



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Maíra da Silva Madrid

**CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DA COMUNIDADE GUARANI TEKOA PINDO
MIRIM:**

**diálogos possíveis entre a cultura indígena e a Ciências da Natureza, na perspectiva da
Educação do Campo**

Porto Alegre
Dezembro 2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Maíra da Silva Madrid

**CARTOGRAFIA DAS PRÁTICAS DA COMUNIDADE GUARANI TEKOA PINDO
MIRIM:**

**diálogos possíveis entre a cultura indígena e a Ciências da Natureza, na perspectiva da
Educação do Campo**

TCC apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Valéria Labrea

Porto Alegre

Dezembro 2020



Sumário

INTRODUÇÃO	4
A ALDEIA TEKOA PINDO MIRIM	5
Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental <i>Nhamandu Nhemopu'ã</i>	10
Objetivo Geral	14
Objetivos Específicos	14
METODOLOGIA: A CARTOGRAFIA SUBJETIVA.....	15
A EDUCAÇÃO INDÍGENA	16
A Educação Do Campo	19
O Calendário CULTURAL	24
Principais atividades da aldeia.....	28
Dezembro, Janeiro e Julho: a visita aos parentes.....	29
Fevereiro: a pesca	30
Março: ano novo.....	30
Abril: Semana Cultural	30
Maio/Junho: plantação de batata-doce.....	31
Agosto: a Opy.....	31
Setembro: plantação de mandioca	31
Outubro e Novembro: plantação de milho.....	32
PARA CONCLUIR, REFLEXÃO SOBRE AS CIÊNCIAS DA NATUREZA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DO CAMPO.....	33
REFERÊNCIAS	37



INTRODUÇÃO

A população indígena no Brasil é de aproximadamente 817.963 mil pessoas, segundo o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), organizadas em 305 etnias diferentes e 274 línguas indígenas. O reconhecimento da contribuição da diversidade sociocultural dos povos indígenas para a formação da nação brasileira é recente. (FUNAI,2018).

Os povos indígenas trazem uma importante contribuição ao incremento da diversidade cultural brasileira e esta pesquisa busca dar visibilidade às expressões culturais da cultura Guarani que, muitas vezes, é conhecida apenas em livros e o que a mídia mostra. Infelizmente, somente sabemos sobre os indígenas quando eles aparecem nos jornais, nas mídias em forma de manifestações principalmente em Brasília e protestos para fazer valer seus direitos valerem sobre suas terras. Esta pesquisa busca trazer para a academia um pouco da diversidade cultural dos Guaranis.

Quando da chegada dos espanhóis e portugueses na América, por volta de 1500, os Guarani que fazem parte da família dos Tupi Guarani, do tronco linguístico Tupi, já formavam um conjunto de povos com a mesma origem, falavam um mesmo idioma. Eles haviam desenvolvido um modo de ser que mantinha viva a memória de antigas tradições e se projetavam para o futuro, praticando uma agricultura muito produtiva, a qual gerava amplos excedentes que motivavam grandes festas e a distribuição dos produtos, conforme determinava a economia de reciprocidade (FUNAI, 2018).

Quando os europeus chegaram ao lugar que hoje é Assunção, no Paraguai, ficaram maravilhados com a "divina abundância" que encontraram. Os Guarani vêem seu mundo como uma região de matas, campos e rios, como um território onde vivem segundo seu modo de ser e sua cultura milenar. Do território tradicional, historicamente ocupado pelos Guarani, que se estende por parte da Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil, os Guarani ocupam hoje apenas pequenas ilhas. (FUNAI, 2018)

Seu território, o solo que se pisa, é um *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem. Esses povos guardam tradições de tempos muito antigos, que trazem na memória que vão atualizando em seu cotidiano, através de seus mitos e rituais. (FUNAI, 2018)



Os povos Guarani são muito semelhantes nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e aplicar as diversas tecnologias na relação com o meio ambiente. Tais diferenças, que podem ser consideradas pequenas do ponto de vista do observador, cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades políticas exclusivas. Esses grupos reconhecem a origem e proximidade histórica, linguística e cultural e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas. (FUNAI, 2018).

Atualmente, os Guarani seguem vivendo onde sempre viveram, apesar de inumeráveis pressões, ameaças e mortes. Diversos grupos Guarani foram se estendendo por esta parte da América, mediante sucessivas migrações aliadas ao crescimento demográfico, que começaram há uns dois mil anos atrás e que continuam até a atualidade. Um dos maiores males que os Guarani têm que suportar é a invasão e destruição de suas terras, a ameaça contra seu modo de ser, a expulsão, a discriminação e o desprezo que vieram com a chegada dos "outros", dos colonos e dos fazendeiros e, mais recentemente, dos produtores de soja e de açúcar (FUNAI, 2018)

No Brasil, os Guaranis vivem nos estados brasileiros do Mato Grosso do Sul, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Pará, Santa Catarina e Tocantins. Somente no País há 57 mil indivíduos, conforme o IBGE. Também há indígenas Guarani vivendo na Argentina, Bolívia e no Paraguai. A maior parte dos Guarani vivem na Bolívia, onde há 78,3 mil indivíduos. No Paraguai existem 41, 2 mil e na Argentina 6,5 mil. (FUNAI, 2018).

Neste estudo vamos falar de uma aldeia Guarani-Mbyá que fica em Viamão na zona rural, no estado do Rio Grande do Sul e suas práticas culturais mapeadas por meio de um calendário que foi construído de modo coletivo com as crianças da escola e com a comunidade indígena.

A ALDEIA TEKOA PINDO MIRIM

A aldeia *Tekoa Pindo Mirim*, que significa "despertar do divino sol", está localizada em Viamão, próxima ao Parque Estadual de Itapuã. Ela tem 27 hectares e foi fundada por Dona Laurinda e Seu Turíbio, em 10 de setembro de 2000, com o objetivo de criar uma escola e ter um lugar para morar, pois não queriam mais ficar em Tenente Portela, onde então viviam. A maioria dos indígenas desta aldeia é formada por parentes e eles estão sempre viajando,

trocando de aldeia. As terras da aldeia foram doadas pelo Estado para os Indígenas Guarani-Mbya e demarcadas pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Atualmente a comunidade é composta por 15 famílias, num total de 75 integrantes. As quinze famílias moradores da comunidade são compostas de indígenas de diversos lugares, como Argentina, São Paulo, Rio de Janeiro, Viamão (comunidade indígena Guarani-Estiva e comunidade indígena do Cantagalo).

As casas da aldeia (imagens ao lado) foram construídas de madeira pelos guarani, as madeiras, em geral, foram retiradas da mata, algumas são de doações ou foram compradas. Algumas casas são revestidas de barro, o piso é de areia, o banheiro fica na rua, não tem água quente, há eletricidade em algumas casas e dois banheiros comunitários.



Imagem de um dos banheiros.

Fotos do acervo pessoal da Autora

As dificuldades vividas na aldeia são imensas, a maioria dos indígenas vive dos alimentos que plantam e do artesanato que produzem, a caça e a pesca não são frequentes devido ao difícil acesso aos locais onde poderiam pescar e caçar.

