



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

reveedu@usp.br

Universidade de São Paulo

Brasil

Osorio Stumpf, Beatriz; Bergamaschi, Maria Aparecida  
Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani  
Educação e Pesquisa, vol. 42, núm. 4, octubre-diciembre, 2016, pp. 921-935  
Universidade de São Paulo  
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29848830004>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# **Elementos espirituais, simbólicos e afetivos na construção da escola mbyá guarani<sup>I</sup>**

Beatriz Osorio Stumpf<sup>II</sup>

Maria Aparecida Bergamaschi<sup>III</sup>

## **Resumo**

Historicamente a escola foi imposta aos povos indígenas, por vezes de forma violenta. Porém, quando inserida ao cotidiano das aldeias e conduzida de acordo com os preceitos de cada povo, em muitos aspectos é apropriada por esses coletivos. No processo de construção da escola específica, diferenciada e intercultural, o povo mbyá guarani vive um momento de reflexão acerca dessa instituição educativa. Este artigo aprofunda reflexões sobre o processo de construção da escola a partir de observações e convivências realizadas em aldeias mbyá guarani do Rio Grande do Sul. Por meio de intensa etnografia que registrou vivências, diálogos e reflexões dentro e fora da escola, foram observadas as dimensões da espiritualidade e da afetividade na aprendizagem cognitiva, no desenvolvimento de habilidades e na internalização de valores. Estes elementos são aqui apresentados na forma de um diálogo com a educação proposta pelo paradigma indígena comunitário do *Bem viver*, mostrados como potencialidades para a construção da escola específica, diferenciada e intercultural. A vida mbyá guarani apresenta elementos vivenciais complexos, presentes nos processos educacionais próprios e consolidam uma continuidade milenar. No entanto, precisam também se constituir como fundamento na construção da escola diferenciada, contribuindo para uma afirmação cultural, junto ao acesso a tecnologias e conhecimentos de outras culturas. A espiritualidade, a sensibilidade, o simbolismo, a vivência e a arte constituem alguns elementos que estão se inserindo na construção da escola mbyá guarani por serem fundamentais na educação desse povo.

**I-** Parte dos argumentos e dos dados deste artigo foram construídos a partir da dissertação de mestrado de Beatriz Osorio Stumpf, *Educação ambiental indígena e interculturalidade: reflexões a partir de percepções mbyá guarani*, desenvolvida no programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**II-** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, São Gabriel da Cachoeira, AM, Brasil.

Contato: beatriz.osoriostumpf@yahoo.com.br

**III-** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contato: cida.bergamaschi@gmail.com

## **Palavras-chave**

Educação indígena – Escola mbyá guarani – *Bem viver*.

# **Spiritual, symbolic and affective elements in the construction of the mbyá-guarani school<sup>\*</sup>**

Beatriz Osorio Stumpf<sup>II</sup>

Maria Aparecida Bergamaschi<sup>III</sup>

## **Abstract**

*The school has historically been imposed on indigenous peoples, in some cases through violence. However, when school is included in villages' daily lives and does not go against the precepts of each community, it is in many ways suitable for these collectives. In the process of constructing a specific, differentiated and intercultural school, the Mbyá-Guarani people are going through a time of reflection regarding this educational institution. This article deepens reflections on the process of constructing the school based on observations and first-hand experiences in the Mbyá-Guarani villages of Rio Grande do Sul state. Dimensions of spirituality and affectivity in cognitive learning, skills development and internalization of values were observed through intense ethnography that involved recording experiences, dialogues and reflections inside and outside school. These elements are presented here in the form of a dialogue with the education proposed by the indigenous community paradigm of Living well, which are shown as possibilities for constructing a specific, differentiated and intercultural school. Mbyá-Guarani life involves complex existential elements that are present in their own educational processes and that consolidate an ancient continuity. However, they must also be a foundation for constructing the school, contributing to a cultural affirmation, along with access to the technology and knowledge of other cultures. Spirituality, sensitivity, symbolism, experience, and art are some of the elements that are being inserted into the construction of the Mbyá-Guarani school as essential aspects in the education of this people.*

\* This abstract was translated by David Creasor.

II- Some of the arguments and data for this article were gathered from the master's thesis by Beatriz Osorio Stumpf, *Indigenous Environmental Education and Interculturality: reflections based on Mbyá-Guarani perceptions*, developed during the graduate program in education at the Federal University of Rio Grande do Sul.

III- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, São Gabriel da Cachoeira, AM, Brasil.

Contact: beatriz.osoriostumpf@yahoo.com.br

III- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

Contact: cida.bergamaschi@gmail.com

## **Keywords**

*Indigenous education – Mbyá-Guarani School – Living well.*

## **Introdução**

Os Mbyá Guarani vivem, na atualidade, um momento de reflexão sobre a educação escolar, envolvidos no processo de construção de uma escola indígena diferenciada e intercultural. Trata-se de um povo que possui um sistema educacional próprio, fundamentado na sua cosmologia, através do qual tem mantido uma continuidade cultural durante milhares de anos, apesar da pressão colonial dos últimos séculos, que incluiu a imposição de uma visão educacional integracionista, a qual visava a assimilação dos povos ameríndios à cultura hegemônica nacional.

Para fugir dessa pressão colonial, buscaram regiões de mata, onde se mantiveram por um significativo período, especialmente no Paraguai. Ao final do século XIX, as mudanças econômicas, sociais e políticas afetaram também regiões onde, prioritariamente, viviam os Mbyá Guarani e produziram movimentos para esse povo, que buscou outros territórios considerados por eles ancestrais e toraram-se mais visíveis para as cidades. Porém, mantiveram-se em grande parte alheios à escola, ou com adesões localizadas e não contínuas. Em um tempo mais recente, nas últimas décadas do século XX, começam a aceitar e até mesmo a reivindicar escolas.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, que contempla encaminhamentos das lutas dos povos indígenas organizados, produziu-se uma legislação que favorece as escolas indígenas específicas, que reconhecem seus processos próprios de aprendizagem, o uso escolar das línguas originárias, o bilinguismo e a interculturalidade. No entanto, a implantação dessas escolas, apesar dos avanços, ainda enfrenta dificuldades e desafios, incluindo limites no reconhecimento do caráter diferenciado dessas instituições e falta de autonomia de um sistema próprio de gestão que possa acolher mudanças que contemplam modos de vida mbyá guarani.

