

O UNIVERSO CULTURAL DA CRIANÇA GUARANI MBYA E A PRESENÇA DOS CENTROS EDUCACIONAIS E CULTURAIS INDÍGENAS – CECIS – NAS ALDEIAS DE SÃO PAULO.

Edna Ferreira¹
Marília Gomes Ghizzi Godoy²

Resumo: Os fundamentos religiosos da cultura Guarani Mbya e o espaço mítico religioso das *kyringue* (crianças) recriam-se nas propostas dos Centros de Educação e Cultura Indígenas (os CECIS), voltados para a educação indígena infantil, em 3 aldeias de São Paulo. Define-se uma proposta pedagógica mantida pela Prefeitura Municipal comprometida com os critérios legais de diversidade e de interculturalidade da educação indígena. O conteúdo dos projetos e das práticas educativas situam um comprometimento com a memória e a oralidade dos Guarani Mbya, onde os educadores indígenas representam suas próprias identidades estabelecendo um ambiente de auto afirmação étnica das *kyringue* diante dos conhecimentos e sabedorias antigas (*arandu, yma guare*), e do mundo vivido por seus ancestrais. As experiências do letramento e do mundo regido pela escrita (*mbopara*) são consideradas como importantes e necessários no convívio com o não-índio (*o jurua*) e com um meio de progresso para os aprendizes (*nhembo'ea kuery*).

Palavras-chave: centro de educação infantil, Centro Educacional e Cultural Indígena (CECI), educação infantil indígena, criança Guarani-Mbya, educação indígena.

Abstract: The cosmic and religious fundamentals of Guarani Mbya culture and the mythical religious space of the *kyringue* children are recreated in the the educational and cultural indian centers (CECIs) proposals turned to the child indian education in three villages of sao paulo city. It is set up a pedagogical proposal maintained by the city (prefeitura municipal) committed to the legal standard of the intercultural and bilingual indian education. The contents of the projects and the educational practices demand a commitment with the memory and the orality where indian monitors indigenous monitors represent their own

¹ Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP (2012). Graduação em Pedagogia (FFCL de Moema). Coordenadora Geral do CECI Krukutu (2004 a 2008). Supervisora Escolar (Secretaria de Educação do Município de São Paulo com atuação na educação escolar infantil indígena e educação especial).

² Mestre em Antropologia Social (USP) Doutora em Psicologia Social (PUC-SP), professora do Mestrado em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos (2000-12). Professora do curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade de Santo Amaro (UNISA). Membro do Centro de Estudos Rurais e Urbanos da Universidade de São Paulo. (CERU – USP).

activities allowing an environment of ethnic self affirmation of *kyringue* in their insertion in the ancient knowledges and wisdom (*arandu, yma guare*) and the world experienced by their ancestors. The literacy experiences overcome in an intercultural place where there are different ways of speeches and power.

Key words: child educational center, educational and cultural indian center (CECI), child education, guarani mbya child, indian education.

INTRODUÇÃO

O tema da educação infantil para povos indígenas é considerado um terreno pouco explorado. Este desconhecimento também vigora quanto à visibilidade de um espaço efetivo de uma discussão e reflexão, principalmente quando o foco trata da construção de valores culturais como um desafio à interculturalidade (ver ROSEMBERG, Fúlvia, s/d). Considerando-se que o formato institucional e internacional conhecido da educação infantil é originário das sociedades européias modernas pergunta-se como a escola pode responder a uma demanda simbólica própria das comunidades indígenas? É coerente o comentário de serem as E.I., sendo consideradas como forma de suprir necessidades econômicas / alimentares de famílias indígenas e dêus filhas (ib).

Sabendo-se serem as iniciativas da E.I., uma política pública de responsabilidade do município como pode-se originar um campo de atuação envolvendo as lideranças locais indígenas e suas demandas coletivas?

Apoiando-se nas leis que se formaram e as quais criaram um espaço de legitimidade para a educação infantil indígena entendida não como um processo de escolarização, mas como um processo de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas este artigo situa a formação e caracterização cultural dos Centros Educacionais e Culturais Indígenas (CECIs). Completando eles dez anos de vida (2014), compreende-se um foco de experiências e investimentos na educação infantil indígena Guarani Mbya das aldeias de São Paulo: Krukutu, Tenonde Porã (Barragem) e aldeia Tekoa Pyau.

O espaço institucional de educação, específico e diferenciado, configurou-se pela forma como nele foi inserido o sentido tradicional da cultura mbya cujas representações centrais estão localizadas na religião e no uso da língua nativa. Uma expressão significativa do investimento educativo está representada pelo termo *nhandereko*, significa textualmente “nosso modo de ser”, ele abrange o conjunto das práticas culturais tradicionais e suas dimensões míticas religiosas.

No sentido histórico e político dessa realidade surge uma situação própria de interculturalidade onde são recriados e re-significados valores

míticos tradicionais e um ambiente de educação representativo da educação indígena designado nas aldeias como “do *jurua*”, do branco³.

As diferenças em jogo são consideradas para Garcia Canclini (2008) o alvo de diálogos e de políticas de inclusão e de e de redução das desigualdades. Em situação de elitização e poder torna-se importante ordenar as direções hierárquicas possibilitando-se que o enfoque, denominado hibridização compreenda o surgimento de novas estruturas, objetos e práticas (ib).

Apreende-se o surgimento de uma realidade estratégica onde as diversas temporalidades, o contacto intercultural tornam-se vivenciados pelo público infantil. Um espaço de hibridismo cultural surge incorporando-se valores de diferentes origens com afirmação e reconhecimento das diferenças. Conforme propõe o autor esta concepção envolve *processos de hibridação*: “Uma teoria não ingênua da hibridação é inseparável de uma consciência crítica de seus limites, do que não se deixa, ou não quer ou não pode ser hibridado” (ib: XXVII).

Destaca-se também uma situação de letramento que se origina com a inserção histórica e social dos valores civilizatórios permeados pela escrita no contexto da oralidade indígena.