Um dos lugares de pesca que os Guarani frequentam é a Lagoa Negra, que fica no município de Viamão, localizada dentro da área do Parque Estadual de Itapuã. Por questões de preservação, a lagoa segue fechada para visitação de turistas, menos para os indígenas, que há anos reivindicam¹ a área onde fica a Praia de Fora, no Parque



Acervo da Autora

Estadual de Itapuã, porque em uma parte da praia existiu uma aldeia Guarani. Isso foi comprovado através de artefatos indígenas no local, existe uma ação judicial em Brasília para reivindicar as terras. Na imagem acima, podemos ver uma parte da Lagoa Negra (ao fundo).

No Brasil, a utilização de plantas no tratamento de doenças apresenta, fundamentalmente, influência da cultura indígena e, sem dúvida, esse acervo baseou-se na observação constante à sistemática dos fenômenos e características da natureza e na experimentação empírica desses recursos (Silva, 2007).

Eles cultivam plantas medicinais para os tratamentos de doenças e o plantio de alimentos como mandioca, batata doce e milho. O cultivo é feito por cada indígena em sua casa, a horta coletiva foi desativada devido à falta de manutenção, a vegetação da mata é utilizada para construir casas, a madeira também serve de matéria prima para o artesanato.

A medicina popular pode ser entendida como um corpo de conhecimentos e práticas médicas, que se desenvolve em uma dinâmica própria, com base no conhecimento empírico, segundo o contexto sociocultural e econômico em que se insere, e a maioria dos conhecimentos remanescentes encontra-se atualmente entre os mais velhos, especialmente devido ao desinteresse dos mais jovens, associado à substancial redução dos recursos naturais. (SANGALLI et al 2018.p40).

¹ As informações sobre a ação judicial me foi fornecida por uma moradora do local. Pesquisei e vi que há notícias na mídia sobre essa questão: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/%C3%ADndios-reivindicam-parque-de-itapu%C3%A3-1.180207>, acesso em 27/10/2020.

Grande parte da população indígena no Brasil experimentou uma série de mudanças culturais cumulativas, impostas pelo processo colonizador, tais como a ruptura com o passado e suas tradições, miscigenação étnica intensa e adaptação a novos meios socioeconômicos e ambientais. As matrizes culturais mais antigas certamente sofreram o impacto da colonização, tendo sido impostas por um novo modo de viver e de conhecer o mundo (MOTA, 2009).

Mas isso não impede que as tradições se mantenham vivas no cotidiano da Aldeia. Um exemplo disso, podemos ver nas fotos abaixo, nas quais o indígena Arnildo Gonçalves ensina que devemos chupar um limão quando engolimos uma espinha de peixe, na outra foto, vemos ele segurar o PyPy (guiné) que é utilizado na Aldeia para o resfriado.



Acervo da Autora

A aldeia, em 2020, é liderada pelo cacique Arnildo Vera Moreira, que atua junto com a comunidade e seus conselheiros que são as pessoas escolhidas na aldeia para auxiliar o cacique em suas decisões e agir na sua ausência.

Entre os Guarani-Mbyá, os mais velhos relatam o passado da etnia, revelam e criam vínculo entre os jovens e a sua história e perto dos 40 anos um Guarani-Mbyá pode ser considerado ancião, desde que seja responsável e maduro, no entender do seu povo, pois já terá acumulado suficiente conhecimento para aconselhar e orientar outros membros da comunidade (FREIRE, 1992; DOS SANTOS & TORRES-MORALES, 2007).

Esses aspectos são distintos da cultura ocidental, mas, entre os Guarani-Mbyá, como relata Luciano (2006), há uma associação entre maturidade e ser mais velho, pois a pessoa mais velha assume um estatuto mais importante e é considerada uma pessoa mais sábia e bastante respeitada na comunidade, com um lugar resguardado por manter e guardar as tradições; transmitir o idioma, os costumes, os valores e a tradição religiosa. Silva e Silva (2008) reforçam

o caráter de depositários da memória, tradições, considerando que a sua tarefa é de “ensinar”, por isso, afirma Luciano (2006), sua função de construtor do conhecimento é bastante presente.

A aldeia Pindo Mirim possui um Pajé, que é a pessoa mais velha e atua como conselheiro espiritual e ele atualmente mora na aldeia vizinha, a Cantagalo, que fica na divisa entre Viamão e Porto Alegre. Os Guarani, assim como outros povos ameríndios, possuem uma sabedoria milenar tradicional de cura que vem acompanhando as gerações através do *Nhemonguetá* (aconselhamentos) compartilhados e repassados pelos mais velhos.

O *Karai* (Pajé/xamã), são considerados sábios dentro da cultura Mbya. Suas práticas religiosas relacionadas a espiritualidade acontecem na Opy, local que realizam suas conexões com as divindades.



Imagem da Opy (Casa de Reza) - Acervo da Autora

Para os Guarani, o nome de Deus é *Nhanderu* e a saúde do ser está diretamente conectada com o sagrado, utilizando seus conhecimentos medicinais tradicionais de cura para as doenças do corpo e da alma.

Conforme Ferreira (2007), os sistemas médicos tradicionais indígenas estão inseridos em contextos étnicos particulares, onde os saberes e práticas que promovem a saúde previnam e curam doenças está associado à religião, à política, à economia, à arte, entre outros aspectos. Vale ressaltar que seus costumes tradicionais não se restringem ao passado, mas sim à identidade do grupo, que é necessariamente dinâmica e composta por elementos próprios, permitindo a caracterização étnica. Muitos autores enfatizam a necessidade de compreensão dos sistemas médicos específicos de cada sistema cultural, visando entender seus percursos terapêuticos e suas concepções de saúde e doença, para que, ao sugerir práticas de assistência à saúde, estas sejam culturalmente adequadas, para que assim tenha-se efeitos positivos na população atendida (LANGDON, 1994; CONKLIN, 1994).

O *petyngua*, na foto ao lado, é uma espécie de cachimbo, é utilizado pelos Mbyá-Guarani para a inalação da fumaça de fumo e de ervas, tanto em circunstâncias cotidianas quanto rituais, *pety* significando “fumo”, enquanto *-guá* tem um sentido de lugar, de continente, ou seja, *petynguá* é o lugar do fumo.(MARQUES, 20120).



Acervo da Autora

O fumo de corda é outro item de grande importância que faz parte da cultura. Os mais velhos têm o costume de mascar o fumo em seu cotidiano, além de fumar no *petyngua*. Nos dias atuais muitas pessoas já preferem o fumo industrializado que vem picado e outros ainda usam o fumo de corda.

Os povos indígenas têm uma maneira própria de marcar a passagem do tempo². Para alguns desses povos, a passagem do tempo está relacionada à agricultura e aos fenômenos naturais, como a chuva e o frio. Para eles, o Ano Novo começa em setembro e o ano velho termina no inverno. Os indígenas possuem um saber muito profundo sobre o seu ambiente, as plantas e os animais. Os Guarani, por exemplo, associam as estações do ano e as fases da lua com as mudanças climáticas, a fauna e a flora da região em que vivem. O plantio principal do *avaxi*, que é o modo como denominam o milho, ocorre, geralmente, na primeira lua minguante de agosto.

Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Nhamandu Nhemopu'ã*

A educação Guarani não inicia quando a criança nasce, mas quando a mãe engravida, a base principal da sua educação é a casa de reza e cerimônia chamada por eles de *Opy* e todo processo de como será esta criança está ligada às condutas que os pais tiveram durante a gravidez, elas sinalizam como será o desenvolvimento desta criança no



² <http://www.ensinoreligioso.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=464>, acesso em 27/10/2020.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

seu processo de aprendizagem formal ou ao logo de sua vida para aprender como ser Guarani. É na Opy que “a criança ganha nome no batizado, onde as sementes dos milhos estão aguardadas, é o local mais apropriado para fumar seu *petygua*, é o local aonde as reuniões acontecem e também os velórios.

Após o nascimento, eles entendem que sua vida será a continuação daquilo que se iniciou na gravidez, com a participação efetiva da criança. Na fase escolar, a criança passa a ter dois tipos de educação: a educação tradicional Guarani e a educação escolar. O grande desafio está em como unir essas duas formas de educar. Na aldeia Tekoa Pindo Mirim, a escola encontra-se ao lado das casas dos indígenas e eles participam ativamente da vida escolar.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental *Nhamandu Nhemopu'ã*, que em Guarani significa Despertar do Divino Sol, iniciou suas atividades no dia 12 de agosto de 2011, com 40 horas de aulas semanais, divididas em dois turnos (manhã e tarde). Por se tratar de uma escola bilíngue, onde os estudantes são ensinados em Guarani e em Português, conta com professores indígenas, Irineu Gomes e Arnildo Moreira, e os professores não indígenas.

A escola é multisseriada, pequena, com três salas de aula, uma delas é a biblioteca que acabou tendo a função de sala de aula, e as outras forma divididas em: Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem, em média, 8 alunos por turma, e as turmas estão divididas conforme a tabela 1, abaixo:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Divisão das turmas	Ed. Infantil	1º ao 3º ano EF	4º ao 5º ano EF	6º ao 7º ano EF	8º ao 9º ano EF	104 1º ano EM	204	T5-T6	T3-T4
No. de Alunos	7	7	8	13	14	7	11	3	4
Professores	Adriana Rosa Irineu Gomes	Adriana Rosa	Andrea Martins	Maíra Madrid Rita Melo	Maíra Madrid Rita Melo	Daniel Sebastião Maíra Madrid Rita Melo	Daniel Sebastião Maíra Madrid Rita Melo	Maíra Madrid	Maíra Madrid
Disciplinas	Letramento	Português Guarani Matemática	Português Guarani Matemática Ciências	Português Matemática Educação Física Valores guarani Ciências História/Geografia Espanhol	Português Matemática Educação Física Valores guarani Ciências História/Geografia Espanhol	Português Matemática Educação Física Química Física História/Geografia Biologia	Português Matemática Educação Física Valores guarani Ciências História/Geografia Espanhol	Português Matemática Educação Física Valores guarani Ciências História/Geografia Espanhol	Português Matemática Educação Física Valores guarani Ciências História/Geografia Espanhol

A Escola Nhamandu Nhemopu'ã é reconhecida por diversas iniciativas, inclusive com premiações em nível nacional, como no caso do Prêmio Itaú-Unicef, onde foi finalista com o projeto *Yvyra Yky – educação sociocultural ambiental Guarani Terra Vida*, junto ao instituto Sementes ao Vento.

A escola desenvolve vários projetos culturais, como o livro bilíngue *Curumim contou /kyringué omombe'u*, lançado na Feira do Livro de Porto Alegre em novembro de 2016. Também oferece atividades de teatro, como a peça *Pec 215- Lutando pela nossa terra*, no ano de 2016. Desde 2017 promove a Semana Cultural, que é uma semana de vivências onde escolas, universidade e pessoas curiosas vão para conhecer a cultura Mbyá-Guarani.

Em 2017, construímos, na disciplina de Ciências da Natureza, um Canal no YouTube onde postamos dois filmes que produzimos com os alunos e as pessoas da aldeia, chamados “Perigo da Mata” e “Nhamandu”, em parceria com a professora de Português, Rita Melo e Artur Oliveira, professor de Educação Física. Estes filmes foram feitos com recursos do Projeto Primeiro Filme do Cultural Santander e ambos ganharam menção honrosa.

O filme *Perigo da Mata*, de 2017 tem como proposta mostrar o lado espiritual dos indígenas e as dificuldades que podem ocorrer se não souberem lidar com este assunto.

O filme *Nhamandu* foi produzido no ano de 2019, o curta tem como história as dificuldades do sustento da família de um jovem Guarani que procura nos conselhos do sábio



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

da comunidade a solução de seus problemas. Contudo, com a saída de seu lugar seguro, sua Terra Sem Males, ele se defronta com a discriminação e preconceito da sociedade ocidental.

No ano de 2019, os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências da Natureza (EduCampo) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Maíra Madrid, Andréia Santana e Carlos Eduardo Werpp elaboraram, na atividade de ensino do *Estágio Não Escolar*, junto com a comunidade e lideranças, uma horta comunitária, onde foi plantado alface, batata doce, milho e tempero verde. Devido a pandemia do corona-vírus infelizmente este projeto não teve continuidade em 2020.

Minha trajetória na EduCampo iniciou no ano de 2016, com a visita do professor do curso que apresentou um projeto de Clube de Ciências, que a Escola Nhamandu Nhemopuã passou a integrar. Na ocasião, a Professora de Língua Portuguesa que também era educanda do curso, passou a ser a coordenadora deste projeto. O convite para criação do Clube de Ciências veio ao encontro de uma prática reflexiva, de investigação e de nos questionarmos dos conhecimentos ancestrais e científicos que nos rodeiam, na época o nome do projeto era *Maino'ĩ Rapé* que significa o caminho da sabedoria.

A partir dessa visita surgiu o interesse pela curso e por fazer o vestibular, na época eu era formada em Educação Física e lecionava Ciências. A oportunidade de fazer um curso em uma área em que eu já atuava, mesmo sem formação, me fez entrar no curso e, desde 2016, a realizar todas as atividades de tempo-comunidade (cerca de 40% da carga horária do curso) na Aldeia, em projetos interdisciplinares que resultam nessa proposta de cartografia.

Estes projetos já desenvolvidos foram necessários para que a conexão entre a educação do Guarani, entendida como um processo de apropriação do conhecimento ocidental, ocorresse sem a perda e nem a sobreposição das culturas. Isso se deu através da parceria entre o professor Guarani e o professor não-indígena em sala de aula, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Neste estudo, nos propomos descrever as atividades culturais (e de plantio) celebradas na comunidade porque percebemos que ainda não tinha sido feito um mapeamento dessas práticas da comunidade. Nos propomos, assim, fazer essa cartografia cultural e elaborar junto com a comunidade um calendário das principais atividades da aldeia para problematiza-las em sala de aula, particularmente nas aulas de Ciências da Natureza, a fim de articular o estudos das Ciências com a cultura Guarani, na perspectiva da Educação do Campo.



Partimos da percepção de que a cultura é viva e está se transformando continuamente, mesmo em populações tradicionais nas quais imaginamos que a cultura está fixada ou estática, na realidade, não é isso que acontece, a aldeia sofre influências e influencia a comunidade de entorno, trazendo para a cultura indígena elementos da cultura não indígena.

