

Nhembo'e* – Educação escolar nas aldeias Guarani

Nhembo'e – School education in the Guarani villages

MARIA APARECIDA BERGAMASCHI**



RESUMO – O texto descreve processos e práticas de escolarização em duas aldeias Guarani do Rio Grande do Sul: *Tekoá Anhetenguá* (Porto Alegre) e *Tekoá Jatai'ty* (Viamão), locais em que a escola é requisitada como possibilidade de aprender leitura, escrita e português, ou o “sistema dos brancos”, como dizem, referindo-se ao que precisam aprender para realizar um diálogo mais equilibrado com as sociedades não indígenas. Mesmo conhecedores das leis que possibilitam a escola diferenciada na aldeia, os Guarani agem com cuidado e buscam um modo próprio para o fazer escolar, evidenciando as marcas de sua cosmologia. Assim como a palavra *Nhembo'e* refere escola e as práticas decorrentes dela, *Nhembo'e*, na língua Guarani, significa pronunciar as palavras sagradas da tradição e deixar-se instruir por elas.

Descritores – Educação indígena; educação escolar indígena; escolas Guarani.

ABSTRACT – In this text, I describe schooling processes and practices in two Guarani villages in Rio Grande do Sul (Brazil): *Tekoá Anhetenguá* and *Tekoá Jatai'ty*, places in which the school is requested as a possibility to learn writing, reading and Portuguese language, or the “white people system”, as they sometimes call it, referring to what they need to learn in order to perform a more equitable dialogue with non-indigenous societies. Even knowing the laws that allow a differentiated school in the village, the Guarani act carefully and look for their own way making the school, showing the impression of their cosmology on it. The word *Nhembo'e* refers to the school and the practices arisen in it, as well as *Nhembo'e*, in the Guarani language, means to pronounce the sacred words of tradition and to let oneself be instructed by them.

Key words – Indigenous education; indigenous school education; Guarani schools.

* Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja tese denominada “*Nhembo'e*. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas Aldeias Guarani”. A tese foi defendida em outubro de 2005 e contemplada com o Prêmio Capes de Tese na área de Educação.

** Doutor em Educação pela UFRGS, professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: cidabergamaschi@terra.com.br
Artigo recebido em: outubro/2006. Aprovado em: dezembro/2006.

TAPEJA! CAMINHANTE EM BUSCA DA TERRA SEM MAL

Caminhante! Assim pode ser compreendido o povo Guarani até os dias atuais. Entretanto, não lhe cabe a adjetivação “nômade”, pois as migrações que evidenciam uma mobilidade inserem-se numa “totalidade cosmológica” e dão-se nos limites de uma territorialidade, mesmo destruída por séculos de colonização. A privatização da terra impôs aos povos nativos uma fragmentação territorial, além da própria usurpação do bem primeiro desses povos que habitavam e habitam a América. Os Guarani, assim como os demais povos indígenas que vivem no Brasil, lutam permanentemente para manter um espaço que lhes permita viver com dignidade, construindo, a cada momento, novas estratégias para dar conta da relação com as sociedades envolventes, que, cada vez mais, “aperta” esses povos.

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 Monteiro (1992, p. 476), ao afirmar 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. Escolhiam as florestas 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 em que 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 *Karai* quem sonhou com o lugar, pois assim é escolhido”, conforme explicação de pessoas do Cantagalo, falando da origem da sua aldeia e afirmando a antiguidade, mesmo que descontínua, da presença Guarani naquele lugar.

Os Guarani colocam a terra no centro de suas aspirações, através de um movimento místico e mítico conhecido como a “busca da Terra Sem Mal”, temática controversa, 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, cuja relação 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.

Eles respeitam a terra e explicam que foi criada por *Nhanderu*, a partir de uma pessoa, um *Karai*. O mesmo ocorre com a natureza, da qual fazem parte e com a qual mantêm 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. Para viver, os Guarani buscam um lugar bom, onde constituem a *Tekoá*. Tradicionalmente, esse lugar continha três elementos essenciais: a mata, o roçado para cultivar os alimentos e o pátio, onde construíam suas casas. Mesmo que na atualidade essas condições estejam distantes, registradas numa memória ancestral, os Guarani buscam e fazem de suas aldeias um lugar bom para viver.

