

A PRESENÇA DO INVISÍVEL EM ESCOLAS INDÍGENAS: ESCOLARIZAÇÃO, DIFERENÇA E COSMOLOGIA ENTRE OS POVOS MBYÁ (GUARANI) DO RIO DE JANEIRO

THE PRESENCE OF THE INVISIBLE IN INDIGENOUS SCHOOLS: SCOLARIZATION, DIFFERENCE AND COSMOLOGY BETWEEN THE PEOPLES MBYÁ (GUARANI) FROM RIO DE JANEIRO

Danielle Bastos Lopes*

RESUMO: Este artigo analisa a Educação Intercultural e Bilíngue (EIB) para as sociedades ameríndias com ênfase nas particularidades da cultura Guarani Mbyá, grupo de língua guarani, do tronco Tupi, localizados no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de uma análise sobre a escolarização e sua relação com os aspectos sagrados não visíveis, muitas vezes in- humanos que circulam as cosmologias dos povos ameríndios, particularmente, do grupo de população guarani -mbyá. Assim, a partir da escrita dos autores guarani e minha experimentação do processo de escolarização que está ocorrendo em seus territórios, analiso como a política escolar indígena, as escritas e não escritas, propriamente, têm se organizado para legislar conceitos como interculturalidade, bilinguismo, etnoconhecimento, que tem recebido novos sentidos entre a magia e os seres invisíveis do xamanismo guarani.

Palavras-chave: Educação Intercultural Indígena; Cosmologias; Guarani-Mbyá.

ABSTRACT: This article analyzes the Intercultural and Bilingual Education (EIB) for Amerindian societies, with particular emphasis on the Guarani Mbyá culture, a Guarani language group, from of the Tupi trunk, located in the state of Rio de Janeiro. It is an analysis of curriculum policies and their relation to the sacred, non-visible, often inhuman aspects that circulate the cosmologies of the amerindian peoples, particularly of the Guarani - Mbya population group. Thus, based on the writing of the Guarani authors and my experimentation with the process of schooling that is taking place in their territories, i analyze how indigenous school curriculum policies, written and unwritten, have been organized to legislate conceptos known as interculturality, bilingualism, which have received new meanings and translation between the spells and invisible beings of Guarani shamanism.

Keywords: Indigenous Intercultural Education; Cosmologies; Guarani -Mbyá population.

* Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Docente da UERJ. Pesquisadora do grupo "Currículo, Cultura e Diferença" (PROPED/UERJ). Contato: daniellebastoslopes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Temos de enfrentar a insuperabilidade de um universo que recusou a sua própria transcendência. [...] Eis, talvez, o seu perigo mais grave (BAUDRILLARD, 2001, p. 64)

O artigo que aqui apresento é parte de minha pesquisa de doutorado concluída em 2017. A etnografia, entretanto, iniciou em período anterior, em 2005, quando ingressei pela primeira vez em uma família mbyá, grupo de língua guarani, do tronco Tupi, localizados no interior do estado do Rio de Janeiro. O que discuto neste artigo diz respeito a relação dos guarani com a escolarização presente em seus *tekohas* (território) desde os anos 1990. Antes que apareçam dúvidas, é importante esclarecer ao leitor que trazer um fundamento para a “lógica” da escolarização ou cultura guarani não foi o propósito deste artigo. Isto seria apresentar um mundo guarani pronto, ou arriscaria dizer, “invariável”. Argumento, por outra perspectiva, que as relações conflituosas da educação formal, assim como a evasão das escolas indígenas que frequentei, como explico posteriormente, apontam os desafios e falsos diálogos que uma linguagem *desencantada* e típica de nós, ocidentais (CHAKRABARTY, 1992; CHAKRABARTY, 2010) insiste em traduzir, ou para citar um termo próprio da Educação Intercultural Bilíngue Indígena (EIB), *interculturalizar [SIC], a partir dos currículos indígenas¹. Meu objetivo, antes centrado na investigação do funcionamento da escola guarani passou a ser o de entender como a escolarização e o cotidiano, propriamente, relacionam-se com a cosmologia e o sagrado.

Em breves palavras, diria que há todo um mundo invisível e cosmológico que subsume os processos de escolarização, mesmo o da educação bilíngue e intercultural. Problematizo, neste sentido, o projeto de interculturalidade que tem povoado os modelos de currículo indígena no Brasil com influência das políticas transacionais da América Latina e Caribe (APODACA; CÓRTEZ, 2016; UNESCO, 2015). Argumento que os excessos de metas padronizadas e

¹ Os currículos indígenas compreendem aos currículos nacionais indígenas (referenciais, diretrizes e parâmetros) elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura a partir de 1998 e aplicados pelas secretarias estaduais de ensino, de acordo com o disposto em suas legislações.

normativas muitas vezes subalternizam, mais do que promovem uma educação em suas sociedades.