Esta pesquisa busca cartografar as atividades culturais desenvolvidas na Aldeia por meio de um projeto coletivo, desenvolvido na escola, junto aos educandos e educandas indígenas e toda comunidade escolar, que participaram ativamente desta pesquisa para produzirem um calendário da Aldeia. O calendário foi construído no *Estágio de Docência II* do curso de Educação do Campo - Ciências da Natureza da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina de Ciências, com o auxílio da comunidade, do Cacique, do professor guarani, e dos colegas de curso Andréia Santana e Carlos Eduardo.

A proposta do calendário vai colaborar para o registro, memória e continuidade de suas tradições e cultura pois é uma forma de auxiliar os membros mais velhos da comunidade a propagar o conhecimento das atividades culturais através do mapeamento das práticas, assim envolvendo a escola nessas atividades.

Objetivo Geral

- Mapear as práticas culturais dos Guarani Mbya, da aldeia Tekoa Pindo Mirim, para construir junto com a comunidade escolar um calendário de plantações e celebrações anuais, a fim de que estes conteúdos sejam problematizados e tematizados em sala de aula ao longo do ano.

Objetivos Específicos

- Elaborar junto com a comunidade um calendário das principais atividades culturais dos Guarani: festividades, celebrações, plantio, ritos e dias sagrados.
- Propor incorporar esse calendário às aulas de Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo articulada à Educação Indígena.



METODOLOGIA: A CARTOGRAFIA SUBJETIVA

A ideia de fazer uma cartografia das celebrações culturais da Aldeia, surgiu através da percepção de que as atividades de plantio, as festas e celebrações que são acompanhadas pela Escola não tinham sido ainda registradas e que a memória dessas atividades é basicamente oral. Com isso surge o de fazer um calendário que registrasse os marcos mais importantes da vida cultural da Aldeia. A construção do calendário se deu na escola, com a participação de todos os estudantes, alguns professores e de várias pessoas da comunidade.

A cartografia subjetiva é uma *pesquisa-intervenção* (KASTRUP et al, 2015 e 2016) no sentido em que para realizar essa pesquisa interagimos com a comunidade e com todos os sujeitos decidimos as etapas deste processo e o que incluir neste calendário. Entendemos que a cartografia nos ajuda a articular as narrativas sobre as práticas culturais da aldeia entendendo-as como conhecimento. Nesta perspectiva entende-se que:

As memórias, os saberes tradicionais, as tecnologias sociais e as narrativas autobiográficas são territórios de pesquisa, campos empíricos férteis para uma cartografia social e simbólica que busca relacionar os conhecimentos do passado ao presente e ao futuro, caracterizada por uma narrativa afirmativa que mostra o que o campo tem e sua potência latente e como a universidade, por meio de um curso para formação de educadores do campo, pode dialogar com estes conhecimentos. (LABREA, 2015, p.8).

A cartografia permitirá que possamos retratar a história dessa comunidade, relacioná-la às diretrizes da educação indígena e da educação do campo, pois partimos do pressuposto de que há *novas práticas sociais, que operam em um contexto igualmente novo e que as teorias sobre transformação social atualmente disponíveis não dão conta adequadamente desta novidade política e educacional* (LABREA, 2015, p.7).

A cartografia possibilita retratar uma história individual e coletiva, ao reexaminar o passado no presente, mapeando cenários de futuro possíveis, criando novos campos empíricos próprios para a sociologia das ausências entendida como um procedimento que permite ao pesquisador traduzir um tempo e um território histórico e cultural em categorias passíveis de serem problematizadas e credibilizadas, mostrando que co-existem outros discursos, outras formas de pensar e outros modos de pesquisar a educação no Brasil (LABREA:2015, p.8-9).

Os instrumentos da pesquisa cartográfica passam pelo desenho do mapa da aldeia, produzido pela comunidade, a fim de que ela pudesse se enxergar no território. A partir do mapa

foram propostas diversas rodas de conversa e oficinas, articuladas às atividades de estágio em Ciências da Natureza, para que o calendário fosse construído coletivamente. Também utilizamos o caderno de campo e o material produzido ao longo do curso sobre as atividades de tempo comunidade desenvolvidas na aldeia, abaixo algumas imagens retiradas do diário de campo.



Typa (bolinho frito feito com farinha de trigo)



Batata Doce assada no fogo, no chão



Como os indígenas cozinham

Nos próximos capítulos, vamos apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre a Educação Indígena e a Educação do Campo que compõem essa Cartografia e apresentar a construção do calendário, seguido de considerações sobre os possíveis diálogos entre os saberes e os fazeres da aldeia e o ensino de Ciências da Natureza, na perspectiva da Educação do Campo.

A EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os dados do Censo Escolar 2019 apontam a existência de 3.324 escolas funcionando nas terras indígenas brasileiras, atendendo a 164 mil estudantes. Nestas escolas trabalham aproximadamente 9.100 professores, 88% deles indígenas (BRASIL, 2019). Esses dados afirmam a existência das escolas indígenas, buscando extrapolar a invisibilidade que ainda predomina no sistema de educação escolar brasileiro acerca da temática, tanto no que diz respeito ao estudo dos povos indígenas e suas cosmologias, quanto à categoria de escolas diferenciadas implementada nas aldeias.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 é o primeiro documento que reconhece aos índios o direito à prática de suas formas culturais próprias. O Título VIII – “Da Ordem Social” Capítulo VIII – “Dos Índios”, no Art. 231 afirma:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1996).

A cultura indígena, antes vista como transitória, fadada à extinção, passa agora a ser vista não apenas como uma referência do passado, com diferenças culturais que sobreviveram após 500 anos, mas como parte do nosso futuro. (BRASIL, 1996).

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996) define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que

A educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996).

O art. 79 prevê que

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

A educação indígena se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Estes conhecimentos são ensinados de forma oral no dia-a-dia, nos rituais e nos mitos. Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (GONÇALVES & MELLO, 2009).

O MEC (BRASIL, 1998) define como características principais da educação indígena: comunitária, pois é “conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios” (p. 24); intercultural, “porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas



diferentes” (BRASIL, 1998, p. 24); bilíngue/multilíngue porque “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (BRASIL, 1998, p. 25); específica e diferenciada, porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. Estas experiências tinham como uma de suas finalidades o apagamento das diferenças culturais, tidas como entraves ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados (BRASIL, 1998).

Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornando um local de afirmação de identidades e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola. (PARECER CNE/CEB 13/12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) têm por objetivos:

I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguístico, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das



comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. (BRASIL, 2012)

Na atualidade, como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nestas escolas é necessário ter como docentes e gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades. Tal concepção, já ancorada em ampla base legal, está consagrada no art. 19 da Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Seção II - Dos professores indígenas: formação e profissionalização).

Desse modo, os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas.

A Educação Do Campo

A Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. (CALDART, 2009). Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo. (CALDART, 2009).

E tratou-se primeiro de uma crítica prática: lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça. (CALDART, 2009, p. 39).

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, CALDART, MOLINA, p. 176, 2004).



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

Importante também evidenciar que até a década de 1950, não havia um investimento para a educação do campo, fato que comprometia sensivelmente a qualidade educacional, bem como o desenvolvimento dessas escolas rurais no mesmo patamar de igualdade que as escolas urbanas. Não havia uma preocupação com o homem do campo e seu desenvolvimento, e sim, a escola rural era identificada e evidenciada pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam (ROSA; CAETANO, 2008, p. 28-29).

