

Experiências com o magistério indígena em Angra dos Reis: tessituras em educação, cultura e diferença

William de Goes Ribeiro^{1*} , Renata Lopes Costa Prado¹ , Silmara Lídia Marton¹ 

¹ Universidade Federal Fluminense, Brasil

*Autor de correspondência: williamgribeiro@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente texto é trançar experiências com o magistério indígena, dialogando com nossas memórias e referenciais. O texto sai então do trivial, abrindo espaço-tempo para outro modo de escrita coletiva. O inacabamento caracteriza nossa opção, ressaltando mais a riqueza do processo inter cruzado, tecido a partir de nossos encontros e conversas, a princípio, aleatórios e depois mais estruturados para a condução deste texto. No ano de 2019, tivemos a fecunda e singular oportunidade de, a partir de distintas áreas de conhecimento e ênfases teórico-metodológicas, atuar como professores de estudantes indígenas, guarani e pataxó, de maneira a contribuir com um curso de qualificação, intermediado por um projeto, vinculado ao Estado do Rio de Janeiro. A rememoração do curso através dos nossos diálogos e escrita exhibe a insistência daquela experiência em e entre nós, sinalizando sentidos e se fazendo como acontecimento propício a sentir/pensar processos de alteridade-mesmidade.

ABSTRACT

The purpose of this text is to weave experiences with indigenous teaching, dialoguing with our memories and references. The text then leaves the trivial, opening space-time for another mode of collective writing. The incompleteness characterizes our option, emphasizing more the richness of the intercrossing process, woven from our meetings and conversations, at first random and later more structured for the conduct of this text. In 2019, we had the unique and fruitful opportunity, from different areas of knowledge and theoretical-methodological emphases, to act as teachers of indigenous, Guarani and Pataxó students, in order to contribute to a qualification course, intermediated by a project, linked to the State of Rio de Janeiro. The remembrance of the course through our dialogues and writing shows the insistence of that experience in and between us, signaling meanings and making itself as an event conducive to feeling/thinking processes of alterity-sameness.

RESUMEN

El propósito de este texto es tejer experiencias con la enseñanza indígena, dialogando con nuestras memorias y referentes. El texto deja entonces el espacio-tiempo trivial y abierto para otro modo de escritura colectiva. Lo incompleto caracteriza nuestra opción, enfatizando más la riqueza del proceso de entrecruzamiento, tejido a partir de nuestros encuentros y conversaciones, al principio aleatorias y luego más estructuradas para la conducción de este texto. En 2019 tuvimos la oportunidad única y fructífera, desde diferentes áreas del saber y énfasis teórico-metodológicos, de actuar como docentes de estudiantes indígenas, guaraníes y pataxós, con el fin de contribuir a un curso de habilitación, intermediado por un proyecto, vinculado a el Estado de Rio de Janeiro. La rememoración del curso a través de nuestros diálogos y escritos muestra la insistencia de esa experiencia en y entre nosotros, señalando significados y haciéndose como un evento propicio para procesos de sentir/pensar de alteridad-mismidad.

PALAVRAS-CHAVE:

Cultura
Diferença
Educação
Interculturalidade
Magistério indígena

KEYWORDS:

Culture
Difference
Education
Indigenous teaching
Interculturality

PALABRAS-CLAVE:

Cultura
Diferencia
Educación
Enseñanza indígena
Interculturalidad

SUBMETIDO: 29 de novembro de 2022 | **ACEITO:** 06 de dezembro de 2022 | **PUBLICADO:** 30 de dezembro de 2022
© ODEERE 2022. Este artigo é distribuído sob uma Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

*“Entreguei a você minhas palavras e lhe pedi
para levá-las longe, para serem conhecidas
pelos brancos, que não sabem nada sobre
nós”*

Davi Kopenawa

O Brasil, segundo dados do último censo do IBGE (2012)¹, conta com uma população de cerca de 896.917 indígenas, que resistiu, e segue resistindo, aos últimos cinco séculos da história brasileira. Tal resistência diz respeito à sobrevivência física, mas também simbólica e cultural. A cultura brasileira majoritária, na qual nós três, autores do texto, estamos imersos, pouco conhece de “suas raízes”. Somos, portanto, esses que Kopenawa cita na epígrafe acima, que quase nada sabem sobre os seus conterrâneos mais antigos.

Iniciar este texto com essa constatação nos parece necessário, inclusive do ponto de vista ético, para que o leitor não perca de vista os desafios que representam as políticas educacionais voltadas à população indígena e, mais especificamente, a participação de professores não indígenas nos cursos de magistério indígena. Nas palavras de Nobre (2020a, p. 127), “[...] um curso de magistério indígena, assim como toda experiência educativa escolarizada em uma comunidade indígena, insere-se num contexto sociolinguístico muito maior que sua própria existência e tem suas limitações estruturais pela sua própria característica: é uma atividade oriunda da cultura não indígena – a cultura escolar ocidental [...]”. O autor lembra também que a escola indígena “pode ser um instrumento coletivo de resistência, de autonomia e de criatividade ou um aparato de subordinação para soluções individuais em uma perspectiva capitalista e individualista” (NOBRE, 2020b, p. 5).

Ponderando a complexidade, bem como os riscos, os desafios e a importância da educação diferenciada para a população indígena, o presente texto tem como objetivo trançar experiências com o magistério indígena, dialogando com nossas memórias e referenciais. Partimos, para tanto, das vivências e aprendizagens proporcionadas pela participação como professores de

¹ Tais dados permanecem desatualizados devido ao atraso do censo previsto para 2020, que apenas agora, no final de 2022, está sendo realizado.

diferentes áreas de conhecimento no Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena, fruto do Acordo de Cooperação Técnica entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc – RJ) e o Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR) da Universidade Federal Fluminense, coordenado pelo Prof. Domingos Nobre, docente deste mesmo instituto.