MUNDO GUARANI E PROJEÇÃO

Os mbyá estão localizados em sete territórios indígenas² do estado do Rio de Janeiro; cercados por leitos de rios e igarapés no interior da floresta Atlântica. No Brasil, os guarani foram denominados com o estigma de “índios aculturados” em virtude do uso de artefatos tecnológicos, vestimentas e alimento que compram dos brancos³ (LADEIRA, 1992; LADEIRA, 2007; LITAIFF, 1999; PIERRI, 2013). Conhecidos ainda como índios errantes ou nômades que mal falam o português, oriundos de regiões como Paraguai, Bolívia, Uruguai e Argentina.

O termo nômade um tanto quanto pejorativo⁴, dá-se devido ao fluxo frequente de famílias que não se mantêm por um longo período em um mesmo país ou região. Frequentemente os grupos circulam por outras nacionalidades ou regiões vizinhas visitando membros de outras culturas ou parentes afins. Muitas dessas aldeias⁵ recortam tanto o litoral quanto o interior dos territórios meso e sul-americanos.

² Os sete territórios indígenas do Rio de Janeiro correspondem a: (1) TI Bracuí ou Sapukai (Angra dos Reis); (2) TI Araponga (Paraty); (3) TI Itaxim (Paraty); (4) TI Arandu-Mirim (Saco de Mamanguá, Paraty); (5) TI Rio Pequeno (Paraty); (6) TI Teko ka'aguy Hovy Porã (Maricá); (7) TI Caminho do Céu (Itaipuaçu). Dos sete territórios, apenas três estão devidamente homologados pela FUNAI: Bracuí, homologado em 1995; Araponga e Itaxim, homologados em 1995 e 1996 (CPI-SP, 2014). Mamanguá está em processo de demarcação, na fase de finalização, segundo informação colhida em novembro de 2015.

³ Citarei em algumas ocasiões o termo “brancos”, por ser assim o modo como referiam-se os interlocutores ao “não indígena”. Quando indaguei se haveria outra designação para outras culturas, foram enfáticos em estabelecer que não; o termo que nomina o outro é dado como “branco” ou “*juruá*” (boca com cabelo, referente às características dos homens com barba). Para referirem-se à população do entorno utilizam frequentemente a expressão “os brancos”, apesar de “negro” ser denominado como *kamba* em guarani.

⁴ Maria Inês Ladeira 2007 e outros pesquisadores (LITAIFF, 1999; PIERRI, 2013), apontam que o termo nômade seria uma terminação pejorativa. A circularidade e nomadismo mbyá não tem como pressuposto o movimento e intercâmbio aleatório entre aldeias, o que é comum em outras culturas praticantes do nomadismo. As caminhadas mbyá existem em função de *yvymãrei*, a busca pela terra sagrada e imperecível dos guarani.

⁵ Utilizo o termo “aldeia”, por ser esta a forma habitual com que os interlocutores denominaram algumas vezes em conversas no idioma mbyá e outras em português, o sentido do lugar (*tekoha*) no qual os guarani residem, contudo, ressalto que reconheço a herança colonizada e pejorativa do termo.

No Rio de Janeiro, em 1950, os grupos de família mbyá, ocuparam o território antes ocupado por populações Tupinambá e Goitacazes, povos atualmente ressurgidos, porém, dados como extintos durante o ciclo da colonização portuguesa (NIMUENDAJU, 1987; VIEGAS, 2007). Centenas de famílias guarani teriam saído do Vale do Rio do Paraná até o corte da Serra da Bocaina, organizando malocas em uma antiga região margeada pelo rio Paraty-Mirim, região habitada anteriormente pela população goianá (BESSA FREIRE, 2012; LADEIRA, 2007).

Um aspecto curioso, neste sentido, é que desde 1950, data de entrada dos grupos na região, os guarani permaneceram sem contato com a população local. Foram contactados apenas em 1972, com a abertura da Estrada Rio-Santos. Uma via construída para o escoamento de mercadorias entre Rio - São Paulo. De acordo os registros arqueológicos e antropográficos, portanto, repovoaram a Costa Sudeste, os ascendentes dos antigos Tupi-Guarani (LITAIFF, 1999), isto é, os grupos ameríndios que tiveram os primeiros contatos⁶ com os portugueses durante a colonização das civilizações indígenas do atlântico (MELIÀ, 2010, 2011).