A Educação do Campo surge como forma de garantir melhores condições de vida para a população camponesa através da educação, bem como pretende garantir que o homem do campo permaneça no meio rural não precisando migrar para a cidade em busca de melhores condições de vida e novas oportunidades. Isso significa possibilitar que as crianças e jovens do campo continuem no meio rural e valorize sua cultura e suas tradições sem se sentir insignificante com relação aos que vivem no meio urbano. (HANSLILIAN et al., s/d,p.13).

A trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil mostra que as políticas educacionais brasileiras, na sua grande maioria, não contemplavam e nem priorizavam as necessidades e a realidade dos povos do campo, como deixa claro o próprio MEC (BRASIL, 2005).

A Educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana. (HANSLILIAN et al., s/d, p.2).

A Educação do Campo começa a se intensificar a partir da segunda metade do século XX, através de reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil, que desejavam uma educação voltada para os interesses e necessidades da população do campo, bem como uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dessa população. Percebe-se que com tais movimentos havia o desejo de uma educação inclusiva e autônoma (TRAVESSINI, 2015, p.29).

O processo de luta por Educação do Campo, amplia-se com a realização do “I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA”, realizado em 1997, em Luziânia/ Goiás (ROCHA, 2009), a fim de defender o direito dos povos do campo às políticas públicas de educação, apontando ações para a escola do campo com o objetivo de compreender



que o povo tem o direito de estudar no lugar onde vive, sobrevive, mora e trabalha (ALENCAR, 2010).

Esse evento deixou como legado uma Declaração Final “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, em que se estabeleceu a necessidade de uma educação de qualidade e que valorizasse a formação inicial e em exercício dos docentes educadores do campo. O campo, nesse sentido, mais que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.1).

De acordo Fernandes, Cerioli e Caldart (2009) a Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Trata-se de uma educação que deve ser no e do campo - No , porque

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Inicialmente, é preciso mencionar a diferença primordial entre educação do campo e educação rural, tal como posta no debate acadêmico e político na atualidade. Leite (1999) nos auxilia a entender a diferença no uso das terminologias. Ele destaca o papel do Estado no desenvolvimento da extensão rural e das preocupações com o atraso educacional que permeava o meio rural no início do século XX, no Brasil.

Na trajetória da educação rural, o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso, e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura. Nos anos de 1960, Freire "(...) revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolingüístico-cultural desses mesmos grupos" (Leite, 1999, p. 43).

É relevante considerar inicialmente que a população do campo “historicamente tem sido vítima de preconceitos como ‘gente atrasada’ e ‘rude’”. E para ilustrar destaca-se “o personagem ‘Jeca Tatu’, criado por Monteiro Lobato para indicar o caipira da região rural de São Paulo relegado pelo Estado, foi inculcado no imaginário social brasileiro para se referir ao



sujeito do campo como ‘miserável’, ‘pobre’ e ‘desleixado’” (LOCKS; GRAUPE; PEREIRA, 2015, p.148).

Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida. (MOLINA, 2015, p. 381).

No Brasil, como diz Martins (2000), a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, observa Martins (2000) de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento capitalista, uma vez que

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital [...] há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p.100).

Segundo Brandão (2006), ao abordar a educação do campo é importante considerar a singularidade e as peculiaridades dos sujeitos do campo. Ademais, o autor destaca que:

Para pensar uma educação do campo deve-se ter noção de quem é a população do campo. Que tempo as pessoas dispõem, considerando que levantam às 3, 4 ou 5 horas da madrugada para trabalhar e não tem horas de retorno para descanso. Parcela da população trabalhadora rural já desejou estudar ou tentou participar de processos de aprendizagem. As tentativas geralmente são seguidas de evasão por não haver reconhecimento das especificidades da população da cidade e população do campo quanto às suas possibilidades de tempo e espaço de vida (BRANDÃO, 2006, p. 41).

A ação dos movimentos sociais recoloca o campo no espaço do debate político, no enfrentamento de uma visão romântica, no qual os camponeses são vistos como um grupo culturalmente atrasado, uma espécie em extinção. “No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p.21)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Pela leitura de tais artigos denota-se que a educação é um direito cabível para toda e qualquer pessoa, não podendo ser renegado para a população camponesa. (HANSLILIAN et al., s/d p.2). Tal direito deve ser garantido nas mesmas condições de acesso e permanência que é oferecido para a parcela da população do meio urbano (BRASIL, 1988).

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam esse tipo de educação, determinando legalmente como deve ser a metodologia, o currículo, a organização das escolas situadas no campo, bem como questões envolvendo o calendário escolar que no campo diverge do calendário das escolas do meio urbano, por conta de situações climáticas e fases do ciclo agrícola. (HANSLILIAN et al., s/d p.7) O artigo 28 da LDB/96 determina que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (grifo nosso). Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Para Caldart,

A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro (CALDART, 2012, p.262).

Caldart contribui afirmando que,

A realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e uma educação que seja no e do campo [...] (CALDART, 2012, p. 259).

A Educação do Campo é uma prática com e dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido (CALDART, 2012, p. 261). Dessa forma, a escola, para a Educação do Campo, tem uma importante função social, que é a de sistematizar os conhecimentos historicamente reconhecidos e socialmente validados para essas populações, respeitando-os nos seus saberes, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, preparando- os para não receberem e aceitarem, de forma acrítica, os saberes advindos de fora.

Caldart (2003), nos remete a escola que deve ser vista como um espaço de construção do ser humano, quer dizer, pensá-la como um lugar onde o processo de desenvolvimento humano acontece do modo Intencionalmente planejado, conduzido e refletido.

O Calendário CULTURAL

O calendário traz para dentro da escola a sistematização das atividades culturais que fazem parte da rotina da Aldeia e que desta forma podem ser inseridas no planejamento das aulas a e de articular as experiências sociais e culturais da Aldeia às práticas pedagógicas, a fim de que o ensino escolar esteja enraizado na cultura Guarani.



Acervo pessoal- Calendário construído pela comunidade



Quando tive a disciplina de Seminários integradores V, que trata de do início do planejamento do TCC, surgiu a ideia de fazer o projeto na escola, junto com estudantes, professores e Aldeia e conversamos com diretora da escola na época, a professora Alessandra Santos e com o cacique Arnildo que nos deram permissão para propor e planejar a atividade inserida nos Estágios que estávamos realizando na EduCampo.

A atividade de ensino Estágio I foi realizada conjuntamente entre as turmas de com o 6º, 7º anos no Ensino Fundamental e duas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Planejei minhas aulas tendo como referência a proposta da escola e da comunidade escolar de planejamento das aulas denominada *Yvy Rupa* (Altar dos Saberes). Esta proposta surgiu no ano de 2016 e pautou a organização curricular até 2019. Ela seria atualizada em 2020, mas em virtude da pandemia do corona-vírus, ainda não foi realizada.

Considerando a temática sugerida no *Yvy Rupa*, propus desenvolver atividades pedagógicas com os temas solo e universo, no meu primeiro Estágio, realizado em 2019, no qual trabalhei tipos de solo, sistema solar, planetas e universos, na visão guarani. No segundo estágio, ainda em 2019, dei continuidade com o tema universo, e introduzi um novo tema, a visão, buscando compreender o modo como os animais enxergam.