Assim introduzo o tema que desenvolvo, na seqüência, em que abordo a educação escolar em duas aldeias Guarani, que acompanho desde o início da pesquisa de doutorado. A convivência e diálogo têm-me permitido uma proximidade para dizer dos Guarani e com os Guarani. Desde as minhas leituras e reflexões como professora de História da Educação, a invisibilidade histórica das escolas indígenas e da educação dos povos ancestrais da América deixava uma incômoda lacuna. O silêncio, o “encobrimento” de um tema relevante, que diz respeito à constituição individual e coletiva das pessoas que vivem nessa América, impulsionou-me na busca de elementos que tornassem o tema mais visível.

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 em se tratando do povo Guarani, assunto de muitas pesquisas acadêmicas, de reportagens realizadas pela mídia, especialmente por ocasião da Semana do Índio, bem como do simples notários, 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 possi-

bilidades 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-europeidade. 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, como quem mendiga e 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.

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 outro território, cujas relações estão marcadas por incompreensões explicadas por concepções cosmológicas distintas. O olhar que dirigimos ao outro se dá desde o nosso lugar, do que somos e temos, do nosso “ser ocidental”. Uma primeira

impressão, a partir do 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 usam e diz de como se sentem pressionados, sem a terra adequada para constituir a *Tekoá*, condição básica para viver o *Nhande Reko*, ou seja, o modo de ser Guarani.

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 cuidado,¹ 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 americano, os Quechua.

Ações que procurei realizar com delicadeza e cuidado aproximaram-me, e, com presteza, senti-me 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 e estão implementando-a, como nas que não a querem e que se sentem 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, cacique da aldeia Figueira, município de Torres, RS (BERGAMASCHI, 2003).

O acesso à escrita e à leitura é defendido como um conhecimento necessário para o contato com a sociedade não-indígena. Respondendo a uma pergunta que ele mesmo elaborou, André Fernandes de Souza, liderança da aldeia da Pacheca, município de Camaquã (RS), 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 (BERGAMASCHI, 2004).

Nessa fala, André evidencia a escrita como condição de sobrevivência para o povo Guarani diante da sociedade ocidental, com a qual vem estreitando o contato nos últimos tempos. Ao contar essa história, 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 é indígena e prescindida da escola.

A convivência respeitosa nas aldeias que acolhe o pensamento ameríndio e mostra a força e a presença indígena na América, evidencia o que muitos etnógrafos afirmaram: os Guarani não incorporaram o projeto de cristianização, pois a catequese, projeto histórico de colonização, ficou só na aparência. Em seu “mero estar”, o Guarani não aderiu com profundidade e permanência ao “ser europeu” do mundo cristão e, em seu potente silêncio, também guaranizou o europeu, devido à força de sua cosmologia e à distância entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental. Kusch (1986, p. 67) afirma a tese da continuidade dos povos pré-colombianos na atualidade americana e evidencia a presença indígena na América, que precisa reconhecer-se e admitir-se em sua indianeidade, e, como América indígena, construir os seus caminhos próprios.

O pensamento ameríndio, que aparece forte nas aldeias Guarani e 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, visão que é puro sentimento, porque se assenta no pensamento seminal, fecundado e fecundo no solo americano (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. 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 considerarem um pensamento e um modo de ser próprios. Ao oferecermos soluções ocidentais para o modo de vida Guarani, estamos, na maioria das vezes, 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. Ao vê-los jogados, os olhos desavisados julgam tal desapego como descuido, desleixo e negligência.

O processo colonizador constituiu, ao longo de sua trajetória, muitas incompreensões, e é importante ressaltar que a incompreensão histórica dá-se 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 sobrepusesse ao interesse comunitário.

COM-VIVER COM OS GUARANI EM SEU SOLO: TEKOÁ JATAÍ'TY E TEHOÁ ANHETENGUÁ

Interagindo com aldeias que solicitam escola e outras que não a almejam nesse momento, em ambas as situações, aposto numa posição de profundo respeito às suas decisões, reconhecendo a legitimidade e a importância dos direcionamentos que desejam dar à questão da educação

escolar. Busco compreender, desde a situação vivida em cada *Tekoá*, como construíram esse momento e como convivem com as ambigüidades e até as desavenças provocadas pelas discussões e ações em torno da escola. No entanto, descrevo duas aldeias que estão iniciando um processo de escolarização. Em ambas, fiz o que Maffesoli (2001, p. 142) denomina “estar-juntos”, que constitui a base do trabalho de campo na elaboração da etnografia e 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”.

