

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

CLARISSA ROCHA DE MELO

***CORPOS QUE FALAM EM SILÊNCIO***

**Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani**

Florianópolis, 2008.

**CLARISSA ROCHA DE MELO**

***CORPOS QUE FALAM EM SILÊNCIO***

**Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Florianópolis, 2008.

*Aos Guarani:*

*por me permitiram conhecer um pouco mais do seu modo de ser e viver, um povo sábio e que resiste em sua caminhada demonstrando a força que existe em seu olhar, em seu silêncio.*

## **Minhas Homenagens**

Em primeiro lugar, agradeço profundamente todos os Guarani - principalmente de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu - que me acolheram e me permitiram a realização da minha pesquisa: Artur Benites, Agostinho, Cláudia, ao cacique Marcelo, de Morro dos Cavalos, Elisete, Marco, Márcia, Leonardo Wherá Tupã, professor Adão, dona Ivete, Nice, Marcos. Ao cacique Hyral, de Mbiguaçu, Nadir, Rosana, Rosângela, Adriana, Márcia, Geraldo, diretor André, professora Isabel, Santa, Fátima, Sônia, Timóteo Karai Tataendy.

Um agradecimento especial ao seu Alcindo Wherá Tupã e dona Rosa, pela sabedoria, pela existência. E as *Kyringué i'kuery* Guarani que cantam, dançam e encantam!

Agradeço a todos aqueles que me ajudaram no desenvolvimento da minha dissertação de maneira direta e indireta.

A minha orientadora Antonella Tassinari, pela orientação conduzida de maneira sábia, cuidadosa. Agradeço o incentivo, a paciência, a compreensão, o apoio, o amadurecimento que vem me proporcionando e a amizade que sempre presente durante toda a caminhada.

Ao professor Silvio Coelho, pelo apoio prestado durante toda a pesquisa, pela disposição do NEPI – Núcleo de Estudos sobre Povos Indígenas – de materiais, livros, câmera e pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus professores, tutores, amigos e amigas da Universidade pelo incentivo e pelas reflexões: Dorotéia Darella, Silvia de Oliveira, Flávia Mello, Aldo Litaiff, Oscar Calávia, Miriam Grossi.

Aos meus amigos que me auxiliaram no desenvolvimento da minha dissertação:  
Moreno, Bel, Flávia Maria, Everton, Érica.

Meus amigos e amigas do Mestrado que demonstraram que é possível fazer diferente, com amor, amizade e alegria: Érica, Everton, Elias, América, Camila, Martina, Tales, Rafa, Maya, Marcelo e Cadu.

Agradeço aos meus pais Hermano e Elizeth pela vida, pelo amor, pela confiança, pelo apoio incondicional e por serem meus pais maravilhosos. Ao meu pai o meu agradecimento pela leitura cuidadosa da dissertação.

Obrigada meu irmão Hermano, Yuri, Yasmin e Hugo por existirem em minha vida. Aos meus avós Plínio e Maria pela força, incentivo e garra que demonstram no viver.

A toda minha família pelo apoio e amor durante minha caminhada. Aos meus familiares de Recife que estão tão longe mais tão perto no meu coração.

Aos meus amigos e amigas de Florianópolis - ilha da magia - lugar onde encontrei pessoas simplesmente especiais: Hanna, minha amiga de caminhada, obrigada pela cumplicidade e dedicação; a Camila, pelas reflexões, pelo apoio de sempre.

Obrigada meus amigos, irmãos e irmãs: Paula, Lívia, Zeca, César, pelo carinho. Meus amigos e amigas da capoeira pela amizade e leveza de viver.

Às minhas amigas que dividiram não só uma casa, mas uma vida: Flávia, Érica, obrigada pela paciência, pelas reflexões, pelo amadurecimento, pelo carinho, pelas conversas, pelas risadas.

Agradeço à Nuno Nunes, pelo imenso apoio nesta longa caminhada. Obrigada por me apresentar os Guarani e por todas as conversas e discussões que me ajudaram profundamente no desenvolvimento da dissertação.

Agradeço à vida, por ser simplesmente maravilhosa....

Esta dissertação contou com bolsa da CAPES durante 12 meses, e financiamento para pesquisa de campo do NEPI.

## RESUMO

Esta pesquisa foi realizada nas aldeias indígenas Guarani de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu - localizadas no sul e norte do Estado de Santa Catarina, respectivamente - com o intuito de compreender os processos nativos de ensino e aprendizagem nos espaços escolares e não-escolares. Tendo como foco o corpo, buscou-se perceber quais são os processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani e de que modo estes podem nos fornecer dados relevantes sobre a educação escolar indígena. O olhar sobre a escola e fora dela, associado à corporalidade, aos cuidados e técnicas corporais conduziram a pesquisa à uma tríade: escola, corpo e tempo. O modo como os guarani percebem o tempo remete a significados imanentes à vida, à morte e ao cosmos, contribuindo para o entrelaçamento dessa tríade. A partir desse viés, buscou-se associar estes aspectos para a compreensão dos processos de aprendizagem guarani, que se dão em um ritmo próprio. Esse ritmo permite compreender um pouco mais do pensamento guarani, do seu modo de ser, viver, aprender e ensinar, bem como conhecer aspectos fundamentais da educação, como o silêncio. O silêncio privilegia outras formas de produção e difusão de conhecimentos que não necessitam de palavras. Além do silêncio, as danças, o entoar dos cantos, as rezas, são momentos privilegiados em que se faz possível perceber esses processos nativos de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Guarani, corpo, tempo.

## **ABSTRACT**

This research was carried out in the indigenous Guarani villages of Morro dos Cavalos and Mbiguaçu – localized at the south and north of Santa Catarina state, respectively - with the intention of understanding the native processes of teaching and learning in the scholar and non-scholar spaces. Taking the body as a focus, I try to understand the processes of production and transmission of knowledges between the Guarani and in which way these can supply us with relevant data on the Indigenous Schoolary Education. Looking at spaces in and out of school and associating this to corporality and to phisical cares and techniques drove the research to a triad: school, body and time. The way the Guarani percieve time relates to meanings immanent in life, death and in the cosmos, contributing to the interweaving of this triad. From this perspective, I try to associate these aspects for the comprehension of the processes of Guarani learning, which happens in a characteristic rhythm. This rhythm allows to understand a little more of the Guarani thought, their way of being, living, learning and teaching, as well as to know basic aspects of education, as silence. Silence privileges other forms of production and diffusion of knowledges that do not need words. Besides silence, the songs, the prayers and the dances are privileged moments in wich it is possible to realize these native processes of teaching and learning.

**Key-words:** Guarani education, body, time.

## SUMÁRIO

<b>Um Convite à Leitura.....</b>	<b>11</b>
<b>A Pesquisa de Campo e o <i>com-viver</i> com os Guarani.....</b>	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b>	
I.1 A Aldeia de Morro dos Cavalos.....	31
I.2 A Aldeia de Mbiguaçu.....	35
I.3 Aspectos Gerais sobre os Guarani de Morro dos Cavalos e de Mbiguaçu e suas classificações étnicas no século XXI.....	37
<b>CAPÍTULO II: A ESCOLA INDÍGENA: UM (DES)ENCONTRO DE COSMOLOGIAS?</b>	
II.1 Memórias do processo de escolarização das aldeias indígenas.....	47
II.2 O problema Atual: As sociedades Indígenas contra o Estado.....	52
II.3 <i>Itaty</i> : A Escola Indígena de Morro dos Cavalos.....	57
II.4 <i>Wherá Tupã Poty Djá</i> : A Escola Indígena de Mbiguaçu.....	69
II.5 Comissão Indígena Nhemonguetá.....	77
<b>CAPÍTULO III: <i>ORERETE</i>: O CORPO GUARANI</b>	
III.1 O Corpo nas Sociedades Ameríndias.....	81
III.2 A Escola no Corpo.....	83
III.3 O Corpo na Escola.....	91

## **CAPÍTULO IV: *ARA REKO*: TEMPORALIDADE GUARANI**

Notas preliminares sobre o Tempo.....100

IV.1 O Tempo e as Culturas.....101

IV.2 *Orerete Reko*: O Tempo *do* Corpo e o Tempo *no* Corpo.....104

## **CAPÍTULO V: RE-INVENÇÃO DA TRADIÇÃO: OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS NAS CERIMÔNIAS**

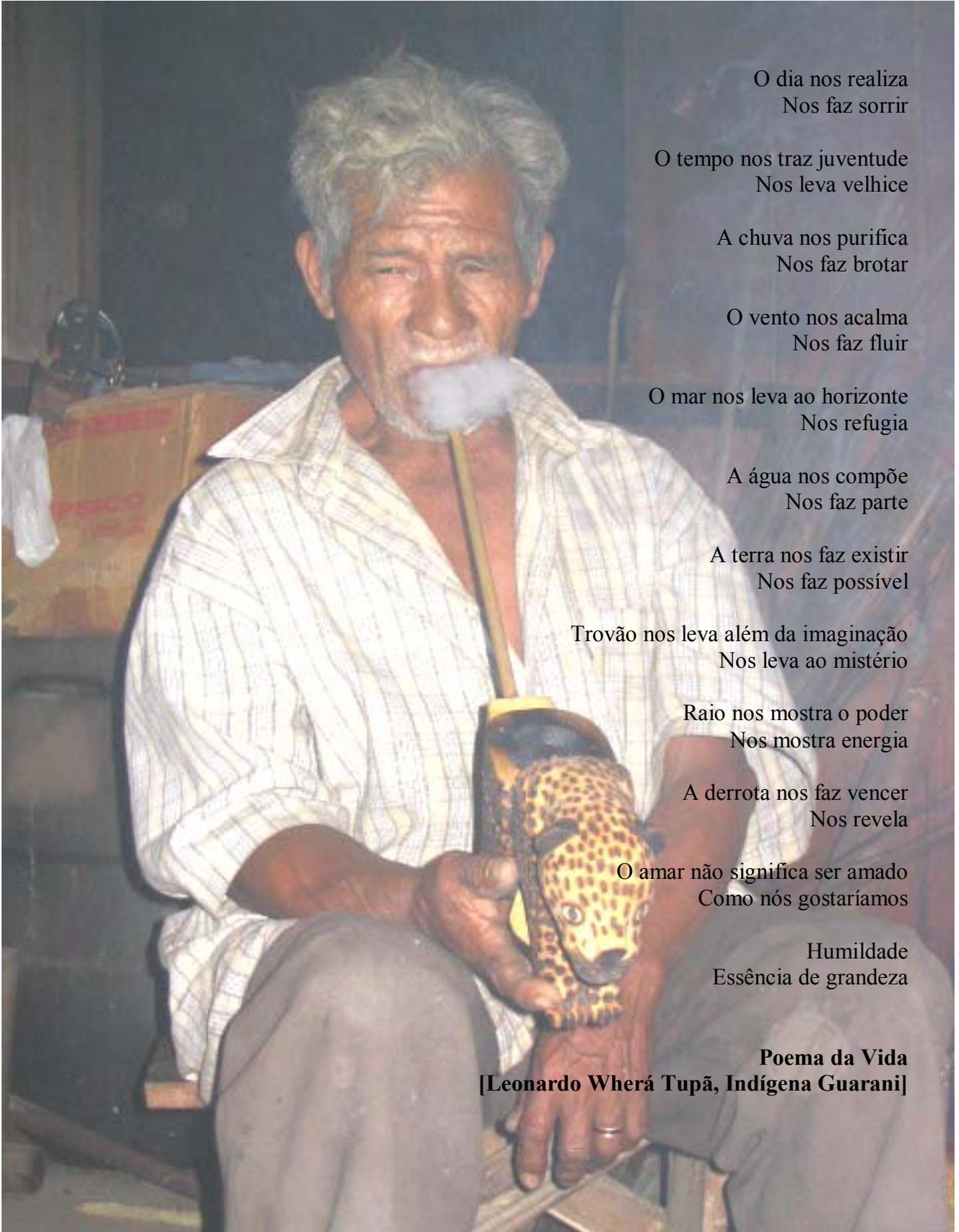
V.I A tradição como processo.....116

V.II As cerimônias da *Ayahuasca* e *Opydjere*.....119

V.III O Tempo Sagrado das Cerimônias e a importância do corpo, das danças e cantos  
.....126

**CONSIDERAÇÕES FINAIS: Corpos que falam em silêncio**.....131

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....135



O dia nos realiza  
Nos faz sorrir

O tempo nos traz juventude  
Nos leva velhice

A chuva nos purifica  
Nos faz brotar

O vento nos acalma  
Nos faz fluir

O mar nos leva ao horizonte  
Nos refugia

A água nos compõe  
Nos faz parte

A terra nos faz existir  
Nos faz possível

Trovão nos leva além da imaginação  
Nos leva ao mistério

Raio nos mostra o poder  
Nos mostra energia

A derrota nos faz vencer  
Nos revela

O amar não significa ser amado  
Como nós gostaríamos

Humildade  
Essência de grandeza

**Poema da Vida**  
**[Leonardo Wherá Tupã, Indígena Guarani]**

## **Um Convite à Leitura**

Esta dissertação é fruto de meu primeiro encontro com os Guarani. Foi aí que tudo começou...

Quando ainda cursava graduação em Ciências Sociais no ano de 2004, pensava em me especializar em Sociologia, pois havia feito alguns trabalhos preliminares de pesquisa nesta área. A Antropologia não fazia parte dos meus planos, bem como o estudo de populações indígenas. Mas tudo mudou com minha primeira visita a uma aldeia indígena Guarani: fui à aldeia Morro dos Cavalos, localizada no Município de Palhoça, na grande Florianópolis, por intermédio de amigos que possuíam contato com os moradores da comunidade, com o objetivo de fazer o plantio de algumas árvores.

Minha segunda visita foi no mesmo ano a convite de amigos que atuavam como professores de ensino fundamental na escola da aldeia. Um deles era professor de História e Artes e o outro de Informática (os computadores eram uma novidade na aldeia, trazendo curiosidades às crianças e adultos).

As visitas tiveram continuidade em 2005, com idas à comunidade, onde fazia observações sobre as aulas na escola, participações em eventos culturais e cursos de capacitação de professores indígenas.

Neste período, houve minha inserção no NEPI – núcleo de estudos sobre populações indígenas –, então coordenado pelo professor Silvio Coelho dos Santos. Isto foi de suma importância para o amadurecimento teórico na temática indígena. Além disso, as discussões e apresentações dos trabalhos relacionados à “Infância e Educação”, promovidas pelo grupo

de estudos sob a coordenação da professora Antonella Tassinari, conduziram-me a reflexões teóricas e experiências práticas sobre Educação Escolar Indígena.

Em todas as visitas, e imbricada nas reflexões sobre Educação, a discussão sobre a demarcação de Terras Indígenas esteve sempre muito presente em todas as visitas, pois a aldeia de Morro dos Cavalos estava em lutapela demarcação de seu território, o que ensejava muitos encontros com instituições, além de uma campanha em prol da demarcação.

Um outro episódio marcante foi uma viagem que fizemos, junto com os moradores da aldeia de Morro dos Cavalos, ao município de Sete Barras, interior de São Paulo, quando visitamos a aldeia *Pegua'oty*, permanecendo lá durante três dias. Esta aldeia possui um acesso muito restrito - com passagem através de uma mata densa - e não possui energia elétrica, exceto o posto de saúde e a escola, que contavam com iluminação por placas solares. Não se ouvia rádio nem televisão e, à noite, apenas as estrelas iluminavam o céu. Pude perceber que esta viagem provocou uma reação muito interessante nos moradores de Morro dos Cavalos, que retornaram decididos a "*fortalecer-se no viver como antigamente.*"

É assim, em meio ao embate entre o *antigo* e o *novo*, que vivem as comunidades Guarani, sendo a escola mais um elemento onde estes conflitos aparecem com maior intensidade e visibilidade.

Foi a partir deste e de outros momentos que surgiu o meu interesse em estudar as relações que aconteciam no espaço escolar da aldeia, observando-o como uma *fronteira* na qual a escola não estava alheia à comunidade nem tampouco inserida nela<sup>1</sup>. Assistindo às aulas na escola, pude perceber a lacuna no processo de ensino- aprendizagem entre professor

---

<sup>1</sup>Ver Tassinari, 2001.

não-índio e alunos Guarani. Não por falta de interesse daquele, mas por desconhecimento de como agir com uma cultura completamente diferente da sua.

Embora os cursos de capacitação para o magistério guarani - *Kuaa-Mbo'e* -, oferecidos pela Secretaria de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo, no chamado Protocolo Guarani, estivessem acontecendo para os professores indígenas, os professores não-índios chegavam despreparados para lidar com a cultura guarani.

Meu projeto de pesquisa foi se configurando na tentativa de compreender estas relações. Neste contexto, um episódio que me causou bastante interesse foi relatado por uma professora não-india na escola da aldeia Morro dos Cavalos: após chamar atenção de um aluno para que olhasse para o quadro negro – achou que ele não prestava atenção pois seus olhos estavam voltados para o chão - a professora percebeu que este aluno não voltou à sala de aula nos dias seguintes.

Posteriormente, ao ler o trabalho de Seeger (1975) sobre os *Suyá* - quando o autor ressalta que as crianças têm como órgão principal de aprendizado a *audição*, no qual *ouvir bem* significa *compreender bem* - percebi que entre os Guarani acontece o mesmo, ou seja, a visão não é central neste processo. Mas como a professora poderia saber? Além disso, nas reuniões da comunidade também foi possível perceber que todos focalizam o olhar no chão, muitas vezes parecendo desatentos por não olhar, mas, em seguida, por meio das falas posteriores, percebe-se que todos eles estavam atentos, prestando atenção no que estava sendo dito, *ouvindo* o que estava sendo dito, sem necessidade de olhar para quem o dizia.

A partir daí, e com o intuito de contribuir com a discussão antropológica sobre a educação escolar indígena - traçando um paralelo entre Antropologia e Educação - é que percebi a relevância em estudar as relações que permeavam a escola, contribuindo assim, para um melhor entendimento da relação entre indígenas e não-índios, Secretarias de Educação e demais órgãos que trabalham com educação escolar indígena.

Foi percebendo a importância da compreensão dos processos próprios de aprendizagem entre as populações indígenas que são garantidos pela constituição de 1988: ...uma educação bilíngüe, diferenciada, na língua materna, respeitando *os processos próprios de aprendizagem*, que se faz necessário levantar o seguinte questionamento: afinal, quais são estes *processos próprios de aprendizagem* no caso dos Guarani?

Ainda no período que antecedeu a pesquisa de campo, foram realizadas várias visitas à aldeia e percebi que o *corpo* era central nestes processos nos quais um simples gesto nos remetia a uma elaborada técnica corporal.

Estas reflexões proporcionaram-me a construção desta dissertação partindo dos espaços escolares e não-escolares, com o intuito de focar o corpo e seus processos de ensino-aprendizagem: a corporalidade, os cuidados corporais, demonstravam formas de comunicação entre os Guarani que extrapolavam a oralidade e remetiam ao corpo e suas técnicas corporais. Além disso, a relação do corpo nestes processos de aprendizagem demonstrava um outro aspecto importante: o tempo do (no) corpo. O ritmo do corpo guarani era perceptivelmente diferente em relação ao ritmo corporal de um não-índio. E o que isso poderia revelar? Aos poucos foi se traduzindo em um conhecimento próprio dos Guarani, um mecanismo (in) corporado de transmissão de conhecimentos.

Este ritmo corporal era visível nas cerimônias de reza, no cotidiano da aldeia, e contribuíam para sua compreensão dos espaços escolares, demonstrando uma gama infinita de conhecimentos nos quais o tempo do (no) corpo fez-se importante para a percepção de outros mecanismos de transmissão de conhecimentos e de percepção do mundo.

Nesse sentido, é importante salientar que o modo como as culturas concebem e vivenciam o tempo é bastante diverso (Ricoeur, 1975). Esta diversidade pode ser percebida na linguagem, na concepção de vida, de morte, do cosmos, enfim, nos remete a formas de pensamento e de vivenciar a vida, explicitando muitas vezes esta relação com o tempo através do corpo.

Como referencial teórico, cito autores que apontam para a importância da *corporalidade*, da *noção de pessoa*, a fim de compreender melhor, aspectos tácitos presentes entre as populações indígenas. Estes trabalhos ressaltam o protagonismo das crianças indígenas nos processos de ensino-aprendizagem, demonstrando sua centralidade nestes processos de transmitir e produzir conhecimentos.

Aracy Lopes da Silva (2002), por exemplo, já chamava a atenção para a importância da corporalidade nas crianças indígenas e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem em seu artigo “*Pequenos 'xamãs': crianças indígenas, corporalidade e escolarização*”. No artigo, ela aponta para o estudo da corporalidade “como um dos mecanismos centrais dos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos, habilidades, técnicas e concepções próprias à educação das crianças indígenas.”

Ainda sobre as crianças indígenas, Clarice Conh (2000), em seu artigo sobre as crianças Xikrin, demonstra que a noção de pessoa possibilita o entendimento de como cada sociedade concebe a infância e permite entender os processos necessários para que se

adquirir o atributo de *ser-humano*. Desse modo, a noção de pessoa permite entender a definição social de humanidade, como a sociedade intervém nestes processos, que não são tidos como finitos, mas contínuos, e como o conjunto destas variáveis atua para definir a infância e os estágios que a conforma (Howell,1988; Overing, 1988 *Apud* Cohn, 2000).

Codinho (2007), faz um estudo sobre os Galibi Marworno, utilizando a noção de *conhecimentos transmitidos horizontalmente* que, ao contrário da suposição mais usual quando se pensa no aprendizado infantil, não se dá apenas das gerações adultas para as gerações mais novas, mas entre indivíduos de uma faixa etária aproximada. A autora segue a trajetória da Antropologia da Infância, afirmando o papel central das crianças nas elaborações das dinâmicas culturais nas quais se inserem, através das percepções e vivências próprias da fase da vida em que se encontram, qualitativamente diferente da dos adultos.

Todos estes trabalhos mostram a importância da corporalidade para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem entre as populações indígenas. Muitos deles trouxeram pistas de como o corpo é importante para compreender estas culturas e, principalmente, no que se refere à educação indígena nos espaços escolares e não- escolares.

Para a reflexão teórica sobre Educação Escolar Indígena, diversos trabalhos referem-se à necessidade de uma abordagem antropológica dos processos de escolarização nas aldeias indígenas: Lopes da Silva (2001), em seu artigo intitulado: “Uma Antropologia da Educação no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena”, faz uma crítica à separação existente entre “o conhecimento acadêmico teórico das pesquisas antropológicas sobre o pensamento ameríndio” e o “registro pragmático reivindicatório da mobilização em torno dos direitos educacionais indígenas”.

Para demonstrar sua afirmação, a autora faz uma descrição das pesquisas recorrentes na etnologia indígena sul-americana no decorrer de três décadas. Nos anos 70, os estudos baseavam-se em “categorias nativas”, *pessoa, tempo, espaço*, idiomas simbólicos como a *corporalidade*; nos anos 80 predominavam os estudos dos povos amazônicos; as relações dos seres humanos com a natureza e o mundo dos espíritos: a busca da compreensão da alteridade (Viveiros de Castro, 1986); na década de 90, (Descola, 1998) abordava questões referentes à *Ética e Ecologia Simbólica*, problematizando a “*natureza humana*”, que seria proveniente de um conceito ocidental (Viveiros de Castro, 1996: 129); a busca da compreensão do pensamento ameríndio em seus próprios termos (Overing, 1990: 603); a ampliação do conceito de *racionalidade*, para “*racionalidades*” no plural (Overing, 1990); a subjetividade e a experiência como dimensões centrais para compreensão da cognição, das práticas sociais, do simbolismo (Toren, 1990; Taylor, 1996); o “*Perspectivismo Ameríndio*” no qual Viveiros de Castro (1996) explica que o pensamento indígena sul-americano opera - inversamente ao pensamento ocidental – a partir da concepção de *multinaturalismo* (em oposição ao *multiculturalismo relativista*) entre os seres do universo. Além disso, traduz o perspectivismo como a capacidade de ocupar *um ponto de vista*, uma *perspectiva* que estaria no corpo (Lopes da Silva, 2001: 33-37). Esta descrição demonstra o refinamento teórico e metodológico da etnologia para uma compreensão cada vez mais satisfatória do pensamento indígena sul-americano. E neste sentido, a necessidade da utilização das teorias da etnologia indígena para uma análise antropológica da educação escolar indígena.

A etnologia do pensamento indígena revela que a complexidade das preposições ontológicas e metafísicas ameríndias e sua originalidade flagrante perante o pensamento ocidental (ilustra-o perspectivismo amazônico), alerta para a complexidade das questões com que terão de tratar as experiências de educação escolar que se desejem efetivamente respeitadas dos direitos indígenas (id. ib.: 40).

Lopes da Silva (2001) sugere que esta interdisciplinaridade entre Antropologia e Educação, e também o diálogo com a lingüística e a história são fundamentais para promover a reflexão sobre uma transformação das escolas das aldeias historicamente destinadas à civilização dos povos indígenas em um lugar para o exercício indígena da autonomia.

Bergamaschi (2005), em sua pesquisa sobre os processos de escolarização entre os guarani e kaingang nos proporciona um panorama sobre a situação atual, na qual as populações indígenas estão sendo protagonistas de processos de apropriação da escola, ou, ainda, nas palavras da autora, “de *indianização* da escola”. Estes protagonistas indígenas estão criando práticas escolares diferenciadas baseadas nos seus próprios conhecimentos.

Bergamaschi (2005) cita Bengoa (2000) para apontar que:

...a afirmação étnica de cada grupo, através de uma atitude política que busca na ancestralidade, nos fios da tradição que tecem o presente, a inspiração e as ferramentas para constituírem espaços de vida e ampliar seus direitos frente ao mundo ocidental. E nesse sentido, um olhar mais alargado sobre o movimento e as lutas pelos direitos dos povos indígenas de toda a América mostra que o reconhecimento dos seus direitos no plano internacional deve muito à educação escolar (Bengoa, 2000 apud Bergamaschi, 2005: 111).

A escola se torna um palco privilegiado onde um movimento dinâmico se configura, trazendo à tona a afirmação da identidade étnica e da tradição. Tradição esta que não é imutável nem estática, muito pelo contrário. De acordo com Balandier (1997)<sup>2</sup>:

na medida que permanece viva e ativa, a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; (...) Na medida que é praticada, descobre seus limites: sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem, aos quais ela deve finalmente se subordinar.

---

<sup>2</sup> apud Bergamaschi, 2005.

Ao mesmo tempo, a identidade é um conceito que parece invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual as populações indígenas continuariam a manter certa correspondência. Têm a ver, entretanto, “com a utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que somos, mas daquilo que nos tornamos.” (Hall, 2005: 109)

Nesse sentido, a Antropologia da Educação nos dá suporte teórico para estudar e compreender estas práticas escolares *diferenciadas*, percebendo a escola como um espaço de re-afirmação da tradição que se nutre diariamente das novidades, dos imprevistos, se subordinando a desordem ao mesmo tempo em que busca a manutenção da sua ordem.

É desse modo que Álvares (1999) descreve a situação dos Maxacali que passavam por um processo de *domesticação* da escola, percebendo como a ideologia individualista predominante na sociedade não-indígena foi re-significada por esta população através da distribuição da merenda escolar. Os Maxacali, pertencentes a uma sociedade igualitária – quando se refere ao compartilhamento de alimentos – em que a comida, mesmo escassa, é sempre dividida, se depararam com o controle da merenda por parte de funcionários da FUNAI e Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais. As famílias tinham o hábito de ir à escola na hora da merenda, para que todos comessem juntos. Proibidos de fazê-lo, protestaram, até que chegaram em um consenso: a merenda seria levada para as famílias dentro de saquinhos ao término das aulas. Em contrapartida, o faccionalismo interfamílias, característico da sociedade Maxacali também é reproduzido na escola.

A situação entre os Kaingang de toldo do Chimbangue é semelhante. Na dissertação de Limulja (2007), a autora demonstra que a escola, localizada em uma Terra Indígena Kaingang, é freqüentada por alunos kaingang e guarani, e que passam por um processo de

*domesticação*, mas do *corpo* pela *escola*. Em contrapartida, aponta para uma intencionalidade na domesticação deste corpo pela escola, e da necessidade atribuída por esta população indígena às práticas disciplinares da escola para a aquisição dos saberes não-indígenas: os Kaingang domesticaram a escola para que ela domesticasse seus corpos. A escola, neste sentido retifica a hierarquia e disciplina que se espelham em aspectos da organização social kaingang. Já entre as crianças guarani, permeia uma atmosfera mais descontraída, em que as crianças levantam, caminham, introduzindo cantos e danças em sala de aula, aspectos de suma importância para a cultura guarani.

Deste modo, em sua pesquisa, a autora constatou que “cada grupo se apropria da instituição escolar de formas distintas, e re-introduzem, nesse espaço, os elementos de sua cultura que são selecionados para fazer parte desse novo processo de ensinar e aprender dentro da escola” (Limulja, 2007: 76). Este é apenas um exemplo entre vários outros descritos, em que as populações indígenas re-elaboram este “pacote” intitulado educação escolar, transformando-o de acordo com sua cultura e concepções de mundo.