Em seguida serão descritos o cenário do povoamento e caracterização étnica dos Guarani Mbya, suas concepções cosmológicas e míticas, representações culturais ligadas às *kyringue*⁴. Posteriormente o texto recorre aos aspectos legais da educação indígena e formação dos CECIs. Finalmente, procura-se refletir sobre a formação do projeto pedagógico dos CECIs, o espaço intercultural que dele é derivado para o convívio escolar.

Hibridação. Afirma o autor: “*entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas*” (CANCLINI, 2008, p. XIX).

1. CARACTERIZAÇÃO ÉTNICA E DEMOGRÁFICA DOS GUARANI MBYA E SUAS RAÍZES MÍTICAS E RELIGIOSAS.

O povo Guarani compreende um subgrupo da família linguística Tupi Guarani, tronco Tupi. Em território brasileiro os Guarani abrangem parcelas

³ O termo *Juruá* é empregado pelos mbya para designar o branco, não indígena. Ele sintetiza uma política cultural com relação ao civilizado. Literalmente a palavra deriva de *jurú*: boca, *a*: indicativo de lugar (Dooley, 1982:81).

⁴ O termo nativo *kyringue*, refere-se às crianças (tanto do sexo masculino como feminino). Abrange a idade de 5 – 6 meses até 7 – 8 anos. Além dessa fase o ciclo de vida compreende dos termos *mitã'i* (recém nascido e bebê até 5 meses), *kunum* para jovem (masculino), *kunhata* para jovem (feminino) quando se tornam púberes são expressos os termos *nhe'engue* (feminino) e *nhe'enguxu* (masculino). Os termos *guaimi* (velha) e *tuja* (velho) referem-se aos adultos e velhos.

distintas: os Mbya, os Nhandeva e os Kayova. Esta comunicação refere-se aos Mbya. Seus alojamentos estendem-se em aldeias situadas na Argentina, Paraguai e Brasil. Aqui estão presentes no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Tocantins e Pará. No estado de São Paulo constata-se a presença de 19 aldeias (sendo três mistas com a etnia *Nhandeva*) com uma população de 3.177 índios (conforme FUNAI & ISA, fevereiro de 2013).⁵

As populações das aldeias paulistanas onde vigoram os CECIs compreendem: Barragem: 867 (oitocentos e sessenta e sete) habitantes; Krukutu: 261 (duzentos e sessenta e um) habitantes; Tekoa Pyau e Aldeia Tekoa Ytu: 262 (duzentos e sessenta e dois) habitantes (fonte Diário Oficial da União, Funai & ISA, fevereiro de 2013). No total observamos uma população de 1384. Contudo, as informações locais dadas na aldeia Tekoa Pyau é de que aí vivem uns 500 indígenas. De modo que a população dessas aldeias deve abranger por volta de 1600 indígenas.

No final dos anos 80, as aldeias tiveram seus territórios demarcados, com exceção da Aldeia Tekoa Pyau. A Aldeia Barragem tem uma área de 26,30 hectares. Krukutu, 25,88 ha e Tekoa Pyau, 3 ha (com grandes problemas de legalização). As duas primeiras situam-se na região de Parelheiros (zona sudoeste de SP) e a última na região de Pirituba (zona oeste de SP). Há dois anos, estas Terras Indígenas estão sendo alvo de uma expansão territorial decorrente da construção da Linha de Transmissão Tijuco Preto III (Furnas) e da construção do Rodoanel Mário Covas, em um processo de compensação técnica.

A Aldeia Tenonde Porã, conhecida como Aldeia da Barragem foi a pioneira do povoamento quando nos anos 60, famílias provenientes do Paraná e do Rio Grande do Sul terminaram alocando-se nesse local pioneiro da ocupação. Desse local, alguns familiares deslocaram-se, no início dos anos 70, para as proximidades, onde veio a se desenvolver a Aldeia Krukutu. A Aldeia Tekoa Pyau tomou vulto como uma dinamização do prolongamento da Aldeia Tekoa Ytu (ambas nas imediações do Pico do Jaraguá). Destacou-se o estabelecimento e da bem sucedida liderança política e religiosa de José Fernandes nessa área, no final dos anos 90. Nesses aldeamentos tende a se formar uma ocupação através da união de parentelas que são conhecidas pelos seus chefes (masculinos e femininos).

A bibliografia sobre os Guarani Mbya ressalta um sentido de radicalismo cultural desse povo em seguir com grande empenho as normas e princípios religiosos (GODOY, 2003; CLASTRES, 1978, 1990), LADEIRA, 1992, SCHADEN, 1974. Suas concepções cosmológicas têm a função de um

⁵ A população geral Guarani é estimada em cerca de 98 mil, sendo que no Brasil somam perto de 51000 (em 2008) conforme FUNASA / FUNAI (disponíveis em www.pib.socioambiental.org/pt/c/quadro – geral acessado em 23 de fevereiro de 2012).

princípio organizador e instituidor da sociedade e das relações contraídas, seja internamente, seja externamente (contato com outros Guarani e com não-guarani).

Desta forma, na situação intercultural projetada no CECI incorporam-se valores desse universo. Registra-se a grande resistência dos guarani em desenvolverem estratégias, re-significações e adaptabilidade com um fim de manter a identidade Guarani (GODOY, ib; SCHADEN, ib; BORGES, s/d).

2. MEMÓRIA E MITO: FUNDAMENTOS DA COSMOLOGIA.

A compreensão cosmológica do pensamento e do modo de ser (*nhandereko*) guarani que marcam e constroem as suas identidades, coletiva e individual, surgem nas considerações seguintes. Em primeiro lugar emerge a concepção filosófica com relação à vida terrena e a vida verdadeira, onde o espaço da aldeia expressa uma temporalidade espacial própria. Segue-se a concepção divina do ser humano e sua representação na alma-palavra em contraposição ao sujeito humano, alvo da incompletude e da insatisfação contínua de um devir sob ameaça e destruição. Destaca-se posteriormente o caráter profético e messiânico que se impõe pelos constantes deslocamentos territoriais designados o *guata porã* (caminhar sagrado) em busca da terra sem males (*yvy mara e'ù*).