Corsaro e Molinari (2003, p. 153-154) justificam a necessidade de um com-viver intenso ao advertirem que “a etnografia se apóia 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 socioecológicas em que elas acontecem”.² E, nesse sentido, o com-viver nas aldeias pautou o cotidiano, a multiplicidade de pequenas coisas que conformam um todo integrado, destacando, em especial, as práticas escolares.

Predomina a idéia de que as quase duas mil pessoas que compõem 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, não há uma descendência direta desses Guarani que povoam hoje o sul do Brasil das parciaisidades que viveram nas Reduções Jesuítico-Guaranis no período colonial. Segundo Shadem (1962), os Guarani caminham, a partir do Paraguai e da Argentina, na direção do sol nascente, desde 1820. Nimuendaju (1987) diz que os Guarani, provenientes do Paraguai e da Argentina, em 1937, receberam do governo brasileiro um lote de terra. Essa informação direciona para um movimento de ocupação das terras mais a leste da América, que, antes da chegada dos europeus, pertenciam a seus ancestrais. Há indícios também, na memória coletiva que modula o movimento dos Guarani, de que, aos poucos, eles 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.

Educação

Nimuendaju (1987, p. 8) 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’”. O autor 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.

A *Tekoá Jatai’ty*, que em português quer dizer abundância de butiá, fruta nativa que marca a paisagem da aldeia, conhecida como Cantagalo, está localizada na divisa entre os municípios de Viamão e Porto Alegre, RS. É composta por vinte e duas famílias e uma população aproximada de 157 pessoas. A área é de 286 hectares, já demarcados, através da portaria do Ministério da Justiça nº 1958, de 27/11/2003, sendo que grande parte das terras ainda não foi homologada (LADEIRA; MATTA, 2004). Ao concretizarem a posse total da terra, terão uma *Tekoá* com características 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.

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 Verá Moreira, que foi professor na escola da aldeia até o ano de 2005, desabafa sobre as dificuldades que os Guarani 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” (BERGAMASCHI, 2004). 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” (BERGAMASCHI, 2003).

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. Em geral, cada família faz uma pequena roça, onde cultiva os alimentos da tradição. Presenciei o preparo da terra para o cultivo de hortaliças, atividade auxiliada por uma entidade assistencial, cujo resultado não foi bem-sucedido do ponto de vista da produção, pois as formigas atacaram, faltou irrigação, entre outras dificuldades. 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 (BERGAMASCHI, 2004). 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 *Kyringue* descascam suas canas com enormes facas, em momentos mágicos, de grande concentração. Vejo também que plantam árvores nativas, num esforço de 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.

A atividade escolar, mesmo com descontinuidades no seu desenvolvimento, faz-se 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 ocorre com os adultos, que, ao verem a professora chegar, arrumam-se e, solenemente, dirigem-se à escola. No ano de 2004, organizaram o funcionamento da escola em duas turmas de crianças: “pela manhã, estuda a segunda série”,

explicou Mário, professor Guarani. É um grupo pequeno, composto por cinco adolescentes, com idade 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 numeroso, de mais de vinte *Kyringue*, com idade 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. Funcionou, nos meses finais de 2003, início de 2004 e no final de 2005, aula para os adultos inseridos 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, segundo Silvana, professora Guarani que trabalha com os adultos.

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 Morínico, enquanto preparávamos um documento para encaminhar à Secretaria de Estado de Educação, justificando o nome da escola: 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, que na época era professor indicado pela comunidade para ensinar aos adultos (BERGAMASCHI, 2003).

Ao refletirem sobre o nome da sua *Tekoá*, que estendem à escola, os Guarani estão afirmando que a base para uma vida de liberdade é a cultura e a tradição, e que assim se esforçam para viver. Em torno de doze famílias nucleares compõem a aldeia, configurando uma população de setenta e cinco pessoas, sendo que a maior parte é proveniente de Missiones, 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 expressam-se 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 tratamento de saúde em hospitais, fazer documentos ou vender artesanato. Hoje, esse lugar tem uma população mais fixa, sendo que algumas famílias fixaram aí sua moradia.

