

# Balaio de saberes: *kýringué* e o *nhandereko* na Tekoá Marangatu, SC

Tainá Silva Candido<sup>1</sup> 

Fabiano Alves<sup>2</sup> 

## Resumo

Este artigo, em colaboração com o vice-cacique da Tekoá Marangatu, analisa o protagonismo das crianças Guarani no fortalecimento do *nhandereko*. A pedagogia da cotidianidade revela como elas aprendem pela observação, escuta e participação ativa, desafiando concepções adultocêntricas e coloniais. Essas experiências evidenciam ontoepistemologias indígenas, nas quais o saber do corpo integra conhecimento, espiritualidade e território. Assim, as crianças não apenas absorvem saberes, mas os recriam no dia a dia, reafirmando a autonomia de suas infâncias e a continuidade de seus modos próprios de existência e resistência.

**Palavras-chave:** Educação contracolonial; Infância indígena; Pedagogia da cotidianidade.

## Abstract

### *Basket of knowledge: kýringué and nhandereko in Tekoá Marangatu*

This article, in collaboration with the vice-chief of Tekoá Marangatu, analyzes the protagonism of Guarani children in strengthening *nhandereko*. The pedagogy of everyday life reveals how they learn through observation, listening, and active participation, challenging adult-centered and colonial conceptions. These experiences highlight Indigenous onto-epistemologies, in which body-knowledge integrates knowledge, spirituality, and territory. Thus, children not only absorb knowledge but also recreate it in their daily lives, reaffirming the autonomy of their childhoods and the continuity of their own ways of existence and resistance.

**Keywords:** Countercolonial education; Indigenous childhood; Pedagogy of everyday life.

## Resumen

### *Cesta de saberes: kýringué y el nhandereko en Tekoá Marangatu*

Este artículo, en colaboración con el vice cacique de Tekoá Marangatu, analiza el protagonismo de los niños Guaraní en el fortalecimiento del *nhandereko*. La pedagogía de la cotidianidad revela cómo aprenden a través de la observación, la escucha y la participación activa, desafiando concepciones adultocéntricas y coloniales. Estas experiencias evidencian onto-epistemologías indígenas, en las

<sup>1</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), Criciúma, SC, Brasil.

que el saber del cuerpo integra conocimiento, espiritualidad y territorio. Así, los niños no solo absorben saberes, sino que los recrean en su vida diaria, reafirmando la autonomía de su niñez y la continuidad de sus propios modos de existencia y resistencia.

**Palabras clave:** Educación contracolonial; Niñez indígena; Pedagogía de la cotidianidad.

## Introdução

No coração da Tekoá Marangatu, uma aldeia Guarani encravada no litoral catarinense, as *kýringué*<sup>3</sup>, estão entre os guardiões do *nhandereko*, o modo de vida ancestral que pulsa nas veias de seu povo. Aqui, na tentativa de fugir das imposições coloniais, elas tecem, com suas brincadeiras e aprendizados diários, um tecido cultural que resiste e se reinventa na cotidianidade.

Este artigo, fruto de uma colaboração entre o vice-cacique<sup>4</sup> da aldeia indígena e esta autora, busca explorar e dar visibilidade às experiências das crianças Guarani da Tekoá Marangatu no fortalecimento do *nhandereko*. Com isso, pretendemos mostrar as ações do cotidiano dessas crianças e a relação delas com o território, evidenciando como aprendem, constroem saberes e mantêm viva a cultura de seu povo, e, por conseguinte, como essas experiências são fundamentadas por uma pedagogia própria que potencializa práticas educativas contracoloniais.

Esta pesquisa teve como ponto de partida o encontro entre a autora e o vice-cacique, que compartilharam experiências em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Esse convívio acadêmico fortaleceu o vínculo entre ambos, o que veio a potencializar a etnografia desenvolvida no contexto da comunidade (Bizerril, 2004). A etnografia que assumimos neste estudo parte da premissa de que a teoria não é algo que apenas vai guiar a pesquisa, diferente disso, a teoria encontra-se entrelaçada no próprio processo etnográfico (Peirano, 2019). A transformação da pesquisa em texto se deu seguindo essa lógica, numa tessitura em que a teoria emergiu e se desenvolveu na interação com o campo, ao mesmo tempo em que o campo foi interpretado

<sup>3</sup> A palavra *kýringué* pertence à língua Guarani. O termo é derivado de *ký*, que significa “pele” ou “corpo”, e *ingué*, que pode ter o sentido de “aquele que vem de” ou “descendente de”. Nesse contexto, *kýringué* pode significar “filhos”, “descendentes” ou “os pequenos”, enfatizando a relação das crianças com a comunidade e com os mais velhos.

<sup>4</sup> Por se tratar de uma pesquisa realizada dentro de sua própria comunidade, o texto utiliza a primeira pessoa em algumas passagens.

por meio da teoria. É o que Peirano (2019) chama de etnografia e teoria vivida, em que a teoria é co-construída ao longo da pesquisa, tal como ocorreu nesse encontro entre diferentes mundos.

Ao adentrarmos o universo da Tekoá Marangatu, percebemos que, para as crianças da comunidade, aprender vai muito além da instituição escolar — trata-se de uma vivência que integra saberes tradicionais, práticas ancestrais e uma relação profunda com a terra. Em outras palavras, é a própria vida que se constitui como escola. É nesse espaço de resistência e ressignificação que elas constroem novas formas de (re)existir, reafirmando a força e a vitalidade do *nhandereko*.

É fundamental diferenciar os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, que atravessa de maneira implícita as experiências narradas. No contexto da Tekoá Marangatu, aldeia Mbyá Guaraní onde a pesquisa se desenvolve, existe uma instituição escolar formal, a Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu, reconhecida pelo sistema de ensino estadual e que atende crianças e jovens da comunidade em diferentes etapas da educação básica. Esta escola constitui um espaço da chamada educação escolar indígena, ou seja, um modelo de ensino estruturado segundo diretrizes oficiais, mas que busca dialogar com a cultura, a língua, os saberes e os modos de ser do povo Mbyá Guaraní.