Contudo, observa-se, no início de século XXI, um processo de ampliação de escolas

mbyá guarani, em que esses coletivos indígenas vão se apropriando da instituição. Em algumas situações, a escola se torna também espaço para a afirmação da tradição e identidades, com a valorização de aspectos históricos, linguísticos e culturais. Porém, o que mais buscam é o acesso a conhecimentos e tecnologias da cultura ocidental, com objetivos de fortalecer a autonomia, avançar na conquista de direitos e construir outros tipos de relação com a sociedade nacional, especialmente com o Estado. Requisitam a escola porque é importante aprender o português e dominar a escrita e a leitura.

Bergamaschi (2010, p. 136), através de estudos etnográficos com os Guarani e os Kaingang, evidencia esta trajetória de apropriação da instituição escolar na construção de projetos pedagógicos diferenciados. A autora chama a atenção para a “mobilidade de contornos”, no que tange à presença, tanto de aspectos tradicionais como de marcas da escolarização ocidental, implicando na ocorrência de rupturas em que a cultura indígena consegue quebrar padrões institucionais preestabelecidos, expressando seus modos de ser e revitalizando saberes tradicionais.

Esse processo envolve a complexidade do encontro entre duas culturas, com diferenças que incluem desde a cosmologia que as fundamentam, passando pelas abordagens pedagógicas, com seus referenciais predominantes, e abrangendo a organização curricular, em seus espaços e tempos. Acompanhando o cotidiano da escola mbyá guarani ficam evidentes as múltiplas dificuldades que decorrem da força homogeneizadora da escola ocidental, estabelecida dentro da visão moderna, em que predomina o pensamento racional, com a divisão disciplinar e a hierarquização de conhecimentos. Nessa lógica, não costumam ser valorizados saberes fundamentados na espiritualidade, nem aspectos afetivos, emocionais e intuitivos do ser humano.

Por outro lado, pesquisadores da educação tradicional ameríndia têm mostrado a importância da dimensão espiritual e do sentimento na transmissão de saberes e na

formação integral da pessoa indígena. Muñoz (2003, p. 288) ressalta a importância dos mitos e sonhos na transmissão dos saberes indígenas, guiando esses povos através de mensagens espirituais e revelando os significados mais profundos de sua sabedoria. A oralidade é abordada por Silva (2010, p. 86), que identifica em narrativas de povos indígenas um tratamento integrado das diversas dimensões da vida, em que a mística é inseparável dos processos de apreensão do mundo. A autora salienta que nesse tipo de sociedade, direcionada para o coletivo, a educação é uma questão que se refere a todos, em um processo formativo integral que abrange o aspecto afetivo. Considerando pesquisas que abordam diretamente os processos educativos guarani, o estudo de Faustino (2010, p. 70) sobre o povo Guarani Nhandewa, evidencia que a educação é compreendida como um dom sagrado, recebido de Nhanderu<sup>1</sup>, contendo regras complexas de conduta e de relação com outros seres, as quais precisam ser exercitadas durante a vida inteira, através da mediação dos mais velhos.

Nesse sentido, são necessárias reflexões que considerem a complexidade da construção da escola diferenciada mbyá guarani<sup>2</sup>, cujo processo faz interagir uma instituição constituída em padrões ocidentais com uma cultura que se fundamenta em outra concepção de mundo. É importante um maior conhecimento dos elementos fundamentais da educação tradicional desse povo e de suas possíveis formas de inserção na construção da sua escola específica para o aprofundamento de reflexões, que possam contribuir para o diálogo entre as culturas indígena e ocidental na construção escolar.

É a partir dessa questão que se delineia a presente proposta reflexiva. O artigo foi elaborado a partir de constatações provenientes principalmente da pesquisa de mestrado<sup>3</sup>, em

1- Traduzem Nhanderu como “nosso pai”: Nhande (nossa); Ru (pai).

2- Para compreender os significados atribuídos à escola e aos processos recentes de escolarização vivenciados pelos Mbyá Guarani, citamos outras pesquisas (BERGAMASCHI, 2004, 2005, 2007, 2010).

3- Stumpf, 2014.

que, ao buscar identificar as percepções mbyá guarani sobre ambiente e educação ambiental, aparece forte a centralidade da espiritualidade e do sentimento como eixo integrador de todas as dimensões da vida desse povo, incluindo a educação. Essa compreensão provocou um questionamento sobre como ocorre o diálogo de uma educação, cuja centralidade está na espiritualidade e no sentimento, com a educação proposta pela escola ocidental, construída com uma visão que separa conhecimento científico e espiritual, aspectos mentais e emocionais, teoria e prática, e que apresenta como prioridade a dimensão racional do ser humano.

Portanto, este artigo reúne constatações provenientes desse processo interativo e reflexivo com os Mbyá, envolvendo educação escolar e não escolar, dialogando com aspectos educacionais abordados por outros autores, principalmente com o *Paradigma comunitário do Bem viver*, conforme apresentado por Mamani (2010). O texto apresenta inicialmente elementos educacionais do povo mbyá-guarani identificados durante a pesquisa, seguidos de reflexões na forma de um diálogo com a educação proposta pelo paradigma indígena comunitário. Na sequência, a reflexão dá origem a possíveis construções interculturais para a educação escolar desse povo.

## O método

Este artigo reúne elementos registrados durante o período do referido mestrado (2011-2013), bem como de outros movimentos investigativos agregados aqui a partir de etnografias desenvolvidas junto às escolas mbyá guarani, fundamentando-se não somente nos dados empíricos, mas em um conjunto de reflexões desenvolvidas no grupo de pesquisa *Educação ameríndia e interculturalidade*, que igualmente mantém uma relação contínua com as aldeias, as escolas, os professores e lideranças tradicionais mbyá guarani<sup>4</sup>. Contudo, a parte

4- O grupo de pesquisa coordenado pela Dra. Maria Aparecida Bergamaschi (PPGEDU/UFRGS) em muitos momentos foi solicitado a

mais substantiva da investigação contou com uma metodologia composta por dois momentos. O primeiro teve como base o trabalho de campo desenvolvido durante a participação no projeto *Ar, água e terra: vida e cultura guarani*: ações de recuperação e conservação ambiental e etnodesenvolvimento em aldeias indígenas guarani do RS, nos anos de 2011 e 2012. Essa atuação de educação ambiental está sendo implementada pelo Instituto de Estudos Culturais e Ambientais (Iecam)<sup>5</sup>, com o patrocínio do Programa Petrobras Ambiental, contemplando oito aldeias mbyá guarani do Rio Grande do Sul, com atividades de apoio à recuperação de áreas degradadas, melhoria da fertilidade do solo e da produção de alimentos, coleta e intercâmbio de sementes, viveirismo, compostagem, destino de resíduos, etnoturismo e reflorestamento com espécies vegetais nativas escolhidas pelos indígenas.