PRIMEIRAS IMERSÕES



Figura 1- Roque fumando seu *petenguá* - cachimbo, 2015⁷

⁶ Estudos mais atuais de Aldo Litaiff (1999; 2015, p. 30) “atestam que os guaranis estavam presentes na região sul e sudeste do Brasil desde 1400 ap. JC e não 750 ap. JC, como se afirma”. Essa afirmativa contrapõe-se à teoria de que seriam recém-chegados na região litorânea da costa atlântica.

⁷ Informo que todas as imagens utilizadas neste artigo foram autorizadas à pesquisadora por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Passemos à etnografia. Minha primeira “imersão” em um território (*tekoha*) guarani, com todo o risco colonizador que o termo remete, foi em uma grande metrópole litorânea, vizinha à capital do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, fui com frequência às aldeias de Sapukai, em Angra dos Reis e Itaxim⁸, em Paraty⁹ Porém, por uma afinidade com os segundos interlocutores concentrei a pesquisa nos territórios de Itaxim e Arandu-Mirim, também conhecida como aldeia do saco de Mamangá.

Ambas regiões pertencem ao grupo familiar do cacique Miguel Benites. Roque, cacique de Arandu-Mirim, a quem devo as primeiras interlocuções é o filho mais velho do cacique. Assim como seus familiares e irmãos consanguíneos herdou um cargo - liderança denominado pelos espíritos guardiões, os *Kuaray Kuery*.¹⁰ Os *Kuaray Kuery* orientam todas as atribuições do indivíduo no grupo, designando entre outras atribuições, a profissão de cada guarani no mundo dos vivos. O ofício docente ocorre particularmente por tal orientação. Todos os cargos associados a um determinado ofício são orientados pelos *Nhanderu kuery*, tanto profissões exercidas, junto aos homens brancos (*jurua*), ou dentro das aldeias.

Este é um aspecto interessante e pouco conhecido das secretarias. Como constantemente afirmam, ainda que as secretarias ou órgãos do governo federal ofereçam bolsas de estudos para licenciaturas indígenas, se o espírito não tiver a orientação de *Nhanderu Kuery* para o magistério, a função docente não será exercida na aldeia ou em outra localidade. A escola passa a ser um objeto desejado, contudo, o limite de influência é decidido previamente em mundos paralelos.

⁸ A maior parte da pesquisa entre 2011 e 2016, ocorreu na aldeia Itaxim e Arandu-Mirim (Mamangá), esta última até a presente data, sem registro de pesquisas anteriores. Os interlocutores, depois de certo tempo me pediram exclusividade. Informaram que os ensinamentos aprendidos com membros da família de Miguel Benites, não seriam os mesmos que em outras famílias, o que atrapalharia o trabalho desenvolvido. Decidi, por bem, aceitar a solicitação, contudo, continuei frequentando as aldeias vizinhas, o que não me foi negado.

⁹ Paraty é o único município do Brasil tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde 1958. Atende a um dos trânsitos turísticos mais ativos do mundo; um contexto de grande circulação para as cerimônias e artefatos vendidos pelas famílias mbya.

¹⁰ Os *Kuaray Kuery*, correspondem a divindades guarani, parte divisível e extensível de sua divindade maior *Nhanderu ete*, o deus criador.

A maioria das aldeias possuem escolas indígenas¹¹, com exceção de Mamanguá, onde seus membros não admitem instituições de ensino. Os professores mudam frequentemente de aldeia ao longo dos anos. Algemiro Silva, o primeiro professor da região formou-se recentemente em um curso de Licenciatura do Campo pela universidade federal rural do estado. Algemiro é o primeiro professor guarani universitário do Rio de Janeiro, uma das metrópoles mais populosas e com maior número de cursos e universidades.

No Rio de Janeiro a escolarização iniciou em 1985. Algemiro, alfabetizou crianças embaixo de um maracujazeiro, onde atualmente o mesmo local, abriga a Escola Indígena Guarani Karaí Kuery Renda. Utilizo, portanto, muito dos apontamentos colocados em sua monografia, além dos relatos que gentilmente proporcionou ao longo da pesquisa (DA SILVA, 2013). Posteriormente a construção da escola criada por Algemiro, Pedro Benites e Sérgio Silva, alfabetizaram os membros mais jovens em Itaxim, próximo à um pequeno curso d'água.

