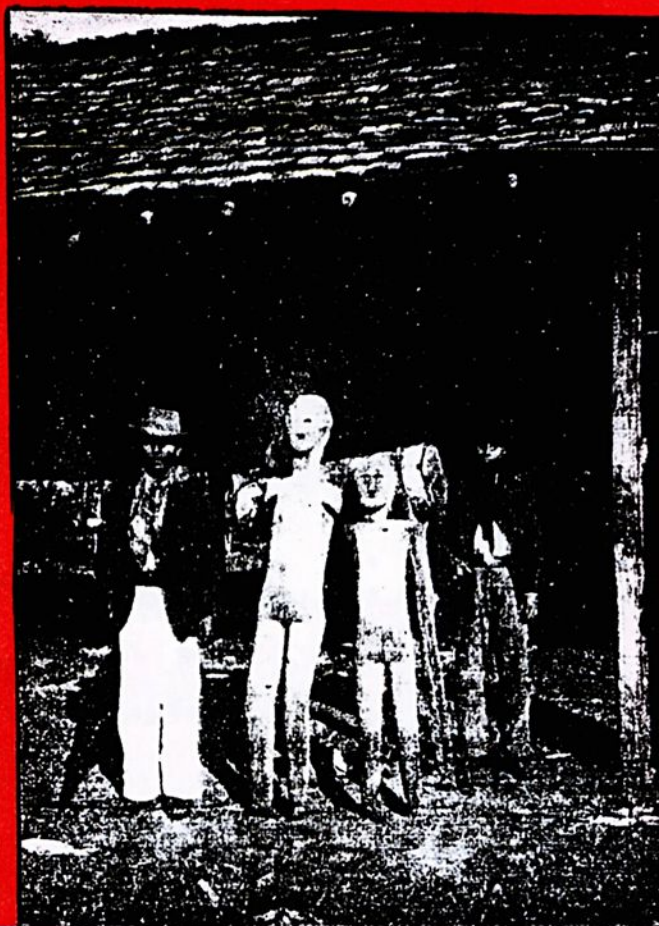
Entre nós, os Ñandeva, a Terra Sem Mal era chamada de Yvy-Ñambyré.

Os Guarani acreditavam que a Terra Sem Mal ficava do outro lado do mar, do pará guachu, na direção Leste.

Os chefes religiosos chamados Ñanderu, mandados pelos deuses heróis, dirigiam os Guarani na busca da Terra Sem Mal.



Casa de dança dos Guaraní *Apapocúva* no *Araribá* (O chapéu na cabeça da estátua de *Nanderyquey* é brincadeira).



Casa de dança dos *Apapocúva* no *Araribá* com as estátuas dos heróis gêmeos (*Nanderyquey* e *Tyvúry*) e o pajé principal *Joguyroquy* com seu irmão *Poyjú*.

A Casa de Orações (Ogwa Guagû) nas aldeias do estado do Mato Grosso do Sul.



- O MONGARAÍ -

MÕ - FAZER, CARAÍ - MAGIA

Esta dança se realiza uma vez por ano, na época em que os frutos da lavoura, especialmente o milho, estão verdes, isto é, entre janeiro e março. A festa tem a finalidade de proteger tanto os homens quanto as plantas e animais comestíveis durante todo o ano contra os maus eflúvios.

Os preparativos para a festa acontecem com muita antecedência. Aqui no Araribá, após quinze anos, nos reunimos novamente para a dança.

Antigamente a casa de dança era preparada, cozinhava-se milho que as meninas mastigavam para fazer **caguijý**. Andavam pelo mato em busca de mel e cera para as velas (**tataendý**), frutos silvestres e caça. Os adornos de penas eram consertados e outros confeccionados; cozinhava-se a tinta vermelha do urucu.

A dança dura normalmente quatro noites.

Esse ano, pudemos acompanhar, com alegria, a organização da festa. As pessoas se preocuparam em confeccionar suas roupas e seus instrumentos.

As mulheres, crianças e adultos participaram das danças que aconteceram no mês de abril, em comemoração ao Dia do Índio.

A festa estava muito bonita e organizada.