As aldeias participantes do trabalho foram as seguintes: Tekoa Anhetengua, Lomba do Pinheiro, Porto Alegre; Tekoa Yriapu, Granja Vargas, Palmares do Sul; Tekoa Nhundy, Estiva, Viamão; Tekoa Pindo Miri, Itapuã, Viamão; Tekoa Nhuu Porã, Barra do Ouro, Maquiné, Riozinho e Caraã; Tekoa Itapoty, Tekoa Pindoty, Riozinho e Teko aKa'aguy, Caraá, todas no Rio Grande do Sul. O projeto foi elaborado e implementado a partir das demandas e ideias dos mbyá, de acordo com as especificidades de cada aldeia, proporcionando um processo de escuta e diálogo em que foram manifestadas suas percepções sobre diversos temas, como ambiente, cultura, educação, saúde, alimentação, agricultura e economia.

Neste período, a atuação simultânea com educação ambiental e pesquisa, possibilitou

acompanhar os processos de escolarização, principalmente quando as próprias lideranças mbyá guarani sentem a necessidade de interlocução com agentes externos para construir suas compreensões de escola. Isso também ocorre com outros grupos e ou organizações que, em situações específicas são demandados para desenvolver projetos pontuais, dentre eles os que envolvem direta ou indiretamente a educação escolar.

**5-** O Instituto de Estudos Culturais e Ambientais (Iecam) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1991, direcionada para o estudo e o desenvolvimento de ações relacionadas com a sustentabilidade social e ambiental, que busca principalmente a revitalização de saberes tradicionais e da biodiversidade.

registros com base na observação participante e na etnografia, através de observações, escutas, diálogos, vivências e ações conjuntas. Os diários de campo reuniram apontamentos abrangendo dizeres mbyá, observações de situações, impressões e questionamentos acerca da visão ecológica das pessoas que compõem esses coletivos indígenas, no sentido proposto por Guattari (1990), que abrange três dimensões: da subjetividade humana, das relações entre as pessoas e do meio ambiente.

A observação participante foi considerada elemento de grande importância na construção metodológica coletiva entre a equipe do Iecam e os Mbyá, abrangendo a realização de reuniões de avaliação e planejamento, encontros, práticas ecológicas, trilhas, visitas de intercâmbio e atividades com as escolas; além do convívio em atividades cotidianas, como refeições, conversas e partilha do chimarrão ao redor do fogo.

Essa observação era acompanhada por um olhar etnográfico, atento à própria observação participante, buscando uma maior compreensão de como essas percepções ambientais se revelavam no cotidiano das aldeias, no modo de vida dessa etnia. A escolha se impôs devido à característica deste método, que envolve a abordagem dos fenômenos e comportamentos humanos em seu contexto, buscando a compreensão do ponto de vista do grupo com o qual se está trabalhando, com seus próprios significados, proporcionando a identificação de relações entre determinados comportamentos culturais e a especificidade da sua visão de mundo.

A pesquisa contemplou a observação de um processo educativo prático, coletivo, participativo e intercultural, absorvendo as percepções que surgiam naturalmente durante a trajetória; mas também a observação da convivência cotidiana, momentos em que estávamos juntos, compartilhando alimento, chimarrão, palavras e silêncios. A observação das crianças nas aldeias, na sua relação entre si, com os adultos e com o ambiente,

através de brincadeiras, caminhadas, cantos e danças, permeadas pela troca de carinhos, olhares e risadas, proporcionaram elementos importantes para a reflexão sobre aspectos da aprendizagem e da internalização de valores. Num segundo momento, em novas visitas às aldeias, foram apresentadas em conversas informais as percepções registradas ao logo do trabalho e, ouvindo seus comentários sobre essas considerações, surgiram novos diálogos e reflexões, ainda com o olhar etnográfico e o registro em diário de campo.

Também tivemos a oportunidade de realizar atividades conjuntas do grupo de pesquisa, especialmente com reuniões na aldeia Tekoa Anhetengua, Porto Alegre, para construção do Plano Político Pedagógico da escola, bem como os encontros de formação continuada da ação Rede de saberes indígenas na escola – Núcleo UFRGS<sup>6</sup>. Essas participações também proporcionaram a elaboração de registros, alguns dos quais constam neste trabalho de forma complementar ao desenvolvimento da reflexão.

### **A espiritualidade e o sentimento na educação e na aprendizagem mbyá guarani**

A aprendizagem é muito valorizada pelos Mbyá Guarani, ocorrendo a todo momento e não separada da vida. É um dos aspectos ressaltados por muitas pessoas pertencentes a esses coletivos indígenas durante o desenvolvimento da pesquisa, como nos seguintes dizeres registrados durante o trabalho de campo: “Aprender é a coisa mais importante”. (Tiago, Pindoty, 2012). “Os encontros são fundamentais, não dá para expressar e estimar todo o valor. É muito importante a participação dos mais velhos para a aprendizagem”. (Eloir, Nhundy, 2012).

**6-** Criada por meio da Portaria nº 98, de dezembro de 2013, Secadi/MEC, visa desenvolver formação continuada de professores indígenas, ação que se efetiva com a presença de professores e intelectuais Guarani e Kaingang conduzindo a formação, junto com pesquisadores da academia.

Durante a atuação em algumas aulas da Tekoá Anhetengua, desenvolvendo atividades junto ao professor da escola, observamos o comportamento, o interesse e a facilidade das crianças desenvolverem as dinâmicas propostas, onde são evidentes características como curiosidade, atenção, alegria, vontade, concentração e leveza. Moraes (2013, p. 292) confirma a constatação dessas qualidades e compara com dificuldades enfrentadas na sua atuação em escolas não indígenas, como desânimo, desrespeito e *desaprendizagem*.

A pesquisa mostrou uma possível relação entre essas qualidades das crianças mbyá e a pedagogia própria desse povo, conectada com a ecologia, a espiritualidade, o simbolismo, a arte e o sentimento. Esses aspectos se manifestaram como fundamentais para a aprendizagem, sendo também citados por Kusch (2009), como elementos importantes do pensamento indígena e popular americano, a partir de suas pesquisas com os povos quechua. O autor destaca uma perspectiva de aprendizagem com o coração e um pensar emocional. Segundo ele, para resolver seus problemas, o indígena aciona muito mais a afetividade e, nessa perspectiva, as decisões inteligentes são as relacionadas ao coração, este entendido como corpo, como um todo que pertence ao estado interior do ânimo: o coração elevado ao nível de uma faculdade psíquica.