A educação via mito pressupõe, conforme Melià:

El mito no es memoria, es experiencia contemporánea. Y se vive como tal. Por esta razón la narración misma del mito generalmente se da em contextos de acciones rituales en los que palabra no sólo se dice, sino que se hace. (MELIÀ, 1997, p.29).

Sabendo que o mito permite um diálogo com o que existe na memória social retrata-se ele nas narrativas expressivas dos rituais, das falas religiosas. Compreende-se que a esfera do sagrado, do discurso profético se dirigem a uma visão de origem, perfeição e idealização centralizada nas figuras divinas. Toda a ordenação do mundo é proveniente dos heróis divinos criadores e civilizadores.

A prevalência do mundo imaginário cósmico sobre o social fundamenta-se no poder da palavra com que os seres humanos ordenam suas vidas: a alma-palavra. “A religião guarani e uma religião da palavra inspirada” (MELIÀ, 1989, p. 318).

Yvy Mara e'ù (Terra Sem Males) e *yvy mba'e Meguã* (Terra do mal) articulam o sentido mítico exigindo dedicação, reordenação da vida revertendo as desordens e incompletudes da realidade. A condição humana em sua situação simbólica de incompletude insere uma história capaz de reversibilidade, de formação de homens aperfeiçoados e heróicos em suas

propostas de renovação através das belas palavras onde os sentidos originam-se do esforço da memória. O desejo de retorno para um convívio divino exprime os esforços humanos na reversão do *teko axy* (modo de ser imperfeito) e a ênfase nas migrações de cunho profético-messiânico de busca da Terra sem Males (ib).

Cadogan (ib) assinala que os deuses enviam o espírito para que se encarnem nas criaturas prestes a nascerem. Melià (ib) ressalta que a alma-palavra (*ayvu* ou *ñe'e*) destina-se a voltar ao país de onde precede.

O envio da alma-nome impõe-se pelo empenho dos Pais das Almas que inspiram os xamãs (designados xeramo)) no momento do ritual do batismo (*nhemongarai* ou *yy karai*).

Essas considerações surgem no texto seguinte.

Essa palavra exemplar se manifesta, segundo vários autores, no mito, considerado a experiência mais direta, autêntica, imediata e originária da realidade (Eliade, 1972; Heidegger, 1960; Ricouer, 1975, 1978). Entre os Guarani, o mito aparece em rezas, hinos e relatos, aprendidos de líderes religiosos que no passado podem ter participado mística e excepcionalmente da palavra, de um ato de contemplação (*hechakára*). Contudo, esse ato de contemplação jamais pode suplantar a excelência da palavra entre os Guarani. Parfraseando Heidegger, pode-se dizer que a contemplação - enquanto palavra mostrada, presenciada, substantiva - (*Zeige*) é um estar a caminho (*Unterwegs*) para a linguagem (*Sprache*). Depois de contemplar o grande Falar (*Sagen* original), anterior à fala dos mortais, o imperativo é dizer (*sagen*), pois no dizer original é que surgem todos os outros dizeres e em todos eles há sempre um ato passivo, um “deixar-se mostrar” que precede o dizer e o mostrar humanos (Heidegger, 1960). É certo que só falar humano não seria possível extrair estas verdades. Elas procedem do fundamento da linguagem humana: substância da divindade, porção da sabedoria criadora (Cadogan, 1959, p. 19). Palavra: a justa medida para os mortais e os imortais (H. Clastres, 1978, p.88-9). *Ayvu*: substância simultânea do divino e do humano. E por poderem apenas viver conforme sua própria substância, os seres humanos não tem outra alternativa do que conforma-se incessantemente à relação original que os sujeita à divindade (P. Clastres, 1990, p. 27),...(CHAMORRO, 1998, p. 51).

Desta perspectiva a oralidade recria-se socialmente tornando-se os vários discursos rituais meios de realização pessoal e coletivo. Compreende-se a importância dos grandes chefes rezadores que conduzem a vida religiosa na Casa de Reza, designada *opy*. Entende-se que a terra imperfeita a segunda terra com sua imperfeição abre-se à possibilidade de encontrar o estado originário. A reza, o canto e a dança formam um campo dos desempenhos ritualísticos. A ordem do passado para o futuro transforma-se e regenera a ordem social em direção de sua própria origem.

Essa realidade origina-se no depoimento de um líder guarani que atuou por um tempo como coordenador do CECI.

(...) “educamos nossas crianças nas casas, levamos ao conhecimento do Pajé, Conselheiros da aldeia, para educar, para ensinar, para orientar porque a educação é tudo, não é

somente pegar o lápis para escrever, a educação é tudo, a educação começa dentro de casa, começa com os pais, com o irmãozinho maior, agora a partir do momento que vai constituir uma família também é orientada pelos Conselheiros para conversar... dentro da educação também fazem artesanato, reúnem todo o conhecimento principalmente das plantas, ervas medicinais, danças, cantos, também religião é importante... as duas coisas são importantes na comunidade, educação oral e participação de artesanato e casa de reza, seguir o ensinamento tradicional e agradecer a Deus toda tarde, de manhã, passando para nossas crianças e adolescentes, para não esquecer guarani, continuar a resistir e respeitar a concepção de criança, tem que ter mais velho, então essa geração passa de geração para geração para que as crianças possam respeitar os mais velhos, respeitar criancinha mais novinha... nossa educação guarani começa assim” (apud Ferreira, 2012, p.36).

3. A FORMAÇÃO DA ALMA-PALAVRA, E AS KYRIGUE (CRIANÇAS).

Os dois rituais coletivos de importância nas comunidades descritas são o *nhemongarai* (ou *yy karai*) ritual de batismo *ka'a'i* ritual da consagração da erva-mate.