MBARACÁ - MARACÁ

O mbaracá é feito de uma cabaça de capacidade variável, geralmente de um litro ou mais. Enche-se este mbaracá com sementes pretas (Ymau), parecidas com chumbinho, de que se fazem os colares. Estas sementes tem um valor sagrado. Nunca são deixadas caídas pelo chão. Um cabo de madeira atravessa o mbaracá, sobressaindo cerca de um palmo na sua parte inferior. Uma coroa de plumas o enfeita nas partes em que emerge da cabaça.

“Ficha de conteúdo”, elaborada a partir de pesquisa bibliográfica e do “texto oral”.





TACUAPÚ - TAQUARAS DE DANÇA

A Taquara de dança (**Tacuapú**), é um instrumento exclusivo das mulheres.

Os **Tacuapú** são normalmente feitos de uma espécie de bambu chamada “taquara branca”. Cortam-se os pedaços de modo a separar o bambu da touceira abaixo de um nó: este lado vai constituir a extremidade inferior, fechada. Saltando o segundo nó, o bambú é cortado logo abaixo do terceiro, formando a extremidade superior aberta. O septo do nó intermediário é perfurado cuidadosamente com um pau.



“Ficha de conteúdo”, elaborada a partir de pesquisa bibliográfica e do “texto oral”.



Minha velha cabana na colônia do *Araribá*, São Paulo.

O espaço da aldeia de Nimuendaju (Araribá)



A casa Guarani na aldeia de Nimuendaju (Araribá)





OUT/95



OUT/95

As casas Guarani nas aldeias do Estado do Mato Grosso do Sul





A Escola na aldeia de Nimuendaju (Araribá)

AVATI (Milho)

O milho é muito importante para o povo Guarani.

O milho é usado na nossa alimentação. Com ele é feito o mingau, a farinha, o bolo, a polenta. O milho também serve de alimento para os animais.

Existem algumas roças de milho espalhadas pela aldeia. Aqui perto da escola mesmo tem um milharal.

Alguns dos nossos colegas contaram que durante a viagem à casa dos parentes no Mato Grosso do Sul, conheceram a “chicha”, uma bebida feita do milho fermentado, que os parentes bebem durante a dança.

Antigamente, o nosso calendário era organizado de acordo com a cultivo do milho, com a colheita do milho. Havia muita festa, as crianças recebiam o nome durante uma dessas festas chamadas Mongaraí.

Brilho rústico

Variedade resistente que obtém bom rendimento mesmo sem uso de insumos é desenvolvida pela Embrapa em conjunto com comunidade de assentados

Por Renata Paiva/Fotos Ernesto de Souza

Espigas da Sol da Manhã:
grãos duros e alaranjados



Jararaca

É a serpente mais temida do Brasil, porque também é a mais comum, responsável pela maioria dos milhares de acidentes registrados a cada ano no país

A jararaca não tem o guizo da cascavel, as cores vivas da coral ou o tamanho descomunal da sucuri. Mesmo sem um atributo especial, é a cobra mais famosa e temida do Brasil. Porque também é a mais comum, sendo encontrada facilmente em todos os recantos do país, nos mais variados ecossistemas: na Floresta Amazônica, na Mata Atlântica, nos cerrados e até na caatinga. Tem fama de má, o que justifica o uso metafórico da palavra "jararaca". Não é vistosa: sempre em tons de marrom e cinza, muitas com listas pretas, formando curiosos desenhos, desaparece fácil no meio do matagal. Errante, abriga-se em qualquer monte de palha no pasto ou na plantação. Mas tem predileção por paióis, celeiros e currais, onde vivem roedores.

Dos cerca de 80 mil casos ocorridos com serpentes venenosas no Brasil, entre 1990 e 1993, 60 mil foram com

jararacas. Porém, não são as cobras que mais matam, em termos relativos. Das pessoas que foram mordidas por cascavéis naquele período de três anos, 1,87% morreu. O percentual atribuído às jararacas foi de 0,31%. O alto número de acidentes com essas cobras não se deve a uma suposta agressividade, mas à sua grande ocorrência no país.