Algumas falas dos Mbyá expressaram a relação entre as dimensões da espiritualidade e do sentimento com a aprendizagem, a sabedoria e a memória. Em conversa com o senhor Adolfo, liderança espiritual da aldeia Tekoa Ka’aguy, ele explicou que o sentimento é um elemento fundamental para que ocorra a memória e o saber, destacando a importância da palavra emitida com o coração e da própria escuta com o coração, que possibilitam o aprender com o coração. O sentimento torna possível a memória, e, dessa forma, o fortalecimento e a continuidade da sabedoria desse povo. O sentimento faz parte da sua vida, da sua relação com a natureza e entre as pessoas, permitindo a integração, através de

valores como respeito, perdão, fraternidade e alegria (STUMPF, 2014, p. 57).

A relevância dos elementos espirituais, emocionais e afetivos tem sido ressaltada em outras pesquisas sobre os Mbyá-Guarani. Menezes (2006a, 2006b) aponta para o aspecto vivencial da aprendizagem cotidiana das crianças mbyá, caracterizado pela afetividade, contato corporal e movimento vital e criativo, integrando corporeidade, sentimento, afetividade e espiritualidade. A educação tradicional guarani, segundo Bergamaschi (2005), apresenta aspectos como oralidade, respeito, curiosidade, observação, imitação, autonomia. Trata-se de uma educação integral que acontece em todos os lugares, de modo que a aprendizagem ocorre “estando no mundo e dando-se ao mundo”.

Friedrich (2012, p. 177) observa na pedagogia desse povo a importância do aconselhamento na transmissão de valores tradicionais, com o exemplo, a repetição, o silêncio e a palavra vinda do coração, expressando a verdade, com respeito e intensidade. A espiritualidade guarani não está separada da vida, do corpo, da mente, do ser como um todo, da cosmologia. Essa espiritualidade integrada à vivência cotidiana é uma dimensão de grande força na educação tradicional mbyá guarani, estando muito presente e viva na sua forma de ser e nas suas falas, permeando todos seus espaços e tempos, embora a *opy* (casa de reza), seja considerada o principal componente de sua educação.

Elda Vasquez Aquino, pesquisadora guarani kaiowá do Mato Grosso do Sul, ao desenvolver a investigação de mestrado sobre a educação das crianças em sua terra de origem, destaca o componente espiritual. Com inúmeros exemplos, a autora evidencia a necessidade dos espíritos sagrados, o espírito dos antepassados nos processos educativos das crianças kaiowá, pois são eles que impedem ou repreendem os espíritos da desobediência. Segundo ela, “na fala de Nhanderu fica claro que as crianças precisam passar por rituais para ter rumo, ou seja, para que o caminho seja aberto ao

conhecimento da vida” (AQUINO, 2012, p. 61). São dados que alimentam a reflexão acerca dos processos educativos guarani, mostrando a amplitude e complexidade de elementos presentes na formação da pessoa, incluindo a dimensão espiritual.

Referências aos sonhos também estiveram muito presentes durante a pesquisa, com seu papel fundamental nas decisões, nos planejamentos e na vivência cotidiana, manifestando uma profunda contribuição na formação humana. Bergamaschi e Menezes (2009) relatam que o sistema coletivo de rituais, com cerimônias, nomeações, rezas, cantos e danças, está intensamente relacionado com a sabedoria, a memória e a aprendizagem mbyá. Esses elementos caracterizam a religiosidade própria desse povo, que os identifica como uma comunidade unificada, fundamentando seu modo de vida, o *Nhande Reko*. A imaginação e a sensibilidade estão relacionadas com uma inteligência proveniente dessa conexão espiritual, de modo que os Mbyá agem seguindo a intuição e a afetividade, sendo o coração considerado o fundamento de sua ação, expressão e aprendizagem. A palavra é sagrada, inspirada pelo coração, a emoção é uma forma de integração da sua cultura e o sonho possui grande força espiritual como um mediador entre o mundo terreno e o mundo sobrenatural.

A memória foi ressaltada como elemento relevante na aprendizagem e na sabedoria mbyá, de forma conectada com o sentimento, conforme explicou o senhor Adolfo. A memória faz parte da pessoa, não vindo através do papel e da escrita, por isso a importância da oralidade, com a sinceridade e a profundidade da palavra emitida com o coração. Em muitos momentos os Mbyá se referiam a ter aprendido algo com os pais, avós e antepassados em geral. Carrara (2002) destaca a importância na educação dos xavante, da escuta dos mitos, histórias que são contadas às crianças pelos velhos, plenas de significados e de elementos naturais, em ambiente acolhedor, com alegria e com temas que despertam a atenção e a curiosidade.

Armstrong (2005), referindo-se aos Okanagan, povo indígena do Canadá, ressalta a relação da aprendizagem com a comunidade, sendo a realização plena do potencial humano de cada indivíduo resultado do seu bem-estar físico, emocional, intelectual e espiritual, na sua relação com o coletivo. No sistema ancestral okanagan, a aprendizagem era tão natural como aprender a falar e andar, pois a educação ocorria como parte natural da vida cotidiana na família e na comunidade, com grande valorização da colaboração e da partilha. Também entre os Mbyá é visível a influência da vida comunitária no seu sistema de aprendizagem. As crianças observam e imitam outras crianças, jovens e adultos nas suas mais diversas ações, desenvolvendo habilidades e saberes. Dessa forma, elas participavam de forma ativa e espontânea das atividades do Iecam, lidando com as plantas, manejando a composteira e manuseando ferramentas, evidenciando a aquisição de novos conhecimentos, mesmo sem entender a língua portuguesa.

Muñoz (2003), convivendo com o povo maya-tzeltal, nos Altos de Chiapas, chama a atenção para essa aprendizagem indígena integradora, cotidiana, tendo o ambiente comunitário como elemento ideal para a educação, envolvendo emoções, sensibilidade, dons, sonhos e silêncios, no compartilhar de uma diversidade de experiências, na transmissão oral dos anciãos, nos mitos, em uma convivência de intercâmbio de saberes, e nos diversos espaços como potenciais de vivências pedagógicas. Os processos naturais são observados detalhadamente, para diferenciar, nomear, reconhecer as espécies e utilizar, conforme as necessidades, na ética do respeito e do cuidado.