O primeiro compreende a nomeação das crianças (depois de um ano) e de outros indígenas que precisem ser renominados. Realiza-se no mês de janeiro sendo conduzido pelos rezadores e seus auxiliares, na Casa de Reza (*opy*), durante toda a noite. Ao amanhecer o *xamã* revela o nome para seus “afilhados”. Uma grande complexidade de valores e simbolismos são vivenciados nessa ocasião (considerações mais detalhadas poderão ser encontradas em GODOY(1999, p. 164-168).

Compreende-se que:

(...) O ritual remete às capacidades que este menino ou menina (ou adulto, se for o caso) pode adquirir pelo nome pessoal, capacidades que, no caso Mbya, não lhe são transmitidas diretamente pelo *xamã*, mas indicadas no nome que este ouve, o que se espera que venha a desdobrar-se em saberes e poderes controlados por seu portador(a) (Pissolato, 2007, p.293).

Esta autora, seguindo Codogan (1959), refere-se ao nome pessoal como uma representação que capacita o Mbya não apenas viver na Terra, mas viver conforme a orientação das palavras ou ensinamentos divinos, que têm como fundamento básico o controle sobre *mbochy*, “origem de todo mal”. A importância do nome vai orientar a pessoa guarani em sua disposição de saúde (*exa*), força espiritual (*mbaraete*), virtude espiritual (*py`aguassu*), disposição para agir (*kyre`ù*).

O ritual *ka'a'i* ordena o tempo cósmico que liga os homens ao universo simbólico concebendo-o como o tempo do ciclo anual dividido em *Ara Yma* (Ano Velho) que coincide com o inverno e *Ara Pyau* (Ano Novo) que indica renascimento, ocorre na entrada da primavera. Pode-se conhecer

melhor esse ritual em GODOY & RT. AL. (2007). É importante salientar que os fechinhos das folhas de erva-mate que são dispostos no altar, representam as várias *kyringue* com uma intenção de fortalecê-las. Eles são aspergidos de fumaça sagrada (*atax*) durante as duas noites. Não somente os pais demonstram esforço para com os fechinhos de seus familiares, mas fumam (pita) e circulam seus cachimbos (*petyngua*) durante todas as duas noites no altar repleto de *ka'axa'* (os fechinhos).

As crianças tornam-se uma referência da concepção humana destacada: a formação da alma- palavra, o seu desenvolvimento espiritual.

O seu crescimento ocorre no meio familiar onde elas compartilham com os pais o ambiente doméstico. Realizam-se trabalhos diversos, geralmente caracterizados como femininos (cozinhar, limpar a casa, roupas) e masculinos (carregar peso, buscar lenha, acender o fogo). Ambos são socializados junto dos irmãos sendo que o vínculo que deles se origina está expresso nos termos nativos que eles utilizam (irmão / irmã mais velhos e irmão / irmã mais novos).

Seguindo o livro realizado por jovens moradores da Aldeia Tekoa Pyau designado Nhande Reko Ymaguare a'e Aùgua (Nossa Vida tradicional e os dias de hoje) observam-se dados expressivos da sociabilidade infantil. Destacam-se: acompanhar os pais quando esses realizam caminhadas diversas (para circular na aldeia, ir na mata ajudando a cortar matérias primas para artesanatos como: taquara, folhas diversas, contas de colar *kapi'ia*), observam a natureza e em brincadeiras conjuntas procuram pegar coisas diversas na mata (*popo'i*: borboletas e *poty*: flores), estão sempre próximos de animais domésticos (*mymba*) como cachorro, gato, galinhas e pássaros (GODOY, 2007). Em um dos textos, deixa-se claro como os pássaros (*guyra'i*) são por elas conhecidos e sabem algumas de suas sabedorias contadas pelos adultos. Demonstra-se um universo especial por dominarem conhecimentos quando aprendem a fazer artesanatos (colar, cestos, arco e flecha) a usar a rede, as madeiras diversas.

A infância surge especialmente nos compromissos diários na *opy* (casa de rezas). Um dom especial de origem divina origina-se no ambiente encorajando o início das orações.

Mais particularmente as *kyringue* são iniciadas nos rituais de canto e dança. Os *mborai – jiroky* (canto-dança) foram mencionados como a verdadeira escola (*nhembo'ea*) onde as *kyringue* aprendem a tradição. É desta forma que surge um protagonismo infantil, onde as crianças tornam-se agentes sociais co-responsáveis no ritual. O termo *mbo'e* significa tanto aprender como rezar (DOOLEY, ib:303).

Um ambiente de ensinamentos (*nhembo'e*), aconselhamentos (*mongueta*) misturam-se aos sons falados, cantados, dançados.

A *nhe'e* (alma) surge como uma parte integrante do eu, possibilitando crescimento e segurança. Conforme SCHADEN (1962:88, apud STEIN,

M. 2009; p. 60) a *nhe'e* seria um espírito protetor do eu e que lhe dá segurança e a vigia sendo a primeira alma enviada.

Muito cedo no ambiente sagrado da *opy* comandados por sons, espiritualidade, fumaça, e pelos *Xeremo*) os *kyringue* (homens) logo se iniciam nas aprendizagens de instrumentos musicais (violino, violão, chocalho, tambor).

Complementa esses dados a iniciação desde 5, 6 anos na dança *xondoro* que implica em um ritual ligado a luta e defesa, o termo deriva-se da língua civilizada, soldado (DOOLEY, ib: 197).

