PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUIZ FERNANDO STUMF CARREIRA

OS MBYÁ VÃO À ESCOLA:

UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ALDEIA DA ESTIVA.

PORTO ALEGRE

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OS MBYÁ VÃO À ESCOLA:

UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ALDEIA DA ESTIVA

LUIZ FERNANDO STUMF CARREIRA

Orientadora: Dra. Mónica De La Fare

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C314M Carreira, Luiz Fernando Stumf

Os Mbyá vão à escola: uma etnografia sobre os sentidos da escola na aldeia da Estiva. / Luiz Fernando Stumf Carreira. – Porto Alegre, 2015.

115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Área de concentração: Educação Indígena.

Linha de pesquisa: Teorias e culturas em Educação

Orientação: Profa. Dra. Mónica De La Fare.

1. Índios – Educação - Brasil. 2. Escola Guarani.

3. Índios - Ensino. 4. Antropofagia. 5. Alteridade. I. De La Fare, Mónica. II. Título.

CDD 370.1934

372.6

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária:

Cíntia Borges Greff – CRB 10/1437

Luiz Fernando Stumf Carreira

OS MBYÁ VÃO À ESCOLA:

UMA ETNOGRAFIA SOBRE OS SENTIDOS DA ESCOLA NA ALDEIA DA ESTIVA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Dra. Mónica de La Fare – Orientadora

Dra. Isabel de Moura Carvalho – PUCRS

Dr. Guilherme Corrêa – UFSM

A minha mãe, por nunca ter deixado de
acreditar que seria possível.
E a meu pai, *in memoriam.*

Agradecimentos:

Se realmente aprendi algo no período em que desenvolvi meu trabalho de mestrado, foi a caminhar. Aprendi com os Guaranis. Para eles caminhar é quase como um sinônimo para vida. Afirmam que viver é um não parar, um movimento constante que define a possibilidade da construção individual a partir daquilo que cada um encontra pelo caminho. *"Deus põe caminho",* dizem eles. Um caminho feito de experiências, às vezes imprevisíveis, que nos impulsionam por lugares pelos quais sequer havíamos imaginado andar. A vida sempre vaza. Assim como na arte, já dizia Paul klee, é no tracejar que ela está. O caminhar nada mais é que o traço pelo qual tentamos escapar da morte, da forma. Caminhar, ou viver, diz respeito à capacidade de seguir o traço, de estar aberto aos improvisos que ele impõe e de ser capaz de perceber a riqueza das "coisas" que encontramos ao traçá-lo. Coisas que nos afetam e que afetamos, e que juntas, ou não, seguem seu caminhar transformador. Disso nos fala de modo exemplar a sabedoria Guarani.

Meu caminhar me trouxe até aqui e hoje, olhando para trás, percebo o quanto ele é feito destes improvisos. Há, contudo, uma beleza nestes descaminhos. Foram eles que me levaram a conhecer lugares e pessoas a quem devo a felicidade de estar completando este trabalho. Pessoas que, de uma forma ou de outra, possibilitaram que ele fosse feito e, por isso, gostaria registrar seus nomes neste singelo agradecimento.

Impossível começar de outro modo que não com um agradecimento especial a meus amigos guaranis da aldeia da Estiva, que me receberam de forma tão amável durante meu trabalho de campo. Co-autores que são, sem eles este trabalho jamais teria sido possível. Agradeço toda a paciência que tiveram (e ainda tem) em responder minhas perguntas e por participar ativamente na construção desta pesquisa. Mais do que isso, agradeço por terem me aceitado como amigo e por hoje serem parte deste meu caminhar.

Gostaria de agradecer também a PUC e seu Programa de Pós-Graduação em Educação, onde fui acolhido de maneira igualmente amável para a realização deste mestrado. A todos os professores e funcionários do Programa pela forma dedicada com que realizam suas atividades, contribuindo de maneira significativa para a formação de educadores/pesquisadores. Aos colegas do NEABI-PUCRS, e em especial para sua coordenadora Dra. Leunice Martins de Oliveira, pelo aprendizado que tive em nossas

reuniões. Do mesmo modo, gostaria de deixar meu agradecimento especial aos professores Dr. Marcos Villela e a Dra. Nadja Hermann pelo privilégio de suas aulas, inspiração que são a todo aquele que pretende um dia estar à frente de uma sala de aula. Estendo o agradecimento ao professor Dr. Juan Mosquera, que sua paixão pelos estudos sirva de exemplo a todos nós.

Aos colegas de orientação e de grupo de estudos no NEJA: Aurici Azevedo, Virgínia Boff, Laura Bauermann, Leslie Queiroz, Lilian Schmitt, Mirelle, Samara Pradié e Guilherme Corrêa pela disposição em ler e discutir meus textos. Espero um dia poder retribuir a contribuição que vocês deram ao trabalho.

Ao pessoal do Sobrenaturezas: Amanda Nascimento, Luciele Comunello, Ananda Casanova, Rita Muhle, Marcelo Gules Borges, Chalissa Wachholz, Tiago Cargnin, Luana Santos da Silva, Luciana Dall'Agnol, Carlos Alberto Genz, Frederico Viana Machado, Tais Frizzo e a todos os colegas da UFRGS e de Recife que participam de nossas discussões. Aos seus coordenadores, Dra. Isabel de Moura Carvalho e Dr. Carlos Steil, meu agradecimento pela imensa contribuição que o grupo deu ao trabalho e a minha formação. A professora Dra. Isabel de Moura Carvalho agradeço também por suas aulas, que em muito contribuíram para minha reflexão acerca da escola guarani.

Um agradecimento especial a minha orientadora, Dra. Mónica de La Fare, pelo empenho e sabedoria com o qual auxiliou meu caminho pelo pedregoso terreno da pesquisa. Sua atenção e respeito pela autonomia de todos os seus orientandos certamente é fator decisivo para uma formação sólida de pesquisador. O resultado final desta dissertação deve muito a sua forma de condução precisa, o que não implica, certamente, sua responsabilidade por eventuais problemas que existam no texto.

Aos amigos João Dornelles e Roger Pereira (Pensamento Nômade), Flávio Gobbi e Gilson Laone Pereira (FAPEU) e na figura do Dr. Sergio Baptista meu agradecimento aos integrantes do NIT da UFRGS, que se dispuseram a discutir meu trabalho.

Por fim, o pessoal lá de casa. Toda minha gratidão a minha família. Em especial a minha mãe, Maria Fernanda Carreira e minhas irmãs, Maria Antônia e Maria do Carmo, e sobrinha Isadora Carreira Jaeger, que não mediram esforços para me auxiliar.

Aos queridos amigos: Mateus Dagios, Cris Tavarez, Pablo de Castro Albernaz, Edgar Barbosa Neto (suas aulas foram fundamentais, Edgar), Marcos Borges e Janaína Kettenhuber pelo apoio, leituras e conselhos. Devo muito a vocês!

Aos não menos queridos Frederico Muller, Mauricio Cupini, Mari Tosin, Guillermo Ribon, Tato Borges, Leonardo Tonetto, Alex Henstch, Diego Geraldo, Giorgio Borba Cerqueira, Sílvia Adornes, Jorge Macedo, Otávio Niewinski, Miguel Pagano, Leonardo Aguiar, Vladimir Minuto, Ernani Enke, Rodrigo, Lilian e Fernandinho Corradi, Tiago Barcelos, Andréa Estevão, Lívia Leivas e Lara Oliveira, amigos de toda hora e que, de um modo ou de outro, estão presentes nesta pesquisa.

A todos o meu mais sincero agradecimento!

Nhanderu omoe tape!

Resumo:

Esta dissertação apresenta uma análise acerca da escola Guarani-Mbyá e seu objetivo é compreender o modo como os guaranis pensam e dão sentido à instituição escolar introduzida na aldeia. Para tanto, o texto procura dar ênfase em sua analise ao modo como os indígenas constroem, transmitem e se apropriam de conhecimentos, correlacionando-os com o tipo de processo de ensino e aprendizagem favorecido pela escola. Trata-se de um estudo de caráter etnográfico sobre a escola da Estiva, aldeia localizada no município de Viamão/RS. O estudo que tem seu ponto de partida no crescente movimento indígena em direção à escola, um movimento que parece apontar o modo como eles a compreendem. As falas dos membros mais velhos da aldeia evidenciam sua preocupação em apropriarem-se das potências referentes ao mundo dos brancos (sua tecnologia, burocracia e aspectos jurídicos, por exemplo) que são hoje fundamentais a sobrevivência das comunidades Guarani. Neste sentido, a escola surge como um espaço de apropriação de aspectos deste outro mundo que são interessantes e necessários aos indígenas e que remetem diretamente ao modo como estes lidam com a alteridade. Assim, a centralidade conferida aos processos guaranis de aprendizagem de outra "cultura" remete a análise sobre a escola aos temas clássicos da etnologia, como o da corporalidade e da relação indígena com o outro. A predação antropofágica, como estratégia de contato, surge então como chave central da discussão que proponho. A escola, abordada através deste viés, enquanto espaço de apropriação do mundo dos brancos, parece assumir para os Mbyá uma importância fundamental enquanto espaço de *incorporação* do Outro, isto é, do branco.

Palavras-chave: Guarani-Mbyá, escola guarani, corporalidade, alteridade, antropofagia

Abstract:

This dissertation presents an analysis of the Guarani-Mbyá school and its goal is to understand how the Guarani think and give meaning to the school institution introduced in the village. Therefore, the text emphasizes in its analysis how indigenous construct, transmit and acquire knowledge, correlating them with the kind of teaching and learning process favored by the school. This is an ethnographic study of the school of Estiva, village in the municipality of Viamão / RS. The study has its starting point in the growing indigenous movement toward the school, a move that seems to point the way they understand it. The speeches of the older members of the village show their concern about appropriating the powers of white man's world (its technology, bureaucracy and legal aspects, for example) which are fundamental to the survival of Guarani communities nowadays. In this sense, the school appears as an apprehension space of this other world aspects that are interesting and necessary to indigenous and which refer directly to the way they deal with otherness. Thus, the centrality given to Guarani processes of learning another "culture" refers to the analysis of the school according to classical topics of ethnology and corporality in the indigenous relationship with the white man. The cannibalistic predation, such as contact strategy appears as central key discussion I propose. The school, presented on this paper, while world's appropriation of white man's space, seems to take to the Mbyá a fundamental importance regarded to the possibility of incorporation of the Other, that is, white man.

Keywords: Guarani-Mbyá, Guarani school, corporality, otherness, anthropophagy

Lista de ilustrações

Figura 1 – Desenho sobre a oposição escola/*opy*..... 30
Figura 2 – Desenho sobre a complementaridade escola/opy 48
Figura 3 – Reprodução da aldeia da Estiva..... 81
Figura 4 – Foto da fachada da escola *Karai nhe'e katu*..... 94
Figura 5 – Painel reproduzindo a aldeia da Estiva (pintura de alunos) imagem 1..... 98
Figura 6 – Painel reproduzindo a aldeia da Estiva (pintura de alunos) imagem 2..... 98
Figura 7 – Painel reproduzindo a aldeia da Estiva (detalhes) imagem 1..... 99
Figura 8 – Painel reproduzindo a aldeia da Estiva (detalhes) imagem 2..... 99
Figura 9 – Maquete da escola *Karai nhe'e katu* imagem 1..... 100
Figura 10 – Maquete da escola *Karai nhe'e katu* imagem 2..... 100
Figura 11 – Maquete da escola *Karai nhe'e katu* imagem 3..... 101
Figura 12 – Cartazes produzidos por alunos da escola *Karai nhe'e katu* imagem 1..... 102
Figura 13 – Cartazes produzidos por alunos da escola *Karai nhe'e katu* imagem 2..... 103

Sumário

1 Apresentação..... 13

2 Introdução – a escola Mbyá..... 17

3 Os Mbyá vão à escola..... 27

3.1 Oguatá – o sonho que faz andar..... 35

3.2 Saber ouvir para saber andar..... 38

3.3 A escola vai até os Mbyá – *nhanderu omoe tape* (nhanderu põe caminho)..... 42

3.4 A antropofagia enquanto relação possível..... 47

4 Tekoá Igua'Porã: lá onde se vive como se vivia..... 56

4.1 Abastecendo o fogo e preparando a comida..... 68

4.2 O conselho de caciques..... 74

5 *Arandu Renta* - a escola e o aprendizado na aldeia da Estiva..... 81

5.1 O que se aprende "caminhando" até a Terra..... 84

5.2 O estar junto como aprendizado..... 88

5.3 Karai Nhe'e Katu – a escola da Estiva..... 94

6 Considerações finais – Ontologia Nômade..... 111

7 Bibliografia..... 116

1. Apresentação

Já faz alguns anos que a fecunda interface entre os campos da antropologia e da educação vem produzindo transformações significativas nas pesquisas desenvolvidas em ambas as áreas, um tipo de mudança que se dá através da introdução de questões anteriormente negligenciadas e que estão ligadas aos processos de aprendizado vinculados a outros espaços que não à escola. A antropóloga Ana Gomes (2012) salienta que a incursão ao tema dos processos de aprendizagem pelo viés antropológico possibilita a desestabilização do modelo hegemônico com o qual as pesquisas em educação costumam lidar com o tema. Trata-se de buscar em contextos empíricos comumente dissociados das pesquisas sobre aprendizagem situações onde de fato sabemos que ela acontece de um modo que podemos considerar como positivo. Tal é o caso do futebol, da caça e do Candomblé, tratados por Gomes (2012).

Ainda de acordo com a autora, este deslocamento em direção a outras situações de aprendizagem coloca em suspenso oposições recorrentes nas pesquisas, tais como escolar/não escolar, formal/não-formal e institucional/não-institucional. Em suma, podemos dizer que esta aproximação entre a antropologia e a educação possibilitou a ampliação do campo de análise educacional favorecendo abordagens de situações distintas de aprendizado que permitem que a escola seja revisitada a partir de outras perspectivas. Deste modo, situações em que o corpo adquire centralidade no processo de aprendizado – como nos casos supracitados da caça, do Candomblé e do futebol, que envolvam um tipo de aprendizado *furtivo*[1]ou situado (LAVE e WENGER 1991) na qual aprender é algo constitutivo das práticas sociais ou ainda a atenção à dimensão cotidiana dos processos de aprendizagem (LAVE 2008) – assumem a condição de protagonistas de um tipo de análise que impõe novos parâmetros para se pensar o aprendizado e à escola. É, justamente, no espaço aberto por esta interface que busco situar esta pesquisa.

Neste trabalho tratarei da escola guarani. Precisamente, o que proponho é discutir o sentido que os guaranis atribuem a esta instituição, marcada historicamente como instrumento de efetivação do processo colonização, e que hoje é introduzida na aldeia, constituindo-se, inclusive, item importante no conjunto de suas reivindicações. O crescimento da demanda indígena por escolas se torna evidente tanto através dos dados dos censos escolares,

[1] Termo utilizado pelo antropólogo Alain Pierrot, em sua aula inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, em 2014, para caracterizar situações em que a aprendizagem ocorre pela observação atenta do modo como alguém desenvolve determinada prática. Situações em que não há uma preocupação ativa de quem transmite determinado conhecimento, estando ela a cargo daquele que se dispõe a aprendê-lo.

produzidos pelas Secretárias de Educação, como pelo discurso das lideranças indígenas que apontam a escola como espaço fundamental de garantia de sua sobrevivência. A resposta à pergunta que perpassa este texto – qual o sentido que os guaranis dão a sua escola – surge, assim, como a possibilidade de compreender este movimento indígena em direção ao ensino escolar desvinculando a análise de uma abordagem que o toma como consequência de uma imposição natural da sociedade nacional sobre as comunidades indígenas.

Ao contrário, o que se busca aqui é demonstrar um processo ativo, e em permanente transformação, de teorização indígena sobre o mundo, isto é, sobre suas atuais condições de vida, sobre os brancos e sobre o papel dos brancos em relação à sua situação atual. Neste sentido, minha hipótese é que a escola assume um papel de destaque quanto à possibilidade de sobrevivência dos futuros guaranis. Ela seria como uma fronteira, um espaço de acesso a este outro mundo e a partir do qual os guaranis podem se instrumentalizar de modo mais adequado para lidar com as coisas do branco. Isso significa, em ultima instância, serem capazes de lidar com sua burocracia, suas normas e tecnologias. Deste modo, entendo que para compreender como os guaranis se apropriam da escola é necessário debruçar-se sobre o modo como eles lidam com seus processos diários de aprendizagem. Neste sentido, cabe então perguntar-se quais os tipos de processos envolvidos no percurso que os tornam guaranis? O que as situações diárias de aprendizado que envolve o espaço existencial infantil têm a dizer sobre seu interesse pela escola? São estas as questões que procuro desenvolver nas páginas a seguir e que nos levam a vincular o interesse indígena pela escola a temas como o da corporalidade, visto que entre as comunidades indígenas o corpo assume uma posição de destaque quanto à definição e afirmação da identidade.

Em um mundo marcado pela concepção de que todos os seres possuem um espírito em comum, uma cultura que seria partilhada entre todas as espécies, é no corpo que se encontra o espaço da diferenciação. É a partir dele que se dá substância ao mundo e que se assume uma perspectiva sobre ele. Contudo, as fronteiras que separam os corpos são transitáveis, sendo possível passar de um lado a outro – ainda que isso, na maioria dos casos, não seja algo realmente positivo -, virar onça ou virar branco. Virar Outro significa, acima de tudo, a possibilidade de adquirir um outro corpo, um corpo de onça ou de outro ser qualquer, algo que ocorre pela incorporação de seus afetos e práticas. É a esta lógica que acredito fazer referência o interesse indígena pela escola. De modo resumido minha hipótese é que a escola na aldeia diz respeito a um processo de construção de um corpo de branco, de uma

duplicidade corporal[2], na verdade, que permite aos indígenas circularem por ambos os mundos.

****

Organizei o texto que segue em uma pequena introdução, três capítulos principais e um pequeno capítulo final, contendo algumas considerações conclusivas, que descrevo sumariamente abaixo como forma de dar ao leitor uma visão geral a seu respeito.

No primeiro capítulo, intitulado *Os Mbyá vão à escola*, procuro contextualizar a discussão acerca deste processo que chamo de reversão da perspectiva indígena sobre o ensino escolar. Trata-se de uma breve reconstrução das relações históricas dos indígenas em geral e dos Mbyá em particular, com os projetos educacionais dirigidos a eles por iniciativas tanto do Estado quanto de missionários religiosos até a recente mobilização indígena por escolas. Neste percurso procuro demonstrar como a aldeia em que trabalho se insere neste movimento evidenciando certas particularidades que, como veremos, lhe atribuem um aspecto distintivo importante no âmbito geral dessa corrida por escolas, e que se constitui como tema de constantes debates entre os guaranis. Assim, na primeira etapa do capítulo acompanho o trajeto dos moradores da atual aldeia desde sua partida do município de Tenente Portela – motivada por um sonho – até o local onde hoje habitam. Tal caminhada, sugiro, representa uma forma de busca por condições melhores de vida que incluem, no caso da família em deslocamento, a possibilidade de acesso mais qualificado ao mundo dos brancos através da escola. Deste modo, como complemento da seção, se a escola se constitui como uma ponte entre os dois mundos, como dizem os guaranis, ela parece adquirir sentido justamente por seu caráter de abertura ao Outro. Caráter este que se constitui em um aspecto distintivo fundamental das sociedades indígenas e que se vincula àquilo que Lévi-Strauss denominava como um dualismo em desequilíbrio constante. Trata-se de um voltar-se para fora que caracteriza tais sociedades em relação à alteridade e que marca o processo constante de

[2] A idéia de construção de uma duplicidade corporal por parte dos indígenas como "estratégia" de contato com o branco foi desenvolvida pela antropóloga Aparecida Vilaça para descrever o caso dos Wari, povo com o qual desenvolveu sua pesquisa. De modo distinto a descrição proposta por Turner sobre os Kayapós – marcados por uma autorepresentação que evidenciava um exterior branco (pelas roupas) e um interior indígena (pelos adereços) – Vilaça faz referência a um processo de dupla construção corporal simultânea em que se é, ao mesmo tempo, branco e Wari. Tal descrição me parece adequada ao caso dos guaranis e nela me inspiro para a hipótese que construo sobre sua relação com a escola. No decorrer do texto retomo a discussão proposta por Vilaça como modo de evidenciar e explorar melhor este processo.

diferenciação que as distingue. É justamente disso que me ocupo na parte final do capítulo intitulada *A antropofagia enquanto relação possível.*

O segundo capítulo, intitulado *Igua'Porã – lá onde se vive como se vivia,* procuro desenvolver uma descrição acerca de minha viagem até a aldeia Igua'Porã (Aldeia Pacheca), no município de Camaquã, onde pude observar algumas situações que envolvem o aprendizado das crianças em uma localidade onde não há ensino escolar. Diria que a visita a esta comunidade foi fundamental para o caminho argumentativo desenvolvido neste trabalho. Suas características distintivas, fundamentalmente sua recusa, na medida do possível, pela introdução de bens e instituições ligadas ao mundo dos brancos (energia elétrica, água encanada, posto de saúde, escola, entre outros), possibilitaram a visualização de um modo de vida e de aprendizado pouco contaminado pela introdução da escola. Assim, neste capítulo procuro observar os processos de aprendizado e certos princípios "pedagógicos" empregados pelos Mbyá em algumas das situações cotidianas que tive acesso em minha estada. Nele desenvolvo minha análise a partir da observação do movimento das crianças – seus percursos entre a mata e a aldeia assim como entre suas brincadeiras e as lidas com as coisas da casa – e da participação de jovens aspirantes à lideranças em uma reunião de caciques.

O terceiro e último capítulo, *Arandu Renta – a escola e o aprendizado na aldeia da Estiva,* trata da descrição da escola guarani *Karaí Nhe'e Katu,* localizada na comunidade onde desenvolvi a maior parte de meu trabalho. Nesta seção procuro demonstrar as várias situações de aprendizado, dentro e fora da escola, que pude presenciar assim como evidenciar seus traços distintivos acerca das demais escolas indígenas. O capítulo sugere uma aproximação daquilo que pude visualizar em *Igua'Porã* com minha experiência na Estiva, isto é, a oportunidade de confrontar os processos envolvidos no aprendizado em aldeias marcadas por uma oposição de experiência de contato com o ensino formal. A questão que procuro desenvolver neste capítulo é: estando os mesmo processos de aprendizagem envolvidos na construção da sociabilidade entre os Mbyá e isso ocorrendo independentemente do grau de contato com o ensino formal que a localidade demonstre - de que modo estes processos incorporam a escola como um espaço "tradicional" de aprendizado?

Por fim, nas considerações finais, intituladas de *Ontologia nômade* faço um apanhado geral do que foi tratado no texto para tentar desenvolver uma última questão, a saber, se a escola pode ser entendida, no caso dos Mbyá da Estiva, como o espaço a partir do qual se "vira branco" (e isso, como mostrarei, envolve a possibilidade de um corpo duplo e simultâneo – de Guarani e de branco) o que significa exatamente este tornar-se outro (branco)?

2. Introdução: A escola Mbyá

O presente trabalho versa sobre a escola Guarani Mbyá. É uma tentativa de observá-la e entendê-la a partir de uma perspectiva que poderíamos denominar como "desde dentro". Realizado em uma comunidade Mbyá localizada na zona rural do município de Viamão, seu tema está vinculado diretamente a um movimento de crescimento exponencial da demanda indígena por escolas, visível através dos dados dos últimos censos escolares, assim como através das falas dos Mbyá mais velhos sobre a importância dos mais jovens frequentá-las. O antigo cacique da comunidade, já falecido, dizia que a escola é como um elo com o mundo dos brancos e uma forma dos guaranis se defenderem. A educação, afirmava, é algo que ninguém tira do guarani. Hofmann (2004) reproduz a fala da ex-líder religiosa da comunidade, hoje moradora de outra aldeia, que faz referência direta a dependência atual que tem da escola "*Porque nos antigamente tinha como viver, mas hoje em dia não"* diz a *Kunhã-Karaí* (xamã), que complementa falando a respeito da importância do ensino escolar para as crianças: *"quando crescem já tem uma oportunidade* [como as] *dos brancos"*(HOFMANN, 2004, p.4).

Os dados e as falas acima citados aludem ao interesse indígena em se apropriar das potencialidades do branco (suas tecnologias e conhecimentos jurídicos e burocráticos) e apontam o sentido do problema. Tendo isto como referência, é possível dizer que a pergunta que serve como impulso inicial, como catalisador desta pesquisa, está diretamente vinculada ao que poderia ser definido como um movimento mais amplo de transformação, uma mudança de perspectiva, a respeito da escola enquanto instância de diálogo (ou embate) dos guaranis com o mundo não indígena. Movimento importante que, ao longo dos últimos 40 anos, vem introduzindo a escola no conjunto de reivindicações básicas das populações ameríndias.

Considerando-se tal conjuntura, a questão que desde o princípio norteou minhas leituras sobre o tema diz respeito ao modo como as populações guarani (ou ao menos aquela a que me dispus a estudar) dão sentido à experiência escolar introduzida em seu cotidiano. Trata-se, portanto, de tentar apreender a que responde o seu interesse pela escola. O que significa este movimento em direção as potências e ao sistema do branco, relacionado ao aumento da demanda indígena pelo ensino escolar? Assim, partindo da ideia de que a produção e a transmissão de conhecimentos entre essas populações passa por outros lugares

que não a escola – a *Opy* (casa de rezas), as incursões à mata ou conversas à beira do fogo - o problema que se impôs em meu percurso junto aos guaranis seria: como compreender o interesse indígena pela escola partindo da recusa por uma análise que a vincula diretamente a pressão exercida pelo mundo ocidental? Deste modo, podemos dizer que a questão faz referência a como pensá-la partindo do próprio universo intelectual dos guaranis, isto é, desde dentro. Acredito, assim, ser possível que a experiência dos guaranis com a escola nos permita compreender aspectos importantes de seu pensamento. O que busco ao problematizar a escola na aldeia é justamente obter a uma visão mais ampliada acerca das formas sociais e cosmológicas dos Mbyá, assim como de sua relação com as práticas educativas tradicionais, que permitiriam a apreensão de seu significado.

Neste sentido, mais do que lançar um olhar crítico sobre a instituição escolar no interior da aldeia, proponho um estudo sobre o modo de conhecer do Guarani, ou seja, sua forma específica de adquirir e transmitir conhecimento, e de qual é o papel da escola neste contexto marcado por outra forma de relação com o saber. Aqui, de início, é prudente aprofundar um pouco mais a explicação na tentativa de delimitar melhor o tema.

Ainda que a escola assuma uma posição central neste trabalho é preciso deixar claro que não se trata de explicá-la em seu funcionamento interno, opondo ou aproximando-a da escola ocidental, isto é, explicá-la segundo um ponto de vista pedagógico. Como funcionam as estratégias de aprendizado ou como ela, possivelmente, se distancia internamente da escola ocidental, ainda que isso possa eventualmente aparecer no texto. Ao contrário, o que almejo é justamente explorá-la a partir de onde ela surge como possibilidade para os guaranis, ou seja, evidenciando o lugar de onde eles a pensam. As falas e histórias a que tive acesso através do convívio com os indígenas sugerem como possibilidade de apreensão destes significados, a análise de um aspecto distintivo importante e que marca de modo significativo às chamadas Sociedades das Terras Baixas da América do Sul[3] no que diz respeito a sua relação com a alteridade. É, na verdade, sobre isso que pretendo me debruçar neste trabalho – de que modo é possível pensar a escola indígena segundo esta característica distintiva fundamental das sociedades ameríndias?

Isso significa abordar a escola na aldeia a partir de seu caráter marcadamente aberto, vinculado a um dualismo em desequilíbrio perpétuo, com o qual Lévi-Strauss distingue estas sociedades, e que nos coloca em contato direto com a fértil área da etnologia clássica

[3] O termo "Terras Baixas da América do Sul" (TBAS) é amplamente utilizado na etnologia para designar todos aqueles povos que se encontram em oposição as civilizações andinas.

brasileira que, como salienta Silva (2001), tem revelado de forma contundente a complexidade e originalidade ontológica e metafísica das proposições ameríndias frente ao pensamento ocidental. Particularmente o que interessa aqui é o modelo explicativo recorrentemente utilizado pela antropologia para explicar as formas indígenas de relação com a alteridade, isto é, aquilo que se convencionou chamar de uma "economia simbólica da predação[4]", um processo indígena de relação com o Outro baseado na predação como forma de constituição da pessoa. Trata-se fundamentalmente de um movimento constante de diferenciação, um processo de *Devir-outro* que caracteriza a forma de reprodução social das sociedades indígenas. Convém sublinhar que este processo se afetiva através da centralidade que as populações indígenas atribuem ao corpo quanto à possibilidade de construção da diferença. É justamente a este movimento que parece remeter o processo da reversão das intenções indígenas a respeito da escola e que sugere ainda a sua atuação como peça importante na mudança da estratégia indígena frente ao contato com o branco. A escola aparece então como o espaço de efetivação do próprio processo de devir.

A escola é a metáfora do Guarani que hoje vive em duas culturas, "a nossa cabeça tem as coisas de dois mundos", diz um professor Mbyá (BERGAMASCHI, 2007). De fato, como mostra bem o fragmento, o mundo do branco parece exercer forte atração sobre os guaranis constituindo-se, assim, em tema importante de suas ponderações. Pissolato (2007), fazendo referência ao fato, nos diz que mesmo que o mundo Guarani não se resuma ao contato com o branco é difícil pensar a vida de hoje nas aldeias sem aquilo que vem do *Juruá* (o branco). A humanidade e sua continuidade seriam impensáveis sem os espaços e seres que compõem o mundo Guarani. No entanto, o *Juruá*, suas cidades e seu dinheiro surgem hoje como parte fundamental deste mundo, eles são a condição essencial para a possibilidade de se viver o *Teko* (o modo de vida dos Guaranis). Neste sentido, é possível que exista um movimento dos Mbyá análogo àquele de expansão da sociedade nacional sobre o mundo indígena, que se dá através do alargamento de suas fronteiras urbanas e rurais, isto é, um movimento do sistema do branco em direção aos guaranis, porém de sentido contrário, dos guaranis em direção ao sistema dos brancos, que se efetiva pelo trânsito que ocorre, entre outros, através da escola. Acima de tudo, de acordo com o que foi dito até agora, este movimento corresponde ao magnetismo exercido pela alteridade sobre estas sociedades que, como será visto adiante,

[4] No subtítulo *A antropofagia como relação possível* procuro definir melhor este "modelo" interpretativo que toma a abertura a alteridade, característica comum dos povos indígenas amazônicos, como princípio a partir do qual estes povos pensam o mundo e si mesmos. Um princípio que põe o centro da construção da "identidade" naquilo que está fora do âmbito restrito do parentesco – nos afins. A isto chamo de antropofagia.

constitui-se como sua própria possibilidade de existência – é por este viés que procuro analisar a escola indígena.

O devir instala-se assim no centro de uma sociabilidade que se funda na paixão pelo exterior. Se neste contexto o Outro, como salienta Viveiros de Castro (2002), mais do que pensável é indispensável, isto porque, entre os guaranis a possibilidade de atingir o plano divino (seu eterno destino) passa primordialmente pela capacidade de ser o não-um. Na metafísica guarani o Um é o Mal. É a propriedade das coisas do mundo, finito e imperfeito – a Terra imperfeita, *ywy mba´emengua* – na qual vivem os Últimos dos Homens (os Mbyá) graças à eterna trapaça dos deuses. Uma é toda coisa corruptível, o Um vive no transitório, no efêmero. Aquilo que tem o perecer como destino. Clastres (2003b) diz que o Um torna-se o signo do Finito. A Terra Mal, ou Terra Feia, é o reino da morte, porque finitas são as coisas incompletas. O corruptível morre de inacabamento. O Um é o incompleto.

Conforme salienta Clastres (2003b), este reino do incompleto, a Terra Mal, é o espaço onde o princípio de identidade se efetiva. É onde se diz que A = A, ou isto é igual a isto, ou ainda que A é não-A. Homens são homens e não deuses. O terreno do Um é substancialmente o espaço onde as coisas são nomeadas segundo sua unidade, o que significa, acima de tudo, assinalar seu limite, o finito, sua incompletude. Ora, ao contrário, a região do não-Um é justamente o espaço da potência secreta do *dois.* Onde se é isto e ao mesmo tempo aquilo. Onde se é Homem/Deus ou Deus/Homem. Um espaço que suprime a diferença pelo reconhecimento da igualdade de seres completos. Onde se é o Um e seu contrário. A Terra sem Mal, o espaço do não-Um, representa a completude daqueles que vivem eternamente porque completos. Onde eterno, o homem alcança o divino. Ficar ou durar é assim o signo da ultrapassagem da morte pelo alcance da Terra sem Mal. Pode-se dizer, deste modo, que acima de tudo os guaranis preocupam-se em ficar.

Elizabeth Pissolato, em sua etnografia sobre os Mbyá – *A duração da pessoa* - salienta que o *movimento* (o andar pelo mundo), característica importante quando se fala em povos guaranis, marca precisamente a possibilidade de se ficar. “Se anda para ficar”, nas palavras da autora. Podemos entender este “ficar” no sentido de permanecer vivo, ou seja, evitar a morte pela passagem direta para o mundo divino – passagem marcada pela possibilidade do viver bem, viver o modo de vida guarani - *Teko*, efetivado no processo do andar.

A mobilidade aparece assim como aspecto fundamental no que tange a manutenção daquilo que podemos chamar de um modo de vida guarani. Sua importância pode ser demonstrada marcando a centralidade que o tema assume ao longo dos últimos séculos nos

estudos etnográficos sobre eles. Desde Nimuendaju (1987), passando por Pierre Clastres (1995) e Hélène Clastres (1978) até trabalhos mais recentes, como o de Pissolato (2007), o tema conhece desdobramentos interessantes que tentam dar conta de situá-lo em relação aos processos de reconfiguração social das comunidades guaranis. Retomarei a discussão mais adiante, por hora vale salientar que quanto ao que me proponho a discutir, a escola e sua relação com o tipo de postura que os guaranis assumem frente à alteridade, a mobilidade parece traduzir o impulso destas comunidades em busca daquilo que consideram uma vida de virtudes. Um impulso que inclui nesta busca a possibilidade de diálogo com aquele que está "fora" e que, como vimos, constitui parte fundamental no universo indígena atual, principalmente quanto ao acesso às condições materiais que garantam a continuidade da "cultura". Andam, percorrem espacialidades distintas aproximando-se do mar à procura de condições ecológicas em que possam desenvolver sua "via superior", como diz H. Clastres (1978), isto é, a porção divina que constitui a dualidade de sua alma.

Deste modo, se a mobilidade, este ímpeto em andar que parece comandar as ações dos guaranis, significa uma maneira de ficar, ou seja, estar no mundo, este ficar remete fundamentalmente a possibilidade de diferenciação. Andar e parar consistem assim em dois instantes do mesmo movimento já que, para ficar (no mundo), é necessário mudar. Jogando com as palavras utilizadas por Clastres diria que o fundamental é ser *um* e o seu contrário. Mudar, assim, irrompe como a condição essencial de manutenção da vida. Neste sentido, o que interessa diretamente, mais do que especular a respeito do modelo que melhor enquadra este modo de viver, se ele esta ligado a uma religiosidade imanente ao pensamento destas comunidades – um messianismo que teria surgido ou não com a chegada dos brancos - seria tentar perceber os processos criativos envolvidos neste andar. Por isso, o que procurei fazer neste trabalho foi segui-los até a escola é perceber como este processo, a vida guarani, os leva até ela.

Os Mbyá vão à escola – o seguir como recurso etnográfico

Seguir os Mbyá da Estiva em seu percurso em direção à escola e ao sistema dos brancos foi uma estratégia metodológica que se impôs no que diz respeito à possibilidade de apreensão dos significados que atribuem ao ensino formal. O tempo de convívio que tive com os guaranis me permitiu mais um tipo de observação furtiva de suas práticas educacionais do que um diálogo aprofundado que caracterizaria este trabalho como uma etnografia sobre o

tema. É assim a partir de fragmentos de observação e auxiliado pela literatura especializada, que procuro descrever e analisar sua relação com a escola. Sigo-os, deste modo, pelos caminhos que os levam até o ensino formal percorrendo, algumas vezes, estradas reais e outras as páginas de livros. O contato intenso com estes "guaranis de papel" encontrados nas etnografias que se ocupam de explicar suas vidas e sua escola assume, então, importância significativa quanto à possibilidade de análise do problema. Adquire, de fato, um aspecto tão fundamental quanto o próprio trabalho de campo.

Contudo, durante a maior parte do tempo, segui-los mostrou-se um caminhar por um terreno pedregoso, envolto em uma série de dificuldades que acabaram, de um modo ou de outro, transparecendo neste texto. A principal, como já havia sublinhado, diz respeito à ausência de um diálogo mais profundo acerca da escola e dos processos que lhe conferem sentido. Certamente conversamos inúmeras vezes sobre a escola e seu desejo por ela, no entanto, existia em nosso relacionamento – por mais próximo que conseguíssemos chegar – certa relutância muito comum entre os guaranis em expor seus pensamentos mais íntimos. Como exemplo posso citar o caso de um dos moradores da comunidade que além de ter sido um dos idealizadores da escola da aldeia é hoje o mais antigo professor Mbyá do Estado. Interlocutor privilegiado, desde cedo procurei me aproximar para o diálogo, mas só recentemente, no período final do trabalho de campo, ele demonstrou algum interesse em conversar comigo. Sempre calado e pensativo, se mantinha afastado quando que eu chegava evitando minhas investidas. Contudo, é possível afirmar que nosso curto diálogo foi fundamental para esta pesquisa.

Além disso a comunidade não possui um histórico favorável à presença de pesquisadores. Segundo dizem os moradores o antigo cacique, fundador da aldeia e irmão do professor acima citado, não permitia pesquisadores na comunidade. Antropólogos em especial até hoje despertam muita desconfiança. *"Eles vem até aqui, fazem seu trabalho e depois nunca mais voltam"*, dizem. Os mais velhos, sobretudo, desconfiam deste tipo de aproximação. Em uma de minhas visitas o atual cacique contou ter recebido uma antropóloga que desejava trabalhar na aldeia. *"Não dei muita atenção"* dizia ele.

Somente após muito esforço consegui no início de 2014 a autorização para meu trabalho de campo. Em que pese saber, neste caso a iniciativa foi indígena. Em 2012, em um evento na cidade de Pelotas, tive o primeiro contato com as lideranças que viriam posteriormente serem meus principais interlocutores. Mantivemos desde então um contato distante que acabou não se convertendo em possibilidade real de trabalho de campo. Dois

anos após aquele primeiro encontro, em Março de 2014, fui chamado à aldeia em decorrência do interesse dos moradores em vender artesanato em Rio Grande, minha cidade natal. Sabendo de minha ligação com a cidade, que vem experimentando dias de crescimento econômico e populacional em virtude da instalação de um polo naval, os guaranis vislumbraram em minha presença sua chance de entrada no mercado local de venda de artesanato. Desde modo, posso dizer que foi deste interesse particular dos guaranis que minha pesquisa pôde seguir adiante. Na verdade negociei o trabalho de campo pelo auxílio na viabilização de uma viagem para a praia no verão – queriam vender seu artesanato, uma de suas fontes de renda, e ver de perto o mar e os navios. A viagem foi, assim, a minha principal miçanga.

De lá para cá nossa relação vem sendo construída em visitas esporádicas em que tenho acesso à escola e à família do cacique em troca de ajuda na viabilização de projetos que beneficiem a comunidade. Entre eles, o mais importante e que acredito merecer destaque, seria aquele relacionado à fundação de uma associação de moradores com o objetivo de facilitar seu acesso a editais ou firmar compromissos e parcerias com a iniciativa privada no intuito de atender as demandas dos moradores em questões relacionadas à saúde, moradia e cultura (artesanato, coral, entre outros). A associação se encontra atualmente em um processo de discussão no qual tentamos ajustar suas configurações formais àquelas que correspondem à regulação política de uma aldeia guarani.

O coral de crianças, recentemente retomado devido à incorporação do aprendizado na escola, é também uma das preocupações principais do cacique da aldeia e por isso fator constante na busca de projetos que auxiliem em sua manutenção. Recentemente foram convidados para participar de um projeto, em que fiz a mediação inicial, ligado à valorização dos cantos indígenas. Nele os cantos serão gravados e convertidos em livro e CD, sendo a renda revertida em benefício da comunidade. O cacique salienta a importância do coral como forma de reaproximação das crianças de uma prática ha muito esquecida assim como fundamental para divulgação da cultura guarani entre os brancos.

Minhas visitas, em sua maioria, resumiam-se a encontros deste tipo, quando nos reuníamos para discussões a respeito destes projetos. Uma ou duas vezes por semana me dirigia até a aldeia para conversas que aconteciam na varanda da casa do cacique ou na própria escola. Eram nestes momentos que aproveitava para tentar encaixar questões que direcionassem a conversa a assuntos mais relevantes ao trabalho de pesquisa. Na escola, sobretudo, as frequentes reuniões acabaram gerando uma disponibilidade maior ao diálogo,

principalmente entre os professores brancos e indígenas, que me permitiram entender melhor seu funcionamento e o modo como a pensam. Contudo, no restante da aldeia obtive um sucesso apenas parcial.

O ciúme entre moradores é outro fator que acarreta eventualmente alguns obstáculos significativos à pesquisa. Certamente, em conjunto com minha imperícia de marinheiro de primeira viagem, foi este um fator decisivo para minhas dificuldades. Formada por uma família extensa, a comunidade não esta livre de brigas e intrigas que surgem das disputas entre eles. A presença de um branco mais próximo a uma das famílias é, frequentemente, motivador de insinuações que não raro desdobram-se em brigas. O ciúme vincula-se diretamente à possibilidade de acesso aos presentes e encomendas que normalmente acompanham o branco, e acaba, assim, dificultando o seu acesso aos demais moradores. Certa feita, em uma transição de caciques, a aproximação da diretora da escola com um dos postulantes ao cargo quase culminou em seu fechamento definitivo. *"A briga foi feia",* me disse uma funcionária, *"desde então paramos de frequentar os demais espaços da aldeia [...] antes fazíamos visitas aos moradores e desenvolvíamos projetos que visavam à melhoria da vida deles, mas isso acabava gerando ciúmes e brigas. Hoje ficamos restritos a escola."* De fato, a aproximação com alguns dos moradores significa, em alguns casos, um distanciamento simultâneo de outros que, enciumados, se afastam em meio a acusações de preferências por determinada família ou morador. Foi isto que ocorreu no episódio da escola e é este o caso de minha ausência de diálogo com o antigo cacique, figura importante no que diz respeito à idealização da escola mas que, em virtude de minha aproximação com a família do atual cacique, sequer tive a oportunidade de ser apresentado.

Gostaria de sublinhar que vi mais do que ouvi nesta experiência de caminhar com os guaranis. Deste modo, é justamente aquilo que me foi possível observar o que busco relatar e analisar neste trabalho. O fato, contudo, trás consequências importantes para o direcionamento metodológico que acabei adotando, sendo isto o que procuro evidenciar a seguir.

As dificuldades de acesso às elucubrações indígenas fazem com que possa definir este trabalho como sendo de caráter etnográfico. Nele o peso da análise divide-se entre um trabalho de campo reduzido devido situações próprias de sua condição incipiente e uma aproximação intensa com a vasta literatura etnográfica sobre os Mbyá. A etnografia assume um aspecto menos convencional, distanciado em certa medida do trabalho de campo, e constitui-se como uma leitura etnográfica de textos etnográficos. Poderia sugerir que o

trabalho possui uma base marcadamente bibliográfica. Contudo, conforme salienta Peirano (2014), etnografia não é método sendo, portanto, impossível definir quando (e onde) de fato o trabalho de campo – centro do fazer do etnógrafo - começa ou termina. Estes são momentos insólitos e arbitrários, diz a autora, que fazem com que seja necessário abandonar ou desvincular a ideia das grandes viagens a ilhas exóticas, e suas potencialidades de estranhamento, da possibilidade de analisar eventos, vividos ou observados, que nos surpreendam. A empiria, condição básica do trabalho, diz respeito a tudo aquilo que nos afeta os sentidos, sejam eventos, palavras, textos ou cheiros e que se constituem no material de análise do etnógrafo. Não se trata de "fatos sociais" mas sim "fatos etnográficos"(PEIRANO, 2014). A questão nos remete à superação da divisão entre teoria/empiria que marcou durante muito tempo as pesquisas tanto em antropologia quanto em educação e possibilita evidenciar o caráter metodológico do processo de seguir que procuro adotar. Vejamos.

A pergunta que se impõe, neste caso, seria: como é possível aprender outra cultura? Ou ainda, como é possível aprender o que outra cultura pensa sobre a escola? Segundo explica Wagner (2010), um pesquisador só é capaz de conhecer outra sociedade construindo uma relação entre ela e a sua "cultura". Deste modo, é possível afirmar que o mundo do pesquisador faz parte dela, isto quer dizer que seus conhecimentos não estão excluídos da pesquisa mas antes fornecem as ferramentas através das quais ele inicia o trabalho. Esta experiência prévia molda o trabalho ao mesmo tempo em que é moldada por ele à medida que o pesquisador conhece outras formas de viver e estende seu próprio repertório de significados. A aprendizagem de outra cultura é uma experiência de vivência e "invenção" e sua comunicação se transforma no desafio de expressar esses conhecimentos em termos que sejam significativos para quem não os experimentou. O resultado se aproxima daquilo que Strathern (2014) denomina como o "efeito etnográfico", isto é, um tipo de mundo paralelo criado pela experiência da escrita. Por fim, se o aprendizado de outra cultura é um processo de vivência e invenção, essa experimentação é certamente um tipo de descoberta orientada (INGOLD, 2012) no sentido de que o processo criativo de construção deste outro mundo se dá através de um ato de seguir. Aprender como se aprende a ser um Mbyá implica seguir o aprendizado de se tornar um, ou um aprendiz e seus orientadores, e fazer um movimento análogo ao aprendizado daquele que aprende. Ao aprender como ele aprende se aprende como aprender outra "cultura" (se aprende como ser um etnógrafo). Trata-se, enfim, de um seguir que permite que o conhecimento seja redescoberto (e "inventado") pelo investigador.

Assim, o que fiz neste trabalho foi seguir os Mbyá até a escola. Foi esta a minha experiência de vivência e invenção. O fiz na aldeia, observando seus movimentos dentro e fora dela, assim como o fiz nos livros, dissertações, teses e artigos, me aproximando de modo mais intenso de seus pensamentos sobre a escola. Nas conversas tive acesso às histórias que contam seu percurso em busca de um tipo particular de ensino, enquanto nos livros pude perceber e relacionar suas falas com uma história Guarani mais ampla, àquela de sua busca por uma vida de virtudes que os levaria até seu eterno destino, a Terra sem Mal.

3. Os Mbyá vão à escola

Eram quase nove horas da manhã quando o ônibus da Viação Palmares que liga Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, ao litoral do estado encostava no quilômetro 39 da RS-040, parada 116. Ao lado da placa que sinaliza o ponto de parada para o ônibus uma pequena construção formada por troncos e telhado de zinco denunciava a presença indígena na área confirmando que eu havia chegado ao lugar certo. Em pé, ao lado da barraca de venda de artesanato vi surgir do outro lado da rodovia um rapaz de cerca de 25 anos que vinha ao meu encontro para justamente me conduzir até a aldeia Guarani da Estiva, onde aguardavam a líder religiosa da comunidade, seu filho, professor e cacique, e minha colega antropóloga que desenvolvia na época um estudo sobre as sementes tradicionais dos guaranis.

Na noite anterior minha colega havia ligado, a pedido dos guaranis, convidando para uma visita a Estiva. A ideia era passar o dia e a noite na aldeia e na manhã seguinte seguir para a reunião de caciques (*aty*) que ocorreria em área recentemente adquirida pelo DNIT[5] como medida compensatória a uma parte dos guaranis atingidos pela duplicação da BR-116[6]. Surpreendido pelo convite, tive tempo suficiente apenas para juntar alguns pertences e comprar a provisão de batata-doce encomendada por eles. Cedo, na manhã seguinte, já estava na Estação Rodoviária de Porto Alegre, ansioso, pronto para minha primeira experiência com os guaranis.

O rapaz designado para me conduzir até a aldeia, durante o curto caminho de chão batido que a separa da rodovia, contou-me estar visitando seus parentes da Estiva e que era morador e professor da aldeia Passo Grande, situada em Barra do Ribeiro, a cerca de 60 quilômetros de Porto Alegre e pouco mais de cem quilômetros da Estiva. Conduziu-me enfim até um pequeno pátio, área onde havia um belo pé de Jambolão abaixo do qual, sentados em pequenos bancos à beira do fogo, encontravam-se as lideranças que haviam me convidado, minha colega e uma grande quantidade de curiosos interessados em saber qual o motivo da presença de estranhos. O dia quente de verão gaúcho fez com que passássemos praticamente a tarde toda debaixo do Jambolão já que sua copa de folhagem abundante nos fornecia a sombra necessária para escapar do sol escaldante. Ao fim da tarde, quando ele já não nos causava mais tanto desconforto, saímos em caminhada para conhecer o restante da aldeia. Percorremos os sete hectares da Estiva passeando por entre as vinte e oito casas das trinta famílias que lá se

---

[5] Departamento Nacional de Infraestrutura de Transporte.

[6] Tratarei do projeto e das reuniões no capítulo III, quando falo de minha ida até Igua'Porã na companhia dos guaranis.

encontram, caminhando sempre cercados pelos *Kiringué* (crianças), extremamente curiosos e que disputavam o "privilégio" de andar de mãos dadas comigo e com a antropóloga. Conhecemos mais alguns moradores, a *Opy* (casa de rezas), o campo de futebol e as reduzidíssimas roças possíveis de serem cultivadas no pequeno espaço da aldeia. Terminamos nosso passeio em frente ao mesmo pé de Jambolão, localizado junto à escola e ao posto de saúde. A esta altura, o rapaz que havia me acompanhado até a aldeia já terminava de "limpar" o terreno com seu facão para que montássemos nossas barracas. A matriarca e sua irmã também montaram acampamento conosco e avisaram que passariam a noite ali, abrindo mão de dormir em suas casas, fumaceando com seus *pethenguas* (cachimbos) garantindo assim a segurança de nosso sono. Antes, porém, cozinharíamos e conversaríamos a beira do fogo.

Na roda de conversa noturna tive a chance de explicar aos moradores da aldeia o tipo de trabalho que pretendia desenvolver. Falei de meu interesse em estudar a escola Guarani, que minha ideia era tentar perceber as características que a diferenciam da escola dos brancos e também conhecer como era a vida, o dia a dia das crianças na aldeia. Minha fala acabou despertando o interesse dos presentes e por consequência dando o tom da conversa. O filho mais velho da matriarca, que a pouco havia retornado da cidade, juntou-se a nós e rapidamente tomou a palavra interessado em participar do debate. Conversamos por cerca de uma hora entre a fumaça dos *pethenguá* e o *kaá* (chimarrão), que passava de mão em mão, até que ele se retirou para dormir. Antes me explicou que estudou desde pequeno, que seu pai – já falecido – acreditava ser importante que os guaranis frequentassem a escola e, mais do que isso, tivessem sua própria escola para aprender *"as coisas dos brancos"*. Sair para estudar na cidade é um perigo, salientou. É preciso blindar as crianças, prepará-las para que não se percam no mundo do *Juruá* (branco). Formado em Enfermagem na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trabalha hoje no Departamento de Saúde Indígena da Secretária de Saúde do Estado e em decorrência de seu trabalho é obrigado a ir diariamente à cidade. Quanto a isso, faz sempre questão de frisar: *"não penso em sair da aldeia, jamais moraria na cidade. Vou e volto todos os dias!"*

Logo que se chega a Estiva, ao adentrar no estreito caminho que a liga a RS-040, é possível avistar o belo prédio da escola. Localizado imediatamente à entrada da comunidade, em frente à casa do cacique e de sua mãe, líder religiosa, ela se mostra como um tipo cartão de apresentação da aldeia, algo que se quer dar a ver aos outros. Traçando uma reta imaginária a partir da escola em direção à parte mais afastada da localidade, percebe-se que a *Opy* (casa de rezas, construída no centro da comunidade) se encontra em uma nítida relação

de oposição a ela. Pode-se dizer que a *opy* é aquilo que se quer que não seja visto – não em um sentido negativo, de vergonha ou algo parecido, mas ao contrario, em referência ao cuidado e discrição com que os guaranis tratam as coisas de sua religião. A relação é frequentemente reproduzida nos desenhos que as crianças guaranis fazem da aldeia. De um modo geral, nos que tive acesso, não só naqueles da Estiva mas também nos de outras aldeias da região, a escola é sempre reproduzida em oposição a *Opy*. Locais do conhecimento (*arandu renta*), como me disse o cacique, assumem ainda um sentido de complementaridade se levarmos em conta a atual situação dos guaranis. São espaços centrais de aprendizado e, portanto, de acesso ao modo de ser do guarani e do branco. Assim, a disposição espacial dos prédios parece remeter a sua posição quanto à forma como os guaranis entendem a relação entre os dois. A *Opy* mantém a centralidade fundamental no que diz respeito ao modo de vida dos guaranis (*teko*). Uma aldeia passa a ser uma *Tekoha* (lugar onde se vive o modo de ser guarani, *Teko*) somente quando da construção de uma *Opy* – local das rezas, dos ritos e das curas. A escola, submetida a ela, é o local de acesso a outro modo de ser, o do *Juruá* (o branco), atualmente importante na vida dos Mbyá no que diz respeito à possibilidade de alcançar as condições materiais necessárias a sua sobrevivência. Assim, o que se dá a ver (a escola) constitui na possibilidade de transmissão de uma imagem do guarani adaptado ao mundo do branco. É isto o que mostram as crianças em um trabalho produzido na escola e destinado ao público não índio. Dizem eles:

> Faz alguns anos que moramos aqui, nesta aldeia, somos guaranis, mas muito civilizados. Gostamos de muitas coisas que os não índios gostam, estudamos na escola dentro da aldeia, temos vários professores, somos alunos da 5° e 6° series e temos como diretora uma professora não índia[...]

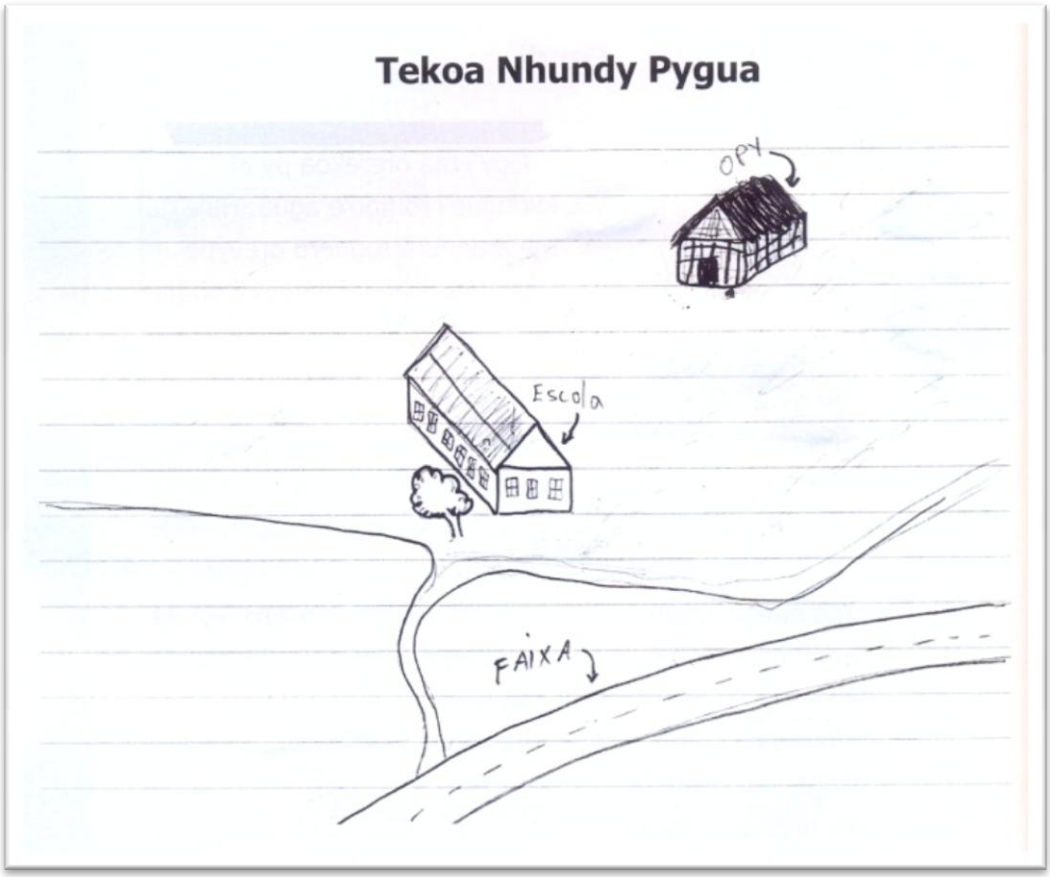
Se a escola surge como o símbolo da "civilização" e a porta de entrada a ela, por outro lado, o que não se quer dar a vista (a *Opy*), constitui a base fundamental a partir da qual a própria escola ganha sentido. No mesmo trabalho os alunos explicam sobre a vida na aldeia dando mais pistas sobre a relação:

> A vida na aldeia é quase como na cidade, mas na aldeia não tem prédios, calçadas, carros, lojas, mercados, restaurantes, etc... Viver na aldeia é muito bom. As vestimentas dos índios são iguais as dos brancos como calça, meia, sapatos, camisa, blusa e casaco. Os alimentos deles são mbojape que é um bolo, xipa que é uma massa frita, batata, mandioca, abóbora, moranga, milho

> e o kaguijy que é feito de milho e água cozido. Os costumes dos índios são: não andar depois que escurece, não brigar, não casar com parentes e não casar com mulher branca. Na aldeia tem casas de madeira, rios, florestas, animais, plantas como feijão, mandioca, batata, abóbora, moranga, milho e canas. Essa é a vida dos índios guaranis na aldeia.

Deste modo, ainda que a escola apareça como este espaço de aproximação com o mundo dos brancos, "*somos civilizados, frequentamos a escola e temos professores e diretoras brancas",* quando definem sua vida remetem aos costumes particulares referentes às relações que constituem suas formas de organização social: *"Não casamos com parentes e com mulheres brancas".* Segundo esta definição é possível entender que, ainda que tenha um papel importante, a escola assume uma posição de complementaridade quanto à educação dos pequenos guaranis. É um espaço por onde se circula em busca de conhecimento, *"onde se aprende as coisas do branco".*

Figura 1



Desenho sobre a oposição escola/*opy*, feito por um aluno da escola *Karai nhe'e Katu*

Esta centralidade relativa da escola, relacionada a seu caráter de acesso àquelas potências que caracterizam o mundo do *juruá*, capazes de possibilitar a vivência do *Teko* (modo de vida guarani), é o que pretendo desenvolver neste primeiro capítulo. Começarei assim descrevendo a saga dos guaranis da Estiva em sua jornada até a localidade onde residem atualmente, evidenciando o papel da escola neste percurso. Em seguida, procuro relacionar esta caminhada à outra, mais abrangente, relacionada a uma mudança de perspectiva indígena acerca da escola. A ideia é traçar os pontos de encontro entre as duas histórias. Por fim o tema da mobilidade vem à tona mostrando que esta mudança responde ao princípio guarani de uma busca pelas condições que lhes permitam uma vida de virtudes que acima de tudo representa sua busca incessante por atingir o plano divino sem passar pela morte.

****

A relação da comunidade *Nhundy* (aldeia da Estiva) com a escola é antiga e se confunde com a história de sua própria fundação. A viagem que empreenderam seus moradores, quando saíram da aldeia da Guarita, no município de Tenente Portela em direção à localidade que hoje ocupam, conta a história de um *oguatá* (uma viagem inspirada por sinais divinos recebidos através dos sonhos) em que a família de seus patriarcas correu o Estado à procura de um local onde pudessem levar uma vida mais de acordo com seus preceitos.

A história começa em meados da década de 1970, quando minha interlocutora, matriarca da família, morava com seus pais e oito irmãos numa aldeia localizada em Tenente Portela. Lá ela conheceu seu marido e com ele teve seus primeiros cinco filhos. Um dos irmãos do marido, hoje morador e professor da Estiva, dizia que a pressão exercida pelos índios Kaingangs sobre o território Mbyá fora o principal motivo de desconforto da família na aldeia de Tenente Portela. Assim, depois de muito tempo, partiram para o município de Benjamin Constant, localizado a cerca de cento e trinta quilômetros da antiga aldeia. Lá moraram por quatro anos em uma comunidade chamada *Kaite*. No entanto, a distância dos Kaingangs não resultou em maior tranquilidade para a família. Em *Kaite* havia muitos índios mestiços, misturas com Kaingangs ou brancos, que significavam também uma mistura de tradições nem sempre vistas com bons olhos por todos. Os problemas permaneciam os mesmos de Tenente Portela evidenciando a necessidade de encontrar um lugar onde pudessem levar uma vida mais de acordo com seus preceitos. Além disso, a doença de uma de suas

filhas associada à precária assistência à saúde que dispunham na localidade, antecipou sua saída de *Kaite*.

Enquanto sua filha se recuperava, minha interlocutora teve um sonho ruim com um caixão, neste sonho ouviu que deveria sair de *Kaite*, que aquele lugar não seria bom para criar seus filhos. No mesmo período, seu filho mais velho foi mordido por uma cobra tendo que ser hospitalizado. Concordaram que assim que seu filho estivesse recuperado procurariam um lugar melhor para viver. Deste modo, em 1998 partiram na companhia da família de um dos irmãos do marido, em direção à aldeia da Lomba do Pinheiro em Viamão, onde permaneceram por um mês. Havia somente uma família morando na localidade que de fato não apresentava boas condições para viver. Tinham muita dificuldade em vender seu artesanato, principal fonte de renda da família, e por isso partiram novamente em direção à rodovia RS-040, passando a morar a beira da estrada, na zona rural do município. Durante esse período, o marido de minha interlocutora matriculou seus dois filhos mais velhos (de 16 e 12 anos) em uma escola municipal. Desde a época de Tentente Portela sonhava com a possibilidade de seus filhos terem estudo.

Conseguiram com a Prefeitura da cidade de Viamão a doação da atual área da aldeia. Através de um amigo, funcionário municipal que conheceram a beira da estrada, descobriram a existência da referida área que anteriormente já havia sido ocupada por indígenas. Com a área cedida para sua moradia, o restante da família começou a dirigir-se para a localidade. A primeira a chegar foi a mãe de minha interlocutora. Uma de suas filhas havia falecido deixando o marido sozinho com seis filhos para criar. Precisavam de um local tranquilo para as crianças e a Estiva surgia como possibilidade. Logo que foram autorizados pelo cacique, dirigiram-se a aldeia ela e seu marido, patriarca que dá nome a escola (*Karaí nhe'e katu* – velho homem sábio) e mais doze famílias, todos parentes do casal fundador da aldeia, dando forma à família extensa que ocupa a área até hoje.

A partir de então outra luta teve início. Assentados, passam a correr atrás de outro antigo sonho, a saber: ter uma escola Guarani na aldeia. Como vimos na passagem que conta minha primeira visita a comunidade, seu patriarca dava muita atenção à escola pois tinha a convicção de que as crianças deveriam se preparar de maneira mais adequada ao convívio com os brancos, isto é, entender, de fato, como funciona seu mundo. *"A escola"*, como diz a atual diretora – em referência direta ao que ouvia do antigo cacique – *"é o elo de ligação com o mundo dos brancos, algo que depois de conquistado ninguém tira do Guarani".* Todavia, ele entendia que ir até a cidade para frequentá-la era perigoso por colocar as crianças

diretamente em contato com as tentações deste outro mundo. Para circular pela cidade, conforme me disse seu filho naquele primeiro dia na aldeia, *"é preciso blindar as crianças",* e este parece ser o papel fundamental da escola na aldeia.

Em Tenente Portela havia uma pequena escola, contudo a presença Kaingang e as longas distâncias que a separava do local onde moravam dificultava a freqüência de seus filhos nas aulas[7]. Ao chegar a Viamão, morando ainda à beira da estrada, como vimos, matriculou seus dois filhos mais velhos na escola dos brancos. Hoje um está formado em Enfermagem e outra cursando Pedagogia na UFGRS. Mesmo assim, apesar da longa exposição a o ambiente urbano, não cogitam a possibilidade de morar fora da aldeia. Seus parentes contam que o cacique sempre sonhou como uma escola como a dos brancos, um sonho que os motivou a mudar para a região sul. A luta foi longa visto que as demais comunidades da região opunham-se veementemente à existência de escolas no interior das aldeias. Entendiam o precedente como um risco e, portanto, algo a ser evitado. Foi preciso uma grande mobilização por parte dos moradores da Estiva para que enfim conseguissem obter a liberação para sua escola. O Ministério Público foi acionado, um abaixo assinado foi feito, e longas discussões foram travadas no sentido de resolver o impasse.

Começaram sua escola com uma sala de aula que funcionava na casa do cacique. Durante as manhãs sua família se retirava para dar lugar às crianças que tinham ali suas primeiras experiências com o ensino escolar. Em 1999 construíram um prédio exclusivo para a escola, um barraco de madeira que acabou sendo destruído por uma tempestade. Em parceria com a Administração Municipal e com o Governo do Estado do Rio Grande do Sul (RS), a escola destruída foi substituída por um prédio de alvenaria, com salas de aula, pátio com brinquedos, sala de professores, direção e todos aqueles equipamentos que comumente encontramos nas escolas públicas. Esta é até hoje a primeira e única escola guarani do estado do RS, motivo de orgulho dos moradores da aldeia. As demais escolas indígenas funcionam como um anexo de outras escolas localizadas em centros urbanos próximos. O professor guarani mais antigo do Estado, irmão do falecido cacique (tendo idealizado a escola junto com ele) e morador da comunidade, fala com orgulho de sua conquista: *"Nossa escola é oficial, a única escola indígena regulamentada do Rio Grande do Sul. Aqui temos toda a papelada que tem uma escola de branco. Somos a única que tem isso."*

---

[7] Possivelmente em Tenente Portela as aulas fossem mistas, isto é, requentadas por crianças guaranis e kaingang. Dadas as conflituosas relações entre os dois grupos se compreende os motivos da insatisfação da família.

O fato é que até hoje a experiência da Estiva com o ensino escolar gera discussões entre os guaranis. Segundo o atual cacique existe uma perseguição das outras comunidades que acusam a Estiva de ter uma escola de brancos. A acusação faz referência à ideia de que a escola de brancos atua como centro potencializador de um processo de aculturação. Segundo dizem as lideranças das demais aldeias as crianças perderiam sua cultura frequentando um espaço de brancos. Quanto à posição destas lideranças o mesmo professor diz o seguinte: *"Eles* [as outras lideranças] *acham que as crianças perdem a cultura na escola, isso não existe,* [...] *Uma coisa não interfere na outra. Aqui a gente aprende a lidar com as coisas dos brancos."*

No capítulo destinado a discutir a escola da Estiva, procuro aprofundar um pouco a discussão que envolve os diferentes modelos de escolas adotados pelos guaranis da região. Por hora, vale a referência para salientar as dificuldades que envolveram a luta dos moradores da aldeia para conseguir regulamentar sua escola.

Hoje, contudo, vivem a expectativa de sua ampliação. Foram selecionados para um projeto financiado pelo Banco Mundial, que visa à implementação de uma escola que abarque tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Pelo que pude constatar com os moradores trata-se de uma grande escola, com quadra poliesportva e grande número de salas de aula. A atual escola será transformada em dormitório para receber alunos de outras aldeias que queiram estudar na Estiva. A ideia é transformá-la em um centro de convergência que concentrará os guaranis em idade escolar. Algo que na prática já ocorre. É comum que meninos e meninas se dirijam até a aldeia, principalmente no período de festas de fim de ano escolar e, motivados pelo que veem na escola, acabem por ficar morando na comunidade. No período em que lá estive pude presenciar este trânsito constante. No entanto, mesmo com a verba para a obra aprovada, o projeto se encontra paralisado pelos trâmites burocráticos.

Retomando a ideia do capítulo é possível extrair da história de caminhada desta comunidade em busca de um lugar onde pudessem levar uma vida melhor, algumas considerações que possibilitem alinhá-la com àquela, mais abrangente, acerca da atual luta indígena por escolas. Do mesmo modo, a seguir, aproveito para evidenciar algumas características relativas à mobilidade guarani e como ela parece ajustar-se a esta busca por uma vida de virtudes a partir da inclusão da escola como ponto de referência. A isto me dedico agora.

3.1 Oguatá – o sonho que faz andar

Oguatá é um termo guarani que designa viagens, caminhar ou caminhadas. Em um sentido mais amplo é utilizado como uma metáfora para a própria vida. Conforme já destacado na introdução do trabalho, o caminhar é uma forma de ficar, um ficar na vida que remete à possibilidade de superação da condição humana através da elevação da porção divina da alma. Caminhar vincula-se à possibilidade de fortalecimento do espírito. Como sublinha Mello (2006), trata-se da forma como os deuses construíram o mundo e por isso, caminhar por ele torna-se uma forma de repetição desta conduta. Acima de tudo, o caminhar é a forma adequada de proceder em casos de perigos iminentes alertados através da comunicação por sonhos, tal como aquele descrito por meus interlocutores da Estiva. Apesar de levarem uma vida atravessada pelos mais diversos problemas, tanto em Tenente Portela quanto em Benjamin Constant, foi somente após o sonho com o caixão que se colocaram em movimento.

Os sonhos, como salienta a autora, são levados extremamente a sério pelos guaranis. Constituem-se como o caminho que todos percorrem na comunicação com os seres de outros planos. Trata-se da via fundamental de acesso a outros mundos. Para os guaranis o que se vê durante o sono realmente aconteceu, eles são reais. Constituem o meio de observar realidades paralelas àquelas a que temos acesso quando estamos acordados e, neste sentido, aquilo que se observa do outro lado põe a pessoa que sonha em uma relação profunda com estes outros mundos e seres, a ponto deles influenciarem e interferirem na realidade do lado de cá. Mello (2006) diz a respeito do sonho Guarani:

> Sonhar é saber algo de modo diferente do que se sabe quando se está acordado. É saber algo que tem toda inserção na história de vida da pessoa e que interfere no seu dia-a-dia. Ver em sonho é ver de verdade (MELLO, 2006, p.247).

A experiência de minha interlocutora em *Kaite* demonstra precisamente o tipo de profundidade que marca a relação dos guaranis com o sonho. É ele, o sonho com o caixão, o ponto de acesso a verdade de suas dificuldades em *Kaite*. – dificuldades, por certo, oriundas de verdades distintas daquelas visíveis durante o tempo de vigília. Deste modo, dentre os vários tipos de sonhos que os Guaranis descrevem, o que nos interessa mais diretamente aqui, seriam aqueles denominados como premonitórios, do tipo que minha interlocutora teve

naquela ocasião. São sonhos normalmente assustadores, que remetem a fatos negativos e que deixam as pessoas angustiadas. No caso de minha interlocutora, o sonho com um caixão em um período conturbado em que seus filhos estavam hospitalizados serviu de aviso para o perigo de criá-los naquela aldeia. Estes sonhos remetem a coisas por acontecer e envolvem avisos e mensagens enviadas pelos *nhanderukuery* (deuses protetores dos humanos). Segundo Mello (2006) os sonhos premonitórios costumam ser seguidos de medidas preventivas, assim, caso se sonhe com alguma pessoa morta, o melhor que se tem a fazer é não sair de casa e deixar um copo d'água do lado de fora, já que espíritos também tem sede. Sonhar com certos animais é preocupante, em especial sapos, cobras e macacos que muitas vezes são disfarces de espíritos perigosos[8].

O sonho parece ter significado um aviso acerca da presença de maus espíritos naquela aldeia, o que acabou sendo confirmado com a picada da cobra em seu filho mais velho. Disfarçar-se de algum animal, cobras em particular, é uma artimanha usual destes espíritos para enganar as pessoas. Manifestos através da forma de animais agressivos, os espíritos atacam as pessoas causando doenças, transformando-as também em animais. Seu objetivo é capturar suas almas (*nhe'e*) para que sejam seus animais de estimação, provocando a morte daquele que foi atacado. Assim, tanto a picada como a própria doença da filha surgem como a confirmação do presságio transmitido pelo sonho – havia, de fato, maus espíritos agindo por ali - e, neste sentido, nada mais restava a fazer a não ser partir.

Motivados pelos avisos, a família parte em *oguatá* (caminhada influenciada pelos deuses) em direção ao sul do estado. Uma viagem em busca de melhores condições materiais de vida, mas acima de tudo, de fortalecimento espiritual. Um interlocutor de Mello (2006), discorrendo acerca do *oguatá,* dá a ideia da importância deste tipo de caminhada:

> [...] mais do que o ímpeto de atingir o resultado final, ou seja, a completude da aguydje (perfeição, imortalidade do espírito) ou a superação da condição humana, este tipo de oguatá possibilita a 'purificação' e o 'fortalecimento' do espírito, e permite alcançar uma situação de superação de problemas espirituais e/ou materiais na vida das pessoas que se dispõe, a segui-la (MELLO, 2006, p.34).

[8] Chamo a atenção para o fato do filho de minha interlocutora ter sido mordido justamente por uma cobra, momento em que ela faz o juramento de sair daquela aldeia.

Trata-se de um fortalecimento espiritual decorrente de uma ação de elevação da parte divina da alma, o *nhe'e,* pois o espírito, assim como aqueles que o enviaram, os pais das almas (*nhe'erukuery*), sentem-se satisfeitos com a postura assumida pelos que ouvem seu chamado. Esbarramos aqui na noção de cosmos que perpassa o pensamento Guarani e no papel que cada um deve desempenhar nele.

Conforme contam os Mbyá vivemos em uma terra imperfeita, marcada pelo aspecto da finitude onde tudo perece frente à ação do tempo. Tudo o que nela existe não é mais do que uma imagem (*ra'angá*) de seus originais divinos, imortais e perfeitos que habitam outros planos de existência. Assim, homens (o branco inclusive), animais e espíritos possuem suas cópias divinas neste outro mundo. Na Terra Mal, reino da finitude, o equilíbrio – sempre em estado de negociação – é obtido a partir da conquista de uma relação simétrica entre as forças construtivas e destrutivas que o compõem. De um lado existem os *nhanderukuery* (os criadores deste plano) responsáveis pela proteção da humanidade. São eles que na maioria dos casos se comunicam através dos sonhos ou de visões, alertando os Guaranis dos perigos que os rondam. Do outro lado, temos os *anhã,* comumente relacionados ao "mal". São as forças destrutivas que tiram proveito do lado animal da alma para que os Últimos Homens (os Mbyá) pereçam nesta Terra sem alcançar, portanto, seu destino imortal junto aos deuses.

Deste modo, ser o Um e seu contrário, como diria Clastres (2003b), isto é, ser um Homem/Deus pela ultrapassagem da morte, requer a competência de viver aqui, neste mundo do provisório, uma vida de fortalecimento espiritual. Portanto, viver para os guaranis é encontrar-se imerso em uma rede de relações que remete à vontade e ao poder destes seres sobrenaturais e, mais do que isso, ter a capacidade de lidar com estas forças, alcançando o equilíbrio entre elas. Deste modo, é possível concluir que xamãs e caciques – o Profeta e o Principal – seres marcados pela capacidade de articulação política entre os mundos, assumem um papel fundamental quanto à busca deste equilíbrio.

O *juruá* (o branco), como foi possível perceber, se estabelece como parte importante nesta rede de relações. Seu mundo ou mais precisamente o acesso a ele, oportuniza a conquista das condições materiais que possibilitam na atualidade o desenvolvimento espiritual dos guaranis. Tomando a escola como exemplo, percebe-se que além de uma porta de entrada a este mundo ela proporciona a retomada de práticas importantes correspondentes ao próprio domínio dos guaranis; tal é o caso do coral de crianças, do artesanato e da cerâmica. Da mesma maneira, ela proporciona maior desenvoltura na luta pelas condições básicas de sua subsistência – luta por terras e saúde, entre outros. Assim, conforme sustentava o antigo

cacique fundador da aldeia da Estiva, saber lidar de modo mais adequado com o mundo dos brancos consiste na própria viabilização do equilíbrio das forças que compõem o cosmo permitindo alcançar o fortalecimento espiritual que tanto almejam os guaranis.

Isto posto, oriento a partir daqui a discussão para a figura do cacique, visto ser ele o responsável pela administração das relações entre os dois mundos em questão (entre guaranis e brancos). Vale lembrar que a história de muitos assentamentos narra o percurso de uma parentela (família extensa) até uma área indicada através de sonhos ao xamã, concedendo uma origem religiosa ao local. Não é este exatamente o caso da viagem dos Mbyá até Viamão. A história que tive acesso fala de um sonho premonitório relacionado aos perigos de permanecer em *Kaite*, mas não faz referência alguma ao local que deveriam se dirigir. Desconhecendo qualquer ordem divina que os motivassem caminhar até uma localidade específica é possível admitir que o cacique tenha definido o rumo a ser seguido. Deste modo, o direcionamento que dou ao texto a seguir – com ênfase no papel da liderança política do grupo – justifica-se por seu caráter ativo no que diz respeito à escolha de seu destino[9].

3.2 Saber ouvir para saber andar

Andar pelo mundo carregando consigo a totalidade de seus parentes requer a capacidade de convencê-los de que aquilo que se está por começar representa, de fato, uma alternativa de vida melhor. Mesmo que a caminhada tenha sido motivada por avisos sobrenaturais, deixar para trás a antiga vida, por mais dura que fosse, para percorrer estradas, campos e cidades, sob a expectativa de uma possível área a ser encontrada, envolve uma capacidade de convencimento submetida diretamente ao prestígio que a figura que deflagra a migração possui. Como dito anteriormente, o casal que parte de *Kaite* em direção ao sul do Estado contava apenas com a companhia dos filhos e da família de um dos irmãos do marido. Somente após assentados na área por eles conquistada é que o restante da família, seus pais e irmãos, juntam-se a eles. A nova aldeia conta, desde cedo, com uma escola e com uma associação que garantem melhores oportunidades de acesso às condições materiais que necessitam. Quando uma das irmãs de minha interlocutora morreu, deixando seu marido e os

[9] De um modo geral cabe ao xamã – a partir de seu canal de acesso as palavras divinas – definir os rumos da caminhada. Não havendo tal figura no âmbito do grupo em deslocamento (minha interlocutora vive um processo de desenvolvimento de suas potencias xamanicas) coube ao líder político do grupo a decisão acerca do rumo a ser tomado.

filhos pequenos, a avó logo pediu para mudar-se para a Estiva, pois lá existiam melhores condições para criar os netos. As conquistas do cacique, auxiliado por seus aliados brancos (o funcionário municipal que indicou a área e mediou sua liberação junto à Prefeitura e a diretora, incansável na luta pela implementação da escola) promovem a transformação de seu prestígio tonando-o capaz de atrair o restante de sua família. Neste sentido, a compreensão do modo como estas famílias se organizam viabiliza uma melhor visualização do significado de mudanças desta natureza.

A família extensa, composta pelo conjunto de famílias nucleares que mais comumente dão forma a uma aldeia, consiste na base de sustentação daquele modo de vida religioso-econômico-social chamado *Teko.* Quando se fala em família extensa se faz referência (no caso dos Guaranis) a um grupo de pessoas ligadas por laços sanguíneos ou de afinidade a figura de um líder de prestígio, o chefe da família. Pode-se dizer, deste modo, que a importância de um chefe de família se torna evidente por sua capacidade de manter ligados a si o maior número de parentes possíveis. De um modo geral, as regras de filiação e residência das populações indígenas explicam estas relações que se dão pela definição dos sentidos da linearidade (matrilinear ou patrilinear) e da localidade (matrilocal ou patrilocal), o que parece não se adequar ao modo organizacional dos Guaranis. Soares (1997) afirma que entre eles a linearidade é marcada pela indiferenciação, ou seja, a filiação varia de acordo com o prestígio da família do pai e da mãe. O mesmo pode ser dito em relação à localidade; o prestígio do sogro ou do genro determinará a residência posterior da nora-esposa. Soares (1997) esclarece o significado da regra Guarani:

> [...] a localidade vista até aqui consegue explicar as mudanças de pessoas dentro de uma aldeia ou de um território, Tekoá. O prestígio que determina a localidade é o mesmo que determina a ausência de linearidade, ou linearidade indiferencianda. Uma vez que as chefias são dadas pelo prestígio, e este é adquirido em vida, sem hereditariedade, não pode existir linha de descendência nobre ou local especial para a residência pós-marital. O prestígio é um ideal que é perseguido e pode ser demonstrado por todos os componentes da organização social (SOARES, 1997, p.83).

Podemos com isso concluir que a indiferenciação quanto a linearidade e a localidade põe em evidencia o problema do prestígio. Se, como foi visto, caminhar é a própria metáfora da vida para o Guarani, mudar parece ser algo previsto em seu horizonte. Pissolato (2007) diz que perguntar a qualquer Mbyá sobre a sua vida implica, necessariamente, em ouvir sobre

suas mudanças e que muitos comentam sua própria trajetória como um “não parar”. Deste modo, este andar que remete à possibilidade ou à necessidade de deixar para trás alguns para acompanhar a outros, está ligado à capacidade pessoal de avaliação da condição de sua vida. Se a pessoa não está feliz com os atuais parentes é preciso procurar parentes novos. Contudo, é necessário que *nhanderu* (deus) ponha caminho (*nhanderu omoe tape*), como dizem os Guaranis (PISSOLATO, 2007). Isso significa que para andar é preciso um sinal de que existam condições efetivas que garantam a caminhada pois ela não está vinculada ao simples desejo de partir. O insucesso de uma empreitada deste tipo significa, acima de tudo, a imperícia daqueles que a deflagraram perante os avisos e sinais divinos. Significa a incapacidade de compreensão acerca daquilo que os deuses desejam e, neste sentido, marca aqueles que falharam pela falta da condição de liderança. Tudo consiste em saber ouvir.

Os casos de sucesso, como o dos fundadores da Estiva, ao contrário, definem positivamente a condição daqueles que se puseram em marcha. A conquista de uma nova área, assim como a capacidade de estabelecer alianças favoráveis quanto à obtenção de condições melhores de vida, marcam suas lideranças quanto à capacidade de proporcionar a sua família uma vida de virtudes. O sucesso do *oguatá* (caminhada) significa o amadurecimento espiritual daqueles que seguiram de modo correto as palavras de seus protetores e os coloca perante aos demais como alguém a ser seguido em sua busca pelo fortalecimento do espírito. Como visto, foram as condições favoráveis encontradas pelos moradores que partiram em *oguatá* desde *Kaite* que mobilizaram o restante da família a se deslocar. O prestígio do cacique e da líder espiritual define, deste modo, a vida na nova morada.

Pode-se afirmar que um lugar, uma *tekoa* (local onde se vive o modo de ser dos guaranis), se define pela presença de seu líder, assumindo feições particulares que remetem, frequentemente, ao modo de ser do próprio líder. A caminhada individual de cada um influencia, ou mesmo condiciona, a forma organizacional das comunidades a partir das relações e experiências que estabelecem ao longo da vida. Assim, cada comunidade, cada família extensa, assumem características próprias vinculadas à figura de suas lideranças. Benites (2012), dissertando acerca dos Avá-Kaiowá (Guaranis) diz o seguinte:

> [...] no tocante ao modo de ser e ao estilo comportamental (teko laja) de cada família Kaiowá, é possível considerar que a vida contemporânea diferenciada desses indígenas se encontra em processo de construção sempre inacabada [...], expressada através da contribuição de vários pontos de vista,

> fruto de experiências diversificadas, e a partir de contextos históricos determinados (BENITES, 2012, p.22).

Não obstante, a base de organização sócio-econômica de cada família extensa se constitui de modo diferenciado, sobretudo a partir das relações que estabelecem com os não-índios (aliados, ONG's, instituições governamentais). Frente às contingencias históricas de cada localidade, elas assumem estratégias particulares de relações com estes agentes externos. A flexibilização de suas formas organizacionais resultam em estilos comportamentais distintos determinados pelo tipo de estratégia adotada, estando estas estratégias diretamente ligadas ao modo de ser de suas lideranças.

Pissolato (2007) afirma que a imagem do grupo e de seu líder ganham força no jogo político travado entre as comunidades e suas lideranças, que buscam a legitimação de suas particularidades em relação umas as outras. É o caso das críticas ao modelo de escola defendido pelos moradores da Estiva. Segundo os líderes das demais comunidades seria ele um agente da dissolução do modo de viver dos Mbyá. A acusação assume, certamente, um caráter legitimador do próprio modo de ser da comunidade e lideranças que criticam. Certa vez conversava com minha interlocutora sobre sua viagem a uma aldeia no centro do Estado do RS sobre a qual ela afirmava terem perdido sua cultura. Neste caso, os membros da comunidade haviam se convertido por influência dos crentes evangélicos que a frequentavam, em devotos fervorosos. Decepcionada ela comentava que *"lá é só aleluia!"* Contudo, ainda que assumam certo ar crítico acerca do modo de viver de algumas das localidades vizinhas, não deixam de agruparem-se na luta pela conquista de seus direitos. Benites (2012) afirma que, de acordo com as situações históricas que vivenciam cada uma destas comunidades, elas aperfeiçoam suas estratégias produzindo, cada uma, um modo peculiar de viver o *teko.* Acima de tudo, salienta o autor, este modo múltiplo continua sendo um *nande reko* (nosso modo de ser) em contraposição ao modo de ser do branco.

Ao observar a vida na aldeia da Estiva e a centralidade relativa que a escola assume nela, percebe-se logo a influência da figura do cacique fundador quanto ao modo da comunidade viver o *teko.* O sonho do antigo cacique de garantir o acesso da comunidade a uma educação das coisas do branco protegida pela proximidade da *Opy,* base fundamental do modo de ser dos Guaranis, se revela como sua estratégia de viabilização das condições existenciais que permitem o fortalecimento espiritual de sua gente. Estratégia que se mantém mesmo após sua morte, alguns anos atrás, demonstrando que suas convicções foram

profundamente incorporadas pela comunidade. Seu filho, atual líder da aldeia, assumiu cumulativamente a função de cacique e de professor, seguindo à risca as orientações de seu pai acerca da escola e da vida na aldeia. Na escola ele ainda conta com o auxílio importante da diretora, aliada antiga escolhida para o cargo pelo próprio fundador da comunidade após um período de "preparação". *"Fiquei surpresa quando ele mandou me chamar e disse que queria que eu assumisse a escola",* me confidenciou a diretora. Esposa do amigo que tinha feito à beira da estrada, aquele mesmo que o auxiliara na intermediação da concessão da área da aldeia, ela foi doutrinada pelo cacique no que diz respeito ao modelo de escola a ser adotado na localidade. Falar com ela sobre a escola foi um modo de ter acesso, ainda que de maneira indireta, às ideias que o antigo cacique fundador da aldeia tinha sobre o ensino escolar dos guaranis. Prestes a se aposentar, ela demonstra preocupação com quem assumirá seu cargo no futuro. *"Não pode ser qualquer um",* diz ela, *"precisamos achar a pessoa certa e prepará-la para assumir a escola".*

Os fatos demonstram a importância da escola e como ela se insere como possibilidade para os Guaranis da Estiva. Acima de tudo, mostram como a partir dela se constrói a figura do grande líder cuja presença supera a própria morte. Em certo sentido é ele ainda quem coordena a vida na aldeia, seja através de seus filhos, de seu irmão – professor e cofundador da escola -, ou da própria diretora, sua grande aliada. A escola fornece aos moradores da aldeia o acesso às condições materiais que garantem sua sobrevivência. Nela assumem cargos – professores, merendeira, auxiliares, faxineiras -, e aprendem as coisas do mundo dos brancos, sua papelada (burocracia) como dizem, suas leis e seu modo de pensar, instrumentos que lhes instruem sobre o melhor modo de lutar por seus direitos. Ainda, a partir dela, retomam velhas práticas, como o coral, o artesanato, a cerâmica, assim como as coisas de sua religião.

Visto como os Mbyá da Estiva caminharam até a escola, resta agora retomar como ela caminha até eles, isto é, entender este movimento dos moradores da Estiva a partir de uma visão mais ampla sobre a luta indígena por escolas.

3.3 A escola vai até os Mbyá – *nhanderu omoe tape* (nhanderu põe caminho)

Até aqui percorri um caminho, aquele que levou os guaranis da Estiva até a escola. Caminhando junto com o antigo cacique e sua família, um percurso que fiz através da voz

daqueles que os acompanharam, cruzamos o Estado, impulsionados pelos sonhos premonitórios que indicavam os perigos de que deveriam manter distância. No caminho o espírito se fortalece e aqueles que o caminham alcançam um estado de conhecimento capaz de levá-los até uma vida melhor. *Nhanderu omoe tape!* Ele põe caminho, eles dizem, e é preciso sabedoria para segui-lo. Para aqueles que conseguem, o prêmio. O prestígio de ter sido capaz. Ao fim um encontro com a escola e com tudo aquilo que ela os trouxe; a oportunidade de uma vida melhor.

Contudo, esta história tem outro lado, como de fato todas elas têm. Refiro-me ao lado da escola e de como ela caminha até eles, *nhanderu omoe tape!* Uma história que remonta alguns séculos e que em sua maior parte não é exatamente cara aos indígenas. Não obstante, ela conta um movimento que denominei como *uma virada de perspectiva* dos indígenas em relação à escola e, neste sentido, a história supracitada, aquela dos guaranis da Estiva em direção a ela, surge como um de seus capítulos. É deste movimento que trato agora. Como dito anteriormente, parto da ideia mais geral de uma mudança de perspectiva dos indígenas sobre a escola, começo a explicação por ela, para então chegar até os Guaranis.

De um modo geral é possível demarcar a história da relação indígena com os projetos educacionais no Brasil em quatro fases distintas[10]. A primeira delas, situada na época colonial, é marcada pela ação educativa de missionários, notadamente os jesuítas, e caracteriza-se por um projeto educativo *civilizador* que se propunha a integrar o indígena a cultura ocidental européia. A segunda fase diz respeito ao período de surgimento do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e se estende à política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), articulada com o Summer Institute of Linguistics[11] (SIL) e outras missões religiosas. Trata-se de um momento marcado pela transformação do discurso oficial acerca dos processos educacionais voltados às populações indígenas. Com a fundação da FUNAI, a palavra de ordem passa a ser de valorização das formas particulares de conhecimento dos povos indígenas. Porém, na prática o Estado relega o controle dos projetos a instituições como o SIL, face acadêmica do Wycliffe Bible Translators (hoje Aliança Global Wycliffe), o que acaba condenando os projetos à mesma prática civilizatória que caracterizou o período colonial. A terceira fase, período importante para este estudo, caracteriza-se como momento

[10] Esta divisão é proposta pela pesquisadora Mariana K. Ferreira (2001)

[11] Trata-se de uma organização científico-cristã, sem fins lucrativos, que tem como objetivo o estudo de línguas menos conhecidas para a posterior tradução da Bíblia. O SIL Internacional é financiado, em larga escala, pela Wycliff Bible Translators Inc, empresa criada nos anos 1940 para dar suporte as instituições que se empenhavam em traduzir a Bíblia para todas as línguas e que se transformou rapidamente em uma rede de instituições ao redor do mundo com este objetivo em comum.

de surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e nos anos 1970, marcando, assim, o início do que podemos chamar de uma virada de perspectiva indígena acerca da escola. Já a quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 1980, de definir e autogerir os processos de educação formal.

As duas últimas fases desse processo estão vinculadas a um momento de formação de projetos alternativos de educação escolar indígena. Trata-se de um movimento sincronizado onde atuam de forma decisiva, a partir dos anos 1970, as incipientes organizações não-governamentais voltadas à defesa da causa indígena, os setores progressistas da Igreja Católica que, após o I e II Encontros Sul-Americanos de Bispos[12], adotaram uma linha de atuação voltada à defesa dos direitos humanos e das minorias étnicas, dando origem, a partir de uma revisão de sua posição à causa indígena, a duas organizações com atribuição de prestar serviços na área da educação escolar indígena (OPAN e CIMI)[13] e, por fim, à realização de assembleias indígenas em todo país, que promoveram a articulação de lideranças antes isoladas do cenário político nacional. Deste modo, a atuação das organizações não-governamentais pró-índio e a respectiva articulação com o movimento indígena fez com que se delineasse uma política e uma prática indigenista paralela à oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e à educação escolar. Desta política surgem, a partir dos anos 1970, diversas experiências com educação escolar em áreas indígenas marcadas pelo compromisso político com a causa indígena, no sentido de oferecer a essas populações educação formal compatível com seus projetos de autodeterminação.

Ao tentar localizar a situação dos guaranis nesse contexto nota-se rapidamente que o quadro geral não se altera. O contato com o branco data ainda do início do século XVII, quando missões jesuítas passaram a se estabelecer em seu território de ocupação que, de acordo com Hélène Clastres (1978), correspondia à porção de litoral que se estende da Cananéia ao Rio Grande do Sul e a partir daí deslocava-se até o interior abrangendo as regiões do Rio Paraná, Uruguai e Paraguai. As missões eram parte de um projeto europeu (espanhol) de "salvação da alma selvagem" através de sua conversão aos dogmas da religião católica e incluem-se, podemos dizer, naqueles dois primeiros períodos acerca da história da relação de indígenas com projetos educativos definidos anteriormente. Ainda de acordo com Clastres

[12] Estes encontros representaram, principalmente após sua segunda edição, em Medelín, Colômbia, uma virada marxista na luta da Igreja católica por justiça social. 1968, ano do encontro de Medelín, marca definitivamente o crescimento das premissas da Teologia da Libertação no seio das lutas da Igreja na América Latina.

[13] Operação Anchieta e Conselho Indigenista Missionário, respectivamente.

(1978), na época da expulsão dos jesuítas suas reduções contavam com cerca de duzentos mil índios, dos quais a grande maioria foi exterminada após 1768.

Simplificando a história podemos dizer que os guaranis que conhecemos hoje descendem de uma parcela daquelas populações que não se submeteram aos jesuítas e instalaram-se em territórios inacessíveis, conseguindo manter sua autonomia frente aos padres e colonos. Deste modo, durante os séculos seguintes, ao fim da experiência missioneira, os Guaranis acabaram apostando na estratégia de sobrevivência do não contato com o branco, recorrendo a pontos de mata fechada que os possibilitasse escapar das pressões dos centros urbanos e fronteiras agrícolas. O fato é que a expansão constante de tais fronteiras vem ao longo dos anos reduzindo as possibilidades de áreas ocupáveis que proporcionem seu isolamento. Em virtude da pressão exercida pelo aumento demográfico surgiu a necessidade da busca de uma nova estratégia que possibilite a luta por territórios capazes de garantir sua sobrevivência. É aqui, justamente, que a escola parece surgir como possibilidade para os guaranis.

A escolarização das populações guaranis que vivem no Rio Grande do Sul é um fenômeno recente. De acordo com Bergamaschi (2003), no ano de 1987, havia somente uma escola em Terra Indígena Guarani, na Gariboba, hoje chamada de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Guarani. Em 2001, salienta a autora, apenas três escolas Guaranis estavam registradas na Secretaria Estadual de Educação, em contraste com as dez escolas que se encontravam em pleno funcionamento e outras três sendo implantadas, no ano de 2003 (quando da pesquisa de Bergamaschi) e às vinte e sete apontadas pelo atual Censo Escolar da Educação Básica, de 2013. No geral, das trinta e nove comunidades guarani do Estado[14] vinte e sete possuem escolas, dado que aponta o crescimento vertiginoso da demanda pelo ensino escolar nas aldeias desde o ano de 2001. Aproximadamente oitocentos e trinta alunos indígenas estudam hoje em escolas localizadas em suas terras. Vale salientar que, de acordo com a legislação brasileira, a implantação de escolas em terras indígenas deve responder a uma iniciativa do próprio grupo envolvido, garantindo com isso a possibilidade da recusa do ensino escolar formal, se os grupos assim o quiserem. Segundo Bergamaschi (2003) a dificuldade para a instalação de escolas junto a certos grupos de guaranis no Rio Grande do Sul se deve aos processos de discussão e tomada de decisão das comunidades que ainda não chegaram a um consenso sobre a escola. No entanto, muitas vezes a ausência de deliberação

[14] Dados obtidos através do relatório de terras guaranis da região sul da Comissão Pró-ìndio de São Paulo (CPI-SP) referente ao ano de 2009.

sobre o ensino escolar está diretamente relacionada ao fato de que boa parte dessas comunidades (as que ainda não possuem escola) instalou-se recentemente no Estado e estão em luta para a demarcação de suas terras.

Ainda, segundo Bergamaschi (2003), podemos dizer que dois fatores são responsáveis diretos por essa mudança de postura dos Guaranis frente à escola. No ano de 1998 a Secretaria Estadual de Educação constatou que muitas crianças guaranis frequentavam a escola fora da aldeia, se tal fato representava certa abertura para escola por parte delas, por outro significava um mergulho mais profundo no perigoso mundo dos brancos. Em virtude dos prejuízos que essa maior imersão no mundo ocidental representa, a Secretaria Estadual de Educação decidiu, juntamente com lideranças guaranis, criar escolas bilíngues, com professores Guaranis nas aldeias. Podemos dizer que é dessa pequena abertura para a escola, materializada na procura pelo ensino formal fora da aldeia e a consequente preocupação de lideranças e da Secretaria de Educação com esses jovens que buscavam a cidade, que se intensifica a reivindicação dos guaranis por escolas na aldeia. De fato, como já foi dito, a pressão exercida pelo avanço das fronteiras urbanas e agrícolas acaba se traduzindo em um mergulho inevitável no mundo dos brancos e no consequente interesse dos mais jovens pela escola, o que levou os guaranis à procura de novas estratégias de sobrevivência.

Nesse sentido, a reivindicação por escolas nas aldeias parece se adequar perfeitamente a um processo que podemos entender como de domesticação do branco, de apropriação de aspectos do mundo do branco que possibilitem a própria sobrevivência do mundo guarani. Não se trata mais, evidentemente, de frequentar uma escola vinculada a um projeto de integração do indígena a sociedade nacional. Falamos aqui de uma escola transformada em seu sentido. Descolada de seu contexto e mergulhada em outra lógica, a escola sofre uma transformação na qual passa a atuar como mecanismo de mediação entre o mundo guarani e o mundo dos brancos. Obviamente, como é de costume nestes casos, o perigo de ser capturado por essa outra perspectiva está sempre presente, mas ele é, até certo ponto, calculado. A seguir trato de explicar a que tipo de lógica corresponde este movimento em direção ao branco que parece envolver a escola na aldeia.

3.4 A antropofagia enquanto relação possível

Vimos acima que os números e dados expostos pelos censos escolares da Secretária Estadual de Educação demonstram um crescimento inegável do interesse das comunidades guaranis situadas no RS pela instituição escolar. Há, contudo, outro indicador que aponta no mesmo sentido e sobre o qual fiz alusão no início deste texto. Tratam-se das falas de lideranças e dos anciãos das aldeias que repercutem intensamente a necessidade de acesso ao ensino escolar como meio de garantir melhores condições de vida as futuras gerações Mbyá. "*Porque nos antigamente tinha como viver, mas hoje em dia não"*(HOFMANN, 2004) dizia a *Kunha-Karaí* (xamã) mãe de minha interlocutora fazendo referência a necessidade das crianças guaranis frequentarem a escola.

De fato, estas falas permitem o acesso a informações mais detalhadas acerca do modo como os guaranis pensam o ensino escolar. Deste modo, é a partir delas e com o auxílio de desenhos produzidos pelos próprios indígenas – geralmente professores – que pretendo desenvolver a discussão que segue. Os desenhos, muitas vezes dedicados à relação da escola como a comunidade – como o caso do que exponho logo abaixo -, favorecem, a partir de uma leitura etnográfica, a visualização de informações relevantes no sentido de clarear as questões a que me dedico. Alguns foram presenteados a mim pelos próprios indígenas sendo outros retirados de trabalhos de pesquisadores que se debruçaram sobre a escola Mbyá. Começo com um desenho retirado do trabalho de Bergamaschi (2007) que aponta de modo categórico o maneira como os guaranis a pensam.

****

Figura 2

> A nossa cabeça tem as coisas dos dois mundos – a escola, metade casa tradicional e metade casa de alvenaria é uma metáfora do próprio Guarani, que hoje vive em duas culturas. Vê e quer as coisas do branco, não só a escola. (BERGAMASCHI, 2007)

"Temos na cabeça as coisas dos dois mundos"(BERGAMASCHI, 2007), diz o Guarani responsável pelo desenho exposto acima. Sua fala faz referência à situação vivida por grande parte das comunidades guaranis atuais, em que a presença do mundo do branco se faz constante. No entanto, o tom da fala não é exatamente negativo já que ao mesmo tempo em que faz referência a uma proximidade incômoda demonstra o desejo das comunidades pelas coisas deste outro mundo. Remete assim a um movimento ativo em direção ao desejo que sentem pelas coisas do branco. Neste sentido, o autor da frase a complementa dizendo: *"*[o Guarani] *vê e quer as coisas do mundo do branco, não só a escola. A escola é uma das coisas do mundo dos brancos que hoje precisamos e queremos"*(BERGAMASCHI, 2007, p.219). O conjunto, fala e desenho, surge então como um ponto de referência pertinente para explicar o processo envolvido naquela *virada de perspectiva* indígena em relação à escola. Trata-se de

entender os processos internos ao pensamento indígena ligados a seu aspecto *antropofágico*, como situava Lévi-Strauss (1996), que os levam em direção à sociedade nacional e que põe, pelo menos no caso da Estiva, a escola como um espaço de evidência ou de efetivação deste movimento. Falo de sua relação com aquilo que esta fora, com seu exterior, com seu Outro, isto é, com os afins, inimigos (brancos), animais, plantas, espíritos e etc. Neste sentido, recorro à obra do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro como meio de traduzir esta filosofia indígena da alteridade.

Explorando e desenvolvendo o tema da afinidade e consaguinidade entre as populações ameríndias, Viveiros de Castro (2000) define a relação entre os termos – afins e consaguíneos –, retomando "em espírito mais do que na letra" a obra de Lévi-Strauss, como um dualismo em desequilíbrio perpétuo. Deste modo, a partir das relações de parentesco, o autor expõe de forma minuciosa o tipo de relação que as sociedades indígenas propõem quanto à alteridade, quanto àquilo que está situado "fora" dela e que constitui sua premissa básica de construção da diferença (identidade).

O termo "dualismo em desequilíbrio perpétuo ou dinâmico" foi cunhado por Lévi-Strauss para definir um tipo de movimento, um modelo ideológico, relativo aos processos cosmológicos indígenas. Neste sentido, um dos aspectos fundamentais da teoria de Lévi-Strauss sobre os dualismos seria sua abertura ao exterior. Um exterior que, como diz Viveiros de Castro (2000), é imanente a um sistema que não se basta e que deve referir-se constantemente ao meio circundante. Um exterior que *"é portanto um traço interno, constitutivo da estrutura como um todo (...). O exterior é aqui relativo, e isso faz o interior igualmente relativo. Essa forma de 'dualismo' traz a indeterminação para o centro, em lugar de rejeitá-la para as trevas exteriores;(...)"*(Viveiros de Castro: p.25, 2000). Trata-se, portanto, de um fora com aspas, poder-se-ia dizer. Deste modo, a relação exterior/interior (afinidade/consaguinidade) marca um modelo de constituição da diferença que tem a afinidade como termo marcado, isto é, como um valor positivo disponível e condição essencial para a construção da diferença (identidade). Se a afinidade é aquilo que é dado, se é a partir do fora que o dentro se constituiu enquanto tal – se a inimizade (ao invés da amizade, isto é, uma relação ideal de coincidência consigo mesmo) constitui-se como a relação desejável para os ameríndios, isso ocorre porque as relações particulares devem ser construídas a partir de relações genéricas. Assim, todo o complexo esquema de relações supralocais que se estende desde casamentos interlocais ligados a interesses políticos, alianças comerciais ou guerras que envolvem a caça de cabeças ou vítimas canibais passando pela

relação com outros seres - como animais e espíritos - evocam um mesmo fundo de valores ligados ao idioma da afinidade (Viveiros de Castro, 2000).

> Hóspedes e amigos ao mesmo titulo que estrangeiros e inimigos; aliados e clientes políticos assim como parceiros comerciais ou companheiros rituais; animais de caça tanto quanto espíritos predadores – todas essas gentes estão banhadas em afinidade, concebidas que são como afins genéricos ou como versões (às vezes, inversões) particularizadas dessa posição onipresente. O Outro, em suma, é primeiro um Afim (VIVEIROS DE CASTRO, 2000, p.14).

Esta *afinidade potencial* constitui-se então como um fundo infinito de socialidade virtual a partir do qual as coletividades se constroem. A atualização, ou seja, a construção local destas coletividades ocorre pela possibilidade de se extraírem deste fundo e construírem seus corpos de parentes. A identidade, assim, se forma pela dupla corporalidade do parentesco – *"o corpo singular construído pelo parentesco e o coletivo de parentesco constituído como corpo"* (VIVEIROS DE CASTRO, 2000).

Deste modo, esta abertura ao Outro que designa o caráter antropofágico com o qual Lévi-Strauss definia as sociedades indígenas em seu clássico Tristes Trópicos corresponde (não exatamente ao modo como ele às definia) a um processo interno as próprias sociedades e através do qual elas constroem a si mesmas enquanto identidade. Ou melhor, visto que identidade remete a ideia de um estado de diferença antecipado e estático, seria mais correto dizer que este aspecto de abertura as caracteriza enquanto um processo constante de diferenciação. A abertura ao Outro evoca um tipo de filosofia da devoração em que a alteridade surge como *"anterior à identidade, a relação superior aos termos e a transformação interior à forma"* (VIVEIROS DE CASTRO, 2012).

Neste sentido, é possível dizer que a estratégia de reversão das intenções acerca da escola parece consistir na atualização desse caráter antropofágico, nesta busca incessante pela alteridade como forma de diferenciação. Como diz Viveiros de Castro (2012), a alteridade é objeto de um desejo radical por parte do Eu (indígena) na medida em que implica necessariamente a inclusão ou a incorporação do outro ou pelo outro, como forma de perpetuação de um devir-outro que é o próprio processo do desejo nas sociedades amazônicas. Mais do que isso, como visto acima, trata-se de sua própria possibilidade de existência, de construção de si mesma enquanto diferença. Disso tudo é possível sinalizar dois pontos fundamentais, imanentes ao modo dos indígenas pensarem o mundo, envolvidos neste

movimento centrifugo e que são relacionáveis à busca por escolas. A saber, as ideias de cultura e corporalidade.

Conforme observa Viveiros de Castro (2002) a cultura para as populações indígenas corresponde aquilo que é dado, isto é, a um fundo comum (espírito) extensível aos diversos seres que compõem o cosmos, tais como inimigos, animais e espíritos, que, deste modo, são classificados como humanos (cada qual é humano em seu próprio departamento). De modo inverso, nossa cosmologia moderna ocidental situa o dado no polo da natureza, ou seja, aquilo que nos une aos demais seres com os quais compartilhamos o mundo é o fundo comum de animalidade sobre o qual nos diferenciamos pela posse da cultura, que seria como um tipo de suplemento de alma. No mundo indígena o que se partilha é a cultura, isso quer dizer que cada um deles, índios, inimigos, animais e espíritos, moram em casas, fazem festas, comem as mesmas comidas e classificam os seres a partir das mesmas categorias, em suma diz-se que todos são humanos. Contudo, a posição de humanidade nunca é simultânea, todos são humanos em seus departamentos mas aos olhos dos outros devem ser vistos como presas ou predadores. Os queixadas entre eles veem a si mesmos como humanos e o que nós, humanos, vemos como um lamaçal, para os queixadas é visto como sua casa cerimonial. Os queixadas, contudo, veem os humanos como onças enquanto estas veem os humanos como queixadas, porque humanos caçam queixadas e são presas de onças. Resumidamente é possível dizer que ao assumir sua posição de humano, cada espécie desumaniza todas as demais, relegando-as a posições de presa ou predador ou animais e inimigos. Chegamos, assim, ao segundo ponto a ser destacado, a corporalidade como espaço da diferença.

Esta humanidade de fundo desloca o problema da diferença entre os indígenas para o polo da natureza. Se o espírito é algo comum a todos é no corpo que se cria o espaço possível para a diferença. A perspectiva está no corpo pois é a partir dele que cada espécie cria o mundo, determina sua substância.

> Aqueles que partilham a mesma perspectiva possuem, por princípio, um mesmo tipo de corpo (em contínuo processo de constituição e de transformação a partir da troca de substâncias corporais, da comensalidade e da partilha de afetos e memória), sendo, portanto, consubstanciais, percebendo-se uns aos outros como humanos” (VILAÇA, 2008, p.177).

Deste modo são os afetos e práticas, o *habitus*[15] particular dos queixadas enquanto espécie, o seu corpo, que os fazem ver as coisas de modo distinto aos humanos – lamaçal como casa cerimonial. Assim, se a humanidade é aquilo que se partilha é possível dizer que ela varia de acordo com o corpo que se ocupa – o sangue é a chicha da onça e a chicha é o sangue dos homens –, deste modo, tudo o que resta, é saber de qual posição se vê o mundo, de qual perspectiva de humanidade se está falando, visto que a possibilidade de transformação pelo cruzamento de pontos de vista é um risco sempre presente. Transformar-se em outro, adquirir uma outra perspectiva sobre o mundo, vincula-se a um processo de metamorfose corporal antes que cultural. Vilaça (2008) ao comentar a conversão dos Wari'(povo amazônico de língua Txapakura) em evangélicos define de modo claro o significado desta metamorfose. Diz ela:

> Ao se consubstancializarem com os missionários, e através deles com Deus (que se fez pai), os Wari' vivem uma metamorfose corporal, e passam a experimentar um mundo completamente novo, ou seja, uma nova natureza, embora não uma nova cultura. As categorias são as mesmas, assim como os valores. (VILAÇA, 2008, p.196).

Assim, a antropofagia está diretamente ligada à possibilidade de comutação de perspectiva, a capacidade de ver o mundo a partir do ponto de vista do outro, tal qual fazem os xamãs. O xamã é aquele indivíduo capaz de cruzar as fronteiras ontológicas, ver o mundo como os outros seres que povoam o cosmos o veem. Ao transpor as barreiras o xamã atua como uma espécie de diplomata cósmico, alguém capaz de negociar a restauração do equilíbrio do mundo. Pode-se, então, falar na escola a partir da noção de fronteira, já que a analogia parece adequada para lhe conferir sentido. Vale lembrar que no desenho ela é representada como fazendo parte de dois mundos e ao mesmo tempo marcando seus limites tal qual uma fronteira. Os próprios guaranis a tratam nestes termos, dizem que ela é uma

[15] Ainda que o autor não faça referência direta, o conceito de habitus aqui utilizado aproxima-se do sentido que Bourdieu empresta a ele, isto é: à capacidade de incorporação de uma estrutura social – suas regulações, modos de agir e disposições para sentir e pensar. No caso indígena, o habitus diz respeito ao modo como esta estrutura, única para todos os seres, já que todos eles são animados por um espírito em comum, se diferencia a partir do corpo de cada espécie. O corpo cria o mundo porque é a partir dele que o mundo é percebido de modo distinto entre as espécies. Neste sentido, assumir um corpo de onça significa incorporar um habitus de onça, ou seja, o modo particular como ela percebe o mundo. Assim, virar onça significa comer o que onças comem (carne crua), beber o que onças bebem (sangue) e caçar o que onças caças (humanos). Lembrando que para as onças àquilo que vemos como carne crua é, na verdade, sua refeição preparada tal qual preparam os índios, que o que vemos como sangue é na verdade a chincha da onça, e o que ela caça – os índios – são, na verdade, queixadas, àquilo que os humanos caçam. Deste modo, incorporar um habitus não significa a incorporação de novas estruturas (seus afetos e práticas), mas sim de adquirir uma nova perspectiva sobre aquela que constitui o fundo comum de todas as espécies.

ponte entre os dois mundos (BERGAMASCHI, 2007). Certamente não se trata de uma fronteira limite, mas no limite a fronteira como espaço de fluxo, de trocas, onde se barra e se deixa passar o que é conveniente. A escola, como as demais fronteiras que separam o mundo humano do não-humano[16], é um espaço transitável, de cruzamento de perspectivas, um espaço de devoração, no qual a síntese antropofágica é a marca do processo de construção da diferença. A escola, devorada e digerida, surge como um espaço resignificado, como catalisador da diferença que se dá desde fora. Local de atualização da "cultura", mas fundamentalmente de manutenção da tradição. Dito de outro modo, a escola surge a partir desta perspectiva como espaço de atualização de um desejo indígena de ser outro em seus próprios termos.

De modo sintético se pode definir o que foi dito até aqui sobre esta "paixão pelo exterior" que distingue as sociedades indígenas como correspondendo a um sistema de pensamento que determina um lugar central ao Outro em sua estrutura. No caso específico aqui tratado este Outro se refere ao branco. Como dizia Lévi-Strauss ao analisar a abertura dos nativos americanos aos colonizadores:

> O lugar dos brancos estava marcado em vazio em sistemas de pensamento baseados num princípio dicotômico que, etapa após etapa, obriga a desdobrar os termos; de modo que a criação dos índios pelos demiurgos tornava automaticamente necessário que ele tivesse criado também os não índios (LÉVI-STRAUSS, 1993, p.200 apud VILAÇA, 2008, p.194).

Tendo em vista tal assertiva cabe agora visualizar como os guaranis se conectam ao quadro geral exposto até o momento. Neste sentido, se torna necessário observar como o branco e suas coisas são explicados através deste movimento de reversão antropológica explicitado pelas reflexões Guaranis acerca do *Juruá* (branco) e que nos remete ao tema da "má escolha". Dizem eles que tendo o criador criado todos os seres que habitam este mundo ele destinou áreas particulares relativas a brancos e guaranis. As florestas e seus alimentos delegou aos indígenas e os campos aos brancos; a carne do queixada aos guaranis e a do porco aos brancos, assim como do mesmo modo destinou áreas aos demais seres que compõem o cosmos. Deste modo, a situação atual desta Terra, marcada pela possibilidade iminente de destruição, está associada ao domínio excessivo que os brancos exercem sobre ela. De fato, tendo extrapolado seus domínios e avançado sobre as florestas, território destinado pelos

[16] Por "não-humanos" entenda-se as forças agentivas (animais, espíritos, deuses, acidentes geográficos, etc) que constituem o campo de relações sócias a partir do qual a vida das populações indígenas é por eles pensada.

deuses aos guaranis, os brancos promoveram sua destruição para transformá-las em lavouras e pasto para o gado. Pierri (2014) diz que a expansão do quadro lógico das narrativas guaranis vinculadas ao tema da "má escolha" explica o ímpeto destrutivo dos brancos e o caráter negativo de seu domínio sobre a Terra. Segundo a crítica xamânica sobre processo de contato com os brancos, a destruição promovida por eles está ligada ao fato do criador ter destinado aos guaranis o cachimbo (*petynguá*), através do qual os xamãs podem ver os espíritos auxiliares assim como os donos das coisas que regem a vida na floresta, enquanto aos brancos foi destinada a Bíblia como fonte de visão. (PIERRI, 2014). Deste modo, enganados pela visão focada no papel, escapa aos brancos o entendimento do mundo pelo acesso vetado ao conhecimento de tudo o que passa a sua volta. A cegueira dos brancos, portanto, estaria vinculada a um mal entendido proporcionado por um instrumento limitador de sua capacidade de ver o que de fato ocorre no mundo, isto é, por um tipo de trapaça dos deuses.

Nas narrativas Guarani sobre a origem do universo todos os elementos constitutivos do mundo (desta Terra Mal em que vivemos) são na verdade imagens das coisas que existem na morada dos deuses. O tema das imagens assume ressonância cosmológica significativa para os Guaranis atuais perpassando, deste modo, conforme salienta Pierri (2014), toda sua lógica de pensamento e de produção da verdade. Diz o autor:

> De um certo modo, esse substrato platônico [o dualismo em desequilíbrio] em relação ao caráter de simulacro dos elementos do mundo terrestre atual, aponta para um tema clássico da etnologia ameríndia, que é de sua abertura para o exterior. Tal como foi desenvolvido por Lévi-Strauss (PIERRI, 2014, p.284).

Neste sentido, o dualismo operante no pensamento Guarani atua de maneira circular incidindo em uma lógica de abertura de seu pensamento ao exterior que articula suas experiências locais com episódios oriundos dos mitos. Assim, para eles tudo o que existe na Terra está presente também nas regiões celestes. As coisas que encontramos aqui na Terra são como que imagens daquilo que existe nas moradas divinas. Conforme já havia observado neste mesmo capítulo, a Terra sem Mal, morada divina dos deuses, é marcada por sua natureza imperecível, enquanto aqui, na Terra Mal, as coisas se caracterizam por sua finitude. Deste modo, Pierri (2014) salienta que se aqui existem carros, eles são a imagem perecível dos modelos perfeitos existentes no mundo celeste, o mesmo pode ser dito com relação a tudo o mais que existe, aviões, trens, cidades, e inclusive escolas. Assim, o raciocínio fundado

nesta lógica expõe a natureza de um sistema de pensamento aberto à incorporação de elementos provenientes do contato com a sociedade nacional.

Em seu trabalho sobre a crítica xamânica a respeito dos fundamentos do cristianismo impostos pela experiência missioneira, Pierri (2014) afirma que o caminho que toma este sistema de relações como base apresenta-se como o mais adequado para a análise das falas e conselhos que os Guaranis mais velhos, xamãs na grande maioria dos casos, dirigem em relação à incorporação da tecnologia e conhecimentos do branco. *"Essa tecnologia toda também não é mais que um simulacro dos instrumentos que os deuses, verdadeiros antepassados dos Guaranis, têm a sua disposição"* (PIERRI, 2014, p.285).

É este o caminho que tomo para a interpretação do sentido que a escola assume para os moradores da aldeia da Estiva. Já que o caráter aberto que as sociedades indígenas assumem em relação à alteridade marca de modo significativo uma disposição interna em incorporar os conhecimentos que envolvem o mundo dos brancos, a escola parece assumir um papel de destaque enquanto possibilidade de incorporação destes conhecimentos. Lembro, e retomarei esta discussão no último capítulo, que conhecer está ligado a ver o mundo como os outros seres veem, e isto é possível a partir da oportunidade de assumir um corpo, um *habitus*, característico de uma outra espécie. Deste modo, assumir a perspectiva do branco relaciona-se à possibilidade de assumir um corpo de branco e o que pretendo desenvolver a seguir é justamente a observação dos processos de aprendizado relacionados à escola que favorecem a mudança de perspectiva, ou seja, a criação de um corpo branco.

Deste modo, começarei a exposição pela descrição da viagem que fiz, em companhia dos guaranis da Estiva, até a aldeia de *Igua'Porã* (Pacheca) por ocasião de uma reunião de caciques. Lá tive a oportunidade de visualizar aquilo que os guaranis definem como *o modo de vida dos antigos*, isto é, um modo de viver em que a presença do branco é reduzida ao mínimo necessário. A visita possibilitou a observação dos contrastes entre o aprendizado em aldeias marcadas pela oposição de intensidade em relação a sua relação com o branco. Sendo assim, é a partir deste contraste que começo a elaborar uma imagem do aprendizado nas duas aldeias, tendo como objetivo localizar o papel da escola na ampla rede de relações que, como veremos, constitui-se de maneira análoga em ambas as localidades.

4. *Tekoa Igua'Porã* – Lá onde se vive como se vivia

Cheguei à noite na Estiva, algo não muito comum. Em virtude do costume guarani de não circular pela aldeia após o sol se pôr, não me sentia confortável em fazê-lo. Evitava, assim, de obrigá-los a sair tarde da noite para me orientar por entre os escuros caminhos da aldeia. A possibilidade de encontro com algum *anguêry*, um espírito da morte oriundo da *asyngua* (a alma terrestre) que vaga pela terra molestando os vivos é algo certamente a ser evitado. O encontro não é exatamente agradável já que o espírito do defunto às vezes se manifesta aos sobreviventes através de choros e gritos. Em alguns casos pode se tratar de um *neeguê* (a parte sublime da alma) que melancólico tende a percorrer, após a morte, os caminhos de suas recordações. Neste caso, o que se tem a fazer é iluminar seu caminho. Alguém corre até a cova e lhe acende uma vela ou fogo sobre a sepultura. No entanto, as longas distâncias que às vezes os guaranis percorrem para enterrar seus mortos dizem respeito, justamente, ao medo que tem do *anguêry*. Alma terrestre, ligada à animalidade, depois da morte se mantém junto ao corpo, morando ao redor da cova, saindo à noite para percorrer os caminhos pelos quais o falecido costumava trafegar quando vivo, momento em que o risco do encontro se torna iminente. É para mantê-lo próximo ao corpo que se destinam, provavelmente, os pertences pessoais do morto depositados junto a sua sepultura. Os bens materiais do defunto continuam lhe pertencendo após a morte, razão pela qual ninguém pode herdá-los. Caso alguém, no entanto, se aproprie de algum deles o *mbouguá*[17] do morto virá buscá-lo. O fato é que estes seres noturnos preenchem, durante a noite, os espaços aparentemente vazios da aldeia. Em face ao perigo que representam é preciso aprender a lidar com eles, isto é, respeitá-los.

Naquele dia, contudo, uma oportunidade ímpar me fez quebrar a rotina e por de lado a prudência. Dias antes havia recebido o convite de uma das matriarcas da aldeia para acompanhá-la em uma visita à *Igua'Porã*, comunidade localizada no município de Camaquã. Partiríamos, eu, a matriarca e mais um parente seu – a comitiva da Estiva – bem cedo na manhã seguinte, em uma van que viria especialmente para nos buscar. O motivo da viagem era a realização de uma das reuniões itinerantes mensais que ocorrem para a discussão de assuntos vinculados ao processo de duplicação da rodovia BR116. Estas reuniões fazem parte de um conjunto de projetos, sob responsabilidade da FAPEU[18], que tem como fim mitigar o impacto da obra sobre as populações que vivem na região. Todo mês é promovido um

[17] Outro modo de chamar esta parcialidade da alma que vaga pela terra depois da morte.
[18] Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

encontro, em uma aldeia previamente definida pelos guaranis, com duração de três dias, onde as principais lideranças indígenas se encontram para dialogar entre si e com os representantes do Estado sobre o andamento dos projetos.

O programa chama-se *Programa de Apoio às Comunidades Indígenas no Âmbito das Obras de Duplicação da BR-116/RS* e é ligado ao Ministério dos Transportes. Suas atividades iniciaram ainda em 2012 com a instalação do Comitê Gestor na aldeia Flor do Campo, em Barra do Ribeiro/RS. O Comitê é composto pelos caciques e vice-caciques das comunidades atingidas[19] mais as lideranças de comunidades da região metropolitana que formam o Conselho. As lideranças representantes das oito comunidades atingidas acompanham o desenrolar das atividades e se envolvem ativamente na elaboração e execução dos projetos. Uma das principais lideranças e vice-presidente do Conselho de Articulação do Povo Guarani (CAPG/RS) diz que "*Os caciques gostam de receber as reuniões mensais nas aldeias, é um momento em que se discute o programa e toda a nossa situação enquanto povo*"[20].

Nos dois primeiros dias o encontro conta com a participação quase exclusiva dos guaranis – as exceções são eventuais convidados (como eu) e o pessoal de apoio da FAPEU, responsáveis por dar suporte ao evento. A ela cabe a parte da logística operativa que garante o bom funcionamento do encontro. Tudo começa, de fato, com o fim da reunião anterior. Depois de esgotado o debate, como encerramento das atividades, os guaranis definem o local do próximo evento e a partir daí se inicia um processo de preparação que envolve desde a montagem de uma estratégia de transporte dos guaranis, com a mobilização de pequenos ônibus e carros, passando pela alimentação, transporte de cadeiras para as reuniões e até, quando necessário, a montagem de estruturas em lona para prevenir que uma provável chuva inviabilize o encontro. Tudo é discutido e organizado em comum acordo com as lideranças.

No terceiro e último dia a comitiva de representantes do Estado se soma a roda de debates. São representantes diretos da FAPEU, DNIT e FUNAI, as duas, primeiras instituições envolvidas diretamente na obra e a FUNAI como uma parceira que visa interceder no sentido de mediar e facilitar a interlocução entre os Guaranis e o Estado. Normalmente os primeiros a falar são os indígenas, ocasião em que expõem todos os temas acerca dos quais debateram nos dias anteriores. As falas vão desde as dificuldades que possam ter ocorrido no último mês em algum dos projetos particulares, como os referentes à moradia, à recuperação

[19] São elas: Água Grande; Arroio do Conde; Coxilha da Cruz; Kapi'i Ovy, Passo Grande 1 ou Flor do Campo; Passo Grande 2; Pacheca; Petim.
[20] Informativo Mbyá-Guarani BR-116/RS de Junho de 2013 – p.03.

de açudes e terras ou a criação de abelhas, até questões relacionadas a outras demandas surgidas no transcurso dos trabalhos. O caso das associações é um bom exemplo de demandas que surgem no transcorrer dos projetos já em execução. Ao que parece, estes encontros e os diálogos que favorecem permitem aos guaranis apropriarem-se de uma gama maior de possibilidades de estratégias de acesso àquilo que lhes interessa mais diretamente – saúde, escola e terras. Neste sentido, as associações sobre as quais ainda discutem, surgem como uma possibilidade real de acesso facilitado a eles. A fala do presidente da CAPG/RS remete a importância do projeto como forma de garantia de alguns direitos:

> Apoiamos o projeto, que minimiza nossos atuais problemas. Se ainda não é o que gostaríamos, pelo menos vamos conseguir novos espaços para criar nossos filhos e perpetuar nossa cultura. [...] Lutamos para recuperar terras que nos foram tomadas na chamada Colonização do Brasil, é uma luta de muitos anos. Essas terras são pequenas, mas importantes para o guarani, pois ele vai poder fortalecer a cultura. Na beira da estrada não existe segurança nenhuma. Essas compensações trazem um pouco de tranquilidade, nos preocupamos com os velhos e as crianças, elas são nosso futuro. Precisamos de espaço para transmitir a elas nosso conhecimento. São conquistas nossas, conseguimos fazer o PBA correto. É uma junção de lutas e ao mesmo tempo uma demonstração de que o povo guarani é muito forte.[21]

Na sequência dos debates falam os brancos. Cada técnico responsável por um projeto particular fala dos últimos avanços, dos atrasos ou ainda como vem sendo desenvolvidos os projetos onde já estão em prática. Neste momento, podem contrapor as eventuais críticas ou sugestões feitas pelos guaranis, sugerir alternativas de resolução de problemas e definir os trabalhos do próximo mês[22]. Ao fim do evento, normalmente se transmitem as informações a respeito do processo de aquisição das terras para o assentamento de comunidades ainda desalojadas pelas obras[23]. Notícia que é sempre recebida com grande felicidade por todos.

---

[21] Informativo Mbyá-Guarani BR-116/RS de Junho de 2013 – p.03 – 08.

[22] Estes projetos, relacionados a habitação, desenvolvimento do artesanato, recuperação de açudes, rios e terras para o cultivo, criação de abelhas, escola, (todos pensados a partir de demandas dos próprios guaranis) funcionam como oficinas. As oficinas sobre associações, por exemplo, tem como finalidade instrumentalizar os guaranis no sentido de se apropriarem destes saberes. Assim, a partir dela se pensa uma associação guarani configurada de acordo com os interesses guaranis em uma associação. Interessante, contudo, seria perceber como se dá, caso se dê, a troca de conhecimentos quando a oficina envolve um conhecimento mais técnico – como a criação de abelhas. Infelizmente não tive acesso a nenhuma das oficinas, apenas em alguns debates iniciais a respeito das associações.

[23] Ao todo oito comunidades foram afetadas pelas obras da BR-116. Na época da reunião de Igua'Porã, a última que participei, faltavam quatro terras ainda a serem adquiridas. Lá foram anunciadas a aquisição de mais duas e dada a informação que as outras duas se encontravam em processo avançado de negociação.

Citada logo abaixo, a fala da matriarca da Estiva resume um sentimento que parece estender-se a todos:

> Eu não esperava que a gente fosse realizar nosso sonho. Há muito tempo via nossos parentes sem terra, vivendo na beira da estrada. Em 1988 minha prima foi atropelada no Passo da Estância, depois outro parente, no Passo Grande. Eu sempre pedia a Deus para iluminar o Juruá, para que ele visse e entendesse a nossa situação e nos desse um pedaço de terra. Até que um dia, uma mulher do programa falou que isso ia dar certo. Então, agradeci a Deus. Estamos confiando."[24]

Confiança neste contexto é algo fundamental, contudo extremamente difícil de ser conquistada na relação branco/guarani – se agrava quando os brancos falam diretamente em nome do Estado. Ela deve ser construída passo a passo, no convívio diário, através de demonstrações constantes de um comprometimento sincero. É preciso dar provas de suas intenções e, neste sentido, o convite que recebi da liderança da Estiva constituía, acima de tudo, um teste a respeito das minhas. Tratava-se de dar mais um passo neste caminho. O convite era, em certo sentido, irrecusável, o que não quer dizer que eu não tivesse motivações próprias em relação à viagem. Até o convite a pesquisa estava totalmente voltada a minha experiência com a Estiva. Era desde lá que pensava a escola e, portanto, não vislumbrava nenhum tipo de interesse relacionando diretamente à viagem com a pesquisa. Foi minha curiosidade em relação ao modo como os guaranis se referiam a *Igua'Porã* – o lugar onde se vive como se vivia - e a oportunidade de observar as principais lideranças da região num espaço de mediação política com os brancos que me levou a aceitar, entusiasmado, o convite inesperado.

A matriarca da Estiva demonstrava grande apreço pelo tipo de vida que se leva em *Igua'Porã*. *"Lá é bom, tem mato e remédio Guarani. Tem rio. Lá se vive como se vivia antigamente."* De um modo geral, os mais velhos falam com saudosismo do que chamam de *o modo de vida dos antigos* e parecem não perder a oportunidade de viajar a locais que possibilitem uma experiência de aproximação a ele. Minha interlocutora, apesar da longa viagem – que inclui travessia de rio e caminhada por mata fechada -, sempre que tem oportunidade se dirige até a aldeia de seus parentes em Misiones, Argentina. Quando tive a oportunidade de conversar sobre suas viagens até a aldeia de Misiones ela contava, animada, sobre a vida na localidade: "*Lá se vive bem... tem muito mato, mato fechado, longe do branco,*

[24] Informativo Mbyá-Guarani BR-116/RS de Junho de 2013 – p.08.

com todos os remédios que o guarani precisa, mas tem que saber andar por lá... é perigoso, tem onça e tudo, tem que conhecer os caminhos."

Com relação a estes perigos, recordo certa vez em que fui visitá-la após seu retorno da Argentina e a encontrei doente. Reclamava de muita dor no corpo e já não conseguia andar. Estava sendo tratada com rezas, na *Opy* (casa de rezas), por seus parentes. Quando cheguei, seu filho, o cacique, me disse que ela já havia chegado doente e que estava ha duas semanas em tratamento. Magra e muito debilitada, todos temiam por sua saúde. Foi somente com a chegada de uma *Kunhã-Karaí* (xamã) mais experiente, a mãe da doente, moradora de uma localidade próxima, que a situação foi resolvida. Curada, em pouco tempo voltou a suas atividades diárias. Em nova visita a encontrei, como de costume, sentada em sua varanda fumando seu *pethynguá* (cachimbo). Perguntei o que havia se passado com ela ao que respondeu, muito rapidamente, que havia sido atacada por um *anguêry* (porção animal da alma) na volta de Misiones e que havia sido preciso a habilidade de uma xamã experiente para curá-la. Chamo atenção ao fato, como o fiz no início deste capitulo, para mostrar como o "mau encontro" é algo frequente na vida dos guaranis e, deste modo, tema de intenso interesse em suas conversas. É comum que histórias envolvendo o encontro com estes seres perigosos sejam contadas às crianças nas rodas a beira do fogo. O caráter educativo destas conversas garante o aprendizado acerca dos perigos da mata, e, acima de tudo, da capacidade de entender os sinais que anunciam a presença destes seres. Como ela havia me confessado, *é preciso saber os caminhos,* isto é, aprender ao longo da vida como prevenir-se destes encontros indesejados. Mais adiante, neste e no próximo capítulo, procurarei desenvolver o tema com foco no cotidiano das crianças.

A aldeia de Misiones fica em zona afastada de centros urbanos, em meio a mata fechada. Seus moradores vivem da caça, que os abastece na medida do possível e do que plantam e coletam. Como diz minha interlocutora *"eles tem tudo o que precisam."* Sua principal dificuldade esta relacionada às vestimentas. A zona de difícil acesso faz com que faltem constantemente roupas na aldeia, um problema sério nas estações frias em que a temperatura da região atinge níveis muito baixos. Por conta disso cada viagem de minha interlocutora é feita com enormes sacolas de roupas doadas por amigos e que ela faz questão de carregar. Em meu imaginário a viagem a *Igua'Porã* significava, justamente, uma experiência similar àquela que ouvia nas descrições sobre Misiones. Seria a minha possibilidade de perceber, mesmo que por dois dias, um pouco disto que os Guaranis mais velhos falam sobre *"o modo de vida de antigamente."*

A vinculação de minha viagem com a pesquisa se daria somente muito tempo depois, quando passei a pensar na relação entre a vida em uma aldeia sem escolas e àquela que se leva em uma localidade marcada por sua presença. É esta discussão que pretendo desenvolver neste e no próximo capítulo e que faz de minha ida até *Igua'Porã* um momento fundamental do trabalho. Que tipo de situações e processos de aprendizagem é possível observar em um lugar em que *"se vive como se vivia antigamente"*, isto é, longe da presença do branco - como ocorre em *Igua'Porã* - e em que diferem daquilo que é possível observar em uma aldeia como a da Estiva – marcada pela força da presença do ensino escolar - é o que pretendo discutir aqui.

****

Já eram quase vinte horas e me encontrava parado em frente à escola, no pátio central da Estiva. Todos os moradores estavam em suas casas e o cenário lembrava muito o de uma vila abandonada. A noite densa associada à falta de iluminação artificial me permitia ver apenas alguns poucos metros adiante. Visualizava, assim, somente alguns pequenos pontos de luz, as lâmpadas das varandas, que identificavam as casas mais próximas. A cachorrada, no entanto, alerta a minha presença, latia incessantemente, chamando a atenção de alguns dos moradores que se dirigiam, curiosos, às janelas de suas casas. Em poucos minutos o cacique, meu anfitrião habitual, provavelmente avisado por um dos curiosos, surge do meio da escuridão para me acompanhar até sua residência. Seria seu convidado esta noite, partindo na manhã seguinte, bem cedo, rumo a *Igua'Porã*.

Como de hábito, acordamos cedo por volta das seis da manhã. O sol já despontava no horizonte dissipando a névoa que envolvia a aldeia. Juntei rapidamente minhas coisas e partimos em direção à entrada, onde fica a escola. Nosso destino era uma pequena casa de madeira de duas águas que os moradores costumam construir próximos a suas novas moradias, de tipo pré-fabricadas, doadas pela FUNAI. A pequena casa funciona como um anexo da casa principal e é lá que se mantém a tradição do encontro matutino a beira do fogo de chão. Antigamente, antes das moradias atuais, o encontro se dava nas próprias casas, em área contígua, uma espécie de alpendre onde, pela manhã, se encontravam para decidir os afazeres do dia e contar seus sonhos. As novas residências, com suas paredes tratadas e envernizadas e assoalho de madeira, impossibilitam a prática de tal costume. O cacique

comenta seguidamente o episódio em que, logo que foram doadas, duas das novas residências acabaram incendiadas em decorrência do uso de velas. Assim, os pequenos anexos construídos próximos às moradias funcionam como o antigo alpendre, fornecendo abrigo ao frio nos dias de inverno e permitindo a continuidade do costume.

A pequena casa a que nos dirigíamos, construída ao lado da escola, pertence à matriarca e líder religiosa da aldeia. Quando chegamos vários moradores se encontravam à volta do fogo tomando chimarrão. A massa do *xipá*[25] já estava pronta e começava a ser frita na gordura. Assim que adentramos na sala, única dependência da casa, logo começaram as indagações acerca de como tínhamos passado a noite. As primeiras perguntas ao cacique foram feitas em guarani sendo por ele respondidas afirmativamente em português (provavelmente devido a minha presença), havia passado uma noite tranquila. A ela seguiram outras mais, também em guarani, impossibilitando que eu acompanhasse a conversa. Em seguida perguntaram a mim, *"como passou a noite, dormiu bem?"* Disse que sim, que tinha também passado uma ótima noite, ao que todos responderam com sorrisos. A pergunta é comum na aldeia pela manhã. Logo cedo, ao passear por ela, num encontro com algum morador mais próximo, a pergunta sempre aparecia. Nas raras ocasiões em que pernoitei na casa do cacique, seu filho de cinco anos sempre me indagava assim que levantava quanto a minha noite de sono. "Dormiu bem? perguntava ele baixinho como quem conta um segredo, enquanto assistíamos ao desenho animado do Pernalonga na TV.

Terminamos o café quando o carro da FAPEU encostou para nos pegar. Houvera, no entanto, uma mudança de planos, nossa van havia sido substituída por um carro de passeio. Para que ela não precisasse mudar radicalmente seu percurso até o destino final iríamos de carro até o município de Guaíba e lá mudaríamos de condução, passando enfim para a van que nos levaria até *Igua'Porã*. A mudança estratégica acabou causando certo transtorno visto que na última hora outro guarani decidiu se unir à comitiva na viagem. O fato é comum e enlouquece os motoristas das vans que necessitam ter sempre em mãos a listagem de passageiros em caso de fiscalização da Policia Rodoviária Federal. *"Acontece sempre e em todas as aldeias"*, comentou o motorista enquanto eles decidiam como resolver o impasse. No fim, nos ajeitamos apertados e fomos todos até Guaíba, onde nos aguardava a van.

Dali em diante a viagem transforma-se praticamente em um *tour* pelas aldeias da região. Paramos em todas no percurso até *Igua´Porã*. Uma viagem interminável. Em cada

[25] Um pequeno pão, em formato de pizza, feito com farinha de mandioca e frito na gordura, sendo muito apreciado pelos Guarani.

uma delas, para o desespero do motorista - com horário a cumprir -, todos desciam do ônibus para conversar com seus parentes que os esperavam em clima de festa. Entravam e saiam da van várias vezes e, quando tudo parecia estar pronto para partir, alguém lembra que esqueceu algo. Viajamos neste ritmo marcado pela ausência de pressa (a exceção do motorista, é claro) que caracteriza o modo dos guaranis de fazerem as coisas, terminando por chegar a *Igua´Porã* por volta das três horas da tarde, mesmo tendo saído da Estiva as oito horas da manhã.

Nossa viagem iniciou com chuva e com ela seguimos boa parte do percurso. Quando chegamos a *Igua'porã*, no entanto, ela já havia passado. Apesar do fim da chuva, o rigoroso inverno do sul que ainda não havia começado propriamente já fazia sentir sua proximidade através do vento gélido e constante que nos levava a procurar a todo instante um cadinho de sol para que pudéssemos nos manter aquecidos. Éramos os últimos a chegar para a reunião mensal dos caciques (*Aty*) da região com as autoridades governamentais responsáveis pela duplicação da BR 116. Fugindo do costume, naquela ocasião o encontro se resumiria a apenas dois dias[26]. No primeiro, data em que todos se dirigiram à localidade, não houveram discussões a respeito dos temas ligados à duplicação, apenas pequenos comentários e conversas a beira do fogo sobre as rotinas de cada aldeia ou ainda a troca de informações a respeito de parentes sobre os quais não se tem notícia com tanta frequência. Deste modo, aproveitamos o dia para montar nosso acampamento enquanto as lideranças acertavam o local da reunião do dia seguinte. De resto circulamos o chimarrão enquanto as mulheres preparavam *xipá* ao cair da noite.

Muito menos acostumado com o clima do que meus colegas guaranis, antes do sol se pôr, algo que ocorre muito cedo nessa época do ano, me dirigi a minha barraca. Os mosquitos, em ato de extrema bravura (naquela ocasião pareciam ter superado seus problemas com a fumaça da fogueira e com os demais tipos de repelentes industrializados) insistiam em me "devorar vivo" - ainda que por cima da roupa. Sem muita resistência cedo estava acomodado dentro da pequena barraca (alvo de constantes piadas entre os guaranis). A primeira noite foi extremamente longa. O frio invadia o recinto através do chão enquanto o sereno encharcava as paredes da barraca a ponto de pingarem pequenas gotas de orvalho em seu interior. O que restava era fazer uso de todas as roupas que havia levado como forma de tentar amenizar o frio cortante da noite na vã esperança de alguns momentos de sono. Na manhã seguinte, ao

[26] A reunião ocorreu na mesma época dos graves conflitos entre indígenas e agricultores no município de Faxinalzinho/RS. Foi em decorrência do envolvimento dos representantes da CAPG/RS nas negociações para por fim ao conflito que a duração do encontro de Igua'Porã foi reduzida à dois dias. Havia sido marcada uma reunião entre indígenas e representantes do governo federal para discutir saídas para o conflito que se estende pela região, reunião a qual o ministro não compareceu.

primeiro raio de luz me pus em pé no lado de fora. Não havia mais posição possível dentro da barraca e tudo o que almejava era um pouco de sol para me aquecer.

Do lado de fora pude visualizar a fina camada branca que, como um lençol, estendia-se por cima do campo, assim como as gotas de orvalho que pingavam incessantemente da espessa folhagem das árvores à volta. Uma forte neblina impedia a vista de ir muito longe e concentrando a visão nas barracas ao redor concluí que apenas eu estava acordado quando fui surpreendido pelo tradicional *djaudja* (bom dia) vindo do pequeno caminho que ligava nosso acampamento ao rio. Era o cacique de *Igua'Porã*, que voltava de seu banho matinal. Andava tranqüilo, vestindo bermuda e camiseta, com os longos cabelos molhados e toalha sobre o ombro. Ao cordial "bom dia" seguiu-se o irônico *"Juruá tá com frio? Vamos até o fogo tomar um café!"* Neste momento, porém, do outro lado da casa de barro que servia de proteção a nossas barracas, surgiram várias crianças correndo e brincando com alguns filhotes de cachorro. Pés no chão, algumas sem roupa ou vestindo apenas camiseta, pareciam nem se importar com o frio intenso que preenchia aquela manhã de Agosto, corriam alegremente totalmente envolvidas em suas brincadeiras.

Observá-las tornou-se um exercício interessante naquele início de manhã. Os maiores corriam em volta do campo de futebol num tipo de pega-pega enquanto os menores permaneciam atentos a seus pequenos "filhos", os filhotinhos de cachorro, que tentavam inutilmente ensinar a andar de pé - tal como fazemos com nossas crianças -, enquanto outras se ocupavam do preparo da alimentação de areia que seria servida em pequenas panelinhas plásticas. De repente, ao longe, surge uma mulher que lhes chama a atenção. Parece ter dado algum tipo de ordem à qual responderam prontamente. Todos, maiores e menores, largam suas brincadeiras e partem em barulhenta correria em direção a uma trilha que se perde no meio do mato. Somem na mata fechada deixando como vestígio apenas alguns sinais de suas risadas.

Com o fim da brincadeira segui até uma área afastada uns cinquenta metros do acampamento, onde o cacique havia me indicado estarem as mulheres preparando a refeição da manhã e de onde surgiu a mulher que deu fim à brincadeira das crianças. Era uma área debastada em forma circular, com cerca de vinte metros de diâmetro e cercada por densa vegetação. À esquerda do caminho que levava ao local as mulheres haviam improvisado uma cozinha enquanto no centro, sentados com seus *pethynguá* (cachimbo) em punho, encontravam-se os caciques já debatendo as questões do dia. Em volta, espalhados no meio dos caciques, muitas vezes agarrados as suas pernas, ou então atentos aos movimentos ao

redor do fogo, onde se preparava a refeição, encontravam-se mais crianças. Seu dia, como pude notar, começava cedo e parecia ser uma sucessão de afazeres que mesclavam "brincadeiras" e "obrigações". Sem poder dialogar com meus colegas de comitiva, que participavam atentamente da reunião, e com o acesso à discussão limitado pela dificuldade linguística decidi que eram as crianças que seguiria neste dia.

Acomodei-me em uma cadeira perto da cozinha improvisada. Dali podia acompanhar simultaneamente a movimentação das crianças ao redor dos vários espaços que compunham a cena como também ficar de olho no trabalho dos caciques. Enquanto tomava meu café e comia o *xipá* notei algumas das crianças brincando ao redor do fogo que a esta altura já cozinhava o almoço. Imitavam as mulheres que até pouco tempo trabalhavam no preparo da refeição. Era um grupo formado basicamente por pequenas meninas que, curiosas, assistiam e ajudavam no preparo do *xipá*. Do outro lado, na trilha que serve de entrada ao descampado, vejo surgir de volta o pequeno grupo que mais cedo havia sumido no interior da mata. Traziam recostados sobre os ombros grandes tocos de madeira utilizados na fogueira. Andavam em fila, alegres e sorridentes, cada um com seu toco sobre os ombros. Era um grupo misto, com cerca de dez crianças, contendo meninos maiores e alguns pequeninos que se ajudavam na realização da tarefa. Depositaram os tocos cuidadosamente ao lado da fogueira para que fossem usados na medida do necessário e sem perder tempo correram para se juntar a outro grupo que brincava perto de uma pequena árvore. No centro os caciques discutiam, entre baforadas nos *pethynguá* (cachimbo), as pautas do dia sob o olhar atento de alguns pequenos que circulavam a sua volta.

A oportunidade de seguir as crianças em seu ritmo diário, ou ainda, de tentar perceber o seu ritmo diário a partir de minha curta visita a *Igua'Porã*, promoveu transformações significativas quanto a argumentação que desenvolvo neste trabalho. Se antes titubeava pela Estiva a procura de indícios que possibilitassem traduzir a intuição que me acompanhava após cada conversa ou leitura a respeito das opiniões dos guaranis sobre a escola foi, fundamentalmente, na retomada daquilo que pude observar em *Igua'Porã* que consegui, enfim, perceber, ou antes conceber, uma forma de argumentar acerca do que parecia tão evidente em meu percurso até os significados da escola Mbyá. *Igua'Porã* ofertava a possibilidade de visualizar os modos como os pequenos aprendem, ou seja, os processos de aprendizagem envolvidos na educação da crianças em um contexto marcado pela ausência relativa do branco e suas instituições – *lá se vive como se vivia!* Lá não há escola nem uma

experiência regular com o ensino formalizado[27]. A localidade seria, assim, o espaço perfeito para a apreensão dos processos de aprendizagem pouco, ou quase nada, contaminados pela experiência escolar. Contudo, o que vi em *Igua'Porã*, guardadas as diferenças existentes, de fato, entre quaisquer comunidades Mbyá – seja lá qual for o grau de contato com os brancos que exista entre elas -, me sinalizava que, no que tange ao essencial daquilo que podemos chamar de uma educação guarani, não apresentava diferenças profundas entre aquilo que pude visualizar em minhas visitas à Estiva, aldeia onde, como vimos no primeiro capítulo, existe um longo caminho de construção de educação escolar. O argumento que procuro sustentar é que esta abertura ao Outro, cerne de uma metafísica indígena que se efetiva na predação através da escola, constitui na possibilidade de incorporação (no sentido literal) do mundo do branco. A escola seria então o espaço onde se "vira branco", isto é, no qual se assume um corpo de branco, um corpo submetido às regras escolares. Defendo que a diferença na educação estaria dentro da escola e não na aldeia – lá, na Estiva, ao que tudo indica, se aprende como nos lugares onde se vive como se vivia. Desenvolverei melhor o argumento no capítulo seguinte, por hora retornemos a *Igua'Porã* e aos pequenos Mbyá.

As crianças guaranis, assim como pude observar, se caracterizam por um espírito de independência que logo chama a atenção. Passam seus dias juntos, uns com os outros, em seu núcleo familiar, se divertindo através de brincadeiras e explorando o ambiente a sua volta. Em outros momentos, quando os pais saem para suas lidas diárias - seja na roça, na escola ou na cidade -, é possível observá-las sozinhas tomando conta da casa. Neste caso lavam roupa, louça, capinam, ajudam no preparo das refeições e cuidam dos irmãos menores. Em *Igua'Porã* as vi assim, soltas, percorrendo, desde o raiar do dia, os vários espaços da aldeia absorvidos em seu divertimento, ora brincando de casinha ou pega-pega, ora carregando troncos para a fogueira ou ajudando no preparo da comida.

No entanto, este modo de viver, um "viver à solta", que caracteriza o espírito de independência dos pequenos Mbyá não se traduz em uma falta de cuidado, um tipo de desleixo dos pais no trato com seus filhos. Estar "sozinho", neste caso, é relativo já que cada criança é, em certo sentido, responsabilidade de todos os moradores da aldeia. Na ocasião em que fui convidado a participar de um almoço festivo na Estiva, um colega de trabalho levou

[27] Bergamaschi, em sua tese, fala que em 2002 as crianças da aldeia tiveram uma professora contratada pelo MOVA que as ensinou a ler e escrever. A professora contratada era a esposa do cacique que aprendera a ler e a escrever ainda pequena, com um funcionário da FUNAI, quando morava em São Miguel. A escola funcionava na própria casa do cacique com a frequência de três vezes por semana, no período matutino. Segundo a autora foi tão representativo seu trabalho que a palavra escola, para as crianças é sinônimo de letras, que relacionam ao nome da professora(Bergamaschi, p. 68:2005).

seu filho de colo para celebrar junto aos guaranis. Rapidamente um deles o pegou no colo dando início a um percurso que durou praticamente a manhã toda. Ao fim da tarde, o menino havia passado pelos braços de grande parte dos moradores que, felizes, brincaram, o embalaram e lhe deram comida. A certa altura meu colega confessava, sem preocupação, já não saber mais por onde andava o menino. Me disseram os guaranis que esta é uma prática comum quando se recebe uma criança pequena na aldeia (quando há um nascimento), um modo de criar uma proximidade que se traduz no cuidado de todos com elas e na construção de um sentido de pertencimento ao grupo. Assim, chamam a atenção para a importância das crianças e do cuidado que devem ter com elas.

No que diz respeito a este sentimento de pertencimento, o antropólogo Guarani Tonico Benites (2012) faz referência à importância da família extensa enquanto base de sua construção. Afirma ele:

> Esta unidade social (a família extensa) é fundamental na prática de reciprocidade (pytyvõ nangasa) e a bela conversa (ne'e vy'a). Aqui a reciprocidade significa, antes de tudo, a base de estabilidade e proteção no sentido emocional-afetivo, sobretudo fonte de alegria (mbovy'aha). Como metodologia educativa, é transmitida a ideia de pertencimento ao grupo, além de uma aliança permanente fortalecida pela reciprocidade diária, fundamentada no princípio de dar e receber bens materiais e imateriais (pytyvõ nangasa) (BENITES, 2012, p.61).

Benites complementa dizendo que este sentimento de pertença é transmitido desde a mais tenra idade pela prática constante do dar e receber. Contudo, a transmissão não se dá através de um ensino coercitivo e impositivo, mas sim no cotidiano, através de conselhos, pequenas reprimendas e ensinamentos. Neste sentido os pais são aconselhados pelos mais velhos (normalmente os avós) a respeito de sua conduta quanto à garantia de que as crianças não assumam posturas conflitantes com as regras da família. Aprendendo com os mais velhos a como lidar com os pequenos, os pais, do mesmo modo, dão sequência em seu aprendizado de adequação aos preceitos que regem a vida familiar. A chegada dos filhos marca a passagem para outra fase de aprendizado na vida do guarani. Trata-se de uma relação que evidencia uma preocupação que envolve a todos, crianças, jovens e adultos, quanto à formação de uma personalidade adequada ao modo de vida da comunidade.

No entanto, conforme salienta Schaden (1974), este viver à solta que caracteriza a independência infantil corresponde *"a um respeito pela personalidade humana e pela noção*

que ela se desenvolve livre e independente em cada indivíduo" (SCHADEN: p.59, 1974). Diz o autor ainda que este respeito extraordinário pela personalidade e vontade individual faz com que se torne praticamente impossível um tipo de processo educativo baseado na repressão. Deste modo, o sentimento de independência e autonomia são incentivados desde a mais tenra infância através dos fatos que caracterizam a atmosfera em que a crianças se desenvolvem. É possível notar que este aspecto de uma infância solta faz referência ao respeito que os guaranis tem com as características inatas da criança – da natureza de sua alma. É preciso respeitar seu percurso individual ligado a seus interesses pessoais sendo natural que os pais entendam e incentivem sua autonomia. Por outro lado, é necessário garantir que sigam as regras de convívio da família, seu modo de ser, afastando de suas almas as palavras imperfeitas ou negativas que comprometeriam seu aprendizado. Fortalecer o modo de ser (o *Teko*) é ainda uma forma de fortalecimento da alma no corpo, no sentido de protegê-lo de possíveis ataques de espíritos maléficos, que como vimos estão por toda a parte.

Adiante descrevo algumas situações que pude observar seguindo as crianças de *Igua'Porã*. Nelas procuro evidenciar este caráter autônomo de seu aprendizado, que pode se dar tanto na relação entre pares como naquela entre jovens e as pessoas mais velhas. Busco assim descrever esta atmosfera em que as crianças desenvolvem seu aprendizado de que fala Schaden.

4.1 Abastecendo o fogo e preparando a comida

A incursão ao mato que presenciei ainda no raiar do dia tinha como objetivo abastecer de lenha o fogo que preparava o almoço. Sob as ordens de uma das cozinheiras as crianças abandonaram prontamente suas brincadeiras para embrenharem-se no mato atrás dos tocos, que seriam usados como combustível. A brincadeira agora seria outra. Lançavam-se entusiasticamente numa corrida desenfreada em direção ao mato como se ao primeiro colocado, o primeiro a chegar à área na qual aguarda o estoque de lenha já cortada, fosse garantido certo privilégio ou algum tipo de prêmio. Os maiores deveriam ter em torno de doze anos, enquanto os menores atingiam, quando muito, a idade de seis anos. Havia meninos e meninas, contudo as últimas acompanhavam na corrida sem participar ativamente no transporte dos pesados tocos. Observá-los voltando do mato, peito estufado e olhar

concentrado, tentando suportar o peso da madeira nos ombros, evoca, sem dúvida, a imagem dos Itatin e Tapuyas descrita por Métraux:

> Os Itatin provavam a dimensão de sua força carregando nos ombros uma tora de madeira; aquele que chegasse ao ponto desejado antes dos outros recebia um prêmio ou marcas de distinção. Esse tipo de corrida é bem conhecido na América; constituía o esporte nacional dos Tapuya (MÉTRAUX, 2012, p. 297-298).

No retorno, os maiores auxiliavam os pequeninos no transporte. Revezavam o peso para que todos, cada um a sua vez, carregasse por instantes que fosse os pesados troncos. Chegando à cozinha improvisada os acomodaram em torno da fogueira que servia de fogão e partiram para mais um carregamento. O prêmio esperado, o reconhecimento de sua força e destreza em carregar pesadas toras, estava na possibilidade de ser observado pelos mais velhos.

As meninas, mais interessadas no trabalho desenvolvido pelas cozinheiras, postaram-se a sua volta no recinto improvisado e observavam atentamente a produção de *xipá*. Assim que as mulheres abandonaram o trabalho ao fogo para cuidar da distribuição dos alimentos aos participantes da reunião, elas se puseram a imitar seus movimentos. Com as mãos cobertas de farinha tentavam preparar pequenas versões dos bolinhos. As mais velhas, como que a observar o "trabalho" das mais novas, orientavam as quantidades de cada ingrediente a ser acrescentado e, com a mão na massa, faziam verdadeiras demonstrações acerca do preparo dos pães. Do mesmo modo, auxiliavam na maneira correta de assar os pequenos *Mbudjapés*[28] nas cinzas da fogueira. Manobrando um graveto separavam a brasa da fogueira para um lado deixando uma pequena área plana livre ao redor para receber os pequenos bolinhos. Sob o olhar atento das meninas mais novas depositavam seus bolinhos e os cobriam com as cinzas da fogueira até que desaparecessem totalmente. Em seguida incentivavam as meninas menores a fazer o mesmo. Não havia, contudo, espaço para reprimendas caso o resultado final fosse desastroso ou certa parte do processo não fosse executada com a habilidade necessária. As constantes risadas tornavam evidente o clima de descontração que envolvia todo o processo e cada erro era visto como um convite a uma nova tentativa.

Nos instantes fortuitos em que tive a oportunidade de observar as relações entre as crianças ou o desenrolar de suas brincadeiras, foi possível notar a postura respeitosa existente

[28] Bolinhos feitos com farinha de trigo e assados nas cinzas da fogueira.

entre quem orienta e quem observa a execução de determinada tarefa. Tal postura corresponde à ideia de um tipo de consideração daquele que assume uma posição de “mestre que orienta”(MENEZES, 2006) em relação ao aprendizado dos demais. Adiante desenvolvo melhor a noção de “mestre que orienta”, no momento, porém, vale resaltar o modo como o comportamento das crianças fazia alusão a ele. As meninas mais velhas demonstravam determinada maneira de preparar e assar os bolinhos e se neste processo as mais novas apresentavam alguma dificuldade de execução isso era tomado como natural. Ainda neste sentido, o ritmo de vida marcado pelo que poderíamos denominar como uma ausência de pressa, que faz referência a outro tipo de relação com o tempo (visível no caminho até a aldeia e que enlouquece os motoristas das vans), no caso do aprendizado pode ser traduzido no acatamento respeitoso pelo tempo de cada um - é outro ponto a ser destacado. O tempo disponível por parte de crianças e adultos permite que a tarefa a ser executada seja repetida, experimentada várias vezes e sob diversas situações pelas crianças, ou então que elas possam observar os mais velhos as desempenhando. A possibilidade de repetição torna-se um poderoso instrumento em um processo que, do ponto de vista analítico, se aproxima muito daquilo o que Ingold (2010) denomina como um percurso de redescoberta orientada. A isto retornarei mais adiante como forma de uma possível tradução do conceito guarani referente a seu processo de construção de conhecimentos. Por hora, basta reter que repetir, re-experimentar inúmeras vezes uma tarefa, como a produção de bolinhos, cria a oportunidade de recriação, de uma experimentação criativa do próprio fazer.

A mesma situação pôde ser observada na tarefa de carregar os grandes tocos de lenha para fogueira, quando os meninos mais velhos auxiliam os menores em seu transporte para a cozinha. Carregar uma tora requer muito mais do que somente força, ainda que ela seja essencial. É preciso acertar o ponto de equilíbrio, descobrir em que parte do ombro é possível encaixar mais adequadamente o tronco ou ainda qual inclinação torna-o mais fácil de ser carregado. Apesar de transportar os troncos maiores, deixando pequenos pedaços de lenha para serem carregados pelas crianças menores, os mais velhos permitiam que eles experimentassem os grandes troncos. O modo como seguiam com eles escorados nos ombros era observado atentamente pelos pequenos que saracoteavam a volta. Em determinado momento passavam a eles as grandes toras deixando que as levassem, experimentando enquanto fossem capazes – às vezes isso significava apenas alguns passos – quando então as passavam de volta aos ombros dos maiores. Como no caso dos bolinhos das meninas, aqui também não havia qualquer sinal de crítica a um desempenho fora do esperado. Novamente, a

capacidade e o tempo de cada um é respeitada e garantida pela disposição de tempo para a execução das tarefas. Tal postura atua como catalisador do interesse dos mais jovens em experimentar novamente, o que os faz cada vez mais hábeis e audaciosos, abrindo caminho para a invenção, seja no caso da produção de bolinhos, do transporte de toras ou na participação nas reuniões dos caciques de que me ocupo a seguir.

Antes, porém, um parêntese. Merece um pequeno comentário certa divisão do trabalho no que tange a relação entre os gêneros, relativamente observável nas situações a que tive acesso, que repercutem nos distintos processos educativos das crianças. Enquanto a mata aparece como um espaço ligado quase exclusivamente ao universo masculino – ainda que entre os Mbyá meninos e meninas sejam responsáveis pela coleta de lenhas, apenas os primeiros tem como parte de seu aprendizado, assim que atingem a idade adequada, acompanhar seus pais durante a caça e no preparo de armadilhas (*mundéu)* - as meninas participam mais intensamente do ambiente ligado às lidas "domésticas". Susnik dizia que entre os guaranis "*Uma mulher significa lote, fogo, rede, prole"*(Susnik: p.84,1984 Apud Soares: p.77,1997). Assim, é comum vê-las preparando refeições, lavando roupas ou cuidando de seus irmãos mais novos. Uma aluna da escola da Estiva, motivada por um trabalho escolar[29], descreve a vida das meninas Mbyá da seguinte forma:

> Agora vou contar aos meus leitores como a menina guarani virou moça. Quando a menina menstrua pela primeira vez a mãe corta-lhe os cabelos, porque se não ela vira tigre. A menina guarani só deve cozinhar quando fica mais velha. Os pais que procuram um marido para as filhas que seja do gosto deles. Quando estas se casam e tem filha mulher acontece à mesma coisa. Está é a vida das meninas guaranis.

Outra menina diz o seguinte no mesmo trabalho:

> (...) A criança vai crescendo e recebendo alimento, que é o leite materno. Com três anos a criança já se alimenta com a própria mão. Com seis anos carrega água do rio para casa. A mãe ensina-a fazer potes, cestos e redes. Quando completa dez anos ajuda o pai a carregar lenha e a mãe a fazer comida. Com dezesseis anos chega o tempo dela, então o pai e a mãe combinam fazer o casamento. Eles vão em busca de um rapaz do gosto deles que saibam caçar, pescar e a cortar seringa para eles.

[29] Trata-se de um trabalho para um livro, chamado Lendas Indígenas, totalmente produzido pelos alunos e professores da escola da Estiva e destinado ao público não-indígena.

Quanto ao que as meninas descrevem acima, é possível afirmar que até as crianças atingirem os dez anos de idade o monitoramento de sua educação é uma responsabilidade basicamente das mulheres (mães e avós). Benites (2012) salienta que, no contexto interno da família, as crianças educadas todas juntas aprendem umas com as outras através de práticas que servem para todas. É isto o que diz a segunda menina quando se refere "às crianças" no seu comentário. Neste sentido, o pátio da casa da avó, onde passam grande parte do dia, aparece como um espaço privilegiado quanto à aprendizagem dos pequenos guaranis. É lá que frequentemente os avós narram suas histórias de vida, suas experiências e estratégias frente às dificuldades encontradas em seu caminhar pelo mundo, que servem aos mais novos como uma forma de experimentar estas situações.

Não obstante, a partir dos dez anos existe uma separação entre meninos e meninas quanto ao seu aprendizado. Os meninos são liberados para acompanhar seus pais até a mata, já que devem aprender as atividades que compreendem o mundo masculino. Trata-se de uma fase preparatória, quando ainda não são considerados adultos, o que ocorre após os quinze anos – quando mudam de voz. Segundo Schaden (1974), já a partir dos doze anos o menino começa a despertar sua independência, trabalhando apenas parte do tempo na roça de seu pai. Com quinze, quando normalmente já estão casados, passam a morar e trabalhar na roça do sogro.

Com relação às meninas, seu aprendizado relativo a esta fase assume contornos de maior rigidez. De um modo geral devem evitar o contato com meninos de idade superior a sua e passam a receber individualmente saberes ligados aos conhecimentos medicinais e espirituais. Devem, também, obedecer ao resguardo no momento em que acontece sua primeira menstruação, período que significa a entrada na vida adulta. Schaden (1974) afirma que o resguardo na primeira menstruação tem como objetivo defender a menina dos males que a nova condição poderia lhe trazer. É este, sem dúvida, o momento de crise (*akú*) em que as mulheres se encontram em estado de maior perigo relacionado ao encantamento sexual. Conforme descreve Schaden (1974):

> Quando se manifestam as primeiras regras corta-se o cabelo da adolescente em forma circular, ou raspa-se-lhe a cabeça, que ela mantém coberta com um pano, a fim de evitar ataques de maus espíritos e especialmente o odjépotá"(SCHADEN, 1974, p.86).

A menina passa todo período menstrual dentro de uma pequena cabana, às vezes na *opy* (casa de rezas), tendo contato apenas com as pessoas de sua família. Ficam em uma rede estendida bem no alto, garantindo seu afastamento do chão para não ser atingida pelo *yvýdjá* (espírito da terra). Na opinião dos indígenas, ainda segundo Schaden, o grande perigo que envolve o período é mesmo o *odjepotá* que *"aparece como gente para desentendê-la"*, conforme dizia um interlocutor do referido autor (SCHADEN, 1974, p.87). Ademais, o perigo se estende à possibilidade de ser enfeitiçada pelos animais, que se tornariam assanhados devido à situação da jovem. O resguardo assume um caráter preventivo de um provável *odjépotá* por parte dos animais. Sobretudo da onça, como salientou a menina da redação. Benites (2012) chama a atenção ao fato de que o perigo de ser enfeitiçada é constante na vida das jovens – um perigo que se potencializa no período da primeira menstruação. Neste sentido, andar sozinha, seja em que fase de da vida for, é expressamente desaconselhado para as moças.

Contudo, é preciso hoje relativizar a caracterização do universo feminino que alude o comentário de Susnik supracitado. Schaden (1974) diz que atualmente a divisão do trabalho entre cônjuges não é tão rigorosa como aquela a que fiz referência aqui. Ainda que tudo o que se refira à caça continue constituindo-se assunto de homens, enquanto a lavoura se divida em atividades femininas e masculinas. Também Benites (2012) observa que as lideranças femininas participam ativamente nas reuniões (*aty*), não sendo este, portanto, um espaço exclusivo dos homens. Em *Igua'Porã*, como pude perceber, a presença feminina foi significativa. Figura frequente nestas reuniões, minha interlocutora é também constantemente convidada a participar das reuniões de caciques ocorridas em Misiones, Argentina. Também entre as mulheres parecem surtir efeito aqueles mesmos processos relativos à importância do prestigio das lideranças (visto no Capítulo I). Em seu comentário Benites (2012) alega que a participação feminina nas reuniões se restringe a assuntos relacionados a alunos e à escola. Realmente, segundo pude observar na Estiva, e conforme mostrarei no capítulo seguinte, as mulheres dominam amplamente as discussões que dizem respeito a ela. No entanto, em minhas experiências nas reuniões da duplicação da BR116, pude observá-las participando ativamente também em relação a outros assuntos. Com o fim do extenso parêntese, retomo a minha observação da reunião de *Igua'Porã*.

4.2 **O conselho de caciques.**

Participei de algumas das reuniões de discussão dos encaminhamentos indígenas frente ao processo de duplicação da BR116. A de *Igua'Porã* não foi a minha primeira. No percurso entre um evento e outro, o que me chamou a atenção foi justamente a crescente presença de jovens em volta dos caciques, observando atentamente as discussões, o modo como se comportam, como falam e quando falam. O modo como os caciques participam dos debates, a serenidade de atitudes e sua maneira calma e reflexiva de falar, servem de modelo aos jovens interessados em inteirarem-se desta dimensão da vida política da aldeia. Algumas vezes, de fato, pude presenciar alguns destes jovens pedirem a palavra e expressarem sua opinião entre os grandes líderes. Um dos jovens em particular, assíduo frequentador das reuniões, se mostrava sempre um dos mais falantes. Em *Igua'Porã* lembro dele reivindicando a construção de casas em uma *Tekoá* recentemente adquirida e evidenciando desacordos na execução dos projetos em relação àquilo que havia ficado definido em reuniões anteriores. Estes desacordos, aliás, eram pontos frequente de tensões entre as equipes do governo e os representantes das comunidades. Em outra situação assisti um jovem reclamar que a sua casa não havia sido construída no local combinado. O problema é que o local ficava no topo de uma queda d'água que cruza a aldeia. Na verdade, ficava pouco abaixo do topo, em uma área de declive que impedia a chegada do material de construção tornando impossível sua construção no local acordado inicialmente. O ponto relevante aqui, no entanto, é que aos poucos as jovens lideranças, ou mesmo os aspirantes a jovens lideranças, vem tomando parte, por vezes ativamente, dos processos de negociação de questões conflituosas relativas aos interesses indígenas e dos brancos.

Em conversa com um colega, funcionário da FAPEU responsável pela parte operacional de campo dos projetos de mitigação de impacto, ficou claro que no início não foi assim. Nas primeiras reuniões basicamente participavam apenas os caciques. Não havia o interesse dos mais jovens em se deslocarem a outras comunidades para as intermináveis reuniões com representantes do governo. Contudo, aos poucos, os jovens e até as crianças começaram demonstrar interesse. De repente ônibus inteiros passaram a ser necessários para deslocar todos os interessados em participar das reuniões e até pessoas de outras comunidades, que não aquelas diretamente atingidas pela duplicação (como é o caso da Estiva), passaram a acompanhar atentamente os encontros. Em alguns casos houveram situações em que pessoas não puderam participar devido à falta de lugar nos veículos.

Obviamente poderíamos vincular tal interesse à oportunidade que a ocasião proporciona de rever parentes ou circular entre as aldeias da região, isso conta certamente. Particularmente interessante, não obstante, é perceber que os jovens utilizam tais eventos para identificar possibilidades de casamento. Entre as reuniões ou à noite é comum ver os casais passearem, sempre muito acanhados, pela aldeia entre conversas e sorrisos discretos, evidenciando certas mudanças no que diz respeito às práticas relacionadas ao namoro e casamento.

Ainda que hoje o chamado casamento tradicional sofra com certas variações oriundas de um maior acesso dos jovens à escolha de seus pares, de um modo geral tenta-se manter as regras da tradição. O ideal é que os jovens casem com alguém de uma família próxima. Entendem que este seria o modelo mais estável além de garantia de um estreitamento de relações entre os dois núcleos familiares. Antigamente, a iniciativa do casamento partia da mãe da noiva, já que o pai, como salienta Schaden (1974) não tem por costume se preocupar muito com o casamento dos filhos. A mãe, ao contrário, possui um intenso interesse pelo futuro da filha. É comum perguntar sua opinião sobre algum rapaz, enquanto esta, normalmente, procura aconselhar-se com a mãe. Schaden (1974) afirma ainda que é comum que a filha procure morar perto da mãe mesmo após o casamento, frequentando sua casa onde procura se aperfeiçoar no desempenho do papel de esposa.

Hoje normalmente quem toma a iniciativa é o rapaz, que comenta com algum familiar da moça sobre seu interesse. Daí por diante segue uma rede de interlocução entre o casal em potencial mediada pelo parente, tudo sempre envolto em muito sigilo. Confirmado o interesse mutuo inicia-se o processo do casório que envolve ainda uma série de situações em que os dois pretendentes vão se aproximado através da participação de eventos sociais – como as reuniões promovidas pela FAPEU – assim como aproximam seus parentes. O processo todo não é demorado, e cedo os Mbyá costumam já estarem casados. Comentando com uma senhora sobre meu espanto frente à quantidade de jovens casais que observava na aldeia ela me respondeu que: *"Com Guarani é assim, namoro mesmo, só depois de casar. Por isso casa rápido!"*, concluiu sorrindo. Todavia, ainda que o papel do acesso ao casamento seja importante, acredito que a chave para compreender o interesse dos jovens pelas reuniões esteja vinculada a um aspecto ligado à relação de aprendizado entre as lideranças e as gerações mais novas.

É possível afirmar que o tipo de influência exercida pelos caciques sobre o interesse dos mais jovens aproxima-se muito daquilo que poderíamos denominar como um "método"[30] educativo xamânico, do ponto de vista de um modo particular de proceder em relação a seu aprendizado. Os caciques assumem, neste contexto, uma postura análoga a do *Karaí*, ou seja, a de mestre que orienta.

> O Karaí é aquele que impulsiona os outros a aprenderem (...). Seu exemplo estimula os outros a se movimentarem, a fazerem a sua própria dança, seu próprio canto e seu próprio aprendizado (MENEZES, 2006, p.107).

Nesse sentido o modo de agir dos caciques em tais ocasiões, sua postura quando entre eles e quando entre os brancos, servem de parâmetro aos jovens. A presença nas reuniões surge então como a oportunidade de incorporação das regras que facultam o ingresso dos jovens à vida política. Deste modo, os encontros se impõem como espaços de acesso ao tipo de conhecimento necessário para o desempenho da função de líder. A forma de falar, de articular a fala, o tom da voz, o modo de interpelar os brancos e a postura calma, ou seja, os aspectos caros aos guaranis e que são fundamentais na figura do líder estão ali presentes na performance dos mais velhos para serem apropriados pelos jovens. Mas a função do mestre que orienta vai mais além. O exemplo sugere ainda arrogar-se uma postura respeitosa diante do aprendizado favorecido pelo percurso individual de todo e qualquer membro da comunidade. O respeito aparece neste contexto como instrumento importante quanto ao incentivo do crescimento pessoal dos jovens. O filho do *Karaí* da aldeia *M'biguaçu*, dá o seguinte depoimento acerca das lições recebidas do pai:

> O pai escuta e explica, tem paciência, atende qualquer etnia (...) pela humildade é imensa, disposto a ensinar, a falar o que vê, o que vai acontecer. A humildade ensina. Nhanderú da o ensinamento para cada Karaí. O pai sabe um pedaço e outro sabe outra coisa e aí tem que se juntar, se unir [...] ele sempre pergunta para mim também, o que é que a gente vai fazer? No meu ponto de ver, aí a coisa se encaixa. A gente não é menor do que ele[...]Às vezes, dá medo, falta de confiança em si mesmo (MENEZES, 2006, p.119).

---

[30] Uso o termo "método" não no sentido de uma sistematização de um processo de ensino que poderia ser utilizado de maneira mais ampla, mas sim para fazer referência a um modo de proceder particular dos xamãs, estes mestres que orientam, no que diz respeito ao respeito as individualidades de cada individuo. Não se trata de um método a ser aplicado de modo geral mas de um princípio de respeito a ser seguido em relação a todos os aprendizes.

A questão parece girar em torno da aquisição de confiança por parte dos jovens. Menezes (2006) sublinha que o interesse na escuta traduz a postura de confiança de todos na capacidade individual que cada um tem de conhecer. Caminhar, percorrer espaços distintos em busca de experimentar o mundo, constitui-se como substrato fundamental deste modo de ser. A escuta atenta dos caciques expressa o respeito pela caminhada, pelo percurso individual de cada um e é uma forma de incentivá-los a seguir adiante. Deste modo, o movimento crescente de adesão dos jovens aos encontros de caciques me parece vinculado à relação de simetria que se estabelece entre todos os participantes. Os caciques, obviamente, são reconhecidos por seus aspectos individuais, seu percurso, por sua postura e por sua capacidade de lidar com determinadas questões. A capacidade de cooptar ajuda externa, dos não-índios, expressa o domínio de uma arte política inseparável da figura do líder. Neste sentido são "diferenciados". Atuam como fonte de acesso a determinados conhecimentos para os jovens; conhecimentos importantes no que diz respeito ao ingresso a espaços da vida política. Por outro lado, a possibilidade de participação efetiva nos debates possibilita o crescimento da confiança de cada um dos jovens participantes. *"Às vezes dá medo, falta de confiança em si mesmo"*, como bem disse o filho do *Karaí* de Mbiguaçu..

É preciso enfatizar que essa simetria na relação entre caciques e jovens impulsiona aquele tipo específico de relação de aprendizagem fundada na negação à repressão. Como vimos, esta recusa está essencialmente conectada ao respeito pelo desenvolvimento individual dos Mbyá, ou seja, na construção de sua personalidade. Qualquer um pode se tornar chefe, diz Schaden (1974), contando que sinta vocação para tal. O interesse em participar das reuniões surge, assim, na medida em que desperta nos jovens um sentimento de atração em relação à vida política. Este interesse parece ser amplificado pela confiança promovida pelo escutar atento dos mais velhos convertendo-se na capacidade de participação, cada vez mais ativa, dos mais jovens e em seu crescente interesse pelas questões tratadas nos encontros. Quanto mais participam mais confiantes se tornam e quanto maior for a sua confiança, mais interesse terão em participar e mais chances terão de observar a performance dos caciques.

Pode-se perceber através dos exemplos que procurei salientar, que a aprendizagem, ou o desenvolvimento individual do Mbyá, está vinculada à possibilidade de percorrer espaços, isto é, a andar. Anda-se, contudo, através dos lugares em que se sinta atração – fruto das disposições inatas da alma de cada um – representando, deste modo, as inclinações que correspondem à formação da personalidade de cada indivíduo. O conceito guarani de *arandu* – o conhecimento que se adquire ao longo da vida – surge como forma explicativa deste modo

de ser que caracteriza o aprendizado dos Mbyá. O conceito indígena diz respeito aquele conhecimento oriundo da vivência de cada um a partir da circulação pelos diversos espaços do ambiente e da relação que se estabelece com todos os seres, humanos e não-humanos, (espíritos, os animais e seus donos, os deuses), que o habitam. Neste sentido percorrer pelos espaços que constituem o mundo guarani, a *Opy*, a mata, o rio, a escola, a cidade, a cozinha, a beira do fogo,... assim como vivenciar as relações que eles possibilitam, seja com crianças, brancos, adultos, espíritos, animais,... em momentos específicos, como a reza, os rituais, a aula, a caça, a preparação de alimentos,... são como que aberturas de contextos de redescoberta orientada dos conhecimentos. Esta abertura se dá através da caminhada particular que caracteriza a vida de todo Mbyá, sendo as diferenças que a marcam – ou seja, suas disposições pessoais – ou o modo de ser de determinada aldeia, produto de seus efeitos criativos.

O processo de aprendizagem favorecido por este gênero de relação entre "mestres" e "aprendizes" aproxima-se, sob vários aspectos, da ideia de *educação da atenção* proposta pelo antropólogo Tim Ingold (2010). Rechaçando a premissa de que a cognoscibilidade humana está fundada em combinações de capacidades inatas e competências adquiridas, Ingold aposta em uma abordagem ecológica baseada na ideia de *habilidade* [*skill*]. Pensando no exemplo dos jovens nos conselhos de caciques podemos perceber que aprender a agir como um cacique em um conselho não é algo que se dê nos termos de uma transferência de um modo de agir, algo pronto e acabado que pode ser *transmitido* aos mais jovens. Ao contrário, o aprendizado se dá no dinamismo de um sistema de relações que envolve os jovens, os caciques, os brancos, as mulheres, as crianças,... Deste modo seria correto afirmar que a participação nos conselhos não significa conhecimento propriamente, mas sim que ela *"abre caminho para o conhecimento por estar dentro de uma tarefagem até certo ponto familiar em virtude da experiência anterior"* (INGOLD, 2010, p.19). São estas experiências acumuladas que Ingold chama de habilidade [skill]. Isso quer dizer que somente quando contextualiazada com as habilidades adquiridas a partir de experiências anteriores que as informações adquirem sentido, podendo enfim, tornarem-se conhecimentos. Nas palavras de Ingold:

> É neste sentido que todo conhecimento está baseado em habilidade. Assim como meu conhecimento da paisagem é adquirido ao caminhar por ela, seguindo várias rotas sinalizadas, o meu conhecimento da tarefagem também é adquirido seguindo várias receitas do livro. Não se trata de conhecimento

> que me foi comunicado; trata-se de conhecimento que eu mesmo construí seguindo os mesmos caminhos dos meus predecessores e orientado por eles. Em suma, o aumento de conhecimento na historia de vida de uma pessoa não é um resultado de transmissão de informações, mas sim de redescoberta orientada (INGOLD, 2010, p.19).

A ideia está fundamentada na possibilidade de cópia. Copiar refere-se à imitação daquilo que se percebe durante a orientação. Contudo não se trata de uma transcrição automática de conteúdos mentais de uma cabeça a outra, mas, como diz o autor, de *"uma questão de seguir o que as outras pessoas fazem"* (INGOLD, 2010, p.21). Copiar, enfim, é um processo de imitação visto que ocorre sobre orientação, no entanto, como já foi dito, não tem a ver com transmissão de informações, mas sim com redescobrimento dirigido. Envolve, portanto, uma combinação de imitação e improvisação. A improvisação se dá na medida em que a orientação permite que o conhecimento seja descoberto pelos iniciantes. O improviso aparece como este espaço de possibilidade de criação no qual o indivíduo acrescenta seu toque particular no processo de seguir o caminho percorrido pela geração antecedente.

> O iniciante olha, sente ou ouve os movimentos do especialista e procura, através de tentativas repetidas, igualar seus próprios movimentos corporais àqueles de sua atenção, a fim de alcançar o tipo de ajuste rítmico de percepção e atenção que está na essência do desempenho fluente (GATEWOOD, 1985 Apud INGOLD, 2010).

Retornando ao exemplo dos jovens participantes das reuniões de caciques sugeri que a escuta atenta dos mais velhos, pautada por uma conduta de respeito à trajetória individual de cada integrante mais novo, atua significativamente no sentido de possibilitar aos aprendizes contextos de acesso ao aprendizado da arte política que envolve o fazer de um líder. O mesmo pode ser dito da relação que se estabelece entre as crianças ao carregarem os tocos de lenha ou preparar bolinhos. Em todos estes casos o conhecimento é redescoberto a partir daquilo que é mostrado. Como salienta Ingold, mostrar algo a alguém é fazer aquilo que se mostra presente para que a pessoa possa apreendê-la. Neste sentido, o mestre que orienta tem como objetivo *"criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito da coisa'"* (INGOLD, 2010, p.21). Este educar da atenção consiste em um processo de sintonia fina do sistema perceptivo com aspectos específicos do ambiente. O papel de cada geração em relação a seguinte, no que diz respeito a sua cognoscibilidade, é o de criação de contextos ambientais

em que as gerações mais novas possam desenvolver suas próprias habilidades incorporadas de percepção e ação. Conhecer, na concepção de Ingold *"é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo da prática – a taskscape – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo"* (INGOLD, 2010, p.21).

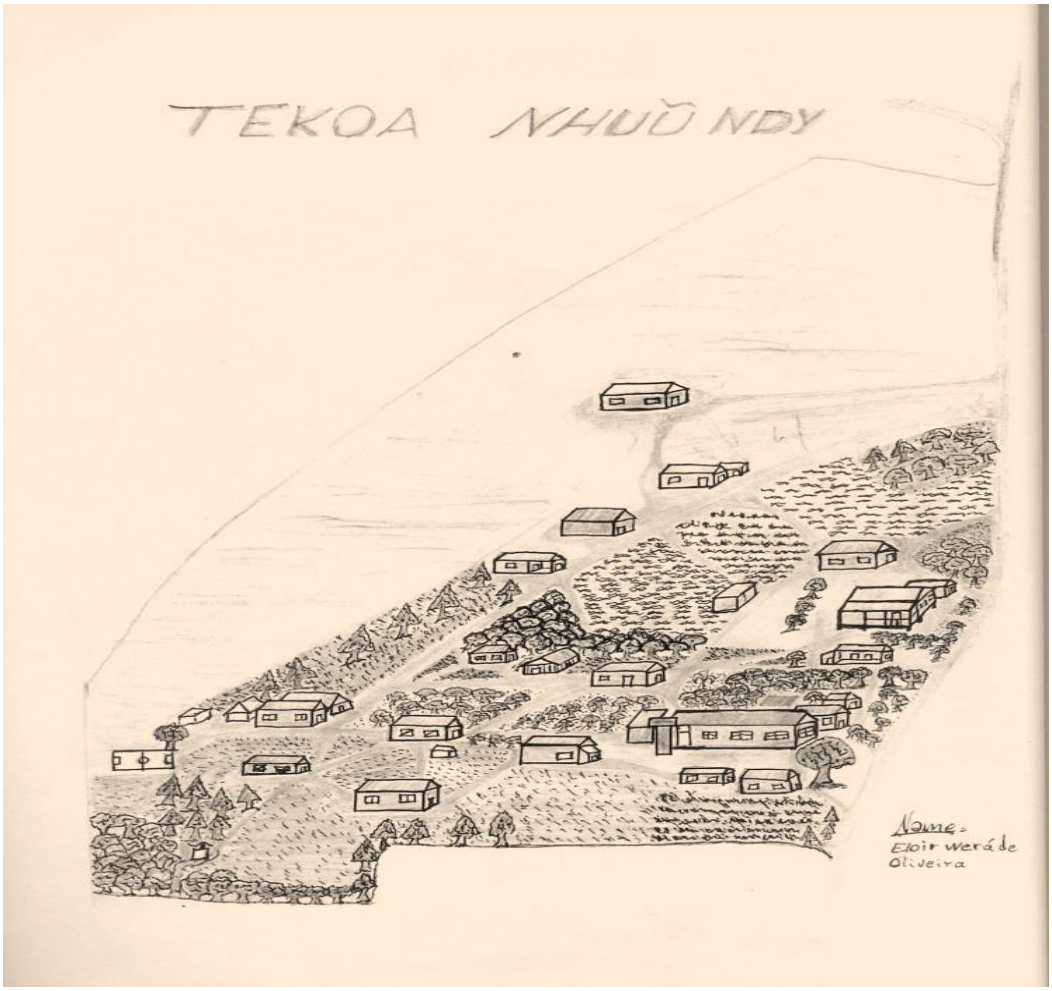
Tendo em vista as particularidades que dão contorno ao caminho de cada um, e que ao redescobrir os modos de fazer e de ser que lhes são transmitidas estas particularidades.

****

Neste capítulo procurei evidenciar como as várias situações que constituem o cotidiano das crianças – e que são extensíveis aos demais moradores das aldeias – assumem aspectos significativos quanto ao seu aprendizado. Isto se torna visível na relação que estabelecem com seres sobrenaturais – que podem admitir um sentido tanto positivo quanto negativo -, com os sonhos, discutidos à beira do fogo de chão, com os aconselhamentos dos mais velhos, ou ainda naquele viver à solta que compreende a atmosfera de aprendizado infantil e que são a contrapartida fundamental quanto ao desenvolvimento da autonomia das pessoas. Estas situações, visualizadas tanto em *Igua´Porã* quanto na Estiva, são a garantia de equilíbrio entre a adequação individual ao modo de ser da família (*Teko*) a que são submetidos e o respeito pela noção de independência no desenvolvimento da personalidade de cada um. Cada indivíduo, através de seu percurso particular – o seu andar pelo mundo – se integra ao *Teko* de modo único, redescobrindo o percurso de seus parentes através de um processo que poderíamos denominar como de redescoberta orientada. Este me parece ser o sentido que assume o termo *arandu* – o conhecimento que se alcança ao longo da vida. Um tipo de sabedoria que se atinge percorrendo os vários espaços que compõem o mundo, sendo uma das condições de se atingir o estado de *aguydje* (perfeição, imortalidade do espírito) tão almejado pelos Mbyá. Acompanhei, nesta seção do trabalho, situações vivenciadas nas duas aldeias dando, no entanto, ênfase àquilo que pude observar em *Igua'Porã*. Na seção que segue, sigo no mesmo percurso evidenciando, no entanto, a vida na aldeia da Estiva, e, em particular, o papel que a escola assume nela.

5. *Arandu Renta* – a escola e o aprendizado na aldeia da Estiva

Figura 3



Reprodução da aldeia da Estiva feita por aluno da escola.

Por volta das seis horas da manhã a aldeia da Estiva começa a despertar. Do pequeno quarto que me serve como dormitório nos dias em que pernoito na casa do cacique é possível escutar o som de seus primeiros movimentos. O cantar do galo os desperta e começo a ouvir as primeiras pessoas que aos poucos passam a circular pelas casas. Os cachorros se movimentam, latem naquele tom habitual que expressa a alegria do reencontro com seus donos. Costumam passar a noite na rua, em casinhas improvisadas. São os guardas noturnos que tomam contam da aldeia enquanto os Guaranis preocupam-se em sonhar. A noite, vez ou outra, quebram o silêncio em latidos de perseguição a algum animal que inadvertidamente tente cruzar pela comunidade.

Quando acordo todos já estão de pé. O cacique havia saído cedo, fora ter noticias de sua mãe que se encontrava em tratamento na casa de rezas. Sua esposa já estava lá, passara a noite na *opy* (casa de rezas) auxiliando nos cuidados com a sogra. A casa parecia estar sob a "responsabilidade" dos dois filhos pequenos do cacique, que brincavam sonolentos sentados no chão da sala. Acomodo-me junto às crianças para esperar meu anfitrião, naquele dia viajaríamos até Porto Alegre para um encontro com a coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da PUCRS. Ele procurava ajuda para a produção de material didático destinado à escola e para a confecção dos uniformes do coral infantil, sendo a reunião uma oportunidade para tal. Assim que me sento com as crianças, o maior deles que até então tomava conta de seu irmão menor, sai em disparada em direção à entrada da aldeia. Antes me lança um olhar como que perguntando se poderia ir. Tendo outra pessoa para cuidar de seu irmãozinho estava, liberado para fazer aquilo que mais gosta, brincar com seus parentes. Mais tarde, quando o cacique já havia retornado, perguntei para onde o menino se dirigia assim tão cedo; *"ele é assim"* respondeu, *"sai de casa cedo e só volta à noite."* Intrigado com tamanha independência de um garotinho de cinco anos, perguntei como ficava a escola, ao que ele respondeu; *"sim, ele vai. A aula começa as oito."*

Existia certo ar de tensão pairando sobre a aldeia naquela ocasião. A matriarca havia voltado doente de sua viagem à Argentina e seu estado de saúde preocupava a todos. Também preocupado procurei saber o que se passava com ela, no entanto, ninguém comentava sobre o acontecido. Evitavam falar, ao menos comigo, sobre o que lhe afligia. Sabia apenas que não se encontrava bem, a gravidade da situação era visível no semblante dos moradores. Somente tempos mais tarde vim a saber o que lhe havia acontecido[31]. O fato é que sua doença mudara a rotina da aldeia. As mulheres se revezavam no auxílio de seu tratamento na *opy* e, por isso, não se juntavam em sua casa para o tradicional encontro matinal à beira do fogo. Todas as atenções estavam voltadas para a casa de rezas. Naquele dia o café da manhã fora servido na própria casa do cacique. Após um rápido lanche partimos diretamente ao ponto de ônibus da RS-040 onde tomaríamos uma condução rumo à capital. No caminho passamos pelas crianças que, em pequenos grupos, se dirigiam alegremente para a escola. Entre eles o filho mais velho do cacique.

Conforme visto no capítulo anterior este "viver à solta", que chama a atenção quando observamos o cotidiano das crianças Mbyá – assim como fez comigo a independência do pequeno filho do cacique -, faz referência ao respeito que possuem pela noção de que a

[31] Ver capítulo II.

personalidade (espírito) se desenvolve livre em cada indivíduo. Diz respeito ao caminho particular que cada um trilha a partir de suas condições inatas, isto é, das preferências ligadas a sua porção divina de alma. Em certo sentido cada um faz suas escolhas. Alguém que se aproxima de uma reunião de caciques o faz, segundo o entendimento dos Mbyá, porque sente uma disposição interna que o leva a isso. O aprendizado, assim, está ligado diretamente ao interesse pessoal por determinado assunto ou evento. Do mesmo modo ocorre com as crianças em relação ao costume de encontros matutinos para as discussões dos sonhos. Sua participação é facultativa mas, caso decidam participar, são ouvidas e tratadas com o mesmo respeito e atenção que destinam aos demais participantes. Bergamaschi (2007) conta em sua etnografia sobre os Mbyá, que por vezes assistiu crianças envolvidas em discussões onde adultos tratavam de temas dos quais normalmente costumamos excluí-las. Espantada perguntava aos pais a respeito do envolvimento dos pequenos ao que respondiam atribuindo sua participação ao interesse deles sobre o que estava ocorrendo. Se estão ali é porque tem interesse e então estão aprendendo, diziam. O interesse demonstra a disposição ao aprendizado e, portanto, jamais deve ser ignorado. Contudo, cada um tem seu tempo, diziam eles, o que faz com que demonstrem o mesmo respeito por aqueles que ainda se mantém afastados.

É possível visualizar certa independência nas crianças indígenas antes mesmo de seu nascimento. Tal é o que demonstra a teoria Guarani sobre o processo de concepção das crianças. Ela aponta para a autonomia de sua alma (*nhe'e*), remetendo o tema a questão fundamental dos deslocamentos, do andar em busca de condições de vida favoráveis a seu desenvolvimento. No caso do *nhe'e* o deslocamento vincula-se à possibilidade de sentir-se bem entre os parentes e ficar na terra ou voltar ao reino dos deuses. O tema entre os Guaranis envolve sempre muito cuidado e segredos, tem que dificilmente estavam dispostos a conversar comigo. No entanto, diversos autores (SCHADEN, 1974; CADOGAN, 1959; CLASTRES, 1995; PISSOLATO, 20017) oferecem boas informações acerca das quais procuro retomar a teoria indígena sobre o tema, como forma de evidenciar o caráter autônomo da criança Mbyá desde sua gestação.

5.1 O que se aprende "caminhando" até a Terra

O sonho está diretamente envolvido no processo de concepção da criança entre os Guaranis. Schaden (1974) diz que a gravidez é atribuída a causas sobrenaturais e realizada por intermédio do sonho. Uma alma (*nhe'e*) é enviada por *nhanderu* (deus) e recebida em sonho pelo pai que o conta à mãe, que então fica grávida. Pissolato (2007), no entanto, enfatiza que o sonho é como um aviso de uma gravidez que já pode, inclusive, estar em curso sendo então entendido como o anúncio de um *nhe'e* que se apresenta aos pais que a acolherão. Em todo caso, o sonho diz respeito a uma escolha feita pela alma acerca daqueles que a irão receber. Enviada pelas divindades – os pais das almas – durante o período de gestação ela passa a acompanhar a mulher que a conceberá, tendo sido instruída pelas divindades quanto à possibilidade de gostar ou não de estar entre os parentes e a ela cabe a escolha de ficar ou não na Terra. Trata-se de uma escolha que em última instância representa a vida ou a morte do bebê.

Nhanderu (deus) é o responsável pelo envio e pelo crescimento da criança no útero materno. Aos pais resta a observação de algumas restrições alimentares no intuito de não prejudicar o parto e alegrar o bebê em gestação. A ingestão de certos tipos de alimentos resultaria na possibilidade da criança assumir suas características e, conforme diz Pissolato (2007), os pais evitam grandes batatas, carne de caça obtida através de armadilhas que prendem as presas ou ainda carne de bugio, visto que o animal tende a enrolar o rabo quando capturado. A isto atribuem dificuldades na hora do parto já que o bebê tenderia a ficar preso na barriga da mãe.

O papel das relações sexuais na concepção é um tanto quanto obscuro, conforme salienta Schaden (1974). A alma, como já observado, é uma doação de *nhanderu*, sendo ele o responsável por depositá-la na barriga da mãe, contudo os Mbyá reconhecem a necessidade de relações sexuais para a concepção. Consequentemente, as relações com outros parceiros que não aquele envolvido nos primeiros momentos de gestação são vistas como um risco a vida do bebê, constituindo-se então em uma forte restrição. Caso ocorram adultérios durante a gravidez, seus resultados, sempre negativos, se manifestam após o parto. Pissolato (2007) comenta que seus interlocutores afirmavam que o "*nhe'e* (alma) do bebê sabe", tem conhecimento do adultério cometido por pai ou mãe e que fica insatisfeito com isso. Os

resultados podem ser desastrosos e na maioria dos casos causa doenças ou a morte, já que a alma, se sentido infeliz, retornaria a *nhanderu* ao invés de permanecer na Terra.

Após o nascimento, a necessidade de agradar a alma do bebê permanece como o centro dos cuidados a que os Mbyá se ocupam. Métraux (1979) chamava atenção que entre os antigos Tupinambás o homem não se contentava em guardar rigoroso jejum quando nascia seu filho, tinham o costume de se estirarem na rede para cumprir a rigorosa dieta. Além disso, era preciso ainda cuidado com qualquer pormenor que o incomodasse, pois tudo aquilo que o pai sentisse poderia representar um risco fatal à criança. O resguardo masculino durava o tempo necessário para a cicatrização do umbigo. Somente quando ele caísse o pai poderia se levantar devendo, contudo, abster-se de ir a mata ou as plantações sob o risco também de morte para a criança. Sobre aos Guaranis, Métraux (1979) registrava:

> Quando os Guaranis se tornavam pais, abstinham-se de ir a caça, ou fabricar flechas, tacapes e quaisquer outros instrumentos manuais. Afrouxando os arcos e evitando mesmo armar os mundéus, estendiam-se na rede até que secasse o cordão umbilical da criança (MÉTRAUX, 1979, p.95).

O caso mais extremo era o dos Guaraius. Entre eles o pai escarificava a pele com um dente de cutia e pintava-se de vermelho nos pés, mãos e articulações, jejuando na rede por três dias (MÉTRAUX, 1979).

Assim, o período pós-parto é marcado por uma série de restrições a serem seguidas cuidadosamente. O resguardo, chamado *jekoaku*, tal como mostra Métraux, tem como objetivo assegurar a saúde do bebê neste período perigoso a sua vida. Segundo Schaden (1975) o termo reteme aos períodos de crise, isto é, a certos momentos definidos pelo perigo a determinado membro da comunidade ou mesmo para o grupo todo. Diz o autor que as principais situações de crise (*akú*) na vida dos Guaranis remetem ao momento do nascimento, à maturação biológica, às doenças, ao nascimento dos filhos e à morte (SCHADEN, 1975, p.79). As situações mais perigosas são aquelas em que a pessoa recebe a denominação de *akú*, quando se torna uma vítima potencial de *djepotá*. Após o nascimento do filho é justamente nesta situação que os pais se encontram, devendo, portanto, seguir as restrições como modo de evitar que o filho corra riscos, assim como de evitar serem eles próprios, os pais, presas de espíritos malignos.

Deste modo, é indicado que os homens evitem grandes deslocamentos, sendo comum o pai não se afastar de casa durante os primeiros dias após o nascimento. A ameaça de *djepotá*

(espírito que captura a alma dos humanos) acompanha aqueles que descumprem a regra de permanecer em casa. Se vai ao mato para caçar, o animal que o encontra aparece como gente para capturá-lo. *"O bicho se mistura com a gente e a gente fica vivendo com o bicho toda a vida"* (SCHADEN, 1975, p.84). Além do mais, o *nhe'e* (alma) do filho acompanha o pai por onde ele for, correndo o risco de se perder quando este sai em uma viagem mais longa. Desta maneira, uma ida ao mato ou à cidade representa sempre o perigo do extravio da alma da criança. Na concepção dos Guaranis a alma não está a todo instante junto à pessoa, ao contrário a acompanha a certa distância, sendo necessário cuidado para que ela não se perca pelos caminhos. O extravio pode acontecer com qualquer um, adultos inclusive – o que os faz tomar certos cuidados quando retornam do mato - mas com as crianças o perigo é maior visto que podem se distrair facilmente com uma armadilha ou com algum animal.

Entre os Mbyá a restrição de relações extraconjugais se mantém após o parto. Como visto, a alma das crianças acompanha os pais por onde eles andarem, o pai principalmente, sendo assim, no caso de relações sexuais com outras pessoas, *"ela fica triste e morre"*, dizem os Guaranis (PISSOLATO, 2007). Para os pais, o resguardo pós-parto envolve ainda uma série de restrições alimentares semelhantes às do período de gestação, o jejum que Métraux cita em relação aos Tupinambás. Do mesmo modo, procura-se evitar qualquer ato que envolva grandes esforços físicos. Assim como os Tupinambás, que ficavam à rede, e os antigos Guaranis que afrouxavam seus arcos, os Mbyá procuram não se submeterem a grandes esforços após o parto, já que isto representaria um perigo a criança que sente tudo aquilo o que os pais sentem.

Pode-se concluir que grande parte do problema durante o período de gestação e pós-parto diz respeito à necessidade de manter a alma da criança satisfeita. O sentir da alma está vinculado diretamente ao comportamento dos pais durante tais períodos sendo desde cedo objeto de aprendizagem para ela. É preciso mantê-la feliz entre os parentes para que não sinta vontade de partir. Retomo mais uma vez o caso do funcionário da FAPEU e seu filho pequeno na festa com os moradores da Estiva como exemplo de sua preocupação em alegrar as crianças. O modo como receberam o menino, fazendo com que ele circulasse por todos os moradores, faz referência direta à alegria que sentem com sua chegada, assim como a necessidade de fazê-lo sentir-se feliz entre eles.

Desde modo, se a alma demonstra sua autonomia pela possibilidade de escolha – a escolha fundamental entre ir e ficar, viver ou voltar para junto de *nhanderu* (deus) – esta escolha parece remeter ao tema dos deslocamentos visto no primeiro capítulo. Tal qual os

parentes que seguem seu líder, a alma se coloca em movimento a partir do que sente no caminho – se os parentes que seguem um caminho buscam por situações que possibilitem sua elevação espiritual, a alma busca parentes que a façam se sentir feliz. É o que ela percebe neste caminho que a possibilita decidir ficar ou partir. O ficar, contudo, diz respeito à necessidade da construção de um corpo pela incorporação do modo de ser, o *habitus*, daqueles que acompanha, ou seja, seus pais e parentes. O contentamento da alma vincula-se à oportunidade dela assumir uma condição semelhante daqueles que segue, já que os que andam juntos costumam assumir uma mesma corporalidade. Deste modo, se a teoria indígena da concepção das crianças oportuniza a observação deste aspecto interessante relacionado à sua autonomia, algo que se dá, como visto, desde sua concepção, ela também possibilita perceber o outro lado de seu aprendizado, a saber: aquele referente à possibilidade de estar junto, um estar junto de seu próprio corpo e daqueles com os quais se vive.

A noção de corporalidade entre as populações indígenas é algo extremamente complexo, sendo relevante saber de início que se distancia em muito das noções fundadas na divisão corpo e alma que costumeiramente assumimos. Acima de tudo, entre os indígenas as noções de corpo e alma remetem ao estabelecimento de uma relação, da possibilidade de assumir uma *perspectiva*. As restrições que compõem a *couvade*[32] demonstram um esforço dos Guaranis para manter a alma da criança junto ao corpo já que, estando ela junto a ele, vivendo com um corpo Guarani, a relação garante que ela assuma a perspectiva Mbyá (humana). Viveiros de Castro (2002) aponta a centralidade da corporalidade entre as populações ameríndias. Diz ele:

> O conjunto de hábitos e processos que constituem os corpos é o lugar de emergência da identidade e da diferença. O corpo humano pode ser visto como o lugar de confrontação entre humanidade e animalidade (...). Ele é o instrumento fundamental de expressão do sujeito e ao mesmo tempo objeto por excelência, aquilo que se dá a ver a outrem (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.130 -131).

Deste modo, o período de resguardo constitui-se então como um momento de aprendizado, uma forma de socialização que, externamente, impede o estabelecimento de relações de parentesco com seres não-humanos, animais sobretudo. A alma, aproximando-se

[32] Nome dado pela antropologia para designar o conjunto dos procedimentos assumidos pelos pais nos períodos de gestação e pós-parto.

aos parentes, aprende a estar junto a seu corpo, assumindo assim sua posição – uma perspectiva – de humanidade.

Aracy Lopes da Silva (2002) chamava a atenção de que a corporalidade entre os indígenas deveria ser entendida como um de seus mecanismos centrais de aprendizagem e transmissão de conhecimentos entre estas populações. Assim, se o caminhar – andar pelo mundo - remete àquele tipo de aprendizado relacionado às disposições individuais ligadas à natureza da alma (da região divina de que ela tem origem), o estar junto diz respeito ao conhecimento que se adquire a partir da possibilidade de incorporar o modo de ser daqueles com que se vive. Uma forma de socialização que tem início ainda na gestação e que acompanha boa parte da vida dos Mbyá.

5.2 O "estar junto" como aprendizado

Durante o tempo em que estive na Estiva pude observar uma oficina de vídeo ministrada uma ou duas vezes por semana por um estudante do curso de Ciências Sociais da UFRGS. A partir da formação de um pequeno grupo composto por jovens e crianças, todos aqueles que demonstraram interesse em participar das oficinas, o trabalho tinha como objetivo instrumentalizá-los no manejo de equipamentos de vídeo-gravação, assim como sobre técnicas de filmagem e produção. Na prática reuniam-se semanalmente para filmar histórias sugeridas pelos jovens guaranis. O tema central, aquele que mais vezes foi escolhido para as gravações, era o do *djepotá.* Assim os jovens reproduziam as histórias de encontros com espíritos malignos que ouviam de seus parentes, encenando-as nas filmagens. O trabalho tinha início com discussão acerca da história a ser reproduzida nos vídeos, sendo que em cada encontro um dos jovens ficava responsável pela escolha da história do trabalho seguinte. Contudo, nas ocasiões em que tive a oportunidade de presenciar os preparativos, percebi que tudo era decidido no dia da filmagem; qual história, onde e como filmar, assim como que personagem cada um dos integrantes do grupo interpretaria. As histórias ainda sofriam mudanças de acordo com a disposição do grupo em empenhar-se no trabalho. Em certa ocasião falariam sobre um espírito que atacava um grupo de pescadores, no entanto o forte calor fez com que rapidamente alterassem a narrativa já que não desejavam caminhar até o lago, cruzando campos sob o sol escaldante para realizar a gravação. Os pescadores, por sugestão minha, logo se transformaram em caçadores e eu acabei sendo o escolhido para

desempenhar o papel do espírito maligno. *"Ele é o que tem mais jeito de djepotá"*, diziam, rindo e apontando para minha barba.

Curioso acerca das narrativas e em virtude das constantes mudanças que sofriam, meu colega contava que frequentemente procurava pedir mais informações a respeito delas para ajudar nos ajustes. Neste caso, ouvia sempre a mesma resposta: *"tem que perguntar para os mais velhos, eles é quem sabem!"* De fato o tema é tratado com muito cuidado quando se tem de comentá-lo com os brancos. Há como que uma proibição aos jovens quanto ao falarem sobre determinados assuntos com os não-índios. Por isso também as constantes variações e a superficialidade das histórias narradas pelo grupo. Quando se tentava aprofundá-las um pouco mais, como por exemplo tentar saber mais detalhes a respeito do espírito que estava agindo na narrativa, eles logo frisavam que *"isso tem que ver com eles"* (os mais velhos).

O trabalho do grupo era envolvido em um tom de brincadeira e constantes risadas, remetendo àquilo que Clastres (2003a) já havia verificado em seu célebre artigo *De que riem os índios?*, isto é, aquela obseção secreta dos índios em rir daquilo que temem. Falando acerca dos mitos que ironizavam as figuras do xamã e do jaguar – *"mitos que desvalorizam no plano da linguagem aquilo que deveria ser temido na realidade"* - Clastres (2003a) chamava a atenção que para os índios o ridículo mata. Dizia ele:

> Quando os índios escutam essas histórias, naturalmente só pensam em rir. Mas o cômico dos mitos nem por isso os priva de seu lado sério. No riso provocado aparece uma intenção pedagógica: enquanto divertem aqueles que os ouvem, os mitos veiculam e transmitem ao mesmo tempo a cultura da tribo. Eles constituem assim o *gai savoir* dos índios (CLASTRES, 2003, p.166).

Este aspecto "pedagógico"- veicular à cultura da tribo - que envolve o tipo de mito analisado por Clastres é certamente o fundamento de todo e qualquer mito, o que faz com que os momentos de transmissão das narrativas constituam-se em situações privilegiadas de socialização dos pequenos Mbyá em relação às normas do grupo. Os mitos são, acima de tudo, um lugar de reflexão. Como diz Clastres (2004), são um discurso da sociedade sobre si mesma e, neste sentido, eles não somente espelham a vida social e seu ordenamento, mas problematizam-na promovendo reflexões sobre ela (SILVA, 1995). É através deles que as sociedades indígenas apresentam seus conhecimentos e verdades que, desde cedo na infância, fazem seus indivíduos entrarem em contato com suas questões fundamentais.

Assim, nos encontros à beira do fogo, quando os mais velhos contam as narrativas míticas aos jovens e as crianças, as normas e o modo de viver das comunidades vão sendo transferidos (redescobertos) pelas gerações mais novas. Como no caso dos jovens aprendizes a lideranças que participavam da reunião em *Igua'Porã* aqui, na transmissão das narrativas míticas, o espaço da reflexão garante a possibilidade de um processo de atualização individual do conhecimento através do caráter criativo que envolve a aprendizagem. O mito, redescoberto – criativamente como diria Ingold (2010) - pelos que ouvem a narrativa, é reinterpretado e atualizado a partir de seus caminhos individuais, fazendo com que sua interpretação se torne objeto constante de debate entre eles. Ainda que hoje a prática das conversas *"onde se contam as histórias de antigamente"* tenha perdido um pouco de espaço quanto ao interesse dos mais novos - para a tristeza de minha interlocutora que chamava atenção ao fato - o repertório de histórias que a oficina de filmagem demonstra reforça a ideia de que as histórias sobre estes seres continuam a desempenhar papel importante na constituição do imaginário Mbyá sendo, portanto, ainda amplamente difundidas. Para tanto, a escola, através das aulas sobre religiosidade Guarani, parece contribuir significativamente.

Neste mesmo sentido das narrativas míticas os rituais assumem sua função educativa ao iniciarem as crianças na vida religiosa. Atuam mostrando aos pequenos guaranis os comportamentos adequados e as atitudes morais a serem seguidas como forma de agradar os *nhanderukuery* (os deuses), seus protetores. Tais ensinamentos, na verdade, são orientados a comunidade inteira. Neles os participantes recebem aconselhamentos acerca dos deuses e das consequências de se tomar atitudes que os desrespeitem. Em geral constituem-se em momentos em que o xamã transmite aos participantes os ensinamentos sobre os comportamentos de seus protetores para que todos aprendam sobre seus hábitos e, deste modo, se protejam dos maus espíritos e das doenças que causam. O *karaí* (xamã) relata aos presentes suas conversas com as divindades, isto é, as orientações a serem seguidas para que a comunidade se mantenha protegida. É justamente a partir deste diálogo que o xamã executa sua tarefa fundamental de promover a manutenção do equilíbrio no interior da aldeia e garantir a segurança dos seres humanos do local.

No que diz respeito mais especificamente aos jovens, os rituais tornam-se momentos propícios para o aprendizado acerca dos espíritos causadores de desequilíbrio, assim como sobre os donos guardiões de todas as coisas visíveis e invisíveis. Os condutores dos rituais orientam que tudo tem seu dono, seres invisíveis de outra dimensão, que cuidam de cada espécie e dos seres humanos. Assim, a floresta, o rio, os animais, os homens, cada um, possui

seu dono, alguns bons e outros, ao contrário, extremamente cruéis, que devem ser respeitado para que não se irritem e resolvam vingar-se diante de um desrespeito qualquer. Benites (2012) diz que estes conhecimentos são ensinados pelos lideres espirituais às crianças e aos jovens para que aprendam a dialogar (através da reza) com estes seres. O autor salienta ainda que as rezas existem para controlar e prevenir os males causados pelos espíritos.

Com isso, os lideres e os pais, através do exemplo prático, das conversas e aconselhamentos, demonstram as crianças o modo de ser e pensar da família. Contudo, no processo não há uma separação destas dimensões. Como já foi visto na reunião de caciques, no aprendizado das tarefas domésticas ou nos rituais o conhecimento se constrói num processo criativo que envolve a prática, o saber ouvir e a experimentação. O mesmo se dá quanto ao aprendizado do manejo da roça e das incursões aos rios e matas. No primeiro caso, deve-se aprender as condições favoráveis para o cultivo das vitualhas mais importantes, caso em que o domínio das relações com os seres responsáveis pelos alimentos se faz fundamental. Do mesmo modo, andar pela mata ou ir ao rio a procura de alimentos envolve aprender a lidar com os donos dos seres que por ali vivem. É profundamente necessário saber como proceder em tais locais. Assim como na roça, é preciso saber como e quando plantar, na mata é fundamental compreender em que momentos a caça é possível. Sobretudo, conforme salienta Benites (2012), é preciso saber que não se pode falar sobre os animais, principalmente sobre aqueles que são alvo da caçada. Philippe Descola (2006), em seu estudo sobre os Jivaro da Alta Amazônia, relata uma situação semelhante. Contava ele que uma noite, após um sonho premonitório que assinalava a presença de uma manada de porcos-do-mato, seu informante comunicou as pessoas ao redor: *"Vamos levar os cachorros para passear!"* Descola dizia que entre os Achuar (povo Jivaro) há o cuidado de não anunciar os planos de caça de modo tal que a palavra sequer existe em seu vocabulário, sendo substituída por perífrases que excluem a ideia de morte. A precaução, conforme contam os Achuar, tem um objetivo análogo ao silêncio dos Guaranis quando vão à caça, isto é, evitar o risco de irritar os espíritos que velam pelos animais.

Ainda quanto este aspecto de percorrer as matas e os rios, o trabalho nas oficinas de filmagem possibilitou observar o domínio das crianças em relação ao ambiente. O condutor das oficinas chamava a atenção para a multiplicidade de espaços que elas percorrem, campos, matas e lagos, assim como para o conhecimento que possuem no que diz respeito a circular por tais lugares. Nos matos principalmente, demonstram uma percepção aguçada conseguindo observar coisas que ele dizia só conseguir perceber com extrema dificuldade. À distância

apontavam animais que cruzavam seu caminho e demonstravam extrema habilidade em desviar deles. Em outros casos demonstravam sua perícia como os estilingues, utilizados na "caça" as pombas. Impressionado com a precisão das crianças, dizia serem elas capazes de acertar as aves a uma distância considerável. Do mesmo modo demonstravam grande destreza na pesca que realizam num lago localizado a cerca de vinte minutos de caminhada da aldeia.

As idas ao lago são momentos de grande satisfação para as crianças, que costumam ir em grupo nos dias quentes para se refrescarem. É lá também que aprendem com seus pais as técnicas e os modos de proceder na pesca, saberes amplamente dominados e difundidos entre os guaranis, e que fazem com que a prática se constitua em um de seus momentos preferidos de lazer. Quando viajamos em visita a uma das aldeias recentemente adquiridas pelo DNIT, os guaranis da Estiva ficaram sabendo da existência de um arroio localizado nos limites da área. Logo não demoraram em organizar uma expedição até ele. Chegando ao arroio, impressionados com o tamanho dos peixes que exibiam-se em saltos na superfície, improvisaram rapidamente o material necessário para uma tentativa de pescaria. Este interesse recreativo pela pesca é passado aos filhos possibilitando, como já foi visto, seu aprendizado acerca de como proceder em relação aos seres que cuidam das águas e dos peixes. Quando perguntei para o cacique se costumava levar seu filho para pescar, ele me respondeu que sim, que o levava frequentemente até o lago para lhe ensinar a pescar, mas disse também que ele é muito pequeno, *"faz muito barulho, não consegue ficar quieto."*

É possível perceber que o espaço existencial das crianças não se resume ao ambiente da aldeia. Circulam pelas redondezas atravessando campos e matas, explorando o mundo a sua volta. Contudo, como disse o cacique, este acesso livre é perigoso aos pequeninos já que ainda não sabem respeitar corretamente o modo de agir em tais espaços. Neste caso, incursões ao mato ou ao lago demandam sempre a presença de "supervisores", jovens ou adultos que os acompanham nas aventuras. Um morador vizinho a aldeia me contou que as crianças costumam circular por toda região. *"Seguido vejo elas no lago tomando banho peladas... elas se divertem! É perigoso ir até lá, aquele mato* (deve-se atravessar um mato para chegar até o lago) *é cheio de cobras.* Dizia ele que não entendia porque se arriscavam tanto andando até lá. O morador relatou ainda que às vezes vê famílias inteiras andando pelo mato "caçando" o cipó que utilizam no artesanato. Neste dia, por coincidência, enquanto mantínhamos a conversa na parada do ônibus, avistamos uma destas famílias com as crianças todas em volta,

retornando de uma expedição ao mato. Voltavam com os rolos de cipó que carregavam nos ombros e sacolas com orquídeas que costumavam vender à beira da estrada[33].

De tudo aquilo que se pôde perceber até o momento, é possível concluir que os processos envolvidos no aprendizado das crianças, tanto em *Igua'Porã* quanto na Estiva, não apresentam diferenças significativas quanto ao processo de socialização dos pequenos guaranis. Em ambos os casos, o aprendizado responde ao duplo sentido que a educação assume entre eles, garantindo por um lado, o desenvolvimento individual das crianças - baseado no respeito aos interesses particulares que leva cada uma delas a percorrer caminhos diferentes -, e por outro sua incorporação das normas do grupo através daquilo que se aprende estando junto. As diferenças entre as aldeias parecem atribuídas ao grau de flexibilização que cada comunidade admite em relação àquilo que se entende como o modo de ser de antigamente. Como visto nos capítulos anteriores, os Guaranis mais velhos costumam falar com saudosismo daquele modo de vida marcado pelo rigor da religiosidade e que faz com que se refiram positivamente a locais como *Igua'Porã* e Misiones, *"lá se vive bem, se vive como se vivia antigamente"*, dizia minha interlocutora. Tal flexibilização, mais evidente em aldeias como a da Estiva, parece vincular-se diretamente ao contato frequente com o mundo do *Juruá* e ao interesse que ele desperta nas gerações mais novas, fazendo com que seja incluído em seus espaços de circulação. Andar pelo mundo dos brancos se traduz na oportunidade de aprendizado das coisas do *Juruá*, um aprendizado que acaba sendo incorporado ao modo de ser dos Guaranis. Assim, frente ao perigo exercido pela proximidade é necessário blindar as crianças - como dizia o filho do antigo cacique -, isto é, protegê-las para que, frente à inevitabilidade do contato, não sejam capturadas por este mundo perigoso. Deste modo, a escola *na aldeia* parece surgir como um espaço significativo no sentido de garantir esta blindagem de que falava o filho do cacique. A proximidade da família garante a segurança das crianças, ao mesmo tempo em que permite a escola exercer seu papel fundamental de instrumentalizá-las no convívio com os brancos e suas instituições.

Na sequência deste capítulo descrevo minha experiência na escola da aldeia da Estiva procurando evidenciar o argumento de que o movimento em direção à sociedade do branco, aquela abertura ao Outro, cerne de uma metafísica indígena, se constitui na possibilidade de incorporação do mundo do branco através da escola, ou seja, num "virar branco" marcado

[33] A coleta de orquídeas é considerada pela legislação brasileira como crime ambienta. Para os indígenas, no entanto, em virtude de seu trato menos predatório da espécie, a coleta é liberada.

pela possibilidade de se assumir um corpo de branco, um corpo submetido às regras escolares, e que sugere que, para a comunidade, ela possui um sentido fundamentalmente instrumental.

5.3 Karaí Nhe'e Katu – a escola da Estiva

Figura 4

Escola Karaí Nhe'e Katu – Aldeia da Estiva.

Um bom modo de começar a descrever a escola da Estiva é retomar a discussão que envolve as críticas dirigidas à formatação escolar adotada pela comunidade. Conforme dizia o irmão do antigo cacique, nas outras aldeias as pessoas entendem que o modo de trabalhar na escola da Estiva introduz as crianças num processo progressivo de distanciamento da cultura Guarani. *"Dizem que a criança perde a cultura na escola,(...) mas uma coisa não interfere na outra(...) aqui aprendemos as coisas do branco",* exclamava o professor em defesa da comunidade.

Conforme me foi descrito pelos professores indígenas da Estiva, a diferença entre a sua e as demais escolas guaranis é que nelas há um mistura das “coisas” de branco e das “coisas” de Guarani. Nas outras escolas tudo é trabalhado em conjunto, sendo as aulas ministradas simultaneamente por professores índios e não-índios. Sem destinar críticas diretas ao modo de trabalho das outras escolas o professor da Estiva defendia-se dizendo apenas que na nela se trabalha separado, há aulas de professores não-indígenas – que ensinam sobre as “coisas” de brancos - e aulas de professores Guaranis, que transmitem ensinamentos sobre sua cultura e religião. Importante salientar a ênfase de sua fala quanto ao fato da escola da Estiva ser a única regulamentada como escola indígena pelo Estado. As demais escolas indígenas que se encontram em funcionamento hoje são anexos de escolas públicas localizadas em centros urbanos próximos. *“Nossa escola é oficial”,* dizia o professor, *“aqui temos toda a papelada que tem uma escola de branco. Somos a única que tem isso!”*

A atual escola, regulamentada pelo Estado do RS, foi inaugurada no ano de 2001. Antes funcionava do mesmo modo que as demais escolas da região, como um anexo de outra escola pública. Naquela ocasião, as aulas eram ministradas por dois professores que utilizavam como sala de aula a casa do então cacique. Desde aquela época a comunidade optou pela educação bilíngue, tendo mantido até 2002 sua configuração inicial de dois professores; um ensinava o guarani às crianças e outro o português. Contudo, as dificuldades com o ensino da língua portuguesa criou a necessidade de contratação de professores não-indígenas. Estes passaram a atuar conjuntamente com os professores guaranis nas séries iniciais como forma de facilitar o acesso das crianças à segunda língua. A prática é mantida até hoje nas séries de alfabetização, visto que o trabalho em conjunto permite uma compreensão mais fácil dos pequenos que, fora da escola, até a idade de cinco anos conhecem apenas o Guarani. Nas demais séries tudo é divido entre guaranis e brancos. Aulas dos conteúdos regulares de qualquer escola pública - geografia, história, matemática - ministradas por professores brancos e aulas de língua guarani, religiosidade e música (vinculada ao coral) ministradas por professores indígenas.

Do ponto de vista estrutural a escola é formada por dois prédios dispostos perpendicularmente. No primeiro, que faz frente para a entrada da aldeia, ficam suas quatro salas de aula, os banheiros e a cozinha. As salas são pequenas, sendo compostas por cerca de quinze carteiras cada uma. Sua disposição é exatamente a mesma daquela que costumeiramente encontramos nas escolas públicas; quadro negro ao fundo, mesa do professor ao lado e as carteiras distribuídas em linhas no restante da sala. A maior das salas de

aula, localizada bem à frente da escola, é onde se realizam, além das aulas dos conteúdos regulares, as aulas de música e os ensaios do coral, ambos sob responsabilidade do atual cacique da aldeia (que como foi visto acumula a função de professor). Na outra extremidade do prédio há uma sala menor destinada aos alunos de pré-escola. Sua configuração também acompanha aquela normalmente encontrada nas salas de séries de pré-escola de nossas instituições de ensino. Mesinhas redondas nas quais os alunos formam pequenos grupos para as atividades diárias e ao fundo uma mesa maior para a professora. Nela encontram-se também muitos brinquedos produzidos pelos próprios alunos com material reciclado, desenhos e cartazes nas paredes e, logo acima do quadro negro, o tradicional alfabeto temático. Os cartazes sempre muito bem feitos decoram as paredes de toda a escola evidenciando a habilidade dos alunos para trabalhos com desenhos. Seus temas reproduzem, na grande maioria dos casos, as narrativas míticas e as situações diárias da aldeia. Atualmente produzem um painel na parede externa da sala de ensaio do coral, onde a aldeia é reproduzida em dois momentos, de um lado mostra a ocupação inicial da área e do outro a aldeia atual, remetendo, assim, ao "caminho" percorrido pela comunidade desde que lá se instalou. Nos detalhes é possível perceber o cuidado em demonstrar cenas de atividades cotidianas da vida na aldeia como a construção de casas no sistema de *puxiro* – nome dado ao sistema de trabalho em conjunto, quando familiares auxiliam-se mutuamente na construção de moradias ou roças, regido pelo ideal da reciprocidade – assim como as incursões ao mato para a coleta de lenha para o fogo e o preparo de comidas tradicionais.

Do outro lado, perpendicular ao prédio das salas de aula, encontra-se um segundo prédio com a sala dos professores e a secretária da escola. Junto à sala destinada aos professores há ainda um laboratório de informática muito pouco utilizado já que a escola não conta com rede de internet. A sala, muito ampla, serve ainda de centro de exposição dos trabalhos realizados pelos alunos nas aulas de educação artística e artesanato. A decoração chama a atenção pela multiplicidade de trabalhos, por todos os lados encontram-se quadros, pôsteres, desenhos em madeira, artesanato, cestos e brinquedos produzidos durante as aulas. Entre eles chama a atenção uma maquete da escola confeccionada como tarefa para a aula de matemática. O objetivo, comentava o professor não-índio, era trabalhar a reprodução de escalas. A riqueza de detalhes e a perfeição das dimensões faz lembrar, assim que se põe os olhos na maquete, a precisão das miniaturas de animais que caracterizam o artesanato Guarani.

Em sua parte central a escola conta com um pátio de dimensões consideráveis e uma pequena pracinha com balanços, escorregador e gangorras. Ao fundo está localizado o refeitório onde as crianças fazem suas refeições e ao lado, marcando o limite da escola, encontra-se o posto de saúde. A cozinha e o refeitório constituem-se em pontos importantes quanto ao interesse dos guaranis pela escola. Se hoje, sob a orientação de uma geração melhor instrumentalizada quanto ao acesso ao mundo dos brancos – isto quer dizer acesso a trabalho e auxílio na luta por condições melhores de vida -, a vida na aldeia tornou-se menos dura, no passado as condições não eram tão favoráveis. Cabe lembrar que a área reduzida e o solo pouco fértil comprometem a produção de alimentos, fazendo com que o artesanato se torne, ainda hoje, a principal fonte de sustento da comunidade. No passado, sem o acesso aos empregos e à renda que a escola possibilita atualmente e limitados pela falta de produtividade da terra, a merenda escolar assumia importância fundamental quanto à própria sobrevivência das crianças. Atualmente, a escola briga pela possibilidade de incorporar seu cardápio tradicional nas refeições ofercidas. Conseguiram recentemente a substituição da antiga merendeira branca por uma Guarani contudo, a Secretária de Educação do Estado não liberou o novo cardápio em virtude da falta de acompanhamento de uma nutricionista.

Do ponto de vista organizacional a escola se caracteriza como comunitária. Isto quer dizer que ela é conduzida pela comunidade a partir de seus princípios e convicções. O próprio regimento aponta para a responsabilidade da comunidade em participar nas decisões relacionadas ao encaminhamento dos recursos destinados à escola, procurando utilizá-los em investimentos de interesse comunitário. Além disso, participam ativamente na regulação do calendário escolar, nas decisões pedagógicas, na construção dos objetivos anuais e no aproveitamento dos espaços da escola. Por exemplo, costumam vincular ao espaço escolar trabalhos de oficinas de artesanato e costura. Em tais ocasiões se reúnem aos sábados na escola para produzir em conjunto artigos para venda, aproveitando o momento para incluir as crianças nas técnicas de confecção das peças de artesanato e na restauração de roupas. O trabalho, costumeiramente realizado no âmbito doméstico, além de possibilitar às famílias momentos de interação social, garante às oficineiras renda extra pela condução das oficinas.

De acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, aprovado pela Secretária Estadual de Educação, ela deve contar com a participação de toda a comunidade, constituindo-se em um espaço coletivo de construção de direitos e deveres. Sua equipe diretiva atua em conjunto com o Conselho Escolar – formado por representantes de todos os segmentos da escola - para definir sua administração financeira e pedagógica. É por sua

Figura 5

Painel pintado pelos alunos da escola (aldeia antiga).

Figura 6

Painel pintado pelos alunos da escola (aldeia nova).

Figura 7

Detalhe de construção de residência no sistema de “puxiro”

Figura 8

Preparo de refeições tradicionais.

Figura 9

Maquete da escola produzida por alunos como tarefa da aula de matemática

Figura 10

Vista frontal da escola.

Figura 11

Maquete da Escola Karai Nhee Katu – Aldeia da Estiva.

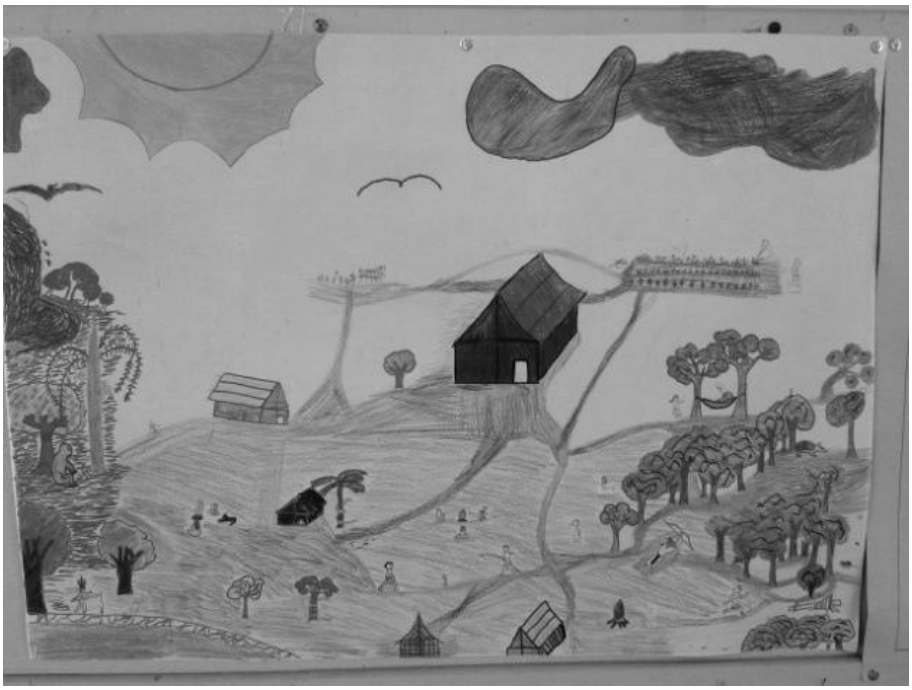
inserção no conselho, a partir de seu representante, que a comunidade consegue exercer pressão quanto àquilo que entende como necessário à escola e à comunidade. Contudo, na prática, a coisa funciona de modo bem menos burocrático.

As mulheres da aldeia, capitaneadas por sua matriarca, atuam de maneira muito forte no que diz respeito à tomada de decisões acerca do funcionamento diário da escola. A própria oficina de vídeo ministrada por meu colega, mesmo estando vinculada à escola, teve de passar pelo crivo das lideranças. São elas, por exemplo, que indicam quem exercerá as funções de apoio na escola, como as de merendeira e de faxineira, do mesmo modo que tomam a frente na briga pela introdução de um cardápio Guarani na merenda das crianças e influenciam até mesmo na contratação ou desligamento de professores. Certa vez, a matriarca me contava ter ficado aborrecida quando a diretora demitiu um dos professores sem consultar as lideranças;

> Nos reunimos [as mulheres] e fomos lá falar com ela. Perguntei para ela [a diretora] porque o professor foi embora? Ela me disse que ele não estava se acertando com as crianças, que elas não gostavam dele. Daí falei que aqui quem tem que gostar é a gente, as lideranças, nós que sabemos o que é bom para eles, não tem nada que dar ouvido para as crianças. Disse que não era pra mandar nenhum professor embora sem nos consultar antes. Aqui quem manda é a gente!

Hoje, com a necessidade da procura por uma nova diretora, vivem uma situação de certa tensão e por isso procuram estar a frente do processo de sucessão. Em virtude da aposentadoria da atual diretora que, como foi visto, conduz a escola desde sua fundação, há um debate constante envolvendo toda comunidade (a escolar, inclusive) em relação a quem virá a exercer a função nos próximos anos. O medo, é claro, se dá pela possibilidade de que o próximo diretor não tenha o mesmo respeito que a atual direção demonstra pelas decisões da comunidade. Como ficou evidente pela questão do cardápio Guarani, nem sempre suas demandas são acatadas por aqueles a quem pertence à palavra final. No caso da aldeia, como mostrou minha interlocutora, ela pertence à comunidade e é preciso que quem assuma o cargo entenda isso. Assim, especulam vários nomes – como de costume a decisão cabe aos indígenas – e falam da necessidade da atual diretora preparar quem venha a assumir o cargo, do mesmo modo como ela havia sido pelo fundador da aldeia.

Figura 12

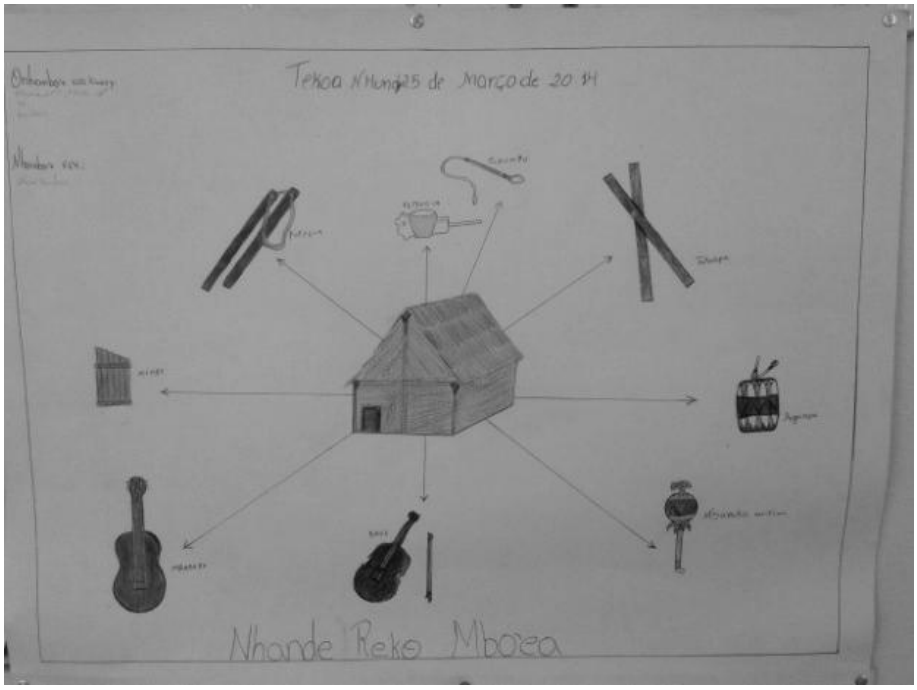


Cartazes reproduzindo a vida da aldeia decoram as paredes da escola

O dia na escola começa cedo, cerca de sete horas da manhã ela é aberta pela merendeira responsável pelo preparo do lanche das crianças. Às oito horas, quando elas

começam a chegar para as aulas, à merenda deve estar pronta para o café da manhã. As atividades na escola são divididas em dois turnos. No período da manhã a escola atende as séries iniciais e parte do fundamental, enquanto no turno da tarde recebe os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e do Médio. Deste modo, a maioria das aulas ministradas pelos professores guaranis se concentram no primeiro turno nas turmas de alfabetização. À tarde é possível encontrá-los nos ensaios do coral ou na aula de religiosidade, dirigida aos alunos dos últimos anos. O ritmo da dinâmica diária da escola corresponde àquele de uma escola regular. Depois da merenda, as crianças se dirigem em fila para as salas de aula para início das atividades. Mais tarde, na metade da manhã, elas tem uma pausa para o recreio quando utilizam a pracinha para brincar. Os períodos são marcados pela tradicional sineta que avisa o horário do intervalo nas aulas para o recreio, assim como o término das atividades ao fim da manhã. Pela tarde a dinâmica se mantém, apresentando contudo uma variação maior de professores devido ao número de disciplinas que compreende o ensino nos anos finais do Fundamental e do Médio.

Figura 13



Instrumentos musicais ligados as práticas rituais na Opy.

Na ocasião de meu trabalho de campo não tive a oportunidade de assistir a nenhuma das aulas dos professores indígenas, pude acompanhar apenas algumas daquelas ministradas

por professores brancos. De um modo geral, sua dinâmica acompanha o desenvolvimento mais comum das aulas em escolas públicas. Os conteúdos são apresentados de modo expositivo com o auxílio de material didático-pedagógico elaborado pelos próprios professores. A exceção, é claro, são as aulas de alfabetização que devem ser dadas a partir da língua materna (Guarani), sendo a introdução à segunda língua (Português) feita pelo professor indígena em trabalho conjunto com o professor branco. A proposta pedagógica prevê ainda a necessidade de a realidade local ser trabalhada pelos professores. Assim, em algumas das aulas, como as de alfabetização e religiosidade, estão previstas atividades de visitas aos moradores mais velhos como forma de ensino e reforço dos costumes.

De um ponto de vista ideal, a realidade local como linha de partida para o trabalho educativo oportunizaria uma maior inserção dos professores não-indígenas nas questões de interesse da comunidade. Contudo, conforme já foi visto no caso da briga de sucessão de caciques após a morte do patriarca, nem sempre esta aproximação rende bons frutos. Certamente os professores brancos buscam aproximar seus métodos de trabalho aos interesses dos alunos, no entanto isso resulta mais de um trabalho de adaptação feito entre os próprios professores brancos do que de sua interação com a comunidade. Uma das professoras *Juruá*, provável substituta da atual diretora, me contava que o processo de adaptação é extremamente complicado.

> Quando cheguei aqui achei que eles deveriam se adaptar ao meu modo de trabalho, normalmente é assim que funciona. Mas logo vi que a coisa não era bem assim e que, na verdade, quem deveria se adaptar era eu.

Seu começo na escola indígena foi bem difícil, tanto que chegou a pensar mais de uma vez em abandonar o trabalho. Professora de Português e Literatura, ela conta que por vezes os alunos boicotam[34] o trabalho. *"A gente programa o trabalho do dia e chega na hora é preciso improvisar, mudar de estratégia para levá-lo adiante."* Comentava que procurava incentivá-los na escrita a partir de suas histórias pedindo que escrevessem redações sobre temas ligados ao seu cotidiano.

[34] Optei por manter no texto o termo "boicote" utilizado pela professora em nossa conversa. No entanto, para evitar qualquer mal entendido acerca de seu sentido é conveniente salientar que ele foi utilizado por ela como forma de evidenciar certa atitude por parte dos alunos, não tão comum assim, que costumam se negam a realizar atividades que não sintam uma maior disposição em desenvolver no dia. Assim, por vezes, os alunos dão preferência aos desenhos – "trabalho" que normalmente gostam e estão dispostos a fazer - em relação as redações, obrigando a professora ao improviso como modo de dar continuidade ao trabalho.

> Quando pedia alguma redação sempre perguntavam se não podia ser um desenho porque não queriam escrever, caso eu insistisse na escrita eles boicotavam mesmo, não tinha como dar aula.

A solução era ceder, ela então liberava a produção de desenhos para mais tarde, quando os alunos estivessem mais envolvidos na atividade, retomar a escrita a partir dos desenhos. Seu processo de adaptação se deu pela interlocução com os demais professores da escola. Foi a partir das orientações de seus colegas, principalmente da diretora, que ela conta ter sido possível continuar trabalhando na escola. Não digo com isso que não exista interação entre os professores brancos e a comunidade, certamente ela acontece, sobretudo no âmbito da escola com as mães dos alunos. Saliento, apenas, que o tipo de socialização entre professores e os moradores de aldeia prevista no plano pedagógico, que estenderia as aulas aos demais espaços da aldeia, fica restrita apenas aos professores indígenas, excluindo, não exatamente por uma escolha deliberada dos moradores, os não-indígenas de uma participação mais efetiva na vida da comunidade.

De todo modo, de acordo com o que me foi possível visualizar, esta divisão remete a praticamente todos os processos de interação entre brancos e índios que a escola proporciona. Como disse o professor indígena de religiosidade *"aqui se trabalha tudo separado. Professores índios ensinam as 'coisas' de Guarani e os brancos as 'coisas' de branco",* de modo que a partilha dos tempos e espaços da escola remete ao duplo sentido que os Mbyá da Estiva parecem lhe atribuir.

De um lado ela se constitui como possibilidade de resgate e reforço de aspectos culturais que a comunidade entende em perigo de desarticulação. Neste sentido, as aulas de religiosidade, as visitas aos mais velhos ou as oficinas de artesanato – que representam ensinamentos vinculados tradicionalmente a outros espaços, como a casa, os ritos ou a *opy* (casa de rezas) – sinalizam a necessidade de buscar na escola meios de proteger os jovens quanto ao perigo que o conhecimento dos brancos representa. Trata-se de uma forma de combater a desestabilização do modo de ser da comunidade em virtude de um contato mais intenso com o mundo não indígena. Constitui-se na blindagem de que falava o filho do antigo cacique. Uma proteção em relação à possibilidade de captura das crianças por este outro mundo. O próprio Plano Político Pedagógico da escola prevê este cuidado. Quanto a isso ele diz o seguinte:

> É importantíssimo se embasar nos valores culturais de cada comunidade em diferentes costumes (...) pois sabemos que alguns valores deixaram de ser praticados. Que o currículo privilegie e leve em consideração as situações que possibilitem a prática na comunidade de cada ritual de caça, pesca, ritual de preparação dos meninos, ritual de guerra, ritual dos mortos, mbojapé, nhe maigue. Quando morre uma pessoa da comunidade que seja feita a purificação. Que valorize o uso das ervas medicinais, das frutas e dos alimentos naturais, a retomada de valores culturais (histórias e mitos), a preservação do meio ambiente, a terra. Daí vem a importância de uma proposta de ensino que reforce esse tipo de resgate nas comunidades.

O PPP faz referência também à necessidade de que o *ore rekoete* esteja contemplado nas práticas educativas escolares. O termo diz respeito às regras de identificação de parceiros para casamento que, em virtude do acesso a uma maior possibilidade de escolhas – como foi observado no caso de *Igua'Porã* – corre sério risco de desarticulação.

Por este ponto de vista a escola passa a ser considerada como uma extensão da comunidade, um espaço onde seus valores circulam sendo reforçados e cultivados. A aldeia, estendida até o ambiente escolar, passa a incorporar a escola como mais um de seus espaços de socialização em que o estar junto potencializa o aprendizado das crianças. Como a *opy* e os rituais a escola introduz nas crianças os valores fundamentais da vida moral da comunidade, assim como suas regras sociais através do incentivo a visitas aos mais velhos onde, como acontece normalmente no costume de encontros nas casas dos avós, se transmitem as boas práticas em relação ao casamento (*ore rekoete).* Ainda em relação àquilo que se aprende em casa, as técnicas de produção de artesanato transmitidas pelas oficinas na escola apontam para a mesma relação entre a aldeia e a escola.

Por outro lado, naquele que aponta para o sentido da divisão entre "coisas" de branco e de índios, a escola adquire sentido pela possibilidade de incorporação do modo de ser do *Juruá,* ou seja, pela oportunidade de construção de um corpo de branco através do que se aprende estando junto a eles. Assim como o *nhe'e* (alma) enviado por *nhanderu* (deus) cria sua humanidade através do que aprende estando junto a seus pais e parentes, o aprendizado na escola, em virtude do estar junto aos brancos, garante a possibilidade de que se assuma sua perspectiva de humanidade. Deste modo, a escola parece assumir um caráter instrumental fundado em um tipo de aprendizado performático que se vincula à possibilidade de saber agir como um branco. Adquirir um corpo de branco significa em última instância estar submetido às mesmas normas que eles, é participar de suas regras e de seu modo de vida e, por consequência, assumir sua perspectiva em relação ao mundo.

O que ocorre é, em certo sentido, semelhante ao relato dos homens que evitavam o mato no período pós-parto com receio de serem vítimas de *djepotá. "O bicho aparece como gente e a gente passa a vida toda com eles,"* diziam a Schaden (1974). Este "virar bicho" remete ao aspecto singular que caracteriza o pensamento ameríndio referente à noção de que todos os seres que compõem o cosmos partilham de uma mesma cultura (espírito) sendo diferenciados por seus corpos, isto é, a ideia de que possuem *"Uma só 'cultura', múltiplas 'naturezas'; epistemologia constante, ontologia variável"*(VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.179). Assumir um ponto de vista é assim uma potência da alma, uma potência extensível, certamente, aos não humanos (animais, espíritos, acidentes geográficos) visto que a alma é formalmente idêntica em todas as espécies. Sendo assim, o que diferencia humanos e não-humanos é a particularidade de seus corpos. Por corpo entenda-se não a anatomia distintiva de cada espécie mas o conjunto de maneiras ou modos de ser que constituem um *habitus*, ou seja, os afetos, afecções ou capacidades singulares que caracterizam cada espécie de corpo (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

A mesma lógica parece operar na escola da Estiva e neste sentido talvez fosse mais correto denominá-la como *internatural* ao invés de *intercultural.* Este estar junto aos brancos que ela favorece constitui a oportunidade de incorporação de um *habitus*, de um modo de ser dos brancos, em suma, de um corpo. Deste modo, a referência à burocracia como algo distintivo da escola da comunidade sugere que esta incorporação vai além das próprias aulas, estendendo-se por todos os setores da escola. Como se viu, o professor de religiosidade costuma dar ênfase ao fato: *"Aqui temos toda a papelada dos brancos, somos a única que tem isso!"* Estar junto ao *juruá* remete à capacidade de acessar também a sua burocracia, de manejar de forma mais adequada toda a "papelada"e de ser capaz de arrecadar e gerir recursos de acordo com os interessantes da comunidade. Assumir o ponto de vista do branco é a garantia de maior facilidade de locomoção pelo seu mundo na busca por melhores condições de vida, o que faz com que a escola como um todo se constitua em um espaço de aprendizado para toda a comunidade, alunos, pais e professores guaranis.

Contudo, transitar por mundos alheios implica no risco constante de captura. O encontro com a escola, assim como nos casos de *djepotá,* envolve sempre a possibilidade de não haver retorno, ou seja, o risco de virar definitivamente branco. A divisão interna e a blindagem operada através do ingresso na escola das coisas dos guaranis atuam como uma forma de contenção das forças perigosas que rondam todo e qualquer conhecimento. Sobre a natureza dos conhecimentos um xamã Mbyá dizia o seguinte:

> É como a própria mão; ela é feita por nhanderu e qualquer coisa que a pessoa quiser fazer de bom coma a mão ela vai conseguir, porque, nhanderu vai dar força, mas tambéms tem força para fazer o mal e até destruir as coisas que o próprio nhanderu criou. É a mesma coisa com o conhecimento, ele pode ser usado para fazer o bem ou o mal (TESTA: p. 35-36, 2007).

A fala do xamã refere-se àquele conhecimento transmitido pelo canal de diálogo existente entre ele e os deuses. O *Karaí* (xamã) diz que é preciso saber a hora de transmitir as palavras divinas a uma pessoa já que cada uma delas tem a sua hora de ouvir as palavras enviadas por *nhanderu* (deus) e que antecipar ou retardar o momento resultaria em problemas decorrentes de uma incompreensão que levaria ao seu mau uso. É como a sabedoria dos xamãs que pode ser utilizada tanto para a cura como para a morte, ele pode tanto ser um médico benfeitor como um feiticeiro mortífero. A origem da função simbólica do *apyka* (pequeno banco zoomorfo) pode indicar o princípio de retenção das forças perigosas que rege o pensamento Guarani e que fazem referência direta aos perigos envolvidos no processo de obtenção de conhecimento. Neste sentido, uma pequena digressão ao mito de criação se faz necessário. Conta o mito em suas primeiras estrofes:

I

Nuestro Padre último-último primeiro

Para su próprio cuerpo creó de las tinieblas primigenias.

II

Las divinas plantas de lós pies,

El pequeño asiento redondo,

Em médio de las tinieblas primigenias

Lós creó, em el curso de su evolución.

(Cadogan, 1959)

Cadogan (1959) esclarece a função do pequeno banco no processo de criação do mundo. *Nhanderu* aparece (nasce) do meio da escuridão em um *apyaka apu'a i,* pequeno assento redondo. Conta o autor que os guaranis, ao se referirem ao nascimento de um ser humano falam em "dar assento" a ela: *oñembo-apyaka.* Otto Zerries (1970) complementa o

sentido do *apyka* em um estudo sobre sua difusão entre os povos indígenas em toda América do sul. Segundo informa o autor, sua utilização observada entre os Guaranis de Misiones, os Caribes, Taulipang, Yekuana, Arawak, Tukuna, Desana, Jivaro, entre outros, responde a motivos religiosos e rituais. Entre os Guaranis o banco assume uma simbologia complexa que o remete a um tipo de condensação imaginária pela representação do cedro (madeira sagrada), o animal antepassado mais temido (o jaguar) e o veiculo celestial dos deuses. Vara (1984) diz que o banco simboliza uma síntese entre o sagrado e as forças destrutivas do cosmo. O *apyka "consagra el domínio, el poder de 'retención' de lós dioses sobre lós espíritus animales; pero éstos último, contenidos y dominados, constutuyen uma fuerza potencial, que tanto puede convertirse em negativa, como positiva"*(VARA, 1984, p.143).

A escola e o tipo de conhecimento que transita por ela parece sofrer assim o mesmo tipo de intenção de contenção por se constituir em uma força potencialmente destrutiva. Contudo, contida e dominada, de modo análogo às forças animais que são contidas pelo "dar assento", ela pode converter-se em um poder positivo pela garantia de possibilidade dos Mbyá combaterem as forças de desintegração de seu modo de vida impulsionadas pela pressão exercida pelo mundo dos brancos. Do mesmo modo que a retenção e o domínio das potências agentivas dos espíritos animais garante a positividade do poder xamânico ao lidar com eles, a blindagem, proteção conferida pelo ingresso das normas e valores indígenas na escola, atuaria como um centro de contenção das forças perigosas ligadas ao conhecimento oriundo do mundo dos brancos. É a garantia de que ele seja utilizado em beneficio da própria comunidade. Peter Gow (1991), em seu estudo sobre comunidades Piro da Amazônia peruana, chamava a atenção para a relação que eles faziam entre a escola e o xamanismo. Para os Piro ambos são vistos como um espaço de mediação entre mundos e garantia de equilíbrio entre eles, já que através dos conhecimentos advindos da escola as comunidades acessam os recursos necessários à manutenção de um modo de vida considerado adequado, "verdadeiro" (TASSINARI, 2001).

Deste modo, contida por sua transformação em um espaço comum de circulação, em uma extensão da aldeia, a escola "pacificada" desempenha sua função primordial de garantir a oportunidade de incorporação de um *habitus* de branco, de um corpo que se adquire pelo fato de estar junto a eles. Este, sugiro, me parece o significado fundamental da escola para os Mbyá da Estiva e que a aproxima do modo com o qual os guaranis pensam sua relação com os seres que compõem o cosmos. Desenvolvendo a relação a que os Piro fazem referência, entre a escola e o xamanismo – e que parece expressar, também, o modo como os Guaranis a

compreendem -, é possível dizer que conhecer está relacionado diretamente à capacidade de assumir um outro ponto de vista acerca do mundo. Longe da premissa ocidental da objetificação, para os povos ameríndios conhecer envolve um processo de subjetivação daquilo que se quer compreender.

Viveiros de Castro (2002) diz que o xamanismo, entendido como um modo de ser que implica em um modo de conhecer, manifesta um ideal de conhecimento inverso ao favorecido pela modernidade ocidental. Nela conhecer é objetivar, é distinguir no objeto aquilo que lhe é indevidamente projetado pelo sujeito. Assim, conhecer é dessubjetivar, reduzir ao mínimo possível a parte do sujeito implicada sobre o objeto. No universo ameríndio, ao contrário, conhecer vincula-se a um processo de subjetivação, de personificação, ou seja, está relacionado à possibilidade de tomar o ponto de vista *daquilo* que dever ser conhecido, ou mais precisamente *daquele*, pois como sublinha o autor "*o conhecimento xamânico visa um "algo" que é um "alguém", um outro sujeito ou agente"* (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p,358).

Podemos dizer que o xamã é um especialista em rupturas, alguém que restabelece o equilíbrio do mundo por sua competência em cruzar as fronteiras que os separam, utilizando suas capacidades mágicas para desfazer mal entendidos ocorridos pelos choques entre eles. Deste modo, se o xamã atua como um grande diplomata cósmico, detentor de uma arte política capaz de manter, ou reestabelecer, a ordem no mundo. É possível afirmar que à associação entre a instituição xamânica e a escolar parece fazer todo o sentido, justamente pelo fato da escola se constituir em um espaço de fronteira, de cruzamento entre mundos, em que a arte política da subjetivação assume seu papel fundamental de garantir o equilíbrio. Não obstante, a escola é a fronteira a ser cruzada para que se tenha acesso ao mundo do *Juruá*, um acesso, como visto, que se dá pela construção de um corpo de branco.

6. Considerações finais – Ontologia Nômade

Nas busca pelo sentido que os guaranis da Estiva atribuem à instituição escolar inserida no cotidiano de sua aldeia; e mais do que isso, no intuito de compreender o sentido de sua busca por escolas, se pôde visualizar que ela corresponde a uma lógica interna do pensamento indígena que garante à alteridade uma posição central quanto à construção de um *corpo de parentes*, isto é, um tipo de abertura ao Outro que define, por assim dizer, a possibilidade de construção da diferença. Trata-se de um sistema fundado em um dualismo em eterno desequilíbrio e que opera de forma circular, estabelecendo uma cadeia de relações entre a experiência de vida de cada indivíduo e de cada comunidade, de cada *corpo da comunidade* e de *cada comunidade de corpos,* com suas narrativas míticas fundadoras num processo de constante atualização, de diferenciação a partir da alteridade. Gersen Beniwa[35], na sua fala em um encontro sobre educação indígena, definia esta característica particular dos povos ameríndios como uma *Ontologia Nômade* que se articula a partir da ideia de que o mundo é dinâmico e que, portanto, é preciso acompanhar o seu dinamismo. Como se viu no transcorrer deste trabalho, a caminhada empreendida pela família que dá origem à atual aldeia da Estiva, e que sem dúvida, está vinculada de forma muito próxima à sua luta insistente por escola, parece conectar-se com o ideal de seguir o dinamismo do mundo. Como diriam os guaranis, *Nhanderu omoe tape* (*Nhanderu* põe caminho)*!*

Este nomadismo ontológico associa-se diretamente à possibilidade de trânsito entre perspectivas. Em um mundo marcado por um tipo de uniformidade cultural, onde todos são humanos em seus departamentos e, portanto, agem culturalmente como humanos – o lamaçal é a casa cerimonial do queixada e o sangue a chincha da onça – a diferença é construída a partir dos corpos. Deste modo, contrariamente à fórmula relativista com a qual explicamos o mundo – uma natureza e várias culturas - os ameríndios propõem um mundo de uma cultura e várias naturezas, um *multinaturalismo* ao invés de um *multiculturalismo*[36]. O corpo, um

[35] Os comentários dizem respeito à palestra de Gersem Baniwa, intitulada "Epistemologias Ameríndias e os desafios da Universidade Indígena no Brasil", realizada no ciclo de palestras "Educação intercultural indígena: experiências em diálogo" promovido pelo PPGAS da UFRGS.

[36] Conceito forjado como forma de combate ao etnocentrismo predominante nas análises dirigidas a outras culturas e que prevê a existência de um processo de influências mutuas quando diversos elementos culturais atuam dentro de um mesmo espaço. Refere-se, assim, a ideia de existência de várias culturas que se encontram em relativa igualdade. No entanto, o multiculturalismo soa como uma a*ntropologia,* no sentido mais amplo do termo, que reforça a grande divisão cultura/natureza, validando a ideia da existência de uma natureza e várias culturas (uma sempre com acesso privilegiado a ela). O contrário, portanto, do que tratamos até agora a respeito dos indígenas que propõem a existência de uma cultura e várias naturezas.

conjunto de práticas e afetos que compõem um *habitus*, é o lugar a partir do qual cada espécie constrói seu mundo. Assim, assumir a perspectiva de outros seres – ter outra perspectiva sobre o mundo - relaciona-se, como vimos, à possibilidade de adquirir um outro corpo. Se eu vejo os vermes de uma carne em putrefação como peixes, isto é, como o urubu as vê, isso significa, evidentemente, que assumi a perspectiva do urubu sobre o mundo. Se cada um é humano em seu departamento, nada mais lógico que, em se vendo como humanos, os urubus comam comida de humanos, peixes. Em suma, o ponto de vista está no corpo e é ele quem dá substância ao mundo.

Sustento neste trabalho que a mesma lógica está implicada no sentido que os guaranis dão à escola. Como foi visto, desde a concepção, a alma da criança constrói seu corpo Guarani estando junto aos pais. Este estar junto, diz respeito à incorporação de um modo de ser, de um *habitus*, através da convivência e partilha de alimentos com os pais e parentes. De modo análogo, a escola proporciona a oportunidade de estar junto aos brancos, isto é, aprender ou incorporar um outro *habitus* – de branco - pela convivência com eles. É este o ponto central do argumento que procurei desenvolver neste trabalho. Contudo, restam questões a serem observadas.

Gostaria de lembrar do desenho produzido por um professor Guarani e exposto na parte final do primeiro capítulo deste trabalho. No centro do desenho havia uma escola e ela era dividida em duas metades iguais. De um lado era feita como as casas tradicionais, barro e capim santa-fé. Do outro, um prédio em alvenaria. Um dos caminhos que partia da escola levava à mata (colorida e cheia de vida), o outro tinha como destino a cidade, cinzenta e poluída. A frase que acompanhava o desenho dizia que a escola é a metáfora do Guarani, um ser divido que tem as coisas dos dois mundos na cabeça. Deste modo, a pergunta que fica seria: se os guaranis vivem em dois mundos, porque não abrem mão de um deles? Ou ainda, o que significa para os guaranis viverem em dois mundos? Tentarei esboçar uma resposta.

O primeiro ponto a ser observado é o aspecto negativo relativo ao mundo dos brancos que o desenho figura. Nele a cidade aparece como a representação do destino incerto de um mundo dominado pela cegueira dos brancos. A destruição é a marca do orgulho cego de quem comanda sem ser capaz de perceber o mundo a sua volta. Isto, com se viu, está vinculado à posse da Bíblia (ou mais precisamente na visão ligada ao papel) em contraposição à posse do cachimbo pelos guaranis, instrumento que lhes permite ver. “Orgulho” e “humildade” são as palavras que definem os dois polos diferenciais do desenho. A humildade é um aspecto apontado pelos guaranis como base de seu processo de aprendizado. Faz referência à postura

de respeito ao caminho individual de cada um, ao aprendizado que cada pessoa adquire ao longo de sua caminhada, remetendo à ideia de que todos aprendem e ensinam. A oposição parece marcar assim a distância entre os dois mundos quanto ao modo de lidar com o conhecimento. A vaidade da ciência, "que só acredita nela", como diz Baniwa, e que, portanto, nega ou subalterniza todo e qualquer sistema de produção de verdade que lhe escape, empobrece o mundo dos brancos. Seu fechamento ao exterior, que faz da alteridade uma negatividade, gera uma experiência empobrecida pela incapacidade de incorporar outras ontologias. Mas então porque os indígenas insistem em ser brancos – *"temos na cabeça as coisas dos dois mundos,* dizia o professor Mbyá.

Aparecida Vilaça (2000) se faz o mesmo questionamento em relação aos Wari', povo com o qual vem desenvolvendo seu trabalho. De modo análogo, um desenho surge como catalisador de seu questionamento. Nele, um xamã da comunidade representa um Wari' formado por um traço duplo; por cima uma roupa ocidental, tal qual os Wari' utilizam hoje em dia, e por baixo, sem escondê-lo totalmente, um corpo indígenas, com seus adereços tradicionais. O desenho fazia referência à existência de dois corpos, existindo simultaneamente um corpo Wari' por baixo e um branco por cima.

Turner (1991) em seu trabalho junto aos Kayapó (povo do tronco linguístico Jê da região do Xingú) desenvolvia a reflexão acerca da duplicidade dos corpos fazendo referência a uma estratégia política de contato com a sociedade nacional. Se no início a duplicidade funcionava como uma estratégia de invisibilidade e correspondia à percepção indígena do efeito de seus corpos nus na sociedade do branco, mais tarde há uma inversão de sentido e o corpo indígena, sempre à mostra por baixo da roupa ocidental, demonstra o orgulho por uma identidade indígena revalorizada. Como afirma a autora, a casa – que apresenta a mesma duplicidade (lembre-se do desenho do professor Guarani) – e o corpo se tornam diametralmente divididos entre um cerne indígena (Kayapó ou Mbyá) e uma fachada externa composta por formas ocidentais.

"Na Estiva", já dizia o professor indígena de religiosidade, *"é tudo dividido, tem as coisas dos brancos e as coisas dos guaranis."* Contudo, esta divisão entre os Mbyá não parece constituir-se de modo exatamente o mesmo com o qual Turner descreve a duplicidade dos Kayapó. Conforme conta um professor indígena *"há diferenças entre a opy e o prédio da escola. Na opy, que é toda fechada, o Guarani sabe o que tem lá dentro, no prédio escolar o Guarani não sabe, por isso tem que ter cuidado"*(BERGAMASCHI, 2007). Há, assim, uma diferença entre a imagem montada por Turner (1991) para os Kayapó e aquela possível de ser

descrita a partir do que contam os Guaranis. A divisão escola/*opy* me parece extensível ao corpo, não faz referência a algo como uma face externa ocidental que recobre um interior mais autentico de origem indígena. Ao contrário, como aponta Vilaça (2000) para os Wari', a face externa ocidental é igualmente verdadeira e existe de modo simultâneo ao corpo Wari'. Ao perguntar para seus interlocutores Wari' o porquê de não voltarem a viver na mata, já que falavam sempre com extremo saudosismo daquela época, a autora ouvia sempre como resposta *"porque somos brancos!"* É isto, justamente, o que os Guaranis parecem estarem dizendo quando contam que vivem em dois mundos. A divisão da escola e do mundo que o desenho do professor Guarani expõe faz referência a este tipo de duplicidade. Assim, ao serem indígenas e brancos ao mesmo tempo, tanto os Wari' quanto os Mbyá, vivenciam uma experiência análoga a de um xamã, que em alguns casos possuem mais de um corpo e que, de um modo geral, são capazes de transitar por vários deles. Deste modo, Vilaça (2000) chama atenção de que o processo de contato é pensado através da ótica do xamanismo. Se deslocarmos a premissa aos Guaranis e sua escola, é possível sustentar que sua luta por ela vincula-se à possibilidade de ser simultaneamente branco e guarani, isto é, possuir uma duplicidade de corpos. No entanto, a pergunta permanece, o que significa ser branco e Guarani?

É importante lembrar que o corpo ameríndio não é um dado genético, mas sim construído ao longo da vida por meio de relações sociais. Viu-se que entre os guaranis o corpo se constrói no estar junto, na vida que se leva entre os parentes, quando então se aprende os hábitos referentes a um corpo Mbyá. Corpo e *habitus*, deste modo, dizem respeito a um conjunto de instrumentos que permitem a convivência entre aqueles que partilham uma perspectiva. Neste sentido, o corpo é aquilo que se veste, uma roupa que permite circular por determinado mundo. É como uma roupa de mergulho que permite a quem a vestir deslocar-se no mundo subaquático, viver debaixo d'água. Uma roupa é o conjunto de instrumentos que ela dispõe. Cada uma delas possui características próprias, instrumentos que são utilizados pelo xamã para determinados fins. Instrumentos tem o poder de transformar metafisicamente a identidade de seus portadores. Quando um xamã veste a roupa de jaguar (torna-se um jaguar) passa a compartilhar suas habilidades particulares. Assumir um corpo de jaguar garante assim a possibilidade de olhar o mundo do ponto de vista dele e, mais do que isso, ter acesso a suas características. Sua destreza na caça e suas disposições corporais como, por exemplo, a capacidade de saltar a grandes distâncias. Neste sentido, conforme observa Vilaça (2000), vestir as roupas, máscaras ou pinturas seriam antes um meio de naturalizar substratos

culturais indiferenciados do que culturalizar um corpo excessivamente natural (VILAÇA, 2000, p.61). Por analogia, assumir um corpo de branco envolve incorporar as habilidades distintivas que permitem o branco transitar por seu mundo. É instrumentalizar-se através da aquisição das habilidades dos brancos, tendo assim maior facilidade em lidar com ele visto que a *"permutabilidade objetiva de corpos está fundada na equivalência subjetiva dos espíritos"* (VIVEIROS DE CASTRO, 1996 apud VILAÇA, 2000).

A pergunta que Vilaça se faz em relação aos Wari' parece pertinente quando olhamos para o modo como os guaranis pensam o contato com a sociedade nacional. Se como dizem, *"querem e desejam as coisas do branco, não somente a escola"* porque não completam a transformação e se tornam brancos de vez? A resposta, que responde igualmente à pergunta feita anteriormente a respeito do significado de se viver simultaneamente em dois corpos, parece conectada ao desejo dos indígenas de serem Mbyá sendo brancos (como diria Vilaça acerca dos Wari'). Desejam as coisas dos dois mundos, os dois pontos de vista, sendo possível mesmo supor que necessitam deles na medida em que o mundo do branco é cada vez mais parte do mundo indígena. Contudo não desejam transformarem-se completamente em brancos e, tampouco, transformar estes em Guaranis. Trata-se de mantê-los como inimigos, preservando a diferença sem, no entanto, deixar de experimentá-la (VILAÇA, 2000).

Ser guarani e branco ao mesmo tempo é, deste modo, a condição fundamental para o trânsito seguro (devemos blindar as crianças, chamava a atenção o filho do antigo cacique) por ambos os espaços – a aldeia e a cidade, poderíamos dizer. Condição que se alcança a partir da possibilidade de se viver junto ao branco oferecida pela escola na aldeia. Um viver junto que significa, acima de tudo, a oportunidade de incorporar o modo de ser do branco, seu *habitus*, ou, em suma, seu corpo. Assim, o crescente movimento guarani em direção ao ensino escolar parece responder a uma inteligente estratégia indígena de contato com a sociedade nacional que os possibilita serem brancos ao modo indígena, isto é, experimentar a diferença, retendo somente aquilo que lhes interessa. Ao fim de tudo, trata-se de devorar o branco através da escola.

7. Bibliografia

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaranis.* Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: A política pública em movimento*. 26° Reunião da ANPED, 2003.

CADOGAN,León. *Ayvu rapyta: textos míticos de lós Mbyá-Guarani Del Guairá.*São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. *Crônica dos índios Guayaki: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai.* Rio de Janeiro: Ed 34, 1995.

_____. *De que riem os índios?* In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado.* São Paulo: Cosac & Naify, 2003a.

_____. *Do Um sem o Múltiplo.* In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado.* São Paulo: Cosac & Naify, 2003b.

_____. *Infortúnio do guerreiro selvagem.* In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado.* São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

DESCOLA, Philippe. *As lanças do crepúsculo: relações jivaro na Alta Amazônia.* São Paulo: Cosac & Naify, 2006.

FAUSTO,Carlos. *Se Deus fosse Jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI-XX).* Mana 11(2):385-418,2005.

_____. *Fragmentos de história e cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento critico de conhecimento etno-histórico.* In: CUNHA,Manuela Carneiro da (Ed.). *História dos índios no Brasil.* São Paulo: FAPESP/Cia das Letras/SMC. P.381-396, 1992.

FERREIRA,Mariana K. Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da educação no Brasil.* In: SILVA,Aracy Lopes da, FERREIRA,Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.* -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

GOMES, Ana. *Learning and culture; learning [the] culture in Brazil.* AAA/CAE 2012.

GOW,Peter. *Of mixed of blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia.* New York: Oxford Universit Press, 1991.

_____. **"***Ex-Cocama":Identidades em transformação na Amazônia peruana.* MANA 9(1):57-79, 2003.

HOFMANN, Angela Ariadne. *Karai Nhe'e Katu: 'aquele que fala sábias palavras' – um campo de discussão da escola indígena entre os Guaranis.* V ANPEDSul, 2004.

INGOLD, Tim. *Da transmissão de representações à educação da atenção.* Educação, Porto Alegre, v33, n.1 pp.6-25, jan/abr. 2010.

_____. *Trazendo as coisas de volta à vida: Emaranhados criativos num mundo de materiais.* Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n.37 pp.25-44, jan/jun. 2012.

LAVE, Jean, WENGER, Etienne. *Situated Learning.* Cambridge: Cambridge University Press,1991.

LAVE, Jean. *Everyday life and learning.* In P. Murphy & McCormick. *Pedagogy and practice: transforming identities.*London: Sage/Open University, 2008.

LÉVI-STRAUSS,Claude. *Tristes Trópicos.* São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MARTINS,Moreno Saraiva. *Ywyra'idja: do xamanismo às relações de contato: auxiliares xamanicos e assessores políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC).* Dissertação de mestrado. PPGAS-UFSC, 2007.

MELLO, Flávia C. de. *Aetchá Nhanderukuery Karay Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de Doutorado. UFSC, 2006.

MENEZES, Ana Luiza Teixeira de. *A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem Guarani.* Tese de doutorado. UFRGS, 2006.

MÈTRAUX, Alfred. *A religião dos Tupinambás.* São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MÉTRUAX, Alfred. *A civilização material das tribos tupi-guarani.* Campo Grande: Gráfica Editora Alvorada, 2012.

PIERRI, Daniel Calazans. *O dono da figueira e a origem de Jesus: uma crítica xamânica ao cristianismo.* Revista de antropologia, São Paulo, USP, 2014, v:57 n°1.

_____. *O perecível e o imperecível: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani-mbya.* Dissertação de mestrado (PPGAS – USP) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo: SP, 2013.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método.* Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n°42, 2014.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani).*São Paulo: Editora Unesp: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2007.

SCHADEN,Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani.* Boletim 188, Antropologia 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954.

SILVA,Aracy Lopes da, FERREIRA,Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.* -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da. *Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos sócio-culturais indígenas.* In: SILVA, Aracy Lopes da, GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (organizadores). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1° e 2° graus.* Brasilia: MEC/MARI/UNESCO, 1995

_____. *Pequenos "xamãs": crianças indígenas, corporalidade e escolarização.*In: SILVA,Aracy Lopes da, MACEDO,Ana Vera Lopes da Silva, NUNES,Angela.(org). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos.*São Paulo: Global, 2002.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico.* São Paulo: Cosac & Naify, 2014.

SZTUTMAN, Renato. *O profeta e o principal: a ação política ameríndia e seus personagens.* São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, FAPESP, 2012.

SOARES, André Luiz R. *Guarani – organização social e arqueologia.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

TASSINARI,Antonella. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação.* In: SILVA,Aracy Lopes da, FERREIRA,Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.* -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI,Antonella. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola.* 33° Encontro nacional da AMPOCS, 2009.

TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá.* Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP: 2007.

TURNER, Terence. *Representing, resisting, rethinking: historical transformations of Kayapoculture and anthropological consciousness, in* G. Stocking Jr. (ed.), *Colonial situations.Essays on the contextualization of ethnographicknowledge* (H*andbook of South AmericanIndians*, vol. 7), Madison, The University ofWisconsin Press, 1991.

VILAÇA, Aparecida. *Conversão, predação e perspectiva.* MANA 14(1): 173-204, 2008.

_____. *O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia.* RBCS, vol. 15, n° 44, 2000.

VARA, Alfredo. *La construcción guarani de la realidad – uma interpretación psicoanalítica.* Asunción: CEADUC, 1984.

VIVEIROS de CASTRO,Eduardo. *Bibliografia etnológica básica Tupi-Guarani.* Revista de Antropologia, v.27/28, p. 7-24, 1984/1985.

_____. *Araweté os Deuses Canibais.*Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

_____. *Atualização e contr-efetuação do virtual na socialidade amazônica: o processo de parentesco.* ILHA, Florianópolis, n°1, 2000.

_____. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.* In: VIVEIROS de CASTRO,Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.*São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

_____ (org. Renato Sztutmman). *Coleção Encontros – Eduardo Viveiros de Castro.* Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Immanence and fear: stranger-events and subjects in Amazonia.* Hau: Journal of Ethnographic Theory2 (1): 27-43. 2012.

WAGNER,Roy. *A invenção da cultura.*São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

ZERRIES, Otto. *Bancos zoomorfos y asientos de los espíritus em la América Del Sur.* Separata Del Suplemento Antropológico de la Universida Católica de Asunción. Vol.5, N° 1-2. Asunción, Paraguy.