Há atualmente sessenta estudantes entre cinco e quinze anos matriculados nas escolas indígenas da região. Ambas escolas tiveram uma construção artesanal, construídas por madeira e piaçava, produzidas com materiais orgânicos. Posteriormente, já na década de 1990, as aldeias receberam incentivos do governo estadual e de uma instituição estrangeira, que forneceram produtos industrializados como alvenaria e cimento para construção de novas escolas indígenas. Transcrevo a explicação apresentada por Algemiro que me relatou a criação da primeira escola indígena no Rio de Janeiro. Transcrevo, associando mais adiante, com o relato de outros interlocutores de Itaxim:

Algemiro Silva, o primeiro professor indígena do Rio de Janeiro tem entrevistas retratadas por Paulo Borges (1998) desde o início dos anos 1990, período em que ocorreu a construção da primeira escola intercultural no estado. Sapukai, está localizada no alto do morro nominalizado Bico da Arraia, no cume da Serra do Mar. É a mais afastada das aldeias para acesso terrestre ou marítimo. Em ocasião, Algemiro relatou o início da fundação da

¹¹ Por meio da Secretaria Municipal de Educação, as escolas indígenas recebem merenda, porém, de forma irregular. A partir de bolsas de professor leigo do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), vinculado a Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), os professores recebem os pagamentos.

escola indígena. Questionei se o maracujazeiro onde introduziu as primeiras aulas ainda permanecia na região. A árvore não se encontra, entretanto, enfatizou a reprovação pela política de “currículo mínimo” para educação guarani, tanto quanto a atual contratação de docentes não indígenas para lecionar no segundo segmento do Ensino Fundamental. Atualizando as visitas frequentes da Secretaria Estadual de Educação, que nomeou como diretora das escolas bilíngues uma docente não indígena recém contratada pela rede estadual. Em resumo, descrevia os novos ventos da antiga escola construída ao pé do maracujazeiro.

Algemi: A comunidade fez uma casinha, tipo uma escola. Era uma casinha de palha, aí caía e se fazia outra. Eu dava aula embaixo da árvore do maracujá. Sim, pé de maracujá, foi verdade [...]. Em 1988, saiu a Constituição Federal. E 1988, 1989 para 1990, naquela época, circulava em todas as aldeias a Constituição Federal, a Escola Diferenciada, o que havia de direito aos índios. Nossa! O pessoal falava muito disso! E os caciques falavam assim, na época: “Já que tem direito, tem papel, tem leis, então vamos fazer o que nós queremos fazer. Vamos colocar as crianças lá na escola, mas não na ‘escola’, vamos ensinar a caçar, a pescar, para fazer artesanato e para dançar, dançar o Xondaro”.

Logo continua:

Só que quando entrou o Estado também não pode se fazer isso, né?! Isso não era considerado.

Autora: Mas quando diz Estado, diz em relação à educação? O Estado não deixou fazer uma escolarização com o Xondaro?

Algemi: Não... porque tem que ter proposta, currículo mínimo. Acabou que nós temos que olhar o papel e dizer assim: ‘Ah! Nós temos que fazer isso! Ah, sim’. Trabalhamos muito e aí, quando saiu esse Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas, isso, na verdade, atrapalhou, porque tem que seguir aquela...

Autora: Mas o Estado, aqui, vocês não podem fazer o que acham mais específico?

Algemi: Não tem que seguir, né?! Autora e entrevistado entre mutuação de risos: Então o maracujazeiro, nesse sentido, era melhor?

Algemi: Era melhor, era muito melhor (Algemi, entrevista concedida em fevereiro de 2015).

A conversa com Algemi e outros interlocutores me sugeriu a “voz sussurrada” que remete Viveiros de Castro (2002) quando diz que que uma

ficção etnográfica procurará quase sempre uma coincidência ideal entre o discurso do pesquisador e do seu objeto, nativo. Entretanto, as analogias que o pesquisador estabelece dependem muito do nativo, “mas é ele (antropólogo) quem detém o sentido desse sentido – quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justificando esse sentido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 115). Em suma, Viveiros de Castro (2002; 2012), desconstrói a ideia de etnografia realista, interrogando a posição de igualdade do pesquisador, ao mesmo tempo que desconstrói o realismo descritivo do nativo, que parece descrever as realidades mais fidedignas quanto possível. É neste sentido que me coloco perante a fala de Algemiro, assim como as dos outros interlocutores. Apesar de reconhecer a conquista pela construção de uma escola diferenciada e bilíngue em seu território, os guarani frequentemente criticam a entrada do currículo mínimo e professores brancos em Sapukai ou Itaxim. Algemiro, contrasta em sua fala, os conceitos mais comuns da política educacional indígena, quando crítica o currículo, interculturalidade, “etnodisciplina”, entre outras antinomias do campo indígena.

Diria que circula entre os mbyá uma pedagogia produzida potencialmente a partir dos *pape* (papéis documentais), que estabelece a formação oficializada pelas secretarias estaduais e municipais de ensino, e outra, que mescla consubstancialidade e mundos invisíveis, que não necessitam necessariamente de um certificado (*pape*) para oficializar a profissão de educador em suas sociedades.