Jararaca, na verdade, é nome genérico para designar um grande grupo de cobras venenosas, cujas cabeças têm forma de lança, classificadas pela ciência como pertencentes ao gênero *Bothrops*. São pelo menos 31 espécies, espalhadas principalmente pela América do Sul. Uma espécie apenas é encontrada na América Central, até o México, e duas são exclusivas das ilhas de Martinica e Santa Lúcia, no Caribe. Aproximadamente 19 tipos de jararacas vivem no Brasil, onde são conhecidas por vários nomes: urutu, caicaca, cotiara e jararacuçu, entre muitos outros.

"Ficha de conteúdo" elaborada a partir de pesquisa bibliográfica complementar

Uma das jararacas brasileiras mais curiosas é a ilha, encontrada exclusivamente na Ilha da Queimada Grande, próxima ao litoral sul de São Paulo. A ilha, com 430 mil metros quadrados de área, abriga uma das maiores concentrações de cobras de que se tem notícia, todas dessa espécie. Diferenciadas das jararacas continentais por anos de isolamento, a ilha desenvolveu um veneno mais ativo do que o das demais, com potência suficiente para matar as presas instantaneamente após a picada. Se não fosse assim, as aves, único alimento das ilhas, poderiam, por exemplo, voar e sair no mar, fugindo do alcance da predadora. Outra peculiaridade da ilha é a intersexualidade. Algumas fêmeas apresentam um hemipênis — órgão sexual masculino — acoplado ao aparelho reprodutor feminino, podendo atuar como machos. Na ilha, há um farol, que antigamente era manual. Conta-se que muitos faroleiros morreram picados pela jararaca-ilha. Não se sabe se isso é verdade ou não. Hoje, o farol é automático. A ilha, desabitada, recebe visitas regulares da Marinha. Os pesquisadores portam esporadicamente.

A ação do veneno das jararacas tem algumas diferenças de espécie para espécie. Porém, em essência, são muito parecidos. Entre as cobras mais comuns, a jararacaçu, de porte maior em relação às outras, costuma causar edemas piores no local da picada. A *Bothrops atrox*, espécie amazônica, tem registros de casos bastante graves. Mas provavelmente isso se deve às dificuldades de encontrar socorro na região.



Urutu-cruzeiro: desenho da cruz na cabeça desperta medo na população



Jararaca: deu nome a todo o gênero



Caicaça: famosa pela agressividade

Uma mordida de jararaca causa, inicialmente, dores no local e inchaço, tendendo a piorar com o tempo (há risco de necrose dos tecidos). Dependendo do local atingido e do tamanho da cobra, os sintomas são mais ou menos intensos. Quanto ao risco de necrose, uma picada no dedo, por exemplo, é pior que na perna, pois a quantidade de peçonha injetada permanece concentrada numa área pequena. A vítima também pode ter alterações na coagulação do sangue e hemorragias nas mucosas. Alguns dias depois, em casos mais graves, o quadro pode evoluir para insuficiência renal aguda, com perigo de morte. Grosso modo, considera-se que, se o

socorro demorar mais que seis horas, pode haver sérias complicações para a vítima.

Outro sintoma típico é a queda de pressão, característica que foi o ponto de partida para um cientista brasileiro brilhar. Em 1965, o médico Sérgio Ferreira, da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, isolou a proteína do veneno da jararaca responsável pela queda de pressão, a bradicinina, e aliou-a a um outro componente do veneno que ampliava o efeito. Depois de 20 anos, chegava às farmácias o capoten, remédio contra hipertensão, sintetizado em laboratórios farmacêuticos a partir do "molde" químico criado por Ferreira. ■

Ficha da ficha

- **Gênero:** *Bothrops*.
- **Família:** *Viperidae*.
- **Características:** as jararacas são chamadas de cabeça-de-lança (*lance-head*, em inglês), devido ao formato peculiar do crânio. Geralmente, são terres-

tres, mas algumas sobem em árvores. Atin- gem, dependendo da espécie, entre meio metro e 2 metros e meio de comprimento. As cores predominantes são marrom e cin- za. Muitas espécies têm linhas negras, de- senhando formas exóticas pelo corpo.

■ **Ocorrência:** basicamente em toda a América do Sul; uma espécie aparece na América Central, até o México, e duas são exclusivas do Caribe.

