

NHEMONGUETA: EM BUSCA DE NOVAS RELAÇÕES ENTRE UNIVERSIDADES, ESCOLAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

GABRIELA BARBOSA¹

UERJ, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-4442-6022>

LEANDRO CHAMORRO²

UERJ, BRASIL

<https://orcid.org/0009-0004-8483-0219>

MARTINHA MENDONÇA³

UFF, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-9714-0488>

MARIANA PALADINO⁴

UFF, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0002-0671-0260>

KELLY RUSSO⁵

UERJ, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0003-1756-1173>

¹ Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), mestrado (2001), doutorado (2008) e pós-doutorado (2012) em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professora coordenadora de disciplina do curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO/CEDERJ/UAB) e é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

² É do povo Mbya Guarani. Professor graduado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente leciona na Escola Indígena da Aldeia Mbya Guarani Ka'aguy Hovy porã, em Maricá (RJ). Professor de Língua Guarani no Programa de Línguas Extranjeiras Modernas (PROLEM) da UFF. Autor do conto "Kuaray e Jaxy", na coletânea As queixadas e outros contos guarani (Editora FTD, 2013), e do livro TEKÓ HYPY a origem do mundo, uma narrativa Mbya Guarani (Editora Negalilu, 2022). Estuda mestrado em Educação na UERJ

³ Mestre em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Doutoranda em Educação da Universidade Federal Fluminense (2023 -2027), Professora na Educação Escolar Indígena na Rede Municipal de Maricá, Rio de Janeiro. Diretora na Escola indígena Para Poty (Aldeia Mata Verde Bonita, Maricá, RJ), Membro da Executiva do Fórum Nacional da Educação Escolar Indígena - FNEEI e Coordenadora do Fórum Regional da Educação Escolar Indígena do Sudeste- FOREEI-Sud

⁴ Mestre e Doutora em Antropologia Social (Museu Nacional/UFRJ), professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, onde ministra disciplinas da Área de Antropologia e Educação. Integra o Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade brasileira (Penesbi/UFF). Coordena projetos de pesquisa e extensão relacionados à educação escolar indígena, interculturalidade e cultura e língua Guarani

⁵ Doutora em Educação Brasileira (PUC-Rio), professora do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ) e integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC-UERJ). Coordena o Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas, Interculturalidade e Educação (FEBF-UERJ) onde desenvolve projetos de pesquisa e de extensão sobre temas relacionados à diversidade etnocultural e linguística na educação, com ênfase na relação dos povos indígenas com os sistemas educativos

TAYNÁ SAMANIEGO⁶

UERJ, BRASIL

<https://orcid.org/0009-0002-1327-3916>

RESUMO: *O objetivo do trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre as relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas a partir de nossa experiência de mais de dez anos de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas Mbya Guarani, na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro. Nesse encontro, reconhecemos tensões e conflitos, mas também possibilidades para pensar e construir outras formas de entender a educação, as relações de alteridade e o papel da academia. Em uma primeira parte, apresentaremos algumas contribuições de diferentes autores(as), principalmente, de intelectuais indígenas que subsidiam a pensar formas outras de construção de conhecimento. Em uma segunda parte, discutiremos sobre o “Nhemongueta” como metodologia que perseguimos, atenta para a oralidade e para a construção coletiva do conhecimento. Em uma terceira parte, compartilharemos algumas das experiências que marcaram nossa forma de estar, pesquisar e atuar junto com as comunidades, com foco nos movimentos, deslocamentos e aprendizagens adquiridas nesse percurso.*

PALAVRAS-CHAVE: *Mbya Guarani, pesquisa-ação, território, educação escolar.*

ABSTRACT: *The objective of this work is to develop a critical reflection over the relationships between universities, schools and indigenous communities based on our experience of more than ten years of developing research and university extension projects in two Mbya Guarani indigenous schools, in the city of Maricá, in Rio de Janeiro. At this meeting, we recognized tensions and conflicts, but also possibilities to think and build other ways of understanding education, relationships of otherness and the role of academia. In the first part, we will present some contributions from different authors, mainly indigenous intellectuals, who support thinking about other ways of building knowledge. In a second part, we will discuss “Nhemongueta” as a methodology we pursue, attentive to orality and the collective construction of knowledge. In a third part, we will share some of the experiences that marked our way of being, researching and acting together with communities, focusing on movements, displacements and learning acquired along the way.*

KEYWORDS: *Mbya Guarani, action research, territory, scholar education.*

⁶ É do povo Guarani Nhandeva, graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e uma das criadoras e coordenadoras do Coletivo de Estudantes Indígenas da UERJ. Atualmente é Instrutora de Linguagem Guarani no município de Marica, Rio de Janeiro

BARBOSA, Gabriela; CHAMORRO, Leandro; MENDONÇA, Martinha; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly; SAMANIEGO, Tainá. *Nhemongueta: em busca de novas relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas. Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-299, mai./ago. 2024.

Introdução

O objetivo deste texto é criar um espaço de reflexão sobre as relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas a partir de nossa experiência de mais de dez anos de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas Mbya Guarani, na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro. Somos três professores(as) indígenas de educação básica e três professoras universitárias não indígenas, que temos construído, nos últimos anos, vínculos de parceria e trocas afetivas e intelectuais, a partir de um projeto de extensão desenvolvido nas tekoa *Ara Hovy* e *Ka´aguy Ovy Porã*, localizadas no município de Maricá, estado do Rio de Janeiro.

O projeto de extensão universitária busca acompanhar e fortalecer práticas pedagógicas de valorização do *Nhande Reko* (modo de ser Guarani), em articulação e diálogo com os conhecimentos *jurua* (não indígenas) que atravessam o currículo escolar. Essa relação continuada e afetiva com as comunidades indígenas estimula grande interesse de estudantes universitários(as), inscritos(as) no projeto, que participam também de disciplinas específicas ou desenvolvem suas pesquisas (trabalhos de conclusão de curso ou dissertações de Mestrado) a partir das experiências vivenciadas nessas escolas. Assim, ensino, pesquisa e extensão (como costumamos definir “o tripé da universidade pública brasileira”) são entrelaçadas em um contexto que busca apoiar e fortalecer as escolas indígenas, seus(suas) professores(as) e comunidades.

No entanto, é preciso refletir criticamente sobre as relações estabelecidas nesses anos com as comunidades, principalmente, a partir da participação na construção do Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI (entre 2020-2023), das escolas municipais Guarani *Kyringue Arandua* e *Para Poty Nhe’ẽ Ja*, e a elaboração do livro: “*Yvyrupa: a sabedoria Mbya Guarani, desconstruindo preconceitos e transformando Maricá*” (entre 2022-2024), em parceria com as equipes docentes dessas duas escolas e as lideranças das tekoa.

Acreditamos que um primeiro movimento reflexivo seja o debate sobre nossa posicionalidade. Isto é, a problematização do lugar de privilégio como docentes universitárias brancas, urbanas, com maior estabilidade laboral e acesso a salários mais altos do que aqueles recebidos pelos(as) docentes indígenas, e com a possibilidade de “entrar” e “sair” do território. Isto marca uma distância com quem vive o/no território, e de quem vivencia o *Nhande Reko*, mas também precisa conviver com as múltiplas formas de violência e racismo que marcam seu cotidiano.

Neste texto, apresentaremos reflexões que surgem desses encontros “no” território, no qual reconhecemos tensões e conflitos, mas também possibilidades para pensar e construir outras formas de entender a educação, as relações de alteridade e o papel da academia. Importante destacar que, apesar de ser um projeto de extensão o qual possibilitou o contato inicial entre as autoras não indígenas e os(as) autores(as) indígenas do presente trabalho, entendemos que essa atuação não está separada da pesquisa. Compreendemos a pesquisa como um processo complexo de

construção de conhecimento que realizam todos os envolvidos na relação, indígenas e não indígenas, adultos, jovens e crianças, e não apenas os que possuem as credenciais acadêmicas e foram treinados em metodologias quantitativas e qualitativas da “ciência” hegemônica. Essa perspectiva potencializa as reflexões sobre nossos *saberes-fazer*s cotidianos e nos orienta num caminhar da *pesquisa-ação*, nos tensionando numa atuação como *professores-pesquisadores-amilitantes* que tem como horizonte o Esperançar numa perspectiva freiriana (FREIRE, 1979).

A ideia de que professores(as) que atuam nos territórios *são pesquisadores(as)* por excelência e, assim, investigadores(as) de sua própria prática é fundamental para alcançar perspectivas outras nas nossas concepções sobre a educação escolar, educação indígena e processos de ensino-aprendizagem atravessados por complexas questões políticas, ideológicas e éticas que influenciam o cotidiano, as metodologias pedagógicas e a própria identidade docente.

Entendemos que, para compreender as práticas de professores(as) nas escolas e, em conjunto com eles(as), é preciso buscar e criar uma epistemologia fundamentada na prática, na escuta atenta. Isto implica reconhecer docentes como narradores(as) de suas próprias experiências de trabalho e como sujeitos que têm muito a dizer e a ensinar sobre os desafios que enfrentam, as experiências que vivenciam e o impacto que geram (LIMA, GERALDI e GERALDI, 2015). Também consideramos que é fundamental reconhecer os conhecimentos das crianças e trazer o que as suas falas e comportamentos nos ensinam para o foco dos processos de pesquisa. Assim, defendemos um trabalho interdisciplinar e intercultural. Não apenas linguístico, mas, que seja interculturalmente crítico (WALSH, 2009; QUIJANO, 2009).

Para subsidiar a análise crítica sobre nossos processos de pesquisa-ação (com) indígenas, apresentaremos, em uma primeira parte, algumas contribuições de diferentes autores(as) que irão nos ajudar a reconhecer as críticas de intelectuais indígenas ao papel da pesquisa e de pesquisadores(as) com povos indígenas, e formas outras de construção de conhecimento que eles vêm sugerindo e elaborando.

Em uma segunda parte, discutiremos a metodologia que viemos defendendo, atenta para a oralidade e para a construção coletiva do conhecimento, através do *Nhemongueta*. Este trabalho se propõe a apontar a oralidade e a escrita não de forma hierárquica, mas como processos que se complementam. Entendemos que o *Nhemongueta*, a conversa em torno da fogueira, os aconselhamentos, o diálogo, a troca são essenciais em nosso modo de viver e instituintes em nossa atuação como docentes e pesquisadores(as) (MENDONÇA, MENDES, SAMANIEGO e SILVA, 2024).

Em uma terceira parte, compartilharemos algumas das experiências que marcaram nossa forma de estar, pesquisar e atuar junto com as *tekoa*, com foco nos movimentos, deslocamentos e aprendizagens a partir da construção do PPPI e do livro *Yvyrupa*.

Historicizando as relações entre pesquisadores(as) e povos indígenas, críticas e contribuições de intelectuais indígenas

Reconhecer a historicidade das relações entre pesquisadores(as) e povos indígenas significa compreender de modo crítico as teorias que “moldam” nosso olhar, vinculam-se aos contextos histórico, social, político e econômico de uma época e de um lugar. Na universidade, a estética moderna/colonial tem atualizado diferentes formas de subalternização e construído imaginários sobre uma ciência neutra, objetiva e universal que se impõe como única legítima e assim,

Subjacente a tudo que é ensinado nas universidades, há a crença no conceito de ciência como o mais abrangente método para se obter uma compreensão do mundo. [...] Teorias geradas a partir da exploração e domínio das colônias, e das pessoas que tinham se apropriado anteriormente dessas terras, produziram a apropriação totalizante do Outro (Smith, 2018, p. 84).

Historicamente, a universidade vem sendo uma das principais forças de produção de “instrumentos de negação, destruição, subalternização, desvalorização, inferiorização e invisibilização dos saberes e das línguas indígenas” no universo da produção científica e acadêmico (BANIWA, 2023). Populações e suas histórias tomadas como “objetos de pesquisa em estudos protagonizados por pesquisadores não indígenas das mais diversas áreas” que, muitas vezes, reproduzem uma lógica tutelar, ao se autorreconhecerem como “protetores e representantes dessas vozes” em diferentes frentes de atuação, como denuncia a acadêmica indígena Geni Núñez Longhini (2023, p.3).

Almeida (2018) analisa o racismo estrutural e como ele se configura como um processo histórico e político que cria condições sociais delimitadas, grupos racialmente identificados, excluídos e discriminados de forma sistemática nas sociedades. Em relação aos povos originários, o legado colonial e racista da academia reproduz a lógica de segregação e dominação do poder, na invisibilidade de corpos/saberes indígenas e na desvalorização de suas histórias e culturas, produzindo assim, “um desafeto, uma desumanização, não sensibilidade a esses corpos, um negacionismo e estranhamento a essas identidades” (TUXÁ, N., 2022, p. 17).

Nesses espaços,

Práticas de racismo são, em geral, convertidas pelos colonizadores racistas em crimes justificados, em que a própria vítima é responsável pelo seu racismo, como resultado de sua hipotética incapacidade e fracassos cognitivos e civilizatórios. Ou seja, os indígenas merecem sofrer o racismo porque pertencem a povos, culturas e civilizações inferiores e atrasadas e, por isso, devem aceitar o processo de integração e assimilação ao mundo do branco ou que se conformam com o histórico processo de dominação, exploração, subalternização e extermínio físico,

cultural e epistêmico. Esse é o projeto colonizador da ciência acadêmica desde a sua criação no início do projeto colonizador expansionista, imperialista, capitalista e consumista das sociedades modernas europeias do qual a academia universitária brasileira é herdeira ou cópia periférica (BANIWA, 2023, p.16).

Nesse sentido, portanto, as relações entre universidades e comunidades indígenas, pesquisadores(as) não-indígenas e indígenas estão sempre dentro de um marco de desigualdade de poder. Contudo, é preciso reconhecer que a universidade também é um espaço relacional complexo povoado por vozes que ecoam em várias direções, interesses e lutas. Entre essas vozes também estão aquelas protagonizadas por cada vez mais estudantes e professores(as) indígenas universitários(as). A presença desses corpos-territórios (CRUZ HERNANDEZ, 2016) impõe e afeta os espaços onde transitam e assim,

Nossa universidade paralisada em si mesma demorou muito para entender, não como uma concessão, mas como uma obrigação histórica, que deve, sim, inserir todos nós, todo mundo, toda essa gente que se constitui nesse Brasil, nos seus espaços de circulação (KRENAK, 2018, p.12).

Acreditamos que historicizar as relações entre universidades e povos indígenas seja um primeiro passo para reconhecer a lógica racista e verticalizada que tem estabelecido parâmetros nessa relação. Nesse sentido, uma preocupação ético-política precisa guiar nossas propostas e leituras de mundo, tendo em vista que

Precisamos ser intolerantes com as diversas formas de produções de violências e esse enfrentamento precisa ser introduzido nos nossos fazeres e saberes, nos nossos posicionamentos, ações cotidianas, pautas levantadas, referências buscadas (ITAYNARA TUXÁ, 2022, p. 17).

Seja nas atividades de pesquisa ou de extensão, vemos como nós, não indígenas, precisamos estar atentas e críticas, sobre os esquemas coloniais, em um exercício constante de praticar o respeito, a autorreflexividade e a humildade crítica (KORTEWEG E FIDDLER, 2018, *apud* BORRI-ANADON E OTTAWA, 2024), e assim, procurarmos ser capazes de aprender e trabalhar COM povos originários.

Esse exercício crítico supõe também uma vigilância epistemológica sobre o modo de escrever sobre (com) os interlocutores da pesquisa, o que implica não reproduzir o lugar de “outredade” em que os povos indígenas têm sido historicamente colocados; o que Johannes Fabian (1983) chamou de “negação da contemporaneidade”, que consiste na produção de uma distância exotizante: os grupos com os quais convivemos durante o trabalho de campo, nossos pares e interlocutores se transformam na escrita em “eles”, nos “outros”, separados de “nós” espacial e temporalmente.

Cruz Hernández (2016) ao analisar o conceito de corpo-território, cunhado por feministas comunitárias no México, retomado por mulheres amazônicas, indígenas e rurais da América Latina e Caribe, ajuda-nos a definir algumas questões ético-políticas que parecem-nos fundamentais nessa relação pesquisadores(as) não indígenas e indígenas: nossos projetos e pesquisas são para quem? Estão a serviço de quais interesses? Mantemos “políticas extrativistas de investigação” (Cruz Hernández, 2016, p.42) para publicar, refletir SOBRE esses(as) sujeitos(as)? Vamos continuar falando POR eles usando como desculpa “nobres” justificativas, como: visibilizar saberes “outros”, “denunciar” a ausência de direitos, garantir financiamento etc.? Como as perguntas que nos habitam dialogam com as demandas e as perguntas da própria comunidade?

Esses questionamentos também fazem parte do universo de preocupações de intelectuais indígenas que estão hoje na academia, na busca por se apropriar de ferramentas que permitam reconhecimento e garantia de direitos, mas também incluir e fazer circular os conhecimentos indígenas nesse meio, mostrando sua existência, produzindo outras reflexões e práticas (KAINGANG, 2018). A presença implicada desses intelectuais está contribuindo para o afloramento e construção de formas de pesquisa, metodologias, representações e escritas que rompem a ordem acadêmica racista e excludente.

É preciso, portanto, refazer perguntas e objetivos inicialmente propostos, para que tenhamos a oportunidade de aprender COM eles e elas e assim, construir projetos efetivamente coletivos. Assumir que estamos todos e todas inseridos(as) na lógica colonial e racista, e que nossa posicionalidade faz parte de um “jogo de poder” (MUNDURUKU, 2012) que se impõe, mas não impede a busca por novas formas de aprendizagem mútua e de diálogo como nos ensina o povo *Mbya Guarani*, conforme discutiremos a seguir.

NHEMONGUETA: O diálogo como metodologia

Nhemongueta pode ser interpretado como “conversar para trocar ideia de como melhorar as coisas”, como muito bem definiu a jovem professora *Mbya* (Kerexu, *apud* MENDONÇA *et al*, 2024). É o momento de roda de conversa entre os(as) Guarani, quando se reúnem ao redor da fogueira, compartilham chimarrão e tabaco em seus cachimbos, *Petyngua*, e discutem questões específicas para tomar decisões em conjunto, além de compartilhar histórias e receber conselhos de *xamõi* e *jaryi*, anciã(o)s da comunidade.

Segundo colegas co-autores(as) deste texto, *Nhemongueta* acontece em várias situações da vida dos *Mbya Guarani* e com diferentes grupos, *kunhã nhemongueta*, *kyringue nhemongueta*, *avakue nhemongueta*. É uma troca de ideias entre grupos de *Mbya Guarani* e não indígenas, sob a perspectiva afetiva, etnofilosófica e crítica perante o processo atual de trabalho escolar e social e ao universo que as permeia. Participam nesses processos professores(as), estudantes, pais, mães, crianças e diretora. O nome *Mbya* é um povo que traça sua história recriando e recuperando o *Nhande Reko* a cada dia. Através desses elementos, realiza o *Nhemongueta*

para manter sua língua viva e plena, transmitindo-a oralmente, de geração em geração, divulgando conhecimentos e, assim, fortalecendo a identidade da etnia. Por sua importância, hoje também se discute muito as possibilidades e desafios para a escrita dessa língua.

No entanto, reconhecemos que o termo *Nhemongueta* pode ter outros significados, até porque uma das maiores riquezas da língua Guarani está na multiplicidade e amplitude de sentidos. Em outro contexto, no “Projeto *Nhemongueta Kunhã Mbaraete*” (KAIOWÁ; GUARANI; FERREIRA, PINHEIRO, 2020) as mulheres Guarani também definiram o termo *Nhemongueta* como conversas informais ou descontraídas, que fazem referência a uma prática de resistência ancestral:

Em Guarani Kaiowá e Mbyá, "Nhemongueta Kunhã Mbaraete" significa "Conversas entre mulheres guerreiras". A ideia de fofocar remete a uma ação ancestral de resiliência e resistência para sobreviver, um gesto transmitido por gerações de mulheres indígenas e não indígenas para afirmar sua existência. Aqui, estamos recontextualizando o termo "fofoca", frequentemente visto de maneira negativa na sociedade não indígena ocidental. Nossa concepção de *Nhemongueta* tece um entrelaçamento cultural entre diferentes e singulares culturas, explorando as vivências dessas mulheres como artistas, indígenas, não indígenas e cineastas, através da criação a partir das diferenças.

A conversa informal ou descontraída, “daquelas que acontecem à porta de casa, ao redor da fogueira, na rede, na cama ou na mesa da cozinha – diálogos entre amigas, amigos e/ou parentes, pessoas próximas”, como explica o documento, para essas mulheres representa um compromisso que pode parecer desprezioso, pois não é reconhecido no âmbito acadêmico tradicional. Para nós e nossa experiência nesta interface entre espaços da universidade/escola/aldeia ficou a questão sobre como valorizarmos em nossos projetos e ações esta “fofoca pedagógica”. Fofoca como meio de circular reflexões, experiências, saberes e narrativas ancestrais que pode nos servir como ação educativa e autorreflexiva sobre os *saberes-fazer*s de educação escolar indígena, muito além dos muros da escola. Fofoca que carrega vida, movimento e construção coletiva, de forma muito semelhante ao conceito de “*mingas de pensamento*” cunhado pelo povo indígena Inga [inka] ou ingano, que é um grupo quéchua, situados majoritariamente na Colômbia (CUAICAL, 2018).

Como explica Cuaical (2018), *mingas* seriam ações coletivas que unem indígenas em prol de um objetivo comum. Em outras palavras, mutirões comunitários que recriam a reciprocidade, a unidade e a solidariedade que se constituem como fundamentos para as relações sociais valorizadas como originárias nos contextos das sociedades indígenas e assim,

La minga o acciones colectivas para el cultivo de la tierra, son la base social para la apertura y construcción de caminos de saber, espacios para escuchar, pensar y hacer. El camino

práctico de apertura para la investigación, para conversar y pensar juntos de manera permanente. (Proyecto Etnoeducativo del Pueblo Inga, 2009, p.28 *apud* CUAICAL, 2018).

Partindo da ideia de *minga*, Cuaical (2018) analisa como intelectuais inganos cunharam o termo *mingas de pensamento* como “estratégia didática” para envolver estudantes e seus familiares em rodas de conversa que possibilitassem melhorar a compreensão de fatos históricos locais relacionados a conquista e manutenção de direitos indígenas.

No contexto do povo *Mbya Guarani*, propomos uma aproximação entre o princípio de *mingas de pensamento* com o *Nhemongueta*, reconhecendo e assim, definindo nossa metodologia: é a conversa informal, a troca de ideias despreziosa, o sentido de colaboração mútuo como princípio e método. Essa abordagem metodológica reconhece que os projetos e pesquisas por nós desenvolvidos não pretendem estabelecer ou buscar uma única resposta ou verdade, mas sim criar espaço para a emergência de lições e conhecimentos diversos, que se entrelaçam entre teoria e experiência vivenciada.

Esse *Nhemongueta/conversa/fofoca* se torna poderosa justamente por não ser regulada, por não ter limites territoriais. Ela ultrapassa os muros e formalidades da educação escolar ou universitária, para abraçar a cumplicidade entre sujeitos que priorizam a relação entre pessoas. Pessoas estas distintas, estabelecidas em lugares de maior ou menor privilégio social, posicionadas em uma sociedade estruturalmente racista, mas que priorizam curiosidades epistêmicas semelhantes e compartilham afetos, emoções e cuidados, para que ninguém saia perdendo ou ganhando, mas que seja possível todos(as) aprendermos juntos(as).

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa assume um caráter investigativo e formativo, onde o ato de conversar e investigar a própria prática e ouvir/registrar as narrativas das crianças resulta no reconhecimento de conhecimentos adquiridos e lacunas, gerando novos saberes e práticas docentes, como apontam Lima, Geraldi e Geraldi (2015). Assim, *Nhemongueta/conversa/fofoca* se assemelha a um rizoma, ramificando-se em várias direções, entrelaçando nossa subjetividade na inseparabilidade entre a experiência, a narrativa e o diálogo. Portanto, priorizar encontros e organizar os nossos tempos para que seja possível a troca e o diálogo, torna possível a criação de um espaço de encontro onde indivíduos possam reimaginar a si mesmos(as) e às suas realidades através de palavras, sentimentos e experiências compartilhadas. Quando essas experiências-acontecimentos são expressas, elas se enredam em uma relação íntima de escuta entre interlocutores-ouvintes, gerando sabedorias que são tecidas nos atos de (com)partilhar (SERPA, 2018; RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018).

Ao sugerir que professores(as) indígenas, docentes e futuros(as) docentes das universidades convivam e valorizem as narrativas comunitárias e orais acerca de experiências pedagógicas significativas no espaço das comunidades e escola indígena, isso nos leva a gerar documentos que se tornam recursos incomparáveis para compreender as ações, pensamentos, BARBOSA, Gabriela; CHAMORRO, Leandro; MENDONÇA, Martinha; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly; SAMANIEGO, Tayná. *Nhemongueta*: em busca de novas relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-299, mai./ago. 2024.

saberes e emoções daqueles que fazem parte do universo da vida escolar (SUÁREZ, 2017, p.5).

Nesse sentido, a partir do *Nhemongueta*, é preciso repensar a própria definição de extensão universitária. Para Rodrigues *et al.* (2013, p.142), a extensão universitária “surge como instrumento a ser utilizado pela universidade para a efetivação do seu compromisso social”, permitindo que sejam colocados a serviço da comunidade os conhecimentos produzidos no seio da universidade. Contudo, o que temos sentido nesses 10 anos de trabalho em conjunto com as comunidades indígenas, é que no trabalho extensionista os conhecimentos não seguem uma rota unilateral, muito pelo contrário. Em nossa experiência, a extensão universitária tem sido um meio para uma maior aproximação e construção de vínculos com as comunidades envolvidas, a partir da dialogicidade entre conhecimentos e práticas. Ambas as partes produzem conhecimentos e são enriquecidas nessa relação, como procuraremos exemplificar na próxima seção deste artigo.

Movimentos, deslocamentos e aprendizagens a partir de nossos projetos de extensão, construção do PPPI e do livro *Yvyrupa*

São três os projetos de extensão que interagiram com a comunidade Guarani de Maricá ao longo dos anos e contribuíram de alguma forma para os movimentos, deslocamentos e aprendizagens descritos nesta seção. Eles são coordenados pelas autoras não indígenas do presente trabalho e têm como principais objetivos acompanhar e apoiar os processos de ensino e aprendizagem escolares nas duas aldeias Guarani desse município, bem como fortalecer a formação dos profissionais da educação básica que nelas atuam e em outras que os jovens Guarani estudam (fora das aldeias). Assim, buscam contribuir para o desenvolvimento de uma educação pública diferenciada, intercultural, de qualidade e referenciada no território e em sua comunidade. Os três projetos se articulam não só pelas suas bases teóricas, éticas e políticas que defendem a educação antirracista, mas também pelas características metodológicas associadas à perspectiva do *Nhemongueta*.

Hoje, passados mais de dez anos de trabalho, aprendemos com nossos parceiros(as) das escolas e comunidades, como a perspectiva do *Nhemongueta* esteve presente de algum modo na metodologia dos projetos. Essa compreensão foi construída ao longo de um caminho, que teve percalços e inúmeros desafios.

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPPI) foi iniciada no final do ano de 2019 e, quando pretendemos retomar o trabalho, em março de 2020, tudo mudou com a pandemia do Covid-19. As pesquisadoras não indígenas se mantiveram afastadas do território, respeitando as barreiras recomendadas pelos órgãos sanitários e, assim, os encontros com as duas equipes escolares passaram a ser remotos, a partir do uso de ferramentas virtuais. Embora o fato de todos “estarmos em casa” tenha facilitado a disponibilidade de tempo para a conexão, restringiu nossa possibilidade de contato com as duas *tekoa*, porque o acesso à internet era bastante limitado na época para elas, apenas alguns integrantes contavam com dados móveis do próprio celular. Foi um momento de desterritorialização que impactou

bastante nosso trabalho. Estar presencialmente apenas em 2022, implicou retomar e fortalecer relações e afetos, principalmente com as crianças e os jovens.

No que diz respeito à construção do PPPI, o documento estava avançado a partir do trabalho desses dois anos, mas sentíamos falta de um envolvimento mais coletivo das duas comunidades, para além dos docentes e lideranças Guarani. A partir dessa preocupação, construímos um diagnóstico sociocultural, organizado a partir de uma série de questões que buscavam indagar sobre a organização social e a territorialidade, as formas de renda e trabalho, as práticas tradicionais vigentes, o uso da língua Guarani no cotidiano e o acesso à saúde e à educação escolar das duas *tekoa*. Ênfase especial foi dado ao indagar vários tópicos relacionados à escolarização, como a língua na qual desejam que seus filhos sejam alfabetizados; o sentido e valor da escola; a introdução de conhecimentos Guarani no currículo escolar; o calendário escolar; a necessidade da escola em oferecer educação infantil; as percepções sobre o “estudar fora da aldeia” e quando seus filhos estariam preparados para isso, entre outros tópicos. Nesse período de dois anos, algumas configurações familiares mudaram. No caso da *tekoa Ara Hovy*, algumas das crianças com as quais trabalhávamos na escola se tornaram jovens, casaram e constituíram novas famílias. No caso da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã* novas famílias chegaram nesse período. Assim, o diagnóstico nos permitiu acessar um amplo leque de informações, abrangendo diferentes gerações e grupos familiares.

Os formulários foram aplicados por docentes e lideranças Guarani, de cada aldeia, fazendo as perguntas em Guarani e preenchendo as respostas dos responsáveis de cada família em português. A sistematização e análise dos formulários deveriam servir como eixo da construção de um PPPI que fosse participativo, comunitário e colaborativo. No entanto, essa metodologia não resultou suficiente, pois só permitiu acessar a uma camada superficial sobre as expectativas e anseios com relação à escola. Além disso, mantinha-nos separadas (pesquisadoras externas/comunidade) nos diálogos e afetos. Foi então quando o *Nhemongueta* tornou-se uma metodologia potente de interação e de nosso estar no território.

Entre muitas das situações vivenciadas, mencionamos aqui a ocasião em que na *tekoa Ara Hovy*, nos reunimos em roda, no pátio de uma das casas na qual vive uma importante liderança feminina, para apresentar o que vínhamos construindo nas reuniões virtuais com a equipe docente sobre o PPPI e colocá-lo em discussão. Foi um espaço de vida da língua guarani, na qual a maior parte do *Nhemongueta* foi nessa língua. Para os que estávamos ali, sem domínio fluido do guarani, foi um momento de escuta importante, mas de um ouvir diferente, procurando captar outros gestos, sensações e relações que se estavam criando e afirmando ali. Vale ressaltar que essa reunião foi conduzida pela liderança e professor da aldeia, o cacique Weraxenu Vanderlei da Silva, quem explicou a importância da escola construir um PPPI próprio, segundo as especificidades da comunidade e foi fazendo a leitura de alguns fragmentos do documento que tratava dos princípios que deveriam orientar a escola, respeitando o modo de ser/cultura Guarani (*Nhande Reko*). Esses princípios estavam escritos em português, mas

ele foi traduzindo e explicando em Guarani, e os participantes do *Nhemongueta* iam falando e comentando. Em alguns momentos, Weraxenu decidia quais questões traduzir ao português para os *jurua* ali presentes, mas não era uma tradução das falas individuais, e sim uma síntese que já resultava de uma compreensão e consenso coletivo, após os debates entre os participantes que foram na língua Guarani.

Na *tekoa Ka'aguy Ovy Porã*, os *Nhemongueta* também foram fundamentais para conhecer a diversidade de anseios e compreensões sobre o papel da escola e da escolarização para essa comunidade, muito mais heterogênea que a aldeia anterior, tanto por ter maior quantidade de pessoas e famílias, mas também pela configuração diversa delas, provindas de diferentes regiões do país, marcadas por trajetórias e experiências diferenciadas. Algumas “ideias prévias” que tínhamos sobre quais eram os anseios das famílias sobre a escolarização das crianças e questões mais específicas como a língua de alfabetização a ser utilizada na escola, foram desmontadas nos *Nhemongueta* que ocorreram entre 2022 e 2023.

Importante ainda ressaltar que essas ideias prévias se sustentavam na compreensão de algumas lideranças com as quais até então dialogávamos mais, e também da equipe gestora da escola (nesse período, em mãos de não indígenas). Nossos pressupostos estavam baseados no relacionamento com um número limitado de integrantes da comunidade e, assim, havíamos perdido de vista outros olhares, posicionamentos e experiências, bem como desconsiderando as tensões e disputas internas de cada comunidade e inclusive, entre elas. Nesse sentido, os *Nhemongueta* foram espaços para que conflitos e desconfianças pudessem ser reelaborados.

Neste sentido, algo que parece tão óbvio como o necessário cuidado metodológico com relação à importância de abranger compreensões de diferentes sujeitos com base em marcadores como gênero, geração, lugar de autoridade, entre outros, estava sendo “esquecido”. Isso ocorre em parte devido aos tempos curtos de estar no território, a pressão por cumprir prazos nos projetos que vínhamos realizando, em parte pela nossa própria dificuldade de sair da “zona de conforto”, ao interagir maiormente com certos(as) interlocutores(as) com os quais tínhamos maiores vínculos.

Outro momento marcante de nosso *estarfazer* foi a construção do livro “*Yvyrupa: a sabedoria Mbya Guarani, desconstruindo preconceitos e transformando Maricá*”. Ele surgiu a partir da provocação e afetação que resultou da demanda de uma das lideranças da *tekoa Ka'aguy Ovy Porã* ao enfatizar que queria “um livro para rolar nas mãos dos moradores de Maricá, para que as pessoas conheçam nossa história” (Vera Mirim, comunicação pessoal, 2022). Assim, a partir de vários *Nhemongueta* entre 2022 e 2024, foi se ideando um livro que narraria as caminhadas, experiências e lutas das *tekoa Ka'Aguy Ovy Porã* e *Ara Hovy* pelo território onde hoje moram. O livro teve a finalidade de alcançar especialmente a leitores não indígenas, com a finalidade de romper com a invisibilidade e o racismo que enfrentam as duas *tekoa* no município de Maricá.

Essa construção permitiu recuperar trabalhos que já tinham sido desenvolvidos a partir dos projetos de pesquisa e extensão das autoras não indígenas, com o envolvimento ativo de bolsistas e estudantes voluntários.

Entre as atividades para a construção do livro, rememoramos o percurso que fizemos pelo território da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã*, guiados pelas crianças, que foi recuperado no livro com o objetivo de mostrar e valorizar a visão delas sobre o espaço onde vivem.

As crianças da *tekoa Ka´aguy Ovy Porã*, no papel de anfitriãs, foram nos guiando pelos lugares mais marcantes para elas, as suas próprias casas, seus espaços favoritos para brincar e apresentando-nos a todos os elementos e seres que participam de seu cotidiano no território. Elas nos diziam por onde e como andar, o que olhar, cheirar e até degustar nesse percurso. Foi tocante perceber a alegria e segurança delas nesse papel de guias e também de fotógrafas, pois fez parte da proposta que pudessem ter acesso a celulares e câmeras para registrar toda essa caminhada. Para as crianças da *tekoa Ara Hovy*, que foram convidadas a participar também dessa atividade, representou uma oportunidade de conhecer melhor a aldeia que, embora localizada no mesmo município, para algumas delas era desconhecida.

As professoras universitárias que aqui escrevem, junto com os estudantes bolsistas e voluntários, nos tornamos aprendizes nesse caminhar pelo território, tomando contato com uma diversidade de conhecimentos e experiências das crianças que no espaço da escola, no qual predominantemente vínhamos atuando, não tinham emergido de forma tão vívida. Entre os conhecimentos, podemos destacar o sistema de numeração Guarani, as formas e lógicas de produção de artesanato e o modo como cuidam do espaço e lidam com os elementos presentes nele (animais, plantas, objetos etc.).

Chamaram nossa atenção também algumas características dos processos de transmissão desses conhecimentos: dos mais velhos para os mais novos, com privilégio para a oralidade e para a manipulação do concreto, mas também a transmissão de conhecimentos entre pares, o que Codonho (2007) chamou de “transmissão horizontal de saberes”. Assim, foi importante observar como as crianças brincam e interagem no/com o território, desenvolvendo uma série de habilidades e aprendizagens, sem intervenção dos adultos. A compreensão desses processos contribuiu para que pensássemos também sobre como ocorrem as aprendizagens em outros espaços como, por exemplo, as escolas não indígenas de Maricá, que recebem as crianças Guarani após concluírem o quinto ano na escola indígena.

A identificação dos conhecimentos Guarani e de seus processos de produção e construção de conhecimento reforçaram o entendimento de que eles devem ser compreendidos culturalmente, mas também a partir dos atravessamentos históricos e políticos contemporâneos. Então, questionamos as disciplinas oferecidas nos cursos de graduação (especialmente das licenciaturas que formarão os professores) pela ausência de reflexões mais aprofundadas que, ao mesmo tempo, tragam referências como as que foram experimentadas nas vivências na aldeia.

Reflexões finais

Neste artigo, tivemos o objetivo de refletir sobre as relações entre universidades e escolas e comunidades indígenas. Para tanto, tomamos como referência nossas vivências nos projetos de pesquisa e de extensão universitária em duas escolas indígenas *Mbya Guarani*, na cidade de Maricá, no Estado do Rio de Janeiro. Nesses projetos, procuramos contribuir para a construção do PPPI e para o desenvolvimento de metodologias e recursos didáticos voltados para a valorização do *Nhande Reko*. A partir da convivência com as comunidades indígenas Guarani de Maricá, identificamos uma gama de saberes específicos desses grupos e percebemos que os processos de construção e transmissão dos saberes podem ocorrer de formas variadas e em distintos espaços.

Nesse sentido, o espaço educativo pode ser a sala de aula, mas também é o quintal do *xeramoí*, ao redor da fogueira ou uma caminhada pelo território, guiada pelas crianças Guarani. A partir das nossas perguntas, a comunidade colocou-nos para ouvir sobre a importância da palavra e da credibilidade das palavras, onde ali no próprio território, no chão da aldeia, tivemos um lugar de ouvintes. Nós professores(as) e pesquisadores(as) colocamo-nos neste lugar de ouvido-aprendiz, tanto na relação com os mais velhos, quanto na relação com as crianças-guias deste território que vai muito além do espaço geográfico apenas.

Tanto diante das perguntas constituídas pelas crianças e o nosso encontro com os mais velhos, fomos convidados a fazer uma profunda reflexão da própria cultura Guarani de entender que os *xeramoí* (os mais velhos) e as *xejaryí* (as mais velhas) carregam uma sabedoria profunda sobre o *Nhande Reko* (modo de viver Guarani), e que este aspecto nos ajuda a compreender melhor a relação do *Nhemongueta* com a prática do ensino-aprendizagem na escola do território. Afinal, como bem lembra Sônia Guajajara (2020), “a ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo”.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BANIWA, Gersem Luciano. Prefácio. In: LISBOA, Flávia Marinho. **Racismo linguístico e os indígenas Gavião na universidade: língua como linha de força do dispositivo colonial.** Salvador: EDUFBA, p.5-10, 2023.
- BANIWA, Gersem Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.** Rio de Janeiro: Mórula: Laced, 2019.
- CODONHO, Camila G. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno.** 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -PPGA, UFSC, Florianópolis, SC, 2007.
- GUAJAJARA, Sônia. **A ancestralidade sempre ensinou que o sentido da vida é o coletivo.** Entrevista, 2020. Disponível em: <<https://shifter.pt/2020/05/sonia-guajajara-entrevista/>>. Acesso em: 22 jul 2023.
- CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tania. **Una mirada muy otra a los territorios-cuerpos femeninos.** Solar Revista de Filosofía Iberoamericana, v.12, n.1, p. 35-46, 2016.
- CUAICAL, Luis Guillermo Valenzuela. **La minga de pensamiento, como estrategia didáctica para mejorar la comprensión de hechos históricos locales en los estudiantes del grado noveno de la institución educativa técnica agropecuaria indígena "Cumbe" del municipio de Cumbal Nariño.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidad de Cauca, Cauca, 2018.
- FABIAN, Johannes. **The time and the other: how anthropology makes its object.** New York: Columbia University Press, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KORTEWEG, L.; FIDDLER, T. **Unlearning Colonial Identities While Engaging in Relationality: Settler Teachers' Education-as-Reconciliation.** McGill Journal of Education, 53(2), p. 254-275, 2018. Citado em: Borri-Anadon, C. e Ottawa, S. Mettre en oeuvre la réflexivité dans l'élaboration d'outils visant la reconnaissance et la valorisation des langues autochtones. Pistes pour les chercheurs et enseignants non-autochtones. In: OUELLET, S., WYLDE, C. Regards diversifiés sur l'éducation autochtone: réflexions pour une pédagogie du XXIe siècle, Quebec: UQAM, 2024.
- KAINANG, Bruno Ferreira (2018). **Antropologia e Educação: experiências implicadas de pesquisas na Educação Escolar Indígena.** In: AVÁ, v. 33, p. 165-184, dez. 2018.
- KAIOWÁ, Michele; GUARANI, Graciela; FERREIRA, Patrícia; PINHEIRO, Sophia. **Projeto Nhemongueta Kunhã Mbaraete.** Disponível em: <<https://ims.com.br/convida/michele-kaiowa-graciela-guarani-patricia-ferreira-para-yxapy-sophia-pinheiro/>>. Acesso em: 25 mai. 2024.

KRENAK, Ailton. **A presença indígena na universidade.** In: Maloca: revista de estudos indígenas, v. 1, p 9 - 16, jul. - dez. 2018.

LIMA, Maria Emília C.C; GERALDI, Corinta M.G., GERALDI, João W. **O trabalho com narrativas na investigação em educação.** In: Educação em Revista, v.3, n., p.17-44, jan-mar., 2015.

LONGHINI, Geni Daniela Núñez. **Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário.** Psicologia & Sociedade, v. 35, p.1-15, 2023.

MENDONÇA, Martinha; MENDES, Leandro; SAMANIEGO, Tayná; SILVA. **Arandu mirim: a sabedoria das crianças orientando a docência e tecendo práticas instituintes na alfabetização Mbya Guarani.** X Encuentro de redes y colectivos de América Latina y de España de educadoras y educadores que investigan desde la escuela y la comunidad. Salta, Argentina, 2024.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social.** In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M.P. Epistemologias do sul. Coimbra: Almedina, p.73-117, 2009.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen. (Coords.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p.143-162.

RODRIGUES, A. L.; PRATA, M. S.; BATALHA, T. B.; COSTA, C. L.; NETO, I. d. **Contribuição da extensão universitária na sociedade.** Cadernos de Graduação, 1, p.141-148, 2013.

SERPA, Andrea. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2018. p.93-118.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.** Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

SUAREZ, Daniel. **Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos.** Revista Teias, v. 18, n. 50, jul.-set., 2017.

TUXÁ, Itaynara. **Territorialidade e subjetividade: um caminho de retomada do ser.** In: Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) (ABIPSI). Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucum: narrativas de Indígenas Psicólogos(as) do Brasil. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022.

TUXÁ, Nita. **De onde falo, porquê falo, o que quero falar.** In: Articulação Brasileira dos(as) Indígenas Psicólogos(as) (ABIPSI). Pintando a Psicologia de Jenipapo e Urucum: narrativas de Indígenas Psicólogos(as) do Brasil. São Leopoldo: Casa Leiria, 2022.

BARBOSA, Gabriela; CHAMORRO, Leandro; MENDONÇA, Martinha; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly; SAMANIEGO, Tayná. *Nhemongueta: em busca de novas relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas.* Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 283-299, mai./ago. 2024.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver.** In: CANDAU, Vera (Org.) Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-43.

Recebido em: 01/07/2024 * Aprovado em: 06/08/2024* Publicado em: 31/08/2024
