

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NHEMBO'E

ENQUANTO O ENCANTO PERMANECE!

PROCESSOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ALDEIAS GUARANI

Maria Aparecida Bergamaschi

Porto Alegre, outubro de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NHEMBO´E

ENQUANTO O ENCANTO PERMANECE!

PROCESSOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO NAS ALDEIAS GUARANI

Maria Aparecida Bergamaschi

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Dra. Malvina do Amaral Dorneles

Banca Examinadora:

Dr. Nilton Bueno Fischer (PPGEDU/UFRGS)

Dr. Sérgio Baptista da Silva (IFCH/UFRGS)

Dra. Rosa Helena Dias da Silva (UFAM)

Dra. Anna Rosa Fontella Santiago (UNIJUI)

Porto Alegre, Outubro de 2005

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO-CIP

B493n Bergamaschi, Maria Aparecida

Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani / Maria Aparecida Bergamaschi. - Porto Alegre: UFRGS, 2005.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2005. Dorneles, Malvina do Amaral, orient.

1. Educação indígena. 2. Cosmologia Guarani. 3. Escola - Aldeias Guarani - Rio Grande do Sul. 4. Educação indígena - Rio Grande do Sul. I. Dorneles, Malvina do Amaral. II. Título.

CDU - 376.742(816.5)

Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria.

(Bergamaschi, 2005)



Agradecimentos especiais

Às pessoas que me conduziram às Aldeias Guarani. Ao Rodrigo Venzon que, com sua silenciosa perspicácia, me aproximou da Educação Escolar Indígena e das Escolas Guarani.

A minha orientadora professora Dra. Malvina do Amaral Dorneles que, com sabedoria e delicadeza aguçou o meu olhar e acompanhou dedicadamente a trajetória. Fez perguntas que potencializaram o meu pensamento e tornaram mais leve a minha escrita e minha forma de transitar na universidade.

À Ana Luisa Teixeira de Menezes, colega de pesquisa e de muitas trocas. Compartilhamos momentos belos e desafiadores, conversando nas escuras noites da Pacheca, ao redor do fogo, do jeito Guarani, nas idas e vindas das aldeias.

À Simone Valdete dos Santos, colega desde o começo de nossa história no Departamento de Ensino Básico da Faculdade de Educação e hoje minha "parente", pela proximidade, reciprocidade, confiança e amor que nos aproxima. Dedicadamente leu meus escritos, compartilhou e apoiou momentos de angústias, descobertas e alegria.

À Catia Zílio, que fez as "mágicas" no computador para embelezar a apresentação gráfica da tese.

Aos colegas do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação, à Ana Maria Petersen que, com cuidado, se empenhou em proporcionar o conforto necessário para produzir a tese com tranquilidade.

Aos colegas de orientação, que me fizeram sentir a vibração de estar estudante. À Rosemary Madeira pela cumplicidade do tema de pesquisa que nos aproximou, pela disposição e presença nos muitos momentos com o povo Guarani.

Aos professores e estudantes da Faculdade de Educação, do Instituto de Letras e do Instituto de Ciências Humanas da UFRGS que juntos desenvolvemos o projeto Formação de professores Guarani.

Aos caciques Guarani, pelo acolhimento e autorização para a realização da pesquisa: Alexandre Acosta, da Aldeia do Cantagalo; José Cirilo Morinico, da Aldeia Lomba do Pinheiro; João Batista, da Aldeia Pacheca, na época da pesquisa de campo.

Às pessoas da Aldeia do Cantagalo, à Silvana que me recebeu sempre e me acolheu em muitas conversa ao redor do fogo. É a principal responsável pela saudade que sinto da aldeia e pelos retornos constantes.

Às pessoas da Aldeia da Lomba do Pinheiro, à Eugênia, à Joana e à Nélida, pelos entendimentos que o silêncio nos propiciou.

Às pessoas da Aldeia da Pacheca, Dona Alicia, Dona Zeferina, Cláudia e Rosane que, com sua proximidade ensinaram, em ato, o modo de ser da mulher Guarani.

Aos professores Guarani: Paulo, Marco, Mario, Agostinho, Eloir, Zico, Jerônimo, Hugo e em especial ao Alberto, pela sabedoria compartilhada e pela amizade.

À amiga Vera e nosso grupo das quartas feiras, âncora de energia nos percalços da vida e da trajetória de pesquisa, honrando a presença indígena em nosso meio.

Às pessoas de minha família que, por acreditar, fortaleceram possibilidades.

Ao Sergio e a Marina, pela vida que construímos juntos e pelo refúgio amoroso de nosso conviver.

À generosidade do Universo que possibilitou todos esses encontros.

Sumário

| | |
|---|-----------|
| Sumário..... | 6 |
| Resumo..... | 7 |
| Resumen..... | 8 |
| Abstrat..... | 9 |
| Lista de Abreviações..... | 11 |
| Lista de Imagens..... | 13 |
| Glossário de palavras e expressões no idioma Guarani..... | 15 |
| Atores e autores na pesquisa..... | 21 |
| | |
| INTRODUÇÃO | 25 |
| Um convite à leitura | 26 |
| | |
| PARTE I: COM-VIVER COM OS GUARANI | 33 |
| 1. Movimentos de Aproximação e de Constituição do Com-Viver | 34 |
| 2. As aldeias: a potência Guarani em seu solo..... | 61 |
| 2.1. TEKOÁ IGUA'PORÃ..... | 65 |
| 2.2. TEKOÁ JATAÍTY | 75 |
| 2.3. TEKOÁ ANHETENGUÁ..... | 86 |
| | |
| PARTE II: COSMOLOGIA E HISTÓRIA | 97 |
| 3. História e Memória: caminhantes em busca da Terra Sem Mal | 98 |
| 4. A Confecção da Pessoa Guarani e a Atualização do NHANDE REKO | 131 |
| 4. 1. A Cosmologia..... | 131 |
| 4. 2. A Educação | 154 |

| | |
|---|-----|
| PARTE III: EDUCAÇÃO E ESCOLA | 171 |
| 5. Histórias e Memórias dos Processos de Escolarização Indígena | 172 |
| 5.1. Um Encontro de Cosmologias? | 172 |
| 5.2. Um encontro de Ambigüidades? | 189 |
| 6. A Escola nas Aldeias Guarani | 212 |
| 6.1. Por que querem a Escola? Por que não a querem?..... | 212 |
| 6.2. É mais difícil fazer uma Escola Diferenciada?..... | 225 |
| BIBLIOGRAFIA | 249 |
| a) Livros e artigos | 249 |
| b) Teses e Dissertações | 259 |
| c) CDs, Vídeos, Jornais | 260 |
| d) Documentos e Legislação..... | 260 |
| ANEXOS | 263 |
| I Quadro das aldeias Guarani no RS e respectivas escolas | 263 |
| II Metáfora do enxerto..... | 264 |
| III Regulamento da escola ANHETENGUÁ | 265 |

Resumo

A escola nas aldeias Guarani do Rio Grande do Sul é um acontecimento recente. Algumas TEKOÁ decidiram não abrigá-la em seu meio, considerando que a educação tradicional, assentada na cosmologia Guarani, é suficiente para o seu viver e, portanto, prescindem dos saberes escolares. Outras, evidenciando a necessidade de saberes que se relacionam à escola - como a escrita, a leitura, a Língua Portuguesa e o sistema monetário, entre outros -, a solicitam e a acolhem, iniciando processos e práticas de escolarização que afirmam o desejo de se apropriar de instrumentos que permitam um diálogo mais eqüitativo com a sociedade não indígena. Num movimento de interlocução com os gestores das políticas públicas, tensionam a Secretaria de Estado da Educação para criar condições de implementar a Escola Específica e Diferenciada nas aldeias. No entanto, experimentam a ambigüidade de uma aproximação e de um afastamento, de um querer e um não querer a escola em suas aldeias, pois intuem as mudanças que poderá desencadear no modo de vida tradicional. Para compreender os processos de implementação da escola do povo Guarani, e os significados que atribuem à educação escolar, dirigi o olhar e aprofundi o estudo em três aldeias do Rio Grande do Sul: TEKOÁ JATAÍTY (Cantagalo, município de Viamão), TEKOÁ ANHETENGUÁ (Lomba do Pinheiro, Porto Alegre) e TEKOÁ IGUA'PORÃ (Pacheca, município de Camaquã). Os movimentos de aproximação com a cosmologia Guarani e com o universo das aldeias, constituído através de um estar-junto sensível, e o com-viver com a totalidade cosmológica de cada lugar pesquisado possibilitou a elaboração de um contorno antropológico etnográfico que busca dizer dos Guarani desde si. A perspectiva teórica, assentada principalmente na aproximação da Educação com uma Antropologia Filosófica latino-americana, possibilitou a compreensão do pensamento indígena e da ambigüidade do "ser" europeu e do "estar" americano, presente nas aldeias e fora delas também. A pesquisa mostra que há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria e a escola na aldeia poderá se inserir nesse universo e dialogar com todos os princípios que compõem a educação tradicional e a cosmologia Guarani.

Resumen

La escuela en las aldeas Guaraní de Rio Grande do Sul es un acontecimiento reciente. Algunas TEKOÁ decidieron no abrirla en su medio, considerando que la educación tradicional, asentada en la cosmología Guaraní, es suficiente para su vivir y, por lo tanto, prescindieron de los saberes escolares. Otras, evidenciando la necesidad de saberes que se relacionan con la escuela - como la escrita, la lectura, la Lengua Portuguesa y el sistema monetario, entre otros -, la solicitan y la acogen, iniciando procesos y prácticas de escolarización que afirman el deseo de apropiarse de instrumentos que permitan un diálogo más equitativo con la sociedad no indígena. En un movimiento de interlocución con los gestores de las políticas públicas, tensionan a la Secretaría Regional de Educación para crear condiciones de implementar la Escuela Específica y Diferenciada en las aldeas. Sin embargo, experimentan la ambigüedad de una aproximación y de un alejamiento, de un querer y un no querer la escuela en sus aldeas, pues intuyen los cambios que podrá desencadenar en el modo de vida tradicional. Para comprender los procesos de implementación de la escuela del pueblo Guaraní, y los significados que atribuyen a la educación escolar, dirigí la mirada y profundicé el estudio en tres aldeas de Rio Grande do Sul: TEKOÁ JATAÍTY (Cantagalo, municipio de Viamão), TEKOÁ ANHETENGUÁ (Lomba do Pinheiro, Porto Alegre) y TEKOÁ IGUA'PORÃ (Pacheca, municipio de Camaquã). Los movimientos de aproximación con la cosmología Guaraní y con el universo de las aldeas, constituido a través de un estar-junto sensible, y el con-vivir con la totalidad cosmológica de cada lugar investigado posibilitó la elaboración de un contorno antropológico etnográfico que busca decir de los Guaraní desde sí. La perspectiva teórica, asentada principalmente en la aproximación de la Educación con una Antropología Filosófica latinoamericana, posibilitó la comprensión del pensamiento indígena y de la ambigüedad del "ser" europeo y del "estar" americano, presente en las aldeas y fuera de ellas también. La investigación muestra que existe en los preceptos educacionales de la cosmología Guaraní un admirable mundo a ser descubierto, en el que los significados de cada gesto, de cada acción muestran la integridad de un pueblo que sobrevive y se re-crea y la escuela en la aldea podrá inserirse en ese universo y dialogar con todos los principios que componen la educación tradicional y la cosmología Guaraní.

Abstract

School in Guarani villages in Rio Grande do Sul (Brazil) is a recent event. Some TEKOÁ decided not to include it in their communities, considering that traditional education, based in Guarani cosmology, is enough for their living, and they, therefore, disregard school knowledge. Some others, perceiving the need of some areas of knowledge related to school - like writing, reading, Portuguese Language and the monetary system, among others - ask for and welcome it, initiating schooling processes and practices which state the will to appropriate instruments which allow them an equitable dialogue with non-indigenous society. In a conversational move with public policy officials, they put pressure on the State Secretariat of Education to create the conditions for the implementation of an Specific and Differentiated School in the villages. They, however, experience the ambiguity of an approach and an aloofness, of wanting and not wanting the school in their villages, as they foresee the changes it might trigger in their traditional way of life. In order to understand the processes of school implementation in Guarani people's school, and the meanings attributed to school education, I looked at and made a thorough study of three villages in Rio Grande do Sul: TEKOÁ JATAÍTY (Cantagalo, Viamão municipality), TEKOÁ ANHETENGUÁ (Lomba do Pinheiro, Porto Alegre) and TEKOÁ IGUA'PORÃ (Pacheca, Camaquã municipality). An approach to Guarani cosmology and to the universe of these villages, by means of a sensitive 'being-with', and the 'living-together' with the whole cosmology of each researched place, made possible the development of an anthropological ethnographic frame, which intends to talk about the Guarani from their own point of view. The theoretical approach, based mainly in an approach of Education to Latin American Philosophical Anthropology, led to an understanding of indigenous thinking and of the ambiguity of European 'ser' (being essentially) and American 'estar' (being located), found in villages and outside them as well. This research shows that in the educational principles of Guarani cosmology there is an amazing world to be revealed, in which the meanings of every gesture, of every action, show the integrity of a people which survives and recreates itself, and the school in the village could be introduced in this universe and could dialogue with all the principles that make up Guarani traditional education and cosmology.

Lista de abreviações - siglas

ANAI: Associação Nacional de apoio ao Índio

ASCAR: Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural

AT: Área de Trânsito

CD: *Compact Disc*

CEE: Conselho Estadual de Educação

CEPI: Conselho Estadual dos Povos Indígenas

CFE: Conselho Federal de Educação

CIMI: Conselho Indigenista Missionário

COMIN: Conselho de Missão entre Índios

CRE: Coordenadoria Regional de Educação

EEIEF: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMATER: Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Rural

FACED: Faculdade de Educação

FAPERGS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul

FMPSUL: Fundo de Mini Projetos da Região Sul

FSM: Fórum Social Mundial

FUNAI: Fundação Nacional do Índio

FUNASA: Fundação Nacional de Saúde

IECLB: Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil

IECLB: Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil

LDEBEN: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MARS: Museu Antropológico do Rio Grande do Sul

MEC: Ministério de Educação

MOVA: Movimento de Alfabetização

NEI: Núcleo de Educação Indígena

NEI-RS: Núcleo de Educação Indígena do Rio Grande do Sul

OIT: Organização Internacional do Trabalho

PMG: Projeto Mbyá-Guarani

PNE: Plano Nacional de Educação

PPGEDU: programa de Pós-Graduação em Educação

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEE/RS: Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SIL: Summer Institute of Linguistics - Sociedade Internacional de Lingüística

SPI: Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN: Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TI: Terra Indígena

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNEMAT: Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UNIJUI: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNISINOS: Universidade do Vale dos Sinos

UPF: Universidade de Passo Fundo

Lista de imagens

Capa: Fundo de um AJAKÁ (Jacupé, 2002, p. 70)

| | |
|---|-----|
| Foto 01 - KUNHA E KYRINGUE - TEKOÁ JATAÍTY | 3 |
| Foto 02 - Mulher Guarani da Aldeia do Cantagalo trançando AJAKÁ | 25 |
| Foto 03 - Casa que abrigou a mim e minha colega na Aldeia da Pacheca..... | 33 |
| Foto 04 - Lideranças tradicionais participam de Seminário na UFRGS | 44 |
| Foto 05 - Seu Mariano e Dona Zeferina - TEKOÁ IGUA'PORÃ | 67 |
| Foto 06 - Vista da janela da escola na aldeia do Cantagalo..... | 76 |
| Foto 07 - KYRINGUE brincando na TEKOÁ JATAÍTY | 80 |
| Foto 08 - Coral NHANDERU JEPOVERÁ | 82 |
| Foto 09 - KYRINGUE da Lomba do Pinheiro, caminham na direção da OPY | 88 |
| Foto 10 - KYRINGUE colhem ARAXÁ na TEKOÁ ANHETENGUÁ | 90 |
| Foto 11 - Seu Dário Tupã Moreira - TEKOÁ JATAÍTY | 97 |
| Foto 12 - As plantações na Pacheca..... | 107 |
| Foto 13 - Sabedoria ancestral presentificada na escola ANHETENGUÁ | 112 |
| Foto 14 - Esculturas de Seu Mariano, na Pacheca..... | 126 |
| Foto 15 - KUNHA KARAIÍ, KYRINGUE e professor em frente a OPY | 135 |
| Foto 16 - KYRINGUE acompanham e auxiliam na preparação de alimentos | 163 |
| Foto 17: Aula na Escola ANHETENGUÁ..... | 171 |
| Foto 18: Cacique Geral José Cirilo, da TEKOÁ ANHETENGUÁ..... | 174 |
| Foto 19: Comunidade da TEKOÁ JATAÍTY reflete acerca da Escola Diferenciada..... | 190 |

| | |
|--|-----|
| Foto 20: Professor Alberto ensina as crianças na escola ANHETENGUÁ..... | 199 |
| Foto 21: Mulheres da TEKOÁ ANHETENGUÁ na escola..... | 209 |
| Desenho elaborado pelo Professor Alberto Sandro Ortega..... | 218 |
| Foto 22: Aula na escola de adultos, no Cantagalo..... | 235 |
| Foto 23: A escola na Lomba do Pinheiro | 238 |
| Foto 24: A escola na Lomba do Pinheiro | 238 |
| Foto 25 - A sala de aula do professor Marcos Verá Moreira, no Cantagalo..... | 242 |
| Foto 26: KYRINGUE estudando na escola do Cantagalo | 242 |
| Roto 27: KYRINGUE estudando na escola da Lomba do Pinheiro..... | 244 |
| Foto 28 - KYRINGUE dançando na aldeia da Pacheca | 246 |

Glossário de Palavras e Expressões Guarani¹

Á: o ar que, na concepção dos MBYÁ, combinado com o coração, produz as palavras. Segundo eles, para os JURUÁ a combinação do ar se faz com a boca e produz a fala. Assim explicam porque os não índios são mais falantes que as pessoas Guarani.

AGUYJE: a perfeição que busca toda a pessoa Guarani.

AIKO PORÃ PA: cumprimento equivalente ao "como vai?", na língua portuguesa.

AJAKA: balaio, como traduzem as mulheres referindo-se aos cestos que, em geral, confeccionam para a venda. "Guarani vende balaio desde que JURUÁ botou preço". AJAKA'Í é o balaio pequeno que fica junto à criança quando seu pai se afasta e assim ela não sente saudade e, ao mesmo tempo fica protegida.

ANHETENGUÁ: significa liberdade, a verdadeira sabedoria Guarani que permite viver a liberdade. É a palavra que resume a filosofia, as verdadeiras palavras Guarani.

APAOCÚVA: parcialidade Guarani pesquisado por Curt Nimuendajú no início do século XX e que, segundo estudos atuais, corresponde ao grupo que conhecemos como NHANDEVA ou XIRIPÁ.

ARA YMA: o caos inicial. Segundo a tradição Guarani, a natureza repete até hoje a criação macrocós mica para guiar as pessoas de acordo com seu ritmo e sua harmonia. É também um dos cantos sagrados que traduz o movimento de criação e expressa um dos quatro ciclos da natureza, o inverno original, o céu primeiro, seco e vazio.

ARA: significa tempo, dia

ARANDU: saber, conhecimento, sabedoria. Significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa.

ARANDU PORÃ: a bela sabedoria (PORÃ = belo). É o saber sagrado do povo Guarani.

ARAXA-PITÃ: fruta silvestre que conhecemos como goiaba. A expressão refere-se a uma goiaba vermelha, já que PITÃ significa vermelho, na língua Guarani.

¹ Os termos estão descritos segundo meu entendimento, produzido no estar junto com as pessoas Guarani nas aldeias e na cidade, bem como o encontro com essas palavras e expressões na literatura. São significados constituídos após a leitura dos autores estudiosos do povo Guarani, cujas definições, em muitos aspectos, são discordantes entre si. Procurei construir um consenso de utilização e entendimento dessas expressões, através da interlocução com as pessoas Guarani das aldeias em que realizei a pesquisa. Como último recurso recorri ao dicionário Dooley (1982).

ASYGUA: uma das almas que constitui a pessoa Guarani. *ASYGUA* é a alma telúrica ou animal, a porção imperfeita do ser, responsável pelas paixões mundanas.

AVA-CANOEIRO ou **GUAIAKI:** parcialidade Guarani formada por um pequeno grupo de pessoas, desalojado de sua terra que localizava-se na fronteira Brasil-Paraguai, para viabilizar a construção do complexo hidroelétrico de Itaipu.

AVAXI: milho, um dos produtos agrícolas da tradição Guarani. Com eles os europeus aprenderam a cultivá-lo nas próprias terras que foram ocupando.

AVAXI ETE: o milho sagrado, cujas sementes os antigos guardam e carregam consigo em seu caminhar e logo que se fixam numa terra plantam a semente sagrada, mesmo que em diminutos espaços.

AYVU ANHETENGUÁ: as palavras verdadeiras e por isso a expressão foi escolhida para nomear o livro que estão produzindo em seu idioma, registrado histórias das aldeias e da tradição Guarani.

AYVU ROPYTA: as belas palavras. Compõe o canto sagrado do povo Guarani e que revela o mais profundo ensinamento. Está organizado em forma de canto, com métricas e rimas bem elaboradas para perdurar e ser transmitido sem modificações, através da oralidade. Foram registradas por León Cadogan (1992) como textos míticos dos Mbyá- Guarani de Guairá.

AYVU'KUE: palavra-alma sagrada, porção divina da alma.

CAINGUÁ OU **KA'YGUÁ:** selvagens, homens do mato. Assim foram denominadas as parcialidades Guarani que não se submeteram às reduções jesuíticas e refugiaram-se nas matas diante das investidas missionárias. De acordo com a maior parte da literatura consultada, acredita-se que a parcialidade **MBYÁ** é descendente desses grupos.

CHIRIGUANO: parcialidade Guarani que vive no Paraguai e Bolívia.

GUÁRA: agrupamento de unidades sócio-culturais Guarani no período da chegada dos europeus, no século XVI. As **TEKOÁ** agrupadas configuravam um complexo populacional autônomo, os **GUÁRA**, reconhecido também pelos europeus como províncias que agregavam a grande nação Guarani.

GUARANI REKO: modo de ser Guarani.

JAPOI: mãos abertas para dar e receber, como dádiva e dom mútuo.

JATAÍTY: Termo que designa a fruta conhecida como butiá em português. É uma fruta nativa do sul do Brasil.

JATAÍTY: nome da aldeia do Cantagalo, assim denominada pela abundância de butiá ou "butiazeiro", como dizem os moradores da aldeia quando perguntados pelo significado do nome de sua TEKOÁ.

JEROJI: dança sagrada da tradição Guarani.

JURUÁ: assim são chamadas todas as pessoas não indígenas, bem como sua língua e seu modo de ser não índio.

JURUÁ REKO: expressão que refere o modo de ser não indígena, a cultura da sociedade não índia.

KAIOWÁ ou PÃ'I: parcialidade Guarani que vive no estado do Mato Grosso do Sul.

KANDIRE: perfeição.

KAPIXUA: Jogo muito apreciado nas aldeias Guarani, semelhante ao que conhecemos por cinco-marias. É muito comum, especialmente na aldeia da Lomba do Pinheiro, deparar com a cena de mulheres ou crianças maiores jogando KAPIXUA com os KYRINGUE, sentados no chão, sobre um pano.

KARAÍ (homem) KUNHÃ KARAÍ (mulher). Chefe espiritual responsável pela aldeia Guarani. Coordena os rituais, atribui o nome à pessoa Guarani, é responsável pelas curas, enfim, é o xamã.

KARAÍ ARANDU: Nome da escola da aldeia do Cantagalo. Escolherem essa denominação porque diz do sábio que tem o conhecimento, a sabedoria Guarani.

KARAÍ NHE'E KATU: nome escolhido para a escola da aldeia da Estiva e, como dizem, é um nome da tradição Guarani.

KARAÍ OPYGUA: é o KARAÍ, responsável principal da aldeia e da coordenação dos rituais na OPY. Essa distinção entre KARAÍ e KARAÍ OPIGUA foi explicada na Pacheca, aldeia que tem mais de um chefe espiritual, cada qual com uma distinta função.

KUAA MBO'E: nome escolhido para o curso de formação de educadores Guarani.

KYRINGUE: crianças, criançada.

M'BOI TATA: na tradição das lendas gaúchas, é um monstro brilhoso e reluzente, que aparece à noite, às pessoas, trazendo presságios. No idioma Guarani significa cobra (M'BOI) de fogo (TATA).

MANGA: brincar. É também o nome atribuído à peteca, brinquedo que dizem ter sido inventado pelos Guarani.

MBAE'PÚ ÑENDU'Í: som sagrado. Nome do CD do Grupo Teko-Guarani, da aldeia Lomba do Pinheiro.

MBITA: bolo de milho. Um alimento produzido com milho verde ralado, amassado e assado na cinza, entre folhas de bananeira.

MBUJAPÉ: bolo. Alimento de milho (socado no pilão) ou farinha de trigo com água, sovado e assado nas cinzas.

MBY: coração.

MBYÁ: parcialidade ou rama Guarani.

MONDEA: o jeito de carregar os bebês amarrados ao corpo com uma tira de pano. Os bebês ficam a maior parte do tempo no colo de suas mães, em geral no MONDEA, que permite às mulheres dar conta de outros afazeres sem abrir mão do cuidado da criança pequena, que vive no aconchego acolhedor do corpo da mãe e tendo a sua disposição o seio, toda vez que tiver vontade.

MONDEO: armadilha colocada no mato para caçar tatu.

ÑE'EY - ÑE'E: palavra-alma, que dá assento, dá vida e saúde à pessoa Guarani.

ÑEMBO'E: pronunciar as palavras sagradas e deixar-se instruir por elas. Muitas vezes a palavra é proferida para que a pessoa tome assento, ou seja, para que a alma sagrada retorne para junto da pessoa.

ÑENDU: sentir, experimentar.

NHANDE REKO: "Nosso modo de ser". O modo de ser Guarani, sua cultura, também denominada Guarani REKO ou MBYÁ REKO, referindo-se a esta parcialidade.

NHANDERÚ JEPOVERÁ: raio sagrado de deus. Nome do CD gravado pelo grupo do mesmo nome da aldeia Cantagalo.

NHANDERU, NHANDE RU ou ÑAMANDU RU ETÉ: deus absoluto, criador das primeiras palavras, o primeiro. Nosso (NHANDE) pai (RU).

NHANDEVA: parcialidade ou rama Guarani, também conhecida como XIRIPÁ, XIRIPA'Í e AVA.

NHEMBO'E: Escola, estudo. É a expressão usada para referir a educação escolar e as práticas decorrentes dela.

OPY: casa tradicional de reza. Lugar sagrado do "estar juntos" espacial e temporal do povo Guarani. Nas aldeias que visitei não me foi permitido entrar na OPY e durante os rituais fui orientada para manter distância de "mais de cem metros", limite respeitado e compreendido.

PA'I KUARA: figura que simboliza os antepassados nos rituais realizados entre os Kaiowa.

PAIE: poder, energia xamânica que recebe um indígena para tornar-se pajé, ou seja, xamã.

PORAHÊI ou PORA'I: assim são chamadas os cantos sagrados, as rezas entoadas nos rituais Guarani. São os cânticos inspirados por NHANDERU.

PUTIRÕ: auxílio recíproco no trabalho conjunto.

REKO: o modo de ser Guarani, a sua cultura.

TAPEJA: povo de peregrinos e viajantes, que estão sempre a caminho.

TAQUÁ: taquara.

TATA:fogo.

TEKO: revela, explica e regula todos os aspectos da existência, também expresso como "modo de ser Guarani", "sistema Guarani". A vida Guarani existe como TEKO.

TEKOÁ: lugar bom para o Guarani viver, para construir a aldeia Guarani. Espaço adequado para viver o TEKO.

TEKOÁ ANHETENGUÁ: Aldeia da Lomba do Pinheiro. Aldeia verdadeira.

TEKOÁ IGUA PORÃ: Aldeia da Pacheca. Aldeia que tem poços de água muito boa.

TEKOÁ JATAÍTY: Aldeia do Cantagalo. Butiá (JATAÍ) em abundância (TY).

TEKOÁ NHUNDY: Aldeia da Estiva. Campos abertos.

TEKOÁ PINDÓ MIRI: Aldeia de Itapuã. Aldeia da pequena palmeira.

TEMBETÁ: dispositivo de madeira introduzido no lábio inferior perfurado dos meninos por ocasião do ritual de passagem destes para a fase adulta.

TEPY: convite e festa.

TUPÃ KUCHUVI VEVE: nome pelo qual foi batizado, como Guarani, o pesquisador León Cadogan, o qual foi autorizado a registrar, por escrito, o ARANDU PORÃ.

XANDARO: pessoa Guarani responsável pelo cuidado da aldeia.

XANDARO MARANGATU: pessoa que sabe dizer bons ensinamentos para cuidar das aldeias Guarani.

XE RAMÓI: meus avós.

XIPA: bolo de farinha de trigo ou milho frito no óleo.

XIRIPÁ OU XIRIPA'Í: Parcialidade ou rama Guarani também denominada de NHANDÉVA. Segundo o cacique da Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro, XIRIPA'Í é o termo correto, pois XIRIPÁ é depreciativo e NHANDÉVA quer dizer pessoa, em Guarani

YEROSY POKU: longa reza.

YVA'A : a terra, o cosmos Guarani.

YVY JU: Caminho da Terra Sem Males. Nome do CD da Aldeia da Estiva.

YVY MARA EY: o ideal de uma terra boa. A Terra Sem Mal.

Atores e autores na pesquisa - outubro de 2004

As pessoas com as quais convivi e interagi no período da pesquisa de campo, tanto na vida diária das aldeias, quanto em reuniões e seminários, são, de muitas formas, atores e autores da pesquisa, porque disserem de si e de suas concepções e me acolheram e me afetaram com olhares e sorrisos, com conversas fortuitas e uma generosa disposição para me fazer sentir o modo de ser Guarani. Outros, além do convívio, forneceram informações acerca da escola e sua inserção no mundo Guarani e cuja autoria reconheço de forma mais direta, nomeando-os, pois foi assim que expressaram suas vontades. Localizo, na teia de relações que descortinei nas aldeias, a situação de cada uma das pessoas citadas² e suas redes familiares de pertencimento, constituindo uma cartografia para orientar os leitores da tese.

TEKOÁ ANHETENGUÁ - Aldeia Lomba do Pinheiro

Ana Pará Pires, 63 anos é a KUNHA KARAIÍ da aldeia. Mãe do cacique e do professor, articula, através dos laços de parentesco, todas as famílias da aldeia.

José Cirilo Kuaray Morinico, 30 anos é o cacique, filho da líder espiritual Ana Pará Pires. Casado com Maria Eugênia Yvai, 29 anos. Vivem na aldeia com seus sete filhos: Jorge Verá Mirim (13 anos), Sergio Karay (11 anos), Maria de Fátima Yva (9 anos), José Maurício Karaií (7 anos), Stéfani Kerexu (6 anos), Luís Fernando (3 anos) e Patrícia (1 ano). Apenas as duas crianças mais novas não freqüentam a escola.

Santiago Karaií Tataendy Yapuá Franco, 43 anos, vice-cacique da aldeia. É casado com Joana Jerá Morínico (38 anos), filha mais velha da KUNHA KARAIÍ. Possuem duas netas e oito filhos: Jerônimo Verá Franco, professor na escola TEKOÁ PORÃ, Coxilha da Cruz, Francisco Kuaray Papa (21 anos), Eva Maria Pará (17 anos), Marta Yva (15 anos), Norma Kerexu (13 anos), Ricardo Karaií (10 anos), Mariana Yva (7 anos) e Maristela Jexuká (2

² De cada pessoa consta o nome e sobrenome na forma como se identificaram; outras disseram apenas o primeiro nome e, assim, mantive a identificação. O mesmo ocorreu com a idade: poucas negaram em revelar, porém não tive oportunidade de registrar.

anos). Com exceção da pequena Maristela e Jerônimo que já é professor, os demais freqüentam a escola.

Paulo Kuaray Morinico, 22 anos, casado com Márcia é filho da KUNHÃ KARAI, irmão do cacique e professor da escola das crianças. Paulo tem duas filhas: Maria Luiza de 8 anos que já freqüenta a escola e Vanessa, de 1 ano.

Alberto Sandro Ortega, 40 anos, foi professor dos jovens e adultos da aldeia Lomba do Pinheiro. Chegou de Misiones, Argentina no início de 2003 e destacou-se como professor. Já concluiu o Ensino Médio e participou do projeto Diversidade na Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2003-2004.

Hilário Karai Benitez, 72 anos. Veio de Misiones, Argentina, morou em outras aldeias no Rio Grande do Sul e está estabelecido com sua família na Lomba do Pinheiro desde o início de 2004. É casado com Ana Yva (53 anos) e tem 9 filhos, sendo que apenas um deles não mora na Lomba do Pinheiro.

Félix Martinez, 29 anos. Chegou de Misiones, Argentina e fixou-se na aldeia Lomba do Pinheiro com sua família logo no início da minha pesquisa e lá permaneceu durante um ano, seguindo então para São Miguel, na aldeia de INHACAPETUM, onde reside.

TEKOÁ JATAÍTY - Aldeia do Cantagalo

Dário Tupã Moreira, 58 anos, é casado com Doralina Tekuá Pereira. Possuem sete filhos, sendo que três deles são professores na aldeia: Silvana Tekuá Moreira, professora da escola dos adultos, Mário Karai Moreira e Marcos Verá Moreira, professores da escola das crianças. Silmara (14 anos), Marciano Karai (10 anos) e Jandira Kerexu (7 anos) freqüentam a escola indígena no Cantagalo. Os filhos e filhas de Seu Dário que já estão casados moram em casas localizadas no entorno da sua.

Silvana Tekuá Moreira, 30 anos é casada com José Kuarai Pereira. Com ela mantenho uma amizade, alimentada pelas minhas freqüentes visitas e seus telefonemas. Foi uma pessoa que muito contribuiu com a pesquisa de campo, sempre disposta a contar sobre o modo de ser Guarani. Possuem sete filhos, sendo que Rosane Pará (15 anos) já é casada, Ivete Yva (13 anos) e Ivânia Tekuá (11 anos) freqüentam a escola fora da aldeia. Ivanice

Pará (8 anos) e Igor Karaí (6 anos) freqüentam a escola na aldeia, além das pequenas Simone Jexuká (3 anos) e Jaqueline Kerexu (1 ano).

Mário Verá Moreira, 23 anos, é casado com Ivani Karaí Duarte, 22 anos. Ele é professor na aldeia e já concluiu o Ensino Médio. Possuem três filhos: Maiko Karaí, já freqüentando a escola, Maikele Yva e Indiara.

Marcos Verá Moreira, 21 anos, casado com Rosane Kerexu é pai de Luan Verá Moreira e professor na escola da aldeia.

Silmara Pará Moreira é a filha de Dário e Doralina recém casada com Paulo Verá Mirim, o Paulinho, filho de Alexandre Acosta.

São, ao todo, seis famílias que conformam um núcleo familiar mais amplo, predominando a parcialidade XIRIPÁ. Mesmo que casamentos ocorram com pessoas da parcialidade MBYA, há uma adesão destes junto ao clã de Dário Tupã.

Alexandre Acosta, 60 anos, chefe de uma extensa família MBYA do Cantagalo. Filho de Dona Pauliciana, a KUNHA KARAÍ da aldeia do Cantagalo. É casado pela segunda vez com Claudia, com quem tem filhos pequenos que freqüentam a escola.

Afonso Acosta, irmão de Alexandre é casado com Neusa Benites e, junto de sua família nuclear agregam-se os cunhados Arlindo Benites e Adriano Verá Benites, atual coordenador do coral Nhanderú Jepoverá.

Teófilo foi cacique durante oito anos e responsável pela iniciativa de solicitar ao poder público a implementação de uma escola para a aldeia Cantagalo.

TEKOÁ IGUA PORÃ - Aldeia da Pacheca

João Batista de Souza, 36 anos. É o cacique da aldeia e está casado com Claudia, 30 anos, que ensinou a ler e escrever para um grupo de crianças e jovens da aldeia no ano de 2000. Têm cinco filhos: Luís Antônio (14 anos), Cristiano (12 anos), Ernesto (7 anos), Fabiana (4 anos) e Fabrício (2 anos).

Dona Alicia é sogra do cacique João Batista e mora com seu filho Valério de 15 anos e cinco meninas, suas netas. Foi uma das mulheres com quem mais conversei em minhas estadias na Pacheca.

João Francisco da Silva é KARAÍ. Mora na Pacheca mas passa parte do tempo visitando seus parentes na Lomba do Pinheiro e Salto do Jacuí. Aproveitou muitas caronas, viajando comigo entre as aldeias em seus deslocamentos.

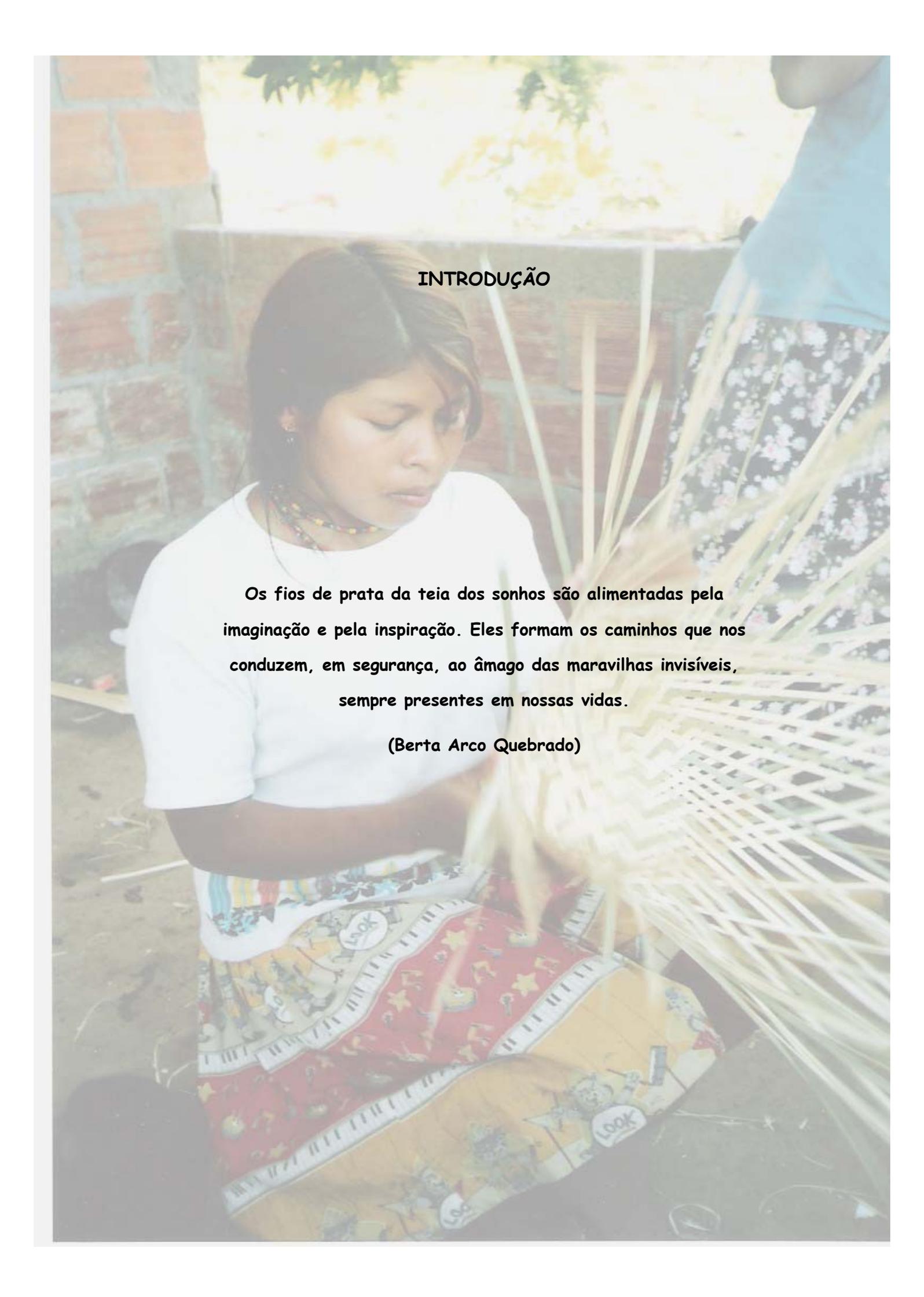
Mariano de Souza, 62 anos, casado com Dona Zeferina é proveniente do Uruguai onde viveu com sua família por um longo período. Mora na Pacheca desde o final de 2003, compartilhando o mesmo pátio com os filhos André e Carmen e os menores que moram consigo: Venâncio, Martin e Valéria.

André Fernandes de Souza, 34 anos, filho de Mariano Fernandes. É casado com Rasana e tem cinco filhos.

Agostinho Verá Moreira, 44 anos é o professor mais antigo e também mais velho entre os Guarani, o que motivou a realização de longa entrevista acerca dos processos de escolarização que vivenciou. Mora na aldeia da Estiva, onde profere aulas de Guarani para as crianças na Escola Indígena KARAÍ NHE'E KATU.

Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul

Rodrigo Venzon, JURUÁ coordenador do Setor de Educação indígena no período de 1999 a 2002 e o grande responsável pelo início da minha pesquisa acerca da educação escolar do povo Guarani.

A woman with dark hair, wearing a white t-shirt and a colorful patterned skirt, is sitting on the ground and weaving with long, thin bamboo strips. She is looking down at her work with a focused expression. The background shows a brick wall and some greenery. The text is overlaid on the image.

INTRODUÇÃO

Os fios de prata da teia dos sonhos são alimentadas pela imaginação e pela inspiração. Eles formam os caminhos que nos conduzem, em segurança, ao âmago das maravilhas invisíveis, sempre presentes em nossas vidas.

(Berta Arco Quebrado)

Um convite à leitura

Da posição epistemológica do observador, que percebe um mundo ordenado, mas não totalmente ordenado, resulta o sentimento de que existem sistemas autônomos, capazes de criar o radicalmente novo. E, com este, a complexidade, a singularidade, o devenir contínuo

(Balandier, 1997a, p. 84).

No processo de escritura da tese, envolvida pela intensidade do tempo e do pensamento dedicado quase que exclusivamente a sua elaboração, fui invadida pela sensação de estar costurando. Uma noite, entre as tantas em que sonhei com o tema e as atividades da pesquisa, em sonho buscava minha "cesta de costuras" para levá-la ao local de trabalho. Os retroses de linhas coloridas, o agulheiro, o próprio trançado que compõe a cesta, que no sonho se mostravam tão reais, me deixaram impressionada. Pensava no ato de coser: será que estou juntando pedaços através de pontos e fios como numa costura? Ou será que estou engendrando, como se escolhesse palavras para tecer um enredo? Talvez esteja compondo um texto cuja tessitura necessita de muitos fios, fios coloridos, como no sonho e, ponto a ponto, constituir um sentido que revelam as minhas descobertas junto aos Guarani: como os ouvi, como os olhei, como os registrei. Tecer às avessas muitas vezes, procedimento necessário para deixar esse outro, não ocidental, se mostrar da forma como pensa ou como compreendi seu pensamento.

Início a tese com o relato desse sonho, para expressar o enlevo que vivi no percurso da pesquisa, que direciona o olhar para o estudo da escola em três aldeias Guarani, buscando compreender os significados que a ela atribuem, em um movimento que se articula com as políticas públicas de educação escolar indígena geridas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul. A escola para os índios, que no Brasil iniciou como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial, adquire hoje outros contornos: gestada na complexidade histórica como uma escola que integrava as ações impostas para colonizar, ao ser apropriada pelos indígenas adquire outros sentidos. Hoje muitos povos a reivindicam, entre eles parcelas do povo Guarani,

que durante longo tempo fugiu da interferência das instituições ocidentais, pois, na sua memória coletiva ainda reverberam marcas das ações que dizimaram a ancestral nação Guarani.

Todavia, a história se faz de acontecimentos e fatos, em movimentos sincrônicos e diacrônicos, em que um período histórico gera em suas entranhas as mudanças que constituirão o novo, sucessiva e simultaneamente. "Los hechos posteriores se inician en pleno seno de los anteriores, y éstos se acaban en pleno seno de los posteriores, y las sucesiones de unos y otros no son sincrónicos", afirma Gaos (1992, p. 12). Nessa perspectiva, é possível compreender o movimento dos povos indígenas, que assumem os processos de escolarização em suas aldeias, intervindo nas políticas públicas, denunciando as ações colonizadoras, anunciando propósitos para alcançar seus direitos. Em sintonia com esse novo tempo, experimentam outras formas de fazer a escola em suas aldeias, construindo caminhos próprios na direção de uma Educação Escolar indígena, diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe.

Para os Guarani, especialmente os que vivem nas TEKOA próximas às cidades, cujo contato com a sociedade ocidental é mais intenso, a escola, anteriormente evitada, nos últimos anos passou a ser um requisito importante em suas reivindicações. Segundo Santiago Franco, a escola "tem que valer para o povo Guarani, para ajudar o povo Guarani, para indicar ao governo o que o Guarani precisa" (Seminário na TEKOA ANHETENGUÁ, 14/10/03). Contudo, sabem que é mais uma instituição ocidental que adentra em suas aldeias, intervindo no seu modo de vida, pois foi e é constituída a partir de outra cosmologia, o que gera uma ambigüidade de querer e não querer escola a um só tempo, acionando um cuidado atento às novas práticas educativas que se inserem nas aldeias.

Portanto, as idéias que registro como tese de doutorado, são decorrentes da pesquisa etnográfica realizada nas TEKOA ANHETENGUÁ, JATAÍTY e IGUA'PORÃ, cujo olhar procurou elaborar uma compreensão dos significados atribuídos à escola pelas pessoas Guarani dessas aldeias. A partir do encontro e de um intenso com-viver que constituiu o estar-junto com as pessoas Guarani, no seio de um processo que busca implementar a

escola em suas aldeias, fui elaborando um contorno que permite dizer e escrever acerca da escolarização que implementam. O contorno, que acompanha o movimento, muitas vezes me capturou e me senti olhando junto com os Guarani e, outras tantas olhei de fora, afastada, estranhando e registrando esse necessário estranhamento.

Como projeto educativo que funciona ao mesmo tempo que o NHANDE REKO, a instituição escolar nas aldeias Guarani se constitui no encontro de duas cosmologias. Como se mantém e como se modificam essas concepções de mundo ao conviverem através da escola? Por que querem escola os Guarani? Por que não a querem? Como e para que a querem na aldeia? Que papel cabe à escola numa TEKOÁ? Que lugar ocupa em sua cosmologia? Que diálogos são possíveis entre a escola e o NHANDE REKO? Que compreensões e incompreensões são geradas a partir da escola na aldeia? Essas e outras perguntas direcionaram meu olhar nessa pesquisa e, para construir algumas respostas confeccionei o trabalho que ora apresento.

Organizei em três partes as idéias que compõem a tese. Na primeira parte escrevo sobre o meu encontro com as escolas indígenas e com o povo Guarani, apresento as aldeias com as quais convivi, contando como as conheci, traduzindo a "dor e a delícia" de um com-viver que, como perspectiva teórica e metodológica denominei "estar-juntos". Descrevo os procedimentos metodológicos e as fontes pesquisadas e, principalmente, introduzo os leitores nesse outro universo, como se os convidasse a visitar cada aldeia Guarani que apresento e partilhar do encantamento de conhecer esse povo.

Na segunda parte da tese exponho o meu entendimento da cosmologia Guarani, bem como a sua história, seus movimentos nas terras baixas do sul da América e seu caminhar rumo ao leste, re-ocupando os territórios ancestrais na busca da Terra Sem Mal. A intenção de compreender a cosmologia Guarani e construir entendimentos da educação tradicional que descrevo se dá a partir da leitura de clássicas etnografias que dialogam com as observações que realizei no trabalho de campo. As idéias produzidas e registradas sob o título *Cosmologia e História* sustentam o olhar que dirijo à escola e auxiliam na compreensão dos sentidos a ela atribuídos e acompanham o movimento de apropriação que fazem os Guarani ao praticarem a escola em suas aldeias.

Na seqüência, a terceira parte do trabalho articula a temática escolar indígena e os sentidos da escola entre os Guarani. Vislumbres históricos mostram o processo que, de uma escola para os índios vão constituindo-se escolas indígenas. Impulsionada pelas hipóteses elaboradas no projeto de tese, dialogando com os achados de minha pesquisa e com os autores que compõem um referencial teórico, construo as idéias que permitem compreender os significados da escola para os Guarani e os sentidos construídos nas práticas escolares na TEKOA. Mostro a fala dos Guarani em todo o texto, porém, é nessa terceira parte do trabalho que o faço, de forma privilegiada, "costurando" os fios da pesquisa empírica e a região teórica em que me situo.

Essa "região teórica" refere-se às perspectivas teóricas que orientam o trabalho e que, no meu ver, constituem um lugar. É a partir desse lugar que construí um pensamento, direcionei e modulei meu olhar e desenvolvi minhas idéias. Nesse sentido, destaco a perspectiva histórica e antropológica da pesquisa, que se assenta em autores como Rodolfo Kusch e sua antropologia filosófica, que busca a compreensão da América a partir de um pensamento indígena, um estilo de pensar que se dá no fundo do nosso continente. Desde aqui, teci o caminho que me levou a Heidegger. Destaco, em tanto outros autores, George Balandier e o movimento ordem e desordem; Michel Maffesoli e o estar-juntos sensível na pesquisa; Michel de Certeau, com um forte conceito para pensar o movimento de apropriação da escola na aldeia. Além desses, outros tantos etnólogos dos Guarani, como Bartomeu Melià e Graciela Chamorro, com os quais construí afinidades, foram grandes interlocutores na elaboração desse texto.

Para fazer fluir a leitura não me ative, no decorrer do texto, em explicar o significado de cada expressão no idioma Guarani. Algumas serão entendidas no contexto, porém, todas estão explicadas em um glossário que precede o desenvolvimento do texto. As expressões no idioma indígena são usadas nas situações em que a tradução poderia desfigurar o que está sendo dito e, também, como forma de reconhecer a potência Guarani, desde seu modo de ser e de dizer. Busquei transcrever o sentido dessas expressões na forma comum de as utilizarem, como eles, meus interlocutores, explicaram. Recorri algumas vezes ao dicionário, cotejando significados e formas de

escrever, mas fiz prevalecer o modo dos Guarani com quem falei. Penso que assim confiro vida às palavras e ao próprio idioma, a partir do presente, do que está sendo vivido.

Expressões em Guarani estão sinalizadas com o efeito "versalete" na grafia das letras. As transcrições do Diário de Campo e depoimentos de pessoas Guarani estão citadas entre aspas no corpo do texto, e em citações centralizadas e destacadas quando a quantidade de palavras exigiu, identificando a data em que foi feito o registro. Como no trabalho de campo a interlocução se estendeu a muitas pessoas, no decorrer do texto as refiro, em geral, pelo primeiro nome - autorizado pelos mesmos, ou pelos pais, quando trata-se de crianças. Apresento, nas primeiras páginas da tese, um desenho da rede de pessoas e famílias Guarani de cada aldeia com o nome completo, idade e lugar que ocupa na TEKOA que pertencia por ocasião do trabalho de campo. Registro isso como posicionamento que reconhece autorias e busca expressar as diferentes vozes e que buscou ouvir os Guarani desde si.

Ao referir-me aos Guarani, uso as palavras: povo, TEKÓÁ e aldeia, assim compreendido: o termo aldeia é uma referência habitual à terra indígena entre os não índios e forma reconhecida pelos próprios Guarani que, na interlocução com os brancos, também a utilizam. Aldeia faz referência à terra delimitada como indígena, e ao que construíram nela: suas moradias, a OPY, a Escola e o Posto de Saúde, nos casos de os possuírem, roças, rios, matas e pedras, enfim, ao meio que compõe o lugar onde habitam. Quando estou referindo uma comunidade Guarani, com o sentido do lugar escolhido e reconhecido por eles "como bom para morar e desenvolver o modo próprio de vida", utilizo a expressão TEKOA. É uma escolha que afirma a forma como eles a nomeiam, na sua língua. Povo Guarani³ é uma denominação política, eleita pelos próprios povos indígenas e referendada pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho -

³ "La demanda indígena exige en lo fundamental que el Estado y la sociedad los reconozca como indígenas. (...) El centro de la demanda es mucho más amplio, de carácter cultural e implica a toda la sociedad nacional. Se trata que la sociedad y el Estado reconozcan que existen colectivos indígenas, esto es, 'pueblos indígenas', al interior de la sociedad. Es la demanda por una sociedad multiétnica, multicultural: vários pueblos en una misma Nación" (Bengoa, 2000, p. 126-127).

OIT, de 7 de julho de 1989. O Brasil reconheceu os termos da Convenção 169, através do Decreto Nº 5.051, de abril de 2004, passando a observar as disposições que dela advém sobre os "Povos Indígenas e Tribais" de nosso país.

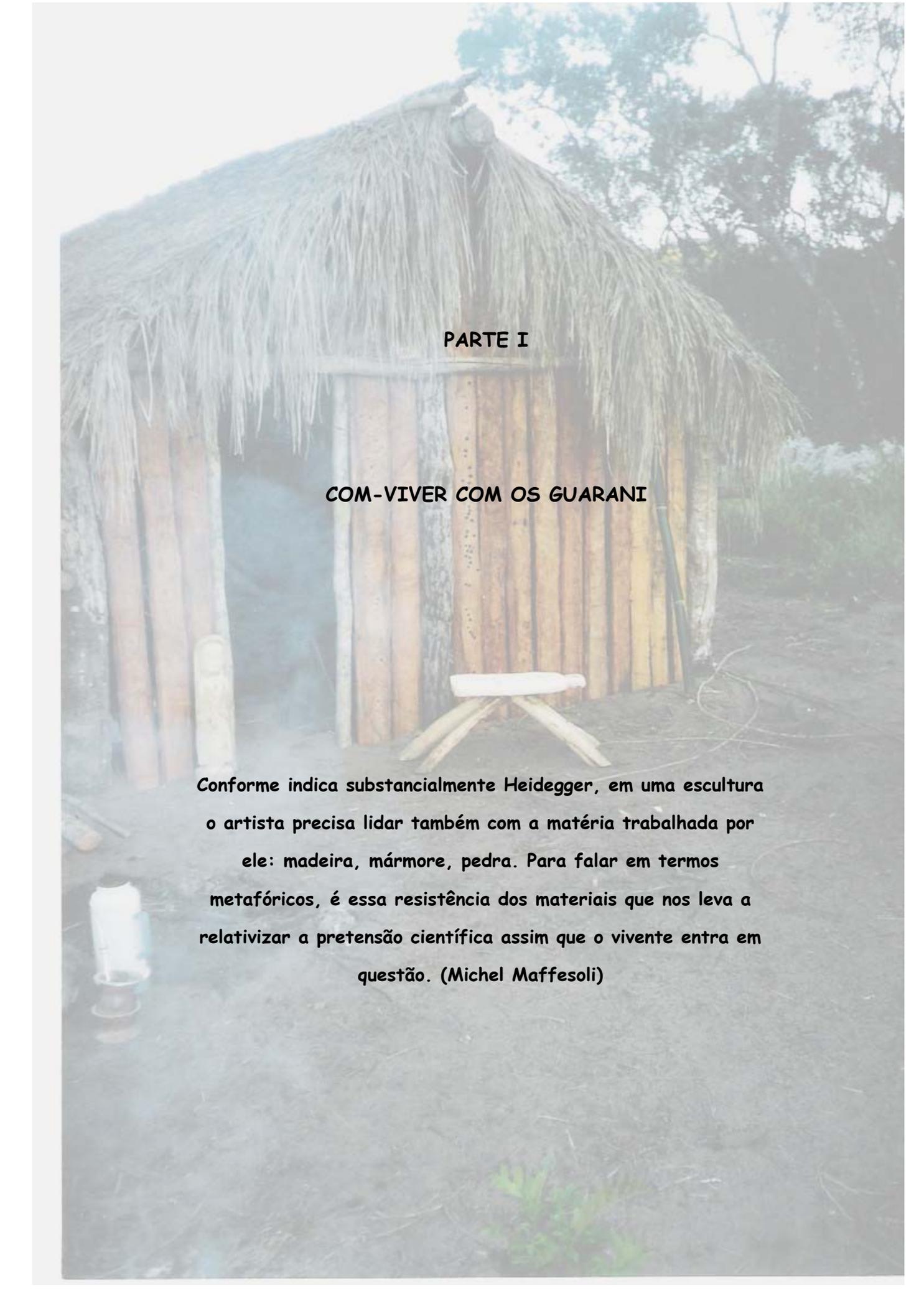
A pluralidade de povos indígenas afirma a diversidade étnico-cultural e reconhece a peculiaridade própria de cada povo, que deverá ser considerada no interior de cada Estado-Nação, em todas as suas dimensões. Esse reconhecimento implica a necessidade de demarcação, homologação e desintrusão das terras indígenas, o respeito às formas específicas de vida, o manejo dos recursos naturais nela existentes, o uso da língua, ciência, tecnologia, economia, espiritualidade e educação. Quero dizer com isso, que há um posicionamento e uma intenção quanto ao uso dos termos "TEKOA" e "povos indígenas".

Outro aspecto que merece ser mencionado antes de adentrar no texto, propriamente dito, é a utilização do termo "branco" em algumas situações, em que são referidas pessoas ou grupos sociais não indígenas. Para os Guarani, todos os não índios são JURUÁ, e dicotomizam suas análises, denominando-nos pelo termo genérico "branco". Compreendo e reconheço a legitimidade de tal denominação, afinal, desde a chegada dos europeus na América todos os povos desta terra tiveram suas diferenças apagadas e foram generalizados como Índios. Portanto, é compreensível que também generalizem como branco o estrangeiro, aquele que chegou de fora para ocupar suas terras.

Porém, problematizando a dicotomização, empreendo alguns movimentos no sentido de adentrar na complexidade, tanto do contato, como das sociedades que estão sendo consideradas. Por trás do termo branco, assim como do índio, sobejam diferentes povos e diferentes setores sociais que merecem ser considerados em suas diferenças. Em algumas situações, mais como efeito de discurso, ainda faço uso do termo "branco", especialmente quando referenda uma visão dicotômica aí explicitada e que aparecem concomitantemente a situações em que a complexidade foi indicada pelos próprios Guarani.

E assim, ofereço as imagens construídas por palavras e também por fotografias, elaboradas com uma intenção de mostrar as aldeias Guarani em sua potência e beleza, na forma e conteúdo que as pessoas de lá almejam dizer de si. Imbuída de uma disposição

ético-estético-política de ouvir e registrar os Guarani desde si, para que esse registro tenha também uma função de apresentá-los fora da aldeia, com forma e conteúdo aceitos pela academia. Isso também, para que sejam compreendidos pelos gestores das políticas públicas, pelos quais os Guarani almejam ser escutados e considerados. Acredito que esse é o motivo mais forte de suas falas.

A photograph of a traditional thatched hut with a wooden door and a fire pit in front. The hut is made of natural materials, with a thick thatched roof and vertical wooden planks for the walls. A fire pit, constructed from three wooden logs, sits in front of the door. The background shows trees and a clear sky.

PARTE I

COM-VIVER COM OS GUARANI

Conforme indica substancialmente Heidegger, em uma escultura o artista precisa lidar também com a matéria trabalhada por ele: madeira, mármore, pedra. Para falar em termos metafóricos, é essa resistência dos materiais que nos leva a relativizar a pretensão científica assim que o vivente entra em questão. (Michel Maffesoli)

1. Movimentos de Aproximação e de Constituição do Com-Viver

Mas o que predomina na natureza e no nosso ambiente é a nuvem, forma desesperadamente complexa, imprecisa, mutável, flutuante, sempre em movimento (Gruzinski, 2001 p. 60).

Com-viver, viver em comum com os Guarani. Esta tem sido a atividade que me envolveu no período que, na pesquisa, denomino trabalho de campo. Convivi e convivo com os Guarani nas constantes visitas em suas aldeias; nas inúmeras reuniões que realizamos, nas aldeias e na cidade, na Universidade e na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul; nos telefonemas⁴ que recebo quase que diariamente de professores Guarani e algumas lideranças; nas leituras sobre a cosmologia Guarani que sustentam e modulam meu olhar; no tema de minhas conversas, tanto pessoais, como no grupo de estudo e trabalho na universidade; nos sonhos, modo especial de comunicação para os Guarani e que aprendi a perscrutá-los; e, mais recentemente, nas visitas que recebo em minha casa, como retribuição das inúmeras vezes que vou até a casa de muitos deles, nas aldeias. É esse intenso com-viver que me possibilita compreender o NHANDE REKO, o modo de ser Guarani e, é desde esse com-viver, e o decorrente estar-juntos, que me permite descrever cada aldeia pesquisada.

A convivência com os Guarani é recente em minha vida. Foi na escolha do tema de pesquisa para o doutorado que iniciei o contato, até então realizado através de leituras, na escassa literatura que circula nos meios acadêmicos e de ensino. Ao ensinar História da Educação no Brasil no curso de Pedagogia comecei a introduzir temas relacionados à Educação Indígena, embora, na literatura clássica de História da Educação, predomina uma concepção de índios como povos do passado e, por conseguinte, as experiências

⁴ Observo que isso ocorre com outros pesquisadores da Universidade, que são escolhidos quase que como mediadores para os encaminhamentos de ações junto aos gestores de políticas públicas e, ao considerar-nos "aliados", demandam apoios, esclarecimentos ou um simples telefonema para dar notícias. Em geral esses telefonemas são "a cobrar", desde os poucos telefones celulares da aldeia.

analisadas referem-se, majoritariamente, ao período colonial e à educação cristianizadora implementada nas Missões. Porém, buscava um sentido para as aulas de História da Educação no Brasil, sentido tramado de presente-passado-futuro e sabia que, abordando a educação e, mais especificamente, a Educação Escolar dos povos indígenas, falava também do presente, do nosso tempo-espaço, inclusive da cidade. Intuíra que as escolas indígenas despontavam no cenário da educação escolar brasileira e apontavam para outra direção daquela escola implementada no período colonial.

O silêncio, a invisibilidade histórica, o "encobrimento" de um tema relevante, que diz respeito a constituição individual e coletiva das pessoas que vivem na América - na nossa América -, me impulsionaram na busca de elementos que tornassem mais visível esse tema. Heidegger (2002, p. 67) diz que "um fenômeno pode-se manter encoberto por nunca ter sido descoberto". Não é isso que ocorre com a temática Indígena, especialmente tratando-se do povo Guarani, assunto de muitas pesquisas acadêmicas, de reportagens realizadas pela mídia, especialmente na Semana do Índio, bem como do simples notá-los, às margens de rodovias, no centro da cidade. Volto a Heidegger (2002, p. 67) para explicar a compreensão de encobrimento que utilizo aqui, quando diz que "um fenômeno pode estar entulhado", quando se produz sobre ele um "encobrimento na forma de desfiguração", que, segundo o autor, é um modo freqüente e perigoso de explicação, "pois as possibilidades de engano e desorientação são particularmente severas e persistentes".

O aparente, que não revela os significados do modo de vida de cada um dos povos denominados genericamente índios, bem como da Educação Escolar Indígena, a partir dos próprios protagonistas, relega essa temática para uma situação de invisibilidade, de encobrimento, de "entulhamento", fazendo persistir, no meio acadêmico e educacional, a imagem de uma escola indígena com o formato da catequese colonial, camuflando o movimento de criação e vida que ela engendra neste tempo presente.

Essa mesma explicação pode ser estendida à história dos povos indígenas da América, bem como às marcas indígenas que faz mestiço o continente americano, marcas que estão camufladas, "entulhadas" sob uma visão de branquitude, de pureza, de pseudo-

europiedade. Mais do que em outros países latino-americanos, cuja presença indígena é contundente e visível "à flor da pele", no Brasil há um desconhecimento, uma desconsideração dos povos indígenas e, em geral, sua existência é reconhecida e admitida na Amazônia, ou no Xingu. Quando se fala nos índios do Rio Grande do Sul é comum o espanto ou um julgamento, expresso em comentários como: "esses já não são mais índios, estão aculturados".

Nesse sentido, Heidegger (2002, p. 59) anuncia a necessidade de um "mostrar-se" para que algo exista enquanto um "fenômeno". Sob o olhar que tem como parâmetro uma concepção "idealizada" de índio, produz-se um encobrimento, uma negação de sua existência, um não ver: "o fenômeno, o mostrar-se em si mesmo, significa um modo privilegiado de encontro". Se o índio é visto como o preguiçoso, como quem não usa a terra corretamente, que mendiga, que não produz de acordo com a ordem social dominante, não existem condições favoráveis para o "encontro privilegiado" que permite o "mostrar-se" de que nos fala Heidegger e perdura, em muitas situações, inclusive na Academia, um "encobrimento", um não existir para os povos indígenas, bem como de suas escolas e, principalmente, de seu tradicional sistema de educação.

O primeiro contato com Educação Escolar Indígena aconteceu pelos caminhos kaingang: em 1999 visitei a Aldeia INHACORÁ, no município de São Valério do Sul, RS. Sensibilizada por tudo o que saltava aos olhos durante o dia que passei na aldeia Kaingang, inclui o tema "Educação Escolar Indígena no Rio Grande do Sul" em uma atividade de extensão, denominada "Debates ao Pôr do Sol", desenvolvida na Faculdade de Educação - UFRGS e coordenada pelas docentes e um grupo de discentes de História e Sociologia da Educação. Juntamente com outras temáticas, que designamos como "Educação Popular", inserimos a Educação Escolar Indígena para dialogar com os temas do programa "oficial" das disciplinas citadas e que compunham o currículo do segundo semestre do Curso de Pedagogia. Foi o passo que me aproximou da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul e me fez ver a existência dessas escolas indígenas, do movimento que fazem no caminho de constituir a Escola Diferenciada, expressão muito

usada entre as pessoas indígenas que discutem a política e a implantação da Educação Escolar Indígena em suas aldeias.

O acolhimento no Núcleo de Educação Indígena - NEI, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, e as conversas com o coordenador do Setor de Educação Indígena⁵ me introduziram ao tema. Em 2000, participei dos primeiros encontros com educadores e lideranças indígenas, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, como integrante do NEI e representando nele a Faculdade de Educação. Foram essas primeiras ações que, num movimento seminal, fecundaram meu pensar e meu fazer em relação à temática da educação escolar indígena, influenciaram a minha escolha e forneceram elementos para delinear a proposta de pesquisa para o ingresso no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E, mesmo hesitante diante da desacomodação que provocou em mim tal temática, fui seduzida por esse outro universo cultural e, dizendo de forma mais abrangente, essa outra cosmologia.

Essa desacomodação refere-se à guinada que o tema provocou em minha trajetória de pesquisa que, até então, buscava compreender processos históricos e de aprendizagens em escolas formais, bem como, a estranheza diante da singularidade que a Educação Escolar Indígena representa no universo escolar mais amplo. A partir daí, vivo um desassossego constante, circulando nos dois mundos, "o branco e o indígena", como denominam os Guarani, referindo-se a existência e ao reconhecimento de duas cosmologias. Busquei compreender, não a dualidade, mas a complexidade colocada pelo convívio histórico dessas duas concepções de mundo, geradas e geradoras de formas distintas de viver. Reconheço, também, que o desassossego que vivo é pelo inédito do

⁵ No período de 1999-2002, o Setor de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação esteve sob a coordenação de Rodrigo Venzon, pessoa indicada por representantes indígenas e entidades indigenistas para ocupar o cargo, visto sua trajetória de envolvimento e comprometimento com as questões indígenas no Rio Grande do Sul. Fundador da Associação Nacional de apoio ao Índio - ANAI em nosso estado, é um profundo conhecedor da temática indígena - Kaingang e Guarani. Desde esse lugar de gestor de uma política pública, tensionou a Universidade, evidenciando a necessidade de pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, especialmente a do povo Guarani.

tema: são raros os estudos sobre educação escolar indígena no estado do Rio Grande do Sul, principalmente tratando-se do povo Guarani, predominando publicações que reportam às Reduções Jesuítico-Guarani nos séculos XVII e XVIII, ou que se restringem àquele período histórico⁶.

Para materializar essa aproximação, busquei ler o que já havia sido produzido sobre o tema de Educação Escolar Indígena no Brasil e, mais incisivamente, fiz um rastreamento nos documentos produzidos no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul que, desde 1986, vem se envolvendo com as escolas indígenas. Passei a participar de reuniões e encontros de formação promovidos pela SEE-RS, situações que me possibilitaram conhecer muitos professores e lideranças indígenas e me fizeram optar por desenvolver a pesquisa junto ao povo Guarani. Não foi uma escolha fácil, pois a intenção primeira era estudar a história das escolas Kaingang, escolha que me deixaria mais próxima ao ofício de historiadora. Porém, à medida que interagia com os professores Guarani, "o brilho do meu olhar", como dizia minha orientadora, apontava para o nascente processo de escolarização entre os Guarani e, desde então, tenho buscado conhecê-los, vivendo a "dor e delícia" do convívio com esse povo, ampliando o olhar da História da Educação para uma "Antropologia Filosófica da Educação".