Longe de oferecer as condições adequadas para uma *Tekoá*, 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 a 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 se apresenta como um lugar apreciado para o banho das crianças durante o verão. O banho diário das crianças, quando no açude, transforma-se em momento lúdico e compõe uma cena comum na aldeia, exemplificada por esse registro:

Ouviam-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 (BERGAMASCHI, 2003).

A exemplo do Cantagalo, o assédio dos brancos é intenso na aldeia, e, diariamente, são muitas as visitas: pesquisadores, vendedores, instituições de apoio, como a Fundação Nacional da Saúde – FUNASA – e Associação Riograndense de Empreendimentos de Assistência Técnica e Rural – 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 modo de vida dos não-

Educação

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-sença*”, 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-ai*”, 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, diante das situações do presente.

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. 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 de 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 (BERGAMASCHI, 2004).

Por isso, na elaboração de políticas públicas, nas discussões sobre a escola, há uma preocupação com a presença das pessoas velhas e dos *karai*, 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 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, p. 37). É uma face dinâmica da tradição, que se transfigura, modifica-se para continuar, e essa situação é observada, particularmente, nas práticas escolares.

Educação

Tendo optado pela escola, a comunidade tem sido incansável 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.

A ESCOLA NAS ALDEIAS: ENTRE APROPRIAÇÕES E RECRIAÇÕES

A escola não é Guarani, é de outra cosmologia! 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, mesmo que a ela adiram e a ressignifiquem em seu fazer. 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 afirmou-se como instituição obrigatória para a socialização da infância. E, 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.

A história da escola entre os povos indígenas é tão antiga quanto a colonização e, por muito tempo, rechaçou os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena. Bastante conhecida é a ação dos missionários católicos, que inauguraram a escola na América e que marcaram de forma indelével a história dos povos indígenas, pois, por mais de 400 anos, foram as únicas iniciativas escolares conhecidas entre os povos ameríndios. Com o advento da República e a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI – e mais tarde a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, a escola para os índios, passou a ser também iniciativa do Estado

brasileiro, ficando subordinada aos órgãos indigenistas até o ano de 1991, quando, então, passou a ser uma preocupação do Ministério da Educação e das instâncias estatais de gestão das políticas educacionais.

As mudanças mais significativas no processo de constituição da escola dos povos indígenas no Brasil, hoje com uma legislação específica que configura a “escola específica e diferenciada”, resultou da atuação dos próprios indígenas, que, apoiados por ONGs, Universidades e setores da Igreja, aprofundaram a discussão e a participação na elaboração das leis e das políticas públicas que dizem respeito ao índio no Brasil, saindo do lugar de tutela, conferido pelo Estado brasileiro a esses povos desde a criação do SPI. A Constituição Federal de 1988, lei magna do país, incorporou em seu texto as elaborações das etnias indígenas brasileiras, reconhecendo o direito dos povos indígenas de preservar suas identidades étnicas através do direito à terra e do fortalecimento de seus idiomas e processos 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 Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, que dedica os artigos 78 e 79 para dispor acerca 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” (GOVERNO FEDERAL, 2002).

É num cenário de possibilidades concretas que algumas aldeias buscam a escola, adequando as necessidades das aldeias à instituição escolar, que, mesmo controlada por dispositivos legais que permitem a “escola diferencial”, como dizem as lideranças Guarani, tem uma força padronizadora que excede aos controles da lei. Marcados por um imaginário escolar, devido ao acesso à escola fora da aldeia por algumas pessoas Guarani ou pelo forte processo de escolarização que tentou

submeter os *Mbyá* que vieram para o Brasil provenientes de Misiones, na Argentina, alguns, inclusive, explicitaram que fugiram da escola. “Foi um tempo muito difícil. Um caminhão passava todos os dias e levava a gente para uma escola longe mais de 20 km da aldeia”, desabafou Paulo Morínico, professor da Escola *Anhetenguá*, ao relatar o seu processo de escolarização que iniciou na Argentina. “A professora era muito braba, e eu não sabia falar a língua espanhola, e nem ela entendia o nosso idioma”, complementou o professor, explicando como a escola ocidental produz marcas nas pessoas Guarani. Por isso, o professor procura respeitar a vontade das pessoas e, especialmente, de cada criança: não há obrigatoriedade para frequentar a escola, pois, junto com suas famílias, as crianças podem decidir se querem permanecer com os processos tradicionais de educação ou se querem complementar sua formação frequentando a escola.