■ **Prevenção de acidentes:** o uso de equi- pamentos e roupas adequadas, como bo- tas, calça e luvas de couro, pode evitar acidentes. Em 70% dos acidentes regis- trados entre 1990 e 1993, as partes do



GIUSEPPE PUORTO

Jararaca-verde: vive na Amazônia e no Nordeste, escondendo-se nas árvores



GIUSEPPE PUORTO

Jararacuçu: é a maior do grupo



GIUSEPPE PUORTO

Ilhoa: veneno de ação instantânea



GIUSEPPE PUORTO

Veneno: já deu insumo para remédio

As principais jararacas

Urutu-cruzeiro (*Bothrops alternata*) — é encontrada no Sul e no Sudeste brasileiro, sendo comum em plantações de cana. Há relatos de animais com mais de 2 metros de comprimento. Porém, a maior urutu que se documentou não passava de 1,69 metro. Alguns exemplares apresentam um desenho na cabeça semelhante a uma cruz, alimentando grande temor dessa espécie. Daí vem a frase: "Urutu, se não mata, aleija".

Jararaca (*Bothrops jararaca*) — a mais famosa, pois se espalha pelas regiões Sul e Sudeste e parte da Bahia, áreas densamente povoadas. Acabou emprestando o nome ao gênero todo. Prefere áreas abertas e campos cultivados. Atinge cerca de 1 metro e meio de comprimento.

Caíçaca (*Bothrops moojeni*) — ocorre no Sul, no Sudeste e no Centro-Oeste do Brasil. Alcança pelo menos 1 metro e meio. Vive nos cerrados. É conhecida como a jararaca mais agressiva. O bote alcança distância equivalente a mais de um terço do tamanho do corpo da serpente. Pode desferir vários botes seguidos.

Jararaca-ilhoa (*Bothrops insularis*) — endêmica da Ilha da Queimada Grande, a 64 quilômetros da Baía de Santos. Atinge 1 metro. Terrestre e arborícola. Uma das poucas espécies de cobras com a presença de indivíduos intersexo.

Jararaca-verde (*Bothrops bilineata*) — vive na Amazônia e em parte da costa nordestina. Toda verde e arborícola, é bem diferente das outras jararacas. Já foi considerada como de um gênero à parte.

corpo atingidas foram pés ou pernas. As picadas na mão e no antebraço totalizam 13% das ocorrências.

■ **O que fazer em caso de picada:** a vítima deve ser levada imediatamente a um posto médico, se possível, tendo identificado o animal, para administração do soro antiofídico por via intravenosa. O local da picada é lavado com água e sabão,

evitando infecções. O membro atingido deve ser mantido em repouso e estendido. Pode-se usar analgésicos para aliviar a dor. Nunca deve ser feito torniquete.

■ **Bibliografia:** *The Venomous Reptiles of Latin America* (Os Répteis Venenosos da América Latina), Jonathan A. Campbell e William W. Lamar; *Manual de Diagnóstico e Tratamento de Acidentes por Animais Peço-*

nhentos, Ministério da Saúde/Fundação Nacional da Saúde, Brasília, 1998.

■ **Consultor:** Giuseppe Puerto, biólogo e diretor do Museu Biológico do Instituto Butantã, São Paulo, SP; e Fan Hui Wen, médica infectologista do Hospital Vital Brazil, do Instituto Butantã, São Paulo, SP.

Repórter: Marcelo Delduque

PRIMEIROS SOCORROS

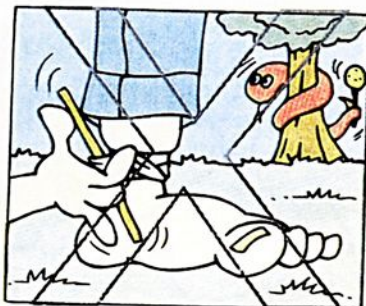
EM CASO DE MORDIDAS DE COBRA



Mantenha a vítima deitada. Evite que ela se movimente para não favorecer a absorção do veneno.



Se a picada for na perna ou no braço, mantenha-o em posição mais elevada.



Não faça torniquete. Impedindo a circulação do sangue, você pode causar gangrena ou necrose.



Não corte o local da ferida nem aplique folhas, pó de café ou terra sobre ela para não provocar infecção.



Não dê à vítima pinga, querosene ou fumo, como é costume em algumas regiões do País.