É a dor e a delícia de viver sentimentos contraditórios, de muita satisfação, mas, também, de muitas apreensões. Sinto hoje que a delícia se sobrepõe, pois a convivência é alegre, marcada pela aceitação, o carinho e as amizades que surgiram. Conhecer os Guarani em suas aldeias foi adentrar num universo desconhecido, em que a diferença se impõe na paisagem, nos cheiros, na língua, formas contundentes de dizer que estamos em

⁶ Uma ressalva para salientar a importante pesquisa, resultante do mestrado de Ângela Ariadne Hofmann, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, realizada na Escola "Karái Nhe'e Katu", Aldeia Guarani da Estiva, RS. Seguindo as trilhas da Educação Escolar Guarani, destaca-se também a pesquisa de mestrado de Rosemary Madeira, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

outro território, cujas relações estão marcadas por incompreensões⁷. O olhar que dirigimos ao outro se dá desde o nosso lugar, do que somos e temos, do nosso "ser ocidental". Uma primeira impressão ao olhar desavisado dirigido aos Guarani poderia pontuar o que lhes falta, julgando a partir da forma do viver ocidental. Claro que vivem à margem do mundo dos "brancos", que os empurra e os "aperta", expressão que diz de como os Guarani se sentem pressionados, sem a terra adequada para constituir a TEKÓÁ, condição básica para viver o NHANDEREKO.

Também pode incomodar ao olhar, que se pretende ocidental, deparar com o que Kusch (1986, p. 7) chama de raízes profundas de nossa mente mestiça, de um "ser, ou ser alguém", ressonância da Europa burguesa do século XVI, fagocitado pelo "estar, ou estar aqui", modalidade mais profunda da cultura pré-colombiana. Diz Kusch (1986, p. 7) que a América vive a ambigüidade do "ser" europeu e do "estar aí" indígena pois, "de la conjunción del ser y del estar durante el Descubrimiento, surge la fagocitación, que contituye el concepto resultante de aquellos dos". Busco assim compreender o sentimento que produziu em mim o encontro com os Guarani em suas TEKÓÁ, encontro que evoca o passado que nos constituiu e que produz a memória e a história do que somos, como americanos. E, mesmo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro, o índio que exala o "fedor" de que fala Kusch, a sujeira que contrasta com a pretensa pureza européia. Deparar com isso nos afeta e aflora o medo de assumir as marcas indígenas que produziu nossas identidades americanas. Talvez isso explique a dificuldade do encontro, de dirigir o olhar sem julgamento, de não ver o que falta, mas olhar o que é.

⁷ Creio que a palavra incompreensão diz muito dos sentimentos que pautam as relações entre as pessoas indígenas e as não indígenas, considerando que ela se dá pela "incapacidade para perceber o significado de algo" (Houaiss, 2004), significados que são cunhados no interior de cada cosmologia. No dicionário encontramos, também, a definição de incompreensível como algo que "está além dos limites traçados pela razão" e, talvez, resida aqui uma das insuficiências da cosmologia ocidental moderna em que o predomínio da razão explica a "dificuldade de conter em si", de não incluir o que foge à razão, referindo-me aqui aos povos indígenas, cujo pensamento é também intuição.

E, mesmo considerando o que lhes falta, desde um viver e sentir das aldeias Guarani, o olhar a eles dirigido, que se assenta na ética do cuidado⁸, sabe o quanto a história explica e nos implica nessas "faltas": a escassez de terra produz a falta de alimento; o convívio com a cidade gera necessidades de objetos - bens de consumo -, como as roupas, por exemplo; a vida monetarizada incita a urgência de produção e comercialização de artesanato e outras formas de renda. Diante disso, o olhar e a atitude da com-paixão que se inscreve nas instituições e nas pessoas envolvidas com os Guarani também estão presentes nas aldeias, como expressão do cuidado. Se, por um lado, os objetos não têm o valor que o ocidente lhes atribuiu nesse longo processo de industrialização, por outro lamentam a falta. Contudo, "resuelven su hambre al margen de la economía, sin dejar su conciencia mítica", como diz Kusch (1978, p. 11), relacionando esse modo de estar a outro povo indígena, os Quechua.

Atitudes que procurei realizar com delicadeza e cuidado me aproximaram, e com presteza me senti aceita, em um contato facilitado pelo tema da pesquisa que me levou às aldeias e abriu e continua abrindo portas, pois coincide com uma das principais preocupações desse povo no momento presente. Sinto isso, tanto nas aldeias que decidiram pela escola ou a estão implementando, como nas que não a querem e que sentem-se satisfeitas com os conhecimentos de sua cultura, não se propondo a correr o risco de introduzir mais um aparato ocidental na sua forma de viver. "Se Guarani vivesse longe, uns cinco quilômetros dentro do mato não precisava de escola. Quando tinha fome pegava bicho no mato, botava MONDÉU, caçava. Vivendo na estrada índio tem que saber se virar, tem que ter escola", disse Seu Horácio na primeira visita que fiz a TEKOÁ GUAPO'Y PORÃ, onde é cacique (Diário de Campo, 05/12/03).

O acesso à escrita e à leitura foi defendido por todas as pessoas com quem conversei, e percebi que é proporcionado aos jovens e às crianças, mesmo nas aldeias que

⁸ A ética do cuidado aceita a temporalidade da qual o ser humano provém e na qual está imerso, busca reatar a relação entre a própria espécie humana e colabora na construção do sentido de pertencer a uma coletividade, denominada humanidade. A ética do cuidado caminha no sentido oposto à destruição - um movimento que agrega, que acolhe, que "gesta permanentemente a vida", como, delicadamente, diz Marta Nörnberg da Silva, 2000.

não querem escola, pois sabem que é um conhecimento imprescindível na relação com o mundo ocidental. Respondendo a uma pergunta que ele mesmo elaborou, André Fernandes de Souza explicou a introdução da escrita como uma necessidade nas aldeias Guarani, através de uma narrativa que, por si só, traduz um modo singular de contar e justificar coisas e acontecimentos:

Agora, como é que a gente escreve e sabe ler? Para falar dessa coisa eu tenho uma história, que essa pessoa foi um cacique, cacique para o JURUÁ, para nós era o representante. Ele nem sabia ler e escrever, só sabe falar. E um dia chamaram para ele ir lá na cidade e ele foi e quando chega ali a pessoa perguntou se ele sabia ler e ele respondeu que não. Então, essa pessoa diz que se não sabe ler tem que morrer, pois ali não gostam de conhecer uma pessoa que não sabe ler e ali disse o cacique: tu precisa que eu escreva alguma frase eu posso escrever porque a gente está conectado com deus e ele vai me ajudar. Foi assim que ele começou a escrever, porque deus ajuda para ele e foi um cacique imbatível porque ele não está sozinho no momento que fala de alguma coisa (Depoimento gravado no dia 23/01/04).

André, assim como todas as pessoas Guarani que conversei, acredita que a escrita é uma condição de sobrevivência para o povo Guarani, que diante da sociedade ocidental, com a qual vem estreitando o contato nos últimos tempos, conhecer a linguagem do outro é condição básica para a existência Guarani. E, ao contar essa história, André também expressa em sua fala uma ação de captura, de apropriação da escrita: não apreendida no livro, de acordo com a concepção ocidental, porém revelada, afirmando uma concepção de aprendizagem que prescinde da escola.

Interagindo com aldeias que solicitam escola e outras que não a almejam nesse momento, em ambas as situações, meu posicionamento é de profundo respeito as suas decisões, reconhecendo a legitimidade e a importância dos direcionamentos que desejam dar à questão da educação escolar, buscando compreender, desde a situação vivida em cada TEKÓÁ, como construíram esse momento e como convivem com as ambigüidades e até as desavenças provocadas pelas discussões e ações em torno da escola. E foram situações bem diversas as com que me deparei na pesquisa de campo, intensificada no

período que corresponde de maio de 2003 à dezembro de 2004⁹.

A primeira aldeia Guarani que conheci foi um acampamento, situado no município de Osório-RS. Foi-me propositadamente apresentada por um indigenista que trabalha na Fundação Nacional do Índio - FUNAI, que quis me fazer ver "os estragos que o governo fez querendo impor escola, água encanada e casa de alvenaria. Os Guarani querem pouco para viver" (Diário de Campo, 15/05/03). Uma família, liderada por um importante KARAÍ, saiu da terra já demarcada, pois, segundo relato do funcionário da FUNAI, a Secretária do Estado de Educação do Rio Grande do Sul, no afã de atender aos anseios dos povos indígenas, não compreendeu o movimento da comunidade, que não chegara a um consenso a favor da escola, e apontou para a construção do prédio escolar. Esse grupo de pessoas Guarani, dissidente da Terra Indígena Barra do Ouro, município de Maquiné, RS, na época de minha visita havia se instalado em uma propriedade particular, fora da ingerência do Estado, às margens de uma movimentada rodovia. Quando souberam da visita de uma professora da Universidade, mostraram-se desconfiados e não deram muita conversa, mesmo com a insistente explicação do meu acompanhante, dizendo que não estava ali para falar de escola, mas para conhecê-los.

Esse relato mostra uma situação oposta ao que, comumente, tem ocorrido, em que sou convidada por alguma liderança ou pelos professores para conhecer e conversar sobre escola, e até mesmo para auxiliar na resolução de problemas ligados à Educação Escolar. Foi assim que me aproximei de uma das aldeias na qual aprofundo meus estudos, a TEKÓÁ ANHETENGUÁ, situada em Porto Alegre, RS, numa região periférica da cidade, denominada Lomba do Pinheiro. Conheci essa aldeia no dia 11 de junho de 2003, atendendo o convite para auxiliar no processo de implementação da escola¹⁰. A

⁹ Continuo a freqüentar as aldeias do Cantagalo e da Lomba do Pinheiro com regularidade, devido a projetos em andamento, mas principalmente porque constituí laços, sobre os quais se assenta uma convivência de amizade e de troca. Repetidas vezes o cacique José Cirilo disse que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul é sua aliada, referindo-se a nossa presença em reuniões, elaboração de projetos, visitas a aldeia, organização de eventos...

¹⁰ Na época, Ana Luisa Teixeira de Menezes, colega de doutorado com a qual "afetivei" uma intensa e cúmplice parceria de trabalho, já desenvolvia sua pesquisa de campo e foi, através de Ana Luisa que o cacique encaminhou o convite e, assim, cheguei na TEKÓÁ ANHETENGUÁ.

comunidade decidiu que precisava de uma escola na aldeia e solicitou à Universidade um acompanhamento no processo de discussão e nos trâmites de solicitação da escola junto ao órgão público encarregado disso, ou seja, à Secretaria de Estado da Educação. Portanto, devido às características da minha pesquisa, a convivência maior tem sido com as aldeias que decidiram pela escola e que a estão implementando. Contudo, mantenho-me atenta para escutar a voz dos que não a querem: em primeiro lugar, porque o respeito é uma condição básica de convivência, mas, também, porque são todas essas vozes que constituirão um entendimento do significado da escola para os Guarani.

Disposta a compreender os significados que os Guarani atribuem à escola, passei a realizar o trabalho de campo, o que, inicialmente, foi difícil, mostrando muito mais a face da dor desse contato. Procurei participar das atividades voltadas à discussão da escola, e assim conheci a TEKOÁ JATAÍTY, no Cantagalo, município de Viamão, RS, uma das aldeias escolhidas para a pesquisa, passando a visitá-la com assiduidade. Desde maio de 2003 minhas visitas ao Cantagalo são quase que semanais, acompanhando as aulas dos adultos e das crianças, participando de reuniões e festas, realizando entrevistas, mas, especialmente, convivendo com as pessoas, conversando, tomando chimarrão, me adaptando ao "mero estar", que deparo logo ao entrar na aldeia, ao estar contemplativo que caracteriza tão bem o cotidiano das pessoas Guarani.

Nesse mesmo período, conheci a TEKOÁ NHUNDY, na Estiva, também no município de Viamão, RS, que, das aldeias Guarani das regiões central e litorânea do estado do Rio Grande do Sul, é a que tem escola funcionando formalmente há mais tempo, desde 1999, evidenciando uma experiência escolar mais consolidada. Devido à estrutura escolar que a aldeia possui, ocorreram lá algumas reuniões, às quais fui convidada a participar. Também mantive visitas freqüentes à Estiva através do projeto que desenvolvemos em conjunto, aldeias Guarani, Secretaria de Estado da Educação e Universidade. Aquela é a única escola Guarani no Rio Grande do Sul que conta com Ensino Fundamental Completo, fato que a torna um centro de estudos, aglutinando um número considerável de jovens que buscam a escola. Atuam três professores Guarani, sendo que um deles, o professor Agostinho Verá Moreira, por ser o mais antigo no estado e ter participado de todo o

processo de implantação das escolas Guarani, acolheu meu pedido e concedeu-me longa entrevista com dados relevantes para a pesquisa. Além dos professores Guarani, atua na escola uma equipe de professores não indígenas, responsáveis pelo ensino nas séries finais do curso.



Foto 04: Lideranças tradicionais no Seminário de Formação de Professores, na UFRGS.

Envolvendo-me com o povo Guarani, conheci a TEKOÁ PORÃ, na Coxilha da Cruz, município de Barra do Ribeiro, RS, que já possuía uma pequena experiência escolar, com o funcionamento do Movimento de Alfabetização¹¹ - MOVA, no ano de 2002, e que agora está encaminhando o funcionamento formal de uma escola indígena na aldeia. Nessa mesma situação, conheci a TEKOÁ GUAPO'Y PORÃ, situada em frente a uma grande figueira que empresta o nome à aldeia, no município de Torres, RS. Estão iniciando uma experiência escolar, com um grupo de 14 alunos, crianças e adultos. Além desses lugares, destaco a importância em conhecer a TEKOÁ PINDÓ MIRI, em Itapuã, também no município de Viamão, RS, onde moram duas importantes famílias, lideranças tradicionais,

¹¹ O MOVA, instituído pela Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul para atender às necessidades de alfabetização de grupos sociais que demonstram dificuldade de acesso à escola. Foi um programa bem aceito pelos Guarani e, segundo relatos dos próprios índios e registros encontrados na Secretaria de Estado da Educação, foi desenvolvido em várias aldeias.

referências para o povo Guarani com seu manancial de histórias e sabedoria tradicionais para transmitir e orientar gerações mais novas.

No início de 2004, uma vivência de imersão na TEKOÁ IGUA PORÃ, na Pacheca, município de Camaquã, RS, permitiu conhecer aspectos da vida tradicional do povo Guarani, através da convivência sistemática que o cotidiano da aldeia proporciona. Desde novembro de 2003 realizei três importantes visitas a essa aldeia, constituindo, com os demais locais da pesquisa, o "estar juntos", perspectiva metodológica privilegiada para realizar a etnografia e que passo a descrever na seqüência do trabalho.

Afastando o olhar das aldeias para realizar a escrita da tese, a sensação que predomina em mim é de estar "encharcada¹²" de Guarani e, mesmo assim, continuo a visitá-las, com menor regularidade. Sei que o faço para exercitar algo que faz parte da delícia da convivência, que é o "estar-juntos", prática importante e talvez a que possibilita melhor compreensão do modo de ser Guarani. Além desse "estar-juntos", que permitiu a construção de uma densa etnografia da vida nas aldeias e nas escolas, realizei entrevistas, gravei depoimentos e fiz fotografias, encantada pela forma como foram se mostrando, tanto para a câmera fotográfica nas dezenas de fotos que realizei, como para a câmera de vídeo, instrumento usado pela Ana Luisa, amiga e colega de doutorado, com quem divido muitos momentos da pesquisa e compartilho o olhar que é solidariamente pontencializado.

Corsaro e Molinari (2003, p. 153-154) justificam a necessidade de um com-viver intenso, ao advertirem que "a etnografia se apoia na imersão do pesquisador na vida dos sujeitos que pretende estudar". Segundo os autores, é daí que advém "a força e o poder interpretativo", ao prestar atenção nas ações cotidianas: "para compreender o significado dessas ações, o pesquisador deve observar, analisar e interpretar as atividades da vida de cada dia, nas condições sócio-ecológicas em que elas acontecem".¹³

¹² Entre os vários verbetes do Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975) para definir a palavra encharcar, escolhi o que diz "molhar-se inteiramente; ensopar-se". Assim explico o sentimento da presença Guarani em mim nesse momento, "inundando" todos os aspectos da minha vida.

¹³ Tradução realizada pela autora.

O registro da multiplicidade de pequenas coisas que conformam o todo da aldeia e que consistiu no trabalho etnográfico, potencializa o olhar e confere sentidos no interior da cosmologia Guarani, das coisas que, às vezes, não são compreendidas e, por isso, tornam-se motivo para desqualificações e discriminações. Destaco, em especial, a etnografia das práticas escolares, da "descrição densa"¹⁴ da sala de aula, que faz compreender e relacionar o dentro com o fora da escola e, principalmente, evidencia pequenas ações que caracterizam a singularidade Guarani daquela aldeia, às marcas que imprimem na forma e no conteúdo escolar, na **apropriação**¹⁵ que realizam a partir do modo **próprio** de viver. Se a intenção da pesquisa é compreender os significados atribuídos à escola pelos Guarani, é importante ver como eles a traduzem no cotidiano escolar, observando e registrando, no interior da mesma, tempos, espaços e relacionamentos. Um exemplo é bastante esclarecedor de como a etnografia permite ver as particularidades Guarani nas interações do cotidiano escolar.

A sala de aula está organizada em duas fileiras, uma de frente para a outra e perpendiculares ao quadro-verde. Numa fileira sentam as meninas, na outra, os meninos. A organização do espaço lembra a formação para o JEROJI, uma dança da tradição Guarani (Diário de Campo, 26/05/04). Sentadas ao redor da mesa do professor, quatro crianças pequenas, 'as que tem cinco anos', que estão 'liberadas' para desenhar e pintar livremente, explica o Marcos (Diário de Campo, 24/03/04).

¹⁴ É a expressão usada por Geertz (1989) para qualificar a etnografia como um empreendimento que demanda esforço intelectual, em que a "descrição densa" aparece como "uma hierarquia estratificada de estruturas significantes" em termos das quais os gestos são "produzidos, percebidos e interpretados e, sem as quais eles [os gestos] não existiriam" (p. 17).

¹⁵ Apropriação é uma palavra forte na pesquisa, pois traduz o movimento de tornar algo próprio, adequado às necessidades de quem se apropria, mesmo que na origem esse bem não lhe pertença. Compreendo que, através dos sentidos próprios que conferem à escola na aldeia, os Guarani se apropriam dela, tornando-a também sua. Certeau (1994, p. 261) diz que apropriação é o fato de um determinado setor da sociedade tomar para si uma prática social tida como das elites e recriá-la. Significa, segundo o autor, tornar o bem assimilado "semelhante ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele". Refere-se à capacidade criativa das pessoas em ocuparem espaços de escolarização, evidenciando a natureza ativa e transformadora de suas ações (Gomes, 2003). O termo também é trabalhado intensamente por Chartier (1995) ao abordar a relação entre escrita e oralidade.

Penso muito sobre essa formação espacial que organiza separadamente meninos e meninas, que agrupa as crianças bem menores em um lugar específico da sala de aula, separados dos maiores. Contudo, são registros como este que permitem analisar a singularidade da escola e, nesse caso, perceber a organização espacial que segue a forma de uma dança tradicional, o JEROJI, já observada por mim na aldeia, assim como as crianças pequenas, para as quais não há nenhum tipo de imposição se considerados os preceitos da educação tradicional em que são respeitadas em suas vontades, pois é a fase da vida que não são interpeladas e revelam espontaneamente seus potenciais e seus dons.

Com o intuito de compreender o modo de ser Guarani, constitui uma forma de convivência que, inspirada em Maffesoli (1984, 1997, 1999 e 2001) denominei "estar-juntos". Sem um planejamento fechado do que fazer elegi como importante, para observar na vida Guarani, todas as pequenas coisas, os detalhes, os silêncios, os olhares, a intensidade da vida diária e seus pequenos nada. Imbuída de uma ética de respeito, de escutar e de falar com as pessoas, conferindo sentido à convivência, me propus a compreender os significados atribuídos à escola pelos Guarani desde seu modo de viver¹⁶.

Esse "estar-juntos" que constitui a base do trabalho de campo na elaboração da etnografia, busca uma "justa visão daquilo que é o outro", um "identificar-se com ele, ainda que seja de modo provisório, e examinar seus atos a partir do interior, sem *a priori* judicativos ou normativos". (Maffesoli, 2001, p. 142). Assim, desdobram-se, por exemplo, os momentos de conversa com a Silvana, uma das mulheres do Cantagalo com quem muito convivi: num dia chuvoso, sentadas perto do fogo e conversando sobre "nadas", conta as coisas da vida Guarani, as que são permitidas contar aos JURUÁ e pergunta também como é a vida para nós, não indígenas, fazendo considerações sobre nosso modo de viver. Com sua filha de quatro meses no colo, diz:

¹⁶ Sentidos e significados, duas palavras que se aproximam. No entendimento construído aqui, sentido é considerado como aquilo pré-sentido, percebido pelos sentidos e que confere encadeamentos coerentes de coisas e fatos. Considero que os sentimentos também concorrem na confecção dos significados e daí decorre a proximidade das duas palavras (Houaiss, 2004).

A mãe é que cuida do alimento. Nos três primeiros meses [de vida da criança, a mãe] não pode comer doce, sal e carne. Caso for comer carne terá que fazer uma oração antes, para nada de mal acontecer, para o espírito ruim não pegar. Acho que vocês não índios não cuidam, por isso a criança tem cólica (Diário de Campo, 16/06/04).

São momentos de cumplicidade, propiciados pelo mero estar-juntos, em que escuto, falo ou, apenas ficamos em silêncio, deixando o "nada" acontecer.

Adotei, como perspectiva metodológica privilegiada o estar-juntos e, como vestígio dessa convivência, a etnografia, cujo Diário de Campo traduz uma memória inscrita no papel: um acessório principal de reflexão nesse longo período de ir e vir nas TEKOÁ. Mas, a com-vivência também proporciona a inscrição de vestígios no corpo, produzindo uma memória que "registra" os acontecimentos da nossa existência", transformando-os em "imagens-lembranças, (...) uma espécie de reserva" conforme explica Balandier (1999, p. 46). A memória, experiência "absolutamente singular que se deposita no corpo" e que, quando interpelada, aciona o passado para que "prolongue seu efeito útil até o momento presente", complementa o autor. Talvez seja essa a explicação do sentimento que já referi, de estar "encharcada" de Guarani, pois a escrita da tese evoca a experiência vivida e prolonga o estar-juntos através das lembranças, possibilitando o aprofundamento da compreensão e fundamentando as idéias que expressei sobre os sentidos que os Guarani conferem à escola.

Relato outro momento do estar-juntos, que no Diário de Campo (02/04/04) caracterizei como "momento mágico". Dessa vez, com Dona Alícia, na TEKOÁ IGUA PORÃ:

Fomos visitar sua parente, que não está em casa naquele momento. Resolvemos esperar. Sentamos à sombra de uma grande árvore. Próximo a nós, um menino brinca com um cachorrinho, sentado sobre um pano, no chão. Carinhosamente pega-o no colo, deixa-se mordiscar pelo bichinho. Eu e Dona Alícia conversamos, sentadas sobre a raiz da árvore que nos protege do sol. 'Quando [um casal] se separa, as meninas ficam com as mães e, os meninos, com os pais.' Pergunto por que [os casais] se separam e ela diz que quando tem ciúme não ficam casados. E, pela primeira vez inverte o papel e me pergunta. Por que separou? Quem tem mais ciúme? Respondo e ficamos longo tempo em silêncio, numa sintonia cósmica.

Essa vivência, que Maffesoli (2001, p. 176) refere como "experiência sensível", não exclui o "rigor intelectual", porém não aceita apenas "conceitos desencarnados" e nem, tampouco, concorda com uma atitude arrogante de superioridade em relação ao outro, mas põe em ação "uma forma de empatia" e integra à pesquisa, como metodologia de trabalho de campo, o estar-juntos. Assim como, "um mero sujeito não 'é' e nunca é dado sem mundo", também "não é dado um eu isolado sem os outros", segundo Heidegger (2002, p. 169-170). Ao considerar o que diferencia a concepção de mundo dos Guarani da cosmologia ocidental moderna que predomina entre os não indígenas, reconheço, ao mesmo tempo, que o *com* da com-vivência sinaliza para "um mundo compartilhado". Portanto, estou também afirmando que há algo semelhante, que aproxima os "dois mundos" e que possibilita o encontro.

Um movimento que se dá em outro sentido, acolhe os Guarani na Universidade: é o Projeto de Extensão denominado "Formação de Professores Guarani"¹⁷, desenvolvido pela Faculdade de Educação, Instituto de Letras e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, contando também com a participação da Secretaria de Estado da Educação e financiado pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Assuntos Universitários, projeto em que integro a equipe de coordenação. Desde novembro de 2003, ocorreram vários encontros que têm proporcionado o aprofundamento das discussões referentes ao papel da escola, tanto com os professores, como com as lideranças tradicionais dos Guarani¹⁸.

O desenvolvimento dessa atividade de extensão tem contribuído para um maior entendimento da instituição escolar entre o povo Guarani e, especialmente, para

¹⁷ Do projeto participaram as aldeias Guarani do Cantagalo, Lomba do Pinheiro, Torres, Estiva, Coxilha da Cruz e Itapuã.

¹⁸ Foram realizados três grandes Seminários, dois na Universidade e outro, mais prolongado, na aldeia Guarani Coxilha da Cruz. Nesses encontros, o tema principal da discussão foi a escola, os motivos que os levam a almejá-la e os riscos que correm com uma instituição estranha a sua cosmologia na aldeia, assunto que compõe um extenso relatório que também foi fonte de consulta na pesquisa. No bojo desses encontros, foi decidida a elaboração de um livro na língua Guarani, que ficou a cargo de uma comissão formada pelos professores das aldeias envolvidas no projeto. Essa comissão reuniu-se, numa média de duas vezes ao mês, de março a outubro de 2004, constituindo assim outro espaço de reflexão sobre a escola.

constituir laços de comprometimento, evidenciando a disposição da UFRGS em acolher o povo Guarani. Nesse sentido, destaco a importância da interação TEKOÁ e Universidade, pois as pessoas Guarani começam a transitar nos espaços universitários e, com suas presenças, impulsionam o debate sobre a educação escolar dos povos indígenas, vislumbram e abrem caminhos para possíveis trajetórias acadêmicas e interferem na estética de uma instituição "branca", que, aos poucos, modifica sua paisagem.

No atual momento, em que o tema da não-presença de grupos "historicamente excluídos" das Universidades ocupa o cenário de acirrados debates, evidenciando a desigualdade de oportunidades e os mecanismos que barram as diferenças, a presença dos Guarani no espaço físico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para participar dos encontros do Projeto de Extensão, bem como, a frequência de alguns professores ao Laboratório de Informática da Faculdade de Educação para digitar seus textos, causa um estranhamento, mas especialmente provocam para pensar essa "ausência". É uma presença eventual que não passa despercebida, inclusive no Restaurante Universitário, que teve sua paisagem modificada em algumas ocasiões em que professores e lideranças Guarani compartilharam o espaço de almoço com estudantes, professores e funcionários. A reação explicitada, em primeiro lugar, é de estranhamento com o exótico, mas que, se continuada, poderá potencializar as ações que visam alterar tal situação. Os Guarani que participam desse Projeto de Extensão e que sentem-se estranhos num lugar pouco acessível aos índios, vão adquirindo familiaridade e confiança, ousando pensar que esse lugar também lhes pertence. Aos poucos projetam e explicitam sonhos de frequentar a Universidade e cursar o Ensino Superior.

Descrivendo um itinerário de visitas e vivências, busco mostrar o universo que compõe essa pesquisa e o envolvimento que me faz sentir "encharcada" de vida Guarani. Embora a pre-ocupação desse estudo se atenha às aldeias do Cantagalo, da Lomba do Pinheiro e da Pacheca, as demais TEKOÁ aqui referidas, com as quais tenho convivido com menor intensidade, ocupam um lugar importante, pois são suportes para o aprofundamento. Comparo o lugar dessas outras aldeias na pesquisa, com a margem rasa do rio, que dá respaldo para enfrentar a correnteza mais furiosa, e apoia o salto para a

parte mais profunda, onde mergulho, tentando compreender os sentidos atribuídos à escola, desde os próprios Guarani. De antemão, anuncio a pluralidade de sentidos, marcados por situações pontuais, em conformidade com o momento presente. "Guarani é assim, fica quinze dias, depois cansa e não vai mais", fala José Cirilo, referindo-se à inconstância do pensamento e das decisões Guarani a respeito da escola", pensamento e decisões marcadas pelas situações do presente (Diário de Campo, 30/03/04).

A aproximação com os Guarani estreitou laços, constituiu amizades e muita confiança, porém está marcada por alguns distanciamento, entre eles a língua. Sendo o idioma Guarani a primeira língua de todas as pessoas que conheci e para algumas a única, quando se dirigem a mim ou quando respondem a perguntas mais direcionada à temática escolar, falam na Língua Portuguesa e algumas vezes na Língua Espanhola. Porém, é muito freqüente as conversas em Guarani, especialmente ao realizarem combinações próprias, chegarem a entendimentos sobre determinados assuntos, ou também porque ignoram a presença JURUÁ entre eles. Entretanto, procuro estar com as pessoas, muito mais do que estabelecer procedimentos formais de pesquisa, como, por exemplo, entrevistas gravadas.

Percebi que a vida Guarani se revela nesse estar-juntos, nos momentos de convívio, mesmo sabendo que minha presença entre eles tem o objetivo de realizar um estudo sobre a educação escolar. Ainda assim, gravei entrevistas com lideranças tradicionais das TEKÓÁ ANHETENGUÁ, JATAÍTY, PINDÓ MIRI, NHUNDY e IGUA'PORÃ, que contém informações importantes, especialmente, porque são respostas que unificam um entendimento de si e do mundo e explicitam um discurso que articula o que querem dizer do povo Guarani.

Alguns depoimentos foram gravados na língua Guarani e traduzidos para mim pelos professores, conferindo uma relação indireta na comunicação¹⁹.

A convivência diária e as falas mais informais do diálogo com os não índios estão constantemente permeadas pela língua Guarani. É uma estratégia muito usada por eles, quando se encontram entre os JURUÁ e querem aprofundar um entendimento, falam a língua materna, pois é ali que seu pensamento adquire sentido e maior potência, onde a cumplicidade os une e os diferencia. Porém, para o pesquisador esse é um entrave, pois o que é dito deverá ser traduzido, passar por um segundo dizer. Fiz uma tentativa para aprender o idioma em aulas organizadas na TEKÓÁ ANHETENGUÁ, com o professor Alberto Sandro Ortega. Porém, como eles dizem, só a vida junto com os Guarani faz aprender a língua, o que acontece com poucas pessoas não indígenas.

A permanência mais prolongada na aldeia da Pacheca, somada às aulas de Guarani e aos longos períodos ouvindo o idioma, o tornaram familiar e fez com que me apropriasse de muitas expressões, que são motivos de orgulho para mim e de risos para os Guarani. Numa de minhas interlocuções com um grupo de pessoas Guarani, perguntei se um dia chegaria a aprender a língua Guarani e um velho respondeu "pra aprender tem que abraçar" (Diário de Campo, 02/08/04). Em outras situações que me mostrei interessada em aprender a língua, ouvi repetidamente a frase que só é possível aprender Guarani com o coração.

De início, mais aflita por respostas imediatas, chegava na aldeia e iniciava a perguntar, tentava dirigir meu olhar para indícios que fizessem compreender porque e

¹⁹ Na TEKÓÁ ANHETENGUÁ gravei depoimentos de Santiago Franco, na língua Guarani que, em outra ocasião ele próprio me auxiliou na transcrição, fazendo a tradução de sua fala. A entrevista de Dona Ana Pará Pires, KUNHA KARAI teve a intermediação do professor Paulo Morínico. Na TEKÓÁ JATAÍTY Seu Dário Tupã Moreira concedeu entrevista em meu idioma e Seu Alexandre Acosta gravou entrevista na língua Guarani, transcrita por mim com o auxílio do professor Marcos Moreira. Na TEKÓÁ PINDÓ MIRI a entrevista foi concedida por Seu Adolfo a mim e Ana Luisa, na língua portuguesa, assim como duas longas entrevistas concedidas por André Fernandes, da TEKÓÁ IGUA'PORÃ. Nessa aldeia tentamos entrevistar Seu João Francisco e Dona Alícia, mas foram poucas as palavras por eles proferidas diante do gravador. Finalmente, o registro da entrevista do professor Agostinho Verá Moreira, a mim concedida em visita à aldeia, somou com as demais, cerca de nove horas de gravação.

como estavam querendo a escola. Aos poucos aprendi a deixar-me conduzir pelo fluxo dos acontecimentos e o estar-juntos constitui-se prática principal de minhas idas semanais às aldeias. O convívio inicial era apenas com os homens, com exceção da Silvana, que também é a professora dos adultos na TEKOÁ JATAÍTY e de Dona Alícia, uma das anfitriãs da TEKOÁ IGUA'PORÃ.

Qualquer tentativa de aproximação das mulheres de início era vã, afastavam-se, riam e não conversavam. Claro, muitas delas não falam a Língua Portuguesa. Com o tempo, adquiri confiança e, mesmo no caso de não falarmos a mesma língua, permaneci junto e, com algumas que falam o português, estabeleci fecundas conversas. Acredito que essa relação se dá através de uma cumplicidade de gênero e, embora alguns traços culturais nos afastem, é o fato de sermos mulheres que nos aproxima. Em geral, as mulheres não falam de assuntos que dizem respeito ao universo JURUÁ, como as questões relacionadas à escola, mas comentam sobre seu trabalho, o cuidado com os filhos, o artesanato, os alimentos, ou seja, falam sobre o seu cotidiano. Quando não querem falar sobre um determinado assunto, riam.

O riso é uma marca forte dos Guarani e, buscando na literatura, descobri que não só a mim a presença do riso causava certo estranhamento. Clastres (1978, p. 90-105) escreveu um célebre artigo intitulado: "De que riam os índios?" Preocupado em explicitar o pensamento indígena que se eleva a partir do "pensamento mítico", o autor diz que muitas narrativas são produzidas com o intuito de "divertir os ouvintes". Afirmo o autor (p. 91) que apesar da dureza da vida cotidiana dos índios, "não se desenvolve sempre sob o signo do esforço ou da inquietude; também eles sabem propiciarem-se verdadeiros momentos de distensão, e seu senso agudo de ridículo os faz várias vezes caçoar de seus próprios temores". Segundo o autor, os mitos não perdem a seriedade quando provocam risos, mas "cumprem a tarefa de distrair os homens, desdramatizando, de certa forma, sua existência". Em uma de nossas primeiras conversas, José Cirilo advertiu que Guarani ri sempre, não ri da gente, mas porque está bem. No Diário de Campo (09/06/03) encontrei um registro que mostra como esses risos me afetaram: "também estou aprendendo a rir, sem motivo aparente, apenas rir".

Com as crianças, embora não entendam ou falem português, há uma grande proximidade que, sobretudo com os pequenos, é corporal: cumprimentam estendendo a mão e respondendo ao meu "AIKO PORÃ PA", gostam de colo e, com a vivaz curiosidade que caracteriza os KYRINGUE, em geral estão próximos desde minha chegada à aldeia, observando atentos para entender o que está acontecendo. Alguns trechos do Diário de Campo ilustram a relação estabelecida com as crianças ao longo da pesquisa:

Fomos tomar banho no Rio Camaquã, acompanhadas pelas crianças. Está sendo muito divertida a convivência com elas, que perguntam, brincam, 'mangam' e riem da gente, quando não entendemos suas falas ou com os 'erros', em nossas tentativas de falar no idioma Guarani. A percepção delas é aguçada: 'a Cida tem medo de água, a Ana não tem', traduz uma menina maior, quando indago sobre o que conversam entre si (19/01/04).

Fui com Valério, 15 anos e um grupo de KYRINGUE, seus sobrinhos, até a praia do Rio Camaquã para tirar fotos, a pedido do próprio Valério. Me levaram a lugares maravilhosos, em uma longa caminhada no mato. Eu e Valério na frente, as meninas seguiam logo atrás, tagarelando. Tiramos fotos, Valério sempre acompanhado de seu sobrinho de quatro anos, do qual tomava conta, cuidava. As meninas fizeram pose junto ao rio e Valério fez fotos das meninas, junto comigo (IGUA'PORÃ, 02/04/04).

Na entrada da aldeia um grupo de KYRINGUE faz uma 'algazarra' com minha chegada, na entrada da aldeia: pedem carona. Sete crianças entram no carro, vão acenando para as pessoas que encontram no caminho que percorre a aldeia (JATAÍTY, 20/02/04).

Hoje as crianças estão muito próximas, me abraçam, vêm no colo. Ivete me pediu uma caneta (JATAÍTY, 04/03/04).

Quando chego na Lomba já havia iniciado as falas, muitos JURUA sentados ao ar livre. Me acomodo também, as meninas se agarram em mim: Stéfani, Maria Luiza, Maria de Fátima e Mariana se revezam no meu colo e se empurram para ficar ao meu lado. Penso que a presença de tantas pessoas não índias faz com que se aproximem de quem já conhecem (ANHETENGUÁ, 21/05/04).

Também eu, dirijo um olhar especial às crianças, observando-as em seu cotidiano, como ocupam seu tempo, como se relacionam, como e com o que brincam, como aprendem e ensinam e, especialmente, como são suas atitudes na e em relação à escola. Os jovens, especialmente meninos, estão sempre por perto nos momentos de reunião e mostram curiosidade com a escrita, às vezes solicitando materiais impressos. Converso com

muitos deles, pois, conforme informações de João Batista, "a partir dos doze anos os pais ensinam as crianças a falar português". O interesse dos jovens pela escrita foi explicitado também na aldeia da Pacheca, que não tem escola formal:

Martin e Luís Antônio, ambos com idade de quatorze anos, pegaram o dicionário Guarani-Português que o Cacique trouxe para nos mostrar: liam e riam. Sentados no pátio, ficaram assim por um bom tempo. Depois Luís Antônio buscou seu caderno e continuaram a ler e rir o resto da manhã (Diário de Campo, 22/01/04).

O Diário de Campo, instrumento forte nessa pesquisa, tem me acompanhado em todos os momentos do "estar-juntos" com os Guarani, tanto na cidade, quanto nas aldeias. São mais de 700 páginas em que descrevo densamente esse com-viver, minhas impressões, estranhamentos e reflexões. O Diário de Campo registrou "dizeres e fazeres, falas formais ou fortuitas que revelam como as pessoas Guarani significam a escola", como propunha fazer no projeto de tese. Essas páginas registram 120 visitas nas oito aldeias que conheci no estado do Rio Grande do Sul, no período de 15 de maio de 2003 a abril de 2005, concentrando minha atenção em três delas: na Pacheca que, em três visitas somaram-se doze dias de convivência e na Lomba do Pinheiro e Cantagalo, em que registrei cinquenta visitas em cada uma delas, algumas vezes permanecendo lá todo o dia e outras apenas o turno de funcionamento da escola ou no horário da reunião.

O Diário de Campo funcionou como uma "memória social" (DaMatta, 2000, p. 188), onde registrei informações, percepções, depoimentos e estranhamentos, mas, principalmente, os sentimentos em relação ao que partilhava com esses outros, os Guarani, meus estudados. Entendi o significado da "descrição densa" que me propunha: é a densidade que envolve a existência da pesquisadora, que vai além das descobertas e das aprendizagens produzidos nas inúmeras viagens para as aldeias Guarani, mas que implica uma "viagem interior", que põe em xeque tudo o que sabia ou pensava que sabia, que desfaz simplificações e idealizações, para dar lugar a relações pessoais intensas e transformadoras.

Além da vivência com os Guarani, também destaco as viagens às aldeias que fiz, em grande parte, com Ana Luisa, com quem percorri caminhos, dividi longas e profundas conversas, partilhei noites que avançamos na escuridão, acampadas na Pacheca e compartilhei diálogos e descobertas conjuntas. Registrei no Diário de Campo (03/09/03) a satisfação desse compartilhar solidário e generoso: "nossas 'viagens' são fecundas, vamos e voltamos conversando, cada uma com suas dúvidas, seus encantos e desencantos. Estamos aprendendo a conhecer os Guarani, que a cada dia nos surpreendem em sua complexidade".

Ao procurar entender os motivos que me levaram a pesquisar o significado da escola para os Guarani, entendi as palavras de Malinoswski (apud, DaMatta, 2000, p. 145). Quando o autor se refere ao estudo de outros "modos humanos de vida", afirma: "Nosso objetivo final ainda é enriquecer e aprofundar nossa própria visão de mundo, compreender nossa própria natureza e refiná-la intelectual e artisticamente". Assim, adentro na descrição das aldeias Guarani que compõem minha pesquisa, sabendo que não se trata de uma descrição isenta, mas pautada pela minha visão de mundo, que se modifica nessa interação. Meu olhar e meu dizer vão conformando um "contorno", num exercício de pensamento que me afasta e me aproxima do universo Guarani, movimento teórico-afetivo, sinalizado pela interlocução entre o movimento desordenado da vida e os inúmeros autores que me acompanham. Como já previa ao iniciar a pesquisa, em alguns momentos sobressai o falar sobre a cosmologia Guarani, descrevendo-a a partir de minha inserção na cosmovisão ocidental moderna. Porém, a ressonância do pulsar indígena em mim possibilita, em outros momentos, falar a cosmologia Guarani.

Para falar a partir dos Guarani, me sinto instigada a sair da lógica predominante na modernidade ocidental, ou seja, a lógica da razão e seguir o caminho do aprofundamento teórico-afetivo, sinalizado por um pensamento flexível e intuitivo. Sinto-me instigada a seguir, também, um conhecimento apreensível com o coração, e escrever desde o ponto de vista da vida, elaborando contornos móveis, onde caiba o movimento e a processualidade daquilo que não é capturável. Do contrário, correria o risco de ater-me a "contornos feitos no centro de um mesmo universo", como bem adverte Balandier

(1997b, p. 18). Aponto então para um possível, o contorno antropológico, que busca constituir uma ordem, precária e efêmera, pois, pretende considerar a desordem de uma sociedade plena de vida, em pujante e complexo movimento, de múltiplas e cambiantes significações, tecidas com fios da tradição e da ancestralidade que se atualizam no e pelo presente, em cada situação vivida.

Essa perspectiva do contorno possibilita acompanhar o movimento, constituir espaços onde caibam inquietações e indagações, produzir idéias que me aproximem dos Guarani, sem capturá-los em definições que se encerram em pretensas certezas. Permite-me dizer os Guarani e dos Guarani, potencializando entendimentos mútuos e possibilidades para superar as incompreensões ou aceitá-las como um dos atributos do com-viver com as diferenças. Abre espaços para as incertezas, evitando atitudes arrogantes que limitam porque colocam verdades únicas e definitivas. O contorno antropológico vislumbra "estradas a percorrer", cujo percurso adentra em espaços sociais e culturais desconhecidos e que podem produzir novas aprendizagens. "Contribui para orientar o percurso dessa viagem, que tem uma função iniciática, porque se transfigura ao proporcionar a descoberta dos espaços da grande transformação", anuncia Balandier (1999, p. 278).

A elaboração do contorno conta com o registro que inscrevi como letras no diário de campo e nas transcrições de entrevistas e, como as fotografias, conformam uma materialidade etnográfica evocadora de outras tantas marcas produzidas pela memória, como lembranças. Foi um movimento muito tímido o de fotografar, pois temia que a câmera fotográfica configurasse uma atitude intrusa e indiscreta, além da minha presença observadora. Qual minha surpresa diante da solicitação do cacique da Lomba do Pinheiro, que intimou para que nossas reuniões na aldeia fossem documentadas através de fotografias. Assim me transformei em fotógrafa dos eventos escolares, inclusive por solicitação dos professores do Cantagalo e da Lomba do Pinheiro que tiveram como

trabalho de campo do Curso Guarani KUAA MBO'E²⁰ reunir documentos da aldeia para apresentar aos demais participantes no próximo período de aulas presenciais. Portanto, o uso documental das imagens foi se constituindo na trajetória da pesquisa, incentivada pelos próprios interlocutores Guarani.

Se a escolha que ocorre na observação e descrição que compõe o diário de campo é uma construção, igualmente, a lente que escolhe, se posiciona e seleciona elementos e pessoas na paisagem para fazer a fotografia é trabalho de autoria e tem a marca do olhar de quem elabora a imagem. Portanto, as fotografias não revelam naturalmente a realidade, mas são construções produzidas por olhares e interações em contextos determinados. O que houve em meu trabalho de fotografar foi muita sugestão sobre os momentos que deveriam ser ou não fotografados, tanto dos professores que dirigiam a escolha e seqüência de momentos escolares significativos, quanto das lideranças e das próprias pessoas que desejavam aparecer nas fotos e, portanto, solicitavam e até pousavam. Aliás, respeitei muito a preocupação que as pessoas expressavam com a auto-imagem, para que fosse bem cuidada, com roupas apropriadas, também contemplando situação e poses preparadas. Reconheci, nas atitudes dos fotografados, o que Martins (2002, p. 227) denomina "transgressão no dar-se a ver, o fazer-se ver com a máscara do outro".

A exemplo de Santos (2003, p. 52-53), a fotografia incorporou-se ao trabalho como etnografia, "redefinindo a realidade" que procurei enquadrar também com essa forma de olhar. Através da lente, as pessoas foram se mostrando e compondo uma realidade que foi modulada pelo meu olhar particular, construtor da pesquisa e do que exponho. Constitui um acervo de quase 300 fotografias reveladas, cujas cópias foram entregues nas aldeias, aos seus primeiros interessados, que de imediato transformaram-

²⁰ Referência ao curso de formação inicial de educadores Guarani, realizado em Santa Catarina, com períodos intercalados de aulas presenciais e trabalhos na aldeia, considerando que todos os participantes já são professores. O curso é um empreendimento compartilhado pelas Secretarias de Estado da Educação do RS, SC, PR, RJ e ES, com participação do MEC e algumas instituições que apoiam as causas indígenas.

nas em objetos de observação atenta e largos risos. E, como afirma Santos (2003, p. 54), também acredito que a descrição da realidade estudada, através do registro fotográfico "capacita o leitor de mais comentários e interpretações em função da possibilidade de uma outra linguagem, imbuída de outras mediações e interveniências".

Outra escolha presente no ato de fotografar refere-se às fotografias que serão publicadas na composição da tese. Procurei trazer para o interior do texto imagens que dialogassem com a escrita e que, na interação, as duas linguagens mantivessem uma cumplicidade pautada por aquilo que desejo dizer. Nesse sentido, concorre também o que os interlocutores Guarani expressam sobre o que almejam mostrar de si, vontade que procurei considerar, tanto ao escolher as falas, como as imagens que dizem de si. Há, sem dúvida, uma particularidade da imagem fotográfica, que mesmo desprovida de uma pretensa objetividade, provoca com outra materialidade à imaginação do leitor na revelação de uma estética e de uma poética que dispõe a narrativa da tese. Contudo, não me deixo tomar pela ilusão, pois o sujeito que se mostra na pesquisa - pesquisador e pesquisado - é aquele que os olhares capturam e constroem, compondo múltiplos sentidos. Sem subestimar o produtor, Gombrich (apud Samain, 1986, p.11), afirma que "a significação de uma imagem permanece, em grande parte, tributária da experiência e do saber que a pessoa que contempla adquiriu anteriormente".

Ao inventariar as ações de pesquisa que possibilitaram o encontro com os Guarani, também destaco as atividades que tiveram como palco a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, tanto o acesso e estudo dos documentos produzidos desde as primeiras ações relativas à Educação Escolar Indígena, e que possibilitaram enriquecer minha pesquisa com muitas informações, conformando inclusive um contexto institucional para refletir sobre e guiar minhas ações nas aldeias, quanto a participação em reuniões e as entrevistas dirigidas aos gestores das políticas públicas.

Desde o ano de 2000, fui convidada e participei do Núcleo de Educação Indígena - NEI e das reuniões e encontros organizados pela Secretaria de Estado de Educação e, como espectadora privilegiada, observei a tessitura das políticas públicas no próprio "ir se fazendo". Registrei depoimentos das pessoas responsáveis pela Educação Escolar

Indígena nas quatro gestões do período de 1988 a 2002, compondo um acervo fonográfico de quatro horas de gravação que foram transcritas.

Penso que meu trânsito nas aldeias e as conversas sobre a Escola Diferenciada, sonho de muitas pessoas Guarani, foram qualificados pelo acesso e conhecimento das ações já realizadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, na sua interlocução com as aldeias e com as escolas indígenas. Nesse sentido, a elaboração da tese está se constituindo como uma cartografia, cujos contornos permitem acompanhar um "ir se fazendo", registrar as mudanças na paisagem, juntando-me aos Guarani nos encaminhamentos e busca de soluções²¹. Por outro lado, como pesquisadora, também me afasto, para olhar desde fora e me dispor ao estranhamento. Rolnik (1989) diz que elaborar uma cartografia permite, a um só tempo, acompanhar e produzir. Afinada com a autora, penso na cartografia como processualidade que, enquanto demarca, enquanto desenha uma trajetória, nela intervém, mudando a paisagem.

²¹ Destaco, especialmente, as reuniões que agendei e acompanhei, junto com as lideranças Guarani, na Secretaria de Estado de Educação para encaminhar solicitação de escola, cumprimento de cronogramas ou mesmo para esclarecimentos acerca do processo de implementação de escola na aldeia, assim como a elaboração de documentos com essa mesma finalidade. Tenho sido solicitada pelo cacique da Lomba do Pinheiro para também acompanhar o trabalho do professor Paulo, ação que busco realizar com o menor grau de intervenção na sua proposta pedagógica, me limitando apenas a ouvi-lo e colocar a disposição materiais e equipamentos, auxiliando-o na elaboração e reprodução dos materiais didático-pedagógico por ele planejado.

2. As aldeias: a potência Guarani em seu solo

Quando se fala de um povo, de uma tribo, de um grupamento afetual qualquer, é possível reconhecer-lhe a íntima unicidade (Maffesoli, 1998, p. 70).

Descrevo, na seqüência, meu encontro com as aldeias pesquisadas e teço as primeiras reflexões que o estranhamento e a familiaridade do "estar-juntos" proporcionaram. Minha intenção de compreender como atribuem sentido à escola solicita uma compreensão mais ampla da vida Guarani e sua cosmologia, de como organizam o tempo e o espaço de cada dia, as relações que vivenciam na aldeia, entre eles e com os JURUÁ que adentram o seu universo, imbuídos de objetivos diversos. Também estendo o meu olhar para as situações em que convivi com os Guarani fora da aldeia, buscando compreender como estabelecemos essas relações no interior de um mundo que é nosso, dos não índios. Esse tecido, composto na pesquisa, exigiu muitos pontos às avessas, seguindo o que Balandier (1997a, p. 125) denomina de "inversão", ou seja, sair de um "sistema de representações coletivas legitimadas pela tradição" e reconhecer aquilo que pode alterar, inverter o olhar, a descrição e a compreensão. Movimento difícil, mas necessário para estabelecer uma interlocução que tem no outro um protagonista tão legítimo como aquele referendado pelos valores estabelecidos na sociedade ocidental.

Assumindo a necessidade de tecer às avessas, abro um espaço de acolhimento, inclusive para os vãos empreendidos pelo meu pensamento, e considerar a manifestação desse outro que, segundo um olhar unilateral, muitas vezes pode parecer desordenado "a ponto de se reduzir a galimatias", como adverte Balandier (1997-a, p. 125-126):

Nos contos de mentiras, presentes em numerosas tradições, três procedimentos principais são empregados: *o emaranhado das classificações, a associação dos contrários, a interversão dos termos de uma relação*. Daí resulta a *lembrança de um mundo ao contrário*, de um universo do qual a desordem se apoderou. Os elementos ali são confundidos (o mar e a terra, o mar e o céu, a terra e o céu), as coisas e os seres animados são deslocados e colocados em situações impossíveis, a natureza não produz o que dela se espera, os animais exercem papéis

dos homens, como acontece nas fábulas, e os homens se comportam de maneira aberrante e excessiva.

Procurei acolher, mesmo quando, pelos limites do meu mundo, não consegui compreender o sentido do que vi, ouvi, vivi nesse com-viver com os Guarani, porém sei que falam de um povo que tem uma história milenar e de uma memória que produziu e produz marcas e que reverberam nos dizeres e nos fazeres, que se prolonga, produzindo uma continuidade. Por isso justifico os "pontos às avessas" como parte dessa tessitura, com a convicção que apresentam potência, beleza e possibilidades, especialmente para o ocidente, que hoje vê a falência de muitas crenças que julgávamos eternas, como, por exemplo, a escola. Adentro então na descrição dos Guarani, seus movimentos espaciais, sua localização, e sua relação com o tempo, com a natureza e com o mundo dos não índios.

Predomina a idéia de que as quase duas mil pessoas que compõe o povo Guarani, que vive no Rio Grande do Sul, são descendentes dos Guarani que foram reduzidos pelos jesuítas durante os séculos XVII e XVIII. Porém, mesmo persistindo uma memória missioneira, como aparece na fala que segue, não há uma descendência direta desses Guarani que povoam hoje o sul do Brasil com as parcialidades que viveram nas Reduções Jesuítico-Guarani no período colonial. As marcas de um passado imaginado são demonstradas em situações atuais, como na frase emocionada de um KARAÍ, atribuída a Sepé Tiaraju, "essa terra tem dono", quando faz referência à resistência do seu povo, relacionando esse episódio à luta que empreendem para tomar posse e viver nas terras que escolheram. Na mesma fala, aponta para as marcas destrutivas dessa história, das guerras que "mataram todos, desde as crianças até os mais velhos. Os que sobraram fugiram para Sacramento. Hoje os Guarani voltam para buscar suas terras que os brancos roubaram e está tudo ocupado" (Diário de Campo, 21/05/04).

Segundo Shadem (1962), os Guarani caminham, a partir do Paraguai e da Argentina, na direção do sol nascente, desde 1820. Nimuendaju (1987) diz que, Guarani, provenientes do Paraguai e da Argentina, em 1937, receberam do Governo brasileiro um lote de terra, informação que direciona para um movimento de ocupação das terras mais a leste da América que, antes da chegada dos europeus, pertenciam a seus ancestrais.

Outro dado que aponta para esse movimento, desde o Paraguai e Argentina para o Brasil, está na fala de Agostinho Verá Moreira, 44 anos, em entrevista realizada no dia 22 de junho de 2004. Diz ele que, na escola que freqüentou quando criança, fora da aldeia era chamado de paraguaio: "a maioria deles vem do Paraguai. Meu pai era de Nonoai, agora meu avô, o pai dele morava na Argentina, no Paraguai, vivia por lá. [Na escola] me chamavam de paraguaio, não me chamavam de índio." São indícios, na memória coletiva, do movimento dos Guarani que, aos poucos, vêm ocupando pequenas áreas de terras nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Desde então, observa-se uma migração contínua e acompanhá-la auxilia na compreensão de como se formaram as aldeias pesquisadas e do constante fluxo de pessoas, chegando, partindo e escolhendo novas terras para viver.

Nimuendaju (1987, p. 8-10) descreve o deslocamento dos TANYÑGUÁ, parcialidade Guarani que, no princípio do século XIX, teria empreendido esse movimento migratório: "Pajés, inspirados por visões e sonhos, constituíram-se em profetas do fim eminente do mundo; juntaram a sua volta adeptos em maior ou menor número e partiram em meio a danças rituais e cantos mágicos, em busca da 'Terra sem Mal". Nimuendaju conviveu com um grupo desse povo no início do século XX, e diz que, mesmo sob a pressão de colonos que queriam escravizá-los, "preservaram tenazmente seu projeto original, não de volta para o oeste, mas para o sul, em direção ao mar". Garlet (1997, p.75), em pesquisa recente sobre a mobilidade MBYÁ, menciona que "os mais antigos e significativos teko'a localizavam-se no interior de uma imensa floresta na região noroeste do RS" e, conforme o autor, esse período reporta ao início do século XX. Utilizo essas informações para compreender a recente configuração das TEKOÁ por mim estudadas, dados históricos que serão aprofundados nas próximas sessões, inclusive diferenciando as duas parcialidades Guarani que fazem parte desta pesquisa.

A idéia de particularizar cada aldeia, sua configuração e sua história, busca compreendê-las em suas diferenças, em seu funcionamento, pautados por situações únicas e singulares. E, como um "corpo vivo" que é, cada aldeia "encontra em si mesma a sua própria forma, é de dentro que ela extrai seu dinamismo" (Maffesoli, 2001, p. 65).

Cada TEKÓÁ se gera em um solo específico, na relação entre o macro e o microcosmos, na interação da natureza e da cultura que se fundem, constituindo um meio. Contudo, me proponho também a compreender as semelhanças entre as aldeias Guaraní, com suas histórias e crenças comuns, articulados em um discurso que os unifica enquanto povo, convivendo com as relações particulares que os singularizam nas TEKÓÁ. Em cada situação, há uma forma específica de metabolizar os elementos de fora, que introduzem em seu cotidiano, de como misturam passado, presente e futuro, de como recriam a tradição e produzem a sua cultura, em cada tempo e em cada lugar. A descrição que segue, atem-se às especificidades, para entender como cada aldeia define suas relações, como vivencia o espaço e o tempo e como produz os sentidos para a escola que querem e que não querem.

2.1. TEKOÁ IGUA'PORÃ

A "contemplação do mundo" é uma forma de criação. Convém pensá-la.
(Maffesoli, 1988, p. 15)

Em minha primeira visita à Pacheca, juntamente com Ana Luisa, nos acompanhou Santiago Franco, da TEKOÁ ANHETENGUÁ, que aproveitou nosso convite para visitar seus parentes. No caminho, que percorre quase 60 quilômetros de estrada de chão, ligando a cidade de Camaquã, RS à aldeia, em meio a imensos arrozais, perguntei ao Santiago como os Guarani haviam encontrado aquela terra. Ele disse que o "Pajé reza para receber orientação", afirmando elementos do profetismo Guarani e a busca mítica da Terra Sem Mal.

Depois de passar pela Pacheca, um pequeno vilarejo no interior do município de Camaquã, RS, andamos mais cinco quilômetros no meio de plantações e mato e, finalmente chegamos na TEKOÁ IGUA'PORÃ. Primeiro, fomos na casa do cacique, João Batista de Souza. Com sua família, mora num bloco de casas tradicionais, feitas de paus e barro - como as demais casas da aldeia. Depois de receber a sua autorização, fomos recebidos na 'tapera'. O lugar é lindo! Laranjeiras e bergamoteiras produzem uma grande sombra. Uma senhora - Dona Alícia - limpa os bancos para nos esperar. Aos poucos vão chegando as pessoas da aldeia e, em menos de meia hora, estávamos no meio a cerca de trinta pessoas Guarani (Diário de Campo, 26/11/03).

IGUA'PORÃ, que em português quer dizer poço bonito ou água boa, é uma TEKOÁ com 1.852 hectares de terra demarcadas e homologadas sob o decreto s/n de 01/08/2000 (Ladeira e Matta, 2004), situada às margens do Rio Camaquã, rio que fornece peixes, assim como a mata é supridora da caça. O cacique concordou com meu comentário de que é uma terra bonita e diz que vivem muito bem. São cerca de sessenta pessoas que compõem as treze famílias, "mas tem dezessete casas", diz o cacique, porque algumas famílias grandes ocupam duas.

Embora quase todos os moradores da aldeia mantenham algum laço de parentesco, pois essa é a base da organização social dos Guarani, a conformação espacial mostra uma aglutinação por famílias nucleares: um primeiro grupo, logo à entrada, é do Cacique João Batista, que, em três casas, vive com sua esposa e seus cinco filhos. Eventualmente vi outra família ocupando a terceira casa, mas não convivendo no pátio, nas atividades do cotidiano. Próximo daí, no lugar que denominam tapera, pois ainda há vestígio dos moradores anteriores não indígenas, em torno de um pátio comum, composto por quatro casas, mora Dona Alícia, seu jovem companheiro, o filho adolescente, sua filha, genro e netos, além de um parente solteiro, o Vicente, único homem que vi cozinhando na Pacheca²².

Seguindo por uma trilha no meio da roça, avista-se a *OPY* e, em seu entorno, as casas de três famílias de pessoas mais velhas, sendo que uma delas é do *KARAI OPYGUA*. Avista-se daí outro pátio, do seu Mariano: sua casa central é circundada pela da filha, do filho e nora, que, junto com os netos, compõem um grupo familiar de 17 pessoas²³. Mais recentemente recebeu sua irmã que veio de São Miguel e que vai ocupar uma quarta casa no pátio do seu núcleo familiar. É evidente o cuidado que Seu Mariano despense para a construção das casas, todas recobertas de barro com portas de madeira que ostentam belos entalhes. As trilhas que abrem sulcos na mata desenham rizomas²⁴, pois de quando em quando surgem casas, roçados ou indício da presença de pessoas, como ao avistar as casas de Dona Santa, sua filha, genro e netos. Ainda, no meio da mata, passamos por um galpão de madeira e alvenaria, construído pelos *JURUÁ* e, numa parte dele, habita outra família Guarani. Todas as pessoas são reservadas ao comentar conosco a vida na aldeia.

²² Explicando como ocorre a divisão do trabalho na aldeia, o Cacique comentou que a única atividade que cabe só a mulher é cozinhar, as demais podem ser compartilhadas por ambos os sexos. Assim como para a mulher, a única atividade vetada é a caça.

²³ Durante o segundo período de estadia na Pacheca (nos dias 01, 02 e 03 de abril), fomos, Ana Luisa e eu, hospedadas em uma das casas do pátio de Seu Mariano, onde tivemos a oportunidade de conviver mais intensamente com sua família, desfrutando da convivência cotidiana.

²⁴ A pluralidade de trilhas em meio às árvores, caminhos que levam a clareiras de moradias e roçados, evocou na memória a imagem de um rizoma, que Deleuze e Guattari (1995, p.15) assim descrevem: "O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos".



Foto 05: Seu Mariano e Dona Zeferina, em frete a sua casa, na TEKOÁ IGUA'PORÃ

Plantam, embora a terra não seja tão produtiva para o cultivo do milho, a principal cultura para o povo Guarani. Também, é uma terra sujeita a inundações, conforme relatam sobre ocorrências anteriores, em que perderam toda a produção do milho num roçado mais distante do lugar que habitam, pois o milho ficou submerso devido às chuvas intensas em determinadas épocas do ano. Cultivam os alimentos tradicionais: milho, batata-doce, melancia, mandioca, feijão, amendoim e moranga. Especialmente o AVAXI ETE, milho da tradição Guarani, considerado sagrado, com o qual eles têm o cuidado especial em conservar as sementes, cujo fruto é muito apreciado para a elaboração de MBITA e MBUJAPÉ, alimentos tradicionais. O milho híbrido, que dizem ser dos JURUÁ, é dispensado para o alimento das galinhas.

Todas as casas são rodeadas pelos roçados. Não autorizaram a construção de posto de saúde na aldeia, embora funcionários da Fundação Nacional de Saúde - FUNASA os visite semanalmente, prescrevendo remédios alopatas, especialmente ferro e vitaminas para as crianças e orientando para o uso de sabão e xampu. Em relação à escola, a decisão atual é contrária a sua existência na aldeia. Já tiveram uma professora contratada pelo MOVA no ano de 2002, a Claudia, que é a esposa do Cacique. Ela ensinou a ler e escrever a todas as crianças que moravam lá na época. Foi tão representativo seu

trabalho que a palavra escola, para as crianças, é sinônimo de letras, que relacionam ao nome da Claudia. "A escola funcionava aqui em casa, três vezes por semana, das 8 às 11 horas, declarou Claudia" (Diário de Campo, 22/01/04). Pergunto se frequentou a escola e ela diz que aprendeu a ler e escrever ainda menina, com um funcionário da FUNAI, quando morava em São Miguel.

Claudia, juntamente com sua mãe, Dona Alícia, são as mulheres que se dispõem a conversar. Pergunto porque as mulheres não gostam de conversar com JURUÁ e ela diz que é por não saberem falar português. Nessa TEKOÁ são poucas as pessoas falantes do português, sendo que algumas entendem e falam espanhol, especialmente na família de Seu Mariano, que veio recentemente do Uruguai. Os homens fazem um esforço grande para apreender a língua dos JURUÁ. Falar bem o português é motivo de orgulho, especialmente entre os jovens que são responsáveis por ir à cidade para realizar eventuais compras. As mulheres, quando as encontro sozinhas, são mais falantes e revelam maior conhecimento da língua portuguesa do que quando acompanhadas por seus maridos. Muitas vezes já pensei se essa reserva das mulheres Guarani em relação aos JURUÁ, explicada por eles como timidez e desconhecimento da língua, poderia também revelar um comportamento cuidadoso, constituído historicamente e que já faz parte da memória coletiva, a fim de preservá-las do contato destruidor, especialmente com os homens não índios.

As descrições que registrei no Diário de Campo (18/01/04) reproduzem o ritmo de vida na aldeia:

Aqui a vida tem o ritmo da tradição, do 'estar-juntos', de fazer as coisas calmamente, da contemplação. Dona Alícia fica sentada mais de uma hora, simplesmente aí. (...) Parece que seguem o ritmo da natureza, pois estão nela, fazem parte dela. Nunca há pressa nos Guarani, a não ser quando têm que cumprir a agenda do branco.

As casas, embora não tenham permitido minha entrada nelas, percebe-se que são despojadas de objetos. Os poucos utensílios que usam no cotidiano, como panelas e pratos, ficam sobre uma esteira de taquara, erguida no pátio, próximo ao lugar onde

fazem o fogo. Também não é comum armazenarem alimentos. Em geral, os produtos que plantam são colhidos conforme a necessidade e apenas armazenam as sementes para a próxima plantação, com especial cuidado para as sementes do AVAXI ETE. Pequenos bancos de madeira são usados para os "longos tempos" que permanecem sentados, contemplativamente. Alguns objetos, que imagino recebiam de doações, são incorporados aos seus, como uma cadeira de plástico - cadeira de praia -, exclusividade de uso de Dona Alícia.

"O silêncio e a contemplação é o que se sobrepõe no modo de ser Guarani", registro em meu diário de Campo (01/04/04), especificamente observando Seu Mariano e Dona Zeferina, sua esposa, que ficam horas sentados lado a lado, sem pronunciar palavra alguma. Cabe aqui um comentário de Maffesoli (2001, p. 116), citando Ernst Jünjer e que encontra eco nessa, e em muitas outras, situações que observei e vivi com os Guarani, em que o agir dá lugar a uma forma de "estar aí" simplesmente, que contém força, que contém potência: "o homem, pela contemplação, destaca-se de sua situação e eleva-se acima dela." O autor refere-se aqui a uma outra maneira de ver a criação, "aquilo que cresce lentamente em função de uma razão interna, a *ratio seminalis*".

Busco em mim esse "estar" ao adentrar na aldeia e adequar meu ritmo com outro modo de viver o tempo, dado pela sintonia e pela conexão com o cosmos. Dei-me conta disso num momento anterior, em visita à Lomba do Pinheiro, cujo motivo foi o de combinar com o cacique e os professores a entrega de um documento no Departamento de Ensino da Secretaria de Estado de Educação. Contudo, senti que desfrutava de um estar contemplativo: "sentamos, sem pressa, numa conversa permeada por muitos silêncios, ao sabor dos ventos que, aliás, hoje está bem frio. Parece que entrei no ritmo Guarani". (Diário de Campo, 26/04/04). Na Pacheca esse estar é quase que constante, e mesmo impregnada do ser ocidental de quem vive sob o ritmo da cidade, experimentava a sensação de adentrar em outra cosmologia: a ausência de um "pátio de objetos" (Kusch, 1986), o mato, o ritmo das pessoas, a suavidade das vozes humanas, os sons leves da natureza impregnaram outro ritmo em mim no período em que lá permaneci.

Pouco nos contam da história da TEKOÁ IGUA'PORÃ, pois as pessoas que falam conosco são moradores recentes daquela aldeia: João Batista morava na Coxilha da Cruz, Seu Mariano, com sua família, veio há pouco mais de um ano do Uruguai. Porém, informações de moradores vizinhos apontam que, antes mesmo das demarcações, havia "índios morando lá no mato. A gente ouvia, à noite, os cantos que faziam". Os Guarani da Pacheca mantêm uma relação amistosa com alguns vizinhos JURUÁ, embora se queixem que as vacas e os bois invadem e destróem as plantações, fato que os obrigou a cercar o núcleo de moradia da aldeia, junto com os roçados. Contudo, percebo que mantêm uma vida bastante reservada em relação aos não índios e são escassas as visitas que deles recebem. Nas conversas perguntam sobre outras aldeias onde têm parentes, principalmente perguntam se há OPY. Referem-se muito a Lomba do Pinheiro, Cantagalo e, principalmente Coxilha da Cruz, com quem estabelecem contatos mais freqüentes. Alguns casais vão trabalhar como diaristas em Sentinela do Sul, localidade próxima, onde, segundo Dona Alícia, existem algumas famílias Guarani morando.