Já no terceiro e último Estágio, devido à pandemia do Covid-19 não foi possível realizar as atividades práticas, mas optamos por produzir materiais didáticos para o ensino híbrido. O ensino híbrido na aldeia funciona da seguinte forma: os professores produzem os materiais de leitura e atividades para cada série e o diretor da escola faz cópias e entrega para os estudantes aproximadamente a cada três semanas. Depois ele busca as atividades e os professores avaliam e retomam o procedimento.

Abaixo podemos observar todos os temas a serem trabalhados em sala de aula, no altar dos saberes *Yvy Rupa*. Como demonstra a figura, a abordagem parte de temas geradores que foram escolhidas pela comunidade escolar: Ka'aguy (mata), Omyiva'e (seres), Paraguaxu Yy (água), Pytueã (ar), Nhanhemongarua (sustentabilidade), Yva Nahamandu (astronomia), Nhembojera (transformação), Texaí (doença) e essas palavras pautaram toda organização curricular entre 2016 e 2019.

E.E.I.E.F. NHAMANDU NHEMOPU'Ã -2016

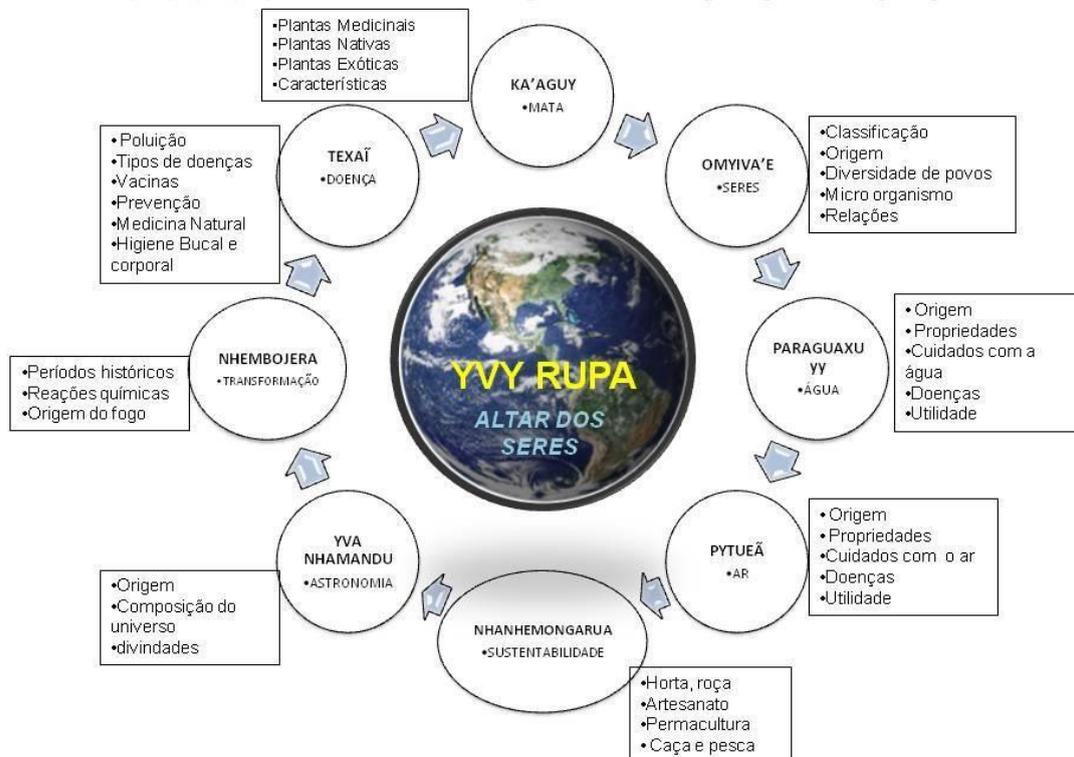


Figura: IvY Rupa - Foto Acervo da Autora

Cronograma do calendário

Abaixo segue o cronograma com as etapas da elaboração do calendário e seus participantes.

Data	Atividade	Participantes
1. 22/05/2019	Elaboração da proposta de organização do calendário	Alunos 6º e 7º anos
2. 29/05/2019	Planejamento coletivos do calendário onde se fez o mapeamento das principais festas, ritos e celebrações da Aldeia	Comunidade escolar, alunos 6º e 7º anos e cacique.
3. 5/06/2019	Confecção do calendário	Comunidade, todos alunos e cacique.
4. 12/07/2019	Apresentação do calendário na Mostra Pedagógica	Comunidade, todos alunos, convidados e cacique.

Elaboração da Autora

O Calendário iniciou no estágio de docência II na disciplina de Ciência da Natureza no qual trabalhei os temas cultura e universo na visão dos Guarani e nestas aulas surgiu a ideia do calendário. No estágio planejei rodas de conversas com os alunos do 1º ano do ensino médio sobre o universo, modo de vida e respeito aos mais velhos.

Em um primeiro momento, tivemos a visita do professor de astrofísica Alan Brito da UFRGS, no ano de 2017, com palestras sobre o universo e depois convidamos um indígena que palestrou sobre a visão do universo, no modo de ver Guarani.



Em uma manhã fria, de julho de 2019, aquecidos por um fogo de chão, na companhia de um mate amargo, conversamos com o cacique Arnildo e com a equipe diretiva para definirmos como iríamos organizar nosso calendário para que a comunidade pudesse registrar as datas culturais, juntamente com os alunos em sala de aula, durante o Estágio de Ciências Ensino Fundamental.

No dia 5 de junho foi organizada a I Mostra Pedagógica na Escola Estadual Indígena Nhamandu Nhemopuã, nessa mostra todas as pessoas que passaram pela aldeia naquele semestre, expõem sua contribuição para a comunidade. Professores da UFRGS apresentaram um projeto de mapas, a Secretaria do Meio Ambiente junto com o Parque Estadual, estagiários, professores da aldeia, todos apresentas os projetos planejados em cima do mapa conceitual.

O calendário foi de extrema importância e prazeroso para os indígenas, que eles mesmos elegeram para ser apresentado nesse dia.

Em agosto de 2019, nas aulas de Estágio de Docência I em Ciências da Natureza foi com os alunos do 6º e 7º anos, foi realizado uma atividade em grupos, cada grupo ficou responsável pela coleta de informações e realização da confecção de um cartaz que identificaria as datas culturais de cada mês, montando assim, o calendário, o mesmo foi apresentado na Mostra Cultural, onde os projetos realizados durante o ano são apresentados ao final do semestre.



Principais atividades da aldeia

Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro Novembro	Dezembro
Visitar os parentes em outras Aldeias	Pesca	Concentração Para ano novo	Semana Cultural	Plantar Babata doce Plantar batata doce	Visitar os parentes em outras Aldeias	Ir na casa de reza	Plantar Mandioca Ano Novo	Plantar Milho Plantar Milho	Visitar os Parentes em outras Aldeias



Dezembro, Janeiro e Julho: a visita aos parentes

Visitar os parentes em outras aldeias é muito comum entre os indígenas, pois a maioria é parente, em Viamão tem três aldeias Pindo Mirim (Itapuã), Karaí Arandu (Cantagalo), Karai Nhe'akatu (Estiva). Karaí significa xamã, algo relacionado a aprender, já Nhe'akatu é uma homenagem que a aldeia fez ao seu Turibio que fundou a aldeia Pindo Mirim de Itapuã.