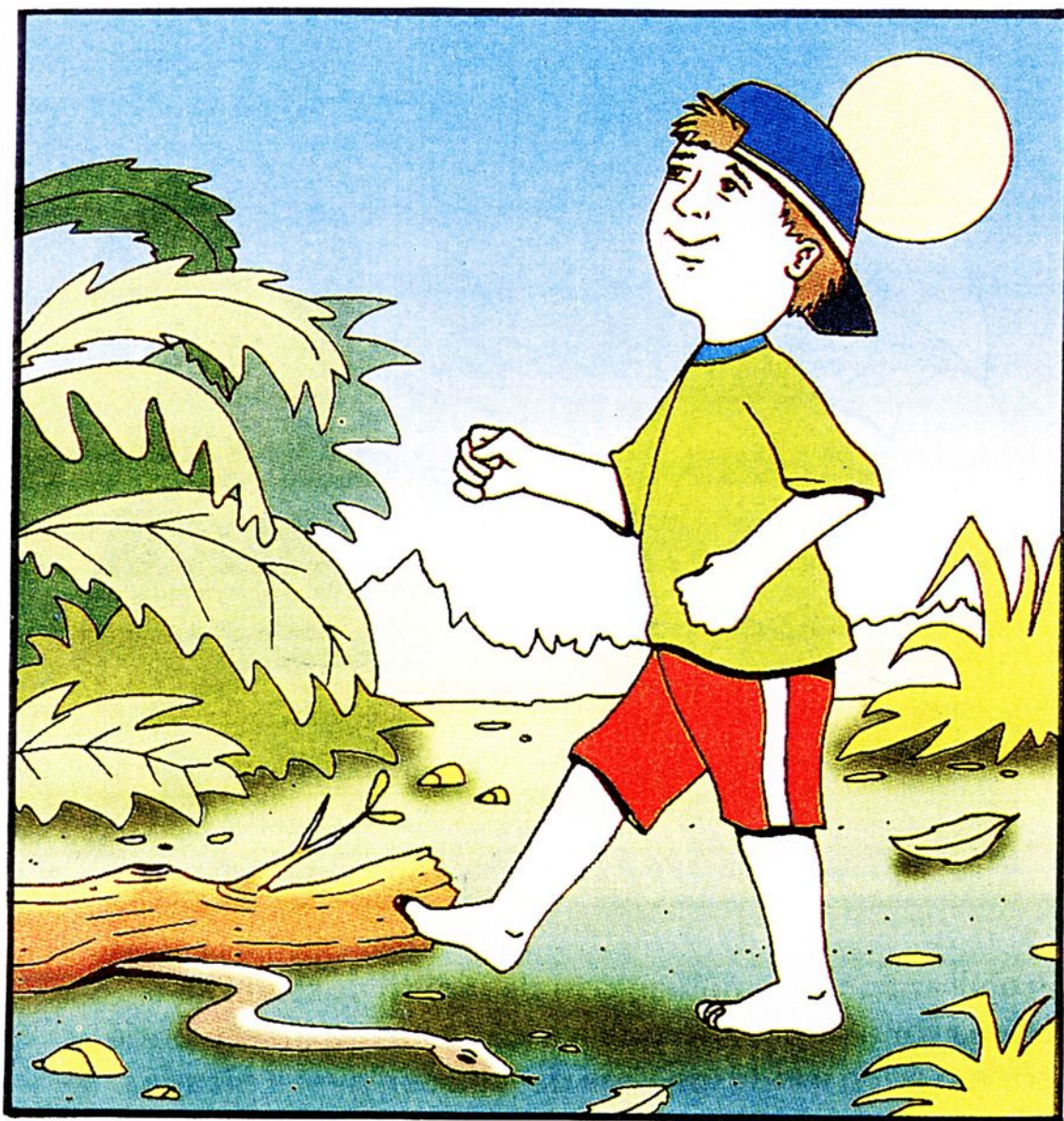


Leve a vítima imediatamente ao serviço de saúde mais próximo, para que possa receber o soro em tempo.

Fonte: Folheto do Instituto Butantã, São Paulo - SP.

Observe a cena abaixo:

O que possivelmente irá acontecer ? No caso de picada, dramatize com os colegas uma cena em que vocês prestarão os primeiros socorros.



“Ficha autocorretiva”