Considerando o exposto, apresentamos o texto com a seguinte estrutura: em uma primeira seção, optamos por abordar a relação pedagógica que o magistério indígena provocou; a seguir, discutimos o que identificamos como temporalidade e oralidade; na sequência, o enfoque foi a interculturalidade e o bilinguismo e, por fim, uma breve retomada do processo à guisa de conclusão, a qual explicita mais a percepção do inacabamento e a vontade de dar continuidade às reflexões tecidas do que considerações finais.

A relação pedagógica

O convite para integrar o quadro do magistério indígena foi recebido, por um de nós, William Ribeiro, de maneira ambivalente. No caso, havia tanto um entusiasmo com a novidade, incluindo o desafio com o desconhecido, quanto receios diante da ética, por trabalhar política e pedagogicamente com povos indígenas. Apesar de anos de atuação na educação básica e Universidade, além de estudos no campo das relações étnico-raciais e do multiculturalismo, o trabalho trouxe ao pesquisador mais uma oportunidade de atuação com a *diferença*², porém, desta vez, era com os povos indígenas em uma demanda de formação para o magistério.

Cumpramos lembrar que as aulas aconteceram em uma escola no centro de Angra dos Reis, o Colégio Estadual Dr. Artur Vargas (CEAV). Eram cerca de 35 estudantes, sendo 32 homens e três mulheres, sendo que uma delas era a única pataxó³ na turma formada por guarani, da etnia guarani Mbya. Apesar dessa aproximação dos estudantes, Renata Prado chama a atenção para a

² Na perspectiva com a qual trabalha William Ribeiro, diferença não se limita à diversidade. Compreende outros sentidos, incluindo a relação ambivalente “eu-outro”.

³ A respeito dos fluxos de sentido sobre a identidade étnica Pataxó, como uma comunidade imaginada (como toda identidade), sugerimos a leitura do texto de Silva (2019).

heterogeneidade da turma em relação à idade, que parecia variar entre 18 e quase 60 anos, e também a proporção entre mulheres e homens, praticamente inversa àquela encontrada nos cursos não indígenas de magistério ou de pedagogia. A ideia tão frequente entre nós (e bastante questionável) da educação como tarefa prioritariamente feminina, observada, por exemplo, com a presença historicamente majoritária de mulheres nos cursos de Pedagogia, parecia não encontrar eco entre os guarani⁴.

Na ocasião, um dos aspectos que chamou a atenção de Ribeiro com o magistério indígena diz respeito ao “tempo” ou à relação com o que entendemos por tempo, o que será discutido a seguir, já que foi algo que atravessa a experiência de nós três. Ele relata se tratar de uma relação desconcertada, implicando em uma explicitação da alteridade, não apenas física, mas ampliando a recepção da imprevisibilidade. Não podia ser prevista, não havia textos lidos sobre tal relação, nada em anos de estudos puderam fazer supô-la de antemão.

O afeto possibilita maior participação e acordo, ainda que a desconfiança dos estudantes estivesse presente em alguns momentos. Lembra que “o gelo” foi quebrado ao longo de três encontros, sendo o terceiro o mais empolgante. Trata-se de um momento em que a aula e as atividades fluíram com facilidade. Na ocasião, acrescenta XXX, tivemos a possibilidade de produzir material sobre brincadeiras indígenas a fim de trabalhar o que um vídeo sobre a cultura guarani denunciava: o esquecimento das brincadeiras indígenas e o efeito disso no comportamento das crianças⁵. É claro que tensionado pela desconfiança a respeito do que seria feito por um *jurúá* (“branco”, para os guarani) do material produzido.

O docente também destaca que, apesar de se tratar de uma turma heterogênea em termos geracionais, não havia conflitos. Alguns aspectos que podiam ser conflituosos não pareciam ter importância para o grupo, já que: a atenção com as crianças era dividida entre os pais e os demais; a representação

⁴ Segundo Bastos Lopes (2017), o povo Guarani é originário de diversos países, como Argentina, Paraguai, Uruguai e Bolívia. Em 1950, passaram a ocupar a região desde Paraty à Angra dos Reis. Em 1985, o primeiro professor Guarani inicia suas aulas ao pé de uma árvore de Maracujá, onde hoje se situa a escola na aldeia Sapukai. Em 1990, ganha força o direito dos povos à educação no modelo de uma perspectiva indígena bilíngue.

⁵ NOBRE, Domingos. *Kyringue mbya reko*. (o modo guarani mbya de ser criança) Documentário em DVD. IEAR/UFRJ. FAPERJ. 28 min. Angra dos Reis (RJ) 2011.

para a metodologia de trabalho era decisão acordada; os mais velhos eram respeitados, em termos de atenção e prioridade; as mulheres se distribuíam nos grupos propostos, ainda que não em todos os grupos. O número de mulheres é menor que o dos homens.

Considerando ainda os momentos iniciais e a relação pedagógica, Renata Prado entra na sala de aula animada, mas também insegura. Assim como Ribeiro, seria a primeira experiência como professora no magistério indígena. Ela dava aula de Psicologia há aproximadamente dez anos para estudantes universitários. Nunca tinha trabalhado com alunos indígenas. Queria conhecê-los. Além dos participantes já mencionados, estavam na sala também duas crianças guarani e o Pedro, estudante da UFF, que era bolsista de extensão do Curso de Ensino Médio com Habilitação em Magistério Indígena.

Na perspectiva de Prado, a experiência de participar de um magistério indígena é rica no que nos permite conhecer o outro, conhecer a nós mesmos, poder, por um relance, ver o mundo com outros olhos, colocar em questão nossos saberes e nossos modos de ensinar, desautomatizar nossas percepções e, quem sabe até abrir mais espaço para a poesia. O que remeteu a uma de suas referências. A alteridade dos outros, apesar de esforços em contrário, não se deixa enquadrar ou homogeneizar (AUGÉ, 1999).

Nessa abordagem, ainda assim, é preciso se dispor a conhecer o outro e suas lógicas próprias, inclusive para com elas aprender, para a partir delas estranhar nossas lógicas e reconhecer que vivemos em um mundo comum e que, se as relações que estabelecemos entre os povos são injustas, devemos isso à construção social, não à natureza ou a qualquer outra justificativa que impossibilite a criação de outras relações, menos desiguais.

No caso de Silmara Marton, conhecia a cultura indígena guarani *mbya*, primeiramente, através da escuta de um cd com os cânticos entoados pelas suas crianças. Lembra que, de forma ritualística, o material apresentava uma musicalidade marcada por repetição que, progressivamente, lhe provocaram uma espécie de encantamento e uma experiência de escuta diferenciada, persistindo em sua memória. Atuou, em 2019, como professora da disciplina de "Filosofia da Educação" deste curso do Magistério Indígena, ano em que Ribeiro e Prado também atuaram.

A experiência desde o seu início até o fim foi extremamente significativa para Marton, pois vivenciou processos profundos de revisitação de sua formação. Estar entre os povos originários a fez pensar na dispersão e velocidade dos tempos contemporâneos e acerca do modo como nós habitamos a Terra. Segundo Marton, parece que o mundo ganha mais consistência, mais realidade, mais passado, presente e algum horizonte e profundidade quando se está diante de uma cultura muito antiga.

Ribeiro destaca ainda o uso de textos indígenas e o questionamento à identidade genérica (DANIEL MUNDURUKU, 2000; LUCAS MUNDURUKU, 2019). Perceptível que não havia acordos no grupo em relação ao termo “índio”, se contrapondo à direção do que questionam os textos antes citados. No caso, alguns estudantes do magistério indígena destacaram dúvidas, mas a partir da segurança que o texto trouxe, por ser escrito por um “parente”. É possível que o caso tenha estabelecido a possibilidade de enfatizar questões, como o preconceito e a discriminação. Daniel Munduruku, autor do texto⁶ questiona o termo “índio”, por estar carregado de preconceito. “Quando queremos magoar uma pessoa, normalmente colocamos nela um apelido, que sempre reflete uma desqualificação” (DANIEL MUNDURUKU, 2000, p. 12).

Na ocasião das aulas, apresentamos o material e aguardamos a discussão. De fato, não pareceu problema pensar a identificação étnica. Não houve manifestações de receio de particularização, perda política ou qualquer outra do gênero ao fazer uso dos nomes com os quais se identificam. Parecem lidar bem com o assunto. Questionam o termo “índio” e o usam ao mesmo tempo, sobretudo, quando julgam adequado, ao passo que também se afirma a diferença indígena, guarani e pataxó.

A relação com o vídeo⁷ produzido por alguns deles, trazendo a narrativa do cacique João da Silva Verá Mirim da aldeia Sapukai, já falecido, foi emocionante. “Ninguém piscava”, não se ouvia mais nada a não ser o som do filme, as imagens em movimento e a voz da liderança. Essa fala foi trazida por vários deles: “o

⁶ Texto utilizado de Daniel Munduruku: <http://danielmunduruku.blogspot.com/2013/05/usando-palavra-certa-para-doutor-nao.html>. Acesso em: 24/10/2022.

⁷ NOBRE, Domingos. Kyringue mbya reko. (o modo guarani mbya de ser criança) Documentário em DVD. IEAR/UFF. FAPERJ. 28 min. Angra dos Reis (RJ) 2011.

cacique foi um pai para mim e que me recebeu quando precisava". A sabedoria dos mais velhos é indiscutível nessa cultura. O vídeo ressalta, além da questão da luz elétrica e das mudanças com políticas como bolsa família, a infância, as brincadeiras, os jogos e o papel do cacique na medicina indígena. Ribeiro salienta que nunca tinha visto tanta atenção a um filme. Um deles chegou a gravar o vídeo pelo celular. Alguns dos mais jovens pediram o material, o que de pronto foi levado à coordenação.

Temporalidade e Oralidade

Como dito antes, um dos aspectos que chama a nossa atenção com o magistério indígena diz respeito ao "tempo" ou à relação com o que entendemos por tempo. As pausas, as narrativas, a "demora" nas respostas, a estranheza e a experiência com o bilinguismo⁸, no qual nem tudo era "traduzido", enfim, tudo parecia ter "o seu momento", preenchido pelo silêncio, pela espera. Assim, para Ribeiro, fugimos do *chrónos* que, como nos lembravam os antigos gregos, é um tempo orientado pela sucessão ordenada entre passado, presente e futuro, como se fosse possível somá-los numa sequência previamente planejada. Estava mais para um "tempo-acontecimento", como abertura ao que estava a acontecer naquele instante, com sua intensidade, o tempo aiônico de Deleuze (ZOURABICHVILI, 2004), e no qual a decisão não era do professor.

Nesse sentido, o estranhamento se deu com ênfase no primeiro momento, invadindo os seus pensamentos, ainda que tenha permanecido ao longo dos três encontros. Em algum momento, é interpelado por um dos estudantes; pelo professor estar observando o relógio. A ansiedade e a angústia diante da espera, das expectativas frustradas, de responder aquilo que estava posto pela relação, conduzia os olhos ao relógio. Mas, havia ali "um homem" (guarani) que queria "roubar as suas horas", isto é, "roubar a sua pressa" (DANIEL MUNDURUKU, 2007). Era também uma experiência de prazer. Estar ali diante de um valor ou de uma valorização outra é instigante. O corpo sente a relação de refazimento. O tempo cronológico foi desafiado, assim como uma tradição pedagógica, recheada de expectativas sobre os discentes.

⁸ Bilinguismo, segundo Nobre (2020a), não é alfabetização em português. Sugerimos o texto citado para maiores detalhes sobre a metodologia do curso.