Mesmo envolvendo um curto período de tempo, a intensidade com que os Guarani vivem o processo que introduz a escola nas aldeias expõe um movimento dinâmico e criativo do “ir se fazendo”. 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 Guarani, em Nonoai, com “monitor” bilíngüe, formado no Instituto Clara Camarão. Na Aldeia do Cantagalo, as primeiras práticas escolares coincidem com o início do século XXI, e na Lomba do Pinheiro as atividades escolares iniciaram em 2003 (BERGAMASCHI, 2005). Acompanhando esse processo no Cantagalo e na Lomba do Pinheiro, percebo a turbulência e o incômodo dessa processualidade, marcada pela incerteza e pela criação, pois são poucos os parâmetros já estabelecidos para a educação escolar dos Guarani, que possam apoiá-los na constituição de uma escola diferenciada.

Atentos e zelosos de sua cultura, as lideranças “levam com cuidado esse processo” e evidenciam preocupações. Perguntam-se acerca das modificações que poderá acarretar, das regras que pautará essa instituição no interior das aldeias e dos próprios significados da escola. E os sentidos da escola indígena Guarani vão sendo constituídos desde o ecoar das antigas escolas, de um imaginário que almeja essa instituição e lhe atribuiu valores antes mesmo de implementá-la.

O primeiro entendimento que evidenciam é 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,

Educação

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, que predominam nas relações interétnicas e que os Guarani demonstram vontade de aprender, a fim de tornar o diálogo possível. Algumas vezes, também questionam por que o “branco” não aprende a língua indígena, mas fazem a sua parte, como diz o professor Marcos Moreira: “A escola pode ensinar como se relacionar com o mundo dos brancos”.

A PRÁTICA DIÁRIA QUE GUARANIZA A ESCOLA

Nas conversas comunitárias que fazem na Lomba do Pinheiro para estabelecer os parâmetros de funcionamento da escola, a representam graficamente no quadro-verde, como um espaço de fronteira, metade mantendo características das construções indígenas tradicionais e metade de alvenaria. Representam a escola como um prédio com duas portas: uma aberta para a sociedade Guarani e a outra para a sociedade não-indígena; uma que se comunica com os valores da cultura indígena e outra que deixa entrar, junto com a leitura, a escrita e a língua portuguesa, os valores do mundo ocidental. “Os brancos são muitos rápidos, se abrir a porta entra qualquer um”, diz o cacique. Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface de interação e comunicação entre os dois mundos, como região de fronteira, a porta para o mundo não-indígena que a escola significa permite o diálogo e a troca, e permite, também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim.

Contudo, o fazer diário, marcado pela cosmologia indígena, faz a escola diferenciada, nos pequenos, porém potentes indícios que apontam para um outro modo do fazer escolar. O Diário de Campo, que acompanhou a pesquisa e registrou as inúmeras cenas que presenciei, mostra a escola que está sendo construída, que está sendo apropriada³ pelos Guarani desde suas concepções de mundo:

Há uma expressão de felicidade em cada criança, compartilhada pelo professor, que, sentado ao seu nível, segura Stefani no colo. Se mexem, se atiram para trás, brincam com muita harmonia enquanto lêem e escrevem, conversam em Guarani. Quando o foco da atividade fica prejudicado, ouço a solicitação doce do professor, que é atendido de imediato. A idade das crianças que estão na aula hoje varia de doze a dois anos, e não aparece aí interesses conflituosos. O Jorge, que tem doze anos, brinca com seu irmão, o Luis Fernando, que tem dois anos, fazendo-o repetir sílabas de palavras Guarani. A ‘brincadeira’ se dá na oralidade, pois, nesse momento, o quadro e as letras impressas nele são esquecidos. O que predomina é uma forma comum que observo na aldeia: as crianças menores imitam, repetem o que fazem os maiores; por outro lado, as crianças maiores mostram prazer em brincar e chamar para suas atividades os menores. Isso, que é comum no dia-a-dia da aldeia, vejo repetir-se na escola. (...) Aos poucos, as crianças dispersam-se: sinto que acabou o encanto com as letras. Saem aos poucos, silenciosamente. Não há tema de casa, nem cobrança, confirmando a fala dita anteriormente por uma liderança: ‘a criança fica na escola enquanto tiver vontade’. Comento isso com o professor, e ele complementa que é assim também com as pessoas adultas: ‘faz se tem vontade’ (BERGAMASCHI, 2004).