Os cantos (*mborai*) possuem letras que destacam temas ligados à busca da Terra Sem Males, às divindades concebidas como figuras paternas / maternas, os primeiros e primeiras pais e mães, aos rituais religiosos (*nhemongarai, ka'a'i*). Expressões de felicidade, alegria (*Vy'a*), viver (*-iko porã*), alcançar (*- upity*) surgem reforçando o elo coletivo e comunitário com que se produz a oralidade e o universo mítico. (Godoy, 2003, 2005).⁶

Seguem as descrições do Rezador Laurindo Tupã e discurso dos educadores indígenas:

“(...) A criança Guarani... a criança nova traz coisas novas, significados novos. Aumentar a população da aldeia, isso traz força pra nós. Tem que cuidar das crianças porque são de muito valor. Todos tem que cuidar das crianças, os pais, pajés, agentes de saúde. A primeira educação é dos pais. Tem criança que mama até dois a três anos. A criança já tem espírito e é por isso que tem que ter educação. A educação é para o espírito cuidar do corpo” (Rezador Laurindo Tupã, 2011 (apud FERREIRA, ib: p.39).

“Ser criança, para nós, Guarani, é ser livre e ser respeitado. A criança significa felicidade, alegria, a energia positiva e também o nosso futuro. Para nós, a criança representa a continuidade de nossa cultura, por isso devemos cuidar e educar, transmitir os nossos conhecimentos, pois ela é o nosso futuro e responsável por manter a cultura viva, o conhecimento e a sabedoria de um povo milenar”. (Orientações Curriculares. SME, 2012, p.16.)

4. CRIAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS CECIS: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENAS.

Uma nova visão de educação infantil e de educação indígena surgiu com a Constituição de 88. Direitos e obrigações com o ensino infantil romperam com as antigas visões filantrópicas e assistencialistas e possibilitaram a criação de novas políticas para com as crianças (art. 211, 212, 213).

⁶ Desde os anos 98 teve início entre as aldeias aqui ressaltadas e outras do litoral do Estado de São Paulo um movimento de formação de grupos de canto e dança que passaram a organizar uma programação cultural. Originou-se também a produção de Compact Discs (CDs) (GODOY, 2005). Uma nova rotina passou a exigir uma disciplina e iniciativa das *kyringue* através dos ensaios, viagens e programações. Passaram elas a serem um alvo para investimentos na área cultural, com retornos econômicos que se encaminharam para vários fins.

Paralelamente, foi nesse mesmo rumo de legalização que as antigas idéias de tutela e de integração dos povos indígenas foram deslocadas para a criação de um novo modelo de educação com base na oferta de escola intercultural e bilíngue, com o fortalecimento e expressão das tradições (art. 210, 215, 231, 232).

Em seguida, descreve-se o quadro sintético de leis e fundamentações legais relativas às políticas públicas que regulamentaram a institucionalização da educação indígena com relação à organização das escolas, a definição do professor indígena e o espaço legal da organização e normas regimentais dos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs).

Quadro 1 - Fundamentação legal da educação indígena e do projeto CECI.

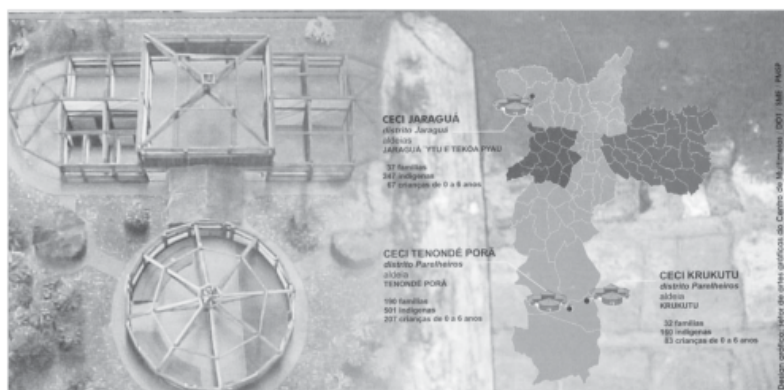
Constituição Federal, de 05/10/88, artigos 210, 215, 231 e 232	Reconhecem aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.
Convenção e Resolução nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT de 27 de junho de 1989	Concernente aos povos indígenas e tribais.
Decreto Federal nº 26/91 de 04/12/91	Dispõe sobre a educação indígena no Brasil e atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino.
Lei Federal nº 9394/96 de 20/12/96	Definem que os sistemas de ensino, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, estabelecem objetivos e o apoio técnico e financeiro ao desenvolvimento de programas.
Parecer CNE/CEB nº 14/99 de 18/10/99	Diretrizes curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – Detalha as diretrizes curriculares com a sua fundamentação, conceituações da Educação Indígena, estrutura e funcionamento da “Escola Indígena” e ações concretas visando à educação escolar indígena.
Resolução CNE/CEB nº 3/99 de 10/11/99	Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, enfatizando o ensino intercultural e bilíngue, a valorização dos povos indígenas e a afirmação e manutenção da diversidade étnica. Orienta a organização da escola indígena, a formulação do projeto pedagógico e a formação de professores, definindo as esferas de competência dos sistemas e o regime de colaboração entre eles.
Lei Federal nº 10.172/01 de 09/01/01	Aprova o Plano Nacional de Educação, que inclui como modalidade de ensino a educação indígena, definindo, a partir de diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas.
Parecer CP/CNE nº 10/02 de 11 de março de 2002	Referente à formação do professor indígena em nível universitário.
Deliberação CEE/SP nº 35/2003 de 25 de junho de 2003	Estabelece normas para a criação, regulamentação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo

Resolução SE nº147/03 de 29/12/03	Dispõe sobre a organização e o funcionamento das Escolas Indígenas no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.
Decreto nº 44.389/04 de 18/02/04	Dispõe sobre a criação dos Centros de Educação e Cultura Indígena - CECI
Decreto Estadual nº 48.532/04 de 09/03/04	Estabelece diretrizes relativas à Política Estadual de Atenção aos Povos Indígenas, cria o Conselho Estadual dos Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Assuntos Indígenas.
Portaria nº 3194/04 de 28 de maio de 2004	Dispõe sobre as diretrizes e normas referentes à organização, funcionamento e atendimento à demanda nos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs).
Parecer CME nº 30/04 de 04/11/04	Autoriza o funcionamento dos Centros de Educação Infantil Indígena (CEII) vinculados aos CECIs.
Portaria nº 2.808 de 04 de abril de 2005	Estabelece orientações complementares referentes ao Calendário de Atividades dos Centros de Educação Infantil – CEIs vinculados aos Centros de Educação e Cultura Indígena (CECIs).
Termo de Cooperação Técnica SME/SEE/2005 de 21/12/05	Visa definir competências para autorização de funcionamento e supervisão dos Centros de Educação Infantil Indígena integrados aos Centros de Educação e Cultura Indígena –Projeto CECI.
Portaria nº 2808 de 04/04/05	Dispões sobre o calendário escolar diferenciado para os CECIs.
Orientações Curriculares CEII e CECI, 2012 (SME)	Dispõe sobre orientações curriculares e didáticas (CEII e CECI).

Fonte: Projeto Pedagógico CECI Krukutu e Manual de Normas e Procedimentos – Secretaria Municipal de Educação – São Paulo e do Portal da Secretaria Municipal de Educação, elaborado por Ferreira (ib: 48-49)

Entre 2002 e 2003 lideranças da aldeia Krukutu (Olívio Jekupé, Marcos Tupã, entre outros) após varias iniciativas de organização de uma obra com finalidade cultural e que atendesse às crianças das aldeias puderam obter o apoio da Secretaria Municipal de Educação através da Sra. Maria Nilde. Em seguida a idéia foi crescendo e teve êxito com o plano da Prefeitura através da prefeita Marta Suplicy. Este visava atingir as populações em áreas carentes do Município de São Paulo, nas periferias. Assim os CECIs surgiram juntamente com os CEUs (Centros Educacionais Unificados). Os CECIs Krukutu e Tenondé Porã foram inaugurados em 28/05/2004 e o CECI JTekoa Pyau, em junho desse ano.

Figura 1- Localização dos CECIs no município de São Paulo



Fonte: Setor de artes gráficas do Centro de Múltiplos/DOT/SME/PMSP

Os CECIs possuem um CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) que compreende a cozinha, salas de estudo e biblioteca, escritório, refeitório, dispensa e 2 banheiros. Ao lado destaca-se uma outra construção circular que possui um palco e uma arquibancada, sendo designado Centro Cultural.

De forma coerente com o contexto descrito define-se o projeto pedagógico dos CECIs, elaborado pela SME em conjunto com os educadores indígenas.

Reafirmar e fortalecer a identidade étnica presente no modo de ser e de vida Guarani, principalmente na educação das crianças (*Nhandereko*); estimular e valorizar o uso da língua materna Guarani e suas formas próprias de construção do conhecimento; fortalecer as formas de transmissão oral; valorizar brincadeiras, jogos, cantos e danças infantis tradicionais (Xondaro e Tangará); valorizar o saber e o conhecimento dos mais velhos; recuperar, divulgar e preservar suas histórias, conhecimentos e tradições orais; construir um espaço para diálogos e conversas sobre as atividades tradicionais (roças, pesca, construção de casa, culinária e artesanato); despertar o conhecimento sobre outros povos indígenas; divulgar e informar sobre a realidade e a cultura Guarani para os não indígenas (*juruaís*); possibilitar aos Guarani o acesso e intercâmbio com outros povos indígenas e não indígenas, bem como aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente; formação permanente do educador indígena (apud FERREIRA, ib: p.47).

Cada CECI recria seu projeto pedagógico no início dos anos letivos. Nele estão contidos dados históricos, legislação, justificativas, objetivos, organização administrativa, recursos humanos, aspectos pedagógicos e estratégias de efetivação.

Seguindo as orientações da portaria nº 3194 de 28 de maio de 2004, o CECI deve oferecer atendimento às crianças (de zero a 5 anos e 11 meses

e 29 dias), em período integral de 8 horas diárias de segunda a sexta-feira, das 09h00 às 17h00.

Atualmente estão frequentando o CECI Krukutu 38 alunos, Tenonde Porã 120 alunos e Tekoa Pyau 113 alunos (total: 271 crianças).

O quadro de indígenas funcionários abrange: vigilantes (4 em cada centro), auxiliar de limpeza (2 em cada centro), auxiliar de cozinha (4 no Krukutu e 5 nos outros dois), educadores (7 no Krukutu, 11 no Tenonde Porã e 8 no Tekoa Pyau). Em cada local há um coordenador educacional, um cultural, um auxiliar de escola e um educador de informática. A escolha dos funcionários é feita por indicação da comunidade. Nos quatro primeiros anos de funcionamento, os três coordenadores educacionais corresponderam a líderes políticos (caciques) e religiosos de cada aldeia (Marcos Tupã do Krukutu, José Fernandes do Tekoa Pyau e Timóteo da Silva Vera Potyguá do Tenonde Porã).

A alimentação servida às crianças é proveniente da DAE (Departamento de Alimentação Escolar) com acréscimo de alguns alimentos específicos, em ocasiões especiais (mandioca, milho, etc.). São realizadas três refeições: lanche da manhã, tarde e almoço.

O Projeto Pedagógico do CECI é pensado e elaborado no início de cada ano letivo.

Já o planejamento das atividades desenvolvidas nos CECIs são realizadas mensalmente com a participação de todos os educadores, coordenador educacional e cultural de cada CECI, sob a liderança da coordenadora pedagógica da ONG Opção Brasil.

Mensalmente é realizada a formação continuada seguindo as orientações de SME para os três CECIs, com a participação de todos os educadores, coordenadora pedagógica da ONG Opção Brasil e representantes das DREs Capela do Socorro e Pirituba. Há rodízio dos locais onde são realizadas essas formações, incluindo os três CECIs. Em 2014, sob a coordenação de SME, os educadores Guarani estão elaborando o regimento escolar para o CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) e para o CECI (Centro de Educação Indígena), uma vez que o CEII está vinculado ao CECI.