Em nossas observações, ficou bastante evidente o papel fundamental da natureza no desenvolvimento e na aprendizagem mbyá, principalmente na infância, se revelando de diversas formas, como na vivência das crianças nas brincadeiras com elementos naturais, no acompanhamento dos mais velhos em atividades ligadas à natureza, e na participação

ativa nas atividades, com alegria, entusiasmo e curiosidade. Desenhos livres infantis, realizados durante a pesquisa, revelaram a intensidade da presença de elementos da natureza, como fogo, água, árvores e animais, bem como de componentes representativos das interações sociais, como partilha de alimento, rodas de conversa e música.

Outro aspecto muito evidente na observação e convivência com o povo mbyá refere-se à alegria, tanto dos adultos como dos jovens e crianças. O trabalho de Menezes (2006) revela a alegria como parte da aprendizagem guarani, a qual reúne aspectos sensoriais, reflexivos e emocionais, através da vivência, criatividade, afetividade e arte. A alegria está relacionada com a facilidade e a fluidez do processo de desenvolvimento físico e cognitivo.

Carrara (2002) ressalta que a aprendizagem indígena não ocorre prioritariamente através da mente, mas abrange o corpo e todos os sentidos. A vivência com os guarani mostrou a importância de uma educação que se processa através de atividades abrangentes, com o uso de todos os sentidos, constituindo diversos modos de aprendizagem, como escutar, olhar, cheirar, tocar, sentir, fazer, imitar, sonhar, se relacionar, criar, construir, plantar etc.

### **Diálogo entre a educação mbyá guarani e a educação do paradigma indígena comunitário do *Bem viver***

De acordo com Mamani (2010), os povos originários, com sua diversidade étnica, desde o Alasca até a Patagônia, apresentam um paradigma único, o comunitário, no sentido de uma relação de respeito com tudo o que existe, dentro da concepção de que tudo está conectado em um pensamento comunitário integrador, não somente humano, mas com todo o universo. O fundamento dessa visão dos povos indígenas originários é o paradigma do *Bem viver*, o qual se constitui como um equilíbrio que inclui a relação com os elementos e seres da natureza, não no formato de

sujeito a objeto, mas de sujeito a sujeito. O ser humano, em seu anseio de sobreviver e de usufruir da natureza, se distanciou desse sentimento e, numa perspectiva antropocêntrica, se considerando como a espécie mais importante do planeta. No entanto, a cada dia fica mais evidente que somente uma relação complementária é capaz de gerar e manter a vida. A revitalização da vida comunitária constitui um retorno à memória coletiva ancestral, e isso significa viver em harmonia e equilíbrio. A educação é vista como uma forma de fortalecer essa noção de comunidade trazida pela cosmovisão dos povos indígenas originários, em sua estrutura ancestral, possibilitando a capacidade de viver plenamente, com a consciência de cada momento presente, o *sintipacha*, que na língua Aymara significa tempo intenso.

A educação para o *Bem viver*, do paradigma indígena comunitário, está fundamentada nessa concepção de mundo integradora e complementária entre todos os seres, permitindo uma aprendizagem relacionada com a plenitude da vida. Os resultados desta pesquisa revelam a importância do diálogo no processo de construção da escola mbyá guarani com a educação comunitária do paradigma do *Bem viver*, a partir de elementos como a visão ecológica, o sentimento, a coletividade, a reciprocidade, a arte e o simbolismo, que manifestaram sua relevância ao longo do trabalho.

Segundo Mamani (2010), em Aymara a primeira palavra ensinada é *jiwasa*, que significa nós, no sentido de um conjunto que abrange todos os elementos e seres da natureza. Para vivenciar esse conjunto de seres é necessário despertar a consciência comunitária. A vida floresce quando há complementaridade e reciprocidade, isso significa gerar espaços integradores entre diferentes capacidades. O cotidiano e as falas mbyá guarani também refletem a essencialidade dessa manifestação nas capacidades individuais e sua integração na coletividade, com reciprocidade e cooperação.

Mamani (2005) explica que, na cosmologia dos povos indígenas andinos,

a reciprocidade e a complementaridade constituem o fundamento da existência nas suas diversas manifestações, a partir da ligação entre duas forças convergentes, a cósmica, proveniente do universo, do céu; e a telúrica, que vem da terra. A conjunção dessas duas energias se expressa em todos os processos vitais, gerando e mantendo as formas de vida, que, na visão de mundo ameríndia, incluem os processos orgânicos e inorgânicos.

A observação do modo de viver mbyá, junto à escuta de suas falas, evidenciou uma visão de mundo, com uma ética e conduta, em que a espiritualidade representa grande força e profundo significado, se refletindo em todas as áreas da vida, história e tradição. Foram frequentes os dizeres do tipo: "A força mbyá guarani vem de Nhanderu", mostrando que a espiritualidade é um impulsionador para os movimentos em prol de seus direitos, com a manutenção viva de suas tradições, bem como para as atividades cotidianas, integrando os diversos saberes de todas as áreas necessárias para a vida em comunidade, como saúde, educação, economia, política, cultura e arte. A educação é um processo interligado a essas áreas, proporcionando o desenvolvimento pleno de cada ser humano e da comunidade como um todo, de modo que cada pessoa possa desenvolver e manifestar seus dons, de forma articulada com o coletivo, alimentando a reciprocidade e a complementaridade, o que contribui para a saúde de cada ser e do todo, bem como para a economia de cada família e da comunidade.

Na educação comunitária, o ensino e a aprendizagem são processos contínuos, dinâmicos e coletivos, envolvendo todos os integrantes da aldeia nos diversos espaços e tempos. Conforme Mamani (2010), a educação comunitária é permanente e dinâmica, não tendo início e nem se concluindo nas aulas, sendo essencial projetar também para fora das atividades escolares, se constituindo como uma educação de todos, com envolvimento dos diversos atores da aldeia, permitindo tomar

decisões e assumir responsabilidades de forma compartilhada. Isto implica na intervenção da comunidade, com a compreensão de que não somente o professor é o ator principal da educação, mas toda a comunidade. É uma educação cíclica, na qual cada participante assume em dado momento um determinado papel, de forma rotativa, o que contribui para a expressão das capacidades de cada pessoa e para a valorização das potencialidades de todos, bem como do trabalho coletivo.