Prado lembra que iniciou as aulas com uma roda de apresentação dos participantes e do que seria estudado em Psicologia. Já nessa primeira atividade se deu conta de que o planejamento das aulas precisaria ser mais aberto e flexível do que de costume. Assim como destacam Ribeiro e Marton, ficou evidente ali que o tempo é outro. Quando fazia perguntas, um silêncio tomava conta do ambiente. Será que não tinham entendido? Não queriam participar? Não estavam interessados no curso? Essas questões ficavam dando voltas em sua cabeça, de modo que Prado se via tomada por certo constrangimento e sem saber bem por onde continuar. Às vezes, falava mais, buscava ocupar o espaço para tentar fugir daquela mudez. Para a sua surpresa, os longos silêncios eram seguidos por falas bem elaboradas, que deviam ter sido cuidadosamente refletidas antes de serem compartilhadas. Eles tinham entendido, queriam participar, estavam interessados no curso. A insegurança e o constrangimento eram só da docente, a qual infere que tinha muito o que aprender.

O episódio a fez lembrar de algumas referências. Mais para frente, após o período das aulas, encontrou o seguinte trecho no livro "Entre a escola e a casa de reza" (2012), em que citando Montardo, Nobre afirma:

O silêncio é outro aspecto fundamental do processo de ensino guarani. A transmissão do conhecimento se dá em meio ao silêncio, o aprendizado se faz pela contemplação. O silêncio permite a expansão da percepção, proporcionando maior conexão com a realidade em volta. Ele estimula a sabedoria, mas respeitando o ritmo guarani de ser e viver (MONTARDO citado por NOBRE, 2012, p. 51).

Ao lermos nossos textos na fase inicial da construção do artigo, quando trocamos as propostas para esta escrita, ficamos com o entendimento de que o trecho acima nos atende na medida em que ressalta um modo de trabalho com o qual não tínhamos familiaridade, algo que também trazíamos em nossas reuniões⁹ com a coordenação do projeto. Ficou forte essa impressão em nós de que, sob as palavras, havia um fundo desconhecido que operava no tempo/espaço das aulas como uma presença inquestionável.

A respeito ainda do tempo, Prado lembra de uma história contada pelo

⁹ As reuniões de planejamento e de avaliação do magistério indígena ocorrem no IEAR/UFF, segundo o projeto em curso, sob a coordenação de Domingos Nobre. Nelas, discutimos as impressões coletivamente.

Pedro, bolsista de extensão do curso. Contou certa vez uma história que a fez pensar nos guarani como tendo muito em comum com Manoel de Barros... Pedro contou que, durante uma aula de matemática com essa turma, a professora trabalharia com as medidas do tempo (horas, minutos, segundos). Ela perguntou, então, como o tempo era medido pelos guarani e Algemiro, um dos mais velhos do grupo e já professor, respondeu que eles contavam com a ajuda dos pássaros e dos sapos: alguns pássaros cantam de manhã, outros à tarde e os sapos cantam à noite. "Deixei uma ave me amanhecer", poetizava Manoel de Barros (1998).

Há uma consciência temporal, destaca Marton, em conformidade com os ritmos originais e genuínos da natureza, nos seus ciclos. A observação proveniente de uma escuta atenta à repetição dos "sons fundamentais" de sua *paisagem sonora*¹⁰ (SCHAFER, 2001) funda muitos dos conhecimentos e saberes desses povos. Essa atitude é facilitada pela presença inalienável de uma natureza que sensibiliza, toca, se impõe (MARTON, 2008).

A partir desse eixo temático, Marton se sentiu em cada aula como alguém que estava a ingressar no tempo/espço que já era deles e não dela. Ainda que esse sentimento explicita uma espécie de suspensão de si e, conseqüentemente, uma suposta negação da própria subjetividade, considerava que era preciso aceitar esse movimento próprio para se expor plenamente àquela experiência. Então, a poesia mais uma vez foi lembrada. Para a professora, há uma poesia na oralidade dos povos indígenas, pois, concordando com Rico (2001), faz "espaço entre as letras", tem corpo, ritmo e sustenta um fluxo, um "ser". Parecem ter ressonância essas palavras com aquele silêncio também referido antes, que nunca é absoluto, porque expõe um algo sutil que se oferece a uma escuta.

Desde o início Marton se sentiu convocada a exercitar mais paciência para a escuta, se permitindo ao silêncio e ao desconhecido. Concordando com Heidegger (2015), reafirma que dar tempo é se expor a uma temporalidade como ser, ou seja, ser e estar no tempo. O ritmo é um elemento contínuo no interior do discurso que sensibiliza naquilo que está entre as palavras, nas suas pausas, seus silêncios, reticências, numa forma que flui e nos afeta. Observa que a interação

¹⁰ Paisagem sonora ("soundscape") é um neologismo criado pelo educador musical canadense Raymond Murray Schafer para se referir a todo campo acústico, como uma música, um som natural ou artificialmente produzido pela cultura.

com os guarani passava por respeitar este acordo rítmico. Paulatinamente, ao compreender a sua temporalidade, foi sendo cada vez mais agraciada com muitas de suas palavras durante as aulas.

Já quando Ribeiro sugeriu uma roda de conversa, não fazia ideia de que todos falariam sobre a experiência provocada pelo *Kyringue Mbya Reko*, o qual tinha acabado de exhibir. O vídeo foi um dos materiais cedidos pela coordenação de modo que tivéssemos contato com trabalhos realizados com os guarani mbya. No caso, um por um, tratou da relação com o vídeo e da importância dele, independentemente de ser uma fala repetida, uma ética estava em jogo: falar mesmo que repetindo o já dito, porque é importante. Não havia “fulano já disse tudo”, “não tenho mais o que dizer”. Não tinha desculpa, vergonha ou qualquer outro fator que se impusesse além da necessidade da fala. Implica também em observar a ausência de competitividade, não havendo quem falasse “melhor” e ainda quem não tivesse condições de falar.

O docente lembra que algo que fala mais alto que a timidez e o receio da exposição são o reconhecimento de si frente ao grupo e à cultura. Ninguém impôs nada naquele momento. Já havia percebido que estava internalizado e compreendido que todos deviam falar. Por sua vez, é comum em nossos cursos de formação - incluindo a nós mesmos - a fala de uns e não de outros. Nessa perspectiva, quem fala é quem se sente interpelado, mas também, comumente, quem “leu o texto” e tem condições de enfrentar a exposição, quem supera a barreira da timidez e até da vontade de não falar em uma necessidade criada externamente, de uma valorização e de um bem-sucedido discurso.

Lendo os textos dos colegas e a partir dos diálogos até então expostos, a relação intercultural traz à mente de Ribeiro o trabalho do antropólogo Roy Wagner. Na obra “A invenção da cultura” (WAGNER, 2010), o mencionado pesquisador salienta que passamos a inventar “nossa cultura” a partir de uma relação de invenção da “cultura do outro”. Por invenção, Wagner (2010) entende o processo de produção de conhecimentos no campo antropológico, remetendo ao contexto histórico da área e aos processos de sua produção na ciência, por vezes, tensos e problemáticos, que estão entre a convenção e a invenção.

Prado lembra que a questão da fala remete ao formato das aulas. De acordo com a proposta do Magistério Indígena, em cada aula seriam escolhidos

três estudantes para exercerem as funções de relator, de dinamizador e de tradutor, estabelecendo uma relação em que a língua era socialmente referenciada. O relator era responsável por escrever uma síntese da aula, o que auxiliaria na memória do curso e também ajudaria aqueles que não pudessem estar presentes. O papel do dinamizador era propor uma breve atividade em um momento em que a turma estivesse mais cansada ou dispersa durante as aulas, que tinham 4 horas de duração, com um breve intervalo. As atividades propostas variavam entre música, jogo de adivinhação, história etc. Era um momento de integração, que trazia, de fato, um novo ânimo para o encontro. O tradutor, por sua vez, podia ser acionado pelo professor ou pelos alunos para explicar em guarani o que havia sido dito pelo professor em português ou traduzir para o português o que algum aluno havia falado em guarani, já que parte da turma ainda não era fluente na língua portuguesa. Trata-se de um dos aspectos apontados por Nobre (2020a) a respeito de uma escola aliada do processo de manutenção e de fortalecimento de uma língua indígena.

O que é observado por Ribeiro, na medida em que identifica uma afirmação da língua guarani no grupo. Em algum momento, frisaram que nem todos queriam falar português. Na roda, sobretudo um dos mais velhos, só falava em guarani, obrigando a tradução e a espera do docente. Havia momentos em que os indígenas falavam entre si e nem tudo era “traduzido”. Às vezes riam do que falavam e nós não compreendíamos (*jurúá*). O fato remete à questão de poder curiosa em relação ao que estamos acostumados na docência. A decisão do que era ou não falado não era do professor. E ainda era obrigado à espera, ao desconforto, à observação alheia e ao “ritmo” do outro, como parte de um processo que põe em jogo outra relação.

Para Marton, os guarani pareceram ser muito bons ouvintes porque escutam com paciência e, assim que a voz do professor ceda à pausa, ao silêncio, expressam sua voz. Causam a impressão de que pensam muito antes de falar e durante a própria fala. Alguns deles, de modo espontâneo, traduziam suas palavras. Mas, nem sempre. Marton percebia também que nem todas as palavras dos estudantes, necessariamente, tinham que ser ouvidas, como os demais autores deste texto. Isso porque houve momentos em que compartilhavam em sua própria língua certos assuntos e, voluntariamente, não faziam a sua tradução para ela. Era

como se houvesse ali já um acordo tácito entre eles e que deveria ser respeitado por outrem não pertencente àquela mesma comunidade.

Outro ponto relevante: Prado lembra que ninguém fala alto e ninguém fala junto. Enquanto um fala, com voz baixa, os outros o escutam. Acerca desse aspecto do volume da voz, Marton recorda do que diz a professora guarani Sandra Benites (2015) acerca do “fundamento da pessoa guarani”: aprender com os mais velhos a falar baixo, fazer silêncio, não usar palavrões, não se irritar e a ter paciência, pois são ensinados a não responder da mesma forma a violência que os acomete. Observar essas regras, acrescenta, faz com que o seu *angue* não atinja outras pessoas, referindo-se a algo bom ou ruim que pode se manifestar. Num outro texto de sua autoria, a educadora guarani reafirma esse aspecto da voz e o vincula a certa sabedoria:

Os homens guarani, inclusive, geralmente falam baixo e escutam muito, eles aprendem realmente a ter paciência de escutar, o que possibilita que fiquem horas e horas escutando, sem a possibilidade de se levantarem e nos ignorarem enquanto outro fala, porque eles têm que ter essa sabedoria da escuta (BENITES, 2020, p. 197).

Interculturalidade e bilinguismo

Um observador desatento, numa vista rápida, talvez descrevesse a turma como já tendo perdido especificidades da cultura guarani ao ver as roupas, os bonés e a forte presença dos celulares. Mas só uma grande desatenção poderia justificar tal avaliação, lembra Prado. Na sala de aula, as marcas da diferença cultural entre guarani e *jurua* estão presentes em grandes e em pequenos gestos, como todos nós observamos. Se nas escolas não indígenas é comum alunos escreverem ou desenharem em seus cadernos enquanto escutam o que o professor diz, nas aulas com os guarani, observa-se que muitos desenharam em sua própria pele. No intervalo, o lanche, com mandioca, frutas e café, é sempre compartilhado. As crianças são tratadas por todos como parte do grupo. Na aula, em meio aos adultos, diferentemente do que com frequência se observa entre os *jurua*, elas não são vistas como um incômodo e suas mães não precisam justificar ou se desculpar por sua presença ali. Algumas vezes, como professora, Prado escrevia no quadro na parte mais alta, enquanto um dos meninos, que tinha por volta de quatro anos, desenhava carros e animais na parte mais baixa. Ninguém

pedia para que ele ficasse quieto, para que não atrapalhasse. Ele era respeitado e reconhecido como parte do processo e do coletivo. Talvez pelo fato de não haver expectativa de que ele ficasse quieto e parado, não era preciso transgredir, ele podia se movimentar com tranquilidade, brincar, desenhar. E assim, as aulas seguiam o seu curso.