ASSESSORES DE CURRÍCULO INDÍGENA

Entretanto, voltemos uns anos. É preciso esclarecer que as conquistas relativas à educação indígena no Brasil, são posteriores à Constituição de 1988, qual assegura o direito à uma educação bilíngue e específica (BASTOS LOPES, 2014).

O campo da pedagogia indígena (LOPES DA SILVA, 1987; MONSERRAT, 1989; MONTE, 1996), introduzido timidamente durante os anos 1970 com experiências isoladas ou clandestinas, cerceado pelo modelo tutelar, obteve maior visibilidade durante os anos de alargamento dos movimentos sociais,

vivido não só no Brasil, mas em muitos países da América Latina¹². De acordo com Algemiro (2015) e Alvaro Tukano (2011), o último, liderança do movimento indígena durante os anos Constituinte (1987-1986), em entrevista concedida a mim em períodos distintos¹³, ambos afirmam que houveram substantivos avanços no campo da educação bilíngue, o que fortaleceu o movimento das aldeias, entretanto, ampliou normas e exigências sob uma educação que era anteriormente cosmológica.

Documentos como o Referencial Nacional Curricular para Educação Indígena (RCNEI, 1998), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DCNEI, 1999), bem como o Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena (2002) materializam a libertação dos modelos de escolarização monolíngue praticado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente através da FUNAI.

O currículo nacional indígena estabelece muitos benefícios em inúmeros aspectos dos quais as populações utilizam atualmente. Contudo, autores guaranis (BENITES, 2013; S. BENITES, 2015; DA SILVA, 2013) e de outras culturas (BANIWA, 2011) vêm chamando atenção para as exigências das políticas curriculares. Incluindo também críticas aos padrões com que são produzidos a maioria dos documentos indígenas. Criticam entre outros aspectos, o fato dos indígenas assessorarem a produção de grande parte das legislações, porém, apenas educadores brancos assinam a versão oficial dos currículos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1998) insiste, de modo interessante que “uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas” (RCNEI, 1998, p. 34). Em outro texto, entretanto, tal

¹² A maioria das Constituições da América Latina emergiram entre os anos 1980-1990; com exceção da Bolívia e Equador que promulgaram suas reformas ainda nas primeiras décadas dos anos 2000. A pluralidade étnica jurídica está descrita nas atuais constituições federais de maioria dos países da América Latina. Os principais artigos de diversidade étnica e escolarização bilíngue estão no México, art. 4; Equador, art. 173; Peru, art.191; Paraguai, arts. 62, 63 e 140; Venezuela, art. 260; Colômbia, art. 246, e, no Brasil, arts. 210 e 231. Destacando-se neste quadro a Constituição da Bolívia, promulgada em 7 de fevereiro de 2009, ao dispor que a jurisdição ordinária e a jurisdição indígena gozam de igual hierarquia (CEPAL, 2012; UNESCO, 2015).

¹³ As entrevistas com Alvaro Tukano foram concedidas à autora na época de conclusão do mestrado e no período do doutorado. O relato de Álvaro Fernandes Sampaio, (Álvaro Tukano), citado neste artigo foi obtido em 17 de julho de 2011 em Brasília. Cf. BASTOS LOPES, 2014.

proposição desloca o caráter mais intercultural dessa política, para afirmar que a educação do indígena é um instrumento de “construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (DCNEI, 1999, p. 547). Em suma, conceitos como competência, transversalidade e indivíduo global, são dialetos comuns às políticas de diversidade.

Valendo-me das críticas dos autores guarani, interrogo, neste sentido, se embora os avanços e recursos inegáveis que a legislação tem conquistado, os autores são críticos da linguagem que tem produzido. Apesar de mencionar um ensino diferenciado e bilíngue, a legislação oficializa uma constituição “global” e “universal” para a escolarização diferenciada. Argumento, ao contrário, que estamos lidando com um outro tipo de linguagem para qual a categoria do vivível e não humano, ultrapassam as fronteiras de uma linguagem *desencantada* (VIVEIROS DE CASTRO, 2012; VILAÇA, 2013; VILAÇA, 2013b) e normativa, comum às teorizações pedagógicas (BASTOS LOPES, 2016). O relato de S. Benites (2015, p. 30), autora guarani, ao meu ver, informa muito neste sentido:

É muito simples de perceber essa opressão, as contradições das escolas indígenas nas aldeias. Na escola de Três Palmeiras, a Secretaria de Educação colocou uma máquina de ponto digital com o objetivo de controlar a entrada e a saída dos funcionários. [...] Como nós, professores, temos autonomia para ensinarmos nossos conhecimentos e fugirmos das imposições curriculares das Secretarias de Educação estaduais? [...] Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico, e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. [...] À noite é o momento em que as crianças estão com seus pais, ao redor de uma fogueira, e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã?

MUNDOS GUARANI E HORIZONTALIDADE

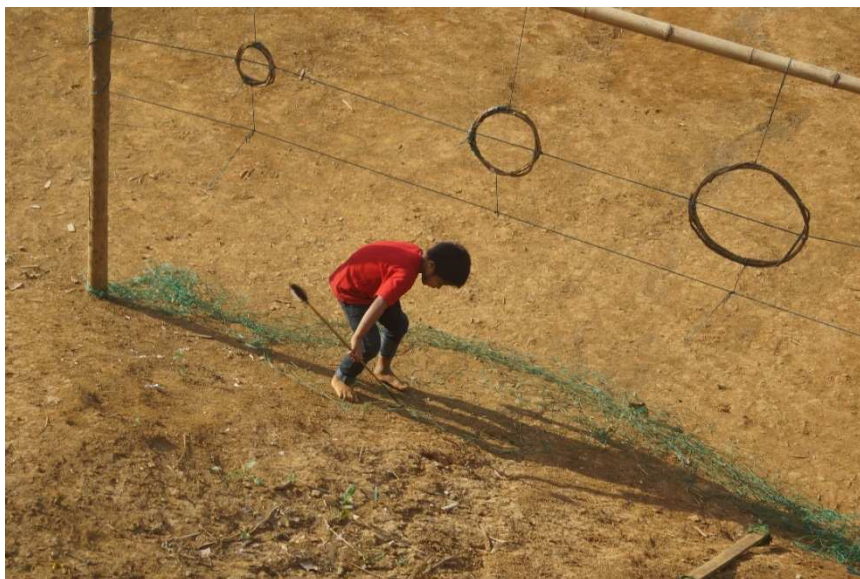


Figura 02- criança indígena (*kyringue*) em torneio de arco e flecha

Tanto em Itaxim, como em Sapukai as escolas indígenas permanecem trancadas a maior parte dos meses. As instituições são abertas apenas em ocasiões especiais, para abrigar algum parente ou membro afim, ou para celebração de algum ritual. Em certa ocasião, um interlocutor advertiu que as escolas não funcionam de forma regular porque são “diferenciadas”, e, portanto, funcionam de acordo com o desejo do “deus guarani”. Em 2015, entretanto, contrariando a explicação do interlocutor, a Secretaria de Educação, responsável por todas as escolas indígenas do local, contratou professores indígenas e professores brancos para lecionar nas escolas guaranis. O episódio gerou desconforto e grande reclamação entre os moradores. Ao longo do processo de escolarização indígena no estado, circulam reivindicações antigas como o recebimento de merenda escolar e o aumento dos professores indígenas.

Por outro aspecto, a manutenção das famílias, é sustentada por recursos concedidos por um programa federal que sustenta metade do grupo e exige a matrícula dos menores na escola. Durante os primeiros anos, portanto, pude perceber uma multiplicidade de conflitos e negociação pela sobrevivência, que perpassam a escola e a cosmologia mbyá. Essas relações terminam, portanto, gerando convergência e afastamento em relação à instituição e ao que é exigido

pelas secretarias. Como nos advertiu Roque, um dos interlocutores, coabitam segredos e divisões espirituais, que pertencem a cada indivíduo e não podem ou devem ser repassadas a todos os membros da aldeia ou menos aos representantes brancos (*jurua*) do governo.

Roque: Nós temos coisas aqui que não vamos mostrar para a secretária, diretora de Educação. Não podemos. A maioria desses segredos é o meu pai que decide se pode falar. Nem nós mesmos... muitas coisas não podemos saber. Depende da pessoa e do espírito da pessoa. Se é professor indígena ou não, isso vai depender.

Pesquisadora: Mas então não são somente segredos para os *jurua* [não indígenas]?

Roque: Não. Há segredos, por exemplo, que eu entendo e outros não, porque depende do meu espírito. Para cada um o espírito fala alguma coisa. Muita coisa depende do espírito da pessoa e do que o *xeremõ* pode estar respondendo para aquela pessoa. No caso do *jurua*, menos ainda, né? Se vier a presidente, a secretária de Educação, nem assim as questões do espírito serão reveladas para elas. Além de ser individual, como já disse. Não são todos que podem saber ou informar qualquer coisa. Mesmo a pessoa sendo diretora, secretária ou outra coisa (Roque, entrevistas concedidas em fevereiro e agosto de 2015).

Esses exemplos de segredo e mundos invisíveis mostram que podemos estender nosso território epistemológico a mais perspectivas, em oposição, a qualquer consistência que se fixe originária ou inflexível. Políticas normativas do currículo, obliteram, divindades como *Kuaray* e *Jaxy* (os irmãos sol e lua) e outras divindades, quando restringem a escolarização em procedimentos didáticos. Em um caso curioso ocorrido com os mbyá de São Paulo, por exemplo, Oliveira e Santos (2014) narraram que o *xeramõ* (líder mais velho guarani) reclamou das interpelações excessivas dos docentes universitários brancos que estavam lecionando aos professores indígenas no curso de magistério produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI). Em um exemplo curioso, os mbyá explicam que não se interrompe a fala para que todos coabitem uma participação que consideramos “democrática”, como os pesquisadores brancos estabeleceram.

Explicaram que o xeramõi é dadivado por Nhanderu ete (divindade maior dos guarani) a falar a linguagem dos espíritos (MELIÀ, 2010; 2011). Interromper um xeramõi consiste, portanto, no desrespeito à retórica das divindades, o que confundi o instante com interrupções desrespeitosas. De acordo ainda com os interlocutores, “a boca fala sobre o que o peito, *nhande py’a*, está cheio” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 122). O ato da transmissão e do pensar não é restrito a faculdades mentais ou às sinapses do cérebro. Pensar acontece com todo o corpo e não com pedaços de um único órgão (BELAUNDE, 2006; OVERING, 1985). Em uma analogia a tradução possível do verbo “pensar”, do guarani para o português, temos, *Nhe*, o reflexivo; *mbo*, causativo; *py*, peito; transcrevendo de forma literal: “pensar”, seria igual, “fazer dentro do próprio peito”.

A PROPÓSITO DE UMA CONCLUSÃO

A intenção do artigo, concludo, portanto, não foi aprofundar os fundamentos cosmológicos guarani. Como demonstrei, outras etnografias ao longo dos anos, exploraram melhor o tema¹⁴. É interessante, entretanto, perceber a relação do corpo e do conhecimento na lógica mbyá. Foquemos em como a escola e o corpo constituem os meios socializadores entre nós (outrens) e os guarani. O conhecimento guarani expressa uma relação com os patamares divinos e as permeabilidades de extensão corporal. Qualquer construção, como o espaço das casas ou o local dos ritos funerários, muda após quatro voltas lunares, com exceção da escola. A mudança do corpo de um lugar para o outro, é referente ao tempo que *Nhanderu ete* (deus criador) consubstanciou o novo mundo guarani.

O interessante, nesse caso específico, é perceber que todos os aspectos são relacionais ao divino. A pouca utilização da escola serve, portanto, para acautelar-nos diante das generalizações etnográficas, principalmente quando tratamos de políticas escolares em constante diálogo com o inumano. Por outro lado, isso não significa assumir à revelia que as relações de trocas nos

¹⁴ Sobre uma cosmologia e relação com divindades mbya ver: Chamorro (2004), Ladeira (2007), Melià (2011) e Pierri (2013).

processos de escolarização estão mediadas unicamente por condições externas, advindas de uma certa relação com o entorno, nem tão pouco, exclusivamente condicionadas a fatores internos da aldeia (VIEGAS, 2007). O externo-interno, nesses exemplos, hibridiza-se em uma interessante afinidade entre o que é do guarani e o que é das secretarias ou governo (BASTOS LOPES, 2016; BENITES, 2012; LADEIRA, 2007). O conflito intenso, marca devo concluir a negociação do que é proveitoso para obter para suas culturas e o que fere suas cosmologias e formas de conhecimento. A relação com os aspectos não físicos, muitas vezes subalternizados nas políticas interculturais, é o que tenho destacado em minhas observações.

REFERÊNCIAS

APODACA, Erika Gonzáles e Angélica Cortés. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. **Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos**, XIV, n. 1, Enero-Junio, 2016.

BANIWA, Gersem Jose dos Santos L. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese de doutorado (Educação)**. Universidade de Brasília – UNB. Brasília, 2011.

BASTOS LOPES, Danielle. **A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá (Guarani)**. Tese de doutorado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro -- UERJ, Rio de Janeiro, 2016.

BAUDRILLARD, Jean. **D'un fragment l'autre : Entretiens avec François L'Yvonnet**. Paris: Albin Michel, 2001.

BELAUNDE, Luisa Elvira. The strength of thoughts, the stench of blood. **Tipiti**, v. 4, p. 185- 202, 2006.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa, 2012.

BESSA FREIRE, José. EJA Guarani - Além E Aquém Do Bilinguismo. In: BARROS, Armando Martins e SANTOS, Fernanda Muniz e BARBOSA, dos Santos Gabriela. (Org.) **EJA Guarani**. O Registro de uma história e perspectivas atuais. Volume II. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2012.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts?** Representations, No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories, Winter, 1992, pp. 1-26.

_____. The time of history and the time of gods. In: LOWE, Lisa; LLOYD, David (Ed.). **Politics of culture in the shadow of capital.** Durban & London: Duke University Press, 1997.

CHAMORRO, G. **Teología Guaraní.** Quito: Ed. Abyyala, 2004.

DA SILVA, Algemiro (Karai Mirim). **Mboapy nhanderuvixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá:** kaxo yma guare, nhé'ẽ ngatu, nhembojera. Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura do Campo. (Sociologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ. Seropédica, RJ, 2013.

KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. **La chute du ciel paroles d'un chaman Yanomami.** Paris: Paris Plon, 2010.

LADEIRA, Maria Inês. **Relatório Antropológico para Identificação da Área Indígena de Parati Mirim.** São Paulo: CTI/FUNAI. 1992.

_____. **O caminhar sob a Luz.** O Território Mbya à beira do Oceano. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

LITAIFF, A. **Les fils du soleil: mythes et pratiques des indiens Mbyá-Guarani du littoral du Brésil.** Thèse (Ph.D) em Anthropologie. Université de Montréal. Montréal, Canadá, 1999.

LOPES DA SILVA, Aracy. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: _____ (Org.) **A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino.** *Cadernos de Pesquisa.* v. 42, n.147, 2012, pp.. 716-737.

MELIÀ, Bartomeu. **Passado, presente y futuro de la lengua guaraní.** Asunción, Paraguai: Ed. CEADUC/ISEHF, 2010.

_____. **Mundo Guaraní.** Asunción, Paraguai: Ed. Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 2011.

MONTE, Nietta.L. **Escolas da Floresta Entre o Passado Oral e o Presente Letrado; diários de classe de professores Kaxinawá.** Rio de Janeiro: Ed. Multiletra, 1996.

MONSERRAT, Ruth M. F. e EMIRI, Loretta. **A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena.** São Paulo: Ed. Iluminuras, 1989

NIMUENDAJU, Curt Unkel. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani**. São Paulo: Hucitec - Edusp. [1914] 1987.

OLIVEIRA, Joana C.; SANTOS, Lucas. K. “Perguntas demais” – Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

PIERRI, Daniel C. **O perecível e imperecível: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani mbyá**. Dissertação de Mestrado. (Antropologia Social) Universidade de São Paulo – USP, 2013.

PINAR, William, F. **What is curriculum theory?** New York, NY: Routledge, 2011.

OVERING, Joanna. There Is No End of Evil: The Guilty Innocents and their Fallible God”. In: D. Parkin (Org.). In: **The Anthropology of Evil**. London: Basil Blackwell, 1985.

S. BENITES, Sandra. (Ara Rete). **Nhe’ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC,2015.

TUKANO MENEZES, Maximiliano; RODRIGUES, Raphael. **Reflexões e experiências de um estudante- liderança: sobre algumas políticas educacionais indígenas no Alto Rio Negro**. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. **Políticas Culturais e Povos Indígenas**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura). Desafíos. **Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio**. nº 14. Santiago, 2015.

VIEGAS, S. de M. **Eating with your favourite mother: time and sociality in a South Amerindian community, South of Bahia/Brazil**. Journal of the Royal Anthropological Institute (including Man). 9 (1), 2007, pp. 21-37.

VILAÇA, A. M. N. . **Two or three things that I know about talking to the invisible**. HAU: Journal of Ethnographic Theory, v. 3, 2013, pp. 359-363.

VILAÇA, A. M. N. **Communicating through difference**. HAU: Journal of Ethnographic Theory, v. 3, 2013b, pp. 174-178.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O nativo relativo**. Revista Mana. Rio de Janeiro, v. 8, n.1, 2002, pp. 103-148.

_____. **Radical dualism: a meta-fantasy on the square root of dual organizations.** 1. ed. Kassel: documenta 13, 2012. v. 1., pp.1-43.

LEIS, LEGISLAÇÕES E REGIMENTOS

BRASIL, **CÓDIGO CIVIL DE 1916.** Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, **CÓDIGO CIVIL DE 2002.** Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.** Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.** Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.** Ministério da Educação, Brasília: MEC 2ª Ed., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.** Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **PROGRAMAS E AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.** Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS.** Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

Recebido em: 10/04/2017

Aprovado em: 28/06/2017