A comunidade Guarani do Cantagalo fica numa área de 250 hectares, rica em fauna e flora, onde vivem 42 famílias, cerca de 170 pessoas. Desta área, boa parte é mata nativa e uma área pequena é utilizada para cultivo agropecuário, sendo destinada uma parcela de 0,20 hectare por família. A escola é inserida dentro da comunidade, com professores guarani e juruá (não indígenas).

Atualmente, as casas têm luz elétrica, e a comunidade conta com um posto de saúde e uma escola estadual de nível fundamental e médio, que procura articular o conhecimento dos Guarani, inclusive com professores locais, o nome da escola se chama Indígena Karaí Arandu.

A aldeia dos Mbya Guarani da Estiva (Viamão) tem uma escola bilíngue interna Guarani/Português, onde as crianças aprendem Português, visto que até os 4 anos só falam Guarani. Parte dos funcionários não pertencem à comunidade local, portanto frequentemente refletem sobre o papel da instituição e como estão atuando, se não estão influenciando. A escola é a primeira a ser implantada numa comunidade Guarani no Rio Grande do Sul (em 2002).

A aldeia tem cerca de 160 integrantes, 34 famílias e sete hectares de terra. Cinco membros do grupo fazem curso superior, entre eles mulheres. Abaixo podemos observar como as aldeias se distribuem no mapa de Viamão.



Fevereiro: a pesca

O lugar onde os Guarani da Aldeia Pindo Mirim pescam é na Lagoa Negra que é uma lagoa do Estado do Rio Grande do Sul, localizada no município de Viamão (Itapuã), a cerca de 60 km do centro de Porto Alegre, dentro da área do Parque Estadual de Itapuã. Por questões de preservação a lagoa segue fechada para visitação de turistas, mas para os indígenas é permitido a entrada, visto que surge uma polêmica antiga sobre as terras do parque serem dos indígenas antigamente.

Março: ano novo

É a preparação, onde a comunidade vai a casa de reza, fumando o petyngua, e se concentra para o ano novo e para o retorno da movimentação nas aldeias devido as aulas na escola.

Abril: Semana Cultural

É um mês movimentado na comunidade onde ocorre a Semana Cultural onde muitas pessoas de diversos lugares visitam a aldeia com a oportunidade de vivenciar um dia de curiosidades e realizar diversas atividades. Este mês em especial porque é para comemorar a

data do dia do indígena. A comunidade se organiza entre eles, cada indígena tem sua função, alguns assam a galinha, outros recepcionam, organizam o coral, trilha e jogos com obstáculos.

No ano de 2013, em abril, ocorreu a primeira Semana Cultural na aldeia Tekoá Pindó Mirim, onde as pessoas têm a oportunidade de vivenciar diversas atividades. Entre elas: brincadeiras de pontaria com arco e flecha, caminhada de conhecimento da aldeia e diálogo cultural de integração com o cacique. O objetivo do encontro é oferecer aos visitantes um diálogo cultural que possibilite mais conhecimentos sobre as riquezas, significados culturais e valores do povo Mbyá.



No ano de 2013 foi fundado o coral Nhamnadu, no qual o vice cacique Arnildo Golçalves é o coordenador, os instrumentos foram adquiridos através de doações e a comunidade juntou dinheiro pra comprar, violão, chocalhos, violino, tambores, participa em média 12 pessoas incluindo crianças. O coral se apresenta na aldeia nos eventos e em feiras, eventos onde são convidados.



Maio/Junho: plantação de batata-doce

No mês de maio e junho cada um em sua casa organizam-se para plantar batata doce, que é um alimento típico e muito apreciado pelos indígenas.

Agosto: a Opy

Opy é a casa de reza que existe para os guarani conversar com o Nhanderu (Deus) e com nhe'e (espírito), em caso de falecimento o velório é realizado no mesmo local, Juruá (não indígenas) é permitido a entrada através de convite.

Setembro: plantação de mandioca

Cada um em sua casa organizam-se para plantar mandioca, que é um alimento típico e muito apreciado pelos indígenas.



Outubro e Novembro: plantação de milho

Cada um em sua casa organizam-se para plantar milho, que é um alimento típico e muito apreciado pelos indígenas.

Os indígenas têm uma maneira peculiar de marcar a passagem do tempo e da vida, pois valorizam tudo o que há em sua volta. Para alguns povos, a passagem do tempo está relacionada à agricultura, a astronomia e aos fenômenos naturais, como a chuva e o frio, comemoram cada evento com extrema importância. Abaixo o calendário que mostra como o povo guarani que vivem na aldeia Tekoa Pindo Mirim organizam a passagem do tempo e os fenômenos naturais e às atividades do campo desenvolvidas por eles.

Estações do ano Guarani:

Ara ymã: Ano velho

Yro 'ya: inverno

Ara pyau: Ano novo

Kuaray aku: verão



PARA CONCLUIR, REFLEXÃO SOBRE AS CIÊNCIAS DA NATUREZA, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA E DO CAMPO

Este estudo teve como objetivo a proposta de descrever a elaboração de um calendário cultural que foi realizado com os alunos do ensino médio da Escola Nhamandu Nhemopuã e com a comunidade aldeia Tekoa Pindo Mirim. Para a construção do calendário conversei com o cacique Arnildo e com a equipe diretiva para definirmos como iríamos organizar nosso calendário para que a comunidade pudesse registrar as datas culturais juntamente com os alunos em sala de aula, durante o Estágio de Ciências do Ensino Fundamental e Médio.

Após várias rodas de conversa com os alunos para debater de que forma faríamos a coleta das informações, os alunos conversaram com os mais velhos e juntos organizamos as informações coletadas, este calendário integra as datas importantes da cultura guarani, sua relevância não é somente para a comunidade, como também proporciona ao professor um diálogo com os conteúdos em sala de aula na disciplina de Ciências da Natureza, o calendário foi apresentado para os professores e comunidade na I Mostra Pedagógica no dia 5 de junho de 2018, por fim entendemos que chegamos no nosso objetivo ao longo do ano.

No estágio planejei rodas de conversas com os alunos do 1º ano do Ensino Médio sobre o universo, modo de vida e respeito aos mais velhos. A escola é diferenciada, com a proposta de multisseriadas que para Hage (2005), as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência preconizada da educação efetivada nessas escolas.

O calendário traz para dentro da escola a sistematização das atividades culturais que fazem parte da rotina da Aldeia e que desta forma podem ser inseridas no planejamento das aulas e de articular as experiências sociais e culturais da Aldeia às práticas pedagógicas, a fim de que o ensino escolar esteja enraizado na cultura Guarani.

No ensino das Ciências Naturais, procura-se levar os indígenas a compreender a lógica, os conceitos e princípios da Ciência ocidental, para que possam dialogar em condições de igualdade com a sociedade e, além disso, usufruir dos recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia da sua sobrevivência física e cultural. O ensino de Ciências também pode contribuir para que os povos indígenas compreendam melhor as transformações do mundo pelo ser humano, pelo efeito dos avanços tecnológicos e científicos e as suas aplicações (MEC, 1998).



Nesse sentido, Hennig (1998, p. 146) afirma que “Ciência é o processo de simplificar e acumular conhecimentos [...], direcionando valores (pensamento, vivência e cultura), proporcionando as condições para que o homem cumpra seu destino”. Isto mostra que a Ciência e o conhecimento estão diretamente ligados formando uma base para a Teoria do Conhecimento.