De maneira semelhante, Ribeiro salienta que enquanto falava-se na aula sobre a interferência das tecnologias na cultura, da luz elétrica, das mudanças e da preocupação dos mais velhos com a questão intercultural, uma criança guarani brincava com o celular, vendo vídeos diversos. Na ocasião, a criança na aula e a tecnologia foi outro ponto de captura de olhares *jurua*. Lembra de o bolsista do projeto do magistério levantar a questão na roda de conversa. A preocupação é com a cultura, mas não necessariamente na ideia de “perda”. Pareceu uma inquietação mais *jurua*. A questão não foi respondida, “ficou no ar” e guardada ao mistério. Ninguém de nós sabe se fez sentido.

Esse ponto também é observado por Marton. É possível considerar que o Magistério Indígena, do ponto de vista de sua importância para os guarani, é uma experiência formativa que afirma e reafirma a língua, a cultura dessa etnia que, no seu entender, explicita sua forma de pensar e viver. Destaca então duas situações vividas em aula junto a eles e que ilustram essa afirmação. Uma na qual sugeriu que, em grupos, os alunos fizessem um plano de aula, na hipótese de que estivessem diante do desafio de dar uma aula numa escola da comunidade indígena. Um dos grupos apresentou um plano muito interessante sobre “alfabetização guarani” junto às crianças. Como fariam? Se daria pela escuta dos mais velhos, nas caminhadas pelas matas e no conhecimento das várias classificações dos nomes das plantas em guarani. Uma outra situação se deu quando pediu que expressassem em sua língua os diferentes sentidos que teria para eles a filosofia. Foram várias as palavras que se articulavam entre si num contexto discursivo que lhe fizeram pensar o que não havia antes pensado sobre espiritualidade, filosofia, conhecimento e sabedoria. Para os trabalhos escritos, demonstraram grande disposição e respeito no sentido do esforço em escrever na língua do *jurua*. Falhei, pensou a docente, em não pedir que escrevessem também em guarani todos os trabalhos escritos pedidos.

Essa experiência do Magistério levou Marton a pensar que o aprendizado da língua do *jurua* pelo guarani pode lhe conduzir a compreensão maior do que lhe é dito, com seus sentidos e significados, a fim de que, de sua parte, se proteja, garanta o seu território no exercício da própria palavra e na escuta do outro para uma ação política mais efetiva, crítica, resistente. De outra parte, o ensino da língua guarani, tanto na forma oral como escrita, pode ser uma estratégia importante no sentido de garantir a manutenção e preservação dessa cultura, afirma a docente. As gerações posteriores precisam saber que o guarani existe, incluindo sua língua. Os guarani parecem considerar necessário esse ensino.

Além do formato das aulas e das especificidades dos modos de relacionamento e de comunicação, Prado lembra que a riqueza dessa experiência intercultural também ajuda a iluminar reflexões próprias do campo de estudos da psicologia, da filosofia, da sociologia, da antropologia e mesmo da educação e de uma inter e transdisciplinaridade. Especificamente, a respeito da psicologia, ela destaca duas observações. A primeira é que o magistério indígena sublinha a importância do ensino de uma psicologia muito mais social e cultural do que a que, por vezes, se vê em outros espaços de ensino. E a segunda refere-se à necessidade de colocar em questão e de romper com a naturalização de certos temas e de certos modos de interpretar fenômenos psicológicos. Deixa dois exemplos ilustrativos para a discussão desses pontos.

No início do curso, buscando introduzir a disciplina de Psicologia e propor alguma diferenciação entre essa e outras disciplinas, como Sociologia e Antropologia, a docente planeja uma atividade de discussão em grupo em que as perguntas a serem debatidas eram as seguintes: “quem são os seres humanos?”, “Quem são os guarani e os *jurua*?”, “Quem sou eu?”, “Como e por que me tornei quem sou?”, “Nasci assim, aprendi a ser assim ou os dois?”. Com essas perguntas, a ideia era conhecer mais sobre a cosmovisão guarani antes de apresentar aonde as abordagens psicológicas se aproximavam e/ou se distanciavam do modo como compreendem o mundo. Eles refletiram juntos sobre os seres humanos na relação com outras espécies animais e falaram dos guarani e dos *jurua* – enfatizando que, para os *jurua*, a natureza é vista apenas como fonte de renda. A pergunta “quem sou eu?” pareceu fazer muito pouco sentido. Eles perguntavam sobre o tipo de resposta que a professora esperava. Diziam que não tinham

entendido o que era para discutir. Perguntavam se poderiam responder quem era a família deles. Depois, eles responderam “sou fruto dos meus antepassados”, “sou o meu povo”, o que trouxe à lembrança de Prado de que o indivíduo é mesmo uma ficção. Afinal, somos o “entrecruzamento necessário, mas variável de um conjunto de relações” (AUGE, 1999, p. 27).

Mais para frente, no início do segundo semestre em que a professora deu aula de Psicologia da Educação para a turma, depois de apresentar a abordagem de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo, falariam do desenvolvimento do juízo moral, segundo esse autor, e das formas de lidar com conflitos em sala de aula. Na sua experiência anterior, destaca que essa era uma das temáticas que mais suscitava o interesse dos alunos, nas licenciaturas em Pedagogia e em Geografia. Todos tinham histórias para contar sobre brigas, agressão, *bullying* que haviam sofrido ou presenciado. O mesmo não se dava com os guarani. Vários deles já eram professores na escola da aldeia Sapukai. A docente adiantou qual seria o tema a ser trabalhado na aula seguinte e pediu para que tentassem lembrar de exemplos de conflitos observados na escola para servir de ponto de partida para as discussões em aula. Eles não lembravam de exemplos. Não tinham visto brigas e nem conflitos na escola.

Pareceram, então, para a docente, em relação com a sua área de conhecimentos, que eles mesmos eram exemplos do que Piaget (2000) diz quando afirma que um ambiente onde predominam relações de cooperação, em detrimento das relações de coação, é um ambiente que favorece o desenvolvimento moral e os sentimentos de solidariedade e de respeito mútuo. As análises de Nobre (2012) sobre a educação guarani corroboram a afirmação de que as relações de cooperação são as que prevalecem entre esse povo indígena. Ele afirma que, na aldeia, as crianças vivem com mais autonomia e liberdade e praticamente sem repressão (p. 30) e que punições quase não acontecem (p. 40). O que Ribeiro observa ser uma das preocupações do vídeo comentado, já que tratava das mudanças culturais ocorridas com brincadeiras de *jurua* entre indígenas, as quais eram inclinadas à competitividade.

Marton, em certo dia de aula, propôs a leitura coletiva do capítulo sobre “crise” do livro “*Boas-vindas à Filosofia*” (CHAUÍ, 2010). Sua intenção era exhibir uma das formas de se compreender o que se define como Filosofia na cultura ocidental,

ou seja, pela apresentação no discurso de provas racionais para aquilo que se pensa. Ressaltou não ser a única. Dialogaram, em seguida, sobre o texto no qual a autora argumenta acerca da importância de se pensar sobre crenças, hábitos, opiniões em nós solidificadas e, por meio da argumentação, apresentarmos nossas razões e motivos, exercitando assim a justificação racional. Na aula seguinte, pediu que fossem escritas no papel entre uma e três “crenças/opiniões” de cada estudante e as que consideravam ser de outros. Em seguida, foi pedido que apresentassem argumentações favoráveis ou não àquelas crenças e opiniões. No momento posterior às escritas, a cada um deles foi entregue a produção de outrem para ser lida coletivamente.

No caso, foram muitas as respostas que, logo depois daquela aula, foram compartilhadas na forma de um relato escrito com a coordenação do curso, entre as quais: *“Respeito as outras crenças e opiniões, mas não posso praticar, porque eu tenho meu conhecimento”*; *“Os brancos têm suas próprias crenças. Mas, o que eu acho absurdo e sou contra é quando eles chegam nas comunidades e nas aldeias fazendo a doutrinação, convertendo as pessoas para a religião deles”*; *“Os portugueses são muito desrespeitosos e pensam somente em si. As crianças indígenas têm a liberdade de brincar onde quiser e ir e voltar, quando as crianças portuguesas não têm essa liberdade”*; *“Eu não tenho crenças do dinheiro, porque traz muitas coisas ruins, e também não é vida, só traz guerra”*.

Percebeu a docente que, de maneira geral, se ativeram bastante às crenças, abordando aspectos significativos de sua religiosidade que estão intrinsecamente relacionados às bases do “ser guarani”. Pareceu a ela que foi também um momento de catarse, dado que deram visibilidade aos sentimentos de tristeza e revolta com o desrespeito, doutrinação e perseguição por parte dos *jurua*. Os indígenas exibem com orgulho seus próprios valores, expressando infâncias que primam pela liberdade como aponta Prado anteriormente e que nos sinalizam, sem violência, para a precariedade da nossa cultura.

Ribeiro destaca que tudo isso o faz pensar na riqueza da aprendizagem que podemos ter com o *tempo*, com a *temporalidade* e com *outras/nossas culturas*. Evitando o romantismo, o aprendizado repensa “nossa” cultura e a própria ideia de cultura que nutrimos, comumente, separada da natureza e da vida. Pensa no quanto a colonização de nossas instituições e de nossas “mentes” e “corações”

nos enclausura ainda em saberes eurocentralizados, a ponto de, às vezes, julgarmos saber de antemão o que é o melhor para o outro. Nesse sentido, práticas com a participação dos indígenas em nossos processos formativos e vice-versa indicam uma dinâmica bastante pertinente, a seu ver.

Mas, Nobre (2012) lembra uma questão entre teóricos, como também entre os mais velhos, o que pode gerar até a recusa em matricular crianças indígenas em escolas: em redes escolares costuma haver dificuldades em se compreender o processo educativo em ambientes não escolares, desrespeitando o modo de ser dos indígenas. Crianças podem passar a serem educadas na disciplinarização, adaptando-se ao mundo *juruá* por intermédio de uma escola pouca aberta à diferença. Como fronteiras vivas, a infância preocupa, apontando para a sensibilização pedagógica e antropológica. A luz elétrica, por exemplo, insere os indígenas em interesses e curiosidades que podem se confrontar com as suas tradições. No entanto, Nobre (2012, 2020a) ressalta a guaranização das práticas, como igualmente observa Ribeiro (2020, 2021), a respeito do rap indígena.

Situação ambígua, mas também há possibilidades. Estudos como os de Nobre (2012, 2020a) e Ribeiro (2020, 2021), apontam que a escola e outras leituras de movimentos culturais se tornam guaranizados ou indigenizados, isto é, há um processo de resignificação das práticas pedagógicas, não uma mera cópia, nem perda. Tal ideia de perda cultural só faz sentido em uma apropriação colonialista na qual se escora o essencialismo e o purismo metafísico (SILVA, 2019).