Uma questão enfocada no CECI diz respeito ao fortalecimento alimentar da população infantil local que sofre de vulnerabilidade alimentar. Nesse sentido, de acordo com os trabalhos da Pastoral da Criança houve um ganho no padrão de nutrição, em todas as aldeias.⁷

Os espaços do CECI são cedidos para reuniões diversas. Destacam-se a Equipe de Saúde que atua em cada local, e os serviços da Pastoral da

⁷ Entre agentes da Pastoral da Criança comentou-se que em 2000, quando iniciaram o trabalho, o índice de desnutrição era 24,8%; em 2004 era 23,5%; em 2008 era 6,4% e em 2011 era 4,9%. (FERREIRA, ib, p.58)

Criança. Todos, no combate à desnutrição! Além disso, várias iniciativas culturais e políticas da comunidade realizam-se nesse local.

Mudanças que operaram no local com a presença do CECI surgem no seguinte depoimento de Olívio Jekupé.

(...) Teve mudanças no cotidiano da aldeia... computadores, filmes. Como o CECI é no centro da aldeia, é um lugar onde as pessoas gostam de conversar, é aglutinador de pessoas; a qualidade de vida melhorou muito com a criação de empregos para as pessoas/famílias, melhorou a saúde das crianças também, pois além da água ser ruim, antes do CECI, as crianças passavam fome (apud FERREIRA, ib: p.58).

É preciso entender que o meio intercultural que descrevemos depara-se com o acesso desigual do conhecimento, como se destaca em seguida.

Há um grande descompasso entre, de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas no país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas (SILVA, 2000. p.12).

Segundo Maher

Como a escola nos moldes ocidentais entra nas aldeias como decorrência do contato com o outro, com os não índios, a questão da interculturalidade, i.e, do conseguir dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes é atualmente entendida como o esteio, a razão de ser da escola indígena. O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido com um “plus”, como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte da escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo/na capacidade de resolução do conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. Será que em um mundo tão globalizado como o de hoje, nossas escolas – principalmente aquelas nos grandes centros urbanos – também não deveriam adotar mais categoricamente a interculturalidade como tema transversal, de modo a melhor preparar nossas crianças e jovens para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente? (MAHER, 2005:93)

5. PROJETO PEDAGÓGICO: PRÁTICAS CULTURAIS

Com o objetivo de viabilizar as propostas pedagógicas do CECI, a Secretaria Municipal de Educação contratou os serviços de consultoria antropológica de André Toral, em 2004. Em 2007 contratou o antropólogo Luis Donizete Benzi Grupioni para assessorar a DOT (Delegacia de Orientação Técnica) Educação Infantil, na formação de Educadores Guarani dos CECIs e dar continuidade aos trabalhos anteriores.

Ao lado de reforçarem os objetivos dos CECIs na construção do Projeto Pedagógico as iniciativas dessas assessorias criaram um documento contendo propostas de atividades que seguem o calendário do CECI (ver TORAL, 2004).

Esse calendário retrata o que se tornou importante inserir na programação dos CECIs em consideração ao trabalho pedagógico dos educadores indígenas.

Nesse sentido tentou-se criar uma rotina nos CECIs, em torno de acontecimentos que fazem parte da cultura guarani. Temos observado que outros planejamentos mais recentes levam em conta o documento pioneiro e há mesmo uma grande exigência em segui-lo (entre todos os educadores dos CECIs).

O calendário segue e reforça a concepção do ciclo anual dos Mbya o qual se origina quando a natureza se renova (*mbopyau*) e os rezadores (*xeramo*) sentem as mudanças na natureza e ordenam os rituais. *Ara Pyau*, ano novo, surge no calendário em agosto e se prolonga até fevereiro, março quando se origina *Ara Yma* (tempo antigo), correspondente ao inverno.

O calendário está estruturado mês a mês. Surgem iniciativas que permitem entender a presença da cultura tornando-se uma prática real (*ete*).

Em 1º lugar, na primeira coluna “**Atividades Cerimoniais**” destacam-se as cerimônias religiosas de batismo (*Nhemongarai* ou *Yy karai*): da erva mate (*ka'a'i*), de alimentos cultivados, de artesanatos. Em seguida registram-se as danças dos guardiões (*xondaro*), jogo da peteca e atividades na Casa de Rezas; encontro de pajés (dezembro).

Na segunda coluna “**Atividades Econômicas**” observam-se as práticas relativas à sobrevivência tanto em suas fundamentações técnicas como expressivas de um modelo para as práticas *kyringue*. Plantios, caça, pesca e coleta, ganham ênfase e estão descritos com pormenores (as épocas, as diferentes técnicas).

Uma terceira coluna no calendário, intitulada “**Propostas de Atividades CECI**” elabora sugestões expressivas da primeira e da segunda coluna. Programam-se iniciativas de confecção de roças, ordenação da caça, pescarias, artesanatos, excursões, visitas diversas, diálogos. São reforçadas as atividades de contar histórias (*omombe`u mba`e ypy*: contar mitos) e privilegia-se o livro coordenado pelos mesmos autores do calendário. Escrito apenas em guarani: *Nhandereko nhemombe`u tenonderã* significa contamos nossos costumes (para o futuro). Foi traduzido com uma forte tendência do mundo letrado: Histórias para contar e sonhar. De autoria dos Educadores Guarani, esse livro tornou-se uma preciosidade em termos das suas narrativas e de ser um material didático. Resultou de muitas reuniões e corre a fama que ele demandou muito trabalho dos educadores que tiveram que se articular com os diversos narradores (SME, DOT, 2007).

Conhecendo a cultura guarani podemos avaliar que o “Calendário de Atividades / CECIs” é um documento de iniciativas compreendidas no interior das palavras consideradas sagradas. Não resta dúvida que as crianças que frequentam os CECIs estão comprometidas nas práticas educativas como *nhembo`e* (termo nativo para aprender rezar, DOOLEY, ib:303) e *nhembo`ea* (escola).