A importância dessa criação conjunta, do respeito a diferentes formas de saberes, de todas as idades, também se manifestou na escola mbyá e no seu processo de construção. Nas reuniões das quais participamos, para construção da proposta pedagógica da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengua, foi observado o incentivo para a participação e manifestação, com grande valorização das falas das mulheres e dos seus conhecimentos sobre educação, devido ao seu importante papel relativo à gestação e ao cuidado com as crianças nos seus primeiros anos de vida. Acompanhando as atividades desenvolvidas na escola, aparece o profundo respeito do professor, dedicado a cada criança, a cada jovem, que são sempre ouvidos e considerados em suas individualidades: o professor, mesmo na sala de aula, se dirige sempre a cada um.

Em conversas com os representantes mbyá, eles demonstraram a opinião de que o sistema de avaliação ocidental prejudica a aprendizagem, pois se baseia na cobrança, competição e padronização, com a exigência da adequação do aluno a um sistema preestabelecido, sem respeito às diferenças e às formas diversas de compreensão e de processos de aprendizagem. Mamani (2010) também aponta para essa direção, ao dizer que o sistema de avaliação da educação para o *Bem viver* é comunitário, o que não significa negar a importância da avaliação individual, mas proporcionar dinâmicas avaliativas dentro de uma compreensão de que os estudantes são

entes integrados, formando os vínculos fundamentais da vida comunitária, a qual é como um tecido onde tudo está inter-relacionado. Nessa concepção, o fundamento comunitário do planejamento educacional, do ensino e da avaliação devolvem a sensibilidade e a responsabilidade para com cada ser humano e para com a vida. Toda a comunidade assume a responsabilidade de educar, direta e indiretamente, e o equilíbrio da comunidade é também responsabilidade de cada educando.

Nessa perspectiva, Mamani (2010) destaca a importância de uma educação que transcenda o formato da escola ocidental, com sua estrutura física padronizada, divisão em tempos fechados, dinâmica curricular compartmentada, hierarquia de saberes, e ensino predominantemente teórico. Defende um ensino direcionado para o desenvolvimento pleno do ser humano e da sociedade, formando pessoas que possam dinamizar a vida, em uma relação de equilíbrio consigo mesmas e com seus entornos. Para tanto, é importante um ensino não reduzido à razão, mas que integre todas as dimensões humanas: física, mental, intuitiva, simbólica, emocional, relacional e espiritual, abrangendo atividades práticas, vivenciais (com todos os sentidos), reflexivas, artísticas, criativas, culturais.

### **Construções interculturais para a educação escolar mbyá guarani**

Martins (2013) alerta para o fato de que a escola guarani possa ser pensada a partir da sua educação tradicional, a qual é a principal formação para esse povo, sendo necessário considerar a cosmologia indígena, com sua sabedoria, e buscar a compreensão de como o aluno mbyá aprende, para que possa haver uma contribuição para a construção de uma escola específica que faça sentido. Moraes (2013, p. 291) reforça esse pensamento, destacando que o processo de “buscar o sentido da escola diferenciada guarani é percorrer o caminho da espiritualidade deste povo”. Nas palavras dessa

autora, “a voz de Nhanderú vai aproximando a educação tradicional guarani da escola”.

A partir da presença de elementos como a espiritualidade, o sentimento, a vivência, o simbolismo e a arte para os Mbyá Guarani, compõndo integralmente seu cotidiano e, portanto, em relação com a aprendizagem, a memória e o saber, destacamos a importância de considerar esses aspectos na construção da escola diferenciada, conquanto os sabidos desafios no diálogo com o modelo de escola ocidental, o qual originalmente não prioriza essas dimensões.

As diferenças entre o pensamento ocidental e o ameríndio estão conflitualmente presentes na escola indígena, espaço onde precisam dialogar em processos construtivos interculturais. Durante reuniões na aldeia Tekoá Anhetengua, para elaboração do projeto político pedagógico da escola, bem como nas reuniões da Rede de saberes indígenas na escola – Núcleo UFRGS, falas revelaram a dificuldade de integrar as duas realidades. Ficam muito evidentes as contradições entre a escolarização ocidental, com a predominância da racionalidade, objetividade, divisão de conhecimentos, rigidez de horários e prazos e a educação indígena, com forte presença de elementos relacionados com a imaginação, a intuição, a afetividade e a espiritualidade.

Algumas falas registradas durante essas atividades mostraram preocupação pelo fato de prevalecer os ideais do Ministério e das Secretarias de Estado da Educação, além de dificuldades provenientes de questões administrativas e de gestões incompatíveis com a proposta ameríndia. A *escola com cara de branco* foi citada como expressão desse obstáculo, com propostas pedagógicas elaboradas por não indígenas, com regras prontas e concepções dominantes, além da falta de autonomia para criar, pensar a escola com ideias próprias, ter um calendário diferenciado, por exemplo. As manifestações mostraram a importância de que a escola constitua um espaço de contribuição para que o povo reconheça, afirme e valorize

sua identidade. Alguns professores mbyá expressaram ainda a grande força e relevância de momentos culturais que ocorrem nas suas formações, incluindo cerimônias com a presença dos mais velhos, de modo que *os espíritos fiquem mais fortalecidos*.

Um emblemático desenho elaborado pelo professor guarani Alberto Sandro Ortega, citado por Bergamaschi e Menezes (2009, p. 175), representa a escola no limite entre dois mundos, mostrando a ambiguidade em que vive esse povo, *apertado* entre duas culturas diferentes. A escola, no desenho do professor Alberto, aparece como uma interface, uma região de fronteira, passagem ou ponte entre o *mundo guarani e o mundo dos brancos*. Essa metáfora simboliza um espaço de encontro, de circulação de saberes de duas culturas, no sentido de permitir o diálogo, a troca, a complementaridade. Ao olhar esse desenho, fica mais evidente que a ponte está sendo construída, mas precisa ser trabalhada com atenção para que não se transforme em ruptura, para que não seja um *corpo estranho* dentro da aldeia, o que reforçaria a dicotomia entre dois mundos.

Mesmo que a escola seja a instituição para veicular os conhecimentos do mundo exterior, para se constituir específica do povo mbyá-Guarani, ela precisa ter, de alguma forma, os aspectos que são relevantes para essa cultura, a fim de que não ocorra uma ruptura entre as duas formas de educação. A dificuldade para fazer a escola diferenciada é uma constatação que se repete nas reflexões que os coletivos mbyá guarani fazem para pensar a escola que precisam. Contudo, apesar das grandes incompreensões que perduram nos processos de implantação de escolas nas aldeias, já foi constatado que é no fazer diário, nos pequenos, mas potentes atos que os sentidos da escola diferenciada vão se construindo, “aopropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios” (BERGAMASCHI, 2005, p. 227).