Não podemos acabar, apenas retomar fios tecidos

O objetivo deste texto foi trançar nossas experiências com o magistério indígena, curso esse que realizamos graças ao convite do Prof. Domingos Nobre, ao qual prestamos nosso agradecimento. Analogamente ao trançado de um cesto indígena, incluímos perspectivas teóricas de nossas respectivas áreas de atuação. Trata-se então de uma composição a muitas mãos, incontáveis, se considerarmos questões como a polifonia e a negociação de sentidos, as quais envolvem corpos, escritas, memórias, experiências, ambivalências e culturas híbridas e incomensuráveis. Tudo isso, ao passo que a escrita fazia emergir uma materialidade. Tarefa árdua e ela própria uma experiência. Nenhum de nós tínhamos em mente uma escrita a partir do trabalho realizado com os guarani e a

pataxó, tampouco que faríamos do modo como fizemos. A proposta surgiu de nossas conversas, ao percebermos elementos comuns em nossas práticas. Lidar com perspectivas teóricas em uma relação de alteridade, ainda que de colegas próximos, é um desafio inerente à tradução de estruturas teóricas distintas em deslocamento, envolvendo a psicologia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a educação e os cruzamentos. No entanto, as dificuldades não impediram espaços para uma relação de prazer e de reflexão que esperamos que contribua para o leitor interessado na temática deste dossiê.

A despeito da diferença, percebemos e destacamos alguns elementos comuns que puderam ser explicitados com recursos teóricos acordados entre nós, pesquisadores: a relação pedagógica; a questão temporalidade e oralidade; bem como, a interculturalidade e o bilinguismo. Foram esses os traços identificados quando trocávamos as experiências e os textos iniciais. Desde quando iniciamos o trabalho com o magistério indígena, no referido projeto, temos lidado com um deslocamento, com uma provocação externa/interna, com uma relação de alteridade que, se não é confortável, sob muitos aspectos, não deixa de apresentar sua riqueza e aprendizado, e algum prazer distinto.

A partir dessa tessitura, ressaltamos que a experiência com o magistério indígena é enriquecedora, única em muitos aspectos. Ela nos convoca a um processo de amadurecimento com a diferença. Esta que não está nas estruturas de conhecimentos já previamente estabelecidos e comparáveis, mas na dinâmica relacional e ambivalente de cotidianos vividos como docentes e pesquisadores. Uma relação que nos direciona para a tensão mesmidade-alteridade, relação esta que nos posiciona diante do que sabemos - e/ou imaginamos saber -, mas também com o infinito desconhecido de nós mesmos, incluindo silêncios perturbadores e inquietantes.

Referências

AUGÉ, Marc. **O sentido dos outros**: atualidade na antropologia. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARROS, Manoel de. **Concerto a céu aberto para solos de ave**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BASTOS LOPES, Danielle. A presença do invisível em escolas indígenas:

escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos CIMEAC**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 103-119, 2017. DOI: <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2089>

BENITES, Sandra. **Nhe'ë, Reko Porã Rã: Nhemboea Oexakarë. Fundamento da Pessoa Guarani, Nosso Bem-Estar Futuro (Educação Tradicional):** o olhar distorcido da escola. TCC de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

BENITES, Sandra. **Educação Guarani e Interculturalidade:** a(s) História(s) Nhandeva e o Teko. Revista Caracol. São Paulo, N. 20, jul-dez/2020, p. 188-200. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.i20p188-201>

CHAUÍ, Marilena. **Boas-Vindas à Filosofia.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e o Tempo.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARTON, Silmara Lídia. **Paisagens Sonoras, Tempos e Autoformação.** Tese defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal: RN, 2008.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de Índio.** São Paulo: Callis, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O homem que roubava horas.** São Paulo: Brinque-Book, 2007.

MUNDURUKU, Lucas. O ressoar das palavras antigas. In: BORGES-ROSÁRIO, Fábio; MORAES, Marcelo José Derzi e HADDOCK-LOBO, Rafael (orgs.). **Encruzilhadas filosóficas.** Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2020, p. 160-164.

NOBRE, Domingos. **Kyringue mbya reko. (o modo guarani mbya de ser criança)** Documentário em DVD. IEAR/UFRJ. FAPERJ. 28 min. Angra dos Reis (RJ) 2011.

NOBRE, Domingos. **Entre a escola e a casa de reza:** infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani. Rio de Janeiro, Niterói: Eduff, 2012.

NOBRE, Domingos. Cursos de Magistério e fortalecimento de línguas indígenas: é possível? In: D' ANGELIS, Wilmar; NOBRE, Domingos (orgs.). **Experiências Brasileiras em Revitalização de Línguas Indígenas.** Campinas, S: Ed. Curt Nimuendaju. 2020a.

NOBRE, Domingos. Processos educativos e povos indígenas: práticas e disputas etnopolíticas no contexto contemporâneo. **Movimentos**, v. 7, n. 13, p. 1-13, 2020b.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

RIBEIRO, William de Goes. Xe Rohenoi Eju Orendive: rimas, rappers e hibridização cultural de povos indígenas no Brasil. **#Tear:** Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 9, n. 2, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v9.n2.a4515>

RIBEIRO, William de Goes. Sobre e com a indigenização do Hip Hop no Brasil. **Abatirá** - Revista de Ciências Humanas e Linguagens da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador, v.2, n.4, p. 1- 861, jul/dez, 2021.

RICO, Santiago Alba. **La Ciudad Intangible** - ensayo sobre el fin del neolítico. Espanha: Editorial Hiru Argitaletxea, 2001.

SCHAFER, Raymond Murray. **A Afinação do Mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Políticas linguísticas de revitalização entre os Pataxó do território Kai-Pequi**. Dissertação de mestrado profissional (Linguística e Línguas Indígenas). UFRJ, Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2019.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Trad. Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Sinergia – Relume Dumará, 2004.