Recursos vivos de oralidade tornaram-se exercícios da memória coletiva. Sobretudo, as crianças compreendem que no CECI elas vivem o *nhandereko* (nosso modo de ser). Há uma nítida configuração das representações religiosas dentro do que sempre ouvimos, lemos e comentamos nas primeiras páginas deste artigo: a palavra... Os educadores comprometidos nas programações retratam-se como seres da palavra, artesãos da memória, transformam seus discursos e ações na própria história da realidade dos Mbya e das *kyringue*.

Desta forma as *Nhembo`ea* CECIs estão construindo uma história onde a oralidade introduz uma forma de letramento capaz de atuação cultural e mesmo política, pois estão reafirmando os ensinamentos *yma guare* (antigos).

A tradição também origina-se como uma voz vinda do passado, uma auto-representação das próprias coisas. O presente afetado pela história da escrita, pela sua condição hegemônica de poder, pode ser contraposto nas práticas educativas regidas pela memória coletiva. As comunidades locais têm reforçado esse considerado lugar da memória conforme P. Nora (1984). Sobretudo, o conhecimento e as experiências coletivas não resultam em aquisição acumulativa de saberes. Eles são compartilhados, e estão inseridos no contexto de trocas e reciprocidade da cultura.

Da mesma forma pode-se entender que o universo *ambopara* (regido pela escrita, do branco) pode ser estratégico como representação e atuação do que as *kyringue onhembo`e* (as crianças aprendem), isto é, sobre elas mesmas. Constrói-se na interculturalidade a própria identidade Guarani Mbya e das *kyringue*.

Digno de nota é a prevalência de material didático constituído pelos próprios recursos nativos (a mata, matérias-primas diversas da Mata Atlântica, as casas, as trilhas, represas e recantos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de hibridação descritos retratam que os guarani convivem com a presença da escola e de valores expressivos do letramento.

Tarefas burocráticas, reuniões, desempenhos próprios no meio pedagógico, iniciativas políticas, culturais, da comunidade e as rotinas vividas pelas *kyringue* nos CECIs são sentidas e expressas como próprias do mun-

do civilizado. No diálogo intercultural as lideranças das aldeias afirmam que tanto as crianças como jovens precisam aprender “coisas” do *juruá* (não índio).

A especificidade da escola é por eles considerada como um espaço para a auto-afirmação e fortalecimento das tradições guarani (língua e religião). Ao mesmo tempo situam as vantagens da educação diferenciada com a visível melhoria das condições de vida através da alimentação servida no CECI, a criação de emprego, geração de renda através de projetos específicos, acesso a tecnologias de informação, interação, políticas sociais e educacionais entre as aldeias e lideranças diversas. Diante de aparelhos de som, a internet, o telefone celular, ouve-se dos guarani, em todas as aldeias descritas “*Não é porque temos coisas dos juruás que nos transformamos em juruás*”

Coloca-se como um desafio as afirmações dos *educadores guarani* que as experiências dos CECIs no campo intercultural pudessem guiar as iniciativas futuras das *kyringue* ao prosseguirem como jovens no ensino fundamental, médio e até para as universidades. Reivindicam também curso específico para os educadores, enriquecimento do material didático pedagógico.

O convívio entre os guarani e representantes políticos da educação municipal na celebração dos dez anos de CECI causou uma grande movimentação de origem cívica, festiva e cultural que se centralizou na Aldeia Tekoa Pyau. Tornou-se o encontro um marco significativo das alianças étnicas, políticas e educativas com as *kyringue*, com a educação infantil dos CECIs e com comunidades indígenas Guarani Mbya.

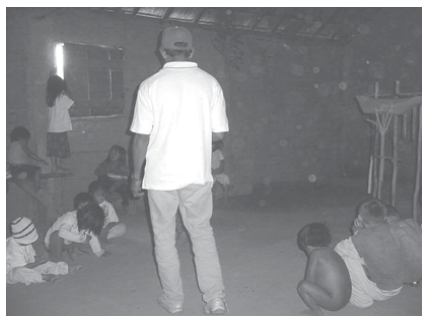
Diante deste meio social complexo que ganha um enraizamento entre os dois mundos culturais, retratam-se as falas das lideranças.

“O CECI não prejudicou nossa religião. O CECI colabora nas atividades religiosas, estando em seu planejamento e calendário...”. O CECI é importante porque o futuro dos povos indígenas é o conhecimento. O índio tem que ser intelectual do conhecimento, mas o índio com o pé no chão... não ter vergonha da cultura, da religião... O CECI dá continuidade à casa da reza...”. Olívio Jekupe (apud FERREIRA, ib: p. 83).

Compreendem-se as dinâmicas interculturais descritas um processo de hibridação próprio expressivo da recriação, seleção, escolha e censura das memórias construídas socialmente e também construtivas da sociedade.

ILUSTRAÇÕES

Foto 1



Lider Religioso Laurindo Tupã em atividade Educativa do CECI na opy (Casa de Rezas) da Aldeia Krukutu (2005).
Fonte: Arquivo Edna Ferreira (2005).

Foto 2



Crianças brincando no parque com as educadoras guarani. Fonte> Arquivo Edna Ferreira (2006).

Foto 3



Utilização dos computadores pelos alunos Do CECI. Fonte: Arq. Edna Ferreira (2008)
Fonte: Arquivo Edna Ferreira (2004).

Foto 4



Planejamento de atividades de acordo com o Calendário Guarani

Foto 5



Horário de refeição – CECI Tekoa Pyau

Foto 6



Centro Cultural – CECI Tekoa Pyau

Foto 7



*Cenário sobre as atividades
(escritas em Guarani) CECI Tekoa Pyau
Fonte: Arquivo Marília G.G.Godoy (2014)*

Foto 8



*CECI Krukutu
Fonte: Arquivo Marília G.G.Godoy (2014)*