O professor explica, falando em Guarani. As crianças conversam entre si – falam suavemente e escrevem, riem e movimentam-se. A aula no quadro é igual para todos, porém cada um faz de acordo com o que pode. (...) Alternam-se as falas e longos momentos de silêncio. Parecem compenetrados no trabalho. Não é um tempo agitado nem apressado: há uma “demora” no ar, um tempo de pensar, esperar, fazer, apagar... Parece que o professor não coloca regras temporais para a execução das tarefas. Olha para os cadernos e fala com cada um em especial. Parece que orienta a continuidade da tarefa, sempre falando no idioma Guarani. Acrescenta palavras no quadro, demonstrando cuidado com a estética na distribuição das cores de giz: *MBA’E – TAMBE – HO-MBIÍ – MBORAI – AMBUA – KAMBY – MBYA*. Paulo apaga uma parte do quadro e faz alguns desenhos, cuidados e coloridos. Algumas palavras nomeiam árvore, flor e casa, grafados no idioma Guarani (*yvyra, yvoty, oo*). O professor sai da aula, e tudo fica inalterado: silêncio e trabalho (BERGAMASCHI, 2004).

São inúmeras situações que fazem refletir sobre o tempo vivido pelos Guarani, relacionado-o à escola. Pergunto-me até que ponto as práticas escolares irão incidir sobre as concepções de tempo entre os Guarani, em suas aldeias, pois no funcionamento da escola há uma predominância da lógica do tempo ocidental: enquadramento, medição, classificação e homogeneização. Na sociedade ocidental moderna, o tempo quantificado,

medido mecanicamente, tem muito prestígio e valor, especialmente na escola. Quase não conseguimos pensar fora desses rígidos parâmetros temporais, tanto para nossas atividades diárias, marcadas de forma absoluta pelo relógio, quanto para nos movimentarmos em períodos de maior duração, como dias da semana, meses e anos, divisões cronológicas que modulam as etapas da vida. São medidas do tempo linear e abstrato, diferente do tempo circular, percebido pelo eterno retorno, pelo ritual que re-atualiza as sociedades tradicionais. Talvez a preocupação dos Guarani em relação à escola justifique-se à medida que intuem sobre a possível interferência em sua temporalidade, pois a vivência do tempo na aldeia faz-se pela contemplação, pela fruição de um mero estar.

Percebo que 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 em direção à escola e sinaliza para os alunos que as atividades escolares irão iniciar. Nos dias de chuva há uma decisão da comunidade de que não haverá aula, pois, segundo as lideranças da aldeia, são dias introspectivos e as pessoas não dispõem de prazer para atividades encetadas de dentro para fora, como a escola. Na organização temporal, as prioridades são as atividades da cultura e a vontade das pessoas: se recebem visita de parentes, se chove 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”, como afirma o documento que a comunidade da Lomba do Pinheiro elaborou para orientar a prática escolar e justificar o funcionamento diferenciado da sua escola junto à Secretaria de Estado da Educação. Mas o questionamento permanece: até que ponto essa temporalidade será respeitada diante de uma prática sistemática de escola, uma vez que nem sempre é compreendida por gestores das políticas públicas de educação escolar?

A maneira usual de aprenderem uns com os outros, que é muito forte no cotidiano da aldeia, especialmente através de um olhar atento e curioso dos menores para o fazer dos maiores, transpõe-se 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, sobressaem-se também os momentos específicos e adequados para a aprendizagem de cada faixa etária, prática que coexiste com a convivência habitual de pessoas de diferentes idades. As escolas que observei são, no

Educação

nosso dizer, multisseriadas. Assim como lá 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 letras. O mesmo ocorre em relação ao conhecimento oral da Língua Portuguesa.

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 se referirem às crianças, as pessoas Guarani não são rígidas ao considerarem a idade. Em geral, indicam as quantidades de uma forma fluida, sem afirmar uma exatidão idades, datas de aniversário e outros limites temporais relacionados à vida das pessoas. Cirilo, cacique da *Tekoá Anhetenguá*, explica que aos 13, 14 anos um Guarani já pode ser adulto, justificando o interesse de seu filho em frequentar também as aulas de jovens e adultos que ocorrem na aldeia.