A presença de elementos espirituais, simbólicos, artísticos e lúdicos foi percebida na escola e no seu processo de construção, provavelmente contribuindo para aspectos comportamentais e da aprendizagem, e para a ligação entre educação tradicional e escolar. Mas existem dificuldades para uma inserção mais plena dessas dimensões, devido à força da estrutura já consolidada da instituição ocidental. Foi observada a ocorrência desses elementos da tradição se manifestando de forma espontânea, criativa e intuitiva, como em momentos de bênção, de homenagens e de expressão de gratidão. Além disso, a alegria, não só das crianças, mas das pessoas de diversas idades, com a espontaneidade de brincar, rir, contar piadas; e a criatividade, o interesse e a habilidade nas diversas formas de expressão artística e na elaboração de mapas.

No entanto, dizem os Guarani que esses elementos precisam ser melhor explorados, para que a escola possa integrar a aprendizagem dos conhecimentos interculturais com a continuidade da internalização dos seus valores, com a filosofia desse povo, seus processos educacionais e ritmos próprios, na forma de aprendizagens comunitárias, em diferentes espaços e tempos, respeitando o tempo da descoberta do dom de cada criança e integrando diferentes idades, para que não se perca uma forma própria de aprender. Nesse sentido, é muito comum as crianças pequenas observarem os irmãos maiores, os adultos e outros seres da natureza para, através da imitação, construir seus comportamentos particulares.

Não obstante, são necessárias iniciativas para transformar a fragmentação de conteúdos e áreas de conhecimento que permeiam a escola ocidental, de modo a permitir que a escola esteja fundamentada na visão de mundo mbyá guarani. A pesquisa mostrou, conforme Stumpf (2014, p. 51), um modo de viver mbyá que reflete o entrelaçamento entre cultura e ambiente, com a complementação e a interdependência entre todos os elementos naturais, culturais e espirituais, proporcionando

uma integração entre os diversos aspectos que compõem seu sistema organizacional, de modo que economia, saúde, educação, entre outros aspectos se integrem.

A concepção sistêmica de educação proporciona uma forma de valorização das potencialidades de conexão entre diferentes saberes e áreas de conhecimento, propiciando contextos de aprendizagem que possam ser aproveitados em um caráter associativo, para a assimilação de diferentes conteúdos de forma prática e relacionada com a vida cotidiana. Nesse sentido, a interdisciplinaridade ocorre em um movimento de diálogo e interação entre diferentes formas de conhecimento.

A compreensão de um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, bem como a utilização dos conhecimentos de várias áreas para resolver um determinado problema, constitui uma abordagem que pode contribuir para uma ação reflexiva em conexão com a realidade. A integração entre a escola e a comunidade pode favorecer essa transdisciplinaridade. Abbonizio (2013), a partir de estudo de caso da Escola Indígena Khumuno Wt'ut, do território do povo kotiria (wonano), localizada no alto rio Uaupés, município de São Gabriel da Cachoeira, identifica essa perspectiva na reflexão kotiria sobre o que querem da educação escolar. Seus planos são elaborados a partir de uma visão da escola como espaço importante de reunião comunitária, debate e intervenção na realidade local, não somente para o contexto atual, mas também para as próximas gerações. Essa visão proporciona uma educação que integra a teoria e a prática, levando em conta saberes e habilidades dos estudantes em ações e objetivos coletivos.

Nesse sentido, a escola pode se constituir em um espaço de revitalização indígena, contribuindo para o fortalecimento da cultura transmitida através da família e da vida comunitária. Em suas manifestações, os Mbyá Guarani evidenciam que não almejam converter a tradição em conteúdo escolar. No entanto, intuem que a construção de uma proposta

pedagógica diferenciada precisa ocorrer em conexão com a sabedoria dos mais velhos, a tradição dos ancestrais e a complementaridade entre a escola e a comunidade.

O cotidiano da aldeia pode ser aproveitado como conexão para a aprendizagem de diversos temas e conteúdos escolares, e é nesse cotidiano que aparecem questões de grande profundidade e sabedoria, relacionadas com a cosmologia, além de permitir a observação da natureza e a resolução de questões práticas junto aos adultos. Observamos que esta aprendizagem vivencial pode ser integrada ao ensino escolar, através de reflexões, elaboração de registros, ilustrações, cálculos, medições etc., conectada a diversos conteúdos e áreas de conhecimento.

Desse modo, a escola é também vista como espaço cultural, com uma educação articulada com a vida, com as questões da aldeia, os ciclos, o calendário próprio. As vivências e reflexões podem originar a construção coletiva de calendários, permitindo a identificação das mudanças naturais ao longo do ano. É assim internalizada a importância do calendário lunar para os cortes, plantios e colheitas; o papel do caminho do sol, não só no plantio, mas no local de construção da *opy*, por exemplo. Esse calendário pode servir de base para a programação escolar, pois o tempo escolar ocidental é uma imposição do ritmo de uma sociedade, de forma separada e desconectada da natureza e das diversas tradições indígenas e das especificidades de cada aldeia. Evidenciar e valorizar os conhecimentos mbyá guarani são formas de fazer a escola intercultural e aprender o que vem de fora da aldeia a partir da afirmação do que lhes é próprio.

Precisa ser ressaltado ainda o papel da escola na manutenção da língua, no seu significado orgânico, de organismo vivo, em contínua criação e transformação. Em todas as aldeias que desenvolvemos a investigação, o que predomina é a língua guarani, o português não é apreendido por todos, principalmente pelas crianças, que apenas o tem no espaço escolar. Nesse sentido, a língua aparece em seu aspecto

político, como instrumento de poder, como aspecto que não pode ser controlado por outros, assim como a memória e a imaginação. Porém, essa sociedade não descarta a importância dos registros. Em encontro realizado na aldeia de Riozinho, mostramos o desenho do professor guarani Alberto Sandro Ortega (BERGAMASCHI; MENEZES, 2009, p. 175). Em seguida, um professor da aldeia tomou a palavra e se referiu ao fato de que o autor do desenho já havia falecido, mas que aquele desenho ainda estava vivo, destacando a importância do registro, através do desenho e da escrita, para que a memória se mantenha viva.