Segundo os PCN, “[...] o processo de ensino e aprendizagem na área de Ciências Naturais pode ser desenvolvido dentro de contextos social e culturalmente relevantes, que potencializam a aprendizagem significativa” (BRASIL, 1998, p 28). Nesse sentido, para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, é necessária uma articulação entre saberes e experiências dos alunos, privilegiando, dessa maneira, o trabalho pedagógico por meio de temas. No entanto, ainda que os PCN destaquem o ensino contextualizado, não aparece de forma explícita a definição de contextualização em que se embasam.

A organização econômica de um povo (comunidades indígenas) pode e deve ser tratada levando em consideração a produção, a distribuição, a troca e o consumo” (RCNEI, 1998, p. 257). E é nesse ponto que a escola e que as disciplinas que compõem o currículo de Ciências da Natureza têm muito a contribuir com às novas gerações, os novos artesãos.

Além da sustentabilidade ecológica destes recursos, abordar a questão da sustentabilidade cultural e econômica, discutindo a importância de se conservar os recursos explorados não apenas para mantermos o ambiente ecologicamente equilibrado, mas também para manter a cultura local da confecção dos artesanatos em questão, possibilitando um incremento em suas rendas, em concordância com a capacidade de regeneração das matérias-primas utilizadas por eles, enfocando, assim, termos ambientais, sociais e econômicos (SANGALLI et al 2018.p17).

O calendário nos traz uma visão ampla de toda rotina, uma história cultural. Através do calendário podemos evidenciar ciências da natureza dialogando com a cultura. O plantio de batata doce ocorre nos meses de maio e junho, pode ser trabalhado as propriedades desses alimentos, como a terra deve ser preparada, assim introduzindo o estudo sobre o solo, e é esse o sentido da ciências da natureza inserir a cultura dentro da sala de aula.

A sustentabilidade para os Guarani é a permanência do modo tradicional de ser, na economia, na religiosidade, na organização social e política. Resignificar continuamente nas



situações adversas o mundo Guarani, adquirir mudanças, mas sem perder o horizonte a perspectiva tradicional. (SANGALLI et al 2018.p35).

Em setembro é a época do plantio da mandioca, outubro e novembro plantio de milho, quais são as propriedades desses alimentos, fonte de vitamina. Em fevereiro é a época da pesca para os indígenas, esse com certeza é um assunto rico para a sala de aula, oportuniza trabalhar sobre a características, estrutura e classificação dos peixes, poluição das águas, dos rios, mares, lagos e açudes, podendo- se aprofundar ainda mais em outros assuntos relacionados a pesca.

Para os indígenas, as plantas têm uma importância muito grande, tanto as medicinais como outras categorias de plantas. Elas possuem um valor incalculável, místico e fundamental para nossa sobrevivência. Mas, na ciência moderna, o ser humano foi separado da natureza, assim como o corpo da mente, o espírito da matéria e o social do natural, ocasionando, assim, uma visão dividida ou fragmentada da realidade na tentativa de melhor conhecê-la (Comin, 2006). (SANGALLI et al 2018.p20).

A natureza, para os povos indígena, não é meramente recursos naturais para serem utilizados, mas um mundo que permite a existência dos seres biológicos e espirituais, as diversidades são exemplos de coexistência que possibilita a vida com as diferenças. (SANGALLI et al 2018.p35).

Em março começa a concentração para o ano novo que inicia na primavera, nesse assunto podemos trabalhar translação, rotação, as fases da lua, porque em certo lugar é dia e em outro é noite, posição o sol e da lua. A casa de reza é muito importante para o povo Guarani e é em agosto que é tempo de intensificar suas crenças, a casa de reza é feita de barro, pau-a-pique, podemos trabalhar também sobre o solo, será que pode ser usado qualquer tipo de solo para essa construção.

Durante os meses de dezembro, janeiro e julho os indígenas costumam visitar os parentes em outras aldeias, as vezes alguns não voltam e outras vezes trazem alguém com eles. Costumam mudar bastante de território, as aldeias são sempre Guarani, mas cada uma tem suas particularidades, porém a essência é a mesma, respeitar sempre os mais velhos é um dos principais ensinamentos, a bagagem cultural que eles levam é rica, mas na volta tem riquezas ainda maiores, cheia de histórias para contar.

Segundo Silva (2001), para valorização da educação escolar indígena e para implantação de políticas públicas neste seguimento educacional, a participação dos etnólogos é



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

fundamental para sistematização de concepções, formulação de projetos e elaboração de legislações. São importantes também, para a formação de professores indígenas, a implantação de escolas e a criação de associações.

Para os povos tradicionais a aquisição de conhecimentos é uma questão existencial, pois representam a sua sobrevivência enquanto etnia. Neste particular, Pinto (2008, p. 241) salienta sobre os saberes indígenas, que

Um dado importante relativo a vários inventários do mundo natural e etnocultural que se realizaram [...], foi fundamental a contribuição e classificação das espécies animais e vegetais, além de seus respectivos valores e sentidos mágicos, medicinais, alimentares e econômicos.

A escola indígena começa a ser vista também como espaço/momento privilegiado para o aprofundamento das próprias pesquisas sobre etnoconhecimentos, e os professores e alunos Indígenas, por sua vez, revelam-se como pesquisadores e pesquisados no contexto local. Tassinari (2001, p. 46). A construção coletiva deste calendário permitiu um aprofundamento na história e cultura indígena, permitiu que a memória dos mais velhos sobre os saberes e os fazeres da aldeia fossem compartilhados com os mais novos e registrados e com isso podemos pensar que essa atividade que parte da realidade agora faz parte da história da aldeia.



REFERÊNCIAS

Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

HENRIQUES et al. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECADI/MEC, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. *Trab. Educ. Saúde* [online], v. 7, n.1, p. 35-64, 2009.

BERGAMASCH, Maria Aparecida, Silva, Rosa Helena, **educação escolar indígena no brasil: da escola para índios às escolas indígenas (coletivo)**.

LABREA, Valéria Viana. **Cartografias de memória social, tecnologias sociais e produção de conhecimento contextual na educação do campo**, Porto Alegre, UFRGS, 2015, Projeto de Pesquisa e Extensão Universitária.

MOLINA, Monica Castagna. **Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

CALDART, Roseli. S. **Escola é mais do que escola... Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. R.J. Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

CADERNOS SECAD 2 – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Alfabetização e Diversidade - Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas**. BRASÍLIA. Março, 2007. Disponível em: Acessado em: 28 mar.2011.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA

ROCHA, Helianane Oliveira. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: As “Velhas” Lutas Políticas como espaço de emergência de novos conceitos. UFPR,2009. Disponível em: Acessado em 30mar.2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrey. ESCOLA DE DIREITO: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In:_____. (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

FERRI, Cássia. Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse? Florianópolis: UFSC, 1994. Dissertação de mestrado.

ROBERTA, pôrto marques.um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os mbyá-guarani, Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica, Castagna: Por uma Educação do Campo. Petrópolis. R.J. Vozes – 2004.

HANSLILIAN, Correia Cruz Rodrigues. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SEUS ASPECTOS LEGAIS**, Grupo de Trabalho – Educação indígena, quilombola e do campo Agência financiadora – não contou com financiamento. Site: