

# Por que querem e por que não querem escola os Guarani?

Maria Aparecida Bergamaschi

**Resumo:** O povo Guarani do Rio Grande de Sul compõe uma população de aproximadamente duas mil pessoas pertencente às parcialidades Mbyá e Nhãdeva, organizada em quase 30 aldeias, sendo que em 11 delas existem escolas, algumas ainda em fase embrionária. Esta configuração está mudando, pois nos últimos anos vem-se intensificando o processo de escolarização entre eles. Será que, ao solicitarem escola, estão os Guarani mudando sua estratégia de contato? Analiso o processo de escolarização entre os Guarani e a ambigüidade que marca esse momento, caracterizado por um querer e um não querer escola em suas comunidades, manifestados por meio de um movimento polêmico e de profundas reflexões, que tem dividido aldeias e provocado um singular deslocamento espacial.

**Palavras-chave:** educação indígena; educação Guarani; escolas Guarani.

**Abstract:** The Guarani people in Rio Grande do Sul constitute a population of, approximately, two thousand people, divided into the Mbyá and the Nhãdeva, organized in almost 30 villages. There are schools in 11 of them, some still in the embryonic phase. This situation has been changing, as in recent years the process of "formal schooling" has been intensified amongst them. Could the Guarani, by soliciting schools, be changing their contact strategy? The "formal schooling" process among the Guarani and the ambiguity that marks this moment, characterized by the wanting and the not wanting schools in their communities, is analyzed, a feeling expressed through a controversial movement of deep reflection, which has been dividing villages and provoking a unique spatial dislocation.

**Key-words:** indigenous education; Guarani education; Guarani schools.

Professora de História na  
Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul e doutoranda  
no PPGEDU da mesma  
Universidade.

No Galpão onde funciona a escola, treze crianças de diferentes idades sentadas no chão (de terra) sobre um colchonete, um cobertor e dois banquinhos, todas com caderno e lápis nas mãos, atentas aos movimentos do professor. Numa parede, o quadro-negro com palavras em Guarani e Português, um alfabeto exposto sobre o quadro, fichas coloridas com nome de pessoas e palavras importantes da cosmologia guarani (KARAI, OPY, YVA, WERA...) enfeitavam o galpão escuro, com janelas fechadas devido ao intenso frio. O fogo aquecia crianças e adultos que circulavam por ali. Mulheres, com seus bebês no colo acompanhavam com atenção o que ocorria na 'aula', sentadas em volta do fogo (Diário de Campo, 09/07/03).

Essa cena que, inserida no universo escolar parece poesia, revela a iniciativa de uma comunidade guarani de Porto Alegre: ao se decidirem pela escola colocaram-na em funcionamento. O professor, escolhido pela comunidade, definiu que a escola irá funcionar três manhãs por semana, das 8 às 10 horas. O cacique da aldeia solicitou à pesquisadora da Universidade o auxílio para organização de um material didático básico, bem como a intermediação no contato com a Secretaria de Estado da Educação, especialmente para a definição de uma data para audiência no setor responsável pelo ensino público estadual e para a elaboração dos documentos que formalizem a solicitação da escola.

A primeira vista, parece que a comunidade está tranqüila quanto a sua decisão e, enquanto aguarda, pressiona o poder público para implementar a construção do prédio, a contratação de professores, a viabilização de materiais didáticos, o envio da merenda, entre outras ações necessárias para a atividade escolar formal. "Paulo, (o professor indicado) já começou as aulas, para mostrar que a comunidade tem interesse", disse o cacique da aldeia na audiência com os responsáveis pela gestão do setor de Educação Escolar Indígena da Secretaria do Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Porém, perscrutando os movimentos da comunidade, aparece a contradição, aparece uma ambigüidade que traduz um querer e um não querer escola. Essas contradições transparecem em dados concretos, como por exemplo, o reduzido número de escolas e pessoas que a freqüentam em relação às aldeias existentes no estado. Das quase 30 comunidades dispersas pelo território sul-riograndense, apenas em 11 a escola se desenha, algumas ainda de forma embrionária e descontínua e, das quase duas mil pessoas que compõem a população guarani no estado, estima-se que 255 pessoas estão freqüentando a escola.

Contudo, o processo de escolarização entre os Guarani do Rio Grande do Sul tem se intensificado nos últimos anos, demonstrado pelo próprio crescimento das escolas, alterando a antiga configuração: no início

do ano 2000 eram apenas quatro escolas, contrastando com o número de hoje, três anos depois<sup>1</sup>. Será que, ao solicitarem escola, estão os Guarani mudando sua estratégia de contato? Essa reflexão que busca compreender porque querem e por que não querem escolas os Guarani se insere na pesquisa sobre a política pública de educação escolar guarani no Rio Grande do Sul, tema do doutorado que realizei no Programa de Pós-Graduação da UFRGS. Nesse trabalho, busco compreender o processo de escolarização a partir do significado da escola para as comunidades, analisando falas de lideranças e tornar visível a cosmologia guarani, pois a escola que conhecemos se insere numa cosmologia ocidental moderna, que se difere e muitas vezes se contrapõe ao *NHANDE REKO*, ou seja, ao modo de vida guarani. Diante das diferentes concepções de mundo, ou dos “dois mundos vivenciados hoje pelos Guarani”<sup>2</sup>, a ambigüidade é a marca desse momento, caracterizada por um querer e um não querer a instituição escolar, mas que talvez traduza um jeito específico de se relacionar com a escola, admiti-la na aldeia e dela se apropriar.

“Os Guarani têm escola, só que é diferente dos brancos. No sistema Guarani é junto (fazendo gestos com as mãos, representando o todo), diferente dos brancos, que é separada” (Diário de Campo, 02/07/03). A fala do cacique de uma aldeia guarani referindo-se às diferenças entre a concepção educativa dos Guarani e a praticada nas sociedades envoltentes, dos brancos, como nos denominam, evidencia o encontro de duas cosmologias. Para os Guarani, que vivem em uma sociedade de tradição oral, a formação das novas gerações se dá no convívio diário das crianças e dos adultos, na casa de reza, nas danças, nas visitas aos parentes, ao compartilhar a vida num constante “estar juntos”, em que a intencionalidade educativa expressa-se em uma totalidade, não em um tempo e lugar determinados, separados e fragmentados da vida. A afirmação do cacique revela também a compreensão da existência de duas cosmologias, que se encontram diante de uma situação específica, qual seja, a de discutir a escola e o entendimento de educação a partir de duas distintas concepções de mundo: a dos Guarani e a dos brancos<sup>3</sup>, ou seja, da sociedade ocidental moderna que gerou a escola.

Cosmologia, segundo Boff (2001, p. 194) 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 o “Kósmos” como parâmetro, palavra de origem grega que significa “o universo, a **ordem**, a estrutura” (Dorneles, 1996). Cosmos e caos, ordem e desordem. A 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. Caos, segundo Balandier (1997, 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” que, em diferentes sociedades, o pensamento mítico e o pensamento científico tentam explicar, tentam ordenar, conferindo “inteligibilidade” ao universo.

Cada sociedade, em diferentes tempos, elaborou a sua cosmologia, uma ordem, que dá conta de seus “assombros” e de suas indagações frente ao mundo, por isso, cosmologia é entendida também como “concepção de mundo”. 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. Mas, como é comum acontecer com muitas disciplinas, cosmologia passou a constituir modelos de realidade e, portanto, ao referi-la, estamos referindo um modelo, um “modo de ser” de uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, fica entendido que há uma cosmologia ocidental, constituída na Europa moderna. “Ese orden occidental resulta de la trama milenar tejida por ese trígono cosmológico”, a saber: “helénico, cristiano y moderno” (Dorneles, 1996, p. 62). No interior dessa cosmologia fragmentada, inspirada no pensamento científico, situa-se a escola, como um projeto educativo que visa à formação do cidadão moderno. Portanto, a escola, como projeto moderno, é por definição única, assentada na verdade da ciência e da razão, no cristianismo e na concepção de civilização da Europa branca e masculina. Por sua vez, a cosmologia indígena é dada pela “ordem divina”. “El mundo es el caos y debe ser sometido al orden divino”, afirma Kusch (1986, p.75) ao revelar um pensamento americano, baseado no mero estar, próprio dos povos indígenas.