## **Considerações finais**

A vida mbyá guarani apresenta elementos vivenciais complexos, presentes em seus processos educacionais não escolares. Consolidam uma continuidade milenar, no entanto precisam também se constituir como fundamento na construção da escola diferenciada e específica desse povo, contribuindo para uma afirmação cultural, junto ao acesso a tecnologias e conhecimentos de outras culturas. A espiritualidade, a sensibilidade, o simbolismo, a vivência e a arte constituem alguns desses elementos.

A sensibilidade se mostrou como uma dimensão essencial para a construção de uma escola mbyá guarani viva, em que a cultura possa pulsar forte, com toda a sua energia e força. O sentimento também está integrado ao simbólico, como forma de conexão espiritual, de acesso a aspectos intuitivos, como as mensagens provenientes dos sonhos. A arte é expressão viva do sentimento e do simbólico, o elo com outras dimensões da aprendizagem.

A aprendizagem vivencial, envolvendo todos os sentidos, cuja importância se manifesta na educação mbyá não escolar, também tem sua relevância na educação escolar, inclusive como forma de articulação com as outras questões da aldeia. A escola mbyá pode ser vista como espaço contínuo de criação coletiva, de forma celebrativa, com uma trajetória de construção

permeada pela alegria. A escola integrada ao cotidiano da aldeia, mas de forma relacionada com aprendizagens de outros conteúdos, pode proporcionar o encontro do mundo mbyá com o mundo ocidental. Organizada de forma delicada, como dizem os Guarani, propiciando abertura para o novo, acessando complementarmente conhecimentos e tecnologias de outras culturas, favorecendo potencialidades interculturais, sem deixar de desenvolver a necessária visão crítica com relação aos processos históricos de colonização, manipulação e opressão, bem como suas consequências em termos de degradação étnica, social e ambiental.

Nesse sentido, destacamos a importância de pesquisas que busquem o maior conhecimento de como as dimensões da espiritualidade, do simbolismo do sentimento e da arte estão se inserindo na construção da escola diferenciada, por serem elementos de suma importância para esses povos, mas que não costumam ser abordados na visão predominante da educação

ocidental. Como disse o professor Jerônimo, em uma reunião na Escola Anhetengua: “Na escola tem que falar com calma, com suavidade com as crianças. Isso é a escola diferenciada para o Guarani. Parece igual, mas a diferença está na dimensão espiritual, que respeita cada criança, sua vontade. Não pode falar alto, tem que ter delicadeza com a criança”.

A compreensão de como as dimensões da espiritualidade, do simbolismo do sentimento e da arte estão sendo tratadas no processo construtivo da escola indígena, e de como são enfrentadas possíveis dificuldades para esta inserção, podem contribuir para a elaboração de políticas públicas adequadas a esse tipo de educação, bem como para a construção de meios para a execução de processos de gestão e políticas educacionais de formas que atendam as especificidades das demandas desse povo. Também oferece elementos para uma reflexão mais ampla sobre educação e escola para além das fronteiras do mundo mbyá guarani.

## Referências

- ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. **Educação escolar indígena como inovação educacional:** a escola e as inspirações de futuro das comunidades, 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AQUINO, Elda Vasques. **Educação Indígena e processos próprios de aprendizagens:** espaços de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiowá antes da escola, na comunidade Indígena de Amambai, Amambai – MS, 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.
- ARMSTRONG, Jeannette. Educação Okanagan para uma vida sustentável: tão natural quanto aprender a andar ou falar. In: STONE, Michael; BARLOW, Zenobia (Org.). **Alfabetização ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2005. p. 109-113.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Caderno Cedex,** Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nembo'e:** enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani, 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? **Revista Tellus,** Campo Grande, v. 4, n. 7, p. 107-120, out. 2004.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tradição e memória nas práticas escolares kaingang e guarani. **Curriculo sem Fronteiras,** v. 10, n. 1, p. 133-146, jan./jun. 2010.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. **Educação ameríndia:** a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

CARRARA, Eduardo. Um pouco da educação ambiental xavante. In: SILVA, Araci Lopes et al. **Crianças indígenas:** ensaios antropológicos. São Paulo: Fapesp, 2002. p. 100-116.

FAUSTINO, Rosângela. Religião guarani nhandewa: uma complexa organização e recriação para a vida e a educação. **Revista Brasileira de História das Religiões**, Maringá, v. 3, n. 7, p. 47-71, maio 2010.

FRIEDRICH, Neide Regina. **Educação, um caminho que se faz com o coração:** entre xales, mulheres, xamãs, cachimbos, plantas, palavras, cantos e conselhos, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papirus, 1990.

KUSCH, Rodolfo. **Obras completas.** v. I-III.). Rosário: Fundación Ross, 2009.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Visión cósmica de los Andes.** La Paz: Armonia, 2005.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Vivir bien/buen vivir:** filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indigenas, 2010.

MARTINS, Ângela Maria Dorneles. Narrativas: uma inspiração metodológica para as escolas Guarani. In: BENVENUTI, Juçara et al. (Org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas:** produções do curso de especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 277-290.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. **A alegria do corpo-espírito saudável:** ritos de aprendizagem guarani. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006a.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de. Educação biocêntrica: um olhar sobre a educação Guarani. In: FLORES, Feliciano Edi Vieira (Org.). **Educação biocêntrica:** aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006b. p. 131-142.

MORAES, Olga Justo de. A espiritualidade na Pedagogia Guarani: o caminho para o encontro da escola sem males. In: BENVENUTI, Juçara et al. (Org.). **Educação indígena sob o ponto de vista de seus protagonistas:** produções do curso de especialização PROEJA Indígena. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 291-304.

MUÑOZ, Maritza Gómez. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFF, Enrique (Coord.). **A complexidade ambiental.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 282-322.

SILVA, Caetana Juracy Rezende. Pensando a educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. In: CLAUDINO, Zaqueu Key. **Educação indígena em diálogo.** Pelotas: UFPEL, 2010. p. 85-95.

STUMPF, Beatriz Osório. **Educação ambiental indígena e interculturalidade:** reflexões a partir de percepções Mbyá Guarani, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

Recebido em: 07.01.2016

Aprovado em: 13.04.2016

**Beatriz Osorio Stumpf** é mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Educação. É pedagoga e professora substituta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, campus São Gabriel da Cachoeira.

**Maria Aparecida Bergamaschi** é professora associada na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É pesquisadora da educação e das escolas indígenas, especialmente dos povos guarani e kaingang, com inúmeras publicações sobre esse tema. É coordenadora do programa Rede Saberes Indígenas na Escola, núcleo UFRGS.