Observo que a organização do espaço escolar é orientada por duas compreensões que se traduzem na estética da sala de aula. Uma representa a vontade dos professores e de algumas pessoas da aldeia mais afetas à escola, tendo como parâmetro a organização escolar canônica: 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, embora ainda equivalendo escola a prédio escolar.

Dispono 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 que 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 é apenas no limiar do século XXI que as ações mais concretas em relação às escolas Guarani, em sua especificidade, começam

a aparecer. Convém considerar que nem sempre é explicitada, por parte dos gestores das políticas públicas, uma intenção de 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, como esse encontro é traduzido nas leis e nas ações governamentais que materializam as políticas públicas, e como isso 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-os 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.

Não é tranqüilo o desenrolar das atividades escolares na aldeia, desde a decisão se a querem ou não, como a querem, até a explicitação de suas vontades aos gestores das políticas públicas de educação escolar 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 conflitual⁴ que predomina na relação entre as aldeias e os gestores da educação escolar, causando inúmeros ruídos, que, aos poucos, se desvanecem, fazendo aparecer outras incompreensões. Porém, considerando o curto período de tempo em que as escolas indígenas figuram nas preocupações da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, tem-se elementos para apostar nas possibilidades de avanço na constituição de uma proposta pedagógica diferenciada. Para tanto, é necessário perscrutar o movimento que perpassa a elaboração da política de educação escolar indígena, que reivindica 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

Educação

evidenciado que essa escola se faz diferente quando inserida no *Guarani Reko*, quando é apropriada, 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. Essas pessoas necessitam e buscam a escola, porém é 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, são responsáveis pela educação da pessoa Guarani, que se apropriam 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 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.

REFERÊNCIAS

- BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio ao movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece!** Processos e praticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grandes do Sul, Porto Alegre.
- _____. **Diário de Campo**. Porto Alegre, 2003.
- _____. **Diário de Campo**. Porto Alegre, 2004.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, William A.; MOLINARI, Luisa. La famiglia, i compagni, la escuela: il metodo etnografico per lo studio dei contesti di sviluppo. In: GOBBO, Francesca; GOMES, Ana Maria (Org.). **Etnografia nei contesti educativi**. Quaderni di Etnosistemi. Roma: CISU, 2003. p. 151-184.
- GARLET, Ivori José. **Mobilidade Mbyá: história e significação**. 1997. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GOVERNO FEDERAL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Parâmetros em Ação: Educação Escolar Indígenas – Legislação**. Brasília, DF, 2002.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 12. ed. São Paulo: Vozes, 2002. v. I.

JACUPÉ, Kaka Werá. **Todas as vezes que dissemos adeus**. 2. ed. São Paulo: TRION, 2002.

KUSCH, Rodolf. **América profunda**. Buenos Aires: BONUM, 1986.

_____. **El pensamiento indígena y popular en América**. Buenos Aires: Hachette, 1977.

_____. **Esbozo de una antropología filosófica Americana**. Buenos Aires: Castañeda, 1978.

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.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente**. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

_____. **Elogio da razão sensível**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

MELIÀ, Bartomeu; TEMPLE, Dominique. **El don, la venganza y otras formas de economía guaraní**. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2004.

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.

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

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Européia do Livro. 1962.

SILVA, Marta Nörnberg da. **Cuidem bem do meu filho – a ética do cuidado numa instituição filantrópica**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS E EXPRESSÕES GUARANI

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

Guarani Reko: modo de ser Guarani.

Jatai'ity: 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*.

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

Educação

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

Kyringue: crianças, criançada.

Mbyá: parcialidade ou rama Guarani.

Mondeo: armadilha colocada no mato para caçar tatu.

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.

Nhanderu, Nhande Ru ou Ñamandu ru eté: deus absoluto, criador das primeiras palavras, o primeiro. Nosso (*Nhnade*) pai (*Ru*).

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

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

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

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 Jatai'ity: Aldeia do Cantagalo. Butiá (*Jatai*) em abundância (*ty*).

¹ 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” (SILVA, 2000).

² Tradução da autora.

³ Apropriação é um bom conceito para compreender a escola se fazendo nas aldeias, 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 apropriam-se 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”.

⁴ 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” (p. 37).