O tempo na Pacheca tem outra dimensão, tanto na seqüência das ações, quanto na vivência de sua duração e adquire sentido pelas atividades que realizam, muito de acordo com o NHANDE REKO. Tudo é devagar e a impressão é que o dia é muito longo, pautado pelo tempo de cozinhar no fogo de chão no pátio, pela conversa e pelo silêncio, pelo caminhar suavemente, sem pressa, pelas visitas que realizam diariamente e pelo tecer das fibras da taquara para fazer as cestarias. Quando chega a noite, a aldeia, cercada pelo mato, desaparece nele, sobressaindo o som dos animais e o forte silêncio das pessoas que dormem ou conversam dentro de suas casas, talvez ao redor do fogo. Esses foram momentos que senti forte o pulsar indígena em mim: "Sentada perto do fogo, cuja fumaça afasta os mosquitos, sinto uma fusão com o todo cósmico: o fogo, o chão e o céu repleto de estrelas, a mata, as árvores e animais, as coisas e as pessoas" (Diário de Campo, 02/04/04). Lembro do que diz Kusch, (1977, p. 75): "el cosmos indígena consiste en una totalidad orgánica, cuyo centro no está en el yo de cada uno".

O amanhecer é lento e vai aos poucos mexendo com as pessoas, que começam a se diferenciar nesse cenário, onde impera a tranqüilidade da

mata e o ritmo dos bichos. Até as galinhas são recolhidas à noite e só pela manhã passam a andar soltas por entre as pessoas. Penso de como destoaria aqui uma escola, introduzindo um tempo mecânico e interferindo na forma tradicional de viver o tempo e o espaço e as relações entre os seres (Diário de Campo, 03/04/04).

Na aldeia, as refeições não são realizadas com a formalidade que o processo civilizador imprimiu à modernidade ocidental, porém nossos anfitriões têm o maior cuidado em não nos desagradar, improvisando uma mesa para colocarmos os pratos com os alimentos que nos oferecem. Pela manhã, é comum prepararem REVIRO, um tipo de farofa de farinha de trigo, muitíssima saborosa. Também preparam o XIPÁ, bolo de trigo frito no óleo, ou batata-doce assada na cinza. Esse cardápio é comum em todas as aldeias da minha pesquisa. As mulheres, algumas vezes auxiliadas pelas meninas, preparam o alimento e as pessoas vão se servindo conforme sentem fome. Como é costume entre eles, os adultos se servem antes das crianças. O horário do relógio não impõe almoço ao meio-dia, mas vejo em todos os "fogos" que, durante a tarde, preparam outra refeição, que inclui feijão, arroz, carne, mandioca. Já havia escutado o Mário, professor do Cantagalo, dizer que "Guarani come quando sente fome".

Há ocupação para todas as pessoas lá na Pacheca, especialmente crianças, jovens e mulheres. Pergunto aos jovens do que gostam de fazer e os meninos dizem que gostam de pescar e caçar, especialmente aos domingos, com os parentes de sua idade. Como em todas as aldeias Guarani que conheço, nessa também há um campo de futebol, no qual presenciei um jogo, no domingo: os homens, jovens e adultos, jogam, e as mulheres ficam olhando, com grande interesse. As crianças brincam muito, mas são poucos os brinquedos ocidentais e, mesmo, os brinquedos da tradição Guarani: presenciei as crianças jogando bola, brincando na rede, meninos maiores brincando com peteca que chamam MANGA ou KAPIXUA que se parece com o conhecido jogo de cinco-marias.

Quando pequenas, as crianças não sofrem ingerência dos adultos sobre seu tempo, mas, noto que a partir da idade de oito a dez anos, especialmente as meninas, são requisitadas para o trabalho, colhendo mandioca, lavando pratos, buscando água no poço, debulhando o milho das espigas e, principalmente, cuidando dos irmãos menores. Vivendo

assim, as crianças e os jovens estão sempre ocupados com o fazer da aldeia e o aprender se dá na vivência: através da experiência vão constituindo uma memória desse fazer, que lhes permitirá continuar sendo Guarani.

Na casa de Seu Mariano estavam preparando MBOJAPÉ: Valéria, 12 anos, debulhava o milho, Rosana, 30 anos e Dona Zeferina, 60 anos, socavam o milho no ANGUA, Carmen, 30 anos, sentada no chão, ao lado do fogo, amassava e assava os bolos, enterrando-os na cinza. Todas as mulheres tinham uma ocupação nesse 'ciclo de produção' do MBOJAPÉ, desde a colheita do milho no roçado que circunda as moradias, até a elaboração da farinha, o amassar e o assar. Os homens, sentados, conversavam e alguns até circulam entre os afazeres, providenciando a lenha. Eventualmente, algumas crianças eram acionadas para buscar água no poço" (Diário de Campo, 19/01/04).

Presenciei como diariamente as pessoas se preparam para os rituais na OPY: as crianças tomam banho no rio, os adultos, com muita discricção, num poço próximo às casas, o mesmo local onde lavam as roupas. Demonstram o cuidado de se tornarem esteticamente agradáveis e zelam muito pela aparência pessoal. Mantiveram-nos afastadas da OPY nas noites de rituais, porém não tão distantes para impedir que ouvíssemos o som dos cantos e dos instrumentos, durante quase toda a noite. O fato que descrevo a seguir mostra a descrição que almejam e a distância que, com firmeza, mantêm diante de seus rituais:

Num final de tarde, fomos levar um prato de morangas carameladas para Seu João Francisco da Silva, que estava acamado, visivelmente gripado. Ele mora a uns cinquenta metros da OPY, de onde vem um som de violão e violino, que emociona. Exclamo: Que música linda! Foi o alerta que faltou para Seu João Francisco dizer para ficarmos longe da OPY nos dias de reza: 'Deus não gosta que JURUÁ fique perto', diz ele e, delicadamente, nos afastou (Diário de campo, 22/01/04).

Explicando a relação intrínseca que acredita existir entre o modo de vida das pessoas e o lugar, Kusch (1978, p. 14) explica que, assim como o habitat é marcado pela cultura, a cultura tem esse solo que se assenta; um dialoga com o outro, a ponto de fundir lugar e modo de ser. Diz o autor que "La ecología de un ámbito, así como el

habitat, son recubiertos siempre por el pensamiento del grupo, y éste se encarga de vestir con un paisaje cultural al habitat en cuestión". O pensamento do grupo captura o habitat de tal modo que "que acentúa la rigidez cultural". Essa sensação que me invade quando estou na TEKOÁ IGUA'PORÃ, em que as pessoas da aldeia buscam, em consonância com o ambiente, viver o NHANDE REKO. Tanto que TEKO para os Guarani significa vida e TEKOÁ, comunidade, lugar bom para viver o modo de ser Guarani. TEKOÁ significa e produz, a um só tempo, as relações econômicas e sociais, bem como a organização política da tradição Guarani. TEKOÁ é o lugar onde os Guarani vivem segundo seus costumes, numa relação simbiótica com a natureza. Em recente palestra numa escola não indígena, o professor Mário Moreira, da aldeia Cantagalo explicou que "o Guarani é parte da natureza, por isso vive com a natureza, por isso acredita que a natureza tem força. Se vai no mato e volta e fica doente, pode ser que passou num lugar que não devia." (Diário de Campo, 24/05/04).

Percebo que na Pacheca existem boas condições para a TEKOÁ e que, talvez, com restrição a terras apropriadas para o cultivo do milho, a aldeia se adequie à concepção de terra boa, como afirmam Melià & Temple (2004, p. 21): "el monte preservado y apenas recorrido como lugar de pesca y caza; el monte cultivable, y la casa, muy bien definida como espacio social y político". São, portanto, esses espaços que, simultaneamente, definem a boa terra para os Guarani. Assim, esses elementos se dispõem na Pacheca: a mata fornece caça, madeira usada na construção das casas e, eventualmente, frutas; o rio com possibilidades concretas de pesca, embora as águas estejam visivelmente poluídas por ações das extensas plantações de arroz, que depositam no Rio Camaquã os excessos de produtos químicos das lavouras, bem como o óleo dos equipamentos agrícolas que usam.

As roças são abundantes e mesmo com a improdutividade da terra para o cultivo do milho, motivo de queixa nas nossas conversas, vê-se belas plantações que fornecem, nesses períodos de colheita, uma vida de fartura, talvez assemelhando-se, mesmo que de longe, à "divina abundância", característica registrada pelos colonizadores europeus nos primeiros contatos com os Guarani, ainda no século XVI. Dessa "divina abundância"

tivemos, Ana Luisa e eu, a honra de participar, convidadas a compartilhar refeições e, igualmente nos presentes que recebemos de suas colheitas, retribuindo outros que levamos da cidade. Ficou evidente que as condições concretas de fartura possibilitam o exercício da economia da reciprocidade, característica registrada pelos primeiros etnógrafos que contataram com o povo Guarani.

2.2. TEKOÁ JATAÍTY

Sábio é aquele que monotoniza a vida, pois o menor incidente adquire então faculdade de maravilhar. (Fernando Pessoa)

Bem diferente é a vida nas aldeias próximas às cidades em que predomina a escassez da mata em contraste com a abundância de concreto, sobressaindo o contato excessivo com a sociedade não indígena. Exemplos disso são as aldeias do Cantagalo e Lomba do Pinheiro, que em minha pesquisa acompanho intensamente. Ambas estão em processo de instalação da escola. Cantagalo fica a quarenta quilômetros do Campus Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, numa região de fronteira entre os municípios de Viamão e Porto Alegre. Devido à proximidade urbana, recebe diariamente a interferência de não índios, seja pelos que visitam a aldeia, seja pelas saídas diárias de muitas pessoas.

Minha chegada ao Cantagalo se faz, em primeiro lugar, no encontro com as pessoas que estão esperando o ônibus ou a caminho da parada. São especialmente as mulheres que vão ao centro da cidade para a venda de artesanato²⁵. Porém, aos homens cabe o contato com as instituições da sociedade não indígena, o que os leva a participar de inúmeras reuniões, principalmente o cacique, os professores, os agentes de saúde e outras lideranças. Atualmente cinco pessoas freqüentam escola fora da aldeia: duas meninas estudam numa Escola Estadual de Ensino Fundamental nas proximidades, uma na terceira e outra na quinta série; dois adultos cursam o ensino fundamental numa escola

²⁵ Muitas mulheres Guarani, especialmente do Cantagalo e Lomba do Pinheiro, passam parte do dia no centro de Porto Alegre, em geral na Rua da Praia, pedindo "um troquinho" aos transeuntes. Essa é uma situação conflitiva, pois a sociedade não indígena julga humilhante, a partir dos parâmetros ocidentais, a posição de mendicância dessas mulheres que buscam "colher" alimentos para suas famílias, acompanhadas dos filhos pequenos. Já na aldeia, onde não ocorre essa interpretação judiciosa, há uma preocupação quanto à desestruturação familiar que a atividade implica, pois essas mulheres deixam os maridos e filhos maiores e retornam, ao final do dia com "um dinheirinho", invertendo papéis no provimento familiar e contribuindo para a vida fora dos ditames da tradição (Diário de Campo, 28/11/03).

municipal do EJA - Educação de Jovens e Adultos, no centro de Porto Alegre, buscando a continuidade dos estudos, além do professor que ingressou na licenciatura em Letras e freqüenta uma Instituição de Ensino Superior, também no centro da capital.

A TEKOÁ JATAÍTY, que em português quer dizer abundância de butiá, fruta nativa que marca a paisagem da aldeia, é composta por vinte e duas famílias e uma população aproximada de 157 pessoas. A área é de 286 hectares já demarcadas, através da portaria do Ministério da Justiça nº 1958 de 27/11/2003, sendo que grande parte das terras ainda não foram homologadas (Ladeira e Matta, 2004). Ao concretizarem a posse total da terra, terão uma TEKOÁ com características naturais que se aproximam do sonho Guarani: terra mais adequada para a plantação, região de matas ampliada e a possibilidade de uso de um grande açude, tanto para pesca, quanto para banho.



Foto 06: Da janela da escola vê-se ao longe a OPY.

Há uma constante queixa quanto às condições naturais da aldeia, pois embora haja mata, não há nela caça nem tampouco frutas que possam suprir situações de escassez. Igualmente ocorre em relação à pesca, em que o pequeno açude construído na aldeia não tem condições de produzir peixes. As lideranças estão encaminhando, junto a autoridades estaduais, a possibilidade de abertura do Parque de Itapuã, território ancestral dos Guarani, para que essas aldeias próximas ao parque, entre elas o Cantagalo, possam realizar a pesca na Lagoa dos Patos. Falando sobre as condições materiais de

vida, Marcos desabafa sobre as dificuldades que têm para viver como antigamente: "hoje a mata não dá mais sustento para o período que não tem produto da roça, como antigamente. Mas a cultura, a religião e os conselhos tradicionais continuam" (Diário de Campo, 27/02/04). No ano de 2002 a aldeia, que até então só tinha casas de lona, recebeu 22 casas de alvenaria, doação da Cúria Metropolitana do Rio Grande do Sul.

Os brancos pensam que, por termos casas de alvenaria estamos deixando de ser Guarani. Isso é só material, o Guarani continua na sua cultura. Só queremos as coisas boas dos brancos', disse Seu Dário, um dos principais líderes tradicionais do Cantagalo. Também afirmou: 'Queremos estudar o sistema dos brancos para se apresentar bem e entender as coisas do branco: falar português, ler e escrever' (Diário de Campo, 24/06/03).

A maior parte das famílias que ocupam essas casas já fez um anexo de madeira, alguns com cobertura de palhas de coqueiro ou capim, onde fazem o fogo e vivem mais de acordo com seus costumes. Teófilo me explicou que na casa tradicional, situada ao lado da de alvenaria, reúne os filhos em volta do fogo, pela manhã, para conversar e dar conselhos. Só não mora em casa de JURUÁ, como denominam as casas de alvenaria, a KUNHA KARAIÍ, que, com a família de um de seus filhos fica em uma parte mais afastada do centro da aldeia e fora da circulação intensa de pessoas e da vista dos não índios. Ocupam duas casas de madeira e lona, em meio à plantação, sendo que maior parte do tempo a KUNHA KARAIÍ se encontra na OPY. Mais recentemente chegou ao Cantagalo uma família da Coxilha da Cruz. O genro da mulher mais velha recém chegada, disse que vai fazer uma casa para ela morar lá no mato, em um lugar mais afastado, para criar galinhas. São esses pequenos detalhes que mostram como há entre as pessoas Guarani, mesmo as que moram perto da cidade, uma vontade de viver, sem interferência constante dos brancos, o seu modo de vida tradicional.

Em geral as famílias fazem uma pequena roça, onde cultivam os alimentos da tradição. Presenciei o preparo da terra para o cultivo de hortaliças, atividade auxiliada por uma entidade assistencial. O resultado não foi bem sucedido do ponto de vista da produção, pois as formigas atacaram, faltou irrigação, entre outras dificuldades.

Algumas hortaliças nem foram colhidas e secaram ao sol, pois não fazem parte dos hábitos alimentares dos Guarani. Compreendi essa situação em uma fala de Seu Dário: "tem que pensar muito como deve ser, para não criar coisas que depois de um ano param de funcionar", referindo-se a projetos alheios ao modo de vida Guarani (Diário de Campo, 04/03/04). Por outro lado, as roças de milho, feijão, amendoim, mandioca e batata doce são bem cuidadas e revelam um estilo próprio de cultivar a terra. Se for roçado novo fazem uma queimada superficial, retiram os "tocos" e plantam a semente que, mais tarde, já germinada, recebe os cuidados da capina. No Cantagalo presencio também a plantação de cana-de-açúcar, muito apreciada, especialmente pelas crianças. Até os pequenos KIRYNGUE descascam suas canas com enormes facas, em momentos mágicos de grande concentração que aprecio observar. Vejo também que plantam árvores nativas, num esforço em repovoar a aldeia devastada pela presença de não índios que, no período em que exploraram essa região, desenvolveram outro modo de se relacionar com a terra e com as plantações.

Cada família prepara e cuida de sua roça, em geral próxima de casa. Contudo, é comum o compartilhamento dos produtos. As primeiras espigas de milho verde que ficam prontas para o consumo são distribuídas entre as famílias mais próximas. Em minhas visitas à aldeia vi crianças ou adultos passando pela trilhas que ligam as moradias, carregando pequenos balaios de milho verde, acionando uma prática ancestral de trocas que caracteriza a economia da reciprocidade. Igual procedimento percebi por ocasião da colheita de mandioca, cujas raízes já adequadas para o consumo, circulavam entre os moradores.

Mesmo sendo a atividade de cultivo da roça uma atribuição particular de cada família, destaco uma cena, em que oito adolescentes preparavam o solo para a plantação do milho, num trabalho de PUXIRÕ. Creio que, além de tarefa necessária, o trabalho proposto foi uma forma de envolver os jovens em atividades tradicionais, pois o contato com a cidade e a possibilidade de comprarem os alimentos no armazém, pode fazê-los esquecer do AVAXI ETE. "Em janeiro já teremos milho verde", disse Seu Dário, indicando o pedaço de terra cultivada pelo grupo de adolescente onde fora plantado o milho

Guarani. Silvana explica que o trabalho faz parte dos ensinamentos, pois os jovens, referindo-se especialmente as meninas, têm que aprender para poder casar.

No mês de agosto de 2003 foi instalada a rede de água que atende todas as casas, motivo de orgulho para Seu Dário, que pede para tirar uma foto da caixa d'água de onde parte a distribuição para todas as famílias. Estão instalados na aldeia dois pontos de captação de energia solar, ambos com apenas quatro placas, atendendo de forma insuficiente a demanda, talvez apenas produzindo energia para carregar o celular das quatro pessoas da aldeia que possuem o aparelho. A energia elétrica é restrita a algumas famílias e em três casas há televisores, motivo de reunião das pessoas para assistirem filmes, durante à tarde. Há, na aldeia, um prédio específico para o Posto de Saúde e um galpão de madeira onde funciona, provisoriamente, a escola. Segundo Teófilo, a escola está sendo solicitada desde 1999, e argumenta sobre a importância do estudo para conhecer o sistema dos brancos, "para saber como falar, saber como lidar com as coisas do branco, encaminhar nossos pedidos, as coisas que queremos. O estudo é bom para as crianças e para os adultos, que saberão melhor entender o sistema do branco" (Diário de Campo, 24/06/03).

Ainda aguardando que seja construído um prédio adequado para a escola, dois professores contratados pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul dão aula para as crianças. Demonstram ressentimento e inconformidade pelo tanto de espera e de promessas não cumpridas em relação à construção de prédio escolar apropriado. Reiteradas vezes mencionam o sonho da escola, revelando a aflição com que o aguardam e a busca ardorosa que empreendem para consegui-lo.

Observo que, além da confecção de artesanato, há pouca ocupação para os jovens, pois muitas atividades que consistiam atribuições para eles, nessa forma de vida que predomina no Cantagalo não têm mais sentido: a água está dentro de casa, o alimento é comprado... "Antes os filhos trabalhavam mais. Falar é pouca coisa, fazer é mais importante", disse Marcos em uma de nossas conversas. Todavia, como já mencionei, há uma atividade que envolve sobremaneira jovens e adultos, homens e mulheres, que é a produção de artesanato, onde predomina uma divisão do trabalho: aos homens cabe fazer

as esculturas em madeira, "os bichinhos", como dizem. As mulheres fazem colares, brincos e cestaria, os belos AJAKA, com fibras naturais de TAQUÁ, que colorem ou os deixam naturais. As meninas se envolvem intensamente com os afazeres doméstico: assumem o cuidado dos irmãos mais novos, o preparo dos alimentos e a limpeza dos pátios, que são varridos regularmente. No Cantagalo percebo que as meninas adolescentes também são responsáveis por lavar roupas: no verão essa atividade é realizada no córrego que atravessa a aldeia, mas já predomina a utilização do tanque de alvenaria que acompanha a bica de água instalada no pátio de cada moradia.



Foto 07: KYRINGUE brincando, confundidos com os galhos da árvore

Para as crianças a vida é mais folgada: aos KIRYNGUE cabe brincar! Uma característica das aldeias Guarani que conheci é a presença de muitas crianças e Cantagalo não foge à regra. Andam sempre em grupo, penduradas nas árvores, enfeitando com uma plasticidade única a paisagem da aldeia. Silenciosas e inventivas, nas suas mãos tudo se transforma em brinquedo. Alguns registros do diário de campo exemplificam minha admiração pela forma como transitam na aldeia, entre adultos que as respeitam e com elas se alegram.

O filho da Neuza, de cerca de dois anos, brinca com um tijolo dentro da escola - lugar em que o coral que Neuza participa está ensaiando. Não se ouve nenhum som dos movimentos suaves do menino, que transporta o tijolo, coloca-o sobre uma cadeira, leva-o para outro lugar, coloca outros objetos sobre ele, num jogo que o envolve completamente. Olha para mim, ri, se esconde atrás da escrivainha e continua a brincar. Assim fica mais de duas horas, sem recorrer a sua mãe que está envolvida com o grupo de canto (Diário de Campo, 20/08/04).

Lá longe, observo um grupo de crianças brincando numa árvore, trepam nela, se balançam. Está quente e as crianças menores estão sem roupas (Diário de Campo, 24/10/03).

Sobre uma colcha estendida no pátio um grupo de seis crianças brincavam de forma harmoniosa, num jogo de faz de conta: a maior delas era a enfermeira que via febre, examinava os ouvidos dos menores e falava algumas palavras em português. Outra menina ninava um filhote de cachorro como um bebê e falava em Guarani. Quatro crianças um pouco menores faziam parte da cena, às vezes se afastavam do pano, retornavam e retomavam a interação (Diário de Campo, 25/02/04).

Poucos brinquedos circulam na aldeia e algumas brincadeiras envolvem pessoas adultas, especialmente os homens que, em algumas situações, jogam "bolita" com a mesma empolgação dos meninos. A peteca, MANGA, que, para eles, é o brinquedo tradicional, não presenciei como atividade lúdica nessa aldeia, somente sua fabricação para a venda. O futebol é especialmente apreciado. Além dos muitos títulos já acumulados pelo time adulto, fazem desse esporte uma forma de integração dentro da aldeia e com a sociedade envolvente. Mas é o coral a atividade que vem envolvendo de forma bastante intensa os jovens e as crianças.

O grupo de dança e canto ensaia durante mais de uma hora, todos os dias e além do envolvimento das pessoas que compõem oficialmente o grupo outras são atraídas e ficam acompanhando, cantarolando baixinho. É comum chegar na aldeia com a saudação sonora do coral que vem do outro lado, enlevando corpo e pensamento na espiritualidade que exala da forma e do conteúdo do cantar. O processo de gravação de um CD²⁶ que envolve

²⁶ O CD Nhanderú Jépoveryá, financiado pelo fundo de Mini Projetos da Região Sul - FMPSUL e produzido por Ana Luisa Teixeira de Menezes e Maria Aparecida Bergamaschi, constitui fonte de renda para a aldeia e foi lançado com inúmeras solenidades na aldeia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Usina do Gasômetro e várias escolas, durante o mês de abril de 2005.

a aldeia tem potencializado a atividade de canto e dança, fazendo com que um outro grupo de cantos tradicionais também esteja se constituindo.



Foto 08: Coral NHANDERU JEPOVERÁ, coordenado por Adriano Verá Benitez

A atividade escolar, mesmo com descontinuidades no seu desenvolvimento, se faz presente na paisagem da aldeia. Nos dias de aula, crianças de banho tomado e cabelos bem penteados percorrem as trilhas que levam até a escola, carregando seus materiais. O mesmo ocorria com os adultos que, ao verem a professora chegar, se arrumavam e, solenemente, se dirigiam à escola. No ano de 2004, organizaram o funcionamento da escola em duas turmas de crianças: pela manhã estuda a segunda série. É um grupo pequeno, composto por cinco adolescentes, com idades entre onze a treze anos, que já estão alfabetizados e aprimoram seus conhecimentos de escrita e leitura, tanto em Português como em Guarani. No turno da tarde, estudam as crianças menores, um grupo grande, de mais de vinte KYRINGUE, com idades entre três a dez anos, que cursam a primeira série, embora o nível de conhecimento da escrita e da Língua Portuguesa seja bastante variado entre eles. Funcionaram, nos meses finais de 2003 e início de 2004, aulas para os adultos, inseridas no Programa Alfabetiza Rio Grande, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação. Mais de vinte pessoas, homens e mulheres, fizeram

sua inscrição e, muitos deles, foram assíduos durante todo o período de aulas. Demonstraram interesse pela continuidade, porém o Governo do Estado cancelou o programa sem maiores explicações para a aldeia.

A OPY foi a grande realização. Sonho dos mais velhos, já havia sido iniciada duas vezes desde que freqüento a aldeia. Perguntado sobre o que falta na aldeia, Seu Alexandre declarou: "A minha comunidade ainda não possui duas coisas, a OPY e a escola". Esse depoimento, registrado no dia 20/02/04, ilustra o desejo da comunidade em relação a uma casa de reza. O primeiro projeto para a construção da OPY foi abandonado, pois, segundo explicaram, não era o lugar adequado. Escolheram outro lugar, mais reservado, perto da mata e iniciaram nova construção que, após um período de abandono, deram continuidade e a concluíram em abril de 2004. A casa de reza deve ser construída de acordo com a tradição: madeira e barro para as laterais e cobertura de palha e taquara. Foram buscar taquara e palha de Capim Santa Fé na Granja Vargas, aldeia Guarani da região litorânea do Estado do Rio Grande do Sul. Concluíram, enfim, a OPY, cujo trabalho foi realizado comunitariamente, pelos homens, na forma de POTIRO. Dimensionando a importância da casa de reza, Marcos declarou que "a OPY é a universidade dos Guarani. Não é só reza, é educação, é hospital. Quando tem um problema na família ou no casal é na OPY que resolve, o KARAÍ que ajuda a resolver." (Diário de Campo, 08/06/04).

A aldeia também conta com uma "Associação", denominada KARAÍ ARANDU, que já está habilitada legalmente para encaminhar projetos e interagir com o sistema dos brancos, ou seja, tramitar nas instituições da sociedade não indígena. O Grupo de Canto, já mencionado anteriormente e cujo nome é NHANDERU JEPOVA, apresenta-se fora da aldeia, sempre que convidado. Assim, como a aldeia da Lomba do Pinheiro, são requisitados para palestras em escolas e universidades, para falarem sobre o NHANDE REKO. Em geral, os professores são destinados para esses trabalhos e recebem em troca alimentos, roupas e, mais recentemente, passaram a solicitar também materiais escolares. Essas atividades contribuem para superar a idéia que ainda predomina entre as pessoas não indígenas, de que "o índio era o antigo habitante do Brasil, vivia da caça e

da pesca" ou, então, de que os índios atuais não têm uma cultura que os caracterize, como se os povos indígenas não vivessem, como todos os outros povos, uma dinâmica cultural, constituída e constituidora no e do tempo e do espaço em que se insere. Para os Guarani, dialogar com os não índios também contribui para mostrar a singularidade de cada povo, de cada etnia, diferenças que a história colonial e colonizadora escondeu sob a denominação genérica *índios*.

Sobre a história da aldeia Cantagalo, Marcos declara:

Segundo os mais velhos "há mais de 30 anos chegou um KARAI, que havia sonhado com esse lugar". 'É assim que é escolhido', reforça ele. O KARAI, Seu Anastácio, veio com sua mulher Nina e ficou aqui, tudo era mato. Quando os JURUÁ se deram conta que aqui tinha índios, vieram ver e fizeram amizade. Esses Guarani mais antigos não moram mais no Cantagalo, foram para Salto do Jacuí, em busca de um lugar mais distanciado da cidade e fora da interferência dos Juruá". O Marcos também conta que existem vestígios da presença Guarani de muito tempo atrás: "lá perto do açude tem pedaços de cerâmica dos nossos antepassados" (Diário de Campo, 25/05/04).

Seu Sebastião, que é um dos mais antigos moradores da aldeia, conta que houve muita luta para manterem-se nessa terra, pois "os soldados queriam tirar a gente a força". Foi o prefeito de Viamão, nos anos 80, que possibilitou a regularização da terra, fazendo uma doação da mesma ao povo Guarani. Os moradores atuais são provenientes de Cacique Doble, Guarita, São Miguel e, alguns, da Argentina. Há, também, um constante ir e vir das aldeias mais próximas.

Duas grandes famílias centralizam as decisões na aldeia: uma NHANDEVA ou XIRIPÁ, sob a liderança de Seu Dário Tupã Moreira, que veio com seus filhos e genro de Cacique Doble. Próximo a sua casa moram dois filhos e noras com seus netos, duas filhas casadas, genros e netos. Os dois filhos do Seu Dário são professores e sua filha Silvana já foi professora dos adultos durante o funcionamento do MOVA no ano de 2002 e do Programa Estadual Alfabetiza Rio Grande em 2003 e 2004. A outra família, MBYÁ, é formada pelos filhos de Dona Pauliciana, a KUNHÃ KARAI. Seu Alexandre Acosta é uma das principais lideranças tradicionais, tem filhos casados, netos, irmãos e sobrinhos

morando aí. Veio da Argentina, ficou um ano na Guarita e há seis anos se estabeleceu no Cantagalo. Outras famílias de parentes, a maioria MBYÁ, compõe a TEKÓÁ, que é caracterizada por uma grande mobilidade. Ilustra esse vai e vem de famílias Guarani a fala do Seu Dário, que registrei no Diário de Campo (24/06/04) quando presenciei a entrega dos ranchos do Programa Fome Zero: "é um problema para fazer a distribuição dos ranchos. As famílias se cadastram e depois saem, vão embora. Isso é um problema. Também tem pessoas novas na aldeia".

Embora perceba no Cantagalo uma boa convivência entre MBYÁ e XIRIPÁ, são reconhecidas as diferenças, discretamente reveladas aos JURUÁ. Porém, os Guarani são muito persistentes em mostrar as especificidades étnicas que os diferenciam de outros povos indígenas. Aqui no Rio Grande do Sul, convivem com os kaingang e só os aceitam como "parentes" ou aliados nas situações de disputa com a sociedade não indígena. Permeiam algumas falas uma relação de desconfiança com esse outro povo indígena, como, por exemplo, uma vez que Seu Adolfo referiu-se com desprezo aos Guarani que moram na Estiva, não se dispondo a fazer um almoço conjunto lá na sua aldeia, pois são "misturados" com os Kaingang.

Pleiteando que as nações americanas reconheçam a sua pluralidade étnica, há um movimento vigoroso dos povos indígenas, no sentido de serem reconhecidos pelas suas características. Explica Bengoa (2000, p. 22) que, junto com os movimentos populares, as "organizações indígenas" foram construindo uma "consciência étnica", esta entendida como "la autopercepción de un grupo humano de poseer diferencias culturales profundas con el resto de la población (historia, lengua, religión, tradiciones, e *incluso raza*) y postular colectivamente su derecho a mantener esas diferencias". Assim, percebe-se que os Guarani caminham em compasso com os demais povos da América, fazendo emergir as mais antigas identidades, fazendo soar forte a continuidade cosmológica desde os tempos pré-colombianos, continuidade essa anunciada por Kusch (1997).

2.3. TEKOÁ ANHETENGUÁ

Aquilo que é sempre e renovadamente antigo é, igualmente, sempre e renovadamente atual. (Maffesoli, 1998, p. 178)

A Lomba do Pinheiro é a aldeia Guarani situada no município de Porto Alegre, a dez quilômetros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus do Vale. Sua denominação indígena é TEKOÁ ANHETENGUÁ, que significa Aldeia da Verdade, pois, segundo seus moradores, é o espaço em que buscam viver o NHANDE REKO, ou seja, o sistema tradicional Guarani. A palavra ANHETENGUÁ também significa liberdade, "pois é o lugar em que os Guarani podem viver de acordo com o verdadeiro modo de ser Guarani", disse o Cacique José Cirilo, enquanto preparávamos um documento para encaminhar à Secretaria de Estado de Educação, justificando o nome da escola que assim se denomina: Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental ANHETENGUÁ. "Esse nome foi escolhido pelo atual cacique e toda a comunidade aceitou, porque é um nome bom, um nome bonito", confirmou Santiago Franco, na mesma ocasião.

As pessoas da aldeia concordaram que ANHETENGUÁ é também um nome bom para a escola, pois resume a 'filosofia Guarani', contribuindo para que as crianças que estudam nela fortaleçam a verdadeira cultura MBYÁ-GUARANI e continuem a vivenciar os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a aldeia como um espaço de liberdade. 'Quando fala ANHETENGUÁ, tem que mostrar, tem que fazer. As crianças que vão à escola não podem abandonar, destruir ou mudar o verdadeiro modo de ser Guarani', diz Alberto Sandro Ortega, professor indicado pela comunidade para ensinar aos adultos (Diário de Campo, 11/11/03).

Ao refletirem sobre o nome da sua TEKOÁ, que o estendem à escola, os Guarani estão afirmando que a base para uma vida de liberdade é a cultura e a tradição e, assim, esforçam-se para viver.

São doze famílias nucleares que compõem a aldeia, configurando uma população de setenta e cinco pessoas, sendo que a maior parte é proveniente da Argentina. Todas as pessoas são falantes do idioma Guarani, reconhecido por eles como MBYÁ-GUARANI. Os

adultos, principalmente homens, falam português ou espanhol somente para comunicarem-se com os JURUÁ, porém, mesmo dirigindo-se aos não índios, as crianças se expressam apenas na língua indígena. Esse pequeno espaço, de dez hectares de terra, foi, num primeiro momento, designado como lugar de passagem ou Área de Trânsito - AT, destinado a abrigar os Guarani que se dirigiam à cidade para participar de reuniões, buscar tratamentos de saúde em hospitais, fazer documentos ou vender artesanato.

Porém, aos poucos, algumas famílias foram se fixando naquela área e, como relata o cacique, "foi deixando de ser um lugar de passagem para se transformar em uma aldeia Guarani". Em outubro de 2002, as lideranças Guarani do Rio Grande do Sul subscreveram um documento solicitando à "Procuradoria da República a identificação, delimitação e demarcação como Terra Indígena da hoje chamada Área de Trânsito (AT) MYBIÁ-GUARANI da Lomba do Pinheiro, município de Porto Alegre." No documento, os Guarani afirmam que essa área está "sendo ocupada pelos MBYÁ-GUARANI segundo seus padrões tradicionais de vida há aproximadamente 20 anos." (documento protocolado em 17/03/03, no MPF - PR - RS). Santiago Franco relata como surgiu a aldeia:

Na Lomba, a terra não está demarcada, mas é considerada Guarani, pois estão vivendo de forma tradicional. O primeiro morador foi João Oliveira, o Juancito, que mora atualmente no Salto do Jacuí. Existia a Associação Nacional de Apoio aos Índios - ANAI, dessa associação surgiu, em 1996, o Projeto MBYÁ Guarani - PMG, que doou essa terra ao povo Guarani (Entrevista gravada no dia 22/03/04).

Documentos indicam que no ano de 1993 a ANAI cedeu os direitos sobre a terra ao PMG, "com o fim exclusivo de prestar atendimento de saúde aos índios MBYÁ GUARANI". Mantendo vestígios da configuração espacial antiga, a aldeia possui, na entrada, uma pequena casa que acolhe o Posto de Saúde e é moradia de uma família. Logo atrás, um galpão, em cujas dependências funciona a escola e abriga outras duas famílias. Nas proximidades, a casa do cacique, recentemente construída e duas outras pequenas moradias, todas de alvenaria, "do tempo do Projeto MBYÁ Guarani", diz Santiago.



Foto 09: KYRINGUE, caminhando na direção da OPY, seguindo o professor

Atravessando uma área coberta por árvores, acerca-se de um espaço reservado e de acesso reduzido a poucas pessoas não indígenas, o pátio da OPY, circundada pelo mato e algumas casas, construídas precariamente de madeira e lona. Com o apoio da Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Rural - EMATER e do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, estão sendo construídas dez casas de madeira, a fim de acolher, de forma mais cuidadosa, as famílias que vivem expostas ao vento e ao frio. Também está projetada a construção de um Centro Cultural, que, segundo o cacique, "será um espaço para mostrar a cultura Guarani para os JURUÁ que vem visitar a aldeia" (Diário de Campo, 23/07/04).

Longe de oferecer as condições adequadas para uma TEKÓÁ, nos moldes tradicionais, o espaço físico da Lomba do Pinheiro é restrito pelas suas dimensões e, igualmente pelas características urbanas de um espaço que se situa na periferia da maior cidade do Rio Grande do Sul. Situa-se muito próximo de uma rua de acesso ao centro e faz vizinhança contígua com moradores não indígenas. Possui uma mata relativamente pequena e devastada, um açude que recentemente recebeu alevinos para procriação de peixes e também se apresenta como um lugar apreciado para o banho das

crianças durante o verão. O banho diário das crianças, quando no açude, se transforma em momento lúdico e compõe uma cena comum na aldeia, exemplificada por esse registro:

Ouvia-se risos e conversas das crianças, vindas do açude. De quando em quando atravessava o pátio uma menina: de cabelos molhados, havia tomado banho e já lavara sua roupa, que vinha pronta para colocar no varal (Diário de Campo, 02/07/03).

Além da água encanada que alcança o pátio de cada moradia, um poço distanciado das casas oferece água mais natural: lá também se banham e lavam roupas. Destaco esses aspectos, pois salta aos olhos a preocupação dos Guarani com o asseio e com a estética corporal, demonstrando um cuidado consigo e com o outro, na medida que se mostram belos para as aulas, para receberem visitas e também para se visitarem internamente na aldeia.

Em pequenos espaços que "sobram" entre as moradias são cultivados os produtos tradicionais: amendoim, milho, feijão, batata doce e fumo, numa demonstração de como se adaptam às condições concretas que lhes são dadas, adequando-as ao modo de viver tradicional. Com o auxílio da Prefeitura de Porto Alegre realizaram, na primavera de 2003, a plantação de muitas árvores nativas, ampliando o espaço e a diversidade da pequena mata. Caminhando com as crianças por uma trilha que atravessa a mata que circunda as moradias, deparamos com um MONDÉU, armadilha tradicional para a caça do tatu, animal inexistente naquele contexto. As crianças, apropriadas do artefato, que deve ter sido construído mais com o intuito de ensinar, mostrando como é, riam e explicavam, na língua Guarani o que era aquele objeto que me causou estranhamento.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, diante de toda a pressão da cidade, "do aperto dos brancos", como costumam dizer, a Lomba do Pinheiro consegue manter um ritmo de vida diferenciado, onde sobressai o "mero estar" do qual partilho nas inúmeras tardes que passo na aldeia. E, como dizem Melià & Temple (2004, p. 22), terra boa para o Guarani também é o espaço que se torna habitável: "Hay un pueblo y una casa donde se

concentra su vida social y política. La tierra se convierte en plenamente humana cuando hay una casa y un patio". Por isso, talvez, a aldeia Lomba do Pinheiro é, para os Guarani, a TEKOÁ ANHETENGUÁ.



Foto 10: KYRINGUE colhem ARAXÁ durante o recreio.

A exemplo do Cantagalo, o assédio dos brancos é intenso e, diariamente, são muitas as visitas: pesquisadores, vendedores, instituições de apoio, como a FUNASA e EMATER, entidades assistenciais, escolas, curiosos, amigos... Também é freqüente o fluxo dos Guarani para a cidade, facilitado pelo transporte urbano. Diante da forte vivência com o JURUA REKO, ou seja, o modo de vida dos não índios, percebo que há um zelo muito grande com o modo de vida Guarani, que está se modificando, mas que busca inspiração na tradição, nos conselhos e na sabedoria dos mais velhos para continuar. Manter-se Guarani nas condições de intenso contato produz um movimento, em que a tradição é constantemente recriada.

Assentada na "historicidade da *pre-sençd*", explica Heidegger (2002, p. 50) que a tradição também é histórica, na medida que "a *pre-sença* já não é capaz de compreender as condições mais elementares que possibilitam um retorno positivo ao passado", mas pode efetuar uma "apropriação produtiva", relacionada a um tempo e espaço, pois o "*ser-aí*", o "*Dasein*" implica a dinâmica da construção de um modo de ser histórico. Nesse

sentido, é evidente entre os Guarani um trabalho de produção, reprodução e mudança, daquilo que chamam tradição.

Balandier (1999, p. 41 e 46) anuncia que "sob a pressão do presente, o esquecimento realiza seu trabalho de obliteração". Porém, se há um vigor nas vivências destruidoras de memórias em relação ao modo de ser Guarani, há um vigor maior nas ações dos guardiões que fazem da memória um recurso de uma nova resistência, relacionado-a a uma tradição original Guarani, que convoca o passado na busca de "respostas para a necessidade de identificações e enraizamentos". Esse movimento se faz presente entre os Guarani, como ilustra essa passagem do Diário de Campo (03/11/03):

Em meio a uma conversa, José Cirilo disse que havia uma ligação antiga entre o povo Inca e o povo Guarani e afirmou que seu avô era Inca. Sem julgar a veracidade de sua afirmação, a situação me faz pensar sobre a 'reinvenção do passado', em que emergem fatos e, deliberadamente produzem uma identificação potencializadora. Essa é a dinâmica da oralidade, em que a história pode ser atualizada diante de cada situação, diante de cada necessidade.

Compreendo que a memória é constituída entre o passado e a situação atual e é, a partir do presente que ela é evocada e produzida, recriada. Nessa perspectiva, constato o intenso "trabalho de memória" do povo Guarani. Na aldeia da Lomba do Pinheiro, acuada diante do "mundo dos brancos" que seduz as pessoas para um modo de vida ocidental, esforçam-se para fazer emergir, no presente, "um modo de vida tradicional" e as continuidades obliteradas nas narrativas históricas ocidentais são atualizadas, presentificadas, como exemplifica a evocação de José Cirilo sobre sua ascendência inca. Evocam, constantemente, o papel dos "velhinhos", que têm a sabedoria Guarani. "O jovem se atrai mais pelo lado dos brancos, quer saber o que tem de bom lá. Mas a raiz tá lá pra gente pensar. Temos que reviver a nossa cultura", afirmou o cacique, durante o Seminário "A Escola na Comunidade", realizado na Lomba do Pinheiro (14/10/03).

Balandier (1997a, p. 94), ao discutir diferentes concepções de tradição, faz referência a uma idéia que explica a forma como a entendo entre os Guarani:

a tradição traduz-se continuamente em práticas; *é aquilo pelo que a comunidade se identifica (tal como aparece diante de si mesma), se mantém em uma relativa continuidade, se faz de maneira permanente sempre produzindo as aparências de ser, agora, o que deseja ser.* Na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; (...) Na medida que é praticada, descobre seus limites: sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; *seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem*, aos quais ela deve finalmente se subordinar. A tradição não se dissocia daquilo que lhe é contrário. *Governa os indivíduos e a coletividade, mas só alguns a conhecem inteiramente.* Na superfície do conhecimento banal - encontra-se escondido o conhecimento profundo, que só um pequeno grupo detém e que se transmite por meio de um lento procedimento iniciático. A tradição é ao mesmo tempo exotérica e esotérica, vulgarizada em graus variáveis segundo as condições sociais e, em toda sua totalidade, apenas reservada à guarda dos sábios. (grifos meus)

Salta aos olhos na Lomba do Pinheiro as situações em que, diante do jogo de futebol, diante da necessidade de lidar com o comércio e conseguir o dinheiro, diante das negociações com as instituições não indígenas, evocam a tradição, referindo o modo de ser Guarani, que, em situações limites, soa como simulacro. Os JURUÁ são afastados das práticas tradicionais "verdadeiras"²⁷, cujos conhecimentos que as sustentam são prerrogativas de alguns sábios Guarani.

Por isso, na elaboração de políticas públicas, nas discussões sobre a escola, há uma preocupação com a presença das pessoas velhas e dos KARAIÍ, que funcionam como guardiões da memória e da tradição. São, também, os que dão conselhos aos jovens e auxiliam o cacique na tomada de decisões. Nas situações em que aparece uma maior fragilidade para viver o NHANDE REKO, especialmente porque a intensificação do contato

²⁷ São comuns, por exemplo, as danças longe da OPY, para JURUÁ ver. Nesse sentido, gravaram um CD com cantos tradicionais que, segundo eles não representa o verdadeiro ritual, mas que, ao vendê-lo, divulgam a cultura Guarani aos brancos que pensam que ela não existe mais, além de prover a necessária e urgente sustentabilidade financeira.

coloca o "mundo dos brancos" muito próximo aos Guarani, a ancestralidade é invocada para afirmar permanências, funcionando como "meio de simulação de uma ordem imutável, fundamental, que o curso dos acontecimentos pode apenas mascarar." (Balandier, 1997-a, p. 37). É uma face dinâmica da tradição, que se transfigura, se modifica para continuar.

Certeau (2003, p.148) explica que a consciência de pertencer a um determinado grupo, "está ligado a uma mistura cultural". A necessidade de tomar consciência de si mesmos como Guarani, para se diferenciarem dos "brancos", exatamente no momento em que mais são pressionados pelo modo de vida ocidental, quando se sentem "apertados": acuados pelo comércio, pela língua portuguesa que adentra na aldeia com os inúmeros JURUÁ que os visitam diariamente; pelos bailes "de branco" que seduzem os jovens; pelos artefatos que fazem parte do uso diário, como rádio, televisão, fogão a gás, telefone celular, apenas para citar os mais comuns. Argumenta o referido autor que "o sentimento de ser diferente está ligado à designação dessa diferença pelos outros". É também como força política, como estratégia de luta política, que o modo de ser Guarani é afirmado constantemente por suas lideranças diante desses "outros", tanto nas falas, como, e particularmente, "mostrando" rituais e explicitando, na prática, que a "consciência étnica" existe através de atos, de um fazer cotidiano que precisa ser mostrado, preservado e defendido.

Uma forte preocupação das pessoas mais velhas é com os jovens, que talvez sejam os mais vulneráveis ao assédio da cidade. São poucas as atividades tradicionais que poderiam ocupar os jovens numa aldeia com as características da Lomba do Pinheiro. Contudo, a produção de artesanato é uma ação que tem envolvido a todos e, assim, os mais novos apreendem a técnica ancestral de "fazer bichinho", colares, brincos e cestarias. As crianças mantêm-se ocupadas, andando sempre "em bandos", inventando brincadeiras, cuidando com explicitado prazer os irmãozinhos menores, acompanhando com curiosidade o que acontece na aldeia.

Como é próprio do modo de ser Guarani, os KYRINGUE são respeitados em seus fazeres e perscrutados em seus comportamentos. Cada pessoa revela suas

características recebidas por ocasião da concepção e, compreendida pela KUNHA KARAIÍ, que nomeia um a um de acordo com o lugar do zênite que adveio sua alma. Não observo recriminações diante dos mais variados comportamentos que, sob meu olhar, jamais excederam a pequenas "manhas", como diríamos no modo JURUÁ. As crianças estão sempre atentas e dispostas a colaborar nos afazeres domésticos, especialmente as meninas. "Os meninos só trazem lenha, mas não ajudam em nada", disse Maria Eugênia, quando perguntei sobre o que fazem os meninos. Já as meninas, a partir de uma certa idade, que varia de uma para outra família, assumem trabalhos intensos da casa. Nesse período em que freqüento regularmente a aldeia Lomba do Pinheiro, pude acompanhar a filha mais velha de Maria Eugênia, que agora está com nove anos de idade. Ao nascer sua irmã menor, de quase um ano, Maria de Fátima começou a ser requisitada: lavar roupas, cuidar dos irmãos menores, fazer XIPÁ, mexer nas panelas e, aos poucos, a vi assumindo, quase por inteiro, os trabalhos de casa.

Decididos pela escola, as pessoas que compõem a TEKÓÁ ANHETENGUÁ têm sido incansáveis nas reflexões sobre os efeitos dessa instituição na aldeia e como deve ser essa escola para realmente se constituir como Escola Diferenciada. No processo de implementação legal, que implica a interação com gestores da política pública da Secretaria de Estado da Educação, todas as situações são aproveitadas para discutirem, conjuntamente, o papel da escola. A partir do momento em que tomaram a decisão pela escola, a atividade escolar passou a ter presença no cotidiano da aldeia e, enquanto vão elaborando um regulamento que dê conta da escola que querem ou, ao menos, que toleram, os professores também vão afinando, cada um a seu modo, uma pedagogia. Paulo Morínico foi indicado para ser o professor das crianças: "ele gosta, tem paciência", disse o cacique. Alberto Sandro Ortega é o professor indicado para ensinar os adultos. Porém, apenas o primeiro foi contratado como funcionário remunerado da Secretaria de Estado da Educação, o que não impede que trabalhem juntos, num modo de cooperação. Eles mesmos reconhecem que trabalham em conjunto, de acordo com o próprio ritmo da aldeia, em que a separação entre crianças e adultos é algo bastante difícil.

Pela sua proximidade com a cidade, e também pela atuação cuidadosa de suas lideranças, a Lomba do Pinheiro tem se constituído também num lugar onde ocorrem encontros para discutir as mais variadas políticas que envolvem os Guarani. Para tanto, acorrem à aldeia lideranças de outras TEKOÁ, talvez cumprindo o papel que lhe foi atribuído no tempo em que a aldeia era apenas uma Área de Trânsito. É comum encontrar velhos de outras aldeias Guarani reunidos aí, para aprofundar algum tema, tomar decisões, encaminhar junto ao poder público suas reivindicações, tão fragilmente atendidas.

As discussões mais freqüentes estão relacionadas à terra, como a recente caravana que visitou São Miguel das Missões para, junto ao monumento de Sepé Tiarajú, realizar um ato reivindicatório a favor das demarcações de terras para o povo Guarani. Outra situação, que ilustra o papel que a aldeia Lomba do Pinheiro está desempenhando nesse momento, é o projeto "XANDARO MARANGATU", que atua visando incidir no uso abusivo de álcool²⁸ por parte de pessoas Guarani, cujo coordenador dessa ação é José Cirilo Morínico, cacique da TEKOÁ ANHETENGUÁ. O principal substrato teórico do projeto advém da própria tradição Guarani, que alia em suas ações esclarecedoras junto às aldeias, as reivindicações por condições dignas de vida, conforme o NHANDE REKO.

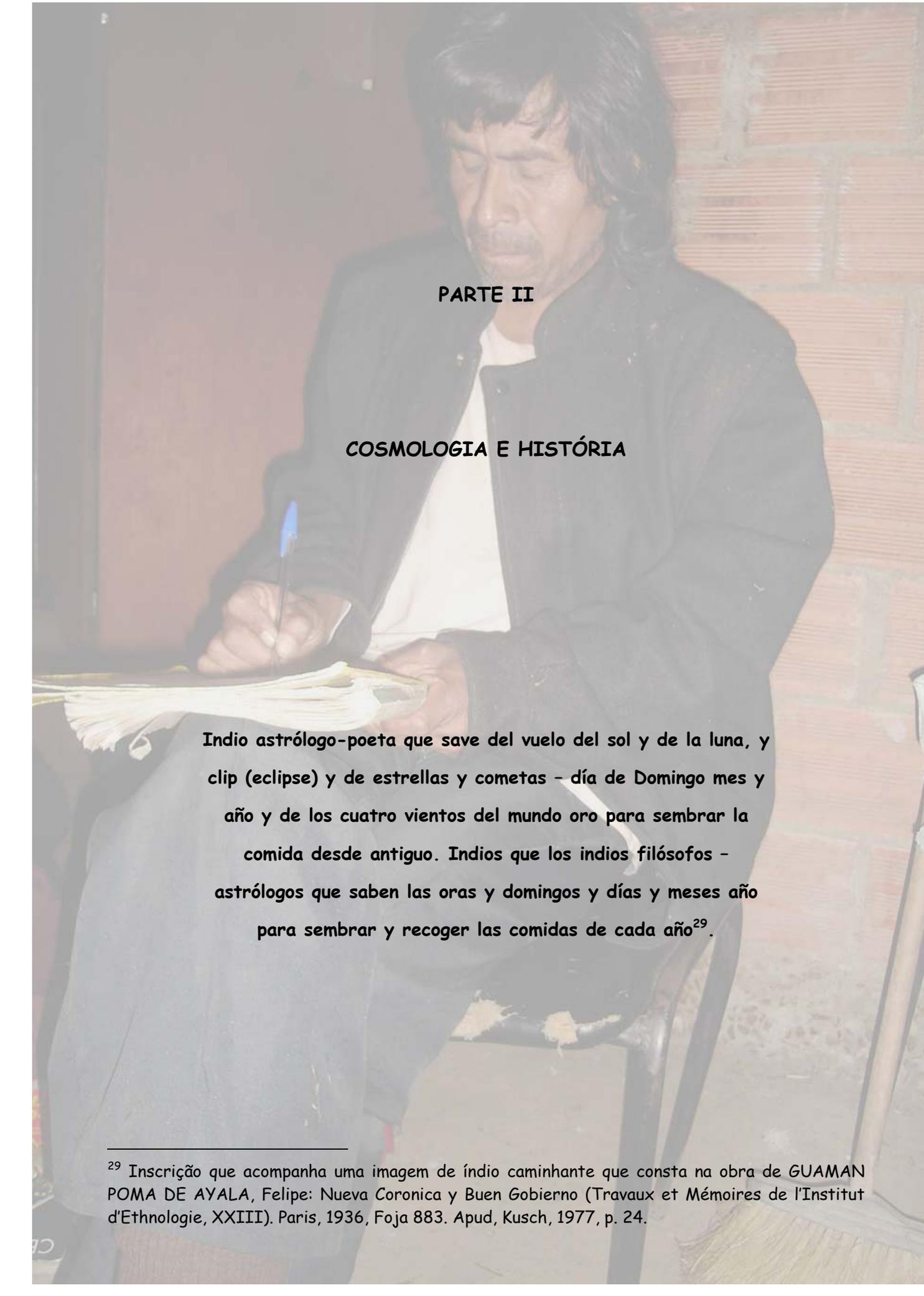
Esse cuidado, que envolve a afirmação étnica e o zelo pelo modo de ser Guarani, expresso nas ações conjuntas das aldeias do Rio Grande do Sul, busca intervir nas políticas públicas. Por isso, a posição geográfica estratégica da Aldeia Lomba do Pinheiro. Nos dias 19, 20 e 21 de maio de 2004, a Lomba sediou um Seminário financiado pela EMATER, cujo centro das discussões foi a política pública desenvolvida por essa instituição. Lideranças tradicionais de todas as aldeias estiveram aí reunidas para

²⁸ Um dos principais problemas enfrentados nas aldeias Guarani é o uso abusivo de álcool por algumas pessoas, causando transtornos para toda a coletividade. Segundo levantamento do Projeto XANDARO MARANGATU, essa situação ocorre devido às condições concretas de vida que impedem aos Guarani viverem de acordo com o NHANDE REKO. Sem possibilidades de identificações étnicas na vivência diárias dos rituais, do cultivo da roça, da caça e pesca, da vida na natureza, do encontro na Opy, e obrigados a trabalhar para o "branco" por pagamentos abusivos, muitos recorrem ao álcool como suporte de vida.

identificar suas atuais demandas e, no último dia do encontro, os gestores públicos dessas políticas também se fizeram presentes, estabelecendo um diálogo valioso para superar as incompreensões que, em geral, predominam na implementação das políticas públicas dos povos indígenas. Transcrevo um trecho do diário de Campo (21/05/04), onde registrei a minha percepção do evento:

Na fala do cacique José Cirilo, articulador mor do Seminário, 'os brancos criam organizações de poder dentro da aldeia, desconsiderando as formas tradicionais de poder, como o papel dos KARAI'. Aponta para a necessidade dos gestores das políticas públicas conhecerem a tradição e conversarem com as aldeias para a implementação de projetos. 'Vaca é um animal muito grande para o Guarani, não adianta botar na aldeia, não dá certo'. Reconhece nos brancos falta de sensibilidade, por não considerarem as diferenças: 'implementar a sustentabilidade é fazer as coisas de acordo com a cultura'. Diante das 'perdas históricas' dos Guarani, pede maior cuidado na implementação de projetos que mudam suas visões. (...) 'Branco tem que vir aqui para entender o índio'. Penso na "transfiguração do político" da qual fala Balandier (1997a), ao planejarem e elaborarem um ato político em que os poderes se expressam misturando tradição e novas forma de poder.

Evidencia-se, nesse momento, uma maior potência dos Guarani no diálogo com os não indígenas, tendo como pano de fundo a sua tradição, colocada como condição da própria existência indígena. Há, no povo Guarani, um manancial cultural de muito valor e que diz da nossa América, traduzido por uma concepção de mundo xamânica que tem seduzido e conquistado a sensibilidade ocidental, principalmente considerando o interesse que desperta e o desejo de mostrar-se naquilo que são, ao deixar-se etnografar, sabendo que aí também reside sua potência. É sobre essa cosmologia que dá sustentação ao mundo Guarani, o que desenvolvo na segunda parte deste trabalho, buscando compreender onde e como se produzem os significados da escola que os Guarani querem e não querem na aldeia.



PARTE II

COSMOLOGIA E HISTÓRIA

Indio astrólogo-poeta que sabe del vuelo del sol y de la luna, y clip (eclipse) y de estrellas y cometas – día de Domingo mes y año y de los cuatro vientos del mundo oro para sembrar la comida desde antiguo. Indios que los indios filósofos – astrólogos que saben las oras y domingos y días y meses año para sembrar y recoger las comidas de cada año²⁹.

²⁹ Inscrição que acompanha uma imagem de índio caminhante que consta na obra de GUAMAN POMA DE AYALA, Felipe: Nueva Corónica y Buen Gobierno (Travaux et Mémoires de l'Institut d'Ethnologie, XXIII). Paris, 1936, Foja 883. Apud, Kusch, 1977, p. 24.

3. História e Memória: caminhantes em busca da Terra Sem Mal

A tradição gera continuidade; exprime a difícil relação com o passado; impõe uma conformidade resultante de um código de sentido, e portanto de valores que regem as condutas individuais e coletivas, transmitidos de geração em geração (Balandier, 1997a, p. 37).

O "estar junto" com os Guarani foi, aos poucos, revelando um pensamento próprio, ligado a uma tradição indígena milenar que, atualizada, inventada em cada situação do presente, mantém vivo o modo de ser Guarani. Senti eco desse meu sentimento ao ler em Kusch (1986, p. 5) a "firme convicción sobre la continuidad del pasado americano en el presente", anunciando a permanência de um pensamento próprio da América que, segundo ele, é pura intuição. O olhar menos atento deixará passar despercebido o pensamento Guarani e seu modo próprio de viver, o NHANDÉ REKO, pois são muitas as vozes que afirmam a não existência de índios no Rio Grande do Sul, ou que acreditam estarem os Guarani integrados à sociedade branca, vivendo "fora de sua cultura".

Persiste nas sociedades não indígenas uma idéia que expressa a negação aos povos originários da América, que não percebe e não reconhece um modo de vida indígena, urdido no presente com fios que traduzem uma continuidade do passado. Embora se vistam nos moldes da sociedade ocidental e muitos falem a língua nacional oficial, especialmente em situações de contato com os "brancos", mantêm-se indígenas em seu modo de viver. Há, nessa idéia preconcebida que idealiza o indígena e não vê seu modo de vida, uma dupla negação: a) não admite o movimento, a vida que transforma todas as sociedades e; b) não reconhece o diferente, deixando-o encoberto pela sua concepção de mundo que imagina como única.

Minha experiência faz dizer que, mesmo com todo o cuidado que os Guarani demonstram ao revelar seus conhecimentos que consideram sagrados, resguardando-os frente às históricas incompreensões na relação com o outro, mesmo diante de um comportamento discreto, característico das pessoas Guarani, o fazer cotidiano e os depoimentos que colhi ao longo dessa com-vivência, mostraram a profundidade, a

complexidade, a sutileza e a atualidade do pensamento Guarani, já anunciado por grandes estudiosos, como León Cadogan, Curt Nimuendajú, Bartomeu Melià, Egon Shaden, Graciela Chamorro, Heléne Clastres e Pierre Clastres, entre outros que serão citados no decorrer do texto.

O objetivo desta seção é aprofundar o estudo da história e da cosmologia Guarani, dos principais elementos e concepções que povoam o seu mundo, considerando os registros dos citados etnólogos e os dados que colhi em meu trabalho de campo. Destaco, de forma mais intensa, as vivências compartilhadas com os Guarani e que representam aspectos fortes da vida nas aldeias, características reveladoras da cosmologia desse povo. Os elementos que descrevo na seqüência foram escolhidos como possibilidade para compreender a confecção³⁰ da pessoa Guarani e os aspectos que conformam uma educação tradicional, a educação constituída e constituidora da visão de mundo presente nas aldeias pesquisadas. São também os elementos que auxiliam na compreensão do processo de escolarização, decorrente da tessitura que articula as ações escolares, que partem da concepção de vida ocidental, e o modo de vida tradicional que predomina na aldeia.

Portanto, para compreender a relação entre o modo antigo que prescindia da educação escolar e a escola diferenciada que está sendo construída na TEKÓÁ, adentro no caminho da história e cosmologia Guarani e mostro uma trajetória temporal rumo à atualidade, pautada por uma continuidade já afirmada por Kusch (1987). É uma continuidade que se faz de mudanças, de atualizações e recriações, mas que mantém os Guarani como Guarani, pois, no seio da sua cosmologia, acionam mecanismos para controlar as transformações, dominando a desordem tanto quanto o excesso de imobilismo, como diz Balandier (1997a).

³⁰ Uso o termo confecção para frisar a idéia de como as pessoas são feitas, produzidas, constituídas nas e pelas múltiplas experiências, em relação profunda com o solo em que se assentam, nas lembranças que o presente evoca e provoca na tradição e nas interações que compartilham. O termo também abre a possibilidade para entender esse processo constituído por muitos fios que se entrelaçam, que se tecem, na confecção da vida.

O apoio nos estudos clássicos que refiro e aprofundo na presente seção, permite-me ver a "cosmologia em ato", na vida diária das pessoas e da coletividade, sua expressão como forma e conteúdo concretos que informam e conformam o cotidiano e os rituais. Interessa ver como são re-memoradas e re-criadas essas concepções mais permanentes do NHANDÉ REKO e que aparecem de forma generalizada, através de um discurso articulado, entre as pessoas Guarani de diferentes épocas e lugares. A evidência de aspectos da cosmologia Guarani vivenciados nas aldeias, relacionando-os aos estudos aqui citados, unificam discursivamente algumas faces da vida Guarani e permitem, igualmente, perceber o que diferencia e o que assemelha cada parcialidade e cada aldeia em suas singularidades.

Na história Guarani, a palavra fundadora, que codifica e valora comportamentos e atribui sentidos aos fazeres individuais e coletivos, busca na tradição uma continuidade, geradora da ordem. O discurso, articulado na tradição, tece a vida Guarani através de uma aparente permanência do passado, mas que, ao dar conta do movimento, produz um desenho original, como se na tecelagem da vida alguns pontos fossem tecidos às avessas, em uma continuidade com novas configurações. Então, o inédito, que é a própria figura de desordem, interage com essa ordem que se assenta num passado imaginado. A desordem, materializada também em elementos estranhos ao modo de vida tradicional dos Guarani, impõe o movimento criador, pois é na relação ordem e desordem que aparece o novo e se faz a vida, conferindo movimento ao NHANDÉ REKO, que se atualiza e se modifica diante das vicissitudes, sem destituir o antigo, que permanece. E assim, observo as aldeias repetirem a palavra fundadora e reinventarem a tradição, fagocitando³¹ o novo, modificando-se e mantendo-se integralmente Guarani.

³¹ Fagocitose, termo cunhado pela biologia, conceitua o processo em que uma célula "engloba e digere microrganismos, outras células ou qualquer material estranho". A fagocitose tem como uma das funções "a proteção do organismo", conforme o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Kusch (1986) faz uso desse conceito como metáfora que explica a permanência indígena na América, não destruída totalmente com a chegada do europeu, mas que protegeu-se desse estranho, fagocitando-o.

As permanências históricas que descrevem a dinâmica de uma cosmologia, e que busco expor aqui, se evidenciam desde a nomeação *Guarenies* ou *Guaranis*, informação dada pelos próprios aos europeus, no século XVI, que registraram suas percepções em uma rica etnografia. Dirijo também uma escuta sensível ao saber milenar do povo Guarani, expresso pelo *AYVU ROPYTA*, que revelam as "Belas Palavras", narrativas místicas e míticas que se mantêm. Segundo Balandier (1999, p. 25), a narrativa mitológica "evoca e invoca o tempo original, onde o caos foi ordenado, [...] funda e instaura uma continuidade capaz de resistir ao acontecimento ou dele se apropriar". As narrativas tradicionais conformam um patrimônio de memória oral que constitui referências, orienta e regula saberes e condutas coletivas e firma laços entre o passado e o presente.

Incompreendido desde os primeiros contatos, o povo Guarani, juntamente com os demais grupos indígenas que compunham a exuberância de uma terra de mil povos, foi caracterizado economicamente como muito pobre, religiosamente como sem crença e culturalmente como um povo bárbaro, que nem sequer sabia falar [a língua do colonizador] (Melià & Temple, 2004). Passados mais de quinhentos anos da chegada dos primeiros europeus na América, é comum ouvir julgamentos semelhantes, em geral advindos de pessoas que mantêm contato fugaz com os Guarani ou que não se dispõem afetivamente para conhecê-los: repetem o que Colombo e outros cronistas coloniais registraram diante de frágeis, incompreendidos e etnocêntricos contatos que não permitiram ver o outro devido as suas próprias limitações.

Pela primeira vez, os europeus encontravam-se confrontados com um tipo de sociedade radicalmente diferente de todas quantas até então conheciam, tinham que tomar consciência de uma realidade social que não cabia na sua representação tradicional do ser social: noutros termos, o mundo dos selvagens era literalmente ininteligível para o pensamento dos europeus. Não é aqui lugar para analisar, em detalhe, as razões desta verdadeira impossibilidade epistemológica: elas relacionam-se com a convicção, co-extensiva a toda a história da civilização ocidental, sobre o que é e o que deve ser a sociedade humana, convicção expressa desde a aurora grega do pensamento europeu (...) Ora, o que é que os descobridores do Novo Mundo viram surgir nas praias atlânticas? "homens sem fé, sem lei, sem rei" (P. Clastres, 1977, p.12).

Durante muito tempo a presença indígena permaneceu invisível, "encoberta" ao olhar ocidental, tanto a dos povos que se mantêm como indígenas, como a dos que misturaram-se aos brancos, conformando a população brasileira, caracterizada como "mistura étnica". Adverte Shaden (1962, p. 18) para a importância de nos atermos à atualidade da cultura Guarani, até mesmo em seu substrato biológico e percebermos o quanto estão "profusamente representados" na sociedade brasileira e americana, contribuindo de forma decisiva para a constituição de um continente mestiço, "uma cultura híbrida ibero-indígena", nas palavras do autor.

A acepção mestiço pode ater-se a uma das definições do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: "diz-se de ou pessoa que provém do cruzamento de pais de raças diferentes" e estará espelhando a América. Porém, é necessário ampliar o sentido do termo mestiço para compreender o Continente Americano, constituído pela mistura de diferentes povos, onde todos, em maior ou menor escala, produziram marcas nos modos de vida que perduram e que caracterizam nossa América. Porém, é também importante aprofundar o entendimento, como propõe Gruzinski (2001, p.42):

Ainda relativamente pouco explorada e, portanto, pouco familiar aos nossos espíritos, a mistura dos seres humanos e dos imaginários é chamada mestiçagem [...]. Misturar, mesclar, amalgamar, cruzar, interpenetrar, superpor, justapor, interpor, imbricar, colar, fundir, etc., são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem e afogam sob uma profusão de vocábulos a imprecisão das descrições e a indefinição do pensamento.

A presença indígena é a continuidade do passado americano no presente, mesmo que essa presença seja constantemente exorcizada de nossa história oficial, para não deixar ver a verdadeira face da América. Diz Kusch (1986, p. 7) que as raízes profundas de nossa mente mestiça se encontram no que chama "ser, ou ser alguém", ressonância da Europa burguesa do século XVI e no "estar, ou estar aqui", que considera a modalidade mais profunda da cultura pré-colombiana.

A América mestiça vive a ambigüidade do "ser" europeu e do "estar aí" indígena pois, segundo Kusch (1986, p.7) "de la conjunción del ser y del estar durante el

descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos". A sabedoria americana fagocitou o ser europeu, substituiu o puro pelo mestiço, produziu uma sociedade misturada e, mesmo com tantos encobrimentos, permanece o índio em nós, permanece o índio nas centenas de povos que mestiçam a América. Diante dessa presença sobressai um sentimento que, mesmo nos mantendo escondidos no interior de nossas instituições ocidentais, transparece o desconforto, o incômodo de encontrar o outro, o índio que exala o "fedor americano" (Kusch, 1986), a sujeira que contrasta com a pretensa pureza européia.

O índio está também nas cidades, como um outro que se tornou onipresente pela proximidade, pela interação, pelo compartilhamento de espaços comuns e pelo esforço em produzir visibilidade, com a corroboração de inúmeras organizações indígenas, que estão provocando, embora tardiamente, a tão propalada descoberta³². Contudo, o índio não deixa de ser o outro, o que produz em nós um sentimento ambíguo: pela semelhança com a qual nos identificamos e provoca o desejo de deixar-se inspirar por "modos de ser que a modernidade trata de ceifar"; por outro lado, a diferença que constitui uma "figura que inquieta e ameaça" (Balandier, 1999, p. 17). No interior de nossas instituições prepondera a satisfação de nos sentirmos limpos e puros, inseridos num mundo de progresso, identificado no "ser europeu" que contrasta com o atraso do "estar indígena". É uma situação que nos afeta e faz aflorar o medo diante do brilho pampeano do M'BOI TATA, indício Guarani que reverbera em nossas identidades e que, na encruzilhada da noite sem luz 'alumina' e assusta, pois faz aparecer a força do mero estar americano, como sugere a música de Vítor Ramil (1986/87).