Já a educação indígena, conforme tratada no artigo, refere-se a um processo mais amplo, enraizado nas práticas cotidianas, nas relações intergeracionais, nas caminhadas pela mata, nas conversas em torno do fogo, nos cantos, nas rezas e nas brincadeiras. É uma educação que não se limita às paredes da escola e que, mesmo sem seguir os moldes da escolarização formal, ensina profundamente por meio do convívio e da escuta, fundamentada numa cosmovisão que compreende a interdependência entre os seres humanos, a natureza e o plano espiritual, o *nhandereko*.

O *nhandereko*, nosso modo de viver, é construído por meio de alianças, costumes e rituais essenciais para garantir uma vida harmoniosa, tanto em comunidade quanto em conexão com a natureza e o território que habitamos. Esse termo Guaraní expressa a ideia de “vida boa”, representando a busca por equilíbrio e bem-estar ao longo da existência.

As crianças ocupam um lugar muito importante nas práticas culturais e educativas das comunidades indígenas, sendo protagonistas na preservação e transmissão de saberes ancestrais. Na comunidade em questão, suas brincadeiras, interações e

aprendizagens não são apenas expressões de uma concepção de infância, mas também atos de construção e fortalecimento cultural. Elas vivenciam e recriam, de forma dinâmica, os valores, os conhecimentos e as tradições que sustentam a identidade coletiva de seu povo.

O protagonismo das crianças em comunidades tradicionais desafia as noções hegemônicas de infância, frequentemente marcadas por perspectivas adultocêntricas e coloniais, que invisibilizam ou deslegitimam as infâncias indígenas. Analisar as experiências das crianças indígenas a partir de uma perspectiva contracolonial é essencial para compreender como essas vivências atuam como forma de resistência às narrativas impostas pelo colonialismo. Em um contexto de constantes tentativas de apagamento cultural, as práticas das crianças – sejam as brincadeiras, os rituais ou os aprendizados cotidianos – tornam-se ferramentas potentes de (re)existência.

A pedagogia da cotidianidade se dá no fluxo da vida, nas relações comunitárias e na interação com o território. As crianças indígenas aprendem observando, escutando, experimentando e participando ativamente da construção coletiva do conhecimento, reafirmando sua cultura através de gestos cotidianos. O brincar com elementos da natureza, a escuta atenta dos mais velhos, a participação nos rituais e nas práticas comunitárias são formas de aprendizagem que desconstróem a lógica colonial de educação, que fragmentam saberes e impõem modelos homogêneos, abstratos e universalizantes. Assim, a infância indígena, em vez de ser moldada por padrões externos, se inscreve na dinâmica do próprio povo, fortalecendo sua autonomia e reafirmando a existência de epistemologias outras, que resistem e recriam o mundo a partir de suas próprias lógicas e sentidos.

Os Mbyá Guarani têm na aldeia Tekoá Marangatu um território onde podem continuar fortalecendo o *nhandereko*. Nesse espaço, vivemos em harmonia com a natureza: caminhamos pelas matas para buscar materiais para o artesanato, pescamos, tomamos banho no rio, cultivamos as roças, participamos das atividades na *Opy* (casa de reza), cantamos e praticamos a dança do *xondaro*, que representa o guerreiro. Os anciãos e as anciãs, que chamamos de *xeramõi* e *xejaryi*, ensinam às crianças e jovens os conhecimentos e valores importantes para a vida, ajudando-os a crescer com a sabedoria e o olhar do povo Guarani.

Assim, ao adentrarmos o mundo das crianças da Tekoá Marangatu, perceberemos que suas vivências diárias não são apenas rotinas de uma infância, mas sim

expressões de um modo de vida que resiste e se reinventa. Suas brincadeiras, interações e aprendizados cotidianos são fios que entrelaçam o passado, o presente e o futuro do povo Guarani. Para compreender melhor esse universo, na próxima seção, exploraremos como as crianças habitam e transformam a aldeia em um espaço de aprendizado vivo. Em seguida, discutiremos como suas experiências cotidianas tecem uma educação contracolonial, enraizada no *nhandereko* e potencializadora de novos mundos.

## O mundo das crianças na aldeia Tekoá Marangatu

A infância, tal como concebida no ocidente, é uma construção social e histórica que reflete valores e normas específicas dessa cultura. No entanto, essa visão não é universal; em diversas culturas indígenas, a infância é entendida de maneira distinta, refletindo uma relação mais integrada com a comunidade e o ambiente natural.

Cohn (2005) argumenta que, embora as crianças existam em todas as sociedades, suas experiências são profundamente marcadas pelas tradições, crenças e valores específicos de cada comunidade. Portanto, para compreender o que significa ser criança em uma cultura indígena, é necessário examinar como essa cultura percebe a pessoa humana e como constrói suas identidades coletivas. Essas vivências não podem ser generalizadas, pois são únicas e devem ser respeitadas no contexto social e cultural em que se inserem.

Nas comunidades indígenas, as crianças são vistas como integrantes ativas da coletividade desde o nascimento. A convivência intergeracional é fundamental, permitindo que as crianças aprendam observando e participando das atividades cotidianas. Portanto, a comunidade é a primeira referência de afeto da criança indígena e o coletivo ocupa um lugar de extrema importância na sua socialização, desenvolvimento e aprendizagem.

Além disso, a relação das crianças indígenas com a natureza é profundamente enraizada em sua cultura. A infância não é vista como um ponto inicial isolado, mas como parte de um *continuum* que inclui a ancestralidade e a memória coletiva. Essa compreensão da infância como parte de um ciclo contínuo de aprendizado e a conexão com a terra e os ancestrais refletem uma visão de mundo que valoriza a interdependência entre seres humanos e o ambiente natural.