Por muito tempo se acreditou que todos viviam num mesmo universo, porque esse era compreendido, definido e explicado a partir de uma verdade única, ditada pela ciência moderna. Nessa perspectiva, o que outras sociedades pensam e formulam foi e ainda é enquadrado nesse formato. O exercício de pensamento aqui desenvolvido busca outro entendimento, no qual, a concepção de mundo dos povos indígenas possa aparecer com legitimidade. Diz Levinas (1996) que todas as cosmologias se assentam em questões básicas do cosmos, porém, o que é olhado, como é lançado esse olhar, como são ordenados os elementos observados, depende de um ponto de vista, de uma referência, que é o mundo social.

Então, apesar da mesma matéria prima (sol, lua, dia, noite, movimento dos astros, clima...), a objetividade indomável do universo é traduzida de diferentes maneiras: natureza e sociedade, coordenadas, como parte de um mesmo movimento, impulsionam juntas as intenções de conhecimento. Nesse sentido, entende-se que há uma cosmologia guarani, constituída a partir do *ARA YMA*<sup>4</sup>, o caos inicial.

Todos os sistemas de perguntas e respostas geram-se a partir da sociedade em que são geradas, e cada sociedade produz uma certeza, uma objetividade, uma ordem, uma cosmologia, a fim de conviver com o caos, com a incerteza, com a desordem. Portanto, a cosmologia não é apenas uma descrição do mundo, mas uma concepção de mundo, uma ontologia social. Assim entendida, a cosmologia guarani é diferente da cosmologia ocidental moderna, e disso sabe o cacique guarani. Essa cosmologia, que inspira e sustenta seus passos, está por sua vez assentada em uma forma de viver: o xamanismo. A cosmologia guarani é uma cosmologia xamânica. Pensando de forma comparativa, o equivalente ao xamanismo indígena, na sociedade ocidental moderna é a ciência; o chocalho xamã pode ser comparado ao acelerador de partículas do laboratório de física, diz Viveiros de Castro (2002).

A vida guarani existe como *TEKO*, “o modo de ser guarani”, que revela, explica e regula todos os aspectos da existência: concepção e nascimento, educação, saúde, relacionamento entre as pessoas e outros elementos da natureza – animal e vegetal, organização espacial e temporal, morte e transcendentalidade. São elementos que compõem a cosmologia guarani, também reconhecida como cosmologia xamânica, adjetivo decorrente de uma “epistemologia indígena”, que busca interpretar “todos os eventos do mundo como se fossem ações”, em que a atribuição de intencionalidade ao que se está conhecendo, “determina o objeto de conhecimento como um sujeito”, produzindo, assim, um ideal de subjetividade (Viveiros de Castro, 2002, p. 488). O xamanismo no Brasil, especialmente entre os povos indígenas, é conhecido como pajelança, pois é praticado nas sociedades em que o pajé é o xamã, aquele que recebe o poder, a energia xamânica, o *PAIE*.

Na cosmologia guarani aparece em primeiro plano o entendimento de palavra, da qual se derivam outras concepções. Cadogan (1992) soube escutar com o coração e foi escolhido para registrar as Belas Palavras que, ao descreverem com rara beleza a gênese dos deuses, do mundo e dos homens, são reveladoras de um saber esotérico. Sobre as encantadoras palavras, reveladas aos sábios guarani, aqueles que são os detentores do *ARANDU PORÃ*, o belo saber, Cadogan (1991, p. 301) afirma:

La elegancia de la lengua Guaraní rebustece la opinión de aquellos para quien las lenguas no son invenciones humanas, sino don singular otorgado por Dios a los hombres. (...) no solo el lenguaje humano es de origen divino, sino que fué la primera obra del Absoluto enquanto 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 conocer 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.

Essa citação 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 KARAI, chefe religioso que coordena, entre outros, o ritual de batismo, é o responsável por receber e designar o nome da alma de cada pessoa guarani<sup>5</sup>, indicando a linhagem espiritual de onde ela provém. O Guarani não possui um nome, mas é a palavra-nome revelada, “que sustenta a carne de nossa alma, aquela que nos mantém de pé, no caminho” (Jacupé, 2002, p. 19).

Graciela 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.

O ensinamento guarani se dá pela palavra, pois são povos de cultura oral, em que também a tradição é atualizada através da oralidade e do ritual. Ao re-atualizarem suas palavras, as que se apresentam em forma de cântico mantêm 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 a geração. Os poemas *MBYÁ*, denominados de Belas Palavras, compõem um verdadeiro “tratado de educação”, uma teologia e são considerados uma obra literária comparável ao que de mais belo já foi produzido na humanidade.

La educación del Guaraní es una educación de la palabra, pero no es educado para aprender y mucho menos memorizar textos, sino para escuchar las palabras que recibirá de lo alto, generalmente através 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 mesmo grado, pero a la que todos de un modo u otro aspiran. (Melià, 1991, p. 36)

Nesse sentido, pode-se dizer que cada Guaraní 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. Esse pode ser um dos aspectos que explicam a dificuldade da aceitação de escolas nas comunidades MBYÁ, uma das parcialidades que mantém muito forte os traços da tradição. A escola insere na sociedade Guaraní a figura do professor, como ensinante e que também poderá se tornar uma liderança. Como adequar essa presença em relação às hierarquias tradicionais e à sabedoria do KARAI?

Mas, é evidente que existe entre os Guaraní muitas situações de aprendizagem: são rituais de iniciação, são ensinamentos produzidos na convivência<sup>6</sup>, são os mitos que contêm as histórias e as memórias, são os conselhos, enfim, são inúmeros os momentos em que os saberes são transmitidos, tanto nas relações familiares, quanto na vida comunitária, em que os rituais religiosos têm um papel principal. Assim se entende a fala do cacique que, ao discutir sobre a presença da escola em sua comunidade, disse: “primeiro é a OPY<sup>7</sup>, depois pode ter escola”. Os mitos, embora não sejam de vasto repertório entre os Guaraní, representam uma feição importante da cultura e se inserem em uma tradição oral, constituidora de todos os povos americanos, que mantêm essa prática, mesmo com o uso da escrita, advento posterior ao contato com as sociedades ocidentais.

Dizem os Guaraní que as condições efetivas da vida atual impedem a vivência tradicional na sua originalidade, porém não faz abandoná-la em definitivo. Nos fundamentos da cosmovisão Guaraní há um movimento que joga para diante, para fora do limite, não implicando volta. É uma sociedade em que coexistem valores antigos e valores novos e o mesmo esforço, realizado para atingir a perfeição na forma de vida guarani, é empregado para seguir a tradição que, no ato de re-actualiza-

ção demonstra seu dinamismo. Segundo Nimuendajú (1987, p. 131), “nenhuma das formas antigas se quebrou”, mas se desenvolveu numa direção e “mesmo esta direção já havia sido traçada pela ‘ânsia de tranquilidade’ própria a todos os americanos”.

Essas mudanças, impostas pelo colonialismo, exigiram e exigem das sociedades indígenas uma constante reavaliação das estratégias de contato. Atualmente, a educação escolar tem sido requisitada por muitos grupos, “valorizada como instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicas que elas podem favorecer” (Silva, 2002, p. 57). Essa discussão aponta para um novo momento da presença da escola entre os povos indígenas e auxilia na compreensão do conflito explicitado pelos Guarani, entre o querer e não querer escola em suas aldeias. Exemplifica esse conflito a situação vivida pela comunidade Guarani da Terra Indígena Barra do Ouro, no ano de 2002: a aldeia se dividiu diante da possibilidade de escola, sendo que um considerável grupo abandonou a sua terra e, seguindo seu líder espiritual, acampou em uma propriedade particular, no entendimento do grupo “fora das pressões do Estado” para implantação de escola (Diário de Campo, 15/05/03).

Para compreender a sua complexidade, o processo de escolarização entre as populações indígenas no Brasil deve ser entendido como movimento, contextualizado nas relações de contato. A escola para os índios é a mais antiga no país e, desde o período, colonial vem adequando-se aos diferentes contextos produzidos pelos grupos sociais na sua relação com o Estado. No período colonial predominou a catequese e as ações educativas acionadas para desmantelar culturalmente os povos indígenas e suas distintas identidades e um exemplo conhecido na história foram as reduções Jesuítico-Guarani, que, através de aldeamentos e sistemas educativos que incluía a leitura e a escrita, tentaram implementar valores adequados ao colonialismo, ação que acabou por destruir várias parciaisidades guarani.

Por outro lado, a escolarização implementada no período de consolidação do Estado Nacional visou “a integração dos índios à comunidade Nacional”, e esteve articulado à atuação do Serviço de Proteção ao Índio - SPI até a Fundação Nacional do Índio - FUNAI<sup>8</sup>, em que o SIL<sup>9</sup> e várias missões religiosas se integraram nessa empreitada. A substituição do Serviço de Proteção ao Índio pela Fundação Nacional do Índio, em 1967, manteve esse tipo de atuação, aprofundando a articulação com o *Summer Institute of Linguistics*. Com isso, a alfabetização bilíngüe nas escolas indígenas, principalmente no norte do Brasil, passa a ser implementada de forma mais sistemática.

A partir da década de 70 do século XX, projetos alternativos de educação escolar evidenciaram uma perspectiva de reconhecimento e preservação das diferenças étnicas, configurando uma maior participação dos povos indígenas nas decisões e na ocupação dos espaços. Inaugura-se uma nova fase de escolarização que, no meu entendimento, é a mais importante, pois consolida experiências de autogestão na educação escolar indígena. Segundo Melià (1979), é esse processo que permitirá a passagem de uma escola para os índios à escola dos índios. Organizações das próprias comunidades indígenas elegem como prioridade a demarcação das terras que historicamente lhes pertencem e uma escola que priorize a tradição, a língua e a memória coletiva de cada povo. Setores indígenas se organizam em torno da afirmação étnica e da implementação de políticas públicas adequadas a esse novo momento.

Na última década do século XX, a escola indígena, que até então era atribuição dos órgãos indigenistas passa a ser coordenado pelo Ministério de Educação. Em função disso, no Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado da Educação se adianta e, antes do ato legal que formaliza a transferência de instâncias, do Ministério da Justiça para o Ministério da Educação<sup>10</sup>, assume, processualmente, a Educação Escolar Indígena, a partir de 1988.

Analisando os documentos onde estão registradas as ações da Secretaria Estadual de Educação, bem como os depoimentos das pessoas que coordenaram o Setor de Educação Indígena daquele órgão, percebe-se que primeiro houve o reconhecimento de uma diferença: escola indígena. Esta foi caracterizada pelo bilingüismo, por localizar-se dentro das aldeias, por serem freqüentadas por índios e com professores, prioritariamente, também indígenas. O reconhecimento de que existem especificidades entre comunidades da mesma etnia ou diferenças entre os Guaraní e os Kaingang é um movimento ainda muito tênue. “A burocracia não é feita para trabalhar com a diversidade. O pessoal fala em tratar todo mundo igual. Trabalhar Kaingang e Guaraní é mais difícil do que trabalhar os índios”<sup>11</sup>. Em reunião do Núcleo de Educadores Indígenas de 29 de março de 1999, os representantes das comunidades guarani solicitam que os encontros de educadores indígenas fossem específicos: um encontro para Guaraní, outro para Kaingang. A partir daí, progressivamente, as ações passaram a contemplar essa solicitação e em encontros específicos começaram a ser tratados os problemas de cada etnia.

A realização de alguns encontros específicos sobre a questão escolar guarani é demonstrativo desse novo momento, configurado nos últimos anos. Em 1999 houve um primeiro Curso de Cultura e Ensino Bilín-

güe Guarani em Ijuí; no ano de 2001 ocorreu o I Encontro Escolar Guarani - Região Litoral Sul, em Florianópolis, organizado pelas secretarias de Estado da Educação dos três estados envolvidos: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, e Paraná. No mesmo ano, a Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul realizou um encontro para discutir o papel da escola na vida e na cultura guarani e em 2002 dois encontros de formação de professores guarani acentuaram a especificidade e demonstram o quanto a escola, para essa etnia, ainda é incipiente<sup>12</sup>.

Segundo depoimentos de Rodrigo Venzon, em 1987 havia apenas uma escola em Terra Indígena Guarani, na Gariboba, denominada Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Guarani, ao final de 2002, freqüentada por 18 crianças Guarani. Naquela época, porém, a escola era freqüentada por crianças brancas e índias e, devido a falta de professores indígenas, a escola colaborava para a perda da língua ancestral, mobilizando a comunidade, que reivindicou ao Estado a contratação de um “monitor bilíngüe”<sup>13</sup>. Também é importante considerar que há uma certa dificuldade para a instalação de escolas nas comunidades guarani, o que, a princípio, é creditada à própria discussão e tomada de decisão de muitas comunidades, que ainda não construíram um consenso se querem ou não querem escola.

Em 1998 a Secretaria Estadual de Educação constatou que em seis comunidades guarani havia crianças que freqüentavam escola fora da aldeia, com todos os prejuízos que representava. Diante disso, o órgão público entendeu que criar uma escola bilíngüe na comunidade, com professor guarani, causaria um dano menor ao grupo do que freqüentar a escola dos brancos fora da aldeia. Claro que essa decisão foi tomada com as lideranças de cada grupo, segundo relata Rodrigo Venzon, mas observa-se a partir daí uma intensificação da escolarização entre os Guarani. Há oito anos, apenas três escolas guarani estavam registradas na Secretaria de Estado da Educação, contrastando com as onze escolas que hoje estão em funcionamento e outras sendo implantadas.

Explicar a política pública de educação escolar guarani é apreendê-la em movimento, buscando os sentidos atribuídos à escola no cotidiano das aldeias pesquisadas. É registrar os debates instaurados e as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação e, especialmente, pelas comunidades guarani ao “criar” uma escola e atribuir-lhe um significado, desde a sua cosmologia. É estar atenta à “harmonia conflitual”<sup>14</sup> que se instaura a partir da convivência precária e descompassada de duas práticas educacionais: uma da tradição guarani que prescindiu da escola para existir, pois tem modos próprios de transmissão e a outra, a escolar, apanágio da modernidade ocidental.

Porém, analisando a situação atual de contato das aldeias guarani, situadas na região metropolitana do Rio Grande do Sul, podemos dizer que a escola é uma necessidade, “os brancos obrigam os índios a estudar, para entender as leis, para comercializar. Não adianta o índio saber falar língua de branco, tem que saber muito bem falar e ler”, afirmou um velho chefe guarani, em uma de nossas conversas, dizendo mais: “os brancos pensam que o índio vai deixar de ser índio porque tem escola, mas só tem o material dos brancos: o prédio, os cadernos, o lápis. A cultura é dos índios, a linguagem continua a dos Guarani” (Diário de Campo, 07/10/03).

“A comunidade não pode apenas pedir escola, tem que discutir que escola ela quer” disse o cacique da aldeia que está vivenciando o processo de implantação da escola e, para aprofundar a reflexão, realizou um dia de discussão com todos os pais, professores e lideranças da comunidade, convidando-me para o evento na condição de pesquisadora da Universidade. Essa ação demonstra um aspecto de cuidado da comunidade com sua cultura.

Ao olhar e perscrutar a escola buscando compreender como os Guarani atribuem sentido a ela, elaboro algumas hipóteses, que me possibilitam afirmar:

- Não há uma transmissão linear da escola ocidental para as comunidades indígenas, pois os Guarani dela se apropriam e a recriam, segundo sua cosmovisão. Apropriação, explica De Certeau (1994 p. 261) é o fato de uma determinada comunidade tomar para si uma prática social tida como das elites e recriá-la. Assimilar não significa necessariamente “tornar-se semelhante” ao bem assimilado, mas “torná-lo semelhante’ ao que se é, fazê-lo próprio, apropriar-se ou reapropriar-se dele”. Os diferentes usos dos mesmos bens culturais estão enraizados nas predisposições estáveis de cada cultura, sendo um jogo de dupla mão, que torna impossível o controle das formas de apropriação.
- Existe na escola uma porta aberta para circular as tradições dos povos indígenas. Se há um esforço para transmitir conhecimentos e uma real transmissão de saberes e valores das sociedades não índias através de um currículo escolar que referenda os saberes da cultura ocidental, há também a força dos saberes e tradições indígenas. Os conhecimentos são apropriados de acordo com a cosmovisão do grupo, interpretados através de um pensamento mitológico, que assimila e faz circular um conhecimento integrado aos valores culturais da comunidade. É o que Maffesoli (2002) denomina “potência”, ou seja, a vitalidade guarani, uma força sutil de resistência que talvez o olhar da política tradicional

traduza como conformidade. Porém, a potência tem que ser sentida, porque é “tátil”, constituída por uma multiplicidade de ações, que incluem silêncios e passividades que resistem e fazem perdurar uma dinâmica do modo de ser guarani.

- A escola guarani como espaço de fronteiras, “de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos índios e não índios” (Tassinari, 2001, p. 50). Se os índios almejam escolas para adquirir conhecimentos que adaptam a sua cultura, as sociedades brancas envolventes também significam os saberes e os valores indígenas. A escola nas comunidades indígenas se apresenta como zona de contato, de hibridações, produzida no encontro das diferentes cosmologias. A escola pode se apresentar como um lugar para a realização do “diálogo intercultural” que, como diálogo, corrige as assimetrias históricas que têm marcado o relacionamento entre sociedades brancas e sociedades indígenas e que propõe o desafio da convivência respeitosa entre diferentes.
- A ambigüidade<sup>15</sup> e a contradição como marcas da escola nas comunidades guarani. Esse povo vive, em relação à escola, a contradição de querê-la e rejeitá-la, pois é assim que ela se apresenta no atual momento. Pode significar espaços de movimento e diversidade, lugar onde as coisas se “misturam”, onde ocorre a hibridação, da qual fala Canclini (1997). Mas a educação escolar como fronteira tem que demarcar limites e em algum momento dizer onde a escola não vai entrar, porque é o lugar reservado apenas à tradição e ao ritual religioso, o lugar sagrado de cada comunidade guarani.

## Notas:

<sup>1</sup> Estão registradas hoje na Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, 14 Escolas Indígenas Guarani, sem contar que outras comunidades começam a demandar, como o caso relatado no início do texto.

<sup>2</sup> Referência a fala do professor Guarani Marcos Verá Moreira, argumentando sobre a necessidade da escola na aldeia, pois “hoje o Guarani vive em dois mundos, o nosso e o do Juruá”.

<sup>3</sup> Adotei em meu trabalho a expressão “branca”, em geral utilizada pelos Guarani quando se referem às sociedades envolventes não índias. Embora o termo reduza a compreensão das sociedades não indígenas que, na realidade se apresentam plurais, misturadas, híbridas, segundo Canclini (1997), mantenho o termo, que será problematizado no decorrer da pesquisa juntamente com a compreensão monolítica das sociedades indígenas. Essa denominação demonstra uma redução dicotômica da sociedade, opondo índio e branco.

<sup>4</sup> 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. Ara Yma é o caos inicial, um dos cantos do movimento de criação e expressa um dos quatro ciclos da natureza, o inverno original, o céu primeiro, seco e vazio (Jacupé, 2001, p. 37)

<sup>5</sup> Após o nascimento de uma criança Guarani – com pequenas diferenças de tempo entre Mbyá, Nhãndeva e Kaiowá, realiza-se o batismo ou ritual de nomeação, uma cerimônia xamânica, segundo Melià (1991). O pajé contata com as divindades para descobrir o nome da criança, que é um pedaço de sua alma. Observei que, na escola da Estiva, Terra Indígena situada no município de Viamão, RS, as crianças aprendem a escrever o nome português e o nome Guarani, contrariando comportamentos observados em outras comunidades, em que o nome Guarani não foi publicizado em situações escolares.

<sup>6</sup> 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 de escrever e desenhar, em que, principalmente as mulheres olhavam atentamente as crianças, rindo, fazendo comentários. Observei também que as crianças maiores se ocupam com as menores, fazendo-as compartilhar de suas atividades. Em outra situação, algumas crianças colocavam batatas para assar nas brasas, como extensão da atividade realizada por uma das mulheres adultas.

<sup>7</sup> Opy é a casa de reza da tradição Guarani, construída com taquaras e revestida de barro. Na forma tradicional não são usados pregos em sua construção. O ingresso na Opy é apenas permitida aos Guarani e é nela que são realizados os rituais.

<sup>8</sup> O Serviço de Proteção ao Índio - SPI foi fundado no ano de 1910, inaugurado no dia 7 de setembro, como ação comemorativa da Semana da Pátria. A Fundação Nacional do Índio - FUNAI, por sua vez, substituiu o antigo órgão indigenista a partir de 1967 e mantém-se funcionando até os dias atuais.

<sup>9</sup> Summer Institute of Linguistics, instituto norte-americano com intensa atuação nas pesquisas lingüísticas que permitiram instituir a escrita em muitas das línguas indígenas brasileiras, associada basicamente a práticas escolares autoritárias, implementando o ensino de leitura e escrita com o objetivo primeiro de divulgar a Bíblia.

<sup>10</sup> Essa transferência se dá legalmente através da Portaria Interministerial n. 559, de abril de 1991.

<sup>11</sup> Afirmação de Rodrigo Venzon, coordenador do Setor de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação no período de 1999-2002, em depoimento concedido à pesquisadora em dezembro de 2002.

<sup>12</sup> Dados dos relatórios dos encontros de formação elaborados pela Secretaria de Estado da Educação.

<sup>13</sup> Naquela época a prerrogativa de ser professor era apenas para o branco. O índio, mesmo o que ensinava nas escolas, era considerado apenas monitor.

<sup>14</sup> Maffesoli (1984 e 2002) explica a “harmonia conflitual” como o equilíbrio conflitivo que repousa sobre a imperfeição, as diferenças e a complementaridade. “Aquilo que é completo e perfeito não tem a menor necessidade de alteridade (...) é quando existe incompletude que a relação torna-se necessária” (1984, p. 37) [grifo meu].

<sup>15</sup> Ambigüidade porque é incerteza, indeterminação, imprecisão. É a ambigüidade de querer e não querer a escola.

## Referências Bibliográficas

- BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio ao movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Diário de Campo*, Registros realizados nos meses de maio a outubro de 2003.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.
- CADOGAN, León. *AYVU ROPYTA: textos míticos de los MBYÁ-Guaraní del Guairá*. 2. ed. Asunción: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1992.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.
- CHAMORRO, Graciela. *A espiritualidade guarani: uma teologia ameríndia da palavra*. São Leopoldo: UNISINOS, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Kurusu Ñe'Ëngatu: palavras que la historia no podría olvidar*. Asunción, Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1995.
- DE CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DORNELES, Malvina do Amaral. *Lo publico y lo popular en el ambito racionalizador del orden pedagogico moderno*. 1996. Tese (Doutorado) – UCC, Córdoba-AR, 1996.
- JACUPÉ, Kaka Werá. *Todas as vezes que dissemos adeus*. 2. ed. São Paulo: Trion, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Tupã Tenondé – a criação do universo, da terra e do homem segundo a tradição oral Guarani*. São Paulo: Petrópolis, 2001.
- KUSCH, Rodolf. *América profunda*. Buenos Aires: Bonum, 1986.
- LEVINAS, Marcelo Leonardo. *Las imágenes del Universo*. Una historia de las ideas del cosmos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 1996.
- MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. *El Guarani: experiencia religiosa*. Asunción-Paraguay: Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1991.
- NIMUENDAJU UNKEL, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec, 1987.
- PORANTIN. Publicação do Conselho Indigenista Missionário – CIMI, Brasília, ano XXIV, n. 251, dez. 2002.
- SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, A. L.; ANA VERA, L. S. M.; NUNES, A. (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.