Segundo Viveiros de Castro (2002a), existe um "pensamento ameríndio" que, ao se tornar visível, permite perceber com mais força a presença indígena na América. Encontra ressonância hoje a voz de alguns históricos etnógrafos que, durante a longa trajetória de contato, afirmaram que os Guarani não incorporaram o projeto de

³² Ilustrativo dessa presença é a participação dos Povos Indígenas organizados em muitos eventos, como foi no Fórum Social Mundial, Porto Alegre, RS, janeiro de 2005, em que uma intensa pauta de lutas foi discutida e apresentada, já com uma visibilidade que extrapolou o limite das próprias etnias indígenas presentes.

cristianização, pois a catequese ficou só na aparência. Por isso, em muitas situações de conversão, os religiosos europeus deparavam com o que diziam ser a "inconstância da alma selvagem" em que os Guarani, em seu "mero estar", não aderiam com profundidade e permanência ao "ser europeu" do mundo cristão. O Guarani, em seu potente silêncio, também guaranizou o europeu e essa marca é profunda que, mesmo renegada ou desconhecida em sua verdadeira autoria, reverbera em indianeidade³³.

Os ameríndios não assimilaram as verdades absolutas da doutrina cristã européia, impostas a eles de forma veemente pelo colonizador, devido à força de sua cosmologia e à distância entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental. Kusch (1986, p. 67), insistindo na tese da continuidade dos povos pré-colombianos na atualidade americana, acredita na presença indígena na América que precisa se reconhecer e se admitir em sua indianeidade e, como América indígena, construir os seus caminhos próprios. O pensador mostra como isso aconteceu e, principalmente em seu livro "América Profunda", nos fornece elementos que evidenciam como o índio permaneceu com sua crença, com sua cosmovisão, pois só nela encontrava coerência. A través dela fagocitou elementos da cosmologia ocidental. "Ni el cura com su charla moralizadora, ni los conquistadores com su búsqueda del oro y de la plata pudieran perturbarlo. Era la ley antigua de los confines y él creía en ella porque acercaba de su fruto, el maiz".

Esse pensar americano, que aparece forte nas aldeias Guarani e que motiva inúmeras incompreensões nas situações de contato, está marcado pela afetividade. Não busca o porquê das coisas, mas deixa-se afetar pela aversão ou adesão emocional. É um pensamento que configura o mero estar, que se dispõe a sentir o "favor ou desfavor" do mundo, considerado em sua totalidade. É um pensamento que o ocidente julga passivo, porque é de contemplação e espera, porque elabora uma visão orgânica da realidade,

³³ Comento aqui, a título de exemplo, a prática do chimarrão ou mate, hábito que identifica a região platina e foi apreendida pelos europeus com os Guarani, que cultivavam a planta da erva-mate, produziam a erva e consumiam o mate num ato de encontro, de fala, de escuta e de troca. Apropriado pelo ser europeu, que transformou o mate em grande indústria e destruiu as matas para cultivar "cientificamente" o *Ilex Paraguaiensis*, mesmo assim, a força da oralidade e da reciprocidade se fazem presentes no convite para sorver o chimarrão, encontro perpassado pela palavra e pelo estar contemplativo do sentar na roda e deixar a cuia passar de mão em mão.

visão que é puro sentimento, porque se assenta no pensamento seminal, fecundado e fecundo no solo americano, como diz Kusch (1977).

Quando nos aproximamos dos índios e lhes oferecemos nossas escolas, nossos hospitais, nossos empregos e salários, nosso consumo decorrente de uma relação específica com os objetos, estamos imbuídos do pensamento ocidental que se julga único e raramente se dispõe a considerar a profundidade e a própria legitimidade desse outro pensar. Todas as instituições da sociedade não indígena americana têm a marca de um pensamento lógico, que a modernidade européia forjou, baseada na objetividade que fragmenta o mundo e explica seus porquês, buscando soluções eficientes num pensar causal, despersonalizado, científico e ativo. Em geral, mesmo envolto em "boas intenções", as ações que partem do mundo ocidental para o mundo indígena se frustram, ao não considerar um pensamento e um modo de ser próprios. Ao oferecer soluções ocidentais para o modo de vida Guarani, estamos, em geral, considerando o conhecimento que se forjou durante o processo de industrialização e no mundo de objetos, criado "fora dos sujeitos", valorizado e consumido pelo ser ocidental. Os objetos não têm, na vida Guarani, o mesmo valor que a eles atribuímos e isso nos escandaliza, pois não é comum nas aldeias a sacralização dos objetos e, ao vê-los jogados, os olhos desavisados julgam tal desapego como descuido, desleixo e negligência.

Conquanto uma parcela significativa de pessoas não indígenas busque proximidade e diálogo com os povos indígenas, vislumbrando aí as nossas raízes americanas, alguns segmentos da sociedade ocidental continuam negando a presença indígena na América. Limitados para ver esse outro, contribuem para uma invisibilidade, um apagamento, uma incompreensão histórica que tem comprovado o quanto os povos indígenas perdem nessa relação. É o que Melià & Temple (2004) denominam "cegueira do descobridor" que, ao invés de descobrir o outro no ato conhecido como "descobrimto" e reconhecer um lugar para a diferença, acabou por produzir um maior encobrimento.

Nesse sentido, o encobrimento iniciado com o processo colonizador, escondeu e ainda busca esconder, sob o rótulo do desconhecido, mais de duzentas etnias indígenas que pulsam em vida na terra *brasilis* dos dias atuais, bem como o pulsar indígena

presente na América de todos nós, continente que, em muitas situações, nega seu passado e sua ancestralidade. É importante ressaltar que a incompreensão histórica se dá de ambos os lados: "o índio interpretou o ocidental como outro índio", afirma Temple (apud. Melià & Temple, 2004, p. 185), pois ignorava que pudesse existir um sistema diferente da reciprocidade que praticava. Menos ainda poderia imaginar que houvesse um sistema em que o interesse privado se sobrepõe ao interesse comunitário.

Caracterizados a um só tempo pela unidade e pela fragmentação, os Guarani tiveram, no início do século XVI, os primeiros contatos com os europeus. A unidade pode ser explicada por uma mesma língua de origem tupi que identificou uma vasta população e que, na época da conquista, habitavam a região das terras baixas, úmidas e férteis da América do Sul, território equivalente ao que hoje conhecemos como Aquífero Guarani. Mais precisamente, essa localização corresponde às bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai. Destituídos de um poder central e de uma unidade política, a fragmentação pode ser explicada através da imagem de um "mosaico de povos" (Melià & Temple, 2004), com peças diferentes que não se justapõem, mas compõem uma unidade provida de sentidos, dados pela cultura.

Nesse território viviam como agricultores, característica que os fez alvo dos colonizadores, especialmente apresando-os para as *encomiendas* ou como escravos, através da ação dos bandeirantes. Cultivavam, desde centenas de anos, mandioca, batata, amendoim, feijão e tabaco, mas principalmente o milho, que até hoje carregam as sementes tradicionais do AVAXI ETE em suas caminhadas. Esse, que consideram o verdadeiro milho Guarani "é o milho bom de comer, de fazer o MBOJAPE. O outro, o milho híbrido, é só para as galinhas", disse o cacique da aldeia de Itapuã, enquanto mostrava sua plantação, que reproduz na atualidade a diversidade registrada pelos cronistas europeus no século XVI.



Foto 12: Plantações na Pacheca

Povo que desde muito tempo praticava a agricultura, numa relação simbiótica com a terra, tinha na caça, na pesca e na coleta meios econômicos complementares. Segundo P. Clastres (1978), a organização social indígena permitia, com pouco tempo dedicado ao que denominamos trabalho, suprir com abundância as necessidades básicas, alimentando bem adultos e crianças. O julgamento europeu viu apenas a ociosidade e, por não entender o modo de produzir dos indígenas, criou preconceitos que se entranharam na mentalidade americana e adjetivam, até hoje, esses povos como preguiçosos.

"Divina abundância", expressão usada pelos primeiros colonizadores diante da sociedade Guarani colonial, revela que havia alimentos bastante, inclusive para serem oferecidos aos europeus, que registraram em muitos documentos a agradável surpresa que consistia, em suas ações exploratórias, o encontro com a abundância de produtos agrícolas das terras Guarani e a generosidade das dádivas que o sistema de reciprocidade indígena lhes proporcionavam. "Se tiene tanta abundancia de mantenimientos, que no sólo hay para la gente que allí reside, mas para más de otros tres mil hombres encima", manifestou em 1541 o governador Martínez de Irala (apud. Melià & Temple, 2004, p. 19). Hoje, diante de tanta escassez que a destituição de seu vasto

território provocou, os Guarani também se vêem destituídos das formas antigas de viver e contrastam a "maleza" da carência de hoje com a abundância de outrora. Mário diz que os velhos estão tristes porque não podem fazer como é o seu antigo costume: "tu vem na minha casa e te dou algo, quando vou na tua casa tu me dá", explicou o professor do Cantagalo.

Pequenos grupos de pessoas compõem cada TEKÓÁ, traço organizacional evidenciado pelos primeiros europeus que contataram com o povo Guarani no século XVI. A explicação mais plausível para esse tipo de configuração social é a preocupação com o equilíbrio da aldeia, constantemente a mercê da instabilidade, da fragilidade e da ameaça de destruição. Manter o equilíbrio que, em muitas situações exige deslocamentos espaciais, é mais difícil tratando-se de grandes concentrações humanas.

Observa-se essa continuidade nas atuais aldeias, compostas em geral por grupos familiares de pouca extensão, como ilustra bem a descrição das aldeias enfocadas nessa pesquisa. Organizam-se sob um poder que não centraliza e que Melià & Temple (2004) caracterizam como fragmentação, que, contraditoriamente se mantém na unidade do GUARANI REKO. Resguardam, no presente, a importância das pessoas mais velhas, especialmente o KARAI ou a KUNHA KARAI, que mantém um papel referencial nas tomadas de decisões, tanto as individuais, já que há uma prática de aconselhamentos, como as coletivas e que dizem respeito as relações políticas da aldeia. O poder político, instituído ainda nos primórdios da colonização na e pela relação com a sociedade não indígena, está a cargo do cacique. Não percebi um modelo geral de gestão ou de escolha do cacique, sendo que em cada aldeia o poder é exercido de forma singular, guardadas as características da TEKÓÁ.

Ainda nos séculos XVI e XVII, durante as primeiras expedições de exploração e conquista, os espanhóis encontraram os Guarani organizados em complexos populacionais autônomos, conformados por várias TEKÓÁ, que denominaram províncias³⁴. Porém, mesmo diante da multiplicidade, predominou a generalização que reconheceu a existência de uma

³⁴ Melià (1991, p. 15) destacou a existência de agrupamentos, assim reconhecidos: "Cario, Tobatín, Guarambaré, Itatín, Mbaracayú, gente del Guairá, del Paraná, del Uruguay, los del Tape..."

Nação Guarani, devido a unidade lingüística e as profundas semelhanças em seus modos de vida.

Hoje, o povo Guarani está organizado em parcialidades, grupos internos que se diferenciam em alguns aspectos da cultura e da língua, mas que, diante dos contatos interétnicos, mantém uma forte identidade étnica que afirma: "somos todos Guarani". Paraguai, Argentina, e Brasil são considerados, nos dias atuais, regiões de maior população Guarani. Habitam também algumas zonas da Bolívia e do Uruguai. As parcialidades MBYÁ, AVA ou NHANDÉVA ou XIRIPÁ e PÃ'I ou KAIOWA distribuem-se pelo Brasil, Argentina e Paraguai; os CHIRIGUANO localizam-se no Paraguai e na Bolívia e os ACHE, AVA-CANOEIRO ou GUAIAKI, pequeno grupo que foi violentamente contatado e destituído de suas terras nos anos 70 do século XX, por ocasião da construção da Usina Hidroelétrica de Itaipu, vivem atualmente no Paraguai.

No Brasil, os PÃ'I ou KAIOWA habitam no estado do Mato Grosso do Sul. Nos seis estados brasileiros da costa leste, do Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, vivem os MBYÁ e os NHANDÉVA, AVA-GUARANI ou XIRIPÁ. Este último termo me pareceu mais familiar nas conversas empreendidas na pesquisa de campo e é usada pelos próprios Guarani, portanto também escolhi o termo XIRIPÁ para designar essa parcialidade, presente em uma das aldeias da pesquisa.

Percebi que as diferenças entre as parcialidades são vivenciadas na prática, evidenciadas em comentários que referem uma pretensa autenticidade Guarani, auferida por quem está se expressando no momento. Em geral, cada aldeia é constituída por apenas uma parcialidade, como é o caso da Lomba do Pinheiro e da Pacheca, locais em que procedi longos períodos de convivência. Ouvei comentários sobre outras aldeias que no tom da voz transparecia uma depreciação: "lá tem também XIRIPÁ". Ou então, quando perguntados pelos aspectos que diferenciavam XIRIPÁ de MBYÁ, falavam que "os XIRIPÁ são pequenos". Na aldeia do Cantagalo convivem as parcialidades MBYÁ e XIRIPÁ e acredito que não sem conflitos, porém em nenhum momento abertamente explicitados. Pelo contrário, ao serem indagados sobre isso as respostas sempre foram conciliatórias.

O depoimento transcrito abaixo, de uma liderança tradicional na aldeia e chefe de uma extensa família MBYÁ, mostra a sabedoria em construir uma harmonia possível para a vida na aldeia, inclusive fazendo alianças com famílias da outra parcialidade ou nação, como ele diz ao se referir aos XIRIPÁ. Recentemente, um de seus filhos casou com uma moça XIRIPÁ, filha de um líder tradicional da outra parcialidade, selando assim a possibilidade de união e superação de diferenças para tornar a convivência possível e administrar a conflitualidade. Esse modo de convivência dos MBYA com os XIRIPÁ também está expresso nas palavras que seguem.

Foi o próprio Deus que criou essas duas nações. Por exemplo, se sou MBYÁ e tu XIRIPÁ, tu não consegue se sentir como XIRIPÁ só porque não consegue se aceitar como XIRIPÁ, porque Deus criou para ser assim. Foi Deus que criou assim. (...) Deus não dividiu esses povos, mas nós não sabemos e por isso nos dividimos entre nós. Tu não é outro povo diferente, eu também não sou outro povo diferente. É só nas palavras que existe diferenças entre nós. (...) antigamente essas duas nações não se misturavam, mas hoje não é o mesmo que antigamente. MBYÁ casando com XIRIPÁ, tudo isso. Eu, da minha parte, sou um pouco XIRIPÁ e um pouco MBYÁ. Só quando eu falo eu sempre falo a minha língua, que eu aprendi com meus avós. Não existe mais uma nação MBYÁ e outra XIRIPÁ, separadamente. Hoje é assim, porque se eu fosse aqui só uma família, só MBYÁ, mais tarde meus filhos quer casar e é assim que começa a se misturar. (...) Antigamente cada Nação tinha o seu KARAÍ e também tinha uma OPY, o mesmo canto, a mesma dança ritual. Existia uma pessoa XIRIPÁ quando começou a transformação do mundo e também tinha uma pessoa MBYÁ. NHANDEVA eu não conheço, mas pelo que acho pode ser XIRIPÁ. (...) Quando MBYÁ fazia um tipo de trabalho XIRIPÁ fazia a mesma coisa. Quando MBYÁ fazia balaio, XIRIPÁ também sabia fazer, a única diferença eram as palavras. Os dois sabiam socar no pilão, fumavam cachimbo e os dois tinham a OPY. O modo de vida cultural era o mesmo. (Depoimento do Seu Alexandre Acosta, concedido no dia 28/01/04 e traduzido pelo professor Marcos Moreira).

Hofmann (2004) discute essa questão com os Guarani da Estiva, aldeia em que desenvolveu pesquisa sobre a educação escolar e onde observou a presença de parcialidades diversas, inclusive de algumas famílias kaingang que se incorporaram ao grupo. Segundo os dados recolhidos pela pesquisadora, MBYÁ seria a "tradução" da palavra Guarani e não uma parcialidade distinta, sendo que existem três palavras que

querem dizer uma coisa só e que exprimem a pessoa Guarani: MBYÁ, NHANDÉ KUERE e NHANDÉ'I. XIRIPÁ é uma parcialidade, porém não há nenhuma diferença com os outros Guarani, pois todos pertencem a mesma nação, disseram seus interlocutores. "Aqui kaingang agarra o costume dos Guarani" (p. 94) é um dos depoimentos que faz a autora refletir sobre a necessidade desse grupo indígena constituir uma identidade coletiva e criar mecanismos de identificação que os constrói em oposição a outros grupos: aqui todos são indígenas e para conferir uma unidade de identificação, todos são Guarani.

Também acredito que essa necessidade de rotular, categorizar e classificar as pessoas em cada parcialidade é nossa, pois observo que, no dia a dia da aldeia elaboram as possíveis diferenças para dar conta da vida. E mesmo diante dos traços diferenciais que compõe cada etnia, ao se depararem com situações limites no contato com a sociedade envolvente, o que prevalece é a unidade indígena, como tem ocorrido na relação entre Kaingang e Guarani. Embora reivindiquem reconhecimento das diferenças e tratamento diferenciado, fazendo com que a Secretaria de Estado de Educação considere diversamente a etnia Kaingang e a etnia Guarani na implementação das políticas públicas de educação escolar, quando precisam demonstrar sua força o fazem juntos, diferenciando-se dos brancos, dicotomizando a relação e dirigindo-se uns aos outros como parentes.

Essa sabedoria, que fez o povo americano sobreviver diante dos mais contundentes ataques colonizadores, é ressaltada por Bengoa (2000) em uma publicação que discute a emergência indígena na América Latina como uma retomada dos movimentos afirmativos pelos próprios povos indígenas. O autor mostra como, contraditoriamente, a unidade indígena na América Latina se constrói na afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental.



Foto 13: Na escola da Aldeia ANHETENGUÁ a sabedoria ancestral se faz presente

Na seqüência, adentro pelos caminhos percorridos pelos Guarani, localizando-os no espaço que, desde a chegada dos europeus constitui uma territorialidade. "A terra como corpo que murmura sua palavra" (Chamorro, 2004, p. 169) e convoca os Guarani a buscá-la através de uma crença mítica e mística conhecida como Busca da Terra Sem Mal.

É possível ser homem e, contudo tornar-se deus, ser mortal e, todavia imortal. Uma lógica que recusa o princípio de contradição parece operar nesse pensamento que, ao mesmo tempo, opõe os extremos e almeja torná-los compatíveis ou compossíveis (H. Clastres, 1978, p. 89).

A vida Guarani está profundamente ligada à terra: a tocam, a respeitam e explicam que foi criada por NHANDERU, a partir de uma pessoa, um KARAÍ. O mesmo ocorre com a natureza, da qual fazem parte e mantêm com ela uma relação de respeito e reverência. A terra é compreendida como um organismo vivo, que nasce, vive e morre e, como parte do cosmos, produz a abundância, mas também a carência. As pessoas Guarani se adaptam à

terra e não a modificam³⁵ no sentido de colocá-la a serviço dos humanos, sem respeitar seus limites e suas próprias características. Colocam a terra no centro de suas aspirações, através de um movimento místico e mítico conhecido como a "busca da Terra Sem Mal".

A mobilidade Guarani, tendo como base a busca da Terra Sem Mal, é uma temática de muitas controversas, porque trata especialmente da terra, da qual foram usurpados e que até hoje constitui questões de litígio e de muitas disputas. Os Guarani mantêm com a terra uma relação de vida e de cuidado, incompreensível aos parâmetros da cosmologia ocidental moderna, em que a relação com a terra se assenta na propriedade, na exterioridade e no pragmatismo. "A Grande Mãe sente a civilização pisando sobre ela. Um índio não pisa na terra. Um índio toca a terra. Um índio dança sobre o chão agradecendo a todos os seres da terra, da água, do fogo e do ar" (Jacupé, 2002, p. 96). Sobre a terra, o povo Guarani dança e caminha, num movimento milenar que tem a América como cenário.

Indícios arqueológicos comprovam movimentos migratórios que trouxeram o povo Guarani para o sul da América ainda no milênio anterior ao início da colonização. Originários da região amazônica, instalaram-se ao sul do continente e, embora a historiografia Guarani apresente controvérsia, a maior parte dos dados etnográficos do período colonial coincide com a afirmação que segue. Monteiro (1992, p. 476) afirma que, no início do século XVI, "o povo Guarani ocupava uma imensa área, do Chaco até o Atlântico, das capitânicas do Sul até o rio da Prata", compondo um território contínuo, através de uma ocupação não homogênea ou exclusiva, pois escolhiam as florestas

³⁵ Atenta ao modo de plantio realizado nas aldeias, observei a pouca interferência que fazem no solo: o não uso de adubos e nem tampouco da irrigação. Dispõe-se à terra, naquilo que naturalmente pode produzir, deixam-na descansar, mesmo que isso implique em carência de alimentos naquela safra. Em outubro de 2003 um grupo de Guarani do Cantagalo, sob a coordenação de uma pessoa não indígena que auxilia a aldeia em vários projetos, fizeram uma horta. Muitas hortaliças secaram sob o escaldante sol e a longa estiagem sem que tomassem as providências objetivas de, por exemplo, irrigar as hortaliças, pois suas soluções são diferenciadas: o cosmos tem também a sua linguagem e buscam entendê-lo e aceitá-lo.

tropicais e subtropicais, o litoral e a margem dos rios do sistema Paraná-Paraguai para conformarem suas pequenas aldeias. Esse território ancestral corresponderia hoje aos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, além de partes da Argentina e do Paraguai.

Importante delimitar o território Guarani da época que se inicia a colonização, pois o movimento que fazem na atualidade busca esses lugares memoráveis, as terras dos seus antepassados. "Essa terra tem vestígios dos Guarani muito mais antigos. Tem pedaços de cerâmica. Foi o KARAÍ quem sonhou com o lugar, pois assim que é escolhido", foi a explicação de pessoas do Cantagalo, falando da origem da sua aldeia e afirmando a antigüidade, mesmo que descontínua, da presença Guarani naquele lugar. Algumas hipóteses explicam as migrações, desde a região amazônica para o sul da América, sendo que uma das suposições mais plausíveis foi a solução encontrada pelas lideranças frente "à pressão demográfica e expansão das populações dentro do território de origem e às secas periódicas provocadas pelo fenômeno Niño" (Schmitz, 2000, p, 289). Porém, não podemos desconsiderar a mobilidade, um traço forte e singular da cosmologia Guarani e que faz deste povo eternos TAPEJÁ.

Caminhantes: assim podem ser compreendidos até os dias atuais. Entretanto, não cabe aos Guarani a adjetivação nômades, palavra que reconhecem como ofensiva³⁶. As migrações se inserem na "totalidade cosmológica" desse povo e se dá nos limites de uma territorialidade, destruída pela colonização que empreendeu a privatização da terra e impôs uma fragmentação territorial, além, evidentemente, da própria usurpação das glebas que habitavam antes da chegada dos europeus.

Para viver o NHANDE REKO os Guarani constituem a TEKÓÁ, um lugar bom para viver. Tradicionalmente este lugar continha três elementos essenciais: a mata que comporta a

³⁶ A denominação nômade tem uma negatividade na forma de adjetivar os povos indígenas do Brasil. Muitas vezes o termo é usado com fins políticos para justificar a não demarcação de terras, especialmente referindo-se ao povo Guarani "que não tem paradeiro", que está "sempre a caminho", desincumbindo o poder público no cumprimento das determinações legais em relação à homologação de terras. Essa é uma questão que está sendo profundamente discutida pelos Guarani e por estudiosos da territorialidade Guarani, que apresenta características peculiares, as quais precisam ser conhecidas e respeitadas.

proximidade de rios ou lagos, um roçado aberto em espaços de uso rotativo que respeita o "cansaço da terra" e um pátio, no interior do qual constroem suas casas e conformam a aldeia, o lugar da socialidade. Se um desses elementos é atacado, pode provocar um deslocamento espacial que se consolida no movimento de busca de uma Terra Sem Mal. Esse entendimento de busca de uma Terra Sem Mal permanece muito forte nas atuais aldeias, mesmo diante da escassez de matas e rios, mesmo diante de terras pouco produtivas e impróprias ao seu sistema de vida: adequam-se às condições concretas, ajustando-as ao NHANDE REKO, porém, tendo sempre no horizonte o ideal de uma terra boa, a YVY MARA EY³⁷.

A busca da Terra Sem Mal empreendida pelas pessoas Guarani envolve a confecção de um modo de vida, tecido com expressivos significados cosmológicos. Ao analisar as migrações, os movimentos espaciais e o próprio misticismo Guarani, tendo como base nossas crenças, alcançamos apenas uma explicação simplista e linear. Igualmente, olhar para esse aspecto da vida Guarani na perspectiva da economia ocidental, nos levaria para uma única explicação, da luta pela posse da terra, da terra que lhes pertencia desde uma ancestralidade, negando o movimento e a mobilidade constitutiva de um modo próprio de estar no mundo. Contudo, reconheço que a luta pela terra é uma explicação forte e até suficiente por si só, porém não contempla a complexidade do êxodo constante desse povo e da mobilidade que se conjuga com a contemplação e o estar aí. Esse tecido tem na economia da reciprocidade o seu fundamento, como explicam Melià & Temple (2004, p. 17) ao afirmarem que "en la migración Guaraní estaría involucrada la especificidad de la economía Guaraní".

³⁷ Ao observar os processo de escolarização, em que aparece uma ambígua divisão entre pessoas, grupos ou famílias que querem e que não querem escola, percebo que algumas movimentações espaciais ocorrem por esse motivo. Ouvi depoimentos de pessoas que vieram da Argentina para fugir da obrigatoriedade da escola e da documentação. Na aldeia Pacheca, que na época de minha estadia com eles haviam decidido por não ter escola, declarou o cacique que teria que pensar como fazer, pois seu filho mais velho desejava estudar. Talvez até procurasse outra TEKOÁ. Porém, o movimento mais forte que relaciona escola e mobilidade espacial é dos que não querem o modelo de ensino ocidental e abandonam as aldeias no momento em que se inicia alguma discussão sobre escola.

Esses autores dizem que a vida antiga do povo Guarani se assentava na economia da reciprocidade, que tem o dom e a dádiva como elementos principais. Em certa medida, essa é uma característica que continua nas aldeias Guarani, motivo de grandes incompreensões e desencontros com a sociedade ocidental, aprofundados desde os primeiros contatos. A reciprocidade Guarani se expressa no PUTIRÕ, no JAPOI e no TEPY, que significam, respectivamente, auxílio recíproco no trabalho conjunto; as mãos abertas para dar e receber, como dádiva e dom mútuo; no convite e na festa. A reciprocidade constituía e, de certa forma, ainda constitui, um espaço onde a pessoa se reconhece, espaço vital onde as coisas adquirem sentido e se gera um sentimento de pertencimento que, segundo os próprios Guarani, é um sentimento religioso³⁸.

A reciprocidade é pura afetividade, é sentimento de uma presença divina que propicia a iluminação do coração e auferir sabedoria. É na perspectiva da reciprocidade que a pessoa confecciona uma consciência de si como individualidade, pois encontra no rosto do outro o olhar que reflete o seu próprio olhar, como presença do coletivo. A reciprocidade expressa também o cuidado, pois o outro é o motivo primeiro de preocupação. Nesse sentido, o dom se manifesta na hospitalidade, na proteção e na alimentação que, mesmo escassa em alguns períodos, é compartilhada, especialmente o alimento que vem direto da terra, fruto de suas plantações.

Estar junto com os Guarani nessa trajetória de pesquisa propiciou várias situações em que a dádiva se materializou na troca de presentes, particularmente de frutos da terra, a nós oferecidos como retribuição a outros presentes que ofertamos nas aldeias. Acostumada a levar para a aldeia alguns alimentos, erva mate ou até roupas e material escolar, às vezes por eles solicitados, rememoro, em especial, uma situação vivenciada no Cantagalo: entreguei à KUNHA KARAI um pacote de erva e algumas roupas, gesto que retribuiu retirando do seu bolso um belo colar de sementes e o colocou em mim. Silvana, que estava próxima, traduziu a fala da KUNHA, que advertiu não ser venda e sim um presente, em troca do que eu havia lhe ofertado. Situações como essa registrei inúmeras

³⁸ Saliento que, numa das explicações da origem da palavra religião está religare, ou seja, o fato das pessoas se ligarem aos deuses (Houaiss, 2004).

vezes no Diário de Campo e são exemplos de uma rede de dádivas que se estabelece no mundo Guarani e com as pessoas que se deixam envolver na trama amorosa, que tem como referência o coração, como costumam dizer diante das relações que mais prezam.

A reciprocidade se constitui no revés do dom, pois também é vingança, tema desenvolvido exaustivamente por etnógrafos e historiadores que estudaram a prática canibalista entre povos tupi-guarani³⁹. Recriada hoje sob formas mais aceitas pelo ocidente, a vingança faz parte da teia de relações das sociedades Guarani, pois, como constituidora da vida, a reciprocidade é exercida numa trama de complexidade, inserida numa filosofia que orienta e que confere sentidos ao cotidiano, bem como aos rituais. Assim, não podemos nos ater a julgamentos e reduzir a reciprocidade a materializações idealizadas, porém compreendê-la como um sistema complexo que não cabe numa visão dicotômica do bem ou do mal, do "dar cá e receber lá", como diz o ditado cristão.

Diante das dificuldades dos Guarani em se inserirem em atividades econômicas ocidentais, especialmente na comercialização, percebo neles a necessidade de estabelecer laços afetivos para realizarem o comércio do seu artesanato. Negam a valoração quantitativa de seus produtos através do dinheiro, pois dizem que foi o JURUÁ que botou preço no AJAKÁ, e é desde então que estão fadados à compra e venda. Uma atividade que parece simples, como a comercialização do artesanato, toma outra medida entre os Guarani das aldeias que conheço, "apertados" entre a necessidade de dinheiro para sobreviver e as leis de um comércio que não se adequam ao seu modo de pensar. Assim como as políticas públicas para a educação escolar, as políticas econômicas que preocupam-se com a geração de renda nas aldeias terão que buscar alternativas específicas e diferenciadas. Soluções distanciadas do modo de vida do povo Guarani não encontram eco entre eles e são brevemente abandonadas. Na perspectiva de entender a

³⁹ Refiro especialmente o trabalho "Araweté os Deuses Canibais", de Viveiros de Castro (1996), obra que discute com profundidade o canibalismo na perspectiva da reciprocidade, onde a vingança ocupa um lugar importante na teia de significados que expressa o pensamento ameríndio tupi-guarani. O autor desmonta conceitos equivocados e moralizadores com que foram julgadas as sociedades canibalistas e explica as complexas relações estabelecidas, que têm como base a reciprocidade: a festa, o dom e a vingança.

economia indígena tradicional, Kusch (1977) relata algumas experiências bem sucedidas de geração de renda entre povos andinos, cujas atividades se inspiraram nas antigas formas econômicas da reciprocidade, baseadas no PUTIRÕ e nas trocas.

A busca da Terra Sem Mal, que está na raiz das migrações, se sustenta em antigas concepções, na anunciada continuidade histórica dos povos indígenas da América. Atualizando essa concepção, hoje os Guarani buscam constituir sua TEKÓÁ fora da devastação promovida pelos "brancos". Entretanto, essa mobilidade revela também um estado interior de si que é de permanente busca. Como condição do ser que está a caminho, a busca da Terra Sem Mal é o movimento interno que dispõe a pessoa Guarani na busca da plenitude, dita por eles como KANDIRE, expressão que significa perfeição. Nesse sentido, a busca da Terra Sem Mal pode ser compreendida nas migrações visíveis, no modo de ser TAPEJÁ, na mobilidade que aparece aos nossos olhos como "troca de aldeia" e que desenha a imagem de pequenos grupos na estrada, de famílias que se mudam constantemente, surpreendendo a estabilidade que supomos e com a qual nos acostumamos⁴⁰.

Contudo, essa mobilidade também pode ser traduzida como um caminho espiritual de movimento interno, de processos contínuos de mudança, de transcendência, possibilitada pela reza, pelos cantos e pelas danças, que é a própria metáfora do caminhar. Assim como o jejum, o caminhar constituiu uma prática que busca a leveza do corpo na sua integralidade, corpo este que purificado pode transpor a vida terrena antes da morte.

Esse modo de estar no mundo, constituído e constituidor de uma cosmologia Guarani, provoca assombro no ser ocidental moderno que, em sua história, confeccionou uma idéia de fixidez e de permanência. O encontro com o guarani é sempre inesperado e o retorno no seio de uma aldeia não se dá nos moldes que idealizamos, através do planejamento que antecipa o futuro. Lá, a cada dia há algo novo que nos surpreende:

⁴⁰ A mobilidade de grupos e de pessoas Guarani é um aspecto que diz respeito às políticas públicas destinadas aos Guarani, especialmente à organização da escola nas aldeias, à contratação de professores, ao registro dos alunos, entre outros.

peessoas que saíram ou que chegaram, famílias que trocaram de casa, mudanças nos rumos dos acontecimentos, decisões que foram revistas...⁴¹ É um modo de viver que soa como instabilidade, característica que na história do contato foi rotulada pelos europeus como a inconstância da alma selvagem. O definitivo não faz parte do mundo Guarani, como de resto em nenhum dos mundos, pois a vida é movimento e sabedor disso, José Cirilo, cacique da aldeia da Lomba do Pinheiro, ponderou sobre a mobilidade do seu povo, expressando dúvidas em relação à implementação da escola na aldeia: "Para o Guarani é melhor estudar na escola de branco, porque depois de quinze dias volta, o coração chama para perto da mãe, do pai. Guarani é assim, fica quinze dias, depois cansa e não vai mais" (Diário de Campo, 30/03/04).

Indagados sobre o cosmos e a localização da YVY MARA EY, os Guarani desenharam o Universo e descreveram a Terra Sem Mal como um lugar concreto, situado depois do mar, como um largo anel que circunda a terra que habitam hoje e cujo centro é o Paraguai. Porém, dizem eles que essa terra, morada dos deuses, não pode ser atingida com um avião, pois há apenas um jeito de ver e só o Guarani saberá enxergar. Para isso "tem que estar sempre rezando. Pode até chegar sozinho, mas tem que querer", disse André, na aldeia Pacheca (23/01/04), durante a gravação de um longo depoimento. Como é comum entre os Guarani, explicou desenhando: no chão, traçou três círculos concêntricos e, desde o centro, apontou para cada um deles mostrando "a terra, o mar e a outra terra".

Melià (Melià & Temple, 2004) adverte sobre as descrições dos Guarani sobre a Terra Sem Mal como espaço localizável, onde é possível ir de corpo e alma, muitas vezes ainda em vida. Falam de uma terra fecunda, de fartura, onde a pessoa pode viver feliz, colhendo os frutos tradicionais de uma terra generosa. É a descrição da "divina

⁴¹ Essas características são próprias das sociedades de tradição oral, em que há uma possibilidade de atualização constante, sem a fixidez do registro no papel. Retomo a reflexão sobre esse tema ao discutir a relação entre oralidade e escrita, situação vivida nas aldeias que estão implementando a educação escolar.

abundância" de uma Terra Sem Mal e a concepção de uma vida dionisíaca, permeada de festa, danças e bebedeiras.

Considerando a mobilidade descrita como migração, concretamente, observa-se nos estados do sul do Brasil um forte movimento de grupos Guarani provenientes do Paraguai e da Argentina rumo ao leste, na direção do litoral atlântico, onde as terras indígenas Guarani têm sido ampliadas nessas últimas décadas⁴². Identificados por Nimuendaju (1987) no início do século XX, esses movimentos migratórios iniciaram em períodos posteriores à Guerra da Tríplice Aliança que resultou na apropriação capitalista das terras do Paraguai, inclusive onde os Guarani viviam. "Foi no Paraguai onde tudo começou", dizem eles, pois lá é o centro da terra, segundo suas concepções cosmológicas. De acordo com essa explicação, os Guarani pertencentes à parcialidade NHANDÉVA ou XIRIPÁ foram os primeiros a retornarem às terras localizadas na direção do Oceano Atlântico, assim como anunciou Nimuendaju, sendo que grupos pertencentes a parcialidade MBYÁ só penetraram em terras brasileiras no século XX e continuam a chegar, vindos principalmente de Misiones, na Argentina.

Várias pessoas, que hoje moram na aldeia do Cantagalo e na Lomba do Pinheiro, se identificam como MBYÁ e vieram da Argentina em tempos recentes. Seu Alexandre Acosta disse ter vindo há sete anos da Aldeia Tamanduá, Misiones, estabelecendo-se primeiro na Guarita, seguindo para outras aldeias até chegar no Cantagalo. Dona Ana Pará Pires, KUNHA KARAI MBYÁ, da Lomba do Pinheiro também relatou sua procedência Argentina, porém nasceu na aldeia Tupaciretã, em Encarnación, no Paraguai. Passou por várias aldeias nas Misiones, Argentina, até chegar no Brasil e, antes de chegar na Lomba do Pinheiro viveu em outras TEKOÁ. São muitos os exemplos de famílias MBYÁ que contam histórias semelhantes aos casos aqui relatados, como Dona Alícia que vive hoje na Pacheca: veio de Misiones para São Miguel, onde moram seus parentes. Indício dessa

⁴² "Os Guarani estão sempre vindo e permanecendo, quer dizer, eles de novo estão repovoando o que era dos seus antepassados, porque na visão e no sonho dos pajés são mostrados lugares onde, no passado já tinham vivido grandes pajés (*xe ramói* - meus avós)." Este depoimento de Leonardo Werá Tupã revela o movimento atual que traz o povo Guarani de volta ao litoral leste do sul da América, que haviam abandonado devido ao "aperto" colonial (Ladeira e Werá Tupã, 2004, p. 53).

procedência é o idioma: de quase todos os MBYÁ que conheci o espanhol é sua segunda língua. Além da origem Argentina, outra característica observada entre os MBYÁ é uma maior mobilidade, sendo que entre os XIRIPÁ ouvi poucos relatos de mudanças de aldeias e a maior parte deles nasceram no Rio Grande do Sul. Faço estas observações que reforçam os relatos de vários etnógrafos que também elaboram esses dados e explicam uma ocupação das terras litorâneas brasileiras, primeiramente pelos XIRIPÁ e, mais recentemente, pelos MBYÁ.

Informações equivocadas generalizam a crença de que os Guarani, que vivem hoje no Rio Grande do Sul, reconhecidos como indígenas, descendem diretamente das parcialidades que viveram nas reduções jesuítico-guarani. Também é comum ouvir explicações de que as primeiras escolas do nosso estado têm em suas origens a ação dos jesuítas nas Missões. Um melhor aprofundamento histórico explica o movimento espacial de muitos grupos Guarani que fugiram para as matas distantes dos povoados missioneiros, evitando a redução⁴³. Também é importante registrar que houve uma brutal destruição dos povoados criados pelos missionários nos séculos XVII e XVIII. Depois da expulsão dos jesuítas, em 1767, os Guarani, outrora reduzidos e que sobreviveram às Guerras Guaraníticas, foram submetidos a uma intensa assimilação, sendo muitos deles obrigados a morar em povoados e, com o tempo deixaram se identificar-se como índios, recalçando na memória individual e coletiva as marcas étnicas que haviam sido recriadas no cotidiano das Missões.

Saint-Hilaire (2002), naturalista francês que percorreu o Rio Grande do Sul no início do século XIX, mais precisamente nos anos de 1.820 e 1.821, período que ainda perduravam as chamadas guerras guaraníticas que sucederam a expulsão dos jesuítas da

⁴³ "Se llamaban 'reducciones' a los pueblos de indios que, 'gracias a la diligencia de los curas', abandonaban su antigua costumbre - de viver en selvas, sierras y valles, junto a arroyos...- y empezaban a vivir juntos en poblados, de acuerdo a la 'vida política (civilizada) y humana, y teniendo algodón para vestir-se" (Ruiz de Montoya, apud. Chamorro, 2004, p. 116). Segundo a autora, os Guarani foram forçados a viver nas reduções e cita dezenas de revoltas, evidenciando as formas próprias que os índios usaram para se contrapor às ações cristianizadoras dos jesuítas. Os índios que conseguiram fugir à redução eram demonizados pelos missionários e, pejorativamente, chamados de monteses.

América, registra, em seu diário de viagem, inúmeras situações em que presenciou índios Guarani sendo transportados para outras regiões do estado. O próprio viajante, ao findar sua estadia em São Miguel, antigo povoamento missioneiro, recebeu de presente do coronel que, presumidamente, administrava a região, um menino Guarani para acompanhá-lo no restante da viagem. Esses registros corroboram na mostragem do esvaziamento daquela região e o conseqüente apagamento das marcas indígenas⁴⁴.

As condições históricas após a expulsão dos jesuítas não propiciaram a continuidade do modo de vida e da própria vida indígena naqueles povoamentos. Entretanto, é possível que as parcialidades reduzidas tenham mantido sua continuidade em nós, americanos, confeccionados pela mestiçagem, que tem no povo Guarani um tributário direto. Sobre essa mestiçagem e a visibilidade Guarani na região missioneira, são reveladores os dados da pesquisa de Souza (1998) que identificou nos antigos povoados das Missões muitos aspectos que evidenciam a presença indígena e a descendência missioneira na atualidade: "... tanto mais em direção a São Luiz Gonzaga, tanto mais marcados e freqüentes apareciam os traços corporais indígenas nas missões" (p. 76). O pesquisador constata que são aparentes as marcas que mostram uma presumível descendência dos Guarani missionarizados nos séculos XVII e XVIII e uma continuidade da ocupação indígena nos locais das antigas reduções, embora as pessoas neguem-se a falar sobre isso e admitir a indianeidade. Numa época em que ser índio equivale a desprestígio social, quanto mais invisível permanecer a marca indígena de cada um, tanto melhor. Mesmo assim, o antropólogo, autor da referida pesquisa, apresenta dados etnográficos que permitem identificar inúmeras pessoas que "descobriram" uma suposta indianeidade ao recompor a genealogia familiar e nela localizar a presença de Guarani missioneiros em sua ancestralidade.

As reduções, obra missionária realizada de forma sistemática nos séculos XVII e XVIII, têm sua origem na necessidade da empresa colonial expandir a existência branca

⁴⁴ H. Clastres (1978, p. 79) afirma que no século XVIII, por ocasião da expulsão dos jesuítas da América, cento e cinquenta mil pessoas Guarani viviam nas cidades jesuíticas e trinta anos depois metade dessa população já haviam abandonado as aldeias missioneiras. Situações históricas adversas forçaram a migração para cidades paraguaias e gaúchas.

em regiões de fraca presença européia⁴⁵, bem como a vontade da Igreja Católica expandir a cristianização e evitar a destruição do povo indígena através da colonização, revestida pela face da exploração do trabalho pela *encomienda*⁴⁶ e pela escravidão. Nessa perspectiva, missões religiosas acercaram-se dos Guarani: primeiro os franciscanos e, em seguida, os jesuítas. Incentivados a estudar a cosmologia dos povos que encontravam, tiveram dificuldades em constatar a alteridade, pois o absoluto de suas crenças tudo enquadrava. Começava a redução! A preocupação dos padres, inseridas nos objetivos que os lançavam em tão arriscada aventura, era julgar e classificar o que viam conforme os parâmetros morais cristãos do bem e do mal.

Destacamos, em especial, a presença dos religiosos pertencentes à ordem da Companhia de Jesus, os jesuítas, pelas marcas fortes que produziram junto aos Guarani, com a fundação de trinta reduções ao norte da bacia do Rio da Prata, região hoje conhecida como Missões e que compreende terras do Brasil, Argentina e Paraguai⁴⁷. São dessa época - que inicia no ano de 1607 e estende-se até a segunda metade do século XVIII - as primeiras marcas de escolarização entre os povos Guarani, e que teve, pela escrita e pela leitura, a prática e a difusão das crenças européias e da vida cristã⁴⁸. Foram nas reduções jesuítico-guarani que, mais intensamente, a língua desse povo indígena foi devassada, uma língua que sustenta o modo de ser Guarani fundado na palavra, cuja cultura, eminentemente oral, foi transformada pela primeira vez em palavra escrita.

⁴⁵ No início da colonização, a população Guarani foi estimada em, aproximadamente, dois milhões de habitantes, criando "dificuldades" para a expansão colonial européia (Chamorro, 2004, p. 104).

⁴⁶ A *encomienda*, prática identificada à colonização espanhola, consistia em uma concessão de um certo número de pessoas indígenas por parte do rei espanhol aos cuidados de um senhor - colonizador - que devia catequizar e proteger os índios, em troca de serviços.

⁴⁷ O período em que foram destruídas as reduções jesuíticas Guarani coincide com a delimitação de novas fronteiras entre as colônias espanholas e portuguesas, sendo que coube à Portugal a fração de terra que comporta sete dos trinta povos missionários. Situam-se, atualmente, no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, região conhecida como missioneira.

⁴⁸ Talvez possa se atribuir às ações escolares missionárias a aversão que os MBYÁ demonstram em relação à escola, afirmando repetidas vezes que o papel e a escrita representam a morte.

Procurando manter aspectos da vida Guarani, por respeito e por necessidade⁴⁹, os jesuítas formaram grandes aldeamentos fixos, quase que cidades encravadas ao longo de rios, protegidos pela aspereza de uma natureza que dificultava o acesso daqueles que caçavam pessoas para o trabalho compulsório nos empreendimentos colonizadores. Foram dois séculos de história que guardam marcas. Marcas que evocam acontecimentos contraditórios e situações complexas, através das ruínas arquitetônicas, de um imaginário missionário de crenças e histórias e da beleza artística que restou de então. E, mesmo diante de ações educativas sistemáticas que visavam reduzir o Guarani, houve uma grande influência destes na vida reducional, onde surgiram formas de vida só compreensíveis quando se conhece o sistema Guarani.

Essas contradições, vividas nas reduções, são exemplos de como hoje os Guarani a recordam, entre admiração ao jesuíta e mágoa pela destruição e cristianização de um povo. Assim, simbolizam na célebre frase de Sepé Tiaraju, "essa terra tem dono", um marco de recuperação de terras ancestrais que precisam ser demarcadas, como observamos o recente movimento que levou à região das missões quase cem lideranças Guarani do Rio Grande do Sul em uma manifestação pública em favor da terra. Saint-Hilaire (2002), ao percorrer os povoamentos missionários, depois de quase setenta anos da expulsão dos jesuítas, registrou o fato de que muitos Guarani lembravam de ter ouvido seus pais ou avós falarem dos religiosos e que circulavam muitas histórias enaltecedoras das ações dos padres da Companhia de Jesus, e rememoravam o período das reduções como um tempo bom. Percebe-se que os jesuítas permanecem na memória

⁴⁹ Essa afirmação não significa um desconhecimento da destruição promovida pelas reduções, especialmente porque contrariaram um modo de vida livre, impuseram um modelo de família monogâmica e patriarcal, colonizaram a alma da pessoa Guarani ao impor a religião cristã e moralizaram a percepção de corpo e sexualidade. É importante salientar que os Guarani não se entregaram docilmente à redução e, é nesse sentido que compreendemos a recriação dos modos de vida próprios dos Guarani nesses espaços reduzidos (Chamorro, 2004).

coletiva dos Guarani, uma memória recriada⁵⁰, como revela o depoimento de um representante MBYÁ: "Cuando decimos nuestros abuelos nos referimos a los Kesuitas..." (Rodriguez, 2004, p. 35).

A anunciada complexidade que marcou a vida nas reduções pode ser entendida através de alguns exemplos históricos que mostram as contradições vividas, tanto pelos indígenas, quanto pelos religiosos europeus que acorriam à região, repletos de propósitos de salvação dirigidos àqueles que imaginavam pagãos. Em meio a ações que buscavam reduzir indígenas ao cristianismo e ao modo de vida ocidental, tantos fatos evidenciam a admiração dos jesuítas ao modo de vida Guarani, a espiritualidade transbordante desse povo e a momentos de cumplicidade vivenciados nos povoados que aglutinavam centenas de pessoas indígenas. Também é importante dizer que a tão propalada cristianização dos povos missioneiros ocorreu apenas na aparência. Diz Melià (1991) que os Guarani incorporaram alguns significantes e não o significado do cristianismo, contrariando a visão ingênua e arrogante daqueles que não conseguem perceber a sutil e silenciosa resistência de um modo de vida que não abandonou as crenças ancestrais e mantém, mesmo que no subterrâneo, seu antigo modo de pensar.

⁵⁰ Memória é tanto a lembrança como o esquecimento, portanto é uma ação, que se dá no presente e permite lembrar, esquecer e reinventar certos aspectos do passado, pessoal ou coletivo, tornando o presente possível e significativo (Errante, 2000). Creio que é isso que os Guarani fazem, ao apropriarem-se do passado que lhes diz respeito como povo e transformá-lo, produzindo uma narrativa própria e que lhes seja favorável no tempo presente.



Foto 14: Esculturas de madeira criadas por Seu Mariano

As marcas dos Guarani nas Missões são ainda visíveis no que sobrou da cultura material da época, pois a habilidade intrínseca daquele povo foi capaz de "gerar uma resposta artística impregnada de originalidade e surpresa, em que convivem cavalos-marinhos com 'lhamas' selvagens e ícones hieráticos do santoral" (Gutierrez, 1987, p. 34). Mobiliários que reuniam componentes humanos, animais e vegetais em seus traços esculpidos na madeira eram comuns nas reduções, evidenciando a inserção da cosmologia indígena num cotidiano que se misturava com as práticas cristãs. Também são visíveis os traços Guarani nas expressões dos anjos e santos por eles esculpidos e pintados, preservados nos acervos de arte missioneira e que são exemplos da criação de um novo mundo, após a chegada dos europeus, em que a mestiçagem é evidente, basta regular a lente do olhar e incluir o desejo de ver e ter os indígenas na nossa história.

Contudo, também sabemos o quão destruidoras foram as reduções. Findadas, o que sobrou? Os Guarani que sobreviveram foram, aos poucos, se diluindo nas antigas e novas formações coloniais e persistindo nas marcas mestiças que constituem hoje o povo brasileiro, paraguaio e argentino, que talvez não tenha a noção do quanto está guaranizado. Saint-Hilaire (2002) relata, com desolação, as cenas e os cenários que observou nas antigas reduções durante a visita que fez em cada uma delas, bem como em outros locais em que havia indígenas provenientes das reduções. Logo de seu ingresso em

território gaúcho registrou “uma leva de índios prisioneiros, que eram conduzidos para Torres” (p. 35), onde, segundo o viajante, povoariam aquela terra inabitada e esqueceriam seu antigo país, referindo-se, do que pude inferir, às marcas espanholas da metrópole que implementou as reduções. A descrição que faz dos Guarani, condizente ao olhar de um autêntico europeu, preso à crença da superioridade branca e evidenciando desprezo à alteridade, contribui na confecção de uma imagem inferiorizada dos indígenas que se manteve na história. Exemplificando um de seus julgamentos, Saint-Hilaire (2002, p. 53) registra que se, “examinados com atenção, percebe-se, entre os traços repugnantes que os caracterizam, um ar de docilidade, indicador de seu bom caráter”.

Já nas Missões, o viajante francês recolheu dados sobre os Guarani e constatou uma população indígena de pouco mais de seis mil pessoas, vivendo em condições precárias, em aldeias mal administradas por homens enviados pelo vice-rei de Buenos Aires, logo após a expulsão dos jesuítas e, mais tarde, pelo governo colonial português e que, segundo registra em seu diário de viagem, teriam a única perspectiva de “enriquecer à custa desses desgraçados”. Suas anotações revelam os conflitos bélicos que assolavam aquelas paragens missioneiras, provocadas pelas disputas coloniais em uma zona de fronteira de alta tensão que as armas conseguiram estabilizar. Em meio a tais disputas, os Guarani foram obrigados a fazer uma guerra que não lhes dizia respeito, em que muitas vidas, especialmente as masculinas, foram ceifadas, fato que fez diminuir consideravelmente o número de homens na população. Um breve exemplo do diário de Saint-Hilaire (p. 338) é ilustrativo do clima de guerra que envolvia os povos indígenas, outrora reduzidos. “Faz doze anos, começou-se a formar o regimento dos Guarani, composto hoje de quinhentos e tantos homens”, que diz ocuparem também cargos de oficiais. Sobre a dificuldade inicial de disciplinar os índios nos cânones militares, o viajante revela que foram seduzidos pela música, prática adotada pelos missionários no início do século XVII, para forjar uma aproximação com um povo de desenvolvida sensibilidade artística.

Os registros efetuados pelo viajante francês revelam seu assombro com o modo de vida nos povoados das antigas missões, a imponência de uma arquitetura que já mostrava sinais de destruição e que, passados quase duzentos anos dessa viagem, restaram daquelas grandiosas construções apenas algumas ruínas, testemunha do avanço colonial depredador em terras indígenas. O próprio autor descreve inúmeras situações que mostram a desapropriação das terras Guarani que, progressivamente, passaram para as mãos dos brancos, fato que aprovava e até aconselhava os administradores a fazer: "indiquei-lhe alguns paliativos" e, entre outros elenca "a entrega de uma parte das terras dos índios a colonos das ilhas de Açores, que ficariam isentos de impostos por dez anos, mas que pagariam às aldeias uma renda anual perpétua" (p. 379). Assolados pela devastação que invadia as aldeias missioneiras, a antiga forma de vida junto aos jesuítas é evocada por alguns Guarani como um tempo de felicidade e os padres missionários lembrados com respeito e devoção. Transfiguraram a história para se apropriar da figura jesuítica, implantando na memória coletiva do povo Guarani a figura do Kesuíta.

Recordando o sistema de ensino implementado pelos jesuítas nas reduções, Saint-Hilaire (2002, p. 377) lamenta ter-se perdido a sistematicidade escolar, pois reconhece a facilidade de aprender entre os Guarani. Entretanto, a cada um dos sete povos missioneiros que descreve, ressalta a existência de indígenas letrados e escolas funcionando, sob o cuidado de um Guarani adulto que ensina a ler, escrever e contar. Ao descrever o povoamento de São Miguel, salienta que "é também no curralão a sede da escola e notei que, dos quinze alunos, apenas dois ou três passavam dos dez anos", visto que acima desta idade os meninos fugiam ou eram raptados e levados para trabalhar como escravos. Sobre as crianças faz uma bela descrição que evoca a vida infantil nas aldeias que realizou a pesquisa. "As crianças mostram vivacidade; é mais freqüente vê-las saltar, correr, rir e brincar que as crianças brasileiras" (p. 342). E, a julgar pelas inúmeras queixas da dificuldade de comunicação com os Guarani que só falavam o idioma próprio, é possível induzir que a língua indígena se manteve por várias décadas, mesmo com o desmantelamento das aldeias, preservando na memória coletiva um traço importante de identificação.

O olhar de Saint-Hilaire registra a incompreensão provocada pelo encontro do estar aí, próprio dos Guarani e do ser europeu, porém, em suas tristes profecias antevê a destruição de um povo que não resistirá "à força da raça branca", explicitando seu sentimento de superioridade e uma previsão histórica não cumprida. Entretanto, temos que admitir a força homogeneizadora exercida pelo ocidente, que não reconhece a raiz forte de uma cultura milenar gestada nessa terra e que espera o momento propício para florescer.

Então, são os deslocamentos, já referidos neste texto como parte de um modo de vida, que trazem para nosso estado os Guarani atuais, os XIRIPÁ e os MBYÁ, cujos dados mais contundentes diz serem descendentes dos CAINGUÁS, ou seja, dos Guarani que refugiaram-se nas matas diante das investidas missionárias e que, portanto, não foram reduzidos (H. Clastres, 1978). Os dados indicam ter o Paraguai se tornado um refúgio para esse povo durante muitos anos e que, diante das vicissitudes que impõe aos Guarani novas necessidades, voltam a exercer um aspecto que os constitui na continuidade da tradição indígena recriada a cada dia, o de caminhar, de buscar um novo lugar, que podemos traduzir como a busca da terra prometida, a busca da Terra Sem Mal.

Os deslocamentos do povo Guarani sobrevivente das pressões coloniais se mostram hoje com mais ênfase e caminhar é o modo próprio de forçar novos horizontes. Buscam a Terra Sem Mal com a certeza de quem acredita na sua existência e com a coragem, perseverança e força espiritual que os caracteriza. Tais características despertam respeito, afirma H. Clastres (1978, p. 66), pois, "como o herói da montanha encantada, cujo cume se afasta à medida que ele escala seu flanco" os Guarani também aceitaram o desafio e diz a autora que talvez esperem "ver a magia dos seus ritos romper o encantamento e desvendar, mas a cada um por si, a terra desejada"⁵¹. Demonstram, nessa busca, que não se apegam a lugares e objetos e que renunciam às atividades econômicas, sociais e políticas que, feitas no modo ocidental, exige permanência. H.

⁵¹ Grifos no original.

Clastres (op. cit.) explica que essa busca revela uma característica da pessoa Guarani e que, embora se dê no coletivo, é individual, como tarefa de cada pessoa⁵².

A conquista da Terra Sem Mal é a possibilidade de viver sem nenhuma lei ou proibição, é a desordem social, "a recusa ativa da sociedade", desvelando a ambigüidade da pessoa Guarani, na busca da perfeição. Retomando a idéia de H. Clastres⁵³ (1978), a busca da Terra Sem Mal é a própria ambigüidade de uma aspiração que acompanha cada pessoa, a de ser homens e deuses. E essa ambigüidade não compreendida pelo ser ocidental é muitas vezes tomada por nós como arrogância e faz com que, freqüentemente, escapem às nossas expectativas.

⁵² Viver a dimensão do coletivo é submeter-se a uma ordem e respeitá-la, reconhecendo-se no outro para constituir sua "porção" social. No plano do individual, cada Guarani é um eleito e vive essa dimensão como busca, como caminho que o levará a Terra Sem Mal. Assim, a pessoa Guarani é a própria contradição: partilha do coletivo onde busca a semelhança, ao se reconhecer no outro num movimento de reciprocidade; por outro lado se sabe individual, na busca da salvação, que é também uma forma de ser Guarani. Há, nesse jogo, uma articulação da ética individual e da ética coletiva.

⁵³ Conforme citação já referida na página 113 desta seção.

4. A Confeção da Pessoa Guarani e a Atualização do NHANDE REKO

A sociedade está sempre inacabada e só existe sob a ameaça permanente da sua própria destruição (Balandier, 1997a, p. 86).

4.1. A Cosmologia

Cosmologia é uma forma de ordenar o caos a partir do cosmos, conferir um significado ao mundo como totalidade cosmológica, tendo como referência o mundo social. Segundo Boff (2001, p. 194) cosmologia é a "imagem de mundo que uma sociedade produz para orientar-se nos conhecimentos e para situar o lugar do ser humano no conjunto de seres". É a compreensão e a explicação de uma totalidade que tem como parâmetro o "*Kósmos*", palavra de origem grega que significa "o universo, a ordem, a estrutura" (Dorneles, 1996). Cosmos e caos, ordem e desordem. Caos, segundo Balandier (1997a, p. 9), é o que existe sem parâmetros de ordenação, é o movimento que se manifesta como desordem, turbulência; "é o enigma desde tempos muito remotos" em que, distintas sociedades, tentam explicar, tentam ordenar, conferindo "inteligibilidade" ao universo, através do pensamento mítico e do pensamento científico.

A desordem produz o movimento que caracteriza as sociedades, que caracteriza a vida. O movimento não é apenas a dinâmica da história que a modernidade tentou ordenar linearmente para evitar a inquietude, a incerteza e a imprevisibilidade que a relação ordem e desordem provocam, mas é o "movimento mais a incerteza", de um mundo não controlável, cujo movimento escapa ao planejado e à estruturação que proporciona um certo grau de estabilidade (Balandier, 1997a, 1997b e 1999). O autor refere-se ao movimento em que as flutuações predominam sobre organizações, permanências, estabilidades e previsões. Superando a linearidade que não dá conta de explicar o cosmos, a vida, a sociedade, as pessoas e suas relações, temos então a complexidade de um mundo que comporta em sua totalidade o caos e a desordem, o contraditório, o paradoxo e o complementar, a multiplicidade, a pluralidade e a polissemia, a sincronia e a sincronicidade, a incerteza e o provisório, a ambigüidade e a ambivalência.

Cada sociedade, em diferentes tempos, elaborou a sua cosmologia, uma ordem, que dá conta de seus assombros e de suas indagações frente ao mundo. Segundo Kusch (1986, p. 75), a cosmologia indígena é dada pela ordem divina. "El mundo es el caos y debe ser sometido al orden divino", afirma o autor. O caos, sendo o próprio mundo, impõe uma relação dinâmica na configuração cosmológica que está constantemente se refazendo, se re-atualizando, produzindo e se produzindo no movimento ordem e desordem.

Como disciplina científica, a cosmologia estuda a origem, a evolução e o destino do universo em diferentes escalas de distância temporal, de um universo que não está acabado. Porém, como é comum acontecer com muitas disciplinas, a cosmologia passou a constituir modelos de realidade e, portanto, ao referí-la, estamos referindo um modelo, um "modo de ser" de uma determinada sociedade e que, portanto, contempla as relações e as explicações que enlaça o humano, a natureza e o cosmos.

Considerando a cosmologia, estamos compreendendo uma totalidade que não se refere à ordem econômica e social apenas, mas a uma gama de seres e fenômenos que existem no Universo de forma interligada, constituindo uma rede complexa de relações. O ser humano, a sociedade dos seres humanos, a cultura, os demais seres da natureza, juntos conformando modos de vida, concepções de mundo e modos de viver. O olhar que ordena, que constitui uma ordem a partir do caos, é o olhar que se configura e, ao mesmo tempo desenha um contorno e que, a partir dele descreve o mundo, os movimentos, as continuidades e transformações. Nesse sentido, a cosmologia não é algo dado, imóvel e imutável, mas um fazer-se contínuo, dinâmico e interativo e, ao ser confeccionada como um contorno comporta as perguntas, as incertezas e as indefinições.

Para aprofundar o entendimento do que até aqui refleti de forma introdutória, adentro na cosmologia específica do povo Guarani, que constitui um "complexo cultural", como diz Langdon (1996). São as características próprias desse povo, o NHANDE REKO, ou seja, o seu modo de vida que permitem afirmar: o povo Guarani é um povo xamânico,

mesmo que eles não se qualifiquem como tal⁵⁴. Em algumas situações, ao responderem a indagações dos brancos, revelam preceitos de sua sociedade e dizem que têm o KARAIÍ, “o nosso PAJÉ”, mas fica a impressão que estão apenas atendendo a uma preocupação de quem pergunta⁵⁵. Ao explicarem como funciona o poder tradicional em sua sociedade, falam do KARAIÍ, ou da KUNHA KARAIÍ, se for mulher, que é a autoridade principal para eles, tributária do respeito de todas as pessoas, uma referência na aldeia. O KARAIÍ preside os rituais na OPY, orienta e aconselha as pessoas, faz curas e batiza as crianças, nomeando-as. Em suma, é responsável pelo cuidado das pessoas e corresponde ao xamã⁵⁶, conforme a teoria explicativa que adoto aqui para descrever a concepção de mundo Guarani.

Seu Alexandre Acosta, 60 anos, liderança tradicional da TEKÓÁ JATAÍTY explica como uma pessoa se torna KARAIÍ e quais são suas atribuições:

Quando tu tem um filho e morre um, tu te sente muito triste e daí vai pensar porque isso aconteceu. A partir daí Deus vai mostrar o caminho. Essa é apenas uma forma, um exemplo, mas tem outros tipos. (...) Deus é que mostra pra você, é ele que passa o ensinamento para ser um KARAIÍ. (...) O KARAIÍ dava as orientações e todos obedeciam: orientava sobre os dias propícios para pescar, caçar. Orientava tanto nas leis internas, quanto na previsão do que iria acontecer (...) Para tomar uma decisão a

⁵⁴ A atribuição foi dada pela etnografia e, segundo Langdon (1996), o xamanismo foi, originariamente, estudado entre povos siberianos. Relaciona-se a crenças míticas, comportamentos extáticos, práticas mágicas e pensamentos intuitivos de uma sociedade. A autora historia o termo, que vem adquirindo uma concepção mais dinâmica, reconhecida progressivamente, também, no mundo científico e que advém do aprofundamento de estudos em grande parte impulsionados por movimentos sociais que afirmam o xamanismo e expandem o seu entendimento para outros meios sociais, como o caso de povos indígenas brasileiros.

⁵⁵ Rodriguez (2004, p.35) diz que os MBYÁ possuem o *habitus simulacrum*, ao deixarem “fluir as palavras vazias enquanto escondem as cheias”. É um recurso discursivo de controle das informações para se preservarem diante de possíveis devassas e incompreensões na relação com as pessoas não indígenas, principalmente pesquisadores. Alguns aspectos culturais não são revelados ou, como menciono neste trabalho, fazem-se passar por cristão ou por índios “aculturados”.

⁵⁶ Xamã, no dizer de Langdon (1996, p. 12) “indica o mediador entre o mundo humano e o mundo dos espíritos”. Adiciono também a idéia de xamã como mediador entre seres humanos e não humanos, expressando o entendimento de Viveiro de Castros (2002).

gente sempre consulta o KARAI ou a KUNHA KARAI. (depoimento gravado no dia 28 e 30/01/01 e traduzido por Marcos Moreira).

Dona Ana Pará Pires, 63 anos, KUNHA KARAI da Aldeia Lomba do Pinheiro disse que se tornou KARAI quando perdeu um filho. "NHANDERU mesmo que colocou assim, porque NHANDERU mesmo que aconselhou para eu ser KUNHA KARAI". (Depoimento gravado no dia 04/03/04 e traduzido por Paulo Morínico). João Francisco, KARAI da Pacheca, diz que iniciou-se como xamã quando tinha 18 anos: "perdi o pai e a mãe e então rezei muito" (Diário de Campo, 26/11/03).

A repressão e o desprestígio dado à concepção xamânica de mundo pelo pensamento cristão e racional dos ocidentais colonizadores em diferentes momentos desses últimos cinco séculos quando ocuparam os territórios indígenas na América, faz com que, nas situações de contato com os não indígenas, os Guarani preservem-se e constituam outras formas de expressar o que são, deixando transparecer, a primeira vista, um modo de viver semelhante aos ocidentais. Atribuo a esse comportamento uma sabedoria que, diante das incompreensões explicitadas pelo pensamento único ocidental, se mostra ao outro sob uma forma mais aceitável.

Um exemplo disso foi minha primeira conversa com Seu Sebastião, liderança tradicional da TEKOA JATAÍTY. Ele explicou que a OPY é a igreja dos Guarani, onde rezam e fazem as cerimônias, igual aos não índios, pois "nós Guarani também somos católicos". Penso que o velho Guarani, ao falar com uma pessoa não indígena, procurou se fazer entender, comparando os rituais da sua tradição aos rituais religiosos cristãos, aprendido por ele nas inumeráveis "pregações" que acompanhou nas épocas em que trabalhava para os brancos. Passado algum tempo, desde nosso primeiro encontro e já demonstrando maior confiança diante de minha assídua presença na aldeia, Seu Sebastião contou muitas "histórias de antigamente", revelando nessas narrativas o pensamento tradicional dos Guarani e uma religiosidade própria que os distingue dos não índios e os identifica internamente como Guarani, uma comu(m-u)idade que se unifica nos rituais coletivos que têm como sede a OPY, a casa tradicional de reza.



Foto 15: KYRINGUE, KUNHA KARAI e professor em frente a OPY, na Aldeia ANHETENGUÁ

A incompreensão do colonizador diante dos conhecimentos indígenas e, principalmente, diante da sua religiosidade, data dos primeiros contatos. "Gente sem fé" foi a exclamação divulgada pelos europeus que se dispuseram a observar os costumes dos Tupinambá, habitantes do litoral brasileiro por ocasião dos primeiros contatos. Imbuídos da religião católica e da vontade de impô-la a outros povos, os europeus foram incapazes de ver a profundidade das crenças indígenas.

Entretanto, sabemos que os europeus estavam desprovidos de pressupostos conceituais para ver e reconhecer modos de vida que até então lhes eram desconhecidos. Marcados pelo cristianismo, os colonizadores aprofundaram sua incompreensão devido ao etnocentrismo, mas também pela facilidade que lhes oferecia o fato de julgarem esses povos privados de crenças. Como "tábulas rasas", estariam mais afetos ao catolicismo. Se tomarmos como exemplo de pregação o convívio mais intenso de cento e cinquenta anos de reduções, os relatos ilustram situações em que os jesuítas mostraram acreditar na

conversão dos indígenas, simplificando comportamentos próprios dos Guarani, como se já estivessem convertidos⁵⁷.

Contudo, os Guarani são hoje reconhecidos pelos estudiosos e pelas pessoas que com eles convivem mais profundamente, como os "Teólogos da América do Sul", como detentores de uma religiosidade que perdurou aos séculos de colonização e de um saber perpetuado nas Belas Palavras, cuja profundidade e riqueza resistiu a muitos assédios. Foi essa religiosidade que conformou um modo de vida, o NHANDE REKO, suporte necessário para os Guarani sobreviverem como tal.

Mesmo que, aparentemente, os índios assumam o que a eles foi atribuído ou simulem outras explicações de mundo, assentam suas crenças no modo tradicional de viver e só a cumplicidade, construída na convivência amorosa que acolhe o outro na sua diferença, permite uma compreensão recíproca, muito mais pre-sentida do que teorizada. Falo de uma relação alicerçada pela aceitação que reconhece, que legitima e "leva à sério" a concepção do outro, considerando o pensamento Guarani equivalente ao pensamento ocidental. Wagner, citado por Viveiros de Castro (2002b, p. 128-129), explica que a constatação dessa equivalência é decorrente da condição cultural comum a duas concepções que se encontram: "a idéia de cultura (...) coloca o pesquisador em posição de igualdade com aquele que ele pesquisa", pois ambos "pertencem a uma cultura". Cada cultura é a forma específica de manifestação "do fenômeno humano", sendo impossível hierarquizar diferentes manifestação, o que as tornam equivalentes.