As crianças, ao participarem ativamente das práticas culturais e espirituais, fortalecem sua identidade e contribuem para a preservação de suas tradições. Nesse

sentido, as experiências das crianças indígenas e suas vivências da infância são moldadas por uma cosmovisão que integra o indivíduo à coletividade e à natureza, desafiando as concepções ocidentais de infância e educação.

Ao chegar na aldeia Tekoá Marangatu, é impossível não ser imediatamente envolvida pela energia e alegria das crianças. São elas que nos recebem primeiro, com curiosidade e sorrisos abertos, correndo de um lado para o outro enquanto observam atentamente os visitantes. Sempre atentas às conversas entre os adultos, especialmente o cacique ou o vice-cacique, elas parecem absorver cada gesto, palavra e interação, mostrando desde cedo o quanto participam da vida comunitária.

**Figura 1** – Crianças acompanhando o passeio pela aldeia Tekoá Marangatu.



Fonte: Os autores.

Além das brincadeiras, as crianças aprendem observando e participando das atividades do dia a dia. Na Figura 1, um grupo de crianças acompanhava um morador da aldeia enquanto ele compartilhava conhecimentos sobre a cultura Guarani com estudantes de cursos de licenciatura de uma universidade do extremo sul catarinense. Durante a caminhada, também foi possível observar crianças ajudando seus pais em tarefas cotidianas, como fazer artesanato, cuidar da roça ou coletar plantas.

Essas vivências são momentos de aprendizado valiosos, nos quais as crianças descobrem o uso das plantas medicinais, os segredos do cultivo e a importância do cuidado com o território. Para os Guarani, o território não é apenas um espaço físico, mas parte essencial do *nhandereko*, o modo de vida tradicional que integra a relação com a natureza, os valores comunitários e a espiritualidade. As crianças, ao vivenciarem essas práticas desde cedo, se tornam protagonistas na preservação dessa herança cultural.

Por meio de suas brincadeiras, as crianças da aldeia relacionam-se com a natureza de forma íntima, aprendendo e reafirmando seu papel como guardiãs do território e da vida comunitária. Correr pelas trilhas na mata, escalar árvores e nadar no rio são atividades cotidianas que conectam as crianças ao ambiente ao seu redor (Figura 2).

**Figura 2** – Criança contemplando o rio.



Fonte: Os autores.

Não são apenas brincadeiras, mas também oportunidades de aprendizado. Enquanto exploram, descobrem diferentes plantas, ouvem os sons dos pássaros e observam os animais, desenvolvendo um olhar atento sobre o mundo natural. É nesse

espaço que elas começam a aprender, de forma lúdica, sobre tudo o que o território oferece e a importância de preservá-lo. O rio, em especial, é um lugar de encontros e brincadeiras. Ali, as crianças passam horas nadando (incluindo as crianças bem pequenas) ou simplesmente jogando água umas nas outras em meio a risadas.

Atividades como a confecção de artesanatos tradicionais, a participação em rituais e a prática de danças como o *xondaro*, que representa o guerreiro, permitem que as crianças vivenciem e transmitam os saberes ancestrais. Essas experiências fortalecem o vínculo com a terra e com a comunidade, promovendo uma educação que integra o corpo, a oralidade e a memória.

Durante nosso percurso, observamos crianças imersas em brincadeiras espontâneas, sem a necessidade de brinquedos industrializados ou da mediação de um adulto. A industrialização impactou profundamente a forma como os brinquedos são produzidos, trazendo ao mercado produtos padronizados e tecnologicamente sofisticados, que prometem educar e entreter. No entanto, esses brinquedos muitas vezes conduzem a uma experiência passiva, reduzindo as possibilidades de invenção e experimentação. Em contraste, as crianças indígenas constroem suas brincadeiras a partir da interação com o ambiente ao seu redor, utilizando elementos naturais e cotidianos. Folhas, troncos, sementes e outros materiais se tornam brinquedos nas mãos dos pequenos, permitindo que a criatividade floresça e a imaginação ganhe novas formas.

**Figura 3** – Criança brincando em frente à escola.



Fonte: Os autores.

Um exemplo dessa inventividade pôde ser visto quando essa criança encontrou uma caixa de plástico (Figura 3). Em poucos instantes, aquele objeto se tornou um barco navegando em rios imaginários. Enquanto explorava todas as possibilidades daquele simples material, a criança ria, se movimentava e interagia com outras ao redor, mostrando como a brincadeira não precisa de brinquedos específicos. Esse episódio ilustra como a criatividade infantil é estimulada quando há liberdade para experimentar e construir significados próprios, diferentemente do que ocorre com brinquedos industrializados, que já chegam às mãos das crianças com funções e narrativas predeterminadas.

A educação Guarani acontece o tempo todo, de forma natural. Os mais jovens aprendem ouvindo os mais velhos, que costumam conversar ao redor do fogo, tomando chimarrão, fumando *petyngua* (cachimbo) e contando histórias sobre a vida. Nessas conversas, eles compartilham ensinamentos sobre o passado, o presente e o futuro, transmitindo as heranças culturais do povo Guarani.

O *nhandereko*, nosso modo de vida Guarani, é a base da nossa existência. Faz parte do nosso costume, da nossa religião, das nossas crenças e da nossa cultura. Sem o *nhandereko*, não podemos viver como Guarani. Ele está presente na vivência da aldeia, no território, e nos dá a sabedoria do mundo, do jeito que fomos criados por *Nhanderu*, nosso deus. É por meio do *nhandereko* que levamos o nosso conhecimento e a nossa história Mbyá Guarani.

O *nhandereko* faz parte do nosso dia a dia, em que o conhecimento e a sabedoria estão interligados com a cosmologia, com a divindade, com a relação com a terra e com a natureza. Sem o território, não há *nhandereko*, por isso é fundamental garantir a demarcação para que possamos seguir praticando o nosso modo de viver Guarani.

Os pais, mães e os mais velhos ensinam as crianças e os jovens a fazer artesanatos como cestos, bichinhos de madeira, arco e flecha, zarabatana, colares e outros objetos. Eles também compartilham o conhecimento sobre as ervas medicinais, explicando como preparar remédios e chás para tratar algumas doenças. A mata é muito importante, pois é uma fonte de saúde e aprendizado. É nela que se encontra uma forma tradicional de educação, onde aprendemos sobre os alimentos, as ervas medicinais e os segredos para cuidar bem do corpo e mantê-lo saudável.

As crianças da aldeia desempenham um papel essencial na prática e no fortalecimento do *nhandereko*. Elas não apenas aprendem com os mais velhos os costumes,

valores e rituais que sustentam o modo de vida Guarani, mas também recriam e vivem esses ensinamentos no cotidiano.

Ao participarem de práticas como as brincadeiras tradicionais, a confecção de artesanatos, os cantos e danças na *Opy*, e o aprendizado sobre a natureza e as ervas medicinais, as crianças garantem a continuidade das tradições culturais e fortalecem a relação com o território e a comunidade. Além disso, elas atuam como agentes de transmissão intergeracional, mantendo vivas as alianças e o modo de viver coletivo que caracterizam o *nhandereko*.

Na *Opy*, agradecemos ao grande espírito e vivemos momentos de conexão com as boas energias e os espíritos que ali habitam. É quando acontecem as cerimônias, os cantos de louvor aos deuses, quando o fogo sagrado é aceso e os instrumentos sagrados são tocados, criando um espaço especial de gratidão e fortalecimento espiritual.

A educação acontece no espaço do território: na casa de reza, a *Opy*, no rio, na mata, na roça e dentro da família. A educação Guarani tem como finalidade formar uma pessoa boa. Desde pequenos, ensinamos as crianças a vivenciar o coletivo e a viver em harmonia na aldeia, praticando a solidariedade e a bondade, respeitando as crianças e os mais velhos. Dentro da aldeia todos são importantes.

No dia a dia, as crianças aprendem pelo exemplo dos pais. De manhã cedo, acompanham o pai na mata para caçar, fazer armadilhas, buscar madeira ou taquara para artesanato. Também vão ao rio para pescar e brincar com seus amigos. Dentro da família, os pais ensinam seus filhos a serem bondosos, a compartilhar o que têm com os parentes e outras famílias.

Entre os Guarani, desde pequenos aprendemos valores importantes para sermos bons seres humanos: ser bondoso, amar o próximo e viver em coletividade. Seguimos nossos costumes, que são parte da nossa religião, e vamos à *Opy* (casa de reza) todas as manhãs e entardeceres para cantar e dançar. A música e o canto-dança estão ligados ao *nhandereko*, nosso jeito de viver, e também à comunicação com as divindades. A música tem o poder de fortalecer o espírito. No desenho de uma das crianças, observa-se a representação da casa de reza e da anciã da aldeia (Figura 4).

**Figura 4** – Desenho de uma das crianças da aldeia.

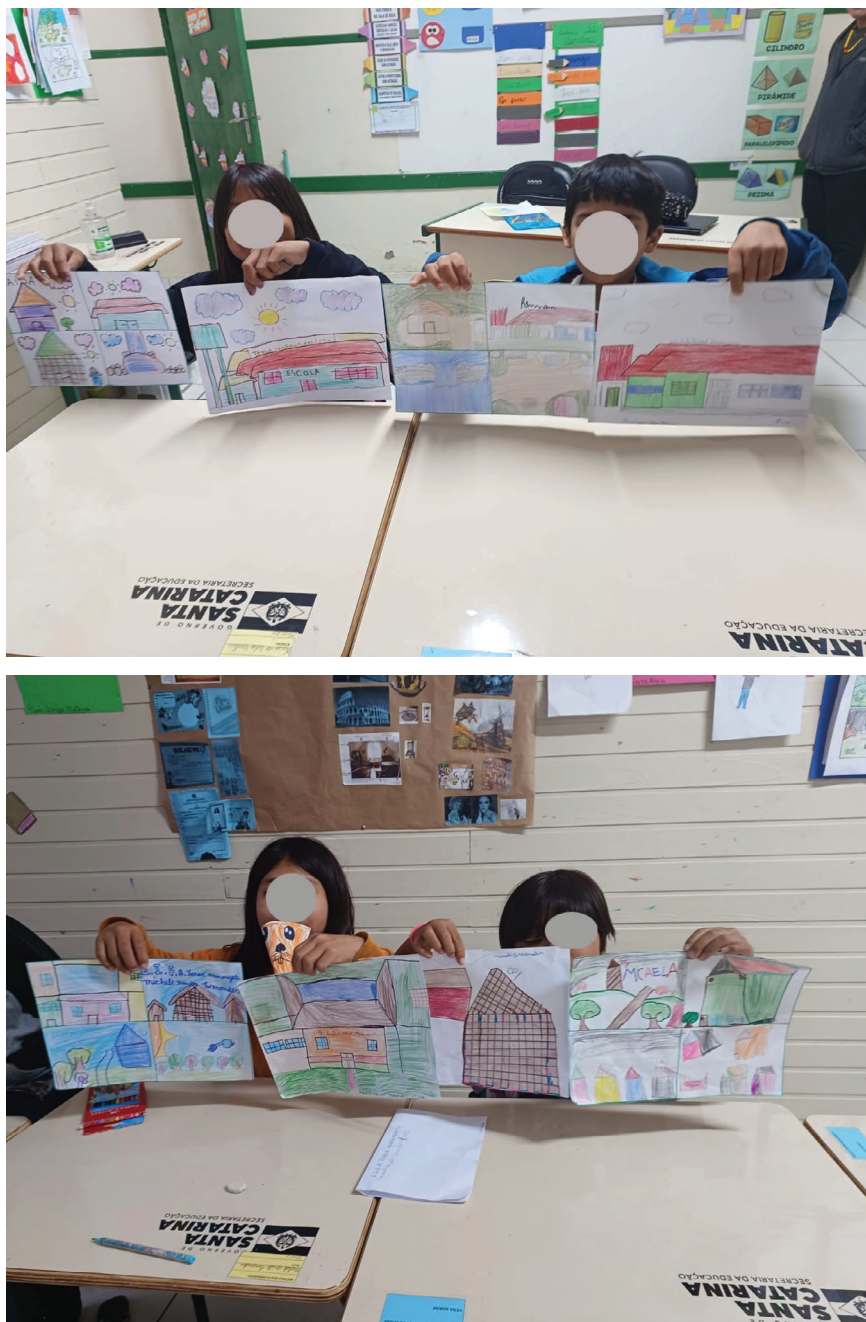


Fonte: Os autores.

A religiosidade Guarani representa a primeira forma de socialização estruturada dentro do grupo. Nessa experiência, não há uma idade específica para o início, pois, sendo a criança vista como vinda das regiões celestiais, acredita-se que ela mantém uma conexão mais próxima com o sagrado desde o nascimento. Assim, as crianças não são apenas receptoras do conhecimento, mas também protagonistas na preservação e renovação do *nhandereko*, ajudando a assegurar que a “vida boa” Guarani se perpetue por meio das gerações.

A relação das crianças com o território é profunda e multifacetada. Elas participam ativamente de atividades como o cultivo de roças, a pesca e a coleta de materiais para artesanato, práticas que fortalecem o vínculo com a terra e promovem a autonomia. Essas atividades não apenas garantem a subsistência da comunidade, mas também são momentos de aprendizado e transmissão de conhecimentos tradicionais. Essa conexão se revela nos gestos cotidianos e, especialmente, nas expressões simbólicas das crianças, como os desenhos que produziram ao representar a Tekoa Marangatu (Figura 5).

**Figura 5** – A Tekoa pelos olhos das crianças.



Fonte: Os autores.

O mundo das crianças na aldeia revela uma infância tecida em saberes ancestrais, relações comunitárias e uma conexão profunda com a natureza. Suas vivências extrapolam as concepções ocidentais de aprendizado, pois não se limitam a espaços escolares, mas se desenrolam no território, nas práticas cotidianas e nos rituais que fortalecem o *nhandereko*. Essas experiências não apenas garantem a continuidade da cultura Guarani, mas também configuram um modo de educar que resiste às imposições coloniais. É nesse contexto que se insere a educação contracolonial, um balaio de

experiências que, longe de ser estático, se reinventa a cada gesto, ensinamento e troca intergeracional. Na próxima seção, aprofundamos essa pedagogia viva, onde aprender é também um ato de resistência e (re)existência, é um ato de valorização da vida.

Ao abordar a relação entre educação indígena e educação escolar indígena, é importante reconhecer que, embora se trate de processos distintos, eles não se dão de forma isolada. No cotidiano da Tekoá Marangatu, esses modos de ensinar e aprender se entrelaçam, criando um campo de trocas e influências mútuas. Esses dois processos, embora distintos em sua forma, não estão separados. Pelo contrário, há uma interinfluência constante entre a educação indígena vivida nas miudezas do cotidiano e o que se constrói na escola.

## **Balaio de experiências: educação contracolonial no cotidiano Guarani**

Antes de aprofundarmos a discussão, é fundamental compreendermos o que entendemos por educação contracolonial. Para Luiz Rufino, educação é

radical vivo que monta, arrebatada e alumbra os seres e as coisas do mundo. Fundamento assentado no corpo, na palavra, na memória e nos atos. Balaio de experiências trançado em afeto, caos, cisma, conflito, beleza, jogo, peleja e festa. Seus fios são tudo aquilo que nos atravessa e toca. Encantamento de batalha e cura que nos faz como seres únicos de inscrições intransferíveis e imensuráveis. Repertório de práticas miúdas, cotidianas e contínuas, que serpenteiam no imprevisível e roçam possibilidades para plantar esperanças, amor e liberdade (2021, p. 5).

A educação, vista a partir da perspectiva proposta por Luiz Rufino, transcende a simples transmissão de conteúdos ou a acumulação de saberes. Ela se configura como um exercício vivo de experimentação, uma prática que permite aos sujeitos circularem pelo mundo, transformando e sendo transformados por ele. Mais do que um processo de instrução, a educação é um movimento de criação e reinvenção, no qual cada experiência se torna matéria para novas formas de existência.

Nos contextos atravessados pela violência colonial, essa concepção de educação adquire um papel ainda mais urgente. A herança colonial deixou marcas profundas, impondo modelos educativos que deslegitimam saberes ancestrais e restringem as possibilidades de ser e aprender. No entanto, uma educação comprometida com a vida e com a liberdade precisa romper com essa lógica, resgatando as histórias, os corpos e as culturas que foram marginalizados. Essa tarefa é inadiável: trata-se de recuperar a

dignidade dos que foram violentados e garantir que essa dignidade permaneça como chama acesa, iluminando o tempo e afastando as sombras da dominação (Rufino, 2021).

Essa perspectiva nos convida a pensar em uma educação que não seja apenas uma ferramenta de adaptação ao mundo, mas um meio de recriação desse mundo. As pedagogias dos povos indígenas, quilombolas e de outras comunidades tradicionais demonstram que aprender é um ato vinculado à existência coletiva, ao território, à oralidade e ao afeto. O brincar livre das crianças, a escuta dos mais velhos, os rituais que mantêm vivas as memórias ancestrais – tudo isso é parte de uma educação que não se limita ao que está nos livros, mas que se manifesta na própria vida.

Diariamente, entrelaçamos a vida com a educação, em suas múltiplas formas. Vida e educação são indissociáveis. “Esparramadas pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza — situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo — têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica” (Brandão, 1982, p. 8). Nesse sentido, a educação aparece nas formas vivas e comunitárias de ensinar e aprender.

Essa tessitura presente na pedagogia da cotidianidade tem potencial de resgate de práticas educativas ancestrais, que enxergaram a educação como um processo contínuo e integrado à vida. Ao fazer isso, essas práticas integram oralidade, vivência e respeito às especificidades culturais, fortalecendo as resistências dos grupos historicamente subalternizados às imposições coloniais.

Para Paulo Freire (2022), “há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (p. 45). As narrativas que emergem no cotidiano das comunidades e seus movimentos de resistência constroem uma pedagogia própria, na qual há um “misto explosivo de condições objetivas, de crenças, valores, culturas, memórias, identidades, subjetividades, emoções, rituais, símbolos, comemorações [...]” (Arroyo, 2003, p. 42-43). Por essa razão, os saberes socialmente construídos na prática comunitária possibilitam uma educação crítica fundamentada num pensamento-outro (Walsh, 2009).

A contracolonialidade é mais do que uma teoria; é uma prática centrada na defesa de territórios tradicionais, símbolos, significações e modos de vida. A oralidade, nesse contexto, é valorizada como a matriz pulsante que traz às formações questionamentos e saberes que ainda não estão nos livros (Santos, 2023). Corpo, memória, palavra, atos numa trama permeada por processos educativos. São nas interações tecidas

no cotidiano que o conhecimento é constantemente criado e recriado. Saberes que circulam atravessados por palavras, regras, segredos da arte, da religião, da tecnologia.

Além disso, uma educação contracolonial reconhece as crianças como mediadoras entre diferentes categorias cosmológicas, valorizando sua participação ativa na construção do conhecimento e na preservação cultural. Ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, que coloca as crianças como seres em formação, a educação contracolonial as vê como sujeitos plenos, capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

O adultocentrismo impõe uma hierarquia na qual o adulto é visto como detentor do saber e a criança, como um ser inacabado, submisso e em constante aprendizagem, desconsiderando os saberes e as experiências que as crianças carregam consigo, muitas vezes expressos em suas interações e culturas. Esse olhar colonial limita as potencialidades infantis e marginaliza suas formas de conhecimento, tratando a criança apenas como um futuro adulto em formação e não como um sujeito pleno, com saberes e formas próprias de existir. A educação contracolonial questiona esse modelo hierárquico, buscando valorizar as singularidades e a autonomia das infâncias.

Essa lógica hierárquica coloca os adultos como referência absoluta, subjugando a infância e reforçando uma estrutura de dominação que se conecta diretamente com o colonialismo. Se o colonialismo opera pela imposição de um modelo único de ser e existir, o adultocentrismo faz o mesmo com as crianças, negando-lhes autonomia e voz. Durante o período colonial e em muitos contextos pós-coloniais, a educação foi utilizada como ferramenta para impor a cultura e os valores do colonizador, marginalizando os conhecimentos e práticas locais. Brandão (1982) destaca que a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade, não serve para ser a educação do colonizado. Ele argumenta que essa educação existe contra uma educação que o colonizado, não obstante dominado, também possui como um dos seus recursos, em seu mundo, dentro de sua cultura. Essa educação se constrói em oposição àquela que o colonizado, mesmo em condições de dominação, também detém como parte de seus recursos culturais e de seu próprio mundo.

Segundo Tassinari (2007), ao contrário da visão adultocêntrica que domina o pensamento ocidental, muitas culturas indígenas posicionam as crianças de maneira central em suas práticas sociais e cosmológicas. Para esses povos, as crianças não

são apenas aprendizes ou “pré-adultos”, mas mediadoras de relações complexas entre opostos que estruturam suas cosmovisões, como mortos e vivos, ou nós e outros. Em vez de serem afastadas das questões importantes, elas são vistas como agentes ativas, capazes de conectar e integrar essas dimensões, desempenhando papéis fundamentais nas práticas espirituais, sociais e culturais.

Essa perspectiva subverte a ideia de que as crianças devem ser protegidas ou silenciadas até alcançarem um *status* adulto. Nas comunidades indígenas, elas participam ativamente das dinâmicas de seu grupo, influenciando as decisões e interações que moldam a vida coletiva. O olhar que os adultos lançam sobre elas não é de condescendência, mas de reconhecimento das capacidades que as crianças têm para entender, negociar e até transformar as relações sociais dentro de seus contextos. Elas são tratadas como sujeitos plenos, que contribuem diretamente para a construção da sociabilidade, e não apenas como figuras em processo de formação (Tassinari, 2007).

A infância é esse território de invenção, onde nada está totalmente dado e tudo pode ser recriado. As crianças não seguem um roteiro fixo sobre o que devem ser ou como devem agir – elas experimentam o mundo de forma intensa, sem as amarras das certezas absolutas. Cada toque, cada som, cada gesto é um modo de conhecer e se expressar, ampliando as possibilidades de existência.

Daniel Munduruku (2017) observa que “uma das coisas que certamente faz parte da educação das crianças indígenas é a possibilidade delas serem, sobretudo, crianças”. Essa liberdade para brincar e explorar é essencial para o desenvolvimento integral da criança, permitindo-lhe vivenciar sua infância de forma plena e sem as pressões de uma educação que tem o mundo do trabalho (neoliberal) como foco principal.

Os estudos de Clarice Cohn evidenciam a centralidade das crianças indígenas nos processos socioculturais e a necessidade de reconhecer suas vozes e práticas como fundamentais para entender a realidade desses povos. A autora destaca que as crianças indígenas não são apenas receptores passivos da cultura, mas agentes ativos na construção de conhecimentos e práticas sociais. Em muitas sociedades indígenas, elas não são tratadas como “seres em formação”, mas como sujeitos plenos, participantes ativos da vida social e cultural. A autora propõe que, para entender verdadeiramente a infância indígena, é necessário considerar as perspectivas e experiências das próprias crianças (Cohn, 2005).

De acordo com o professor e pesquisador Guarani Kaiowá Claudomiro Pereira Lescano (2014), a infância para o povo Guarani é compreendida a partir dos saberes transmitidos e compartilhados dentro da comunidade e da família. Esses conhecimentos não são abstratos, mas emergem das experiências vividas no cotidiano, um aspecto essencial para entender como cada povo indígena concebe e vivencia as diferentes fases da infância, como também aponta Cohn (2005) na antropologia da criança.

Lescano (2014) divide os saberes da infância Guarani em três momentos essenciais. O “tempo da criação” marca o início da vida e a conexão com os ancestrais, guiada pela cosmologia Guarani. Os “valores e saberes culturais” estruturam o “modo de ser Guarani”, garantindo a preservação da identidade coletiva e a transmissão dos conhecimentos ancestrais. Já a “identidade intercultural e os desafios contemporâneos” reflete a interação da cultura Guarani com o mundo moderno, evidenciando as tensões causadas pela perda de autonomia e pela incorporação de novos saberes, mas também a resistência cultural como forma de reafirmação identitária.

Ao refletir sobre o ensinar e aprender entre alguns grupos Guarani partindo das sociocosmologias nativas, Melo (2012) identifica que a educação entre os Guarani se manifesta de forma profunda e integrada à sua cosmologia, revelando um modo de ensinar e aprender que se estrutura a partir do corpo. O corpo, nesse contexto, não é apenas uma entidade biológica, mas um espaço simbólico e ritualístico onde os saberes são inscritos e transmitidos de geração em geração.

A aprendizagem não ocorre somente por meio da oralidade ou da observação, mas se materializa em gestos, rituais e no próprio modo de existir no mundo. Dessa forma, a educação Guarani não pode ser reduzida a um modelo escolar convencional, pois carrega um entendimento mais amplo, que articula o tempo, a experiência e a relação com os seres visíveis e invisíveis que compõem sua cosmologia. “O tempo não é o que já passou, o que virá, mas o tempo é ele mesmo no presente, por isso a necessidade de viver com o corpo presente no presente” (Melo, 2012, p. 130).

Nesse sentido, o que o artigo pretende evidenciar é que a escola indígena, mesmo operando dentro de um sistema educacional que ainda carrega traços coloniais e eurocêntricos, pode tornar-se um território de enunciação de outras epistemologias, especialmente quando se deixa atravessar pelas pedagogias do cotidiano indígena.

Diferentemente da concepção ocidental linear e acelerada, em que o tempo é algo a ser preenchido, os Guarani o vivenciam em ciclos, respeitando seu fluxo e

permitindo que o aprendizado ocorra de forma orgânica. Nesse sentido, os mais velhos desempenham um papel fundamental na transmissão dos saberes, não apenas por meio da fala, mas através do silêncio e da escuta atenta.

Na mesma ótica, Cohn (2021) destaca a relação das crianças indígenas com a oralidade e a observação como sendo um aspecto central. O conhecimento é passado por meio da escuta atenta e da participação ativa nos rituais e práticas cotidianas. A experiência de escutar e sentir as palavras ditas pelos mais velhos é essencial para a formação dos jovens indígenas e se constitui como um mecanismo de aprendizagem baseado no silêncio e na percepção. A percepção aguçada e o contato com os elementos sagrados, como o *petyngué*, fortalecem essa relação, tornando o aprendizado uma experiência que ultrapassa a racionalidade e se inscreve na sensibilidade do corpo e do espírito (Melo, 2012).

Suely Rolnik explora o conceito de saber do corpo, que emerge da micropolítica, entendida como as práticas cotidianas de resistência e transformação presentes nos pequenos gestos, nas interações sociais, nos discursos, nas formas de organização e nos modos de subjetivação. Esse saber nasce das revoluções moleculares, das transformações sutis que acontecem no nível íntimo e coletivo. Por isso, a autora afirma que a revolução se fundamenta na apropriação do saber do corpo, da sexualidade, dos afetos, da linguagem, da imaginação, do desejo – o saber que diz respeito à nossa condição de seres vivos (Rolnik, 2018).

A noção de saber do corpo, conforme explorada por Suely Rolnik, encontra uma ressonância significativa nas práticas de ensino e aprendizagem entre os Guarani, como aponta Melo (2012). Ambos os conceitos evidenciam a centralidade do corpo no processo de conhecimento, transcendendo a biologia e se tornando um espaço simbólico. Para os Guarani, o corpo é um veículo essencial na transmissão de saberes, integrando as práticas cotidianas, os rituais e as narrativas orais que atravessam gerações. Esse entendimento de saber do corpo como um lugar de inscrição dos saberes, como sugerido por Melo, compartilha com a proposta de Rolnik a ideia de que o conhecimento não é simplesmente acumulado de forma cognitiva, mas se enraíza nas experiências sensoriais e afetivas vividas pelo corpo.

As vivências das crianças indígenas, especialmente no contexto de suas práticas cotidianas e culturais, podem ser articuladas com a reflexão de Rolnik (2018) sobre o processo de escutar os afetos e as forças que afetam o corpo. Para essas

crianças, o aprendizado não se dá apenas por meio da racionalidade, mas a partir da percepção do corpo, das sensações e dos afetos que emergem das relações com o ambiente e a comunidade. Essa escuta ativa e sensível das forças naturais, dos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos e das práticas ritualísticas, permite uma desterritorialização do saber, onde o conhecimento não é simplesmente transmitido de maneira linear, mas é internalizado e transformado pela experiência vivida no corpo. Nesse sentido, a transformação das subjetividades das crianças indígenas ocorre de forma contínua e imersiva, incorporando não apenas os saberes da comunidade, mas também uma maneira de estar no mundo que resiste às imposições externas e que propõe uma epistemologia própria.

Por fim, apesar da imposição de estruturas externas que buscam transformar suas práticas e saberes, os Guarani não aceitam passivamente essas influências. Pelo contrário, eles reinventam e ressignificam os espaços que lhes são atribuídos, transformando-os em ambientes de afirmação identitária e de troca de conhecimentos. Assim, resistem às tentativas de controle sobre o corpo e o pensamento, reafirmando sua autonomia e a continuidade de seus modos próprios de ensinar e aprender. Essa postura desafia as concepções coloniais e evidencia que o conhecimento não pode ser separado da vida, da experiência e da cosmologia de cada povo, sendo uma expressão viva e dinâmica, ancorada, principalmente, numa ontoepistemologia.

## Considerações Finais

Na aldeia Tekoá Marangatu, assim como em muitas outras comunidades indígenas, a educação se configura como um ato contracolonial porque o protagonismo das crianças desafia as noções hegemônicas de infância. Essas concepções, geralmente pautadas por perspectivas adultocêntricas e coloniais, tendem a invisibilizar ou deslegitimar as infâncias indígenas, ignorando seus saberes, experiências e formas próprias de aprender e se relacionar com o mundo.

Suas experiências evidenciam que as crianças trazem consigo experiências únicas, que não podem ser reduzidas a um modelo homogêneo de infância. Elas não apenas absorvem o que já existe, mas também inventam, transgridem, criam e recriam culturas no dia a dia. A infância, longe de ser uma fase de mera preparação para a vida adulta, é um espaço de potência, onde se tecem histórias e significados novos a partir do convívio com as diferenças.

O papel ativo das crianças nas comunidades indígenas desafia a visão hegemônica que as vê como meras receptoras de conhecimentos preestabelecidos. Ao assegurar espaços de protagonismo, expressão e trocas, essas comunidades rompem com a lógica que as posiciona como passivas, reconhecendo-as como participantes essenciais na construção e transmissão de saberes. Essa abordagem valoriza a aprendizagem experiencial, na qual as crianças não apenas absorvem informações, mas também contribuem ativamente para a preservação e evolução de suas culturas.

Nessa tessitura permeada pelas miudezas do cotidiano, essas experiências vão rompendo com a lógica colonial e adultocêntrica, fortalecendo as singularidades das infâncias, impedindo qualquer tentativa de apagamento que normalize desigualdades e hierarquias impostas, tendo em vista que elas são reconhecidas em sua totalidade. Isso não só fortalece a identidade e o papel social das crianças nas comunidades, mas também abre caminho para uma reflexão mais profunda sobre o que significa ser criança em diferentes contextos culturais.

O conhecimento que circula por meio da pedagogia da cotidianidade representa uma ruptura com a racionalidade hegemônica, desafiando um universalismo abstrato que se apresenta como neutro e desincorporado. Sua produção se dá no campo do corpo e das micropolíticas do cotidiano. O saber do corpo emerge das práticas diárias de resistência e transformação, manifestando-se nos afetos, nos gestos, nas interações sociais e nas formas de organização coletiva. Essa perspectiva desafia a tradição moderno-colonial de produção do pensamento, propondo um deslocamento das epistemologias dominantes e uma ampliação das possibilidades de existência.

Assim, as práticas pedagógicas que emergem desses espaços se configuram como pedagogias da fresta, dos cruzos e da cotidianidade. Elas não apenas desafiam o sistema hegemônico, mas também constroem alternativas baseadas na pluralidade, na diversidade e na autonomia dos sujeitos. Nesse movimento, o conhecimento deixa de ser uma estrutura fixa e hierarquizada e passa a ser um campo de disputa e reinvenção, reafirmando a existência e a resistência como elementos fundamentais da produção epistêmica.

## Referências

Arroyo, M. (2003). Pedagogias em movimento: O que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.

- Brandão, C. R. (1982). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Cohn, C. (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cohn, C. (2021). O que as crianças indígenas têm a nos ensinar? O encontro da etnologia indígena e da antropologia da criança. *Horizontes Antropológicos*, 27(60), 31-59. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832021000200002>
- Freire, P. (2022). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lescano, C. P. (2014). Saberes e educação Guarani Kaiowá: TavyterãRekoMbo'e. In C. Markus, L. Altman, & R. Gierus (Orgs.), *Saberes e espiritualidades indígenas*. São Leopoldo: Oikos.
- Melo, C. R. (2012). Uma escuta do mundo: Processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In A. M. I. Tassinari, B. S. Grando, & M. A. S. Albuquerque (Orgs.), *Educação indígena: Reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização* (pp. 117-197). Trindade: UFSC.
- Munduruku, D. (2017). O que podemos aprender com a infância das crianças indígenas? *Lunetas*.
- Peirano, M. (2019). A eterna juventude da antropologia: Etnografia e teoria vivida. In R. Guber (Coord.), *Trabajo de campo en América Latina: Experiencias antropológicas regionales en etnografía*. Bogotá: Campus/Sb.
- Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: N-1.
- Rufino, L. (2021). *Vence-demanda: Educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula.
- Santos, A B. (2023). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu.
- Tassinari, A. (2007). Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, 7(13), 11-25.
- Walsh, C. E. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: In-surgir, re-existir y re-vivir. In V. M. Candau (Org.), *Educación intercultural hoje en América Latina: Concepciones, tensiones e propuestas*. Rio de Janeiro: Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

**Submetido em:** fevereiro de 2025

**Aceito em:** maio de 2025

---

## **Sobre os autores**

### **Tainá Silva Candido**

Universidade do Extremo Sul Catarinense.  
tainacandido@unescc.net

### **Fabiano Alves**

Universidade do Extremo Sul Catarinense.  
fabianoalvesguarani@gmail.com