A ampliação dos horizontes que extrapola os limites dos conhecimentos ocidentais passa por reconhecer um pensamento americano que se desenvolveu a partir dos povos indígenas e que está presente em nosso cotidiano, naquilo que Kusch (1986) denomina "o mero estar americano" que fagocitou o "ser europeu" e que confere características

⁵⁷ Exemplificando esse tipo de simplificação refiro a forma de entendimento e descrição de Tupã, eleito pelos jesuítas como deus único dos Guarani e colocado em lugar equivalente ao deus cristão. Partiram de uma crença, de uma existência de fato, mas que simplificou, deslocou a hierarquia das divindades Guarani e tentou camuflar uma complexa compreensão e explicação de mundo, inclusive utilizando de forma indevida a própria etimologia da palavra Tupã (H. Clastres, 1978).

singulares à América⁵⁸. Porém, há um conhecimento indígena que permanece entre os grupos não integrados à sociedade branca e que conforma uma cosmologia que constitui e orienta cada povo, como no caso dos Guarani, materializando-se em práticas que conferem sentido ao cotidiano da TEKOA.

O xamanismo considera real outra dimensão de mundo, reconhecida pelo sentimento, pela intuição e pela fé. As mudanças paradigmáticas que as ciências vêm produzindo nas últimas décadas, especialmente ao não considerar a lógica e a razão como a única maneira legítima de conhecer e experienciar o mundo, embora não sejam predominantes no modo de pensar que vigora em nossa sociedade, está abrindo espaço para o pensamento intuitivo, base de uma visão de mundo xamânica e que se empenha para compreender os significados de crenças místicas e míticas.

No xamanismo, não há a dissociação entre natureza e cultura e as coisas, os seres, os animais, as pessoas e as plantas estão no mesmo nível na natureza e com ela compartilham a condição de humanidade por terem uma origem humana comum. Os humanos e os não-humanos percebem de modo diferentes os seres que povoam o universo: "deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, plantas, fenômenos meteorológicos, acidentes geográficos, objetos e artefatos" (Viveiros de Castro, 2002a), todos assumindo, em diferentes momentos, formas externas variáveis. Os xamãs são os humanos aptos em partilhar com os outros seres esses pontos de vista variáveis que compõem a natureza.

Desse entendimento partilham os Guarani, quando explicam que são parte da natureza, são seres da natureza e não seres que habitam a natureza, entendimento que advém de uma origem humana comum aos humanos, aos animais e aos outros seres. Comunicam-se com os animais e com as pedras, que têm o poder de fazer o bem ou fazer o mal, assim com as plantas, cujo espírito pode fazer mal às pessoas que passam sob seus galhos. Sobre isso falava um grupo de pessoas na TEKOA JATAÍTY, numa alegre reunião

⁵⁸ Destaco, em todo o trabalho de Kusch, um notório esforço em mostrar o quanto é indígena a América e, por maior que seja o desejo e a força para ocidentalizar esse continente, o subterrâneo vem a tona fortemente marcado pelo modo de vida que perdura desde os povos pré-colombianos e insiste na continuidade indígena.

em que se esforçavam para “traduzir aos brancos” o que representam os “bichinhos” para os Guarani, idéias que iam sendo registradas por mim e pela Ana Luisa, no intuito de compor um *folder* para acompanhar as esculturas de animais em madeira, que produzem para venda.

Cada bichinho tem um segredo, tem uma história. Ele é humano, ele tem sentimento. (...) Cada animal contém o bem e o mal, pois enquanto Deus criava alguma coisa o mal também criava. Assim pra tudo, também para as plantas, as frutas'. (...) 'Pra vocês o bicho é só bicho e nada mais, para o Guarani tem segredo' disse Seu Dário. Cada um é um, entra em contato espiritual com os deuses, tem sabedoria' explicou ele (Diário de Campo, 20/05/04).

Aparece, na fala de Seu Dário, uma indiferenciação entre os humanos e os animais, concepção comumente expressa nas narrativas mitológicas do povo Guarani. Por isso, essas narrativas são descritas por Lévi-Strauss (In. Viveiros de Castro, 2002a, p. 354) como “uma história do tempo em que os homens e os animais não se distinguem”, explicação que vai ao encontro da origem humana de todos os seres, inclusive os que hoje são denominados animais.

Remetendo ao surgimento da terra, Seu Alexandre explica que a simbiose Guarani com a natureza se deve à origem humana de tudo:

Deus transformou o mundo a partir de uma pessoa, um XANDARO. (...) Esta terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a terra tem algumas condições e por isso que o Guarani respeita a terra, que também é um Guarani. Por isso que o Guarani não polui a água, pois é o sangue de um KARAI XANDARO. Esta terra tem vida, só que nós não sabemos. É uma pessoa, tem alma. A mata, por exemplo, quando um Guarani vai cortar uma árvore pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou neste mundo. (Depoimento gravado no dia 27/02/04 e traduzido por Marcos Moreira).

Na Cosmologia Xamânica não há uma separação entre profano e sagrado, entre fé, espiritualidade, intuição e ciência, entre emoção e razão. Perguntado sobre qual o período considerado sagrado para os Guarani, Seu Alexandre teve dificuldade em

entender o que é o sagrado e depois disse que, para o Guarani, todos os dias são sagrados.

Nós não temos dias nem épocas sagradas. Para nós Guarani tem dia e tem noite, para nós reverenciarmos NHANDERU dentro e fora da Opy, para nós *jerodiarmos*⁵⁹ dentro e fora da Opy (...) os KARAI não chamam de dia sagrado, mas o tempo bom para os Guarani é quando começa a primavera. (Depoimento gravado no dia 27/02/04 e traduzido por Marcos Moreira).

Langdon (1996) considera o xamanismo, bem como as suas práticas, inseridas em uma cosmovisão, não restrita apenas à ritualística e ao papel mágico dos xamãs. Para expor o seu entendimento de xamanismo como cosmologia, a autora retoma a concepção de cultura, desenvolvida por Geertz (1989), cuja explicação não desvincula os sistemas de representações e as ações, fazendo deduzir que os ritos, as crenças míticas, as práticas de magia, entre outras ações, representam concepções de mundo das pessoas que as praticam, tanto para os xamãs, denominados mediadores ou comunicadores, como para os demais integrantes da sociedade. Porém, essas ações também produzem visões de mundo e contribuem na confecção das pessoas. Geertz (op. cit. p. 107) explica essa dinâmica através do que ele denomina "modelo de realidade" e "modelo para a realidade", em que as práticas xamânicas, assim como são constituídas, constituem a realidade, numa complexa interação. Portanto, o xamanismo é entendido como um "complexo sócio-cultural", um "sistema simbólico", um "sistema social", em última análise um "sistema cosmológico".

Embora seja reconhecida a heterogeneidade dos sistemas xamânicos que vigoram em todo o mundo, Langdon (1996, p. 27-28) destaca algumas características comuns, que podem ser levadas em conta, especialmente considerando os povos das terras baixas da América do Sul, entre os quais situam-se os Guarani. Aponta, então, como principais características do xamanismo dos índios sul-americanos: a) o entendimento de universo constituído por múltiplos níveis, em que, o visível e o invisível conformam a realidade; b)

⁵⁹ JERODI é uma dança da tradição Guarani e, penso que a palavra *jerodiarmos* foi a conjugação verbal do ato de "jerodiar" usada com o sentido de "dançarmos".

a idéia de universo unificado em que tudo se relaciona com os ciclos de produção e reprodução, o que lhe confere um entendimento de totalidade; c) o poder do xamã conectada ao sistema de energia global do universo; d) um sistema regido pelo princípio de transformação, em que os xamãs, mediando ações destinadas a auxiliar seu povo, tomam a forma de animais e espíritos. Além dessas propriedades, o xamanismo contempla experiências de êxtase, sonho, dança e o próprio canto, como mediadores entre o mundo terreno e o mundo sobrenatural.

Assim entendido, o xamanismo é uma instituição em que se assentam as preocupações principais de uma sociedade, "como a preocupação com o fluxo das energias e sua influência no bem estar dos humanos", segundo Langdon (1996, p. 28), atendendo os acontecimentos do cotidiano, os quais procura entender e influenciar. Cumpre, através de sua presença cósmica, o papel de religião, no sentido de religar o social, o ecológico, o teológico e o sobrenatural, tecendo uma totalidade com os fios que portam o fluxo das energias.

Ao se pre-ocupar com o bem-estar da sociedade e de seus indivíduos, da harmonia social e do universo enquanto uma totalidade, uma cosmologia xamânica inscreve em si a ética do cuidado: o cuidado com o fluxo de energias, o cuidado com o desenvolvimento harmônico da sociedade e das pessoas e o cuidado com o universo. Boff (2001, p. 89) diz que "o cuidado possui uma dimensão ontológica que entra na constituição do ser humano" e, buscando em Heidegger uma explicação mais profunda de cuidado, encontra-a como cura, palavra de origem latina, usada para expressar uma "atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação com a pessoa amada ou objeto de estimação".

Pode-se dizer que na cosmologia xamânica o cuidado assenta suas ações na totalidade cosmológica e a atitude de cura, como cuidado, circula entre as pessoas Guarani. A OPY é lugar da cerimônia e do ritual, mas também o lugar do cuidado das pessoas, individualmente, bem como da harmonia social. "A OPY não é só reza, é saúde. Quando tem um problema na família ou no casal é na OPY que resolve, é o KARAÍ que ajuda a resolver", disse o professor Marcos, do Cantagalo (Diário de Campo, 08/06/04). Numa conversa sobre a vida Guarani, André explica que a OPY é mais do que o lugar do

ritual: "OPY ajuda a resolver os desentendimentos". Penso que a OPY materializa espacialmente um centro cosmológico de cuidado, onde a comunidade se encontra para se manter como um todo.

Esse entendimento dos Guarani em relação do cuidado de si e do outro como pessoa e do grupo como totalidade cosmológica, encontra ressonância nas palavras de Heidegger, (2002, p. 258) ao anunciar que, "enquanto totalidade originária de sua estrutura, a cura se acha, do ponto de vista existencial a priori, 'antes' de toda 'atitude' e 'situação' da pre-sença, o que sempre significa dizer que ela se acha em toda atitude e situação de fato". O cuidado na vida Guarani se expressa nas atitudes do KARAÍ, que se pre-ocupa da coletividade da TEKÓÁ e coordena as atividades na OPY, lugar que simboliza um centro espacial, agregador do grupo e unificador dos vários elementos do cosmos. É o lugar principal de encontro, de cura, de conselhos e de aprendizagens. O relato que segue exemplifica a ética do cuidado que perpassa à aldeia expressa no papel da xamã e tendo a OPY como centro:

Nesse dia o nenê de Silmara não está bem, está acometido por uma forte gripe e sua irmã diz que ela está, com o filho pequeno, na OPY. Imaginei um ritual (temporário) de cura. Observei que a KUNHA KARAÍ não está o tempo todo que aí permaneço na casa de reza, pois a vi realizando um passeio pela aldeia, reconhecendo quem são os visitantes. Mais tarde, conversando com Paulinho, esposo da Silmara, ele comentou que sua avó, a KUNHA KARAÍ está cuidando do nenê, que passou a noite na Opy, onde ainda permanece. Lá, onde mora a KUNHA KARAÍ, onde ocorrem os rituais, é também um lugar de cura e de cuidado. Cuidado da criança gripada e cuidado com a jovem mãe que está aprendendo a cuidar do seu bebê, o cuidado com o casal que precisa de aconselhamentos... (Diário de Campo, 09/10/04).

Embora haja um agente de saúde ligado à Fundação Nacional de Saúde - FUNASA e que poderia acionar um médico ou uma enfermeira que, coincidentemente, se encontram na aldeia nesse dia para aplicar vacinas às crianças, a KUNHA KARAÍ não abre mão do cuidado com todas as pessoas e é ela que, em última instância, diz da necessidade ou não do médico do branco. A cura como cuidado com a pessoa é também um cuidado com o coletivo da TEKÓÁ; o cuidado com a criança é também o cuidado com a mãe que

aprende a ser mãe. Recordo a fala do Mário, professor do Cantagalo, ao explicar que os filhos, quando nascem, fortalecem os pais: "quando os pais são jovens eles fazem as duas coisas, dão conselhos aos filhos e vão até seus pais ou aos mais velhos para ouvir e aprender. (...) As crianças protegem os pais. Os pais mais jovens são pais porque ensinam e são filhos porque ainda recebem conselhos e ensinamentos". Esse jovem pai explicita a rede de cuidado que forma e informa a pessoa Guarani e que é constitutivo do social comu(m-u)nitário e familiar da aldeia. Outras formas de viver e expressar a cosmologia Guarani encontramos na palavra e nos rituais.

A experiência de vida na aldeia é a base da confecção da pessoa Guarani, sendo a tradição o texto que se re-atualiza no presente como continuidade do passado, para sustentar o NHANDE REKO. Os rituais são cerimônias periódicas, mas também marcam rotinas que constituem o tempo da aldeia Guarani. Como cerimônias, os rituais são as curas, as nomeações, os cantos, rezas e danças que se assemelham a um caminhar, revelando um modo de ser Guarani, o de caminhante e remetem às características históricas desse povo e de sua espiritualidade. Como rotina diária, o ritual consiste na preparação do fogo que, ao amanhecer cobre a aldeia com uma espessa fumaça, assemelhando-se a uma neblina e prolonga suas chamas enquanto houver atividades na aldeia; na elaboração do REVIRO que envolve a dedicação feminina na refeição matutina; na caça e na pesca, em aldeias onde as condições ambientais ainda permitem; na escultura dos "bichinhos", talhados em madeira; nas idas ao centro da cidade ou à beira do asfalto para vender o artesanato; no cultivo do solo que consiste no plantio das antigas culturas; na elaboração do MBOJAPÉ ou no XIPÁ, alimento tradicional, presença quase que obrigatória no cotidiano das aldeias Guarani.

Balandier (1997b) diz que os rituais agem para conferir uma regularidade no curso das coisas e são os responsáveis pela manutenção de uma desejada ordem. Diante da desordem, que é puro movimento, o ritual joga com as permanências, atualizando o passado e controlando as transformações. O ritual é encontro de tempos e de pessoas, é re-atualização e co-memoração. Celebra o passado e, ao ritualizá-lo, re-atualiza um antigo modo de ser, assumido no presente como verdade e fundamento da identidade do

grupo. Possibilita às pessoas perceberem-se enquanto coletividade, tributárias de uma ancestralidade, herdeiras de uma tradição que, recriada, constitui uma comunidade de memória como possibilidade de identificação enquanto povo e etnia. Schaden (1962) afirma que as cerimônias religiosas são forças que cimentam a solidariedade grupal Guarani. Portanto, os rituais, junto com os mitos - afirmação e re-atualização da palavra -, têm tamanha proeminência no modo de viver da pessoa Guarani, mas principalmente no modo de se fazer enquanto tal.

No pensamento indígena existe uma estreita relação entre saber e rito. Kusch (1977) destaca o poder-saber do PAJÉ, responsável por coordenar os rituais xamânicos e evidencia um saber que remete ao fazer diante do acontecimento, sem a intelectualização, atitude ocidental que tudo objetiva buscando a explicação. O ritual, como fonte de saber, merece ser compreendido desde o pensamento indígena, que prevê a reminiscência, o re-sentimento, ao acessar um saber que está dado, num tempo e lugar que remete às divindades e ao sobrenatural. É a re-ligação do ser que se propõe a contemplar e sentir a totalidade do cosmos. Diz Kusch (1977) que é o saber que busca a salvação e não a explicação, especialmente porque o indígena vive o estar aí que o dispõe às malezas do mundo, disposição que o deixa a mercê da grandiosidade e complexidade cósmica e da qual sente medo. Os povos indígenas enfrentam o medo através dos ritos e os povos ocidentais intelectualizam para esconderem-se dele, afirma o citado pensador americano.

O ritual é um tempo-espço de formação na coletividade e explicita a ambigüidade de um ser que é individual e coletivo. A reza-canto-dança Guarani reúne o grupo para individualizar, pois cada um é responsável por si e, juntos, formam uníssonos não homogêneos⁶⁰. Em alguns aspectos, o ritual pode ser cotejado com o que a escola representa hoje na sociedade ocidental, com suas práticas para a transmissão de saberes e de modos de ser e fazer, divergindo no que diz respeito ao lugar da pessoa, que na escola desaparece enquanto individualidade responsável por si. Em geral, os

⁶⁰ Alcançar a grandeza de coração é uma ansiedade individual e que depende do esforço de cada um. AGUYJE - a perfeição, o Guarani busca junto com os demais seres da terra (Chamorro, 2004).

rituais cerimoniais Guarani são realizados na *OPY*, a casa de reza tradicional, ou em seu pátio, e obedecem a parâmetros que se inserem na tradição, em conexão com o presente. Nesse sentido, o próprio caminhar, elemento fundador do modo de ser Guarani é atualizado no ritual, como diz Chamorro (1998, p. 171).

Caminhar é o movimento básico da dança do grupo. Podemos dizer que a metáfora fundante da coreografia dos cantos e das rezas Guarani são os sucessivos êxodos que os tupi-guarani protagonizaram, seja por motivos econômicos, ecológicos ou religiosos. (...) À medida que a reza avança, vão-se *rememorando diversos episódios das origens*. É como se a reza fosse desenhando cada personagem. (...) Caminhando sua longa reza (*YEROSY POKU*), os *KAIOWÁ* *rememoram ritualmente as dificuldades enfrentadas pelos seus antepassados*, simbolizados na figura de *PA'IKUARA*. O caminhar repete a peregrinação do herói cultural que, enquanto andava, foi aperfeiçoando o mundo, tornando-o humano. [grifos da autora]

O tempo é vivido intensamente como continuidade, em que tudo é presente, pois o passado está sempre sendo atualizando, tanto pelos rituais, quanto pelas narrativas mitológicas. "As sociedades tradicionais não fazem ruptura entre o presente e o passado, que está sempre atualizável e atualizado, porque legitima e valida todos os projetos" (Balandier, 1997b, p. 276). Não existe ruptura quando se fala dos tempos vividos, mas a continuidade de um tempo capturado pelo presente. "Antigamente, no tempo de meus avós" é a frase comum das pessoas quando referem-se ao passado, que tornam seu, parte da sua vida e da sua história.

O ritual tem a função primordial de re-memorar, como mostra Graciela Chamorro na citação acima, em que a dança suscita no povo Guarani o re-sentir, individual e coletivo, fazendo valer agora "a lei dos ancestrais ou dos fundadores" no dizer de Balandier (op. cit.), a fim de validar ações, sentimentos e necessidades presentes. Nessa perspectiva não existe, entre os Guarani, um passado distante, mas um tempo que se atualiza e faz com que o presente seja também esse tempo já vivido.

As narrativas orais que compõem a rica mitologia Guarani cumprem um papel fundamental nesse sentido, pois sendo todas elas representantes de um passado comum,

existem em função do presente, do presente de cada situação, de cada pessoa e de cada grupo. Jerônimo, professor Guarani da TEKOÁ PORÃ explicou a sua maneira de registrar as "histórias de antigamente" que farão parte do livro AYVU ANHETENGUÁ. Disse que cada pessoa tem o seu jeito de interpretar e narrar as histórias e, diante das várias versões que escutou, fez a sua própria, a qual registrou no livro e assinou a sua autoria⁶¹. O que observa-se não é uma ruptura em relação ao passado para explicar as mudanças, mas uma continuidade que insere o passado no presente ou que insere a vida de cada pessoa e da coletividade no tempo que é um só, o tempo vivido. Nesse sentido, compreende-se também a declaração de Cirilo, quando "comenta que vai escrever a história do Sepé [Tiarajú] na visão do Guarani e junto escreverá a sua história e tudo o que já passou para chegar até aqui" (Diário de Campo, 30/12/04).

É nesse contexto que a palavra desabrocha, palavra que é sagrada e busca no passado os ensinamentos que se mantêm. São também as narrativas míticas, as histórias e as memórias, os conselhos, que produzem, agregam e transmitem saberes, tanto no seio familiar, como na vida comunitária, articulados aos rituais. A escuta sensível dos mitos não requer apenas uma compreensão lógica, mas um entendimento amoroso e uma disposição do coração. As narrativas indígenas são literatura, como diz Midlin (1997), traduzem a cultura oral de um povo e a forma tradicional de explicar as coisas do mundo. As do povo Guarani descrevem a Primeira e a Segunda Criação do Mundo, o Dilúvio, o Incêndio Universal e outros cataclismos do passado. Mantém, como na concepção da educação grega, uma função exemplar, refletindo a força educativa da oralidade. Ainda falando dos mitos como paradigma de saberes e conferindo-lhes a importância devida na cosmologia dos povos indígenas, Midlin (1997, p. 55) diz do seu sentimento ao escutá-los:

⁶¹ O livro, que integra o Projeto "formação de professores Guarani", registra narrativas míticas e histórias das aldeias. Coloca, veementemente, a reflexão de como lidar com a escrita num universo em que predomina a oralidade. Nesse sentido retomo um trecho do Diário de Campo (15/12/04) em que a situação explicitada por Jerônimo suscitou o seguinte questionamento: "Cada pessoa velha tem o seu jeito de contar, é diferente de um para outro", diz o professor. Então ele vai perguntar a várias pessoas velhas e depois escreve 'de sua cabeça', de seu jeito. Reflito sobre a diversidade produzida pela oralidade. O fato de escrever uma versão, não será um jeito de cristalizar na escrita, de fixar no papel, de imobilizar algo que é vivo, que é presente"?

Quando começam a fazer sentido e o todo aparece - quando um trecho contado na língua torna-se mais ou menos inteligível, ou surge pela primeira vez uma versão coerente da criação do mundo, do aparecimento dos primeiros homens e mulheres, ou um relato sobre a vida futura - é como ouvir Homero sem entender muito bem o grego, mas com a consciência da grandeza do que está no imaginário das pequenas comunidades, ao alcance da descoberta e compreensão por alguns poucos de fora, aprendizes ali presentes.

Diante da complexidade da vida e do modo tradicional de educação que confecciona a pessoa Guarani, compreende-se a fala do cacique José Cirilo que, ao discutir a presença da escola em sua aldeia, disse: "primeiro é a OPY, depois pode ter escola". A casa de reza é um símbolo da educação tradicional Guarani, seus rituais, sua mitologia e os ensinamentos que deles advém, tendo a palavra como centro. A importância da OPY nas comunidades Guarani pode também ser dimensionada pelo valor que cada comunidade lhe atribui, como o lugar sagrado do "estar juntos", espacial e temporalmente. É na OPY que a tradição se re-atualiza, que os saberes mais sagrados são transmitidos e, especialmente, é onde o modo de ser Guarani é presentificado. Por isso, a preocupação em construir OPY em todas as aldeias, que só com sua presença se sentem verdadeiras TEKOÁ.

Diferente dos Guarani de outras regiões do Brasil, aqui no Rio Grande do Sul é negado o acesso aos não índios ao interior da casa tradicional de reza. Os rituais que realizam nela são privados e para mostrar a palavra ritualizada no canto-dança-reza e divulgar a sua cultura, organizam grupos de dança ou corais que, atendendo a convites, se

apresentam para os não indígenas, tanto na aldeia, como fora dela e, mais recentemente vêm, também, gravando CDs⁶², em que os cantos revelam a força da palavra.

A oralidade, característica Guarani, reivindica uma reinvenção constante, assentada em parâmetros ditados pelo NHANDÉ REKO. Como todos os grupos humanos de memória oral, os Guarani possuem suas estratégias para recordar, especialmente quando tratam de conteúdos ligados à tradição: ao re-atualizarem suas palavras, as que se apresentam em forma de cântico mantém maior originalidade, pois, segundo Chamorro (1998, p. 168), "sua métrica rigorosa e sua íntima ligação com o movimento fazem dos cantos e das rezas gêneros de tradição oral menos expostos a mudança" no processo de transmissão de geração à geração.

Se considerarmos que a memória não é simplesmente o exercício de lembranças que afloram ao serem evocadas, mas é um trabalho de criação imbricado na situação presente; se considerarmos também que as narrativas, tanto as escritas, como as orais, são formas de revelar um indivíduo, tanto no plano individual quanto no coletivo, podemos também pensar que a narrativa oral, quando é produzida, traz a marca de quem a profere e é influenciada pelas condições concretas do momento em que é dita: que repercussão espera, que sentidos produz nesse momento e que processos de identificação busca naquele ato. Assim, a oralidade expressa a dinâmica de algo que está constantemente se refazendo, se reatualizando. Por isso, as pequenas (e grandes) divergências entre narrativas orais da tradição, desdobradas em variações que apresentam uma multiplicidade de formas para contar o mesmo. Por isso, também, a necessidade de cada

⁶² No Rio Grande do Sul, quatro aldeias gravaram seu CD, financiados por entidades que auxiliam na preservação da cultura e na geração de renda. No ano de 2002, a aldeia Guarani da Estiva realizou o CD YVY JU - Caminho da Terra Sem Males, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul - FAPERGS, Conselho Estadual dos Povos Indígenas - CEPI, Universidade do Vale dos Sinos - UNISINOS, do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul - MARS e Governo do Rio Grande do Sul, Secretaria da Cultura; no ano de 2003 a Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro finalizou o CD MBAE'PÚ ÑENDU'Í, com o apoio da EMATER/RS, Associação Sulina de Crédito e Assistência Rural - ASCAR e Governo do Rio Grande do Sul - Secretaria da Agricultura e Abastecimento. No ano de 2004 foi a vez da Aldeia Guarani do Cantagalo lançar o CD NHANDERÚ JEPOVERÁ - Cantos Guarani, com o apoio do Fundo de Microprojetos da Região Sul - FMPSUL e Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

um afirmar a sua fala como a única verdadeira. Essa dinâmica não tira a força da palavra Guarani, muito pelo contrário, a reforça, pois está sempre atualizada e raramente se mostra defasada no tempo e no espaço.

Para os Guarani, a palavra tem o estatuto de revelação e é um dos fundamentos da educação tradicional, como bem afirma Melià (1991, p. 36):

La educación del Guaraní es una educación de la palabra, por la palabra, pero no es educado para aprender y mucho menos memorizar textos, sino para escuchar las palabras que recibirá de lo alto, generalmente a través del sueño, y poderlas decir. El Guaraní busca la perfección de su ser en la perfección de su decir; su valorización y su prestigio entre los miembros de su comunidad y aún entre comunidades vecinas viene medida por el grado de perfección e incluso la cantidad de cantos y modos de decir que posee. Y como su sabiduría procede del desarrollo de su palabra y ésta, por su vez, de la propiedad e intensidad de su inspiración, es fácil de ver cómo es esencial para el Guaraní la experiencia propiamente religiosa, que no todos conseguirán en el mismo grado, pero a la que todos de un modo u otro aspiran.

Nesse sentido, pode-se dizer que cada Guarani é um xamã, pois cada pessoa, a seu tempo e a sua maneira, recebe a sua palavra, o seu canto-reza. Para a tradição Guarani é incompreensível que um conhecimento seja apreendido por intermédio de um outro mortal, pois o compreendem como inspiração e revelação. Não ensinam às crianças, mas aguardam que recebam a inspiração e a conseqüente revelação, cada um responsável pela busca. Porém, como boas observadoras que são, as crianças aprendem desde cedo os canto-rezas proferidos em seu entorno e é comum ouvi-las cantarolar suavemente as canções tradicionais quando estão brincado, ou acompanhando baixinho as apresentações do grupo de canto. Essa concepção que não reconhece a exclusividade do ensinar humano, compõe o rol de dificuldade na aceitação de escolas entre os Guarani, assim como o

estatuto da palavra⁶³, que não pode ser reduzida a um registro escrito, capturada por uma folha de papel.

Como vimos, é latente na cosmologia Guarani a importância da palavra, da qual se derivam outras concepções. Cadogan (1992), pesquisador paraguaio nomeado pelos Guarani de *TUPÃ KUCHUVI VEVE*, soube escutar com o coração e foi escolhido para registrar as "Primeiras e Belas Palavras" que, ao descreverem com rara beleza a gênese dos deuses, do mundo e dos homens, são reveladoras de um saber esotérico. Segundo esse autor, para compreender a profundidade do saber que orienta o povo Guarani na busca do "amor e da sabedoria", é necessário apreendê-lo na própria língua Guarani, pois os ensinamentos mantêm uma relação intrínseca com o idioma que a produziu. Sobre as encantadoras palavras, reveladas aos sábios Guarani, aqueles que são os detentores do *ARANDU PORÃ*, o belo saber, José Manoel Peramás afirma:

La elegancia de la lengua Guaraní robustece la opinión de aquellos (entre los que se cuenta a Platón en su 'Cratilo') para quienes las lenguas no son invenciones humanas, sino don singular otorgado por Dios a los hombres. (...) no sólo que el lenguaje humano es de origen divino, sino que fue la primera obra del Absoluto encuan to hubo tomado asiento o asumido la forma humana en medio del caos primigenio. (...) el lenguaje humano, 'creado por Ñande Ru en medio de las tinieblas originarias, antes de conocerse las cosas', constituye el germen, la médula de la palabra-alma que, una vez creada la tierra, enviaría por intermedio de sus Padres de la palabra-alma para que se encarnara. (apud Cadogan, 1992, p. 301)

Essa apreciação apresenta o fundamento da palavra, o que é para os Guarani, ou seja, a palavra é o Guarani. Palavra-alma, ÑE'EY, ÑE'E, é o germe da porção divina da alma, dada ao ser na concepção, revelada pelas divindades através do sonho ao pai ou à mãe. O KARAÍ, como mediador, recebe e designa o nome de cada pessoa Guarani, indicando a linhagem espiritual de onde ela provém. O Guarani não possui um nome, mas é a palavra-

⁶³ Graciela Chamorro (2004, p. 295, 296) explica que para o povo Guarani a palavra tem materialidade: é palavra-acontecimento, palavra-corpo, palavra-vista, palavra-escutada - sonho e festas, palavra-rito. A palavra se concretiza em metáforas, como "en el acto de contar la historia primordial, en la caminata, en la dependencia vegetal del ser humano, en la comunidad que provee un asiento para la palabra de los niños y en el acto de sellarse la unidad divino-humana com un nombre de procedencia divina".

nome revelada, "que sustenta a carne de nossa alma, aquela que nos mantém de pé, no caminho" (Jacupé, 2002, p. 19). Após o nascimento de uma criança Guarani - com pequenas diferenças de tempo entre MBYÁ, XIRIPÁ e KAIOWÁ⁶⁴, realiza-se o ritual de nomeação, cujo nome revela características individuais de cada pessoa. O pajé contata com as divindades e, através de um ato revelatório, recebe o nome da criança, que é um pedaço de sua alma e se transforma no próprio Guarani.

Nimuendaju (1987, p. 30) descreve o rito que adjectiva como "ação mágica, genuinamente americana", em que o canto, a dança, a reza e, em especial a palavra compõe o ponto culminante de um dos mais belos rituais Guarani. Cada nome traz a marca da pessoa na palavra revelada ao KARAÍ ou a KUNHA KARAÍ. As pessoas recebem também um nome ocidental que, mesmo sendo o que consta nos documentos, muitas vezes é esquecido, devido ao uso eventual. O que mais prezam e valorizam é o nome Guarani, usado diariamente na aldeia, ao dizerem as palavras no seu idioma e sentirem a ressonância do grupo. Caso ocorra algum ruído de comunicação entre o KARAÍ e as divindades no momento da nomeação, problemas aparecerão, e em alguns casos um novo ritual é realizado para que o líder espiritual receba o nome correto que erguerá novamente a pessoa.

Explicando a doença de algumas crianças pequenas, com idades entre oito e doze meses, que na classificação de médicos e enfermeiros é dado como desnutrição, pois é o período de transição entre o leite do peito e outros alimentos, José Cirilo falou com muita preocupação, de como são incompreendidos pela FUNASA: "Isso é problema com o nome. Quando a criança recebe o nome que não é bem certo aquele, tem problemas de saúde. Então o KARAÍ ou a KUNHA KARAÍ busca a revelação de outro nome para a criança". Diz que isso ocorreu com seu filho, que primeiro havia recebido o nome KARAÍ e, logo em seguida ficou doente. "A KUNHA KARAÍ viu que tinha um erro, era KUARAI. Depois que acertou o nome ele ficou bem" (Diário de Campo, 26/04/04). Paulo, professor da Lomba

⁶⁴ Observei que entre os MBYÁ e XIRIPÁ das aldeias que conheci a idade aproximada do batismo é oito meses a um ano, embora tenha também deparado com uma criança que foi batizada pela KUNHA KARAÍ com menos de seis meses.

do Pinheiro também relatou o equívoco que houve com relação a seu nome, sendo que agora está corrigido e ele se sente bem melhor. A etnografia Guarani clássica também descreve rituais de cura, cujo último recurso foi a mudança do nome.

Nas relações com pessoas não indígenas, o nome ocidental é privilegiado e as vezes recorrem a outras pessoas para lembrar esse nome na hora da apresentação, mesmo referindo-se a um familiar. Na escola, além do uso oral do nome Guarani, o escrevem nos raros momentos em que identificam um trabalho através do nome próprio, em geral escrevendo também o nome JURUÁ. Presenciei situações escolares em que faziam trabalhos orais ligados ao seu nome, cada criança dizendo o significado que, propositadamente, não foi a mim traduzido. O repertório de palavras usadas para nomear as pessoas é pequeno, o que produz repetições. Nesse caso há, além de um lugar que é marcado pelos traços distintivos próprios de cada indivíduo, um designativo que identifica aquela pessoa. Assim, os nomes têm significados ligados ao cosmos e às divindades, cada um deles revelando algo da pessoa que a torna única na sociedade, não só pelo nome, mas por suas características pessoais.

Também é necessário ressaltar que a palavra para o Guarani é poder, bem como é dever daquele que detém o PAIE, o poder xamânico. "Senhor da palavra" assim é denominado muitas vezes o chefe Guarani, detentor da palavra (P. Clastres, 1978). Falar é uma obrigação de todos os chefes, sua palavra é celebração. As atribuições do chefe são desempenhadas basicamente através da palavra e, através dela, revela e afirma seu carisma, qualidade essencial para o exercício do poder entre os Guarani. A persuasão, realizada através da palavra, é um instrumento de educação, no sentido de convencimento, de resolução de conflitos, de ensinamentos, de aconselhamentos, de transmissão dos valores tradicionais. As palavras compõem os cânticos e as rezas, que também são revelações individuais e coletivas: cada pessoa pode "receber" seu cântico, a sua reza, mas o chefe religioso tem a obrigação e o direito de as receber e recitar publicamente nas cerimônias grupais.

Chamorro (1995) diz que a palavra Guarani atravessou silenciosa a história colonial e só agora tem condições de se fazer ouvir, na sua profundidade estética e teológica.

Entender os Guarani é dispor-se a ouvir a sua palavra, que além de explicar a vida, explica também as "crises da vida", caracterizada por momentos em que a palavra se afasta da pessoa. Sem a palavra não há o "existir" Guarani. Rezar é proferir palavras, é assentar a palavra para a vida se erguer novamente no corpo da pessoa, demonstrando que a palavra, entre os Guarani, tem função de vida e saúde. "ÑEMBO'E é pronunciar as palavras sagradas e deixar-se instruir por elas", diz a autora, prática que revela uma concepção do aprender como ritual, como revelação e celebração, inserido de forma profunda no modo de ser Guarani.

A dualidade da alma⁶⁵ é uma crença importante na cosmologia Guarani. Explicam que a pessoa é constituída por duas almas: uma é a palavra-alma, sagrada - AYVUKUE, porção divina; a outra é a alma telúrica ou animal - ASYGUA, a porção imperfeita do ser, responsável pelas paixões mundanas. Os Guarani acreditam que, por ocasião da morte, a alma telúrica permanece na terra, enquanto que a sagrada, enviada pelas divindades na concepção, volta para a morada do Pai. Dizem os MBYÁ que a alma dá assento à pessoa e é importante que ÑAMANDU RU ETÉ envie uma alma boa. "Assegurar o desenvolvimento da palavra-alma da criança é uma das maiores preocupações dos pais", afirma Melià, (1991, p. 34), revelando uma pre-ocupação, um cuidado dos pais com as crianças, no seio de seu grupo familiar.

O princípio da dualidade da alma cria a perspectiva da finitude humana e, ao mesmo tempo, afirma a possibilidade de sua superação. O Guarani acredita ser um eleito, porém é apanhado na armadilha de um mundo imperfeito, que lhe impõe uma dupla natureza. Segundo H. Clastres (1978), a ambivalência constitutiva da pessoa Guarani permite a convivência de duas situações extremas: uma denota a natureza animal e finita; a outra, a prevalência da palavra-alma, que pode traduzir um comportamento na direção da perfeição e da superação da imortalidade. Para Viveiros de Castro, (1987, p. xxxiii), essa concepção do ser Guarani o coloca no "compromisso instável e perigoso, travado na

⁶⁵ Trato aqui esse aspecto como dualidade da alma, formulação encontrada com maior frequência nos estudos efetuados, porém também encontrei referência à "pluralidade da alma", (Shaden, 1962), em que mais de duas almas constituem o ser, reconhecendo o autor que essa é uma característica comum também a outros povos indígenas.

temporalidade, entre o animal e o divino", situação inserida na crença "de que é possível superar a condição humana de modo radical, pois a distância entre homens e deuses é ao mesmo tempo infinita e nula".

Esses aspectos da cosmologia Guarani revelam a importância da educação tradicional, a educação responsável pela confecção da pessoa. A afirmação colonizadora que ecoou durante muito tempo é de que o povo Guarani não possui educação, pois não possui um sistema educacional compatível com a compreensão ocidental moderna de educação. O que revelam é um sistema educacional complexo, comprometido com a pessoa, na sua individualidade, bem como com o coletivo, pois é nesse limiar que o Guarani terá que dar conta da vida. É sobre os aspectos que conformam uma educação tradicional que discorro na próxima seção, onde procuro destacar as características próprias da educação Guarani que observei nas aldeias da pesquisa.

4.2. A Educação

A tradição pode ser vista como o texto constitutivo de uma sociedade, texto segundo o qual o presente se encontra interpretado e tratado.
(Balandier, 1997a, p. 39)

A cosmovisão xamânica Guarani considera a sociedade como um todo, em que a educação não se separa, espacial e temporalmente, das demais práticas. A educação não se restringe à OPY e, nem tampouco, aos conhecimentos escolares. "Escola é toda a vida do Guarani", disse André, quando perguntei se a OPY correspondia à escola. Mostram-se ambíguos em relação à instituição escolar que começa a ser implementada em algumas aldeias, fato que compreendo como cuidado com seu modo de vida, o NHANDE REKO. Resistem em aderir à educação escolar, pois é uma possibilidade concreta de se exporem a um saber parcelado, fragmentado que, além de colocar o conhecimento ocidental como único, elegeu a escola como espaço e tempo únicos de educação.

A cosmologia dos povos indígenas não é estática, nem tampouco essencialista e pura, pois, como todas as sociedades, os Guarani também se modificam, se reinventam a todo o momento e saberão se reinventar diante de novos acontecimentos, entre eles a escola, como já estão fazendo. Contudo, temos que reconhecer o poder homogeneizador da instituição escolar, especialmente no que tange a instaurar tempos e espaços únicos, igualmente impondo saberes ocidentais como verdades absolutas. É diante disso que se preocupam os Guarani, diante da possibilidade de terem sua forma tradicional de educação fragilizada, desvalorizada, pois a entendem como integral e integrada ao seu modo de ser, composta por um conjunto de preceitos e práticas responsáveis pela confecção da pessoa, ou seja, pela constituição da pessoa Guarani.

Predomina, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma, está ligada ao esforço pessoal, é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra, é revelação e se relaciona à primeira, pois para receber a revelação das divindades a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o NHANDE REKO. Conhecimento para os Guarani é expressado através da palavra ARANDU: ARA

significa tempo, dia; ÑENDU quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, ARANDU significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. "Os velhos são nossas bibliotecas", disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, em que as pessoas velhas são suas fontes de consulta. Para os Guarani, o conhecimento está acontecendo, na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta da revelação.

Observando atentamente as características da educação tradicional Guarani, tento compreendê-las a partir de sua cosmologia, sublinhadas como marcas que sobressaem ao olhar e que, ao meu ver, devem ser consideradas ao se pensar e praticar a escola de inspiração ocidental dentro da aldeia. Acompanhando as crianças em seu fazer diário aparece, nos belos e expressivos olhos negros, a **curiosidade**, que busca apreender o mundo, descobri-lo para si: desde a forma de estender um pano para sentar-se e brincar sobre ele, imitando as mães que costumam sentar-se ao chão, sobre uma colcha, até os passos ritmados da dança e do cântico que acompanha os movimentos corporais durante os rituais ou as apresentações dos corais. "Para aprender tem que perguntar", repetia várias vezes o professor Alberto, quando indagado sobre como ocorre a aprendizagem na perspectiva Guarani, pressupondo a curiosidade que move a pessoa na direção da pergunta.

O aprender, acionado pela curiosidade, privilegia a **observação**, que configura um traço sobressaliente e que busca no fazer, muito mais do que no dizer, possibilidades concretas para o aprender. A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte e a tem como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora dos comportamentos de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, através da **imitação**, constroem seus comportamentos particulares. Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e a partir daí constituir um comportamento

próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades.

Nessa perspectiva, as crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo. Usando uma categoria cara e de difícil concretização nos processos educativos ocidentais, realço como característica da educação dos KYRINGUE a **autonomia**, que expressa a individualidade da pessoa, não como individualismo que isola e afasta das demais, mas como reconhecimento de cada um no coletivo. São situações concretas que revelam uma forma de estar no mundo e se dispor a ele, desde o nascimento, cujo corpo se abriga na carinhosa contigüidade propiciada pela proximidade amorosa do colo da mãe e na comunicação corporal que se estabelece nas brincadeiras, nas danças, no contato com irmãos e outras crianças do grupo familiar, com o pai, com os avós e demais parentes, mas que faz sobressair também o quanto cada pessoa deve, desde pequena, responsabilizar-se de si.

Destaco também a **oralidade**, presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra: escutar e entoar os cantos e se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes da educação tradicional Guarani. Diante disso, reconheço, ainda de forma preliminar, contudo desenvolvida com maior profundidade no decorrer do texto, que o **aprender**, mais do que o ensinar, está intensamente presente na vida das crianças e das pessoas em geral e essa é uma postura necessária para se tornar Guarani de verdade. "Aprendi por mim, pela minha cabeça", repetem quando perguntados sobre como aprenderam determinadas coisas, explicitando o movimento de busca e de autonomia presentes nessa expressão.

E, como anúncio inicial que propus, ao evidenciar alguns pressupostos, destaco o **respeito**, atitude sempre evocada quando o assunto é educação tradicional. E não refiro apenas ao respeito às pessoas mais velhas, qualidade reconhecida nos povos indígenas brasileiros, mas o respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as observem e as acolham em suas características próprias que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa Guarani. Tendo sublinhado essas

características que são presenças fortes na educação tradicional dos Guarani, desenvolvo a seguir como cada uma delas aparece no cotidiano, inseridas no NHANDE REKO, como afirma Laricq (1993, p. 105), na citação que segue:

Todas las formas de esta educación están finalmente entrelazadas con la práctica social circundante. De allí que sea imposible mantener categorías y comportamientos asociados, de alguna forma alejados de ella. No existen aquí espacios sociales dedicados a la transmisión, creación o rectificación de comportamientos y categorías más que los escenarios mismos de la vida y las actividades que la producen y reproducen. La existencia del monte, la participación comunitaria en el ritual, la ingestión de determinado tipo de alimentos y las consecuencias físico-sociales de esto, no podrán ser enseñados como valores en abstracto, porque la acción motivará la enseñanza y la comprobación de su efectividad la harán verdadera.

"A educação Guarani começa no berço, e assim vai crescendo e madurando culturalmente e na tradição. A educação Guarani é só viver dentro da cultura, aprender coisas da cultura e conviver juntos com a natureza", afirmaram os professores Guarani da TEKOA ANHETENGUÁ Paulo Morinico e Alberto Sandro Ortega (Fórum Mundial da Educação, Porto Alegre, julho de 2004). Demonstram com isso uma visão abrangente de educação e a elegem como meio para afirmar a tradição, fio indispensável na confecção da pessoa Guarani. Assim o fazem em suas aldeias, em que todos são integrados nas práticas tradicionais, tendo como parâmetro a convivência familiar e seus conselhos, ensinamentos e experimentações, o respeito entre si e pelos mais velhos, a vida comunitária que se desdobra na vivência da religião - nos rituais, na reza, no canto e na dança -, na convivência habitual na *OPY*, na relação com a natureza e no mero estar-juntos que configura o tempo-espaço Guarani. São ensinamentos que reatualizam-se nas narrativas míticas que passam de geração para geração, nos pequenos atos que compõem o cotidiano e nos rituais que marcam momentos importantes na vida da pessoa Guarani.

O pai e a mãe aconselham e não castigam a criança, pois ela ainda está fazendo seu lugar na terra. (...) De manhã os pais levantam, fazem fogo, fazem chimarrão e sentam com os filhos, para ensinar, falar, dar conselhos, para não brigar, para respeitar. As crianças também

aprendem fazendo: hoje a Maikeli, 4 anos, lavou a louça. Ela tem que aprender junto com a mãe, que deixa fazer, não grita enquanto a criança faz. As meninas aprendem com as mães, já os meninos é diferente. Tem criança que não ouve os conselhos, então é porque é ruim. (Diário de Campo, 08/06/04)

Essa explicação, proferida pelos professores da Aldeia Cantagalo realça a importância da vivência para aprender e a palavra como componente central no ensinar, na transmissão de conselhos e ensinamentos, mas igualmente destaca a importância do fazer e o respeito às características individuais de cada criança, características estas que devem ser observadas, perscrutadas pelos mais velhos. Para compreender essa postura diante das crianças, há que se reportar a concepção de pessoa, a importância reveladora do nome dado à pessoa pelo xamã, bem como o lugar da palavra para os Guarani.

A palavra se reveste de sabedoria e se materializa em conselhos: "Para isso tem muitas palavras. Por exemplo, você vai dar conselhos aos seus filhos. Isso é uma sabedoria. (...) tem criança chorona, a criança é brava. Não vive mais vida feia, não chores mais à toa, não fique brava e assim vai falando". (Garcia, 2003, p. 168). É respeitando o viver autônomo de cada criança, onde cada uma, com suas características, revela seu modo de ser e descobre suas potencialidades e, ao mesmo tempo é orientada por palavras de sabedoria, de carinho e de suavidade que compõe os conselhos ou as narrativas tradicionais, palavras prenes de ensinamentos. Porém, há um entendimento de que os traços básicos que conformam a pessoa lhes são próprios, por isso que tal nome lhe foi revelado no ritual de nomeação, nome que já diz das características intrínsecas da pessoa.

Há, na cosmologia Guarani, uma distinção entre as boas e más ações, no entanto, os indivíduos não são responsáveis moralmente por elas, pois o bem e o mal são tidos como atributos naturais, constituinte de cada pessoa. As ações dos indivíduos são explicadas por sua natureza e, embora os parâmetros da tradição Guarani funcionem como reguladores da vida e dos comportamentos, não se inserem neles atributos morais, sendo que o respeito pela personalidade humana está fundamentado na concepção de que esta

se desenvolve livre e independente em cada pessoa. Em conseqüência, intervenções educativas não são reconhecidas como eficazes enquanto a criança é pequena, sendo, eventualmente, submetida a procedimentos xamânicos, que clamam os cuidados do KARAI ou da KUNHA KARAI, assim como também estão sujeitas à proteção e estímulos mágicos. Por isso, não são comuns sanções, castigos e condenações, nem tampouco prêmios e recompensas com base em julgamentos morais que acionam ações visando adequar a pessoa a um comportamento idealizado, pois a virtude ou a falta dela denota a natureza do ser. O que aparece como parâmetro para atitudes e comportamentos humanos não é um código moral, mas um compromisso de viver como Guarani, seguindo os ensinamentos revelados pelas divindades e transmitidos de geração a geração. (Shaden, 1962, p. 67-68).

Há sim um cuidado para que todas as pessoas sigam as determinações coletivas, ou seja, as leis de cada TEKOA. Porém, são intervenções e procedimentos que não envolvem as crianças pequenas, apenas jovens e adultos. As pessoas que não aderem ao modo de vida tido como verdadeiro para a aldeia, são submetidas a sanções, como explica Seu Dário: "As leis antigas dos Guarani tem que cumprir, se não cumpre tem castigo. O castigo é variado, depende do que fez. É para jovens, homens e mulheres, criança não" (Diário de Campo, 12/01/04). Seu Dário aproveita a ocasião para argumentar como funciona, deixando claro que a pessoa submetida à "correção" sente muita vergonha diante dos demais integrantes da aldeia, pois a sanção incorre num trabalho para a comunidade ou no corte do cabelo, uma forma de expor exemplarmente o infrator aos demais. "A pessoa pode ser castigada, mas não tem o costume de expulsar", explica o velho líder do Cantagalo. Observo que entre as atitudes não toleradas estão os maus tratos a crianças e mulheres, comportamentos que, em geral, são decorrentes do uso abusivo de álcool por parte de alguns homens.

Para ilustrar o que dizem os Guarani a respeito da educação tradicional, transcrevo alguns trechos que escolhi no depoimento de André Fernandes de Souza, 34 anos, da TEKOA IGUA'PORÃ, palavras que, no meu entendimento, apresentam preceitos fortes da

educação praticada em sua aldeia e que, após dias de convivência com adultos e crianças compreendi, na prática, os sentidos de suas palavras.

A educação da criança na aldeia é uma questão que vamos dizer assim, com delicadeza as pessoas falam para a criançada e se pode falar da forma de brincar e também aconselhamentos para respeitar o outro, o adulto, manter já mais respeito e também crescer assim que algum dia ele também vai ser adulto, um avô de alguém e ele tem que saber ouvir quando outra pessoa fala para levar todas as palavras gravadas dentro de sua mente porque, para nós, nossa cabeça é como um gravador. Fala de muita coisa, o professor para uma criança é o avô, pai, mãe e contar como era antigamente e também mostrar coisas que se faz dentro da aldeia, de que forma trabalhavam, depois, quando tiver a sua família, pode educar novamente na forma em que foi educada. (...) Por isso, para nós, o mais importante é a nossa forma de viver. Tem que mostrar a nossa forma de trabalhar, de construir casas, isso aí, todas essas coisas fazem parte da educação da criançada. A medida que vai crescendo, cada dia vai conhecendo coisas, vai aprendendo como fazer. Por isso que a gente faz casinha de PINDÓ, para mostrar como é que faz. (...) A OPY também tem forma para educar o filho, a criançada da aldeia. Aí pode dizer prá que o templo. Isso é só pra rezar e toda essas coisas tem que contar a um filho e não somente tem que contar, tem que mostrar. Uma criança não pode acreditar se conta e não mostra. (...) A gente sempre falava ao filho que o templo pode ser o hospital porque aquele que está doente e se preparou muito remédio não faz nada então tem que levar essa pessoa na igreja e aí vai ser diferente, o KARAI é que vai atender ali se realmente o corpo está tendo uma doença ou o espírito que tomou uma decisão de ir embora. Toda essas coisas tem e tudo isso tem que contar a criança e alguma criança gostaria de trabalhar dessa maneira, para atender a pessoa doente. Tudo isso é uma educação para nós, educar em todas as coisas.

Refletindo a partir da fala de André, cujo depoimento seu pai, o KARAI Mariano de Souza, acompanhou, sussurrando algumas palavras em Guarani, quase inaudíveis mas que percebo incorporadas por André em seu depoimento. "Com delicadeza as pessoas falam" é revelador da educação tradicional, cuja característica ressaltada por André é perceptível no cotidiano de todas as aldeias que conheci nesse período de campo: a delicadeza da palavra e do gesto que aproxima e acaricia os corpos, a suavidade da fala que muitas vezes se evidencia como sussurros, como um dizer em que a vibração é mais forte do que a própria pronúncia da palavra e que ocorre como proximidade amorosa e comunicação corporal. Há uma leveza na fala que circula quase tênue entre as pessoas

Guarani, cuja maciez e brandura do som não esconde a força e a robustez da mensagem. São palavras que expressam ternura, especialmente quando proferidas nas TEKOÁ. A palavra dirigida à criança muito eventualmente é gritada e não revela tom de brabeza ou de xingamento. É a própria delicadeza que reveste o dizer e que, na minha forma de olhar, contribui para a tranquilidade dos ambientes e das relações⁶⁶.

Voltando ao depoimento do André, citado acima, destaca-se em sua fala a importância do fazer e, conquanto a importância da palavra, ela só tem validade quando levada a efeito. Por isso as crianças acompanham os pais e as mães, os irmãos mais velhos e as outras pessoas maiores e são desafiadas a experienciar, conhecendo seus próprios limites, o que torna pouco comum ouvir, por parte dos adultos, qualquer restrição ao fazer infantil numa aldeia Guarani. Se a criança tem vontade de descascar a sua cana⁶⁷ pode usar uma faca durante horas que o adulto não se intromete no fazer da criança, deixando-a experimentar. Nem tampouco vê-se crianças machucadas pelo uso de facas ou pela interação com o fogo, outra experimentação cotidiana das crianças. Há um "deixar fazer" que aposta na capacidade de cada pessoa. Em geral, quem introduz a criança na concretude da ação é o irmão um pouco maior, que propõe situações em que a criança menor é levada a fazer, observando e imitando o outro.

Sentadas em um pano⁶⁸ no chão, Ivânia, treze anos e Simone, três anos, a maior com um facão e a menor com uma faca pequena, descascam cana. Há um mimetismo nos gestos da Simone, que se esforça em seguir os

⁶⁶ Algumas situações de violência são referidas e, em raros momentos por mim presenciados, sempre relacionadas ao uso abusivo de álcool por algumas pessoas que são consideradas alcoólatras, motivo de vergonha para as pessoas da aldeia e de iniciativas que se concretizam hoje no Rio Grande do Sul, como o Percurso Terapêutico dos XANDARO MARÃNGATU, desenvolvido por lideranças tradicionais Mbyá-Guarani, acompanhados por antropólogos e financiado pela Fundação Nacional da Saúde - FUNASA (Ferreira, 2004).

⁶⁷ A cana-de-açúcar é cultivada em todas as aldeias Guarani que conheço, em maior ou menor quantidade. A garapa doce é muito apreciada e, especialmente as crianças, chupam direto no bagaço da cana, elas próprias tirando a casca, numa atividade que soa como arriscada para mim, pois envolve facas e facões. Porém, apesar dos meus anseios, jamais vi uma criança se machucar.

⁶⁸ Observo que é costume no Cantagalo, especialmente entre as mulheres, estenderem um pano no chão para sentarem, prática imitada pelas crianças.

passos da irmã maior na difícil tarefa. Acompanho-as com o olhar por mais de meia hora, admirando a beleza do momento, em que as duas conversam e riem, sorvendo o caldo doce dos bagaços da cana que preparam juntas, murmurando palavras na seqüência de atividades, que parte da maior para a menor. A proximidade amorosa e a comunicação corporal das duas irmãs são fortes nessa cena, que se repete diariamente na aldeia, como ato educativo que desenvolve a capacidade de observação, experimentando e imitando comportamentos, se fazendo Guarani. (Diário de Campo, 08/04/04).

Observei, nas visitas à Aldeia da Lomba do Pinheiro, que não só as crianças acompanham os adultos, mas os adultos acompanham as crianças em suas atividades específicas, como brincar, escrever e desenhar, em que principalmente, as mulheres olham de perto, rindo, fazendo comentários e, em muitas situações, se envolvendo. Entretanto, é mais comum as crianças participarem das atividades dos adultos, como na cena que descrevo: "Maristela, dois anos, acocorada junto a uma bica d'água, lavava roupas com sua mãe que ria e aprova suas ações, mesmo a menina molhando sua roupa e, do meu ponto de vista, 'atrapalhando' o desenvolvimento da atividade" (Diário de Campo, 20/07/04). Também na Lomba do Pinheiro presenciei várias vezes as crianças pequenas colocarem batatas para assar nas cinzas, junto ao fogo de chão, acompanhando o cozimento do alimento com um pequeno pau e de quando em quando batendo nas batatas para ver se estavam prontas, imitando a atividade realizada por uma das mulheres adultas.



Foto 16: Kyringue acompanham e auxiliam os adultos na preparação dos alimentos

Acompanhando as aulas na Lomba do Pinheiro, presenciei muitas situações em que a irmã pequena, de cinco anos, pegou na mão do irmão menor, de dois anos, para ensinar-lhe a manusear o giz ou o lápis. São situações bem diferentes de um suposto modelo em que o adulto fica dizendo e impondo um modo de fazer. A criança é levada a observar, pois terá que fazer por si. Assim se repete com a dança, com o canto, com o comer, com o caminhar... A segregação de idades, comum hoje na educação ocidental, se introduzida na aldeia, quebraria com um dos mais preciosos preceitos da educação Guarani, concretizada na constante e intensa interação das crianças de idades diferenciadas e que incentiva a observação, a imitação e a experimentação. A vivacidade dos olhos dos pequenos KYRINGÜE espelham a atenção que dispensam a tudo o que ocorre na sua volta, sempre observando e tentando imitar, "cavando" espaço para si entre os maiores. É visível o esforço que as crianças fazem para aprender, muito maior que as iniciativas dos adultos para ensinar, adequado ao sistema Guarani, de nunca antecipar-se numa resposta, mas esperar o momento em que o jovem vem procurar, esperar a pergunta, esperar o movimento que vai ao encontro daquele que tem a sabedoria para transmitir.

Muitas cenas da vida dos KYRINGÜE merecem destaque pelo que dizem da educação tradicional, como esta que, além de revelar a relação dos adultos com as crianças, evidencia a relação das crianças com o fogo, elemento sempre presente na vida Guarani.

Paulo organiza o cenário da aula: coloca dois colchonetes no chão e entrega folhas brancas e canetas hidrocor às crianças que vão chegando aos poucos e forjando um lugar para si, entre as "frestas" dos que já estão sentados. Perto das crianças um fogo, onde os adultos aquecem a água para o chimarrão e para o café. (...) enquanto Paulo registra desenhos e palavras no quadro, Maria Eugênia, que circula entre as crianças, começa a transferir o fogo para fora do galpão. Seu filho de dois anos a acompanha e pega uma lenha incandescente. As outras crianças saem do raio de ação do pequeno e a mãe observa, fala suavemente alguma coisa que se refere a TATA - fogo - aproxima-se, entrega ao menino um pedaço de lenha menor, com brasas em uma das extremidades e os dois, sorrindo, efetuam o transporte do fogo para outro lugar. Em seguida, o pequeno se aproxima ao grupo, pega um papel e uma caneta e se põe a escrever, seguindo os mais velhos.

Não soube de nenhuma criança que tenha se machucado com fogo, nem tampouco vi adultos advertindo as crianças para dele ficarem distante. Perguntei se é comum as crianças se queimarem e ouvi uma negativa. "As crianças aprendem desde pequenas e sabem se cuidar", disse-me um dia a Silvana, afirmação que se confirma nas cenas concretas que presenciei. É assim que as crianças aprendem, fazendo, experimentado e tendo sempre os adultos por perto, não para reprovar ou dizer como fazer, mas observando o modo de cada criança se movimentar no mundo. Os conselhos, em geral, são proferidos nos momentos que sentam em volta do fogo para conversar e, algumas vezes na própria situação de conflito. O exemplo citado por Marcos Terena sobre a educação das crianças de sua etnia, em recente palestra que abordou "Saberes Tradicionais" no Fórum Social Mundial- FSM (Porto Alegre, 2005), estendeu essa compreensão de educação para outros povos indígenas do Brasil. Contou que, certa vez, presenciou um menino movimentando-se ao redor do fogo, chegando perto, mexendo. Nenhum adulto interviu junto à criança, apenas quando encostou a mão numa brasa e sentiu o calor do fogo é que aprendeu, estabelecendo, por si, o limite de sua ação. Aos adultos cabe aconselhar e conversar com as crianças, fazendo com que elas acompanhem o cotidiano da aldeia, aprendendo na prática, afirmou o palestrante indígena.

É comum passar uma tarde inteira na aldeia e não ouvir um só choro, uma queixa, uma briga ou um pedido de ajuda para resolver conflitos, situações que me soavam estranhas nos primeiros dias do estar-juntos que constituiu o trabalho de campo,

acostumada a outra forma de relação das e com as crianças, especialmente da intervenção constante dos adultos e as queixas dirigidas a estes. Segue um trecho do diário de campo que expressa a admiração com que contemplo as crianças, bem como a reflexão que provocou o estar com elas no meu primeiro dia de estadia na TEKÓÁ IGUA'PORÃ.

As crianças brincam sem a intervenção dos adultos: vi dois pequenos se desentenderem diante de um balanço, mas por conta logo se entendem e nem olham para os adultos, que agiam como se as crianças não estivessem ali. Ouvei uma mãe dirigir suavemente a palavra ao seu filho pequeno - de pouco mais de um ano de idade - que jogava uma madeira para o alto, como se fosse uma bola e que poderia cair na sua própria cabeça, constituindo um risco imediato. O comportamento dos adultos restringe-se a retirar a criança da situação de perigo, como, por exemplo, quando uma criança maior brincava com um facão perto de um menino pequeno, ambos compartilhando um espaço de interação com um grupo de KYRINGÜE: a mãe afastou a criança menor do raio do instrumento cortante, mas não fez nenhuma repreensão ao que manuseava o facão. As crianças se tocam muito, mais entre as meninas que entre os meninos. Sentam no colo umas das outras, rolam, se jogam no chão embolando seus corpos, sem se agredir. Vivenciar esse momento mágico da vida dos KYRINGÜE me faz pensar que a não intervenção dos adultos cria uma curiosidade especial nas crianças, que têm que buscar suas próprias aprendizagens, aprendendo por si, confeccionando sua autonomia. Observam, imitam, fazem! Nenhum adulto se antecipa para ensinar e transparece o esforço de cada criança para aprender. Talvez essa seja uma explicação da esperteza, da agilidade e da presteza que demonstram os Guarani para aprender (Diário de Campo, 18/01/04).

Talvez, tenham sido essas características a surpreender também os cronistas europeus que escreveram sobre a educação das crianças Tupinambá, ainda no século XVI, reconhecendo que os adultos jamais diziam às crianças algo que poderia lhes ofender nem tampouco as castigavam, as agrediam ou as repreendiam, concluindo que essa maneira livre de criar as crianças as levava a nunca fazer algo que desagradasse seus pais, sendo a obediência e o respeito aos mais velhos uma regra seguida com rigor por todos os membros da tribo.

Quando pequena, ainda sendo amamentada, a criança passa grande parte do tempo no colo, atendida prontamente em todas as suas necessidades: jamais presenciei uma

criança chorando a espera de um horário determinado para mamar ou no aguardo do colo da mãe, ocupada em outra atividade. Sobressai um movimento de busca, em que a criança procura o seio, demonstra a sua iniciativa na resolução do seu problema e, em geral encontra a disposição alegre da mãe e todos os adultos que a rodeia. As crianças são o centro das atenções e dos cuidados e, quando pequenas passam a maior parte do tempo no colo da mãe, presas em seu corpo nas tradicionais MONDEA. A proximidade amorosa e a comunicação corporal se dão através desse contato pele a pele, produzindo aprendizagens afetivas em que a sensibilidade é acionada como fio primordial na confecção da pessoa Guarani, que tem a emoção, o coração e o sentimento na base de sua aprendizagem.

Aprender com o coração, como repetidas vezes dizem os Guarani, propõe uma reflexão desse significado de aprendizagem. Kusch (1977) levanta algumas questões acerca do pensamento indígena e as decorrentes concepções de conhecimento. Para os ocidentais, em geral, a emoção é mal vista, sinônimo de irracionalidade. Diferente do que significa no pensamento indígena, cuja coerência interna da cultura é dada exatamente pelo afetivo. O coração, no pensamento ameríndio, é muito mais que uma parte do corpo e muitas vezes é usado com um significado que, para o ocidente, seria equivalente a inteligência. Para o povo Quechua, por exemplo, o termo coração é tido quase que como uma faculdade psíquica, dada sua importância nas relações de aprendizagem e na constituição da pessoa. Kusch afirma (1977, p. 50) que "el corazón há sido desde antiguo el órgano que, a la vez, ve y siente. Tiene el valor de un regulador intuitivo del juicio". Diz o autor que esse juízo é tanto racional quanto irracional e "se trata de una especie de coordinación entre sujeto y objeto, con el predominio de um sujeto total"⁶⁹.

Ao começarem a caminhar ou avizinhandose outro filho, como alguns casos que observei o início de uma outra gravidez, inicia-se também um novo período de aprendizagem: a criança começa a viver mais "solta", mais à vontade, descobrindo seus limites e suas possibilidades. Compreendo essas atitudes em relação à criança como necessárias para a sua autonomia e isso se expressa em todos os aspectos da vida. É

⁶⁹ Corazón = Com-razão. Talvez para os latinos a razão seja mais do que intelecto e raciocínio.

difícil ver um adulto alimentando uma criança de dois, três ou quatro anos, nem mesmo vestindo-as: as próprias crianças buscam suprir suas necessidades e procuram agasalho a partir de uma necessidade sentida. Avalio assim os comportamentos que observei e que muitas vezes são motivos de críticas por parte de pessoas não índias que entendem esses comportamentos como falta de cuidado. Também vivi momentos de estranhamento em relação às atitudes das crianças:

As crianças ficam mais expostas ao frio, pois não vejo intervenção dos adultos providenciando agasalho. Mesmo com a baixa temperatura de hoje muitas crianças estão de chinelo de dedo, camisetas e uma menina pequena no pátio de sua casa, acompanhada pela mãe, usando apenas uma saia. Ao ser perguntada por uma pessoa de fora que visitava a aldeia se a criança não estava sentindo frio, a mãe acorreu com uma blusa. Percebi que estava mais preocupada em atender a interpelação JURUÁ que às necessidades da sua filha de três ou quatro anos (Diário de Campo, 11/06/04).

Penso que assim como aprendem a buscar as coisas por si, constituindo sua autonomia ao ter que resolver seus problemas, numa situação como a descrita acima, também estão mais expostas e predispostas a ficarem gripados, por exemplo. Outra ocasião da convivência na aldeia me possibilitou refletir sobre a autonomia com que as crianças Guarani lidam no dia a dia, autonomia esta que nem sempre resulta num "final feliz", como se fosse uma característica produzida apenas para o bem. Caminhava, numa tarde fria e chuvosa, acompanhando um grupo de crianças pela estrada que vai até a escola, no Cantagalo. Nenhuma delas foi advertida pelas mães ou pessoas mais velhas para não molharem suas roupas ou seus calçados. Passando por uma poça d'água, fizeram uma brincadeira e mediam suas capacidades e seus limites, pulando para ultrapassá-la. Vi, como num filme de situações já vividas, adultos não indígenas gritando para que as crianças evitassem pular e que não se molhassem, aliás, essa foi uma vontade minha naquele momento. Assim como os KYRINGUE puderam experimentar suas capacidades e exercitar suas potencialidades sem a interferência dos adultos, os que molharam os calçados ficaram com os pés gelados e úmidos durante toda a tarde, o que em geral ocasiona resfriados intermináveis no inverno gélido do Rio Grande do Sul.

É comum as crianças andarem em grupos pela aldeia, brincam, cantam, sobem nas árvores, riem, sempre muito silenciosas; passam uma tarde inteira sem chamar por um adulto, muito menos chorar, brigar ou se bater. Aliás, agressões físicas envolvendo crianças só presenciei duas vezes e por parte do mesmo menino, que bateu no primo menor e, em outra oportunidade acertou uma pedra na irmã menor. Vi os adultos atenderem a criança agredida com presteza e não referirem-se ao agressor, nem para repreendê-lo ou pedir alguma explicação sobre seu ato, creio que pautados do entendimento de que cada criança tem um comportamento que lhe é próprio. Aliás, comportamentos que se sobressaem como choro ou "brabeza", como dizem os adultos Guarani é pouco comum, mas observei como manifestação recorrente em uma mesma criança. Registrei, no Diário de Campo (08/04/04) que "os adultos são muito atentos ao comportamento de cada criança e esse comportamento não é questionado, mas aceito. Por isso, vê-se pouca repressão às crianças, mas um acompanhamento constante, sem julgamento moral". Essa perspectiva de não criar determinadas expectativas no modo de agir das crianças, marca a fluência das relações com os adultos. Assim procedem também em relação à escola, que não se constitui em uma frequência obrigatória, mas sim uma vontade pessoal de cada criança, dado que contribui para um ambiente suave, leve e tranqüilo nas aulas que acompanhei.

Nos preceitos que compõe a educação dos Guarani, sobressai a importância do fazer, mas igualmente da palavra, que para eles é sagrada. Escutar é uma reverência: escutam-se as divindades e suas revelações através dos sonhos, de inspirações e da fala do KARAI, escutam-se os mais velhos, que oferecem ensinamentos e conselhos, escutam-se as histórias de antigamente. A escuta é um traço forte e importante da educação Guarani e muito antes de desenvolver a eloquência da fala aprendem a escutar. Entre os MBYÁ, especialmente recém vindos da Argentina, vi meninos com o lábio inferior perfurado para o uso do TEMBETÁ, referência ao ritual masculino que assinala a passagem da infância para a vida adulta e que sinaliza para um momento em que o jovem irá dispor-se à escuta. No pátio de Seu Dário, no Cantagalo, observo os jovens dispostos a escutar: sentados com os homens mais velhos, dificilmente falam, mas escutam a força terna das

palavras Guarani. "Essas são lideranças jovens, estão apreendendo", diz Seu Dário, dirigindo-se aos jovens que estão entre os adultos e anciões, numa silenciosa atitude de escuta.

A natureza é a grande inspiradora na e da educação tradicional do Guarani e não é separada da vida dos humanos: pessoa, cultura e natureza como uma totalidade não separável. Ao mesmo tempo em que aprendem a se relacionar com todos os elementos da natureza, experimentam o limite na relação com cada um e aprendem a respeitá-la como um todo. No Cantagalo e na Pacheca vi como as crianças são exímias nadadoras, tanto no açude, quanto no rio. Porém, a água também tem seus limites e aprendem que, ao anoitecer não podem se banhar, porque seu espírito pode prejudicar a pessoa. O mesmo ocorre com a mata, parte intrínseca da vida Guarani: caminhar nela, conhecê-la e explorá-la, senti-la em si, mas nunca ultrapassar o limite que impõe às pessoas, que assim aprendem a força majestosa da natureza, das plantas e dos animais. Os animais, tendo sido pessoas, mantêm com elas afinidades importantes. É comum apelidos de animais, mostrando que comportamentos humanos e animais se aproximam.

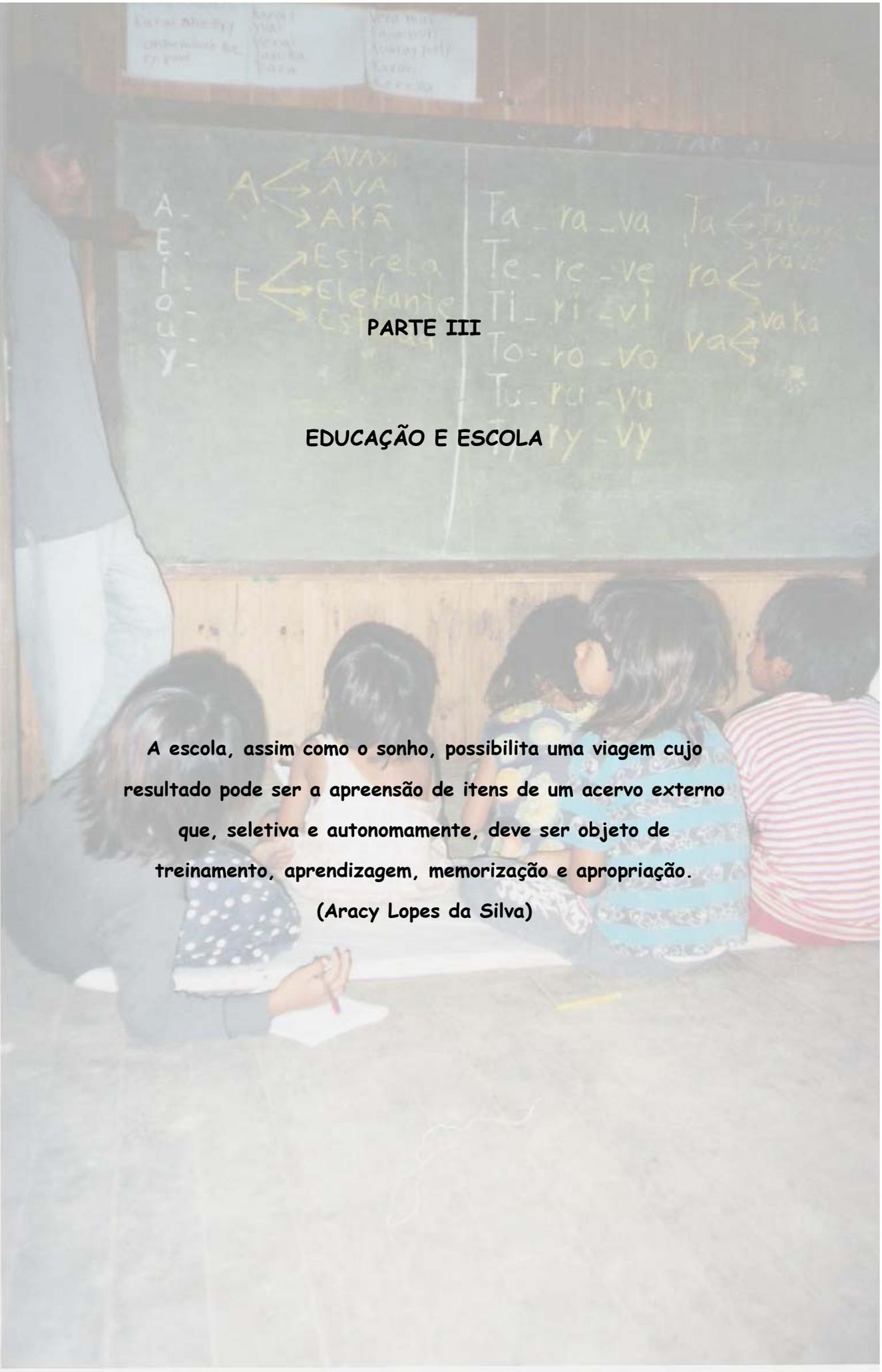
E, como parte da natureza que vive ciclicamente, os ciclos da vida das pessoas são respeitados, reconhecidos e ritualizados: a cada fase da vida comportamentos e tratamentos próprios e adequados e diante das mudanças que transforma jovens em adultos um ritual que singulariza essa passagem. As atitudes diante das mudanças físicas das meninas adolescentes são visíveis, pois por ocasião da primeira menstruação elas têm o cabelo cortado e por várias semanas se apresentam com um lenço na cabeça. É depois do cabelo crescer novamente que está pronta para casar. Nessa fase da vida são induzidas em intensas aprendizagens no seio familiar, tomando conta dos irmãos, mas especialmente assumindo atividades domésticas importantes, como cozinhar.

Um estudo realizado por Larricq (1993) em uma aldeia Mbyá-Guarani na Província de Misiones, Argentina, dedicou-se ao entendimento das etapas da vida das pessoas Guarani, estudo que partiu de um referencial teórico piagetiano que, no meu entendimento direcionou o olhar do pesquisador ao classificar as crianças. Porém, a descrição etnográfica que apresenta, detalhando várias maneiras de agir, mostra que o

povo Guarani também se preocupa e está atento para as características de cada idade de suas crianças. Da mesma forma, em minha pesquisa tive oportunidade de observar diferentes comportamentos das crianças e dos adultos diante delas, compondo a descrição aqui apresentada.

Segundo Larricq (op. cit), há uma primeira etapa, desde o nascimento aos três anos de idade em que a imitação diante dos maiores imediatos é a forma privilegiada de aprender, aspecto que salta aos olhos, tanto fora como dentro da escola. A imitação continua sendo o elemento básico da aprendizagem também dos três aos seis anos de idade, porém as ações comunitárias são o alvo principal da curiosidade das crianças nesse período da vida, segundo o referido autor. A partir dos sete anos aparece indícios de uma expectativa de participação social por parte dos adultos em relação às crianças, principalmente das meninas, que são demandadas para os afazeres domésticos. Contudo, esse fazer está sempre disposto para a aprendizagem: "eu mando fazer algum servicinho para elas aprender", disse a Silvana, referindo-se às tarefas que indica para suas filhas.

Retomando o que dizem as pessoas Guarani, "a educação na cultura é integral" é educar em todas as coisas, sem separá-las do local onde ocorrem. Não precisa levar a um lugar específico para aprender, mas aprende no estar aí, ao dar-se ao mundo: a fala se dá ao redor do fogo, na sombra da árvore; pescar e caçar são aprendidos acompanhando os adultos; cozinhar se dá no fogo de verdade; descascar a cana implica em manusear uma faca no momento em que a criança deseja chupá-la... É nesse universo, em que sobressai uma peculiar cosmologia, que está se inserindo a escola, requisitada por algumas aldeias Guarani. É essa escola indígena e, mais especificamente, a conflitualidade e as características que essa instituição apresenta nas aldeias pesquisadas, que analiso na terceira parte do trabalho.



PARTE III

EDUCAÇÃO E ESCOLA

A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser a apreensão de itens de um acervo externo que, seletiva e autonomamente, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização e apropriação.

(Aracy Lopes da Silva)

5. Histórias e memórias dos Processos de Escolarização dos Indígenas e dos Guarani

O "próprio" é uma vitória do lugar sobre o tempo.
(Certeau, 1998, p. 99)

5.1. Um encontro de Cosmologias?

"Guarani tem o seu sistema de educação, não é separado, está tudo junto. Tem a *OPY* e se ensina tudo junto", advertiu José Cirilo, por ocasião de nosso primeiro encontro na aldeia para falar da escola que estavam cogitando solicitar à Secretaria de Estado de Educação. Ao afirmar a educação do povo Guarani, o cacique da TEKOÁ ANHETENGUÁ fez questão de frisar o seu conhecimento de outra forma de educação, uma educação "separada", alheia a sua cosmologia. O cacique está aludindo à sociedade ocidental moderna, que tem na escola uma forte referência para as práticas educativas. Falando do sistema Guarani, o cacique explicita um entendimento global da sociedade e do mundo, entendimento que encontra ressonância em Balandier (1997-a, p. 156), quando diz que nas sociedades tradicionais a ordem social e a ordem cósmica são indissociáveis e equivalentes e as "teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais, unificadoras". O saber, acessível a todos, "é dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos", que o fragmenta. O modo de ser Guarani, enquanto totalidade cósmica, estranha a setorização e disciplinarização que marcam o conhecimento e as instituições ocidentais da modernidade.

A afirmação persistente dos Guarani, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de "branco", deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental. Essa ordem é resultante "de la trama milenar tejida por ese trigno cosmológico", a saber: "helênica, cristiana y moderna" (Dorneles, 1996, p.62). Não só a escola é resultante desse processo, mas a força que propulsionou a conquista e colonização do Novo Mundo pela Europa se deu justo no cruzamento das concepções de

mundo medieval cristã e moderna renascentista, idéias que passaram a conviver, modificando-se mutuamente. A Europa renascentista, impulsionada pelas marcas evocadas no passado helênico, constrói os primeiros indícios do pensamento científico que caracterizam a modernidade ocidental.

No interior da cosmologia ocidental moderna, inspirada na ciência que ordena o mundo e fragmenta o conhecimento, constitui-se a escola, como um projeto educativo para a formação do cidadão, com uma identidade nacional. Diz Elias (1994) que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e guildas e transferiu-se para um Estado centralizado e urbano. A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória, expandindo-se para propagar o processo civilizador, desencadeado a partir da Europa. A idéia de escola como *locus* específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou-se escolarizada.

Gestada na transição do período medieval para o moderno, potencializada pelo Iluminismo que projetou a instrução pública a partir dos Estados Nacionais e organizada pela ciência positivista que ordenou a sociedade e aprofundou o conhecimento disciplinar a partir do século XIX, a escola se afirmou como instituição obrigatória para a socialização da infância. E, no embate fecundo entre ordem e desordem que caracteriza o movimento, a razão foi eleita como ordem, para dar conta do caos. É essa razão que se transfigura e faz surgir uma ordem pedagógica que se pretende verdadeira e universal (Dorneles, 1996) e passa a ocupar espaços consideráveis no imaginário de todos os setores da sociedade. Do mesmo modo como avançou nos países europeus, resultado não só das iniciativas dos governantes, mas, sobretudo, da força reivindicatória dos setores trabalhadores, operários e camponeses, a escola passou a figurar nos dizeres e fazeres da América.

Portanto, a escola, assim como expressa, também elabora concepções de mundo, interagindo com o contexto histórico que habita. Para uma cosmologia que repousa na razão e na ciência, a escola da modernidade ocidental também passou a ser um mecanismo de ordenamento da sociedade, classificando, organizando linear e progressivamente as coisas e os acontecimentos, colocando-os em determinados compartimentos. É dessa concepção de educação separada, gerada por outra concepção de mundo que fala José Cirilo, quando abre a discussão sobre a implementação da educação escolar na TEKOÁ ANHETENGUÁ, onde é cacique. Mostra seu entendimento que a escola é esse outro mundo, essa outra cosmologia que adentra no NHANDE REKO e, estrategicamente, deixa registrada as diferenças entre as duas formas de viver e de educar.



Foto 18: Cacique da Lomba do Pinheiro no Seminário sobre a Escola na Aldeia

Do mesmo modo como a escola faz parte e é representativa do sistema educacional da sociedade ocidental moderna, os Guarani têm, no interior de sua forma de viver, intenções e situações educativas próprias, responsáveis pela confecção da pessoa de acordo com os cânones de sua cultura. Porém, como foi exposto nos capítulos anteriores, não é de hoje a lastimável desvalorização que o ocidente pratica em relação aos povos

autóctones da América: ao tomarem posse das terras habitadas pelos povos indígenas, uma das primeiras ações dos europeus foi organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais, sendo a escola um deles. Na carta que descreve a Província do Brasil no ano de 1585, Anchieta diz que os padres que atuam na colônia "ensinam os filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem com graça, ajudar as missas e desta maneira os fazem polidos homens" (apud. Moreau, 2003, p. 197).

Desde então, os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados, empurrado para o subterrâneo, a fim de dar lugar a uma compreensão de educação que se reduz à catequese e à educação escolar. A ação dos missionários católicos foi, com certeza, a iniciativa mais antiga e contundente para educar o nativo e, entre outras práticas que visavam a europeização e a cristianização da América, inauguraram a escola para os povos indígenas. Implementada por iniciativas religiosas, manteve essa característica, quase que única, até o advento da República no Brasil, quando então, o governo republicano formulou um programa voltado ao cuidado dos povos indígenas e, no interior das ações que compuseram esse programa, figurou a escola. Contudo, a profunda marca da escolarização confessional entre os povos indígenas perdura e é visível até os dias atuais, através de escolas ligadas a missões religiosas que remanesceram, de um imaginário cristão ainda perceptível, bem como de concepções que perduram em muitas aldeias indígenas no Brasil⁷⁰.

⁷⁰ O século XX é marcado por imagens de "frentes" estabelecidas pelo Serviço de Proteção ao Índio - SPI em que, concomitante à ação militar de contato e "apaziguamento", constata-se a presença de missões religiosas implementando a educação escolar. São também recentes as ações dos missionários em diferentes projetos de educação escolar para os povos indígenas brasileiros, especialmente em regime de "internato", apartando a criança do convívio dos seus e recebendo uma educação intensiva fora da aldeia.

A ação escolarizadora dos jesuítas⁷¹, mais intensa e generalizada na história da educação escolar do Brasil colonial, foi dirigida, inicialmente aos povos nativos, no investimento à infância indígena, buscando vencer o desafio da difícil tarefa de conversão. A exemplo do que faziam na Europa, os jesuítas começaram a investir na educação das crianças aqui na América, consideradas mais vulneráveis e acessíveis aos ensinamentos, visto que o menor tempo de vida e a exposição a situações de aprendizagem, as tornavam, aos olhos daqueles educadores, como tábulas rasas, prontas para serem preenchidas com os ensinamentos cristãos. "Aqui pocas palavras bastam pues todos es como papel blanco...", escreveu Nóbrega, em 1559 (apud Priore, 1996, p. 10).

Nesse sentido, as crianças indígenas eram roubadas⁷² do convívio da tribo para serem educadas junto aos missionários, se possível internas em colégios para que, inseridas em um contexto educativo ocidental e cristão de alta intensidade, pudessem abandonar sua condição indígena e constituir outra identidade. Na concepção dos religiosos europeus, a infância era considerada como o "momento visceral de renúncia da cultura autóctone das crianças indígenas, uma vez que certas práticas e valores ainda não se tinham sedimentado". (Priore, 1996, p. 15).

Em que pese toda a força de conversão e a concretude alcançada em muitas situações, no geral, a educação jesuítica não obteve adesão total, visto o próprio reconhecimento dos missionários sobre a "inconstância da alma selvagem". Mesmo após longos períodos de catequese, ao serem reintegrados em suas aldeias, os índios voltavam a viver de acordo com sua cultura, "esquecendo" os ensinamentos cristãos ou integrando-

⁷¹ Não é intenção relegar ao segundo plano a presença de outras ordens religiosas que marcaram a história do Brasil desde o início da colonização e que também implementaram escolas junto a diferentes povos indígenas, como os franciscanos, beneditinos, mercedários, oratorianos e carmelitas. Porém, especialmente falando dos Guarani, sobressai a ação dos missionários da Companhia de Jesus, cujas marcas reverberam no presente, a ponto dos jesuítas estarem incorporados ao imaginário desse povo indígena, como foi exposto na parte dois desse trabalho.

⁷² O termo é utilizado com dupla significação: roubadas no sentido delas, as crianças, terem subtraídas de si a possibilidade de viver com os seus e; roubadas, no sentido literal, de serem retiradas, em alguns casos, violentamente, de suas aldeias e do convívio familiar.

os, sincreticamente, ao seu modo de vida⁷³. Porém, os missionários não esmoreceram em seus ideais, sendo que essa prática não é apenas apanágio de um passado colonial, mas permanece na memória de pessoas indígenas que a viveram e relatam hoje as lembranças de experiências educativas que os forçavam à integração à sociedade nacional, em tempos recentes.

No século XIX, quando o estado monárquico brasileiro esboçava os primeiros movimentos para elaboração de um sistema de instrução escolar nacional, os povos indígenas permaneceram afetos às ações missionárias, incluindo, no rol desses cuidados, a escola. Segundo Amoroso (2001, p. 135), "entre 1845 e o início de século XX, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica", em que o Estado repassava seus encargos aos religiosos. A escola implementada para os índios naquele período não rompeu com os postulados coloniais, repousando suas atividades sobre os pilares da catequese e da civilização, como diz a referida autora (op. cit, p. 137), visando a conversão e a assimilação à sociedade nacional, usando a educação como uma forma branda de persuasão. Figurava no regulamento de catequese e civilização acordado entre governo e missionários em 1845 que cabia a estes, entre outras atribuições, ensinar a ler, escrever e contar, porém sem usar de violência.

Foi no início do século XX, com a criação de um órgão estatal incumbido especificamente do cuidado com os povos indígenas, que as ações de educação escolar de iniciativa do Estado, destinadas aos índios, tornaram-se mais sistemáticas. O Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPI, mais tarde restringindo-se apenas a SPI, foi inaugurado no dia 7 de setembro de 1910, integrando as comemorações do Dia da Pátria, fato que ilustra o contexto de criação e consolidação de um Estado Nacional moderno que vai se afirmando através da exaltação de suas ações patrióticas de cunho nacionalista e cívico. Esse órgão indigenista, assim como os demais

⁷³ O modo como os povos indígenas da América usaram os bens culturais a eles impostos a partir da Europa, mostra a força criadora que não se submeteu, mas subverteu a partir de dentro, evidenciando a astúcia que possibilitou continuidades históricas. É conhecido na história o comportamento dos indígenas: faziam que concordavam e em alguns casos até concordavam, mas ao metaforizar a ordem dominante o faziam em outro registro (Certeau, 1998).

que configuram o espectro do Estado brasileiro, esteve marcado por fortes aportes positivistas, tendo a escola como um dos grandes pilares de sustentação do nacionalismo nascente. Sob a égide do Estado Moderno assume maiores dimensões a concepção racista de índio incapaz, sujo, desordeiro, fora do lugar, empecilho para o progresso e a modernização. É quando a "aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma destruição criativa, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo", como afirma Bauman (1998, p. 29).

Estranhos. Assim o Estado brasileiro moderno classificou os indígenas em sua própria terra, considerando-os uma anomalia a ser retificada, uma figura de desordem que deveria ser acomodada sob o manto da ordem de um Estado que oferecia a possibilidade de assimilação ao diferente que quisesse se tornar um igual. "Tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem" (Bauman, op. cit, p.29), ou sucumbir diante da aniquilação ou confinamento, outra possibilidade oferecida aos povos indígenas através do intenso trabalho realizado pelo Serviço de Proteção ao Índio, localizando-os, aproximando-se deles, delimitando territórios para constituir as "reservas"⁷⁴, entre outras ações invasivas e restritivas. No sentido de promover a assimilação, é destacável a importância da escola e sua ordem pedagógica, auxiliando à Nação na tarefa de retificar esse nativo que, "sem educação", impediria o progresso.

Junto às iniciativas estatais que implementavam escolas para os povos indígenas, permaneceram as missões religiosas, negociando suas atividades em consonância com o novo momento histórico que idealizava o índio como cidadão nacional, integrado e dissolvido na imaginada sociedade nacional, porém, contraditoriamente, tutelado. A

⁷⁴ Foi o SPI que, seguindo um modelo norte-americano, instaurou no Brasil as "reservas indígenas", terras demarcadas e tuteladas pelo Estado que dispôs seu uso aos indígenas, porém com poderes restritos, tanto sobre a terra, bem como sua movimentação no território nacional. Essa configuração foi modificada, passando de reserva para área indígena e, mais recentemente, como conquista indígena, são as Terras Indígenas que constituem uma territorialidade, ainda sujeita a restrições, porém muito mais próximo do que almejam os povos indígenas brasileiros.

função da escola deveria ser educar e territorializar, contribuindo para constituir em cada indígena uma identidade de cidadão brasileiro. Nessa perspectiva, muitas experiências foram desenvolvidas nas aldeias indígenas, fortemente ameaçadas diante do avanço colonizador no interior do país. Conforme Lima (1995), a educação escolar pregada pelo SPI visava o progresso, fazendo com os "índios selvagens" avançassem moral, intelectual e praticamente.

A idéia de índio civilizado foi assumida por alguns povos indígenas que apropriaram-se dessa prerrogativa, ampliando as formas próprias de vida nas aldeias. Tiveram nas ações escolares possibilidades de maior negociação com as instituições nacionais, bem como outras experiências que passaram a ser consideradas na elaboração das identidades étnicas. O aparato escolar foi apropriado de distintas maneiras, que não supõe uma linear transmissão, como exemplifica Tassinari (2001), ao abordar os projetos de escola entre os índios do Uaçá, na região do baixo rio Oiapoque, no norte do Brasil: muitos professores "brancos" foram incorporados a redes de parentesco e os conteúdos recebidos na escola foram ressignificados. Constituíram um *status* de povo mais "adiantado" por terem aderido ao projeto escolar, como observa-se, em algumas situações, também aqui no Rio Grande do Sul. É recorrente na fala de professores kaingang referir-se a si como "mais avançados" em comparação aos Guarani que só agora abrem a possibilidade para o projeto escolar em suas aldeias⁷⁵. São fatos que mostram a complexidade da educação escolar indígena e que dificultam julgamentos dicotômicos, pois mesmo nos tempos em que explicitamente integrava ações colonizadoras, os povos indígenas souberam usá-la a seu favor.

A divulgação da escrita, especialmente nas línguas indígenas, recebeu um poderoso reforço, com o trabalho de uma agência pesquisadora norte-americana, o Summer Institute of Linguistics - SIL, que se instalou no Brasil em 1956 e, desde então tem realizado inúmeras pesquisas e assessorias na elaboração de dicionários, gramáticas,

⁷⁵ Por outro lado, os movimentos de organização dos povos indígenas americanos nas últimas décadas elegeu como estratégia política a retomada das questões étnicas, situação que põe em evidência povos que tiveram perdas de aspectos culturais importantes, como o seu idioma, muito também por ação da escola.

textos religiosos e cartilhas nas línguas nativas, atingindo amplamente as atividades escolares. Fortalecidos por escrever na sua própria língua, muitos povos indígenas receberam em troca um conteúdo catequizador, incluindo versões modernas da bíblia, fatos que demonstram a atualidade da evangelização entre os índios. Registrei, no Diário de Campo (22/01/04) a solenidade do momento em que João Batista, na época cacique da TEKOÁ IGUA PORÃ, apresentou-me uma bíblia na língua Guarani, que guardava como um tesouro. A referida bíblia havia sido publicada nos anos 80 do século XX, pelo SIL, o que ilustra a contemporaneidade das ações dessa instituição que hoje se denomina Sociedade Internacional de Lingüística.

A criação da Fundação Nacional do Índio, a FUNAI, instituição estatal indigenista que substituiu o SPI desde 1967, deu continuidade às políticas de educação escolar na perspectiva da submissão e do tutelamento. Todavia, não são inertes os povos atingidos por essas políticas e, portanto, não recebem passivamente a escola. Diz Tassinari (2001) que cada povo recriou a escola de acordo com sua cosmologia e, em decorrência, temos hoje no Brasil tantas escolas quanto o número de povos indígenas que a implementam. Cientes da necessidade de assumirem para si a condução da educação escolar, observou-se nos últimas décadas um movimento forte de apropriação na condução do processo de escolarização, com a atuação de lideranças indígenas na formulação e implementação das políticas públicas. Essa prática se revela também em outras áreas da existência indígena, como na luta pela terra e na saúde.

Para isso, contribuiu a atuação de Universidades, Organizações não governamentais, setores da igreja Evangélica e Católica afinados com disposições transformadoras, adotadas a partir do final dos anos 60 e 70 do século XX⁷⁶ e, igualmente, instituições internacionais, todas atuando ao lado dos povos indígenas, apoio decisivo para que aflorassem suas potências, até então abafadas. A partir da década de 80 do século passado, mais precisamente com a realização do primeiro encontro de

⁷⁶ ..."a Igreja Católica, que de longa data vinha sendo cúmplice do Estado na nefanda saga de extermínio e etnocídio das populações indígenas na América Latina, só começa a mudar realmente a partir das reuniões de Medellin (1968) e de Puebla (1978)" (Montserrat, 1989, p.245).

educação indígena no ano de 1979, os povos indígenas assumiram para si a responsabilidade de conduzir essa questão e, desde então, desenvolvem o seu caminho de autonomia na construção uma educação escolar diferenciada⁷⁷.

Como conquista recente, é importante destacar a formulação de uma legislação específica para a educação escolar indígena, decorrente da própria atuação de organizações indígenas e da articulação entre vários povos. Primeiro, foi a Constituição Federal de 1988, cujo processo constituinte incorporou as falas indígenas e registrou no texto constitucional as possibilidades para uma escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe, reconhecendo o direito dos povos indígenas preservarem suas identidades étnicas através do fortalecimento de seus idiomas e processo próprios de aprendizagem.

Como consequência, a educação escolar, até 1991 tutelada pela FUNAI, passou para o âmbito do Ministério de Educação, onde foi reconhecida na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDEBEN, de 1996, que dedica os artigos 78 e 79 para dispor das competências, objetivos e características da educação escolar indígena, tratada como bilíngüe e intercultural. Essas questões foram detalhadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, de 1998, cujas proposições subsidiam a elaboração dos projetos pedagógicos e propostas curriculares. Do mesmo modo, o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborado em 2001, estabelece os objetivos e as metas para a educação escolar indígena no Brasil. Pareceres e Resoluções do Conselho Federal de Educação - CFE regulamentam, detalham e conceituam a Educação Escolar Indígena nacional, merecendo destaque a Resolução Nº 3, de novembro de 1999, que "fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências"⁷⁸.

⁷⁷ Remeto os leitores para o texto "Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada", no qual essas questões históricas foram aprofundadas (Bergamaschi 2005).

⁷⁸ Uma explicação detalhada, com cópia de cada lei ou artigo específico que versa sobre educação escolar indígena encontra-se na publicação do Governo Federal: Educação escolar indígena - Parâmetros em ação. Ministério da Educação: Brasília, 2002.

No Rio Grande do Sul o processo foi similar ao que ocorreu no Brasil, de um modo geral. O período colonial foi marcado pelas Reduções Jesuítico Guarani, destruídas em meados do século XVIII com a expulsão dos jesuítas. Não foram encontrados registros da presença Guarani no Rio Grande do Sul durante o século XIX, com exceção das informações de Saint Hilaire, já analisados e, conseqüentemente, há um desconhecimento de ações escolares específicas.

Contudo, os dados que permitem descrever a escola para o povo kaingang, que deteve a primazia da educação escolar indígena em nosso estado, são mais recentes, do início do século XX. A primeira escola Kaingang foi instalada pelo SPI na área indígena de Ligeiro e, após os anos 20 e 30 do século passado, a prática escolar se espalhou para outras aldeias⁷⁹. Entretanto, foi a partir dos anos 80 que a escola para os índios tornou-se mais comum no extremo sul do Brasil, principalmente como iniciativa do Estado, visto que ainda vigorava uma forte presença religiosa⁸⁰.

Dados fornecidos pelos gestores das políticas de educação escolar indígena, bem como registros pesquisados nos arquivos da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, permitiram delinear a trajetória percorrida pela escola indígena em nosso estado, que até o ano de 1963 destinavam-se exclusivamente aos Kaingang. Com a tutela da FUNAI, a escola para os índios contribuiu muito mais para desvalorizar a cultura de cada povo, sobretudo fazendo-os abandonar sua língua e treiná-los para o mercado de trabalho, somando assim para o progresso que o estado positivista propagava (D'Angelis, 1999). Integrar o índio ao processo civilizador empreendido desde uma cosmologia ocidental e transformá-lo em trabalhador nacional, mesmo que desvalorizado, significava construir uma ordem moderna para a sociedade brasileira. Muito a escola para os índios colaborou com o "apaziguamento" dos Kaingang no sul do Brasil, atentos e preocupados

⁷⁹ O relato da gestora da política pública de educação escolar indígena da Secretaria de Estado da Educação no período de 1987-1990 revela que o mapeamento para identificar as escolas em áreas indígenas, realizado pela SEE-RS naquela gestão, mostrou que "no geral as escolas tinham sido construídas entre 1930-1945, na primeira fase do Governo Vargas".

⁸⁰ No projeto de tese apresentado ao PPGEDU em outubro de 2003, a partir do qual elaborei essa pesquisa, abordo mais detalhadamente a história da escola indígena no RS e exponho dados que permitiram alçar esse trabalho. Podem ser consultados em Bergamaschi, 2003.

com a defesa de seu território diante da chegada de novas levas colonizadoras que ocupavam suas terras de forma violenta e intensa, no século XIX e na primeira metade do século XX.

Merece destaque a criação de uma escola para formar monitores bilíngüe, propósito realizado através de um convênio envolvendo o SIL, a FUNAI e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil - IECLB, na Terra Indígena da Guarita. Mesmo destinada à formação dos Kaingang, no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão, como foi denominado, também estudaram dois representantes Guarani, sendo que um deles é hoje o mais antigo professor bilíngüe de seu povo aqui no estado e atua na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental KARAÍ NHE'E KATU, na aldeia da Estiva. Segundo o professor Agostinho Verá Moreira, 44 anos, esse programa de formação teve início em 1975, sendo que seu ingresso na escola ocorreu em 1977. Além de atividades escolares e outras que os inseria na comunidade nacional, como a participação de desfiles na cidade durante as comemorações da Semana da Pátria, recebiam uniforme e material escolar⁸¹.

O depoimento do professor Guarani que participou daquela formação no período de 1977 a 1980 explicita algumas características do curso:

Era o curso de monitor. Tinha duas profissões, uma era de professor e outro técnico agrícola. Ficava na escola o tempo todo, tinha alojamento lá. Antes de fazer o curso eu não era professor, mas quando fiz a formatura e perguntaram se queria ser técnico agrícola ou professor pensei muito sobre que profissão queria então veio na minha idéia vou pegar professor, já estava escrito. Daí me formei e até hoje estou na sala de aula. Não fui contratado logo. Era para ser contratado pela FUNAI (...) Assumi sozinho o único colégio, a escolinha que eu mesmo fundei na Guarita, na aldeia de Guarani e até hoje está lá. A escola se

⁸¹ Uma lingüista paraguaia assessorou na questão da escrita dos Guarani. Com os Kaingang foi destacável o trabalho da Dra. Ursula Gojtéj Wiesemann, lingüista alemã ligada ao SIL e que, em visita à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 04 outubro de 2004, relatou o trabalho que vem realizando na elaboração da escrita na língua kaingang, desde 1958. Destacou a importância do curso de formação de monitores bilíngües, realizado no Centro de Treinamento Profissional Clara Camarão pela oportunidade que ofereceu para discutir e testar a ortografia e os materiais impressos que produziu, também introduzidos nas escolas bilíngües dessa etnia.

chama Cacique Veríssimo. Botemos o nome do cacique mais velho de todos os que moravam ali.(...) Ensinei Guarani para todos. (Depoimento de Agostinho Verá Moreira, registrado em 22 de junho de 2004)

A formação deste professor se insere num movimento de intensificação da escolarização entre os povos indígenas no Brasil, dirigido pela FUNAI, em consonância com o Estatuto do Índio, publicado em 1973. Segundo o novo estatuto, a alfabetização dos índios deveria ocorrer na língua de cada etnia, bem como em português, resguardando o uso do idioma indígena. Para tanto, a formação de monitores bilíngües foi o encaminhamento dado pelo órgão indigenista, que naquele momento não apostou nos índios como professores. Mesmo assim, o efeito foi de potencialização do idioma de cada etnia, fortalecendo lideranças jovens que começaram a estudar e permanecer nas aldeias, como no caso do professor entrevistado.

A consciência étnica demonstrada na escolha do nome da escola que Agostinho inaugurou com os Guarani do Rio Grande do Sul, revela uma nova postura dos povos indígenas⁸² e contribui para a ampliação do número de escolas nas aldeias, bem como para a afirmar a possibilidade dos próprios indígenas assumirem o papel de professores. Constatou-se também que as escolas indígenas mais antigas, nomeadas de acordo com a vontade dos governantes "brancos", aos poucos, tiveram seus nomes substituídos por outras denominações que cultuam a memória coletiva de cada etnia.⁸³

O número de escolas bilíngües, interculturais, específicas e diferenciadas, assim como o número de professores indígenas, vêm aumentando entre a maior parte dos povos

⁸² A emergência indígena na América Latina, nas duas últimas décadas, se caracteriza pela existência de um novo discurso identitário, isto é, de uma "cultura indígena reinventada", argumenta Bengoa (2000, p. 128). Diz o autor que "se trata de un discurso de identidad étnica arraigado profundamente na tradición, pero com capacidad de salir de ella y dialogar com la modernidad".

⁸³ O nome das Escolas Estaduais Indígenas Guarani no Rio Grande do Sul exemplificam esse movimento, pois cultuam importantes KARAÍ ou referem-se a expressões significativas da história e da memória coletiva desse povo. Embora seja bastante difícil precisar hoje os dados e chegar a números exatos, Bergamaschi (2003) apresenta quadros detalhados com nome das escolas, data de criação, localização e situação atual das mesmas.

brasileiros⁸⁴, sendo a escola um espaço de resistência, de recriação das tradições e da ciência, bem como de produção de novos saberes, imprescindíveis para o atual momento⁸⁵. É recorrente a idéia de que a educação escolar dos povos indígenas é também uma estratégia de organização e luta pelos direitos, em primeiro lugar à terra, bem como pela condução autônoma das questões indígenas, sua história e sua territorialidade.

Em decorrência desse processo, foram também elaborados cursos para formação de professores indígenas e em outubro de 1996, trinta e dois professores kaingang concluíram o curso de Magistério Específico de Bom Progresso⁸⁶. O povo kaingang consolidou a educação escolar em todas as suas aldeias, ampliando o número de professores indígenas, muitos já com a escolarização formal para o cargo e no final do ano de 2005 será concluído o segundo curso de magistério específico⁸⁷. É importante destacar que a educação escolar Kaingang abriga em sua rede de ensino um grupo de professores cuja contratação foi efetivada através de concurso público⁸⁸. Além da criação de escolas de ensino médio, uma reivindicação constante que representantes do

⁸⁴ Segundo dados do Ministério da Educação (2002), os números revelam a presença de 1.392 escolas nas aldeias, com 3.059 professores indígenas e aproximadamente 93 mil estudantes em todo o Brasil. O Rio Grande do Sul conta com uma rede de 67 escolas, 53 do povo kaingang e 14 do povo Guarani, onde estudam quase 4.300 alunos e atuam mais de cem professores, conforme relatórios da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 2002.

⁸⁵ Bengoa (2000, p. 299) diz que o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em nível internacional tem avançado a partir dos anos 1990 e afirma que "la cuestión central, a nuestro modo de ver, reside en la educación. En la educación de los indígenas y en la educación de los no indígenas".

⁸⁶ O curso foi realizado através de uma parceria entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, FUNAI, Conselho de Missão entre Índios - COMIN e Conselho Indigenista Missionário - CIMI.

⁸⁷ O curso WEIFÃ é fruto de uma parceria entre a FUNAI, Universidade de Passo Fundo - UPF e UNIJUÍ, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação e a participação ativa dos professores e lideranças das aldeias, que discutiram os termos do curso em encontros do NEI, durante o ano de 2002.

⁸⁸ O primeiro concurso público para professores indígenas foi realizado no ano de 2001 e possibilitou a nomeação dos vinte professores kaingang aprovados para atuarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os demais professores possuem contratos temporários, amparados por legislação específica.

povo kaingang têm levado para reuniões com gestores das políticas públicas que tratam da educação escolar é o ensino superior, pois intuem da importância de profissionais formados para atuarem a favor dos povos indígenas em diferentes instâncias, além da escolar.

Na UNIJUÍ, atualmente estudam cinquenta e cinco representantes indígenas, em diferentes cursos. A escolarização superior iniciou com os kaingang no ano de 1992, quando dez estudantes frequentavam os cursos de Enfermagem, História, Pedagogia, Direito e Agronomia e, uma década depois, são dez profissionais já formados, atuando em escolas e órgãos indigenistas, todos implicados com a luta de seu povo. Convênios que a UNIJUÍ estabeleceu com a FUNAI e com a instituição alemã Diakonisches Werk têm possibilitado a presença de indígenas na Universidade, adequando-se ao modelo de ensino ocidental (Freitas e Rosa, 2003). Hoje, os próprios estudantes e recém formados, colocam a necessidade de se criarem cursos específicos de Ensino Superior, a exemplo do que ocorre na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UNEMAT.

Analisando os registros que fazem referência à educação escolar indígena na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, pode-se afirmar que, desde que assumiu as atribuições de cuidado com as escolas indígenas, as ações implementadas dão conta de avanços significativos, em geral construídas na tensão criadora que conforma a relação das aldeias indígenas e gestores das políticas de educação escolar. Políticas diferenciadas começam a reconhecer a especificidade de cada etnia e inauguram ações ainda tímidas, que podem ser assim resumidas: formação inicial e continuada de professores, ensaios de publicações nas línguas indígenas, contratação de professores indígenas e criação de escolas, juntamente com a elaboração de um aparato legal no âmbito estadual que permite, aos poucos, avançar na construção da categoria Escola Indígena, dentro de uma rede de ensino, cujo espaço para as diferenças ainda é pequeno.

As questões mais relevantes levantadas entre o povo kaingang e o povo Guarani que dizem respeito à gestão das políticas públicas de educação escolar, recorrentes em todas as reuniões sobre educação escolar indígena que tenho participado, pontuam os seguintes aspectos: a) considerar a especificidade de cada etnia e de cada aldeia, indo

ao encontro de cada uma e perscrutar seus anseios; b) implementar discussões e estudos aprofundados que permitam constituir propostas para escolas indígenas bilíngües específicas e diferenciadas; c) produzir materiais didático-pedagógicos adequados para as escolas indígenas. São os aspectos básicos, considerados pelos professores indígenas, como necessários para constituição de uma proposta de Escola Diferenciada.

Contudo, é necessário reconhecer a dificuldade de inserir as diferenças em instituições que atuaram historicamente para normatizar e que, recentemente, assumiram a responsabilidade de levar adiante a escola nas aldeias indígenas. O espaço das políticas de educação escolar diferenciadas ainda é mínimo e a escola indígena é um pequeno ponto na horizontalidade homogênea e indiferenciadora da Secretaria de Estado da Educação. Portanto, pode-se calcular a distância que separa o cuidado específico que cada etnia, que cada aldeia requer no trato de sua escola, como bem observou Rodrigo Venzon, coordenador do Setor de Educação Indígena da SEE-RS, gestão 1999-2002: "trabalhar kaingang e Guarani é mais difícil que trabalhar os índios" (Depoimento gravado em dezembro de 2002).

Segundo Venzon, os povos indígenas também explicitam o movimento de idéias e significados ao referirem-se à educação e à escola. Nas primeiras discussões sobre educação escolar, no final dos anos 80 e início dos 90 do século XX, havia uma confusão: os indígenas identificavam a sua forma de educação como tradição, não considerando suas práticas tradicionais como práticas educativas. Educação era tido também por eles como sinônimo de escola. As ações implementadas pela Secretaria de Estado da Educação, desde 1988, com a criação do Grupo de trabalho de propostas pedagógicas específicas, a criação do Núcleo de Educação Indígena - NEI, em 1990 e a permanência de ações, embora descontinuadas⁸⁹, que alicerçou o Setor de Educação Indígena, foram essenciais, no sentido de envolver gestores das políticas públicas e representantes das

⁸⁹ São reveladores os depoimentos dos gestores da política pública de educação indígena da Secretaria de Estado da Educação (nas gestões 1988-1990; 1991-1994; 1996-1998; 1999-2002), nos entraves para inserir essa temática no rol das ações mais amplas da SEC, nas lutas para convencer outros atores sobre a relevância do tema, na emoção e nas aprendizagens proporcionadas pelo envolvimento com uma temática tão instigante e, ao mesmo tempo, tão relegada.

aldeias indígenas para aprofundar o entendimento sobre escolas indígenas que, considerando a complexidade do tema e o pouco tempo de existência, aponta um longo e instigante caminho a se fazer.

A escola entre os Guarani é mais recente. Primeiro foram os XIRIPÁ a reivindicá-la e promover a escolarização de algumas pessoas em cada aldeia. Os MBYÁ, contrárias à escola e esquivando-se dos movimentos que os inseria em ambientes escolarizados, estão reavaliando sua postura, diante da possibilidade de uma escola diferenciada na própria aldeia⁹⁰. O movimento, próprio da vida, que envolve vários atores em diferentes momentos históricos, transformou a instituição escolar e a relação que os povos indígenas mantêm com a mesma. Essa relação, que está sendo constituída a cada dia, se dá também com as marcas do passado, que reverberam nas práticas atuais e, especialmente entre os Guarani, produzem uma ambigüidade de um querer e um não querer a escola nas aldeias, a um só tempo.

⁹⁰ No anexo I apresento um quadro com o nome das aldeias Guarani do Rio Grande do Sul e, no caso de a possuírem, o nome da escola.

5.2. Um encontro de ambigüidades?

Embora sejam compostas com vocabulários de línguas recebidas e continuem submetidas a sintaxes prescritas, elas desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem (Certeau, 1998, p. 45).

Acompanhando o cotidiano das aldeias, participando de reuniões e seminários, em inúmeras situações em que o tema da educação escolar centralizou atenções, debates e reflexões, fui apreendendo os significados⁹¹ atribuídos a essa instituição e que move os Guarani na busca da escola. Dispondo-me a uma escuta sensível, marcada pela convivência, procurei dar conta de dois movimentos: um do que é enunciado nos depoimentos gravados em entrevistas formais, nas falas proferidas em reuniões, tanto nas aldeias quanto nos espaços não indígenas e nas audiências com gestores das políticas públicas; o outro que percebi nas falas ordinárias e nas observações atentas que apontavam indícios das significações atribuídas à escola no cotidiano, cujos registros compõem o diário de campo.

Mesmo envolvendo um curto período de tempo⁹², a intensidade com que os Guarani vivem o processo que introduz a escola nas aldeias torna essa vivência, da qual compartilho, privilegiada, pois expõe um movimento dinâmico e criativo do "ir se fazendo". Aparece, à flor da pele, a turbulência e o incômodo de viver essa processualidade, marcada pela incerteza e pela criação, pois são poucos os parâmetros já estabelecidos para a educação escolar dos Guarani e que possam apoiá-los na constituição de uma escola diferenciada.

⁹¹ "O oráculo que está em Delfos não fala, não dissimula, significa" (Heráclito, apud Certeau, 1998, p. 349).

⁹² A primeira escola para os Guarani no Rio Grande do Sul é de 1963, na Terra Indígena Guabiroba, município de Benjamim Constant do Sul e só vinte anos depois foi criada outra escola em Aldeia Guarani Nonoai, com "monitor" bilíngüe, formado no Instituto Clara Camarão, acima mencionado. Na Aldeia do Cantagalo as primeiras práticas escolares coincidem com o início do século XXI (2001) e na Lomba do Pinheiro as atividades escolares iniciaram em 2003 (Bergamaschi, 2003).

Nesse sentido é possível compreender a escola nas aldeias Guarani como uma figura de desordem, pois está fora da explicação ordenada e controlável dada pela tradição e, em toda ordem, por mais perfeita que possa parecer, há sempre uma figura de desordem, que foge ao pre-visto. A escola constitui um elemento novo, alheio ao modo de ser Guarani e, portanto, produz o movimento e a necessidade explícita da sociedade Guarani reatualizar-se diante dela. A tradição, que perpetua a saudável continuidade dos povos indígenas em relação a uma antiga América e seu estar, compõe com a escola - uma figura de desordem - para manter a "aparência de estabilidade" e jogar com a ordem. Destarte, aparece a dinâmica da tradição, que também se transfigura (Balandier, 1997a) na relação que o povo Guarani manteve e mantém com a escola, modificando-se e mantendo-se, a um só tempo.



Foto 19: Comunidade da TEKÓÁ JATAÍTY aprofunda o entendimento de escola diferenciada

Atentos ao movimento e zelosos de sua cultura, as lideranças das aldeias Guarani mostram suas pre-ocupações em "levar com cuidado" o processo de escolarização de seu povo, nas inúmeras indagações que dirigem a si próprios. Por que o Guarani quer escola? Para que serve a escola? Por que precisamos de escola? Para ler e escrever ou para quê? O que vai trazer para nossos filhos? Como é essa escola diferenciada? O que a escola vai

trazer para a aldeia? Como vai ser daqui a dez anos? Até onde vai essa escola? Quais as regras que pautarão a vida dentro da escola? O que a escola vai ensinar?

Os sentidos da escola indígena Guarani vão sendo constituídos desde o ecoar das antigas escolas, de um imaginário que almeja a escola e lhe atribui valores antes mesmo de implementá-la na aldeia. Portanto, mesmo sendo uma discussão nova para os Guarani, não significa que estejam inaugurando contatos com a instituição, visto que muitas pessoas já haviam freqüentado escola em situações diversas: na Província de Misiones, Argentina, ou mesmo no Paraguai, proveniência da maioria dos Mbyá; em escolas que funcionam há mais tempo em outras aldeias Guarani, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, locais referidos por eles quando indagados sobre a sua escolarização e, por fim, algumas pessoas, exclusivamente homens, que freqüentaram escola fora da aldeia. Ao serem instigados a falar sobre suas aprendizagens de leitura e escrita, algumas pessoas evocaram na memória suas passagens pela escola, evidenciando experiências que os marcaram. Félix Martinez, 29 anos, recém chegado da Argentina com sua família e instalado temporariamente na Lomba do Pinheiro, assim falou sobre seu processo de escolarização:

Estudei na Argentina, lá tinha escola bilíngüe, estudei até o 5º grau, em Misiones. Mas como trocou de governo, começaram a exigir que todos os índios tivessem documentos. (...) A escola me valeu para viajar, para comercializar o artesanato, calcular, lidar com o dinheiro (Diário de Campo, 10/09/03).

Arlindo Benitez, 23 anos, contou que aprendeu a ler com seu pai, freqüentou escola fora da aldeia em Ronda Alta, RS e concluiu o Ensino Fundamental numa escola Guarani de Imbatuba, SP. Já os professores do Cantagalo, Marcos Moreira e Mário Moreira, repetem freqüentemente suas experiências de estudantes em escolas de brancos, fora da aldeia, cuja trajetória foi marcada por sofrimentos e incompreensões: "Caminhávamos mais de cinco quilômetros, não sabíamos falar bem o português...". E, embora toda a desconfiança e o cuidado para fazer uma escola diferenciada na aldeia, ainda hoje as situações vividas em relação à escola são diversas, como, por exemplo, de uma família do

Cantagalo, que matriculou na escola não indígena três meninas, de oito, onze e treze anos de idade, mesmo com a escola diferenciada ao lado de sua casa. Segundo Silvana, a mãe, elas precisam estudar "para ser alguém na vida", dando indícios de que busca para as filhas a escolarização formal, com certificação e reconhecimento também na sociedade não indígena.

O primeiro aspecto que salta aos olhos, mesmo em contatos fugazes com as pessoas Guarani, é o entendimento de escola como sinônimo de letras. Revelam uma compreensão de equivalência entre escola e papel, entre escola e leitura e escrita. Há uma associação direta nas falas, relacionando escola com a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como da fluência na língua portuguesa, prenúncio de uma situação presente em que optaram por "qualificar" o contato a partir dos parâmetros ocidentais, confeccionando uma possibilidade de diálogos interétnicos: referem-se a esses conhecimentos escolares como uma porta necessária que abre caminhos para circular no mundo não indígena, o mundo dos brancos. Quando afirmo que optaram por parâmetros ocidentais, considero-os como o modo de estabelecer relações, os valores que pautam a vida em sociedade e que predominam nas relações interétnicas e que os Guarani demonstram vontade de aprender, a fim de tornar o diálogo possível⁹³.

Na Pacheca, onde a maior parte das famílias não quer a escola formal, Cláudia, que ensinou a ler e escrever quando foi professora do MOVA, disse que "precisa de escola porque Guarani vive misturado com branco e precisa saber falar [português]". As pessoas que aprenderam a ler nessa experiência escolar desenvolvida pela Cláudia,

⁹³ Esse caminho que fazem, de vir ao encontro da sociedade não indígena, apreendendo a nossa língua, apresentando-se nos padrões ocidentais, assumindo um comportamento "civilizado" já está sendo questionado pelos Guarani. Mário, professor do Cantagalo, constatou que nos grandes encontros de educação há tradutor para todos os idiomas e cada participante pode se comunicar na sua língua materna, com exceção dos indígenas, que sempre têm que aprender a língua dos brancos, denunciando a forma colonizadora que ainda predomina nas relações interétnicas. Em outra situação que anuncia a necessidade do não índio também se movimentar no sentido do encontro e referindo-se a escuta que almejam dos gestores das políticas públicas, o cacique José Cirilo declarou: "Tá na hora de branco aprender a língua Guarani" (Diário de Campo, 17/03/05).

relacionam seus conhecimentos de língua portuguesa e da escrita à escola que vigorou durante o último semestre de 2002, com aulas em três dias por semana, das 8 às 11 horas, no pátio da casa da professora, conforme relatou: "Eu não tinha quadro, escrevia com carvão, aqui na minha casa" (Diário de Campo, 24/01/04).

Além de apoiar uma atividade de ensino da escrita e da leitura através de remuneração temporária de uma pessoa Guarani conhecedora das letras, a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul não introduziu na Pacheca nenhum aparato escolar para registro de alunos, controle de frequência ou relatório das atividades. Nem tampouco proporcionou prédio, mobiliário ou mesmo um material mais identificado com escola, como quadro e giz, respeitando uma decisão da aldeia. Perdura, daquele recente período, alguns cadernos, um conhecimento precário das letras, evidenciado nas raras situações em que se deparam com portadores de leitura e muitas lembranças, creio que, em parte, suscitadas pela minha presença. Em meu segundo dia de campo na TEKOÁ IGUÁ PORÃ fiz o seguinte registro, representativo das inúmeras vezes em que escola, escrever, ler e Claudia são mencionados em conjunto:

Percebo que algumas crianças lêem, soletrando na garrafa de água mineral 'água mineral cricumal'. Pergunto como aprenderam a ler: 'foi a Cláudia', que é citada quando falo de escola, como sinônimo desta. Percebo, também, que escola é equivalente às letras, ao aprendizado do ler e do escrever (Diário de Campo, 17/01/04).

Em minhas conversas com os Guarani, ao mencionarem a escola, a fala mais recorrente é que dela necessitam para saber sobre a sociedade não indígena, como exemplifica a declaração de Teófilo, cacique que iniciou, há quatro anos, o processo de implementação da escola no Cantagalo.

É importante ter estudo, conhecer o sistema do branco e a língua do branco, para saber como falar, como lidar com as coisas do branco, encaminhar nossos pedidos e as coisas que queremos entender, nossos projetos. O estudo é bom pra criança e pro adulto que saberá melhor entender o sistema do branco (Diário de Campo, 24/06/03).

Nesse mesmo dia participei de uma reunião com um grupo de pessoas da aldeia e as professoras, indígena e não indígena, para decidir sobre o que deveria ser ensinado na escola de adultos⁹⁴, prestes a reiniciar suas atividades, após um pequeno recesso. Os participantes foram unânimes em afirmar: "português, sistema e língua do branco e escrever Guarani". Assim também ocorre com outros povos indígenas brasileiros que compartilham esse momento histórico, como por exemplo, o povo Waiãpi, "a escola representa o lugar para apropriação de conhecimentos e técnicas da sociedade envolvente, que lhes servem de instrumentos para garantir sua autonomia" (Gallois, 2001, p. 36).

Também na fala dos professores Guarani fica patente a relação direta entre ler, escrever e escola, vinculada estritamente as suas interações com a sociedade ocidental. "Educação Guarani é com os pais, professor é a escrita", disse Agostinho Moreira, durante um painel que abordou educação indígena na Faculdade de Educação, no dia 07 de agosto de 2003. O mesmo argumento defendeu o professor Paulo Morínico, da Lomba do Pinheiro, referindo-se a suas atribuições de professor e aos ensinamentos que devem ser dados às crianças no cotidiano da aldeia, fora da escola: "a educação para cada criança, isso é coisa de cada família" (Diário de Campo, 16/02/05).

"Apertados pelos brancos" e mantendo contatos sistemáticos com as cidades, a escola se torna necessária para os Guarani, proporcionando, através da leitura, da escrita e da língua portuguesa, uma convivência mais simétrica com a sociedade não indígena, contribuindo para produzir relações mais justas. A fala de um eminente líder MBYÁ do Cantagalo mostra essa necessidade, situada na condição de proximidade com as instituições não indígenas e nas lutas que precisam empreender para viver. Destituídos da terra e do mato, que lhes propiciava uma certa autonomia, pois pouco recorriam ou acorriam às cidades, buscam hoje outros caminhos para a autodeterminação.

⁹⁴ "Escola de adultos" é como denominaram as aulas implementadas pelo projeto Alfabetiza Rio Grande, desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, que funcionou no Cantagalo durante os meses de setembro de 2003 e março de 2004. Conforme decisão dos Guarani, negociada com a 28ª Coordenadoria Regional de Educação, para desenvolver tal projeto foi contratada uma professora da aldeia e uma professora de fora, não indígena.

Antes não precisava de escola nem de posto de saúde. Hoje temos escola e posto de saúde. (...) Hoje nós precisamos de escola porque muitas vezes as coisas dos brancos são decididas no papel escrito. Muitos de nós não sabemos ler nem escrever. Talvez por isso a escola seja um caminho que possa manejar todos esses conhecimentos além da escrita e, também, para buscar os nossos direitos. Muitos jovens e adultos não sabem ler e escrever. Antes meu pai não me ensinava a falar em português, quando me mandava fazer alguma coisa. Muito menos meus avós, não me ensinavam a falar em português, por isso hoje não sei falar muito. Hoje os meus filhos falam o português e eles me ajudam a falar porque eu me criei no meio da mata, longe da cidade, por isso não sei falar português. Hoje eu preciso de escola porque eu penso para o futuro dos meus filhos. Quando eles crescerem não quero que eles fiquem que nem eu, sem saber falar e sem entender. Isso eu não quero para eles. Por isso quero que tenha uma escola dentro da aldeia, para ensinar a ler e escrever e para defender os direitos da comunidade e defender os mais velhos. E para poder eles me ajudar também, ajudarem os pais a buscar seus direitos. Por isso eu quero escola, mas para falar e dizer isso que meus pais e meus avós querem. (Alexandre Acosta, 60 anos. Depoimento gravado na aldeia Cantagalo, no dia 28/01/04. Tradução Marcos Moreira).

Suas palavras apontam para a escola como uma possibilidade de municiar as pessoas Guarani com conhecimentos apropriados para o contato, cada vez mais intenso, com a sociedade não indígena. Santiago Franco, 43 anos, afirma esse papel estratégico da escola nas relações de contato e a possibilidade de pensar um futuro mais digno para as novas gerações:

A princípio sou a favor da escola, acho que é uma arma boa. Antigamente a escola destruía a tradição, o idioma. As pessoas iam para a cidade estudar e não voltavam mais, desprezavam os parentes. Mas hoje as coisas mudaram. Penso nos meus filhos, gostaria que aprendessem a ler, que aprendessem as leis, só isso que posso ajudar" (Diário de Campo, 08/09/03).

A escola, enquanto um aparato para a introdução da escrita na aldeia é caracterizada como instrumento que mostra também sua força destrutiva, contudo útil e vital no atual momento histórico em que os Guarani buscam, por si, a participação e elaboração nas e das políticas que dispõem sobre direitos básicos para a vida dos povos indígenas. Entretanto, vale lembrar que, também no ocidente, a relação com a escrita

manteve ou mantém essa ambigüidade: necessária por um lado, temida e rejeitada por outro, pois altera a relação com a palavra, com as pessoas e com as instituições. "A escrita é a antifala", disse Lefebvre, (1991, p. 164-165), embora também afirme que a escrita jamais consegue suplantar completamente a tradição oral. "O importante é notar o caráter imperativo da escrita e do inscrito e sua duração. A escrita faz a lei. Muito mais ainda, ela é a lei". Expondo algumas características da escrita, o autor diz que "ela obriga pela atitude imposta, pela fixação, pela recorrência implacável, pelo testemunho (transmissão e ensino) e pela historicidade assim estabelecida para a eternidade e pelo eterno".

Não é pouco o que está em jogo quando os Guarani admitem a escrita em suas aldeias, principalmente porque já adentrou e mostra suas garras, assim como seus afagos. Se a vida em algumas aldeias Guarani se dá em estreita relação com a sociedade ocidental, pressentem o quanto precisam decifrar os caminhos e os descaminhos constituídos pela escrita e estão dispostos a enfrentá-la: nesse sentido, mostram que é melhor conhecê-la e domesticá-la, apropriar-se dela, torná-la também sua, na medida que a colocam a seu favor.

Mesmo em relação à escrita em seu idioma, uma prática que vem crescendo e afirmando suas autorias, suplantando a histórica invasão colonizadora na própria língua que consolidou um outro escrevendo para o Guarani, como no caso dos Jesuítas e, mais recentemente o próprio trabalho do SIL. São inúmeras as publicações na língua Guarani, produzidas sempre pelo outro, com a finalidade de difundir o que é exterior a sua cosmologia. Exemplos paradigmáticos são obras como a do Pe. Antonio Ruiz de Montoya, que publicou um catecismo e dicionários guarani-espanhol e espanhol-guarani, ainda no início do século XVII. Mais recentemente, a bíblia, publicado pelo Summer Institut of Linguistic, nas últimas décadas do século XX e mesmo no raiar desse novo século, demonstrando quão enraizada permanece essa prática.

Contudo, movimentos atuais investem na publicação de textos de autoria Guarani, como por exemplo o livro *AYVU ANHETENGUÁ*, elaborado pelas Aldeias Itapuã, Cantagalo, Lomba do Pinheiro, Estiva, Coxilha da Cruz e Torres, no RS, ação apoiada pela

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Secretaria de Estado da Educação. O cuidado com que cercam a exposição de seu idioma através da escrita, aparece repetidas vezes. "Que histórias podemos contar? Que deveria colocar pro branco tem que ter cuidado, né?" questionava o cacique José Cirilo por ocasião do III Seminário do projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, "Formação de Professores Guarani", ocorrido na aldeia Coxilha da Cruz nos dias 19 e 20 de março de 2004 e que decidia sobre a referida publicação.

Se a escrita adentra em suas aldeias, é essencial que não seja apenas a escrita da língua do outro, especialmente a língua do colonizador europeu. O recente debate envolvendo as lideranças de seis TEKOÁ citadas e envolvidas na decisão sobre a possibilidade da publicação de um livro para afirmar a autoria do povo Guarani e constituir acervos de leitura com a marca autoral Guarani, colocou a questão em cena:

A maioria dos Kará acharam importante que se ensine em Guarani desde a criação quando Deus criou o mundo, de lá para cá. Eles querem que seja escrito em Guarani essa parte dentro da escola. Na escola eles querem que seja ensinado essas coisas, dentro da escola, para as crianças Guarani. (...) Escrever a sua própria história, desde o começo, mais que isso que seja escrito em Guarani (Conclusões das lideranças Guarani expressas pelo professor Marcos Moreira - Relatório do III Seminário do Projeto de Extensão "Formação de professores Guarani" - Coxilha da Cruz, 19 e 20/03/04).

Sem dúvida, o jogo de palavras que coloca a escrita na berlinda entre os Guarani e a atitude zelosa que lhes sugere muita discussão sobre o tema, aponta para o encontro que implica muito mais que a introdução de uma outra tecnologia em seu modo de vida; trata-se de pensar sobre a tradição oral que os caracteriza e a tradição escrita do mundo ocidental moderno, assunto recorrente na história, também no ocidente. Concordando com Goody y Watt (1996), acredito muito mais numa conjunção aditiva entre ambas as tradições, contudo é importante analisar minimamente a convivência da escrita com a palavra pronunciada nas aldeias Guarani. Na afirmação que segue, os autores evidenciam situações de vida das sociedades com tradição oral e os efeitos dos registros gráficos nas relações com o passado, e nos fazem pensar sobre a intervenção da escrita na

cosmologia Guarani, no risco que representa para o equilíbrio social com o qual concorre a dinâmica da oralidade e nas transformações que poderão advir, inclusive nas concepções temporais:

En las sociedades orales, la tradición cultural se transmite casi enteramente a través de la comunicación personal, y los cambios en su contenido van acompañados del proceso homeostático de olvidar o transformar aquellas partes de la tradición que dejan de ser necesarias o pertinentes. Las sociedades con cultura escrita, en cambio, no pueden descartar, absorber ni transmutar el pasado de esa forma. En vez de ello, sus miembros cuentan con versiones permanentemente registradas del pasado y sus creencias, y como el pasado queda así separado del presente, se hace posible la investigación histórica. Esto, a su vez, fomenta el escepticismo, no sólo respecto del pasado legendario, sino también de las ideas aceptadas sobre el universo en su totalidad (Goody y Watt, 1996, p. 76).

Mesmo reconhecendo a força avassaladora da escrita na modernidade ocidental e que considera como prática iniciática fundamental de uma sociedade capitalista e conquistadora, Michel de Certeau (1998) reconhece que não há uma eficácia no "consumo" dos bens que são imposto pelos produtores, pois implicaria a inércia dos consumidores. Evidencia o autor a força criadora dos grupos sociais que os produtores imaginam apenas como usuários passivos e diz que essa crença dos grupos dominantes se sustenta em uma "lenda, necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra 'produtores', em face daqueles que não o são" (Ibidem, p. 262). E, tratando da relação entre oralidade e escrita, considera impossível dissociar as duas práticas diante da força da tradição oral: "somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige", relativizando assim a pretensão de uma única produção que favoreça sobremaneira a escrita, em detrimento da oralidade.



Foto 20: Professor Alberto ensina as crianças na Escola Anhetengúá

Evidencio essa problemática, como uma possibilidade para pensar nas relações entre oralidade e escrita em nossa sociedade, porém, de forma mais contundente, como um alerta para as práticas pedagógicas de uma escola indígena diferenciada, cujas ressonâncias da tradição oral produzem outras formas de lidar com a escrita. Entretanto, tenho claro que o povo Guarani, assim como os demais povos indígenas brasileiros, estão debruçados sobre esse e outros temas que se interpõem nos contatos impostos a partir da chegada dos europeus, há mais de 500 anos. Sabem que a escola é uma porta que introduz outra organização do tempo e do espaço, bem como outra relação com a vida, introduzindo a escrita de forma forte e sistemática. As pessoas Guarani dizem que agem baseadas no coração, aprendem com o coração e depositam suas crenças nas possibilidades dadas pelas relações afetivas. Explicitam um pensamento intuitivo e agem de acordo com essa intuição, em que os sonhos concorrem para tomadas de decisões, revelam saberes, indicam caminhos, enfim, como já foi abordado nas seções anteriores, orientam a vida.

Para o povo Guarani a palavra é sagrada, é o sopro do coração, diferente da intelectualização que a escrita sugere para a vida no ocidente. Ao confrontar as duas

cosmologias, indígena e ocidental, os Guarani são duros em ressaltar as diferenças, atribuindo a si um valor de bem, o que não deixa de ser uma armadilha no momento em que vão pensar e realizar a escrita. "JURU = boca; A = ar, som. JURUÁ quer dizer o ar que sai da boca. MBY = coração; A = ar, som. MBYA é o soar do coração. Por isso que não é sempre que Guarani fala, a palavra tem que sair do coração, tem que estar inspirado pelo coração", explicaram-me os Guarani numa visita na TEKOÁ PORÃ (Diário de Campo, 13/01/04). Distante dessa revelação Guarani a respeito de si, está a escrita, cujo entendimento predominante a define como tecnologia do intelecto, aproximando-se muito mais da concepção ocidental de ser humano, ser de inteligência. Pautados pela escrita há mais de cinco mil anos, assim nos fizemos ou assim acreditamos ser. Penso que a circulação da escrita nas aldeias Guarani também produzirá efeitos e por mais que desejamos controlá-los, serão imprevisíveis e inesperados, pois estarão sempre conectados ao modo de vida daquele povo.

Essa digressão em direção à escrita fez-se necessária, pois além de concebermos, no ideário da modernidade ocidental, o binômio escola-escrita estritamente ligados, isso ocorre também com os Guarani, que desde muito tempo aprenderam que a escola é a morada das letras. Portanto, quando referem-se a escola estão também se referindo à escrita e a leitura, prática principal da instituição escolar. Retomando então o que dizem os Guarani da escola e porque a defendem e a requisitam, Marcos Moreira, 22 anos, professor do Cantagalo, também aponta para esse papel estratégico da escola diferenciada dentro da aldeia:

A escola do mundo JURUÁ é importante, porque hoje a escrita é a arma principal da relação com o branco. A escola pode ensinar como se relacionar com o mundo dos brancos. As lideranças estão vendo que daqui pra frente a escola será referência para a organização social dos Guarani" (Diário de Campo, 27/02/04).

E, de fato, um olhar mais alargado sobre o movimento e as lutas pelos direitos dos povos indígenas de toda a América mostra que o reconhecimento dos seus direitos no plano internacional deve muito à educação escolar. "La emergencia indígena que

atraviesa el continente (...) aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no sólo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura". (Bengoa, 2000, p. 299). No Brasil essa tem sido a tônica do movimento por escola diferenciada de vários povos indígenas, que se mostra mais contundente a partir das duas últimas décadas do século XX.

A fala de outra liderança tradicional da aldeia Guarani do Cantagalo elucida o entendimento da necessidade de escola hoje e expressa o próprio movimento que produzem e ao mesmo tempo os envolve. Mesmo com pouco domínio do nosso idioma e um entendimento limitado sobre o funcionamento da sociedade não indígena, aparece a clareza com que intuem das instituições, das relações de poder, dos interesses econômicos, das mudanças históricas que colocam os povos indígenas em outro patamar, nas relações com os brancos.

Antigamente o Guarani era os de matas que eram desertas. Em tempos o Guarani já sabia que quando veio uma lei sobre o governo, a FUNAI, aí o Guarani não tinha mais mata. (...) Pela FUNAI, então quando a lei que teve que a instituição pelos indígenas nesse país, que o índio era tutelado, que o índio não era soberano, então dependia tudo do índio é selvagem, é nativo, até que vem vindo a lei. Quem respeitou a lei, essa instituição, foi o presidente Getúlio Vargas, que o índio quando vai fazer uma viagem para visitar seus parentes, para outro estados, estado do Rio Grande do Sul, estado de Santa Catarina, do norte, que o índio não precisava puxar dinheiro. Só a FUNAI autorizava, passagem chegava na rodoviária mostrava a passagem, o índio é todo livre, não precisa ter dinheiro, e o quê que mudou, quando o presidente Getúlio Vargas morreu? Aí a lei veio mais complicada, mais para os indígenas, porque índio tem que ter todo documento, tem que ter todos esses documentos para todas as crianças, porque a lei já vinha que se o índio não tem documento, não sabe assinar o nome, o índio não era índio, porque índio não se conhecia, índio se conhecia como não era nada. Aonde que nós entendemos que o índio tem que saber falar português, tem que saber ler, porque quem não sabe ler, quem não sabe assinar o nome, ali que vem o índio Guarani, nós Guarani a lei vem para nós mais complicada ainda, e aonde que nós temos, os jovens de idade de 40, 50 anos, nós entendemos; de 70, 80 anos já não entende mais porque naquela época não tinha escola. E nós de 40 anos e as crianças que estão estudando agora, então nós mesmos vemos que o índio tem que ter escolas, que o índio tem que conhecer o dinheiro, porque se nós não conhecemos o dinheiro, então não dá, porque o índio ir fazer uma compra de alguma coisa, tem que conhecer o dinheiro e tem que chamar o nome, por exemplo, ter bastante cultura, roupa, calçado, se for calçado

branco preto tem que saber o preço, aí nós não sabemos falar, pedir um sapato. (...) Aí aonde que acontece que nós temos que ter escola, nós sabemos que escola não tem mata, é a escola que está vindo lei hoje, lei do branco para nós está cada vez mais difícil, é aonde que o índio tem que estudar criança porque para nós se defender, para nós discutir com o grandão. (...) por isso que nós pensamos que tem que ter escola para a criança de hoje estudar porque para defender nós, eu como sou analfabeto, então as crianças estudar para escrever para defender, para quando tiverem 70 anos para eles defender, então aonde nós discutimos é aqui na aldeia, discutimos que aqui tem que ter escola, tem que ter professores, para nós conhecermos dinheiro, conversar, não é só para estudar, nós não estamos só para estudar. Estudar só porque cada vez está mais difícil para nós, se nós não temos as crianças estudando, vai piorar mais, como eu estou com 48 anos, estou sofrendo porque não sei quase falar em português, então as crianças têm que estudar, falar, para contar as palavras. (...) Se nós falar a nossa língua daí os irmão brancos não entendem, então tem em falar português como é que se chama, então nós temos que buscar no nosso nome e se nós não sabemos escrever daí nós temos que ficar quietos, pensamos como é que vamos falar em português. (Dário Tupã Moreira, 48 anos. Depoimento gravado em 06/10/03).

Compreendo o que dizem os Guarani a respeito da importância da escola e da leitura-escrita-fala em português que a ela relacionam, dimensionando o quanto são demandados a decifrar as cidades, as instituições ocidentais com sua gigantesca burocracia. Em seu uso cotidiano não dimensionamos o quanto a escrita se insere nas relações pessoais e institucionais e, nem tampouco, nos questionamos como é entendida ou como se entrepõe na vida e nas relações das diversas graduações de letramento que convivem em nossa sociedade. É sobre essa forte presença da escritura em sua vida que os Guarani se referem: para existir, o nome escrito, inscrito no documento; para viajar o documento e o bilhete da passagem, adquirido; para transitar na cidade ter cidadania, saber ler, decifrar o enigma da escrita, saber do sistema monetário; para comprar, dominar um conhecimento específico de consumo, pois é uma atividade que exige escolhas, decisões. Não é só pedir um par de sapatos, diz Seu Dário, tem que especificar suas características e identificar seu uso diante de tanta oferta.

Do mesmo modo, agências financiadoras de projetos oferecem possibilidades, mas há que entender o que querem dizem, há que saber como fazer, há que elaborar

solicitações e relatórios, não do jeito Guarani, mas do jeito ocidental. Hoje, são comuns as falas que abordam sustentabilidade, geração de renda, cidadania, autonomia, mas para acercar-se desses discursos e das ações decorrentes do desenvolvimento desses temas, o Guarani tem que entender a linguagem das cidades e de suas instituições. Por isso, se acercam dos seus professores, que são solicitados nos momentos em que o mundo ocidental aparece em suas especificidades e exige decifração por parte dos Guarani, especialmente requisitando a leitura, a escrita e a fala na língua portuguesa.

Oralidade e escrita evocam situações distintas, entretanto coexistem em nossa sociedade, mesmo nesse tempo-espço de triunfo da linguagem que nos acostumamos a registrar e ler no papel e que tem no espaço virtual seu mais novo suporte. A reflexão sobre o binômio oralidade-escrita, suas contradições e complementariedades auxilia na compreensão da escola, um dos meios pelo qual a escrita é introduzida entre os Guarani. Nas aldeias percebo que compreendem o que está em jogo (ou não), quando abordam a escrita e, estão alerta quanto a isso. Teófilo, em uma conversa informal explicitou suas preocupações e precauções, cujas idéias principais registrei no Diário de Campo (20/02/04):

É importante ler e escrever, ajuda na relação com os brancos. Isso não faz deixar pra trás a cultura do Guarani, por isso cada mãe e cada pai continuam ensinando. Eu quero melhorar a vida para meus filhos, com a escola que ensine como andar na cidade, ler as coisas, andar de ônibus, ler a placa. Para a luta do povo Guarani precisa escola. A fala, a memória não vai se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não no papel, por isso daqui a dez anos eles sabem porque guardam na cabeça.

Dando continuidade ao assunto, Seu Dário reafirmou essas idéias, argumentando que a necessidade da leitura e da escrita é imposta no atual estágio das relações com os brancos e só para isso que vale.

O índio está tutelado pelo branco e para ter cidadania tem que saber ler e escrever. O papel é só para quando, por exemplo, tu vem aqui. Nós só falamos português quando vamos na cidade ou quando o branco vem aqui.

Nós não abandonamos a fala nem a nossa cultura. Nós vivemos nossos ensinamentos.

Conclui sua observação a respeito da instituição escolar na aldeia, motivo de nossa fala e tema suscitado pela minha presença repetidas vezes. Deixa claro que não será qualquer escola que irão aceitar, mas "uma escola diferencial, para respeitar a nossa cultura". É essa escola diferenciada que tem como características principais a interculturalidade e o bilingüismo e que está em processo de construção, não só no Brasil, mas na América Latina. Caracteriza-se como um movimento amplo, gerado no seio de cada aldeia e de cada etnia, mas que envolve a grande maioria dos povos indígenas e vem sendo debatido em encontros locais, nacionais e internacionais e, junto com os documentos que elaboram e subscrevem, orientam e pressionam as diferentes instâncias de gestão das políticas públicas, no sentido de constituir caminhos concretos de legalidade e legitimidade para a educação escolar específica e diferenciada.

"O movimento rejeitou o assimilacionismo como política pública e inscreveu a diversidade como marca de uma nova forma de direito social a ser conquistada com novas propostas educacionais", afirma Monte, (2001, p. 48), buscando, assim, superar o etnocídio promovido pela escola imposta aos povos indígenas. De uma parte, é um movimento de vários grupos indígenas e que, nesse caminho, afirmam fazer parte do mesmo, em contraponto com o branco, na conformação conflitiva de uma identidade indígena genérica; de outra, mostram as suas especificidades, em processos de identificação e confecção de contornos étnicos, que os singulariza como povo único, com seu idioma e sua cultura, com seu modo específico de ser, como fazem os Guarani, ao afirmarem o NHANDE REKO. Nesse aspecto, a escola constitui uma situação privilegiada para a identificação étnica ao proporcionar, por exemplo, a escrita na sua própria língua.

Afirmam os Guarani que na sua cultura a transmissão se dá sem a escrita, só utilizada para a intermediação com a sociedade ocidental. Há uma especialidade para transmitir às novas gerações, própria da tradição oral: através do acervo natural e dos recursos naturais; através de comportamentos observados e explicados na prática, aquilo que os Guarani dizem que "aprendem olhando", como cozinhar, cultivar a terra,

cuidar das crianças, fazer partos, entre outras atividades comuns do cotidiano e que fazem sem explicitar reflexão sobre esses atos, só teorizados quando perguntados. Há também um acervo de significados e atitudes transmitidos pela palavra, linguagem que se expressa pela fala entre os Guarani, ritualizada no grupo, na família ou na proximidade e até no contato pessoal, quando se faz íntima, quando se faz vibração. Esse acervo assim transmitido é mantido na memória e é marcado por uma dinâmica de lembranças e esquecimentos.

A tradição oral permite atualizar crenças, conhecimentos, atitudes e palavras, porque se adequa ao acontecimento, reforçando na memória o que é necessário e deixando esquecido aquilo que não mais faz sentido. Diante disso pergunto: a escola, ao organizar um aparato de conhecimentos e transmitindo-os através da escrita, como afetará o sistema tradicional de transmissão? Goody (1996, p.22) oferece algumas pistas, que apontam para possíveis respostas. Ao analisar comunidades ágrafas do oriente constatou que "las palabras más sagradas continuaron transmitiéndose a través de medios orales (es decir, originales) hasta mucho después de la adocion de la escritura", revelando a força da palavra proferida e a suspeita que esses povos de tradição oral mantêm em relação à escrita. Percebo situações semelhantes entre os Guarani, em que a desconfiança com a palavra escrita aparece, ligando-a com a morte e com o receio de perder a palavra sagrada, aquela que vem do coração. Estão dispostos, ou são forçados por contingências históricas, a correr o risco, porém não deixam de zelar pela continuidade de sua tradição.

Quando afirmo o traço característico da tradição oral entre os Guarani, faço uma ressalva para dizer que reconheço e considero o seu sistema gráfico, muito expressivo e variado. São reproduzidos especialmente em cestarias e em outras formas de artesanato, assim como inscrições que realizam nos corpos. "Independientemente do suporte, os grafismos foram denominados IPARÁ" (Silva, 2001, p. 225). Segundo o pesquisador, a origem destas representações gráficas são divinas e estão relacionados a origem dos cestos, os AJAKÁ. São grafias que apontam conceitos cosmológicos e manifestam concepções xamânicas, da relação com o sobrenatural e com os demais seres

da natureza. O estudo realizado por Silva (op. cit) afirma a expressividade do grafismo Guarani que, em sua alargada gama de formas e significados, demonstra a capacidade descritiva da sua cosmovisão.

Não cabe neste estudo um aprofundamento do grafismo Guarani, mas o rápido registro objetiva destacar um elemento importante quando se fala de escrita, considerando apenas o sistema que foi introduzidos pelos colonizadores. Há, sem dúvida, um campo a ser explorado e, penso que pelos próprios Guarani que, ao consolidar a escrita na sua língua como possibilidade de afirmação étnica, podem inclusive asseverar a riqueza do seu sistema gráfico, não em termos de comparação com a escrita alfabética, mas evidenciando a complexidade, a completude e a originalidade da variada gama de expressões de sua forma de vida tradicional. Além do mais, há explícito nos grafismos Guarani uma estética que nos seduz pela beleza e harmonia de formas e cores e, mesmo não interpretando a lógica de seus significados, produzem um sentido que se afina com a intuição.

Não incursionarei em discussões sobre letramento⁹⁵ e as formas que assume nas aldeias Guarani, pois o meu propósito é discutir o que nomeio como escrita, tecnologia que permeia as relações entre a aldeia e a sociedade não indígena e dita modos de fazer e de poder, auferindo a escola essa função de ensinar a ler e escrever, atribuição que a confunde com a própria escrita. Refiro-me particularmente a leitura e escrita como conteúdo escolar e que nas práticas pedagógicas aparecem, prioritariamente, ligadas. Falo também de uma escrita que afirma a própria língua, pois requisitam escrever em seu próprio idioma e que, portanto, agrega o adjetivo bilíngüe⁹⁶ à escola que reivindicam. "O

⁹⁵ Letramento, entendido como as condições de produção e uso da escrita no conjunto de práticas sociais. Discuti-lo, implicaria na realização de uma pesquisa mais profunda e específica de como é essa escrita, quais os efeitos que produz, individual e coletivamente, como se insere nas relações entre os conhecedores e não conhecedores da escrita, entre outras questões (Kleiman, 1995).

⁹⁶ Há muitas controversas a respeito da escola bilíngüe e, especialmente sobre bilingüismo. A pergunta recorrente é se há coerência em caracterizar como bilingüismo uma situação que coloca em jogo duas línguas consideradas com desigual poder? Vários estudos discutem essa questão, entre eles cito Melià, 1979, 1997 e Monserrat, 1987. Porém, quando refiro-me à escola bilíngüe estou remetendo a escola onde, necessariamente, se fala e se escreve em duas línguas, como é o

próprio Guarani vai escrever a sua história, de onde que vem. Porque até agora é sempre o branco que escreve a sabedoria Guarani, é sempre o branco que faz a escritura e isso não pode mais acontecer" (Depoimento de Santiago Franco, 22/03/04).

É evidente que para as aldeias que margeiam as cidades, a escrita na língua portuguesa passa a ser uma tecnologia necessária. Contudo, essa linguagem está mais diretamente ligada à compreensão e interação com as políticas públicas para e dos povos indígenas e a conquista dos direitos básicos, como pode-se observar na afirmação que segue:

O mais importante é a perda da terra, que nós perdemos a terra. Terra tem muita história, isso tem que escrever o próprio Guarani. Esse estudo é para contar a nossa história. Tem uma lei que ampara o Guarani, mas a escola tem que conhecer, a escola tem que conhecer o branco que destruiu e tirou a terra de nós, isso tem que saber na escola. Já temos pouca mata e esse branco tem que saber de onde é que vem. (...) O Guarani não precisa de papel para saber que a terra é sua, mas é importante ter a terra demarcada e reconhecida no papel, para o governo respeitar a nossa área. (...) É importante também escrever projeto, que o próprio Guarani escreve. Para isso é importante o estudo, porque a comunidade tem necessidades e o próprio Guarani escreve (Santiago Franco, 22/03/04).

São inúmeros os depoimentos que registrei, afirmando a necessidade da escrita para o contato com a sociedade ocidental e parecem exprimir uma compreensão básica que, desde a chegada dos europeus no Brasil, no início do século XVI, ler e escrever foi tema importante entre os povos indígenas: interagindo com sociedades que usam a escrita, que apresentam códigos grafados de leis a serem seguidas como se fossem verdades únicas e naturais, que estabelecem a propriedade sobre os bens através do registro escrito, que escrevem e ensinam sua história. A escrita também exerce um

caso da escola Guarani: uma, é o português, a língua que almejam aprender e a outra é a língua materna, cuja maioria de alunos crianças a tem como única, até frequentarem a escola.

fascínio por constituir patamares de poder entre os vários níveis de apropriação e uso, no interior das próprias aldeias⁹⁷.

Lévi-Strauss (apud Melià, 1979, p. 57), conjecturando sobre a circulação da escrita na história da humanidade, relata seus efeitos entre o povo NHAMBIKWARA e a sedução que essa linguagem exercia sobre eles. Conta que um chefe lhe solicitou um bloco de papel e o seguia em suas anotações, traçando linhas sinuosas, mesmo sem conhecer o sistema de notação. Ao conversar com as pessoas de sua aldeia sobre os problemas que lhe cabia gerir e buscar soluções, dirigia o olhar para o papel, como se daí brotassem as idéias, encenando um teatro de leitura. "Que esperava ele?" indagava-se Lévi-Strauss, analisando o poder da escrita na longa trajetória de afirmação e, continuando com as digressões, respondia a sua própria pergunta: "Enganar-se a si mesmo, talvez; mas, antes, surpreender os companheiros, persuadi-los de que as mercadorias passavam por seu intermédio, que ele obtivera a aliança do branco e participava de seus segredos."

Entre as pessoas Guarani observo esse fascínio, embora as aldeias mais próximas da cidade são, de certa forma, invadidas pela escrita: rótulos de alimentos, notícias em jornais e o próprio transitar pela cidade, que lhes é mais freqüente, impõe essa vivência. Porém, é quando esse ato é ritualizado, quando um portador de texto é a eles dirigido e lhes rouba a atenção, que demonstram sua admiração. Nas minhas idas à Lomba do Pinheiro, em conversas quase sempre pautadas pela temática escolar, Santiago pediu para que levasse jornais, pois precisavam ler as notícias. Atendendo à solicitação, dias depois os entreguei e inúmeras pessoas se agruparam em torno do artefato escrito: "foi um encanto, surgiu gente de todos os lados para olhar, folhar, admirar e rir com os jornais... As crianças se juntaram aos adultos, em cenas belíssimas, expressando a curiosidade e o fascínio diante da escrita", admiração que registrei no Diário de Campo

⁹⁷ Em seus mais de cinco mil anos de existência no Ocidente, foi na modernidade que a escrita se subordinou à escola. A escrita, nesse período, também foi adotada como sinônimo de progresso e, ao lado da ciência, passou a ter um estatuto de verdade. Certeau, (1998, p. 224) afirma que "a prática escriturística assumiu valor mítico nos últimos quatro séculos reorganizando aos poucos todos os domínios por onde se estendia a ambição ocidental de fazer a sua história e, assim, fazer história".

(21/08/03). Comportamento semelhante desperta também as atividades escolares, em que pessoas de todas as idades acorrem diante do anúncio das aulas, mesmo que, com o passar do tempo, o interesse cesse e diminua o número de freqüentadores.

Há uma atitude de admiração e reverência diante da escola, desde o cuidado que dedicam com o seu material no momento em que se preparam para ir a aula, como o cuidado com sua aparência: banho tomado, roupa nova e uma certa cerimônia ao chegar-se ao grupo e tomar um lugar. São atitudes mais visíveis entre os adultos que, contraditoriamente, misturam ações que lhes são próprias em casa, como o cuidado com os bebes e uma certa parcimônia com o ambiente escolar, como mostra a foto que segue, em que as mulheres participam da aula num misto de ambiente doméstico, já que estão com os filhos no colo e os amamentam e a cerimônia de uma situação extraordinária e pública.



Foto 21: Mulheres da TEKOÁ ANHETENGUÁ na Escola

Remeto para outra situação vivenciada no Cantagalo e que é ilustrativa da relação dos adultos com a escrita. Os pais das crianças que compõe o Coral NHANDERÚ JEPOVERÁ foram solicitados a assinar autorizações para encaminhar a gravação de um *Compact*

*Disc de Cantos Guarani*⁹⁸. Com os termos já redigidos nos moldes requisitados, fui à aldeia para encaminhar mais esse passo na trajetória burocrática, feita basicamente de papéis, que o processo de gravação do CD implicou. Expliquei ao Adriano, coordenador do grupo, o motivo de novos papéis, além dos que o cacique já havia assinado. Ele chamou as pessoas envolvidas, nomeando e separando "quem sabe e quem não sabe assinar o nome", critério que, naquele momento, foi parâmetro revelador de quem detém ou não o conhecimento da escrita. Ao assinarem, produziam uma performance, para fazer sobressair e valorizar esse ato, que os colocou em situação de vantagem frente aos que "tem que colocar o dedão", como ressaltou Adriano, em meio a muitos risos.

Embora eu tenha me sensibilizado diante da cena descrita, não percebo nas aldeias Guarani nenhum tipo de hierarquização advinda do conhecimento da escrita. Ao contrário, se perguntados, elaboram falas que desprezam as letras, dizendo que "papel é coisa dos brancos"⁹⁹. Todavia, a mente que se faz no seio de uma cultura escrita é uma mente alfabetizada e acredito, como Illich (1990), que só estamos à vontade na ilha do alfabeto. As experiências de escrita e leitura que vivencio com as pessoas Guarani, mesmo as que não compartilham dessa "mente alfabetizada" da cultura escrita, expressam e reforçam a admiração ante os artefatos portadores de letras e anunciam a disposição ao mundo letrado, como ocorreu também no processo de revisão final do livro *AYVU ANHETENGUÁ*, produzido por eles em seu próprio idioma.

As lideranças estão aguardando! Mostro a "prova" do livro, com algumas explicações gerais sobre a forma e conteúdo do mesmo. Entrego ao professor, que o coloca em meio ao grupo, sobre uma cadeira e todos ficam contemplando com visível admiração. O professor retoma o livro,

⁹⁸ Com meu auxílio e, principalmente, da colega de doutorado, Ana Luisa, a aldeia do Cantagalo solicitou financiamento ao Fundo de Mini Projetos da Região Sul - FMPSUL para a realização de um CD, constituído pelos cantos da tradição Guarani, cuja composição e execução está a cargo do Coral NHANDERÚ JEPOVERÁ. Aceito o pedido, o processo de gravação iniciou em setembro de 2004 e foi finalizado em fevereiro de 2005, quando então a comunidade recebeu mil exemplares do *Compact Disc*, que reverterá em geração de renda, mas principalmente será um instrumento de afirmação étnica e valorização da cultura.

⁹⁹ O depoimento de Seu Adolfo, gravada no dia 17/09/03, em Itapuã, exemplifica a desconfiança e o desdém com que tratam o papel escrito, principalmente tratando-se da fala de uma pessoa mais velha: "o médico de branco não sentiu isso, só ficou sabendo pelo livro (...) eu disse para o médico, terminou a letra terminou o remédio, você só está aprendendo da letra do livro".

passa folha por folha e vai, suavemente, falando sobre ele, no idioma Guarani. E assim, o folheiam do início ao fim, com uma aparente devoção. De volta sobre a cadeira, passam um tempo em silêncio e só então o cacique toma o livro em suas mãos, começam a olhar, ler, falar e rir sobre aquelas folhas escritas e desenhadas que passam a observar, detalhadamente, durante a próxima hora (Diário de Campo, 15/12/04).

Diante disso, como não se valer dessa tecnologia? Os povos indígenas, mesmo não tendo em suas aldeias uma tradição escrita, intuíram o poder da linguagem que se lê e escreve, que como instrumento de colonização mostrava, desde os primeiros contatos, seu potencial aterrorizador. A história relatada por André e que apresentei na parte um deste trabalho, diz da necessidade vital da escrita para os povos indígenas nas situações de contato. O representante Guarani, chamado pelos JURUÁ para ir até a cidade é questionado sobre seus conhecimentos de leitura e escrita, ao que ele responde negativamente. "Então essa pessoas diz que se não sabe ler tem que morrer, pois ali não gostam de conhecer uma pessoa que não sabe ler (...) eu posso escrever porque a gente está conectado com deus e ele vai me ajudar" (Depoimento gravado no dia 23/01/04). Desse modo, incorporam a escrita nas suas necessidades básicas e, na Pacheca, alguns homens, jovens e adultos, mostraram essa habilidade, mesmo sem ter freqüentado escola. Porém, cabe perguntar: por que ler e escrever aparece, em muitas falas, intrinsecamente ligada à escola se em algumas aldeias Guarani as letras são apreendidas sem a presença da instituição escolar?

6. A Escola nas Aldeias Guarani

Há por toda parte a ambigüidade da *ponte*, que ora solda ora contrasta insularidades (Certeau, 1998, p. 214).

6.1. Por que querem a Escola? Por que não a querem?

Várias pessoas declararam saber ler e escrever sem ter freqüentado a escola. "Aprendi pela minha cabeça" é uma das respostas mais comum ao perguntar como aprendeu, especialmente falando de letras e palavras. Venâncio, um jovem de quatorze anos que vive na Pacheca e que compartilhou entusiasmado a leitura do *Jornal Porantim*¹⁰⁰ com os "parentes" da mesma faixa etária, disse que aprendeu a ler em casa, não foi à escola. Insisti, perguntando como aprendeu e ele encerrou a conversa como se estivesse dizendo algo muito evidente: "olhando para as letras". Com isso, também afirmou um pressuposto da aprendizagem para os Guarani, qual seja a observação atenta, anunciada pela vivacidade dos sentidos que tudo acompanha em seu entorno.

Constatarei que na Pacheca existe um grupo de famílias que simpatiza com a idéia de escola e que foi favorável à experiência escolar desenvolvida através do MOVA no ano de 2002. Há um segundo grupo, que se opõe veementemente à instituição escolar, composto por pessoas que afirmam ter aprendido a ler e a falar português sem freqüentar escola. Porém, mesmo esses posicionamentos revelam ambigüidades, visto que em nenhuma das posições percebe-se definições claras e unívocas, deixando sempre a possibilidade para um outro. Caminhando pelas trilhas que se desenham no mato e no roçado, passei em frente a um galpão de madeira, onde mora uma família constituída pelo filho, nora e neta do KARAI que já se declarou contrário à escola na aldeia. Li, com certo espanto, numa das paredes internas que a porta entreaberta permitiu ver, as palavras "AULA - FRANCIELE FERNANDES", entre alguns desenhos, letras e sílabas, também

¹⁰⁰ Na primeira visita à Pacheca, o filho do cacique, que na época tinha quatorze anos, pediu que, em minha próxima ida à aldeia, levasse jornais, pois gostava de ler. Procurei levar alguns textos que se aproximassem mais das questões indígenas, escolhendo então alguns números do *Jornal Porantim*, publicado pelo CIMI e cujo nome significa remo, arma, memória, na língua indígena Sateré-Mawé.

feitos com carvão, imitando uma lousa escolar (Diário de Campo, 23/01/04). Essa inscrição, acrescida do registro de outras letras e palavras, continuavam na mesma parede três meses depois, quando da próxima visita à aldeia, apontando para uma presença, em ato, da aprendizagem das letras, negada através das palavras.

Compreendo esta escola singular que fazem e os imagino até encenando as práticas da escola convencional nos espaços privados, contudo não creio que essas experiências sejam indícios de escolarização na aldeia. "Congregar pessoas de acordo com seus interesses sobre determinado assunto é muitíssimo fácil", afirma Illich (1973, p. 42) e penso que o interesse que reúne pessoas de um grupo familiar é a própria escrita e o aprendizado das letras, que traduzem como escola. Todavia, se mantêm refratários a idéia de uma instituição ocidental inserida na aldeia, ocupando tempos e espaços coletivos e tornando o cotidiano escolarizado. São reflexões que sinalizam diferenças entre aprendizado da leitura e da escrita, necessário para o presente da vida Guarani e a escolarização institucional do cotidiano¹⁰¹.

Na Lomba do Pinheiro também observei situação semelhante, em que um grupo minoritário de pessoas é contrário à escola, porém mostra-se favorável à aprendizagem da leitura e da escrita. Conversando com as pessoas de uma família recém chegada de Osório, um jovem contou que aprendeu a ler pela sua cabeça, sem ninguém lhe ensinar. Disse que a primeira palavra que leu foi UNESUL e depois PLUMA, referindo-se aos ônibus que comumente trafegam pela rodovia BR 101, próxima das horticulturas onde ele, juntamente com outros rapazes Guarani, costuma prestar serviços para ganhar R\$ 50,00 por semana.

Seu Hilário, contou que aprendeu a falar português ainda quando morava em Misiones, na Argentina: "Aprendi pela minha cabeça e nunca mandei eles [os filhos] na

¹⁰¹ Escolarização institucional entendida aqui como um modelo estabelecido de escola que impõe tempos, espaços e comportamentos determinados e deslocados das vontades individuais das pessoas. Illich (In. Olson e Torrance, 1995) diz que há uma "liturgia da escolaridade" que provoca mudanças nas mentes de seus participantes e que em geral propõe situações separadas da dinâmica da vida. Uma sociedade escolarizada incorpora no cotidiano das pessoas e, especialmente das crianças, as marcas escolares, como o horário de aula inserido na rotina diária, o tema de casa, o material escolar, entre outras.

escola, pois aprendem igual. Escola não precisa" (Diário de Campo, 07/01/04). Alguns meses após essa conversa, a filha do Seu Hilário começou a freqüentar a escola na Lomba do Pinheiro, onde continuam morando. Destaco essas situações, pois são reveladoras da ambigüidade vivida pelos Guarani em relação à educação escolar. Assim como a rejeitam, também aderem a ela e aos conhecimentos nela implementados, por necessidade, por curiosidade e por prazer. Porém, não constituíram uma obrigatoriedade em relação à escola: a freqüentam enquanto têm interesse e vontade.

Diferente ocorre com outras etnias indígenas, cuja explicação para a existência da escola é a afirmação étnica, como a manutenção ou revitalização da língua em alguns casos esquecida ou não falada pelos jovens, bem como a valorização de práticas tradicionais depreciada pelo contato colonizador que assedia os povos indígenas através de bens e valores ocidentais. Os Guarani das aldeias que convivi ao longo da pesquisa mantêm sua língua e suas práticas tradicionais e temem que a escola seja uma porta aberta para o contato com o mundo não indígena, por eles almejada, mas desconhecida e, portanto, fora do controle das aldeias. Nesse sentido, as falas acerca da educação escolar, tanto em reuniões, como nas entrevistas, afirmam a supremacia das formas educativas da tradição Guarani e o pragmatismo que acompanha a busca de aprendizagens vinculadas à escola e, sobretudo, revelam o cuidado com o modo de vida Guarani.

O cacique da Lomba do Pinheiro, reunido com representantes de todas as aldeias Guarani do RS, afirmou: "há diferenças entre a Opy e o prédio escolar. 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". (Diário de Campo, 21/05/04). Diante dos gestores das políticas públicas da EMATER, conclama seus "parentes" para o cuidado com as coisas que mudam a visão de seu povo: "a natureza não muda a visão" diz ele, porém, "muitas vezes o estudo, a educação dos brancos mata". Em sua longa fala, reforçada por outras lideranças, queixa-se das instituições nacionais, que criam organizações dentro da aldeia, desconsiderando as formas tradicionais de poder, como por exemplo o papel do KARAÍ ou da KUNHA KARAÍ. Para fazer uma escola diferenciada o "branco tem que vir aqui para

entender o índio”, afirma o cacique, apontando para a necessidade de constituir políticas públicas de educação escolar que considerem o modo de vida Guarani. Referindo-se ao encaminhamento das políticas públicas em geral, Cirilo explica que às vezes o Guarani aceita o que o branco impõe, porque não quer contrariar. “Aceita, mas bebe o amargo que o branco impõe”!

E são muitos elementos alheios ao Guarani que adentram na aldeia através da escola, talvez o mais útil e necessário seja realmente a escrita. Porém, carrega consigo um tipo de relação com o conhecimento que propõe a transmissão desde o professor, em geral um jovem, que a partir do cargo ocupado pode também vir a desempenhar um papel de liderança e ameaçar as formas tradicionais de organização e poder. Introduce também o trabalho assalariado na aldeia e levanta uma questão de suma importância para o modo de vida Guarani e as relações pautadas pela reciprocidade: o que fará o professor com o seu salário? Até que ponto o trabalho assalariado relacionar-se-á com a dádiva, própria de uma sociedade que tem, tradicionalmente, o dom na base de suas trocas?

Na Lomba do Pinheiro essa preocupação já aparece, pois nas reflexões coletivas que têm como foco a escola, o cacique lançou um primeiro questionamento sobre a destinação do salário do professor, embora observe nas aldeias, que as preocupações com a renda são individuais. Cada pessoa que faz seus “bichinhos”, como referem-se as esculturas em madeira que produzem para vender, assim como outros artesanatos, se encarrega de vender, receber e destinar o valor recebido. Mesmo pertencendo a mesma família nuclear, em geral há uma relação individualizada com a elaboração e comercialização do artesanato. Presenciei situações de venda em que o esposo e a esposa tinham seus artesanatos separados e a renda da venda dos mesmos também. Creio que faz parte da relação entre individual e coletivo, própria da sociedade Guarani, em que cada pessoa responsabiliza-se por si. Porém, simultaneamente, evidenciam uma preocupação com o coletivo, pois, alimentos, agasalhos, moradia e terra são distribuídos

entre todos. Não há uma hierarquia aparente de alguns possuírem “coisas” de forma desigual, sem dispor as demais pessoas da aldeia¹⁰².

Indiretamente destinando parte de seu salário para a aldeia, o professor da Lomba do Pinheiro tem-se comprometido com a escola no que tange a supri-la com materiais de uso coletivo, como giz, apagador, lápis de cor, cola, entre outros. Também observei situações em que o professor adquiriu materiais escolares para cada um de seus alunos, distribuindo em aula cadernos, lápis, canetas, folhas para desenho, etc. Outra atitude do Paulo, enquanto professor na Escola ANHETENGUÁ é a aquisição de alimentos para a merenda escolar, pois a escola, mesmo após um ano da sua criação legal, não está credenciada a receber verbas para a aquisição da merenda escolar e os materiais necessários ao desenvolvimento das aulas.

No trecho que segue, do Diário de Campo (04/03/05) fica explicitado a organização que o professor Paulo implementou para o material escolar no primeiro dia de aula, após o recesso de janeiro e fevereiro de 2005:

Reúne seus alunos de diversas idades, entre três e treze anos e distribuiu o material novo que comprou: cadernos grandes para os maiores, e cadernos pequenos para as crianças menores. Distribui folhas com trabalhos anteriores de cada um para colar no caderno, dispõe cola e lápis coloridos a todos. (...) Dedicam-se a arrumar, cada um o seu material, tornando-o individual e próprio através de suas marcas de trabalho e sem a preocupação em escrever no caderno o seu nome, como seria comum numa escola não indígena. Ao final da atividade todos os alunos colocam seus materiais escolares na caixa do professor, que os guarda. (...) Hora da merenda: Paulo distribui a todos, sem discriminação, mesmo para alguns que vem só para esse momento.

Conquanto, reúnam-se quase que diariamente na escola para as aulas do professor Paulo, na aldeia Lomba do Pinheiro as crianças não demonstram uma escolarização de suas vidas. Não se prendem aos horários escolares; não deixam de participar de outras

¹⁰² Exemplificando: nas poucas casas em que há televisão, tanto na Lomba do Pinheiro como no Cantagalo, são sedes de encontros, em que pessoas de outras famílias não precisam de licença ou convite para se achegar e compartilhar programas.

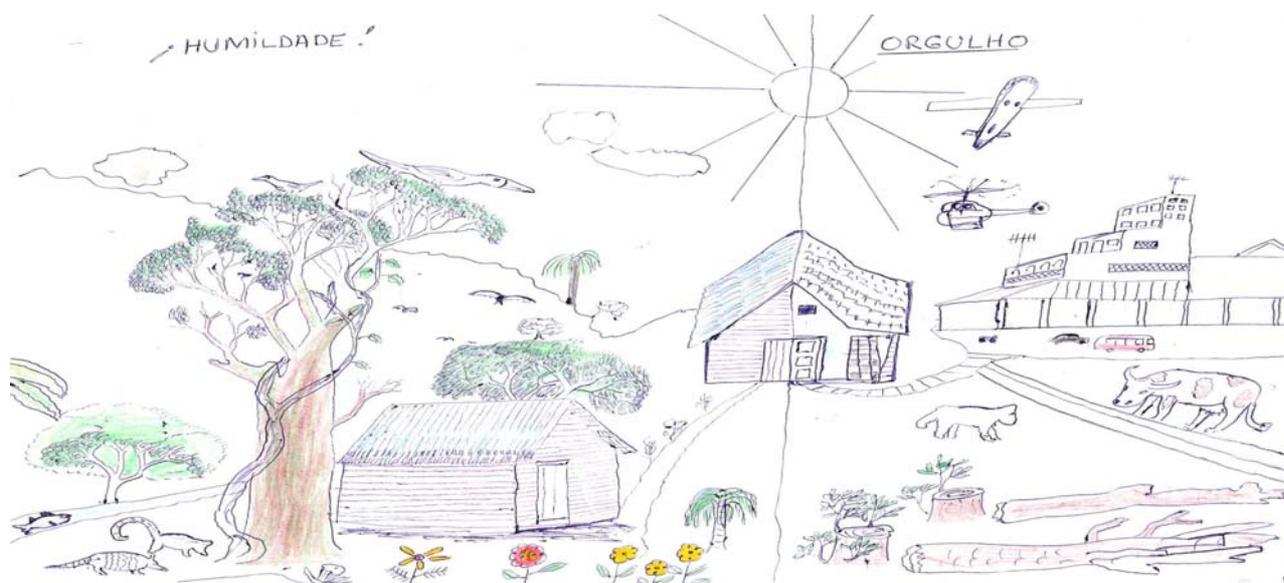
atividades que mais lhes agrada em detrimento à escola; assuntos escolares, "tema de casa" ou conversas referentes à escola não aparecem no tempo que estão fora dela.

A educação escolar "descolarizada" poderá incentivar as pessoas a participarem da escola pelo que nela irão aprender, relacionando a sua vontade e necessidade com o que cada aula tem a lhes oferecer. Demonstram, assim, que querem aprender e não buscam na escola uma forma de socialização. Claro que não seríamos ingênuos em pensar que ao expor o que querem aprender na escola da aldeia já não partem de uma cultura escolar que se expandiu e, mesmo em uma sociedade sem escola, o que sustenta a concepção das pessoas que a almejam é uma compreensão prévia da instituição. Portanto, são pertinentes os questionamentos de algumas lideranças Guarani ao problematizarem o "pacote" que poderá acompanhar a escola que a sua aldeia encomenda.

Diante dessas reflexões, fica a insistente pergunta: uma aldeia Guarani com escola poderá constituir uma sociedade "descolarizada"? Claro que estamos conjeturando no terreno do improvável, mas se considerarmos que é possível abolir da escola as configurações temporais e espaciais não desejadas pelas pessoas que fazem a escola e se nas práticas escolares da aldeia há disposição para compor, com outros espaços tradicionais, uma "teia educacional" de oportunidades múltiplas e plurais, estarão sendo potencializadas as capacidades, já existentes entre os Guarani, de fazer de "cada instante da vida um instante de aprendizagem, participação e cuidado", parafraseando Illich (1973, p. 18). As pessoas Guarani mostram que querem aprender ler, escrever, lidar com o sistema monetário e calcular com a nossa matemática. Todavia, não querem a escola que confine as crianças e as pessoas, independente de suas vontades, obrigando-as a fazer inúmeras atividades "escolarizadas" sem sentido para a vida da aldeia e deixando de lado a curiosidade e a busca que cada um se propõe.

Dizem os Guarani que a escola é uma ponte entre os dois mundos, principalmente quando vislumbram esse outro mundo fazendo parte de suas vidas e incorporados em si. Na Lomba do Pinheiro, as próprias pessoas da aldeia organizaram Seminários Internos para discutir a questão escolar, ocasião em que fui solicitada a comparecer e auxiliar nos debates. Numa dessas oportunidades, o quadro-verde foi, aos poucos, recebendo

inscrições com giz colorido, representando o mundo Guarani e o mundo dos brancos, um em oposição ao outro, porém, com uma zona de fronteira comunicável¹⁰³. Achei o desenho muito representativo do que discutiam. Alberto Ortega, coordenador do debate naquele momento, me presenteou com o desenho que fez no quadro e, após, reproduziu num papel: "para teu trabalho", disse ele.



Desenho do professor Alberto Sandro Ortega

Alberto explicou que a escola, metade casa tradicional e metade de alvenaria é uma metáfora do próprio Guarani, que hoje vive em duas culturas. Vê e quer as coisas do mundo do branco, não só a escola. "A escola é uma das coisas do mundo do branco que hoje precisamos e queremos", disse Cirilo, que, de quando em quando traduzia algumas frases da conversa que mantinham entre si. Argumentei que a escola se transformava na aldeia, porém, o cacique insistiu que não, pois ela continua sendo uma "coisa do mundo do branco dentro do mundo indígena". Por isso o desenho da escola, que se coloca no limite

¹⁰³ "A interface entre os mundos não é rígida e impenetrável", afirma Arrien, (1997, p. 21). A interface é mais um ponto de encontro do que uma linha divisória. É a possibilidade de comunicação e de influência mútua entre as sociedades, especialmente num mundo de crescente interdependência, diz o autor.

entre os dois mundos representa a vida do Guarani hoje, representa a ambigüidade que vive cada pessoa Guarani, que é obrigado a viver em dois mundos¹⁰⁴.

A escola abre uma passagem entre a aldeia e o mundo dos brancos e ela própria aparece "mestiça", metade indígena e metade ocidental, se considerarmos as características físicas atribuídas ao prédio escolar. A aldeia aparece povoada pelos elementos que são valores tradicionais, uma natureza idealizada, com animais que, antigamente, eram caçados no mato e que perduram na memória coletiva, representados nas esculturas dos "bichinhos" que fazem para vender. No mundo Guarani existem rios e peixes, mas a imagem central e que materializa sua forte presença é a OPY. Enxergam o mundo dos brancos como o mundo da devastação, o mundo do concreto, o mundo dos animais grandes, que contribuíram para a destruição da mata e sua transformação em campo para a criação de bovinos. A escola liga, comunica os dois mundo, é o espaço de circulação, segundo os Guarani. Porém, demonstram cuidado com essa porta que liga os dois mundos: "o pessoal quer escola para aprender a ler e escrever e ponto final. Tem que cuidar a porta. Os brancos são muito rápidos, se abrir a porta entra qualquer um, tem que ter cuidado", afirmou José Cirilo (14/10/03).

É através da escola que entra a leitura, a escrita, a língua portuguesa, mas muito mais do que isso entra o fascinante conhecimento ocidental, com sua perspectiva de verdade única, de superioridade em relação aos povos indígenas. A escola introduz um conteúdo, que algumas pessoas Guarani aprendem fora dela, porém, há um modo de ser, transmitido pela forma com que a escola lida com tempo e espaço, as relações entre as pessoas e o conhecimento e com a natureza. Isso sim ela é a maior responsável pelo seu ensino e, dessa forma, contribui fortemente para a confecção de uma nova pessoa. A escola também tem uma porta de saída, pois o Guarani que estuda tem mais possibilidades para sair da aldeia: "a escola já foi porta de saída para algumas pessoas

¹⁰⁴ Hannerz (1997, p. 20) define "fronteira" e "zona fronteira" como metáforas geográficas que "não implicam linhas nítidas e sim regiões, nas quais uma coisa gradualmente se transforma em outra, onde há indistinção, ambigüidade e incerteza".

Guarani que foram estudar e ficaram na cidade, vivendo como JURUÁ" (Diário de Campo, 02/08/04).

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface de interação e comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, a porta que a escola significa permite o diálogo, permite a troca, permite também que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Entretanto, essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. Saber ler é uma força que potencializa o Guarani frente aos brancos, porém é também um caminho para mostrar outras possibilidades de vida fora da aldeia. Usando a metáfora do enxerto¹⁰⁵, palavra sugerida por minha orientadora e bastante adequada para a descrição da escola na aldeia, vislumbram-se novos frutos que poderão satisfazer as pessoas Guarani. E, como diz a história relatada no anexo, permanece a força da raiz que gerou a árvore e serviu de assento para a escola e é nessa força que apostam os Guarani: na força local que nutrirá a escola e, sobretudo, manterá o NHANDE REKO, o modo próprio de ser Guarani.

Aparece, também, no desenho do Alberto, o olhar etnocêntrico do Guarani, idealizando seu modo de vida. A ameaça vem de fora, por isso a porta é ameaçadora, por isso em muitos momentos a querem fechada. Contudo, sabem que o desenho que expõe os dois mundos é o desenho que mostra como é hoje o Guarani. "A nossa cabeça tem as coisas dos dois mundos", afirmou José Cirilo. Alberto, mais dramático, explicou: "a escola, metade casa tradicional e metade de alvenaria é uma metáfora do próprio Guarani, que hoje vive em duas culturas. Vê e quer as coisas do mundo do branco, não só a escola". Diário de Campo, (02/08/04). Porém, diferente do que falam é como fazem essa escola e, são esses os momentos que deixam aparecer como o Guarani se apropria do espaço e do tempo escolar, transforma-o, tornando-o seu. Melhor dizendo, é o lugar de circulação dos saberes de dois mundos, onde se configura a vida mestiça, em uma instituição que é o apanágio da cosmologia ocidental, mas que, ao mesmo tempo se faz com as marcas da cosmologia Guarani. Por isso, a escola na aldeia pode ser vista como interface entre os dois mundos, dos quais falam as pessoas Guarani.

¹⁰⁵ Referência à metáfora relatada no anexo II.

É recorrente um atributo inferido à escola como possibilitadora de uma vida melhor aos seus filhos, para as próximas gerações, como afirmam alguns pais. Creio que existe uma crença no progresso, no "ir pra frente" que alguns deles mencionaram. Porém, não estão comungando da idéia que justificou a obrigatoriedade escolar na sociedade ocidental, pois no meu entendimento não querem compartilhar de um tipo de progresso que os obrigue a se desfazer de uma forma de vida que lutam por manter, modificada diante de novas situações. O que fica patente para meu olhar é que, pessoas Guarani de meia idade, com filhos jovens e crianças, estão percebendo a importância de conhecerem o mundo não indígena, com o qual estão em contato constante. Necessitam com ele dialogar, portanto almejam uma situação mais simétrica e mostrarem-se conhecedores do sistema dos brancos nas situações de contato.

"Evidentemente, nuestros utensilios no pasan así no más al outro lado", diz Kusch (1977, p. 27) e, portanto os Guarani precisam construir significados seus para a escola, constituir sentidos a partir de dentro das aldeias. Contudo, evidenciam sua vontade de dialogar e não apenas manter um confronto que alimenta as dicotomias e enfrentamentos. Todos os adultos referem-se as suas dificuldades de comunicação e de entendimento do mundo dos brancos e para realizar esse possível diálogo sabem que precisam afirmar a sua cosmologia, necessitam se fortalecer etnicamente e marcar constantemente suas diferenças, na mesma medida que necessitam nos apreender.

Ao valorizarem sobremaneira a escrita como forma de contato e de interlocução com a sociedade não indígena, estão também os Guarani contribuindo para colocar essa linguagem num lugar intocável e único. O diálogo cultural que apontam está ainda muito distanciado da escola, visto que as afirmações ocidentais que se produzem nessa instituição são dissonantes dos valores indígenas, até porque, como sociedade, também estamos muito longe de compreendê-los. Em geral, não existe na sociedade ocidental uma curiosidade que justifique a aproximação, a vontade de conhecer profundamente esse outro.

Lutaram e continuam lutando, a seu modo, para manter a forma tradicional de viver: primeiro fugindo do contato com os brancos e buscando a vida nas matas; depois,

apertados pelas investidas que privatizaram e ocuparam as matas que restavam, buscam novos espaços nos seus antigos territórios. Nesses movimentos elaboram e experimentaram estratégias variadas e que hoje se expressa na retomada das terras que consideram tradicionais, lugares reconhecidos pelos KARAÍ como terras ancestrais¹⁰⁶. Porém, mais do que em qualquer tempo, não vivem fora do contato com os brancos, não conseguem um espaço de vida em que sejam respeitados em sua privacidade, até porque precisam do branco. Nessa trajetória, a escola passa a ser um lugar desejado, é a própria transfiguração das formas de lutar pela sobrevivência: transformam-se para manterem-se Guarani. E a ambigüidade, marca forte da pessoa Guarani aparece na escola, também uma forma de a tornarem sua, pois essa é uma característica do seu modo de viver, essa forma ambígua de ser - estar.

Por isso a diferença das aldeias que situam-se em locais mais isolado, longe do assédio dos brancos, cuja natureza oferece condições de vida de acordo com a tradição e às aldeias que estão próximas a cidades e rodovias, cujo ritmo de vida coloca os Guarani em contato constante com as pessoas e instituição não indígenas, que impõe diversas facetas do comércio e introduz outras formas de viver. É nessas aldeias que a escola cumpre também a função de ocupação do tempo, especialmente para os jovens, a quem restou pouco ou quase nada das atividades antigas, que prescindem das matas. O KARAÍ OPYGUÁ da Pacheca disse que ensinam o MBYÁ REKO as trinta e três crianças que vivem lá. E nessa TEKOÁ, sobressai a educação tradicional se fazendo no dia a dia, pois o espaço propicia que todas as pessoas se envolvam em atividades da tradição, como observei durante meu estar-junto naquela aldeia.

Não necessitam da escola, porque têm o MBYA REKO. Vivendo assim as crianças e os jovens estão sempre ocupados com algum fazer da aldeia, pois auxiliam em tudo: buscam água, que fica distante das casas; juntam lenha, pois o fogo está sempre ardendo e é também nesse fogo que cozem os alimentos; cuidam dos irmão menores, estimulando-os a participar das atividades; limpam o pátio, tarefa que cabe especialmente às meninas; colhem mandioca ou milho verde, descascam as espigas e ...

¹⁰⁶ Tradicionais são as terras que ocupam vivendo de acordo com a tradição. Já, as terras ancestrais são terras que viviam em tempos antigos.

brincam. Ainda podem caçar e pescar, acompanhando os pais ou até em incursões desacompanhados de pessoas mais velhas, pois observo grupos silenciosos de meninos indo para o rio, munidos de vara e anzol ou nos passeios que fazem às matas nos finais de semana, verdadeiros ensaios de caça. O aprender se coloca nessa vivência e assim vão constituindo uma memória desse fazer, que lhes possibilitará continuar sendo Guarani. Não aprendem só porque ouvem, mas porque fazem, porque participam da vida, que tem uma dinâmica diferente das aldeias próximas às cidades. As crianças brincam muito, participam da vida da aldeia e estão sendo educadas nesse convívio, nesse fazer. (Diário de Campo, 19/01/04).

Santiago, quando fala da vida na sua aldeia, "apertado perto da cidade", destacando as difíceis condições que enfrentam em função da falta de terra para viver como antigamente, desabafa:

Para os jovens hoje também é difícil, não tem mais festas naturais, que era a caça e a pesca. (...) A demarcação [das terras] é importante para as crianças, para as novas gerações e é importante para todos os Guarani ficar tranquilos, principalmente para as crianças brincar e ter proteção (Depoimento gravado no dia 22/03/04).

Esses dados permitem refletir sobre o papel da escola, principalmente nas aldeias em que o contato com as cidades é sistemático e o cotidiano já conta com uma infraestrutura de serviços, bem como a proximidade de armazéns. Porém, a natureza e as condições de vida não se adequam para ocupar os jovens e as crianças Guarani, visto que já não há necessidade de buscarem água distante, nem tampouco juntar muita lenha, pois algumas famílias usam fogões a gás para cozinhar durante o verão. As roças são escassas e, em geral, os adultos solicitam dos jovens e das crianças suas idas aos armazéns, comprar o alimento que poderia ser apanhada na roça, ações que contribuir para confeccionar outro modo de se relacionar com a vida e de constituir rotina para o dia a dia.

Aprofundando minha escuta, observo na Lomba do Pinheiro uma diferenciação do que entendem por educação, prática relacionada à tradição, e a escola, onde aprendem a escrita e a leitura. "A escola dos brancos é para as letras, para ler e escrever e não para a sabedoria Guarani. (...) Tem diferença entre ensinar as letras e ter sabedoria para

ensinar a tradição”, afirmou um jovem na Lomba do Pinheiro. Contudo, a escola seduz e ocupa, concretamente, muitos jovens e crianças em algumas horas do dia, o que evidencia outras preocupações. “Escola não é só ler e escrever. Tem que ensinar educação, tem que ser firme com as crianças e ensinar coisas da vida, pois logo serão pais e mães também”, argumenta o cacique José Cirilo. E, como liderança, preocupado com os rumos da escola, convoca reiteradas vezes a comunidade para refletir: “não é só conquistar a escola na aldeia. Pais tem que saber como funciona, que não é só merenda¹⁰⁷”, mas estar alerta quanto ao seu funcionamento e sua inserção junto ao modo de ser Guarani.

Por que querem a escola, então? Porque necessitam dela, porém sem escolarizar suas crianças, seus jovens e adultos. Querem os conhecimentos que auferem a escola, como leitura, escrita, língua portuguesa: o sistema dos brancos, como resumem. Não querem certificar e profissionalizar, nem tampouco formar crianças e jovens Guarani na escola. Querem uma escola, mas não querem institucionalizar. Em algumas situações querem a escola para ocupar suas crianças e seus jovens, mas querem se manter livres da instituição que introduz formas de educação que poderá roubar a curiosidade, a autonomia, a alegria de aprender, a observação, o apreço pela palavra e pela escuta, o respeito pela sabedoria dos velhos, a possibilidade de criar um jeito particular imitando os irmãos maiores e outras tantas qualificações da sua educação tradicional. E, ao praticarem a escola na aldeia essas qualificações aparecem em ato. É sobre isso que trata a próxima seção.

¹⁰⁷ Nas aldeias que pesquisei, ainda não houve distribuição de merenda escolar, devido a entraves administrativos que não viabilizaram a criação e autorização legal da escola, impossibilitando, assim, dotação orçamentaria para, entre outros itens, adquirir a merenda escolar.

6.2. É muito difícil fazer uma Escola Diferenciada?

Toda vez que duas cores parecem prestes a se juntar e se fundir, uma terceira irrompe entre elas (Gruzinski, 2001, p.50)

As crianças chegam aos poucos, meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. Algumas, menores, sentam-se em volta da mesa do professor. As mesas e cadeiras estão todas voltadas para o quadro-verde, onde estão escritos dois textos na língua Guarani. (...) Logo no início da aula - que Marcos controla no relógio para que inicie 13h e 30 min. -, conto treze crianças, todas sentadas. Recebem uma folha que o professor distribui para desenhar: "hoje é aula de artes", diz ele, dirigindo-se a mim. Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, se integram ao trabalho. Um adulto entra na sala, acompanhando seus filhos, arruma duas cadeiras, os acomoda e sai, sem causar interrupção. No fundo da sala duas crianças pequenas, com idades próximas a dois anos, brincam com um pano, estendendo-o no chão, imitando gestos comuns das mulheres da aldeia. Sentam-se, cruzam as pernas, riem muito. Ainda não falam, mas há uma expressiva comunicação corporal, ao se tocarem, ao dividirem a brincadeira, ao imitarem o gesto de descascar uma cana, deixada ali por um menino maior que está agora fazendo o trabalho da aula. É uma cena que encanta! Não sei se as mães foram acionadas mas, em instantes, uma delas chega, pega seu filho no colo e o outro pequeno a segue. Não há choro, nem reclamação. Mais um grupo de crianças se aproxima da entrada da escola: ficam encabulados, parados na porta - talvez pela minha presença. Há um clima acolhedor na aula, o que basta para fazê-los entrar. A sala está repleta: 22 crianças sentadas, duas, bem pequenas, acompanham de pé o desenho dos irmãos maiores. Nesse momento, na sala de aula, as idades variam de 3 a 13 anos. (...) Há uma vivacidade em cada um, nos olhos, no corpo que não se anula entre as classes. Se sentem vontade de sair saem sem pedir autorização, logo retornam. Os passos são imperceptíveis. Lembro das palavras de kaka Werá Jakupé: "Guarani toca a terra, acaricia o solo". É assim que caminham, com suavidade, tocando e acariciando o solo, ou mesmo a madeira do galpão onde funciona a escola. Entre eles há uma proximidade amorosa: não falam alto, não brigam, não há necessidade do professor chamar a atenção. Estão concentrados em seus desenhos que, segundo o professor, se refere ao que fizeram hoje, o que sonharam, o que está em sua imaginação. "Tita está desenhando o que sonhou. Alguns andaram de ônibus e é isso que desenharam", diz Marcos. Observo que uma criança procura na pasta seus antigos desenhos e imita-os, copiando flores que já desenhou. As crianças usam muito a observação e a imitação para aprender, para realizar suas tarefas. Um outro menino copia colocando sua folha sobre a figura do livro didático. A maioria deles desenha elementos da natureza: árvores, rios, peixes, nuvens - em todos os desenhos aparece um sol, o KUARAÍ e alguns estão acompanhados de palavras, em Guarani. Ivete me explica a sua produção: "o menino está caçando com arco e flecha e a menina olha para o peixe. Ela pode pescar mas não pode caçar. São índios",

explica a menina. A imaginação das crianças está permeada pela tradição! Acompanho o Diego, que desenha nuvens e raios, sol e plantas. Um caminho que atravessa um pequeno rio, no final uma casa. O professor diz que é um "desenho cosmológico". Dedicam-se uma hora e meia à atividade, o professor não interfere. A vida do interior da sala de aula é muito próxima à vida de fora: as pessoas passam, conversam com o professor através da janela, um cachorro fica sentado ao lado da classe de um menino. Algumas crianças saem, retornam. O professor não pressiona, não "aperta", diriam eles. (...) A aula termina quando termina o envolvimento com a atividade (Diário de Campo, 14/07/04).

Esse longo trecho do Diário de Campo retrata uma das inúmeras cenas que acompanhei nas aldeias do Cantagalo e Lomba do Pinheiro e mostra a escola que está sendo construída pelos Guarani, desde sua cosmologia, desde suas concepções de mundo. "É muito difícil fazer uma escola diferenciada", frase que unifica as vozes dos professores indígenas em suas reuniões na Secretaria de Estado da Educação e com a qual concordo, pois é reconhecida a força homogeneizadora de uma instituição constituída no seio da cosmologia ocidental moderna. Porém, práticas como a relatada mostram a força silenciosa que perpassa a escola na aldeia¹⁰⁸, anunciando possibilidades para um outro fazer escolar desde outra forma de estar no mundo. São concepções que pautam artes de fazer¹⁰⁹, carregados de formas e conteúdos da cosmologia Guarani.

É no fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, que se faz uma escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontam um outro modo de fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos, ao apropriarem-se de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao trazê-lo para dentro da aldeia, conferem-lhe significados próprios. Os sentidos que conferem à escola se constituem a partir de um modo próprio

¹⁰⁸ Maffesoli (2002, p. 45-51) escreve sobre a potência subterrânea, o "poderoso querer viver" expresso, ao meu olhar, pelo não-ativismo dinâmico do estar aí Guarani. Seguindo o pensamento do autor, essa potência silenciosa pode conter em si "uma tradição mística ou gnóstica, que se opõe à linhagem crítica e racionalista". Kusch (1996,1977), por sua vez, fala de um pensamento indígena como atitude contemplativa diante do mundo e explica o silêncio como potência que compõe o subterrâneo da América e resiste num poderoso viver.

¹⁰⁹ Parafraseando o título da obra de Milchel de Certeau (1994), em que Artes de fazer mostra outra produção, qualificada como 'consumo', mas que corresponde a maneiras próprias, astuciosas, dispersas, silenciosas e quase invisíveis de fazer.

de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, mesmo originários de outra cosmologia, ao praticá-los na escola da aldeia, assumem outros sentidos, como já anunciava Aracy Lopes da Silva:

Entre o significado da escola como produto histórico do Ocidente - como instituição destinada, entre outras coisas, também a "vigiar e punir"-, e o interesse dos povos indígenas pela escrita, pela cultura universal, pela tecnologia e mesmo pela escola, deve estar o espaço para a criação de novos perfis e sentidos para essa instituição, gerados por seu processamento intelectual e social em contextos indígenas (2001a, p. 106).

Perscruto como isso funciona em ato, acompanhando a descontinuidade¹¹⁰ característica do funcionamento das escolas Guarani nas aldeias durante a pesquisa e nas quais realizei densa etnografia. A descrição do cotidiano mostra alguns elementos importantes para compreender essa escola e suas particularidades que, por vezes, a diferencia e em outros aspectos a iguala à instituição escolar ocidental. Na sala de aula que descrevo na abertura dessa seção, aparece cada criança experienciando o seu modo de fazer e de aprender, a não intervenção constante dos adultos, mas um deixar fazer para que se revelem as diferentes formas de estar no mundo. É um espaço de liberdade que Nunes (2002, p. 72), referindo-se a crianças A'uwe-Xavante, pontua o modo "solto" com que aprendem "a identificar regras e limites de sua sociedade": de forma espontânea, lúdica e aparentemente descompromissada estão inseridos num processo educacional que lhes é próprio. Assim percebo o desenrolar da aula Guarani, mesmo "repetindo" atividades que são (produtos) da escola ocidental, estão vivenciando o que é da sua cultura, do seu modo de viver e, por isso que a escola na aldeia assume esses tons.

¹¹⁰ Uso esse termo para adjetivar uma escola que aparece, ao meu olhar, sempre em movimento, cambiante, interrompendo rotinas que variam espacial e temporalmente. Não é uma prática escolar que segue linearmente os tempos da escola convencional. A frequência das pessoas é irregular, a atitude com o material escolar é de manutenção e desprezo a um só tempo e, mesmo as aulas, ocorrem seguindo uma orientação própria de como pre-sentem cada momento. É na cosmologia Guarani que se dão as continuidades e as permanências e, também, onde as práticas escolares assumem a harmonia da aldeia em que se insere.

Mesmo sabendo não serem suas as práticas escolares, mas agregadas da cosmologia ocidental, ali na aldeia, longe da intervenção direta dos JURUÁ, fagocitam essa escola e constroem formas próprias de ensinar a aprender. Intuem a necessidade de aprender com o coração e deixam extravasar os sentimentos ternos que aproximam as pessoas no respeito às individualidades que faz cada pessoa viver sua autonomia na convivência coletiva. Praticam a observação e a imitação como poder de projetar e criar caminhos próprios, fazendo da repetição um ato criativo, seguindo a dinâmica da oralidade. A curiosidade, que movimenta cada um na busca, pulula, junto à criança que procurou a escola pelo seu interesse e mostra isso na vivacidade com que se envolve na atividade proposta, realizando-a de modo particular. Como diz Certeau (1994), o ato de consumir não corresponde a uma assimilação linear de tornar-se semelhante ao bem consumido. O que a prática da escola na aldeia Guarani sugere é que, no fazer, a tornam semelhante a si, pois mostram apropriarem-se dela, guaranizando-a.

Descrevo a escola na aldeia, chamando atenção para seu funcionamento que, como já anunciei, foge à regularidade que conforma tempos e espaços iguais, independentemente da vontade das pessoas. Pode-se dizer que há uma inconstância no cotidiano da escola, pois não vejo uma simetria no que diz respeito a tempos, a localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola. Algumas apresentam assiduidade integral e outras a freqüentam irregularmente, todas respeitando suas vontades. Essa intermitência, que por vezes causa incompreensões, especialmente na relação com os gestores da política pública de educação escolar, mostra também um desempenho de equilíbrio e beleza, que conforma um conjunto harmônico, marcado ao mesmo tempo pela variação, pela discrepância entre uma e outra situação escolar e pela continuidade que confere regularidade à concorrência de acontecimentos que está se inserindo no interior de cada aldeia¹¹¹.

¹¹¹ Ancorada em Balandier (1997a), saliento a relação ordem e desordem que produz esse movimento: o caos criativo de uma escola que se faz a partir das concepções próprias de mundo e a ordem, pautada pela normatização da escola constituída na cosmologia ocidental moderna. O

Tempo do encantamento! Poderia assim dizer sobre a duração de uma aula nas escolas ANHETENGUÁ e KARAI ARANDU, nas aldeias Guarani da Lomba do Pinheiro e do Cantagalo, respectivamente. Percebo que enquanto há encanto estão, professor e alunos, envolvidos em atividades que faz sentido naquele momento: terminado o envolvimento, termina a aula. Alguns registros do Diário de Campo¹¹² revelam como, na prática, ocorre essa duração:

Aos poucos as crianças se dispersam e sinto que acabou o encanto. Saem da sala de aula discretamente, não há tema de casa, nem cobranças por parte do professor, confirmando uma fala anterior do Santiago, em que dizia que a criança Guarani fica na escola enquanto tiver vontade (25/03/04).

Do mesmo modo, cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte do professor, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habituamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos alunos e que, por vezes, funciona como ameaça: "tem mais dez minutos para concluir o trabalho!".

Também o momento que entendem como recreio não é determinado mecanicamente pelo relógio e ocorre através do anúncio do professor, em geral ao final de uma atividade. Há, nesse intervalo, um misto da aula e da vida ordinária na aldeia, especialmente considerando a suavidade de falas e movimentos, que longe de deixá-los quietos e acabrunhados, inserem-se nas alegres brincadeiras, sempre em grupos.

Paulo me avisa que vão colher goiaba. Correm todos para o mato, sobem nas árvores que aos poucos ficam enfeitadas de KYRINGUE. Colhem o que

próprio encontro de diferentes cosmologias na interface que representa a escola, constitui uma figura de desordem.

¹¹² Acho importante destacar que esses registros referem-se a seqüências de aulas que acompanhei nas escolas ANHETENGUÁ e KARAI ARANDU, mediante combinações prévias com os professores e lideranças das respectivas aldeias. Nas aulas do professor Paulo, da escola ANHETENGUÁ, mantive maior continuidade nas observações durante minha pesquisa de campo, pois foi a que ofereceu maior sistematicidade no funcionamento: se o professor combinava aula em três dias por semana as cumpria.

podem, o que cabe em suas mãos. Maurício me oferece uma, bem madurinha: ARAXA-PITÃ, diz ele. Voltam para a sala de aula e Paulo escreve no quadro uma lista de frutas (na língua portuguesa), acompanhada por outra lista, YVA'A, agora grafadas no idioma Guarani. Várias crianças dão sugestões, que Paulo vai registrando na lousa, sempre nos dois idiomas, porém, a fala é na sua língua. Aos poucos o interesse vai cessando. São 10 horas e 15 minutos e algumas crianças vão saindo, outros brincam e Paulo então encerra a aula. Cada um segue para sua casa (Diário de Campo, 29/03/04).

Por sua vez, o início das atividades é marcado pela chegada do professor que, ao passar pelo pátio da aldeia, anuncia que a aula está prestes a começar. Assim as crianças vão se aproximando, algumas de cabelo molhado, outras ainda a se pentear, limpas e arrumadas, bem apresentáveis, um cuidado que observo em todas as pessoas Guarani quando participam de uma atividade que foge à rotina ou que vai ao encontro de um grupo maior que a família nuclear. No entanto, as crianças que chegam depois se incorporam ao grupo sem constrangimento e, com a discrição que lhes é própria, entram na sala, apanham o seu material escolar, tomam um lugar e se integram às atividades. "Parece que a aula começa e termina em si, sem maiores envolvimento externos", registro no Diário de Campo (30/03/04).

Assim observei acontecer nas aulas cujo professor é Guarani, diferente das aulas em que uma professora não indígena controlava em seu relógio e anunciava o tempo medido mecanicamente, na escola do Cantagalo. E, contraditoriamente, o que a professora não indígena declarava como vontade de se liberar do relógio, aparecia como prática que denunciava a marca profunda do tempo ocidental assinalado em seu corpo. Por outro lado, em algumas situações, o professor Guarani aparentava preocupação com um horário fixo, especialmente no momento em que a aula estava sendo acompanhada por mim, professora branca da universidade. Mário avisou às crianças¹¹³, no início da manhã: "hoje a aula é das 8 às 11 horas". Porém, mesmo naquele dia, o final do turno de trabalho foi determinado por uma vontade que anuncia silenciosamente que o encantamento com

¹¹³ Creio que o aviso foi muito mais dirigido a mim, representando aí a concepção ocidental de relação com o tempo e que o professor conhece bem.

as atividades escolares terminou. O tempo vivido, o tempo sentido internamente se sobrepõe ao relógio. O ritmo da aula é o ritmo do coração.

Na sala de aula está o professor Marcos, no quadro uma lição: nome de animais na língua Guarani e seu correspondente em português. Na seqüência, soa uma frase em Guarani [não entendida por mim]. Saem para o recreio, sem olhar para o relógio, seguindo o coração, como dizem. O retorno à sala de aula também se dá nesses termos, sem sirene, sem gritos, sem campainha (Diário de Campo, 26/05/04).

São inúmeras situações que fazem refletir sobre o tempo vivido pelos Guarani, relacionado-o à escola. Alberto, professor indicado para ensinar os adultos na Lomba do Pinheiro, explica que pela manhã haverá aula para as crianças e a tarde para adultos. "Em que dias da semana?", indago, a fim de preparar minhas visitas para observação das aulas: "Quando dá vontade, um dia tu chega e me vê ensinando" (Diário de Campo, 14/08/03). Me pergunto até que ponto as práticas escolares irão incidir sobre as concepções atuais de tempo entre os Guarani, em suas aldeias, pois advém diretamente do funcionamento da escola uma predominância da lógica do tempo ocidental de enquadramento, de medição e classificação, de homogeneização.

Na sociedade ocidental moderna, o tempo quantificado, medido mecanicamente tem muito prestígio e valor. Quase não conseguimos pensar fora desses rígidos parâmetros temporais, tanto para nossas atividades diárias, marcadas de forma absoluta pelo relógio, quanto para nos movimentar em períodos de maior duração, como dias da semana, meses e anos, divisões cronológicas que modulam as etapas da vida. São medidas de tempo lineares e abstratas, diferentes do tempo circular, percebido pelo eterno retorno, pelo ritual que re-atualiza as sociedades tradicionais. Essa relação com o tempo que predomina nas sociedades modernas começou a ser construída de forma sistemática no ocidente a partir do século XVI, "quando o relógio passou a se integrar a vida, primeiro na torre da igreja, organizando o tempo da cidade", relógio que teve seu uso generalizado a ponto de se tornar presença obrigatória no corpo de cada pessoa, em

cada compartimento da casa, "medido todos os tempos da vida" (Bergamaschi, 2000, p. 46).

Esse tempo determinado, medido, esquadrihado que conforma o tempo escolar nos é familiar, pois nos confeccionamos nessa relação. Diz Petitat (1994) que antes do século XVI o tempo na escola era adaptado ao ritmo do estudante, ao contrário do que foi se constituindo na modernidade ocidental como tempo escolar: "horários estritos e bem carregados dividem as matérias pelos dias e horários. Relógios e sinetas marcam agora as atividades escolares" (p. 79). Uma homogeneidade temporal que marcou progressivamente a escola assumiu certa naturalidade. Hoje, é comum uma rotina escolar anteriormente determinada, distribuindo atividades escolares nas horas das manhãs e das tardes, marcando a vida das pessoas dentro e fora da instituição, pois o tempo da escola se transformou em referência para a vida infantil. Talvez a preocupação dos Guarani em relação a escola funcionando sistematicamente na aldeia se justifique, na medida que intuem sobre a possível interferência também em sua temporalidade, pois a vivência do tempo na aldeia se faz pela contemplação, pela fruição de um mero estar.

O regulamento elaborado para a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental ANHETENGUÁ, na Lomba do Pinheiro¹¹⁴, remete a tempos estabelecidos, compondo um cronograma que busca acolher preocupações e orientações da Secretaria de Estado da Educação, adequando-as a aspectos de sua cosmologia. Fazem o seu calendário! "A escola vai funcionar nos meses definidos pela comunidade. (...) Nos demais meses do ano, quando não estiver funcionando com aulas regulares, será o tempo destinado integralmente às atividades culturais específicas da comunidade", afirmam as lideranças (Regulamento da Escola ANHETENGUÁ, outubro de 2004). Mas, em que medida esse calendário diferenciado, que respeita a cosmologia Guarani, poderá adequar-se a obrigatoriedade dos 200 dias letivos, das 800 horas aula, documentados em inúmeros relatórios pautados por medidores mecânicos, como o relógio e o calendário, dispositivos ocidentais de controle do tempo?

¹¹⁴ Consta como anexo III.

O tempo Guarani está relacionado a outros critérios: se o sol nasce cedo e está quente a aula começa antes das 8 horas e o sinal que vai começar é dado pela chegada do professor, que caminha na direção da escola e sinaliza para os alunos que as atividades escolares irão iniciar. Os dias de chuva são introspectivos, não haverá aula e não dispõem de prazer para receber o JURUÁ ou para atividades encertadas de dentro para fora. Na organização temporal, as prioridades são as atividades da cultura e a vontade das pessoas: se recebem visita de parentes, se chover ou se uma criança adoecer não haverá aula, assim agindo também diante de outra atividade importante da aldeia, "a fim de resguardar, em primeiro lugar, o tempo necessário para a vida Guarani", afirmam no documento que elaboraram para orientar a prática escolar e justificar o funcionamento diferenciado da sua escola junto à Secretaria de Estado da Educação.

Estas são sinalizações que aparecem inscritas no presente, não estão previstas num calendário que planeja e antevê quais e quantos serão os dias e as horas letivas. Em reflexões conjuntas, as pessoas da comunidade afirmaram uma prática que é da sua cultura, ao regulamentarem a frequência à escola de acordo com a "vontade das pessoas e da sua família", explicitando, assim, uma forma específica de relacionarem-se com o tempo escolar. Os Guarani estão afirmando, a cada momento, a importância de uma escola diferenciada de fato, em que pese o modo de vida Guarani para definir o modo de funcionamento da instituição. Santiago fez esse esclarecimento a respeito da obrigatoriedade de frequência à escola repetidas vezes, obrigação que os Guarani abominam, pois em primeiro lugar respeitam a vontade da pessoa.

A escola diferenciada é muito importante para o Guarani porque nunca vai cumprir tudo o que o branco determina. As crianças que vem pode começar a escola e dois ou três meses depois pode não ter mais vontade de ir à escola. O próprio pai, o KARAÍ, a KUNHA KARAÍ vai avaliar porque não gosta mais. Porque sabemos muito bem, se fosse o branco fazia cumprir o horário. Essa parte o branco tem que reconhecer e respeitar o Guarani. (...) O branco obriga a criança, bate na criança para obrigar a ir à escola. Para nós não é assim. Esse estudo do branco para nós não é obrigação, se ele não cumpre tudo nós não podemos ficar brabo, porque não é tudo que vai estudar bem. Algumas pessoas, algumas vai estudar. De alguma comunidade, de cem crianças cinco é que vai ficar e estudar bem (Registro de entrevista concedida em 22/03/04).

Mesmo reconhecendo o quanto está sedimentada a organização temporal da escola da modernidade ocidental, cuja estruturação tem como alvo a vida dos jovens e das crianças, uma escola diferenciada precisa considerar os desejos e decisões das aldeias que, orientadas por suas concepções de mundo, deverão elaborar pressupostos para o funcionamento de uma escola diferenciada Guarani.

Desencontros e incompreensões. A escola proposta para as aldeias indígenas brasileiras está legalmente organizada para ser diferenciada, para respeitar o modo de vida de cada etnia, mas está amarrada a concepções ocidentais de tempo e espaço que não ousa questionar. Na Lomba do Pinheiro conversam e registram essa disposição em respeitar o NHANDE REKO e se apoiam na Universidade, que até certo ponto é mediadora do diálogo Aldeia e Secretaria de Estado da Educação. No Cantagalo, praticam. Longe do cuidado ou, melhor dizendo, vivendo o abandono do poder público na implementação da política de educação escolar, agem em conformidade com entendimentos que vão constituindo, tendo como parâmetro as escolas que já freqüentaram, a escola que desejam e as vontades das pessoas, professores e alunos, crianças, jovens e adultos. Assim registrei minhas impressões sobre esse tema, numa de minhas visitas ao Cantagalo:

Hoje também não tem aula. Faz dias que chego na aldeia e não há aula. Se na Lomba explicitam, dizendo e escrevendo as regras para uma escola diferenciada, cuja marca é a descontinuidade, se comparada aos tempos da escola ocidental, percebo que no Cantagalo fazem. A professora não indígena está de licença - isso desde o início do ano letivo. A Coordenadoria Regional de Educação - CRE deixa estar, deixa o tempo passar, desconhece as aspirações das pessoas Guarani. O prédio escolar, tão almejado na aldeia, não foi construído, não há parâmetros legais para dotação orçamentária e, portanto, não há merenda, não há material escolar. Mas esse funcionamento que escapa ao controle legal é também uma forma Guarani de se movimentar. Quiçá, esse modo de funcionamento seja menos danoso às aldeias Guarani! A dinâmica da oralidade, que fortalece a cultura e o saber, agrega dados às explicações, como se fosse assim desde sempre (Diário de Campo, 20/05/04).

Nas aldeias Guarani do Cantagalo e Lomba do Pinheiro predomina uma idéia que tenta organizar a prática escolar, separando aula das crianças e aula dos adultos. Observando a organização da aldeia e a escola funcionando de fato, percebo que essa separação não ocorre com perfeição, embora mostrem iniciativas concretas. A melhor expressão que encontrei para dizer das pessoas que circulam na aula é "uma mistura de crianças e adultos". É assim no cotidiano da aldeia; é assim na escola. "É difícil, na aldeia, deparar com um ambiente sem mistura de crianças, jovens e adultos. Nesses momentos penso e me indago como será a escola?" (Diário de Campo, 04/11/03). Contudo, a resposta que encontro, reflete a admiração diante de uma aula que, a princípio era de adultos, mas se constitui num espaço onde circulam crianças que escrevem no quadro, anotam, escutam e observam atentas o que está sendo feito.



Foto 22: Aula na escola de adultos, na TEKOÁ JATAÍTY

O registro traduz também a preocupação que modulará o meu olhar nas visitas subsequentes. Dias depois, observo na Lomba do Pinheiro uma cena ordinária, que revela um modo de estar no mundo: "sobre uma colcha azul, estendida no chão, um grupo de pessoas, crianças e mulheres, jogam KAPIXUA, tranqüilamente conversam e riem, como é de costume entre eles". Inúmeras situações poderiam exemplificar o convívio diário de

diferentes faixas etárias e que, em grande parte, reproduzem-se na escola. Essas vivências traduzem uma forma tradicional de aprender, em que os mais novos observam como agem os mais velhos, tentando imitá-los. "Crianças participam da aula, que a princípio é dos adultos. Ivete ajuda sua avó a formar palavras a partir de sílabas" Diário de Campo (21/11/04). Indagado sobre esse compartilhar do espaço escolar entre crianças e adultos Mário, professor do Cantagalo, responde que é ruim, pois os adultos precisam de mais concentração para aprender. A prática não se mostra dessa maneira, visto que as crianças acompanham muitas atividades dos adultos, não só na escola, mas especialmente fora dela. É muito raro uma mulher Guarani sair, mesmo para passar o dia no centro da cidade, sem estar acompanhada pelos filhos menores. Já, os maiores acompanham o pai, ou os irmãos mais velhos, prática que se reproduz na escola¹¹⁵.

A maneira usual de aprenderem uns com os outros, especialmente através de um olhar atento e curioso dos menores para o fazer dos maiores se transpõe para a escola, conquanto a preocupação dos professores em organizar turmas de crianças maiores e crianças menores, afinal, a classificação por idade é uma marca forte da escola moderna e extrapola o costume de práticas locais. Nesse sentido, sobressai também os momentos específicos e adequados para a aprendizagem de cada faixa etária, prática que coexiste à convivência habitual de pessoas de diferentes idades. As escolas que observei são, no nosso dizer, multisseriadas e, assim como convivem pessoas de diferentes idades, também convivem diferentes níveis de conhecimento: algumas lêem com fluência e conhecem as letras para articular a escrita de muitas palavras, enquanto outras estão realizando o primeiro contato com as letras¹¹⁶. O mesmo ocorre em relação ao conhecimento oral da Língua Portuguesa.

¹¹⁵ Gomes (2003), relata um estudo etnográfico que realizou em escolas freqüentadas por ciganos, na Itália e destaca situações escolares em que "o irmão maior tem uma função de modelo para o irmão menor que observa atentamente o que o outro faz. (...) Na interação entre os irmãos não há suspensão da ação individual", mas um apoio do menor na figura do irmão mais velho (op. cit, p. 310]. Essa também é uma situação que Gomes (1998) observa na vida cotidiana da comunidade estudada, fora da escola [tradução realizada pela autora].

¹¹⁶ Observei que a convivência de diferentes níveis de conhecimento das letras produz uma conflitualidade entre as pessoas adultas, que sentem vergonha diante da evidência de seu desconhecimento. Ao avaliarem as aulas dos adultos no Cantagalo um dos problemas apontados foi

Evidencio essa característica solidária do aprender Guarani, tentando dimensionar a importância da presença de idades variadas na sala de aula, valorizando a exploração que as crianças Guarani fazem desse aspecto na escola, especialmente exercitando a curiosidade, observação e imitação. Creio porém que, ao referirem-se às crianças, as pessoas Guarani não são rígidas ao considerar a idade. Em geral, indicam as quantidades de uma forma fluida, sem afirmar uma exatidão idades, datas de aniversário e outros limites temporais relacionado à vida das pessoas, como exemplifica o registro que segue:

Jorge, 13 anos, filho mais velho do Cacique da Lomba do Pinheiro, frequenta a escola das crianças, assim como outros meninos e meninas da sua idade. Porém, tomou a iniciativa de participar da reunião que planeja a aula dos adultos com a professora não indígena. Indagado sobre a idade que uma pessoa Guarani se torna adulta, Cirilo explica que aos 13, 14 anos um Guarani já pode ser adulto, justificando o interesse de seu filho em aprender na 'escola dos adultos' (Diário de Campo, 05/04/05).

Observo que a organização do espaço escolar é orientada por duas compreensões e se traduzem na estética da sala de aula: uma que representa a vontade dos professores e de algumas pessoas da aldeia mais afetas à escola e que tem como parâmetro a organização escolar canônica, dos alunos sentados em fileira, todos dirigindo seus olhares para o quadro ou para o professor que, igualmente se posta na frente de todos. A segunda forma de organização espacial que observo segue sutilmente o que está posto no modo tradicional de vida Guarani ou o que as condições concretas impõem ao fazer escolar, como fileiras, círculos e agrupamentos variados. Por outro lado, a reflexão constante sobre o prédio escolar tem conferido movimento visível à idéia de como o concebem. Percebia, nas primeiras conversas sobre escola na aldeia, que as pessoas Guarani tratavam com equivalência escola e prédio escolar.

a diferença de níveis: "tinha gente na 2ª série e outros na 5ª. A gente fica com vergonha, fica mal pra gente, disse Eduardo" (Diário de Campo, 19/12/03). Porém, observei atitudes solidárias: riem, porém se auxiliam nas atividades, explicando no idioma Guarani possíveis incompreensões.



Fotos 23 e 24: A escola da Lomba do Pinheiro transfere-se para o pátio ou para o galpão.

Na Lomba do Pinheiro há uma explícita resistência na decisão por um prédio para a escola, pois para eles não há a necessidade de um lugar fixo para aprender. Na reunião que decidia pela escola na aldeia, Alberto traduziu para o português as reflexões iniciais das pessoas aí presentes: "a aula não precisa ter prédio, não precisa estar em baixo de um teto. Em qualquer lugar, na sombra de uma árvore, pode surgir a qualquer momento, não precisa de preparação" (Relatório da reunião, 14/10/03). "Guarani não precisa de um prédio, qualquer lugar é bom para a escola. Na aula tem adulto, crianças e até animais que convivem", afirma o cacique Cirilo, referindo-se a convivência alegre e comunitária que compõe o estar-juntos das pessoas Guarani e que marca também os momentos do aprender. Por isso, aquela aldeia reivindica uma escola integral, integrando todas as pessoas e seres da aldeia nos tempos e espaços que dispõem. Já havia presenciado as aulas do Paulo com as crianças, funcionando no galpão.

Naquele dia o professor elaborou uma lista das necessidades materiais para o funcionamento da escola e solicitou que encaminhasse à Secretaria de Estado da Educação: "Lista do que precisam para a escola funcionar: concreto no chão, bancos novos, mesinhas para colocar cadernos, cadernos novos, merenda, giz e lâmpada" (Diário de Campo, 09/07/03). Criada legalmente, a escola passou a funcionar numa sala contígua ao espaço que chamam de Galpão, visto que a família que ocupava essa dependência mudou-se para uma casa recém construída para esse fim. O novo espaço passou a ser o lugar de referência da Escola ANHETENGUÁ: com os "bancos e mesas", solicitadas pelo professor, porém sem a lâmpada e demais materiais. Por ocasião da construção de um conjunto de casas na aldeia¹¹⁷ havia a possibilidade de uma delas ser destinada à escola, porém as lideranças ponderaram e mantiveram o antigo espaço escolar. Na prática, hoje as aulas ocorrem no prédio construído para sediar o Centro Cultural, porém é evidente que o espaço de funcionamento da escola é fluido e cambiante, sendo que muitas vezes as aulas ocorrem numa sombra, longe de qualquer teto e parede.

Que se tem prédio dentro da aldeia fica cada vez pior. Então tem que pensar bem na escola dentro da aldeia, como pensar? Se vai ser diferenciado, aqui já dá pra dar aula [referindo-se ao galpão]. Aqui tem tudo pronto, só falta reconhecer para o professor dar aula, contratar, só falta isso, não precisa de prédio, só falta reconhecer o Guarani para dar aula. (...) Tem que discutir mais a escola diferencial, se vai ser fora, em baixo de árvore... (José Cirilo, Reunião na Lomba do Pinheiro, 14/10/03).

Não aceitar os trâmites convencionais para a construção de prédio traz desvantagens para o funcionamento da escola na aldeia, visto que dificulta a burocracia estatal de implementar um centro de custos e dotar financeiramente a escola. Porém, mesmo sabendo disso estão dispostos a custear suas decisões e forçar a flexibilização da burocracia para uma escola diferenciada. São situações concretas que evidenciam a tensão na implementação das políticas públicas de educação escolar indígena,

¹¹⁷ Através do projeto "RS - RURAL", desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul a partir do segundo semestre de 2004 e finalizado no início de 2005, sob a coordenação da EMATER, foram construídas doze casas de madeira na Lomba do Pinheiro, projeto que se estendeu a outras aldeias indígenas do Rio Grande do Sul.

especialmente ao se deparar com a "resistência e a dificuldade de compreensão e aceitação desse direito à diferença pela máquina burocrática e política", como bem adverte Silva (2001a, p. 111). Segundo a autora, encontram-se, no terreno da prática, dois movimentos de diferentes origens: um advindo das conquistas dos povos indígenas e outro gerado no seio das instituições governamentais que esbarram em dificuldades legais, políticas e jurídicas para a implementação da escola diferenciada. Explicita-se, a cada desdobramento, o terreno de incompreensões que pautam a elaboração e a implementação das políticas públicas de educação escolar.

Na aldeia do Cantagalo a preocupação com o espaço escolar também passa intensamente pela reflexão dos professores e das lideranças, porém apresenta um sentido inverso ao verificado na outra aldeia, visto que insistem junto aos órgãos governamentais para a construção do prédio escolar há quatro anos, como exemplificam os diversos depoimentos registrados. O modelo convencional de prédio escolar, "semelhante à escola da Estiva"¹¹⁸ parecia ser a escola desejada. Aprofundando a questão e após os professores conhecerem experiências diferenciadas de escolas em outras aldeias Guarani, situadas em Santa Catarina e São Paulo, as opiniões modificaram: "no inverno é muito difícil ter aula, a não ser que no prédio tenha lugar para fazer fogo", afirmou o professor Mário. Ao dar-se conta que o prédio escolar poderá ter essa flexibilidade, adentrou: pode também ter lugar para fazer atividades diferentes, trabalhar com argila, fazer artesanato" (Diário de Campo, 08/06/04). A partir daí a conversa dos dois professores vislumbrava possibilidades diversas para um prédio escolar que contemple as orientações das construções tradicionais.

Almejando a concretização da promessa de que o prédio escolar venha a ser construído com brevidade e divulgando na aldeia as conclusões a que chegam após reuniões com os gestores das políticas públicas que participam frequentemente na cidade, algumas lideranças da aldeia conversam sobre como gostariam que fosse

¹¹⁸ Referência ao prédio escolar de modelo convencional construído no ano de 2000, na aldeia Guarani da Estiva, no município de Viamão, RS.

construído o prédio escolar: "junto à escola haverá um espaço cultural, para produzir e vender artesanato. Será um tipo de museu, para preservar a cultura indígena. Os velhos vão desenhar o prédio de acordo com a cultura. Haverá quadros de fotografias", disse Seu Dário (Diário de Campo, 20/02/04). Contudo, o que deparo no inverno que assola também a aldeia, é uma situação desoladora, como a que registrei meses depois:

A sala de aula está escura e com tanto frio as janelas estão semi fechadas. Porém, as frestas são imensas e intensas, o que torna a sala de madeira ainda mais fria. As condições materiais realmente são precárias e da Secretaria de Estado de Educação os Guarani só ouvem promessas e queixam-se muito pela morosidade para a construção do prédio escolar. Não há lâmpadas instaladas e nem todas as janelas fecham bem, o que faz com que fiquem batendo o tempo todo, contribuindo para deixar entrar o frio que assola a aldeia (Diário de Campo, 26/05/04).

No Cantagalo, a escola já foi sediada em diferentes lugares, sem contar as inúmeras vezes que os adultos reuniram-se para suas aulas no pátio da casa de Seu Dário. Uma pequena sala, que antigamente fora a sede do posto de saúde constituiu um dos espaços escolares que vi funcionar; um galpão de madeira foi o lugar em que o de funcionamento da escola foi mais longo, sendo que ao iniciar o ano letivo de 2005 transferiram-na para uma casa de moradia, habitada anteriormente por um professor que se mudou para outro estado. Fica evidente também no Cantagalo a fluidez do espaço escolar, porém, um discurso muito forte cobra da Secretaria de Estado da Educação providências para que a escola tenha uma sede própria.



Foto 25: Sala de aula do professor Marcos, no Cantagalo

No interior da escola, a organização dos alunos também segue essa flexibilidade, sendo que a organização canônica de escola, das crianças uma atrás da outra é uma referência, mas na prática o que mais ocorre é o agrupamento espontâneo em torno das mesas já colocadas, em círculo e também no modo de fileiras, seguindo a formação que se dispõem para as danças tradicionais na OPY.



Fotos 26: Crianças estudando - Cantagalo

Criando novos sentidos para a escola na aldeia, vislumbro uma organização curricular sendo criada. Numa reunião de professores Guarani, ao serem demandados a explicar como organizavam a escola bilíngüe, Marcos assim se manifestou: "segunda [feira] português; terça Guarani; quarta estudo das ervas medicinais; quinta canto tradicional; sexta educação artística¹¹⁹", explicitando as formas que criou para dar conta da especificidade da escola na aldeia (Diário de Campo, 29/07/03). É o esforço em transformar o modelo de escola que conhecem em escola diferenciada que aparece também na Lomba do Pinheiro, ao me convidarem, como representante da Universidade, para auxiliar na elaboração de um "regulamento" para a escola. Alberto disse que suas aulas estão organizadas para que cada dia da semana possa ser desenvolvido um assunto dentro de cada componente curricular: Português; Mbyá-Guarani; Matemática; História (dos povos, dos Guarani e de cada pessoa); Ciência e Filosofia, sendo que este componente desdobra-se no ensino bilíngüe, em que concorrem os saberes da sociedade não indígena e os saberes da sua tradição.

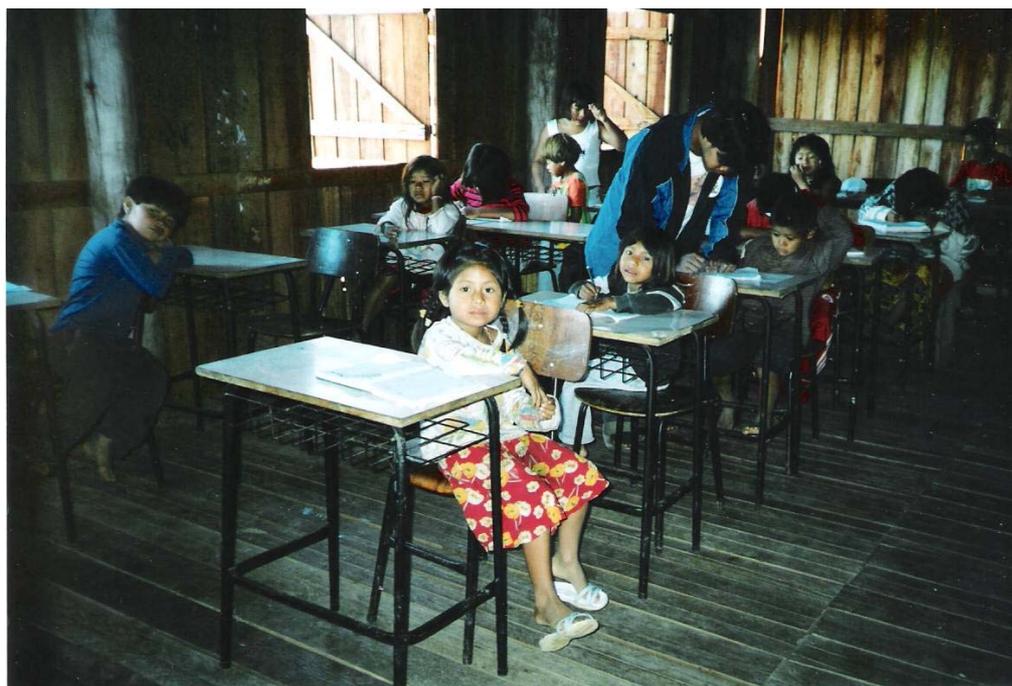
Acompanho as aulas, etnografando situações que conferem sentidos a essa escola diferenciada que está se fazendo. Se o discurso que reclama a escola na aldeia diz que querem aprender o "sistema dos brancos", a prática mostra como fagocitam a prática escolar e a tornam própria. O depoimento do professor Paulo revela o cuidado com que pensa a escola para as crianças, a qual está sob sua responsabilidade:

professor tem que ensinar português e, para não esquecer a cultura, os pais também tem que ensinar. (...) tem que estar também a KUNHA KARAI que vai dizer o que fazer. Toda a comunidade tem que decidir: se a comunidade não decide e o professor ensina coisas que os alunos não gostam eles não vem mais. A aula é mais letras, letras do alfabeto. Toda a semana uma atividade para recordar, para lembrar" (Regulamento da Escola ANHETENGUÁ, outubro de 2004).

A oralização presente nas atividades áulicas, com repetições sonoras fortes e vibrantes que o professor Paulo implementa no trabalho com as letras, também são

¹¹⁹ Explicou que educação artística para ele consistia em ir ao mato, armar armadilha. "Isso é arte para o Guarani", afirmou.

indícios da influência da tradição nas práticas escolares. O modo como se dirige a cada um, distancia a simultaneidade das aulas que a escola convencional realiza em suas turmas, em que pese a presença de diferenças individuais. Assim como são atendidos na individualidade, perpassa a aula um constante fazer juntos, olhar para o caderno do outro, desenhar no desenho do irmão, ajudar os pequenos a desenhar as letras ou repetir a pronúncia de uma palavra em português até que o outro a aprenda.



Fotos 27: Crianças estudando - Lomba do Pinheiro

São situações que repetem na sala de aula um modo de viver na aldeia, em que as crianças andam em grupo, menores acompanham e tentam, através de uma observação atenta, imitando os maiores e repetindo seus gestos.

O quadro vai recebendo as cores do giz que desenha sílabas: **NHA** - **NHANDE**; **NHE** - **NHEMBO'E**; **NHI** - **NHIMBO** ... Explica, sempre no idioma Guarani e as crianças vão conversando entre si. Falam, escrevem, riem, se movimentam, com harmonia e suavidade. A aula no quadro é igual para todos, porém cada um faz de acordo com o que pode. Vi no caderno de Stéfani muitos MAMAMA. Já no de Maria de Fátima está tudo perfeitamente copiado, lição acrescida de muitas outras palavras que fez a partir das primeiras sílabas. Os maiores participam, dão sugestões, auxiliam os menores, interferem dizendo como acham que poderia ser. Alternam-se falas com momentos de silêncio absoluto. Não é um tempo

agitado, nem tampouco apressado: há uma 'demora' no ar, um tempo de pensar, esperar, fazer, apagar, fazer de novo. (...) A fala de todas as crianças é doce, suave, sem agressões. De fora, vem a voz do Santiago, que está sentado, com sua família, ao redor do fogo. Um menino vai até o quadro para tirar uma dúvida, ao retornar faz uma "estrelinha" com seu corpo, sobre seu colchonete, senta e continua o trabalho, sem nenhum ruído. O professor inicia nova atividade no quadro, agora desenhando [árvore, flor e casa] e escrevendo a palavra em Guarani e português. Riem muito. Aliás, os desenhos e os risos são linguagens freqüentes, usados por todos (Diário de Campo, 29/03/04).

Dispor o olhar para ver a sala de aula nos pequenos atos que a tornam diferenciada em seu momento mais íntimo, evidencia o movimento de uma escola "se fazendo" na aldeia Guarani e são esses potentes pequenos atos que compõem com as falas individuais e coletivas dos Guarani, os seminários que reúnem suas lideranças, pesquisadores da Universidades, instituições apoiadoras e gestores das políticas públicas que se constituem as políticas públicas de educação escolar indígena. Desde 1991, a Secretaria de Estado da Educação é responsável pela gestão da educação escolar indígena no Rio Grande do Sul e, apenas no limiar do século XXI que às ações mais concretas em relação s escolas Guarani em sua especificidade começam a aparecer. Convém considerar que nem sempre é explicitado, por parte dos gestores das políticas publicas, uma intenção em considerar os povos indígenas como atores que também definem as práticas educativas em suas escolas, fazendo predominar uma grande incompreensão, que se manifesta, tanto nas aldeias, como na própria Secretaria de Educação. Porém, é importante perscrutar o eco desse movimento que se dá no encontro de duas cosmologias e como é traduzido nas leis e nas ações governamentais, que materializam as políticas públicas, assim como se concretiza num fazer escolar diferenciado nas aldeias.

O olhar que localiza os Guarani também como protagonistas da política pública é o olhar que foge da unilateralidade e, mesmo no silêncio, reconhece a potência de um povo que sobrevive aos mais refinados atos de destruição, mantendo suas crenças e seu modo de ser, modificando-as de acordo com as solicitações do presente, porém, coerentes com uma cosmologia que se transforma, mas continua Guarani. Reconheço nesse povo uma força sutil de resistência que, talvez, o olhar da política tradicional traduza como

conformidade. É o que Maffesoli (2002) denomina "potência", que tem que ser sentida, porque é "tátil", constituída por uma multiplicidade de ações que incluem silêncios e passividades que fazem perdurar o modo de ser Guarani.



Foto 28: Crianças dançando na Tekoá Igu'a Porã.

A ambigüidade de ser humano e, contudo, tornar-se deus, ser mortal e todavia imortal, que anuncia H. Clastres (1978) reaparece para o Guarani, ao viver em dois mundos, que constrói reorganizando traços possíveis da sua tradição, talvez os já legitimados pela sociedade não indígena. Contudo, a especificidade do modo de vida Guarani nas aldeias que conheci é dada por uma visão de mundo, por uma cosmologia própria que constitui um "território existencial singularizado" e que, as vezes, "vive muitas de suas facetas na clandestinidade", distante do olhar que julga, classifica e reprime (Arruda, 2001). Próximos a cidades, em contanto permanente com as sociedades não indígenas, os Guarani buscam a cada momento recriar laços de continuidade com seu passado, forçados a se reinventarem também diante da escola que querem e que não querem a um só tempo.

Não é tranquilo o desenrolar das atividades escolares na aldeia, desde a decisão se a querem ou não, como a querem, na explicitação de suas vontades aos gestores das políticas públicas de educação escolar e que, na maioria das vezes, não vislumbram as especificidades de seus interlocutores e ampliam as incompreensões que marcam a relação entre os dois mundos. É uma harmonia conflitual¹²⁰ que predomina, causando inúmeros ruídos que aos poucos se desvanecem, deixando espaços para outras incompreensões. Porém, considerando o curto período de tempo em que as escolas indígenas figuram nas pre-ocupações da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, tem-se elementos para apostar nas possibilidades e considerar o movimento que perpassa a elaboração da política de educação escolar indígena e que reivindica agora a sua etnicidade, a sua especificidade.

Conquanto a força homogeneizadora da escola e a marca da cosmologia ocidental moderna que a engendrou e que não pode mascarar sua intrusão no modo de vida tradicional em uma aldeia, fica igualmente evidenciado que essa escola se faz diferente quando inserida no *GUARANI REKO*, quando é apropriada, fagocitada, ressignificada pelas pessoas que a fazem na aldeia. São pequenos indícios de uma escola que segue outras determinações e que tem relação forte com o solo e com as pessoas que a engendram, que a fazem no seu estar aí. Necessitam e buscam a escola, porém, são nos pequenos gestos cotidianos, sustentados pelas características de sua educação tradicional, em que a curiosidade, a observação, a imitação, e o respeito, entre outros atributos responsáveis pela confecção da pessoa Guarani, que apropriam-se da escola, tornando-a sua.

Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade

¹²⁰ Maffesoli (1984) explica a "harmonia conflitual" como um equilíbrio conflitivo, que repousa sobre a imperfeição, as diferenças e a complementaridade. "É porque existe uma diferença em ato que se pode conceber a troca em tudo o que ela possui de violento e conflitivo. (...) Aquilo que é completo e perfeito não tem a menor necessidade de alteridade (...) é quando existe incompletude que a relação torna-se necessária" (op. cit, p. 37).

de um povo que sobrevive e se recria. Penso que a escola na aldeia poderá se inserir nesse universo e dialogar com todos os princípios que compõem a educação tradicional.

A ambigüidade que configura a escola nas aldeias Guaraní no lugar de incertezas, de indeterminações e imprecisões, a torna viva e faz lidar com algo que por vezes nos assusta: o improvável. Faz com que giremos o nosso olhar para nosso mundo, para a nossa escola e a vejamos também marcada pelas incertezas, pela improbabilidade que a torna viva, num movimento que tem como parâmetros a relação ordem e desordem. É considerar a afirmação de Kusch (1986, p. 7), que diz que a América e, portanto, nós americanos, vivemos a ambigüidade do "ser" europeu e do "estar aí" indígena.

BIBLIOGRAFIA

b) Livros e artigos

AMOROSO, Marta Rosa. "Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos". In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.133-156.

ARRIEN, Angeles. **O caminho quádruplo: trilhando os caminhos do guerreiro, do mestre, do curador e do visionário**. São Paulo: Ágora, 1997.

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. Imagens de índio: signos de intolerância. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo; EDUSP, 2001, p. 43-61.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio ao movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BALANDIER, Georges. **O Contorno: poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

BALANDIER, Georges. **O Dédalo: para finalizar o século XX**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BALDUS, Herbert. Ciclo de vida dos Tapirapé. In. LEITE, Dante Moreira (org.). **O desenvolvimento da criança - leituras básicas**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978, p. 49-66.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In. STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol III, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória: entre o oral e o escrito. In. **História da Educação / ASPHE** (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel. n. 11 (Abril 2002). Pelotas: Ed. da UFPel, p. 131-146.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Porque querem e porque não querem escola os Guarani? **Tellus**, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPII. Campo Grande, MS: UCDB, ano 4, n.6, vol. II, abr. 2004. p. 107-120.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Tempo e memória: o que se ensina na escola? In. LENSKIJ, Tatiana, HELFER, Nadir Emma (org.) **A memória e o ensino de história**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2000. p. 39-51.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Diário de Campo**. Cadernos I, II, III, IV. Porto Alegre: 2003-2005.

BOFF, Leonardo. Saber Cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Ymã, ano mil e quinhentos: relatos e memórias indígenas sobre a conquista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

BURKE, Peter. Hibridismo cultural. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

CABRAL, Ana Suelly A. Câmara et alii. Por uma educação indígena diferenciada. Brasília, C.N.R.C. / FNPM, 1987.

Cadernos CEDES N 32. **Educação e diferenciação cultural: índios e negros.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: UNICAMP, 1993.

Cadernos CEDES N 49. **Educação Indígena e interculturalidade.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: UNICAMP, 2000.

CADOGAN, León. AVVU RPYTA: textos míticos de los MBYÁ-Guaraní del Guairá. 2ª ed. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1992.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.32- 44.

CALEFFI, Paula. Pensando a Pesquisa Intercultural: aspectos metodológicos e desafios da prática. In: GT POVOS INDÍGENAS. **Saberes coloniais, práticas de mediação e processos de construção da alteridade.** São Leopoldo: 2002.

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIRARD, Luce; MAYOL, Pierre. A invenção do Cotidiano: 2. morar, cozinhar. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHAMORRO, Graciela. A espiritualidade Guarani: uma teologia ameríndia da palavra. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1998.

CHAMORRO, Graciela. Korusu Ñe'Ëngatu: palavras que la história no podría olvidar. Asunción, Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1995.

CHAMORRO, Graciela. Teología Guarani. Quito-Ecuador: Abya-Yala, 2004.

CHARTIER, Roger. Textos, impressões e leitura. In: HUNT, Lynn (org.). **A nova história cultural.** São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 211-238.

- CLASTRES, H el ene. **Terra Sem Mal: o profetismo tupi-guarani**. S ao Paulo: Brasiliense, 1978.
- CLASTRES, Pierre et all. **Guerra, Religião e Poder**. Lisboa: Edi oes 70, 1977.
- CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos  ndios Guarani**. S ao Paulo: Papiros, 1990.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. S ao Paulo: Francisco Alves, 1978.
- COMISSÃO PR O-ÍNDIO. **A questão da educa o indígena**. S ao Paulo: Brasiliense, 1981.
- CORSARO, William A. e MOLINARI, Luisa. "La famiglia, i compagni, la escuela: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo". In: GOBBO, Francesca e GOMES, Ana Maria (org). **Etnografia nei contesti educativi**. Quaderni di Etnosistemi. Roma: CISU, 2003, p. 151-184.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.) **História dos índios no Brasil**. 2^a ed. S ao Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- D'ANGELIS, Vilmar. A língua Kaingang, a forma o de professores e o ensino escolar. In. **Relatório do I Seminário de Educa o Escolar Indígena da Região Sul**, Balneário Camboriu, Santa Catarina, 1999, p. 87-98.
- D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs.) **Leitura e escrita em escolas indígenas**. S ao Paulo: Mercado das Letras, 1997.
- DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdu o   antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DOOLEY, Robert A. **Vocabulário do Guarani: vocabulário básico do Guarani contemporâneo (Dialeto Mb a do Brasil)**. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1982.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Vol. II: **Forma o do Estado e da Civiliza o**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.
- EM ABERTO. Educa o Escolar Indígena. Brasília, ano 14, n.63, jul/set, 1994.
- EM ABERTO. Experiências e desafios na forma o de professores indígenas no Brasil. Brasília, v. 20, n. 76. fev. 2003.
- EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita: encontros de Educa o Indígena**. S ao Paulo: Iluminuras, 1989.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória   de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In. **História da Educa o**. ASPHE (Associa o Sul-riograndense de

Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPeL: Pelotas, setembro de 2000, pp. 141-174.

FERREIRA, Luciane Ouriques. **As "boas palavras" dos Xondora Marãgatu como alternativa para a redução do consumo de bebidas alcoólicas entre os Mbyá-Guarani - RS.** Tellus, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI. Campo Grande, MS: UCDB, ano 4, n.6, vol. II, abr. 2004. p. 107-120.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo, n. 10, 58-78, jan/abr. 1999.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **Diagnóstico do programa de bolsas de manutenção da *Diakonisches Werk* para estudantes indígenas na UNIJUÍ.** Núcleo de antropologia das sociedades indígenas e tradicionais / Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala.** São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas. In. SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall. (org.) **Práticas Pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001. p. 25-46.

GAOS, José. **Historia de nuestra idea del mundo.** Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.

GARCIA, Wilson Galhego (Org.). **NAHDE REMBYPY - Nossas origens.** São Paulo: Ed. UNESPE, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GIOLO, Jaime. **Lança & Grafite: instrução no RGS da primeira escola ao fim do Império.** Passo Fundo:, Editora da UPF, 1994.

GOBBO, Francesca e GOMES, Ana Maria (org). **Etnografia nei contesti educativi.** Quaderni di Etnosistemi. Roma: CISU, 2003.

GOMES, Ana Maria R. Produção e reprodução escolar: algumas delimitações para análise da experiência dos professores indígenas Xakribá. **Educação em Revista,** Número especial. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, set/2000.

GOMES, Ana Maria R. **Reinterpretar la escuela: aproximación al análisis de dos experiencias escolares en contextos distintos.** Belo Horizonte: UFMG, s.d.

GOMES, Ana Maria. **"Vegna che ta fago scriver": Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti.** Roma: CISU, 1998.

GOMES, Mércio Pereira. **O índio na História: o povo Tenetehara em busca de liberdade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- GOODY, Jack (comp.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona, España: Gedisa, 1996.
- GOODY, Jack y WATT, Ian. Las consecuencias de la cultura escrita. In. GOODY, Jack (comp.). **Cultura escrita en sociedades tradicionales**. Barcelona, España: Gedisa, 1996, p. 39-82.
- GROSS, Ronald. Después de desescolarizar, aprendizaje libre. In. Ivan ILLICH y otros. **Un mundo sin escuelas**. Editorial Nueva Image: México, 1978. 2 ed.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.) **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- GRUZINSKI, Serge. **O pensamento mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GUTIERREZ, Ramon. **As missões Jesuíticas dos Guaranis**. Rio de Janeiro: UNESCO/IPHAN, 1987.
- HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da Antropologia Transnacional. **Mana**, v. 3 n. 1, p.7-39, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo, vol. I**. 12ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do Paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.
- HORIZONTES ANTROPOLÓGICOS - Antropologia Visual. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Antropologia Social. Porto Alegre. Ano 1, N 2. Revista Temática Semestral.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- ILLICH, Ivan. Na ilha do alfabeto. In. COELHO, Plínio (org.). **Educação e liberdade**. São Paulo: Imaginário, 1990, p. 11-35.
- ILLICH, Ivan y otros. **Um mundo sin escuelas**. 2ª ed. México: Editora Nueva Image, 1978.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.
- JACUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contado por um índio**. São Paulo: Peirópolis, 1998.
- JACUPÉ, Kaka Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2ª ed. São Paulo: TRION, 2002.
- JACUPÉ, Kaka Werá. **Tupã Tenondé - a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994.

- KERN, Arno Alvarez. **Utopias e Missões Jesuíticas**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.
- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In. KLEIMAN, Angela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KUSCH, Rodolf. **América Profunda**. Buenos Aires: BONUM, 1986.
- KUSCH, Rodolfo. **El Pensamiento Indígena y Popularen America**. Buenos Aires: Hachette, 1977.
- KUSCH, Rodolfo. **Esbozo de una Antropología Filosófica Americana**. Buenos Aires: Ediciones Castañeda, 1978.
- KUSCH, Rodolfo. **La Negación en el Pensamiento Popular**. Buenos Aires: Editorial Cimarron, 19
- LADEIRA, Maria Inês; MATTA, Priscila (org.) **Terras Guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós. = Ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue y**. São Paulo: CTI - Centro de Trabalho Indigenista, 2004.
- LADEIRA, Maria Inês; WERÁ TUPÃ, Leonardo. **Condições ambientais do território guarani: implicações no modo de vida**. Tellus, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI. Campo Grande, MS: UCDB, ano 4, n.6, vol. I, abr. 2004. p. 51-63.
- LANGDON E. Jean Matteson (org.) **Xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1996.
- LARICQ, Marcelo. **Ipytuma - Construcción de la persona entre los Mbya-Guaraní**. Misiones: Editorial Universitaria, 1993.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo, Ática, 1991.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo. **Las imágenes del Universo. Una historia de las ideas del cosmos**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1996.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza & BARROSO-HOFFMANN, Maria. (org.) **Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LITAIFF, Aldo. **As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- MAFFESOLI, Michel. **A Transfiguração do Político: a tribalização do mundo**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- MAGASICH-AIROLA, Jorge e BEER, Jean-Marc de. **América Mágica: quando a Europa da Renascença pensou estar conquistando o Paraíso**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- MARTINS, José de Souza. A imagem incomum: a fotografia nos atos de fé. São Paulo: USP. **Estudos Avançados** 16 (45), 2002.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- MELIÀ, Bartomeu. Bilingüismo e Escrita. In. D'ANGELIS, Vilmar e VEIGA, Juracilda. (org.) **Leitura e Escrita em Escolas Indígenas**. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- MELIÀ, Bartomeu. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In. EMIRI, Loretta; MONSERRAT, Ruth. **A conquista da escrita: encontros de Educação Indígena**. São Paulo: Iluminuras, 1989, p. 9-16.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní conquistado y reducido: ensayos de etnohistoria**. Assunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1993.
- MELIÀ, Bartomeu. **El Guaraní: experiencia religiosa**. Asunción-Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1991.
- MELIÀ, Bartomeu. **El Paraguay inventado**. Assunción: CEPAG, 1997.
- MELIÀ, Bartomeu; TEMPLE, Dominique. **El don, la venganza y otras formas de economía guaraní**. Assunción del Paraguay: CEPAG, 2004.
- MELIÀ, Bartomeu; SAUL, Marcos Vinícius de Almeida; MURARO, Valmir Francisco. **O Guaraní: uma bibliografia etnológica**. Santo Ângelo, RS: FUDAMES, 1987.
- MEYER, Dagmar. **Identidades Traduzidas**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.
- MINDLIN, Betty. Tradição oral, literatura e escrita: um registro voltado para a educação indígena. In. D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (orgs.) **Leitura e escrita em escolas indígenas**. São Paulo: Mercado das Letras, 1997. p.53-81
- MINDLIN, Betty E NARRADORES INDÍGENAS. **Terra Grávida**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 1999.
- MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. Para um autêntico bilingüismo. In. CABRAL, Ana Suely M. *Câmara et alii*. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília, C.N.R.C./FNPM, 1987.
- MONTAL, Alix de. **O Xamanismo**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. In. Revista Brasileira de Educação, Nº 15. Minas Gerais. Dez. 2000.

- MONTE, Nietta Lindenberg. Textos para o currículo escolar indígena. In. SILVA, Aracy Lopes da e FERREIRA, Mariana Kawall. (org.) **Práticas Pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001. p. 46-69.
- MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil Meridional: séculos XVI-XVIII. In. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **A História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 275-498.
- MOREAU, Felipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. São Paulo: Annablume, 2003.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NEUMANN, Eduardo. "Mientras volaban correos por los pueblos": autogoverno e práticas letradas nas missões Guarani - século XVII. *Horizontes Antropológicos*, jul./dez. 2004, vol. 10, N 22, p. 93-119.
- NIMUENDAJU UNKEL, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec1987.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. **Os Tupinambá: a educação e o processo socializador**. Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História. UNIJUÍ/Ijuí, out. 1999.
- NOVAES, Fernando. (org.). **História da Vida Privada no Brasil vol. I - Cotidiano e vida privada na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In. SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. (org.) **Crianças Indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 64-99.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O índio e o mundo dos brancos - 4ª ed.** Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996.
- OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy (org.) **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.
- PAES, Maria Helena Rodrigues. "Cara ou coroa": uma provocação sobre educação para os índios. in. **Revista Brasileira de Educação: cultura, culturas e educação**. n. 23. ANPED, Mai/Jun/Jul/Ago. 2003.
- PERRY, Foster. **A Floresta Violeta: Jornadas Xamânicas na Amazônia**. São Paulo: Ground, 1999.
- PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- PRIORE, Mary Del. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. In. PRIORE, Mary Del (org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.

- QUADRELLI, Andrea. En busca de la Letra Indígena: Las escuelas para el indio en la Provincia de Misiones. **Revista de Antropología AVA**, N 2. Tucuman, AR: Programa de Posgrado de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. 2000.
- REVISTA DE INDIAS. n. 230, vol. LXIV. Monográfico: La persistência Guaraní. Óscar Calavia Sáez (Coord.) Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Historia. Departamento de Historia de América. Madrid, 2004.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.
- RODRIGUEZ, José Ezequiel Basini. **Práxis-mito e o projeto civilizatório na narrativa dos Mbya Guaraní atuais**. Tellus, Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI. Campo Grande, MS: UCDB, ano 4, n.6, vol. I, abr. 2004. p. 31-50.
- ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.
- ROSSI, Annunziata. Italia en su largo camino hacia América. In. ZEA, Leopoldo (comp.) **Ideas y presagios del descubrimiento de América**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1991. pp. 125-156.
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem ao Rio Grande do Sul**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Coleção O Brasil visto por estrangeiros.
- SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.
- SCHADEN, Egon, **Aspectos fundamentais da cultura Guaraní**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1962.
- SCHMITZ, Pedro Ignácio. O Guaraní: história e pré-história. In. TENÓRIO, Maria Cristina (org.) **Pré-história da Terra Brasilis**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000. p.285-291.
- SCHWINGEL, Lúcio Roberto. (org.) **Povos indígenas e políticas públicas de assistência social no Rio Grande do Sul. Subsídios para a construção de políticas públicas diferenciadas às comunidades Kaingang e Guaraní**. Porto Alegre: STCAS, 2002.
- Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. **Dossiê Diversidade Cultural e Educação Indígena**, n.15, jan-jun. Campo Grande: UCDB, 2003.
- SILVA, Aracy Lopes da. "Pequenos 'xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In. SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.) **Crianças Indígenas: ensaio antropológicos**. São Paulo: Global, 2002, p. 37-63.
- SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (org.) **Povos**

indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo; EDUSP, 2001a, p. 99-131.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (org.) **A temática indígena da escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1998.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela (orgs.) **Crianças Indígenas: ensaio antropológicos.** São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimentos de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto.** Brasília, ano 14, n. 63, jul/set.1994.

SILVA, Rosa Helena Dias da. "*Não é fácil ser professor...- pensando a construção de projetos indígenas de escola e o papel dos professores indígenas*". In. Série Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. **Dossiê Diversidade Cultural e Educação Indígena**, n.15, jan-jun. Campo Grande: UCDB, 2003.

SOUMÉ, Sabonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar.** São Paulo: Odysseus, 2003.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. O que é, afinal, o corpo índio no Brasil Meridional? In. LEAL, Ondina Fachel (org.). **Corpo e Significado: ensaios de antropologia social.** Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. I: séculos XVI-XVIII.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas frontieras de educação In. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001, p. 44-70.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karípana do Amapá.** São Paulo: EDUSP, 2003.

VATTIMO, Gianni. **Introdução a Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (orgs.) **Escola Indígena, identidade étnica e autonomia.** Campinas, SP:ILB/IEL;UNICAMP, 2003.

VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (orgs.) **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola.** Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

VILLALTA, Luis Carlos. *O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura*. In. NOVAES, Fernando (org.) **História da vida privada no Brasil vol. I: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem - e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002a.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. *O nativo relativo*. **Mana**. 8(1). 113-148, 2002b.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté os deuses canibais**. Jorje Zaar Editor, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Nimuendaju e os Guarani*. In NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC, 1987.

b) Teses e Dissertações

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: a política pública em movimento (1988-2004)**. Projeto de Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Orientadora: Dra. Malvina do Amaral Dorneles.

CABERLON, Dário. **Elementos para uma antropologia filosófica no pensamento de Rodolfo Kusch**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS/IFCH, 1989.

DORNELES, Malvina do Amaral. **Lo publico y lo popular en el ambito racionalizador del orden pedagogico moderno**. Córdoba-AR: UCC, 1996. Tese de Doutorado. Orientadora: Dra. Margarita Schweizer.

FERREIRA, Luciane Ouriques. **Mba'e Achy: Concepção cosmológica da doença entre os Mbyá-Guarani num contexto de relações interétnicas - RS**. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, 2001. Dissertação de Mestrado. Orientador: Dr. Oscar Alfredo Agüero.

GARLET, Ivori José. **Mobilidade Mbyá: história e significação**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: PUCRS/PPGH, 1997. Orientadora: Dra. Cristina

HOFMANN, Angela Ariadne. **Karái Nheé Katu: Discussões em torno da escola de uma comunidade Guarani**. Dissertação de Mestrado. PPGEDU/UNISISNOS. São Leopoldo, RS, 2004. Orientadora: Beatriz T. Daudt Fischer.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Escuela, movimientos sociales y ciudadanía**. Facultad de filosofía y ciencias de la educación. Universidad de Valencia. Valencia, 2002. Tesis doctoral orientada por Dr. Jose gimenno Sacristán.

PEZAT, Paulo Ricardo. **Augusto Comte e os fetichistas: estudo sobre as relações entre Igreja Positivista do Brasil, o Partido Republicano Rio-Grandense e a política indigenista na República Velha**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/PPGH, 1997.

ROSA, Rogério Réus Gonçalves da. **A Temporalidade Kaingang na espiritualidade do combate**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/IFCSH, 1998.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O ser e o estar de luto na luta: educação profissional em tempos de desordem**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / PPGEDU, 2003. Orientador: Dr. Nilton Bueno Fischer.

SILVA, Marta Nörnberg da. **Cuidem bem do meu filho - a ética do cuidado numa instituição filantrópica**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. Orientadora: Dra. Malvina do Amaral Dorneles.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP/PPGEDU, 1997. Orientadora: Dra. Roseli Fischmann.

SILVA, Sergio Baptista da. **Etnoarqueologia dos grafismos Kaingang**. Tese de Doutorado. São Paulo: PPGAS /USP, 2001.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. **Aos "fantasmas das brenhas": etnografia, invisibilidade e etnicidade originárias no sul do Brasil (Rio Grande do Sul)**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGAS/UFRGS, 1998. Orientador: Dr. Ari Pedro Oro.

VIETTA, Katya. **MBYA: Guarani de verdade**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/PPGAS, 1992. Orientador: Dr. Pedro Ignacio Schmitz.

c) CDs, Vídeos, Jornais

RAMIL, Vitor. **Tango**. Compact Disc. Rio de Janeiro: Sony Music Entertainment, 1996/97.

PORANTIN. Publicação do Conselho Indigenista Missionário, CIMI. Brasília, ano XXIV, N 251, dez. 2002.

PORANTIN. Publicação do Conselho Indigenista Missionário, CIMI. Brasília, ano XXIV, N 253, fev. 2003.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Entrevista a Folha de São Paulo de São Paulo. Caderno Mais, 11 de agosto de 2002b.

d) Documentos e Legislação

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DA AGRICULTURA E ABASTECIMENTO. **Mapa da localização das Comunidades Indígenas no Rio Grande do Sul**. Julho, 2000.

GOVERNO FEDERAL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer Nº 14**, de setembro de 1999. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 1999.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução N° 3**, de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N° 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Brasília, DF, 1996.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002**. Brasília, DF, 2002a.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Lei N° 10.172, de Janeiro de 2001. Estabelece diretrizes e metas para os próximos dez anos. Brasília, DF, 2001.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Interministerial N° 559**, de abril de 1991. Brasília, DF.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígenas - legislação**. Brasília: DF, 2002b.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF, 1998.

GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DO INTERIOR. Fundação Nacional do índio. **Legislação**. Brasília, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer N° 383, de abril de 2002. **Estabelece normas para o funcionamento de escolas indígenas no sistema Estadual de ensino do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, RS, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. SETOR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. **Relatório do Banco de Dados das Escolas Estaduais Indígenas**. Porto Alegre: SE, Censo Escolar 2002.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. SETOR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. **Dados sobre a Regularização das Escolas Indígenas**. Porto Alegre: SE, Divisão de Informática, Janeiro de 2003.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. SETOR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. **Quadro de dados das Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul - 2000**. Porto Alegre: SE, Divisão de Informática. 2002.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. SETOR DE EDUCAÇÃO INDÍGENA. **Evolução da Matrícula Inicial das Escolas Indígenas da Rede Estadual 1994 - 2002**. Porto Alegre: SE, Divisão de Informática. 2002.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Escolas Indígenas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SE, Divisão de Ensino Fundamental, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Relatório do I Seminário de educação Escolar Indígena da Região Sul**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Indígena, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Transcrição do encontro "Escola na Vida Guarani"**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Indígena, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Sistematização do 1º Encontro da Educação Escolar Guarani**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Indígena, 2001.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Carta de Ijuí sobre a Questão da Escola Guarani**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Indígena, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Relatório de Prestação de Contas - 1996, 1997, 1998**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Indígena, 1998.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Relatório das ações de Educação Escolar Indígenas 1999-2002**. Porto Alegre: SE, Setor de Educação Escolar Indígena, Janeiro de 2003.

RIO GRANDE DO SUL. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. **Atas dos Encontros do Núcleo de Educação Indígena - NEI 1995-2002**. Porto Alegre: Setor de Educação Indígena.

ANEXO I

Escolas Guarani em suas Aldeias - Estado do Rio Grande do Sul

| Terra Indígena - Aldeia | Município | Escola |
|------------------------------|--------------------------|---|
| Tekoá Guapo'i Porã | Torres | E.E.I.E.F Guapo'i Porã |
| Tekoá Porã - Coxilha da Cruz | Barra do Ribeiro | E.E.I.E.F Teko'a Porã |
| Passo da Estância | Barra do Ribeiro | Transporte escolar para E.E.I.E.F Teko'a Porã, usado por crianças de algumas famílias dessas aldeias. |
| Passo Grande | Barra do Ribeiro | |
| Itaixy | Estrela Velha | Em fase de implantação |
| Inhacapetum | São Miguel das Missões | E.E.I.E.F Igeneo Romeu Ko'êju |
| Guabiroba | Benjamim Constant do Sul | E.E.I.E.F Toldo Guarani |
| Tekoá Ka'aty - Mato Preto | Erebango | E.E.I.E.F Vicente Karai Okendá |
| Pinhalzinho | Planalto | E.E.I.E.F M'Baraka Miri |
| | | E.E.I.E.F Joaquim Mariano |
| Guarita | Redentora | E.E.I.E.F Cacique Natalício |
| Tekoá Anhetenguá | Porto Alegre | E.E.I.E.F Anhetenguá |
| Tekoá Nhundy - Estiva | Viamão | E.E.I.E.F Karai Nhe'e katu |
| Tekoá Jataíty - Cantagalo | | E.E.I.E.F Karai Arandu |
| Tekoá Pindó Miri-Itapuã | | Escola em fase de implantação |
| Itapoty | Riozinho | E.E.I.E.F. Itapoty Escola sendo implantada |
| Varzinha | Caraá | E.E.I.E.F Pindo'i Escola sendo implantada |

Tabela elaborada pela autora a partir das observações e conversas com professores Guarani e dados que constam em Bergamaschi (2003).

METÁFORA DO ENXERTO

"Há trinta anos plantei uma pereira em meu jardim e dela tenho colhido, todos os anos, muitas frutas. Há pouco tempo notei que uma outra planta brotava junto ao tronco de minha pereira e fiz algumas suposições, imaginando um enxerto: um passarinho depositou uma semente no tronco da pereira e eis que cresce outra espécie junto a minha árvore. Para certificarme do que ocorria chamei um biólogo que, estudando atentamente o caso constatou que no solo onde há muito tempo plantei a pereira, havia raízes de uma antigo marmeleiro, árvore forte e adequada à terra e ao clima francês, capaz de resistir ao tempo e as intempéries colocadas ali. Cresce essa outra árvore, agora minha conhecida, junto com a pereira e convivem as duas em meu jardim". (História contada por Danielle Mitterand no painel "Saber Tradicional e Saber Científico na procura da harmonia homem-natureza e paz", Fórum Social Mundial: Porto Alegre, 30 de janeiro de 2005 - promoção: Instituto Arapoty, São Paulo).

Essa metáfora me comoveu, pois vejo em ato, todo o momento, as antigas raízes indígenas, que povoam o subterrâneo da América, crescerem e tomarem forma, cada vez com mais força e coragem. A cultura indígena é forte, tem raízes profundas na terra que a reconhece e a guarda com cuidado, fecundando-a. No momento em que condições concretas permitem, aflora e se torna visível. Gostaria, como externou Danielle Mitterand, que ambas culturas convivessem em respeito, cada uma com um reconhecido espaço para florescer e frutificar, respeitando e se apoiando na outra para viver bem, em complementariedade.

ANEXO III

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA ANHETENGUÁ REGULAMENTO ALDEIA GUARANI DA LOMBA DO PINHEIRO

As pessoas Mbyá-Guarani da Tekoa Anhetengué, vêm refletindo e aprofundando o entendimento de Escola Diferenciada há mais de um ano, período em que iniciaram-se as práticas de educação escolar na aldeia, com a criação da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Anhetengué. Nesse percurso, já foram realizados seminários internos, reuniões de lideranças, professores e Karái, estudos específicos das leis sobre educação escolar indígena, reflexões sobre a relação da escola e o modo de vida Guarani, bem como a participações em fóruns mais amplos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para aprofundamento do tema. Todos esses movimentos permitiram a elaboração desse documento que registra o sonho das pessoas Guarani em relação à Escola, em muitos aspectos já praticados.

Levando em consideração documentos anteriores já apresentados ao Departamento de Ensino de Porto Alegre - Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, os professores Guarani, as lideranças e a comunidade da Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro descrevem o funcionamento da Escola Estadual Indígena Anhetengué, encaminhando já o delineamento de uma proposta político-pedagógica de Escola Diferenciada indígena Mbyá-Guarani.

Atualmente freqüentam a escola 51 alunos que, segundo a denominação formal comporiam: 1) Ensino Fundamental - anos iniciais de crianças; 2) Ensino Fundamental - anos iniciais de adultos; 3) Educação Infantil, pois crianças menores de 7 anos também acompanham as aulas, como pode-se observar na relação das crianças que acompanha esse documento. Outras pessoas da aldeia postulam a escola, mas ainda não a freqüentam de forma constante: estão fazendo aproximações, eventualmente participam de algumas atividades, mas ainda não expressaram a definição por freqüenta-la. Há que se salientar a importância de compreender e aceitar esses movimentos, sem nenhum tipo

de interferência que pressione as pessoas, tanto no sentido de aproxima-las, como no sentido de afasta-las da escola.

Retomando o regulamento

1. Sobre o calendário escolar: a escola vai funcionar nos meses definidos pela comunidade, sem manter, obrigatoriamente, congruência com o calendário formal da Secretaria de Educação. Nos demais meses do ano, quando não estiver funcionando com aulas regulares, será o tempo destinado integralmente às atividades culturais específicas da comunidade.
2. Durante o período escolar, a comunidade poderá decidir se haverá ou não aula, especialmente considerando os casos de doenças de crianças, os dias de chuva, ao receberem visitas na aldeia ou diante de outra atividade importante da comunidade, a fim de resguardar, em primeiro lugar, o tempo necessário para a vida Guarani. Esses dias serão recuperados em outros tempos, pois para os Guarani não há necessidade de cumprir o calendário formal e parar em sábados e domingos.
3. A freqüência à escola deverá respeitar a vontade da pessoa e da sua família. Cabe a comunidade acompanhar a freqüência do aluno e zelar pelo bem estar de cada um na escola.
4. Os dias e os horários das aulas serão definidos pela comunidade, adequando um bom processo de aprendizagem escolar com as atividades diárias da aldeia, formadoras da pessoa Guarani.
5. A merenda será comunitária, servida para crianças e adultos¹²¹, conforme o sistema de alimentação dos Guarani. A merendeira deverá ser uma pessoa Guarani, escolhida pela própria comunidade.

¹²¹ Enquanto o Estado não garantir merenda para os adultos, a comunidade irá prover com seus próprios recursos, a fim de que o momento da alimentação seja compartilhado com todas as pessoas, conforme a tradição Guarani.

6. As decisões relacionadas à escola estarão submetidas à autoridade da Kunha Karaí e do Cacique.
7. Na escola Anhetengú atuarão professores Guarani, escolhidos pela comunidade.

Escola Integral: de acordo com a educação tradicional

Escola Integral é um atributo que se encaixa muito bem com o sistema Guarani, pois na comunidade Guarani não há uma separação entre as atividades da vida e as aprendizagens. Nem, tampouco, as pessoas separam-se umas das outras para aprender: na escola convivem adultos, crianças e até os animais circulam entre as pessoas, como é na vida diária. A convivência alegre e comunitária é a forma básica do estar-juntos Guarani e que marca os momentos de aprender. Portanto, a escola será integral: integrando todas as pessoas da comunidade nos tempos e nos espaços que dispõem.

A educação tradicional Guarani começa no berço, e assim vai crescendo e madurando culturalmente e na tradição. A educação Guarani é só viver dentro da cultura, aprender coisas da cultura e conviver juntos com a natureza. A educação escolar é para conhecer outra maneira de conviver, é para dialogar com uma outra cultura, para conhecer e conviver com as sociedades não indígenas. A convivência das duas não é tão difícil para resolver, pois não são dois caminhos paradoxais. A escola é para ampliar e complementar essa visão como ser humano. A principal atividade oferecida pela escola é a aprendizagem da escrita e da leitura, da língua portuguesa e a compreensão de alguns aspectos do sistema dos brancos, essenciais para os Guarani circular em sem prejuízos na sociedade não indígena e diminuir as incompreensões entre as duas formas de viver. Porém, a escola na aldeia representa que dois sistemas vão ficar frente a frente: os conhecimentos da escola e os conhecimentos da tradição.

Tempos e espaços escolares

As aulas que tratam especificamente das questões mais identificadas com a escola ocidental, como leitura, escrita, língua portuguesa, matemática, estão inseridas no cotidiano da aldeia e os tempos e os espaços não estão definidos a priori. O professor Alberto Sandro Ortega está encarregado das aulas dos adultos e professor Paulo Morínico está destinado ao ensino das crianças e há entre os dois professores uma cooperação constante, bem como integração das ações e reflexões conjuntas. Essa divisão de adultos e crianças não é uma regra fixa, visto que os adultos acompanham a aula das crianças assim como estas estão presentes nas aulas dos adultos. Assim ocorre também com as crianças menores de seis anos: conforme o cotidiano Guarani, há uma convivência intensa das crianças maiores com as menores, sendo que estes aprendem de seus irmãos mais velhos, acompanhando-os em quase todo o tempo.

Os irmãos maiores gostam e demonstram satisfação na companhia dos pequenos, especialmente as meninas, encarregadas das crianças menores da casa assim que um nenê se avizinha e ocupa a mãe por todo o tempo, como é comum a dedicação integral ao trato do bebê. E escola não foge à regra, sendo que é comum crianças de dois ou três anos acompanharem as atividades com seus irmãos. As crianças e, especialmente os adolescentes acompanham os adultos, como de costume, então é comum na aula dos adultos, a presença de muitas crianças, de todas as idades.

O professor, que tem uma relação intrínseca na comunidade e convive com cada pessoa, combina horários de aula, está sempre disponível para situações imprevistas que podem ocorrer e que venham a antecipar ou retardar o início da aula. Também acompanham outras situações de aprendizagem: recolher o lixo seco da aldeia, levar as crianças para a *Opy*, correr no campo de futebol, acompanhar uma reunião, ler um documento, entre outras coisas. No caso de uma reunião ou outro compromisso afastar o professor da aldeia no horário habitual das aulas, combina com a comunidade um horário mais tarde.

As aulas ocorrem, de preferência, ao ar livre, ao sabor do sol e do vento. Se for frio o local preferido é o galpão onde é possível fazer um fogo que aquece a todos e

mantém presente um elemento essencial da cultura Guarani. O quadro-verde acompanha o local das atividades escolares, pois além de letras e palavras, de atividades de matemática, os desenhos são uma presença forte nas explicações dos professores Guarani.

Características da escola diferenciada

- Escola bilíngüe: Guarani-português
- Escola bi-cultural: escola que vivencia a cultura Guarani e oferece informações da sociedade não indígena, do *JirúáReko*.
- Escola que respeita decisões, ritmo de vida e tempos de cada pessoa em particular.
- Escola que a pessoa frequenta se tiver vontade, se decidir frequentar: ninguém pode obrigar uma pessoa Guarani ir à escola.
- É uma escola integral, que não segrega saberes e fazeres, idades e pessoas, tempos e espaços.
- Escola diferenciada significa autonomia para fazer funcionar do jeito Guarani.

Estilo Guarani de ensinamento: Professor Alberto

Sem livro e sem material didático, desenvolve atividades que pretende, ao final do ano, ver com os alunos o que ficou bom, juntar as atividades experienciadas e fazer um livro para outros que estão começando.

Suas aulas estão assim organizadas:

Segunda feira: Português; Terça feira: Mbyá-Guarani; Quarta feira: Matemática; Quinta feira: História - história dos povos, história dos Guarani e história de cada um; Sexta-feira: Ciências e Filosofia: é o ensino bilíngüe, português e Guarani, em que entram os saberes da sociedade não indígena e os saberes da tradição.

Cada pessoa tem uma pastinha com seu material particular. Cada um tem uma caneta que se quiser leva para casa. Também cada um tem um livro (um caderno pequeno de capa dura) que o professor distribuiu para escrever uma história.

Meia hora antes de começar os alunos chegam ao local preparado, todos bem arrumados para a aula. O professor controla pelo relógio o horário da aula.

O professor está registrando tudo o que faz para deixar material para outro que vai começar. "Temos que caminhar, cada dia é uma atividade diferente".

Estilo Guarani de ensinamento: Professor Paulo

Professor tem que ensinar português e, para não esquecer da cultura, os pais também tem que ensinar. Não é o professor sozinho que tem que ensinar. Para pensar as atividades que a escola desenvolve, toda a comunidade tem que estar presente tem que estar também Kunha Karaí, que vai dizer o que fazer. A comunidade tem que decidir: se a comunidade não decide e o professor ensina coisas que os alunos não gostam eles não vêm mais.

A aula é mais letras, letras do alfabeto. Cada criança tem um caderno e repete toda a semana uma atividade para recordar, para lembrar.

De manhã venho antes das 8 horas e as crianças já vem comigo, se não venho as crianças vão até minha casa. Cada criança tem um caderno que está guardado na escola. O cacique José Cirilo orienta no sentido de que a criatividade do professor é essencial para que a criança goste de estudar. O professor deverá ser criativo nas atividades que oferece, para que as crianças sintam vontade de freqüentar a escola.

Escola e a cultura Guarani

"Os Guarani têm escola, só que é diferente dos brancos. No sistema Guarani é junto, diferente dos brancos, que é separada" (palavras do cacique). O Guarani aprende o tempo todo e tem muitos modos de aprender e ensinar. O professor acompanha e

vivencia cada uma dessas situações, aprendendo e ensino no modo tradicional de formar a pessoa Guarani. O professor Guarani vai ensinar na língua, na cultura e na tradição.

A escolha do nome da escola e seu significado

Esse é também o nome da Aldeia Guarani da Lomba do Pinheiro - município de Porto Alegre. "*Teko'á Anhetengúá*", significa Aldeia da Verdade, espaço em que as 12 famílias nucleares que compõem a comunidade buscam viver o "*Nhande Rekó*", ou seja, o sistema tradicional Mbyá-Guarani. A palavra *Anhetengúá* também significa Liberdade, pois é o espaço em que os Guarani podem viver de acordo com "o verdadeiro modo de ser Guarani", diz José Cirilo Morínico.

O nome foi escolhido pelo atual cacique, que recebeu a revelação, quando aquele espaço deixou de ser um lugar de passagem para se transformar numa Aldeia Guarani. Toda a comunidade aceitou e gostou do nome Anhetengúá: "nome bom, nome bonito", afirma o vice cacique Santiago Franco.

Anhetengúá se apresenta como um nome bom para a escola, pois resume a "filosofia Guarani", contribuindo para que as crianças que estudam nessa escola fortaleçam a verdadeira cultura Mbyá-Guarani e continuem a vivenciar os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a Aldeia como um espaço de Liberdade.

"Quando fala Anhetengúá, tem que mostrar, tem que fazer. As crianças que vão à escola não podem abandonar, destruir ou mudar o verdadeiro modo de ser Guarani", diz Alberto Ortega, professor indicado pela comunidade para ensinar os adultos. Anhetengúá tem que manter as bases sólidas, sem destruir o ensinamento dos velhos, da tradição. Falando da cultura e da tradição, o Karaí revelou para o Cacique que Anhetengúá é a base, que não deve ser destruída, o espaço da verdade e a liberdade Mbyá-Guarani.

As pessoas têm que estar preparadas para receber essa verdade, essa liberdade, que é a mais profunda filosofia Guarani. A filosofia Guarani não está num livro, mas é revelada pelo Karaí. Anhetengúá não é passível de tradução, tem que manter seu

significado, seu valor em Guarani. Por isso foi escolhida também para nomear a escola, que deverá ser um espaço de preservação do "Nhande Rekó", o modo de ser Guarani.

Observações

A escola está funcionando de forma precária. Alberto diz que não é professor de verdade, pois ainda não está legalmente contratado como professor. A escola ainda não recebe merenda, que é coisa urgente. Precisa ter o seu material diferenciado, o seu livro. "Lamentavelmente ainda precisamos de autorização do branco, como se fosse um intermediário de deus", desabafa o professor.

Cacique: José Cirilo Morínico

Vice-Cacique: Santiago Franco

Professor das Crianças: Paulo Morínico (já contratado)

Professor dos Adultos: Alberto Sandro Ortega (aguardando contratação)

Sistematizado pela Professora Maria Aparecida Bergamaschi

Faculdade de Educação - UFRGS

Porto Alegre, 12 de outubro de 2004.