Em meio a essa complexidade em torno das experiências relativas à educação escolar indígena - em que a escola indígena pode ser vislumbrada como um palco de negociações - que as realidades escolares devem ser estudadas em suas particularidades, devido a grande diversidade das concepções do papel da escola dentro das comunidades, de modo que as tendências coletivas também possam ser refletidas em outras sociedades.

É possível perceber, portanto, que a escola aparece como um espaço em que duas visões de mundo – a do índio e a do não-índio – estão em constante debate. Além disso, a própria concepção indígena sobre a educação escolar ainda está em negociação em muitas comunidades.

Enfim, para que os assuntos levantados neste “convite à leitura” possam ser descritos de modo a proporcionar ao leitor uma melhor compreensão dos assuntos abordados na presente dissertação, sua estrutura está organizada da seguinte maneira:

O item inicial é intitulado: “A pesquisa de campo e o *com-viver* com os Guarani”; em que descrevo um pouco da minha caminhada rumo às aldeias Guarani e das amizades construídas ao longo deste percurso. Apresento os sujeitos da minha pesquisa e descrevo minha vivência nas aldeias indígenas de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu.

No capítulo I, descrevo as aldeias pesquisadas, abordando aspectos gerais sobre os Guarani, suas classificações étnicas, e as diferenças existentes entre as aldeias de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu.

No capítulo II, descrevo rapidamente o processo de escolarização nas aldeias indígenas, apontando trabalhos acadêmicos relevantes que discutem a temática. Busco apontar aspectos importantes dentro deste processo: a introdução do cargo de professor indígena nas aldeias indígenas e sua relação com o Estado; para posteriormente apresentar as escolas indígenas pesquisadas.

No capítulo III, o foco é o corpo, nesse sentido, demonstro sua importância para a compreensão de processos de produzir e transmitir conhecimentos, descrendo trabalhos que apontam para a relevância do corpo e dos cuidados corporais nas sociedades ameríndias. Busco descrever os cuidados corporais entre os Guarani, percebendo o corpo como uma escola, um locus privilegiado de transmissão de conhecimentos. Além da “escola” no corpo, traço seu inverso, descrendo o corpo na escola, focando as diferenças presentes na educação indígena guarani em contraposição à educação escolar ocidental.

No capítulo IV, chego a um momento singular em que o corpo guarani revelou sua exclusividade: uma temporalidade própria. Um tempo vivido que se expressava pelo (no) corpo. A partir deste viés temporal, descrevo o ritmo próprio Guarani, e de que modo esta maneira singular de vivenciar o tempo remete significados diferentes à vida, à morte e ao cosmos.

No capítulo V, discuto alguns temas imbricados na religião guarani, como tradição, para posteriormente descrever o processo de introdução da *ayahuasca* na aldeia de Mbiguaçu. As cerimônias religiosas se revelaram um palco privilegiado de produção e transmissão de conhecimentos. Busco portanto, focar os processos de ensino-aprendizagem presentes nestas ocasiões: a importância da dança, do entoar dos cantos e da resistência dos corpos.

Nas considerações finais busco apontar para a eficácia da tríade que compõe a dissertação: escola, corpo e tempo. A partir destes três aspectos, aponto alguns processos de ensino-aprendizagem presente na cultura guarani, e sua importância para se pensar uma educação escolar indígena que se adeque às concepções indígenas de ser e viver. O silêncio, um mecanismo de ensino-aprendizagem presente no cotidiano das aldeias, revelou como os corpos falam sem necessitar de palavras.

## A Pesquisa de Campo e o *com-viver* com os Guarani

A *com-vivência* entre os Guarani de Morro dos Cavalos foi possível pela amizade que foi construída ao longo de dois anos. Antes de interlocutores<sup>3</sup>, os Guarani se traduzem para mim como amigos que me receberam em suas casas e compartilharam experiências, saberes, tristezas e alegrias. Conduziram-me a um mundo tão perto e tão longe do olhar não-indígena. Fui transportada para um lugar que se apresentava como um “*eterno presente*” - utilizando as palavras de Mircea Eliade (1999). O tempo parecia realmente não existir...acho que é esta a sensação de pesquisadores que passam um tempo em aldeias indígenas: uma “sucessão de eternidades”.

Imergir neste “estado atemporal” me permitiu entender um pouco do pensamento guarani – que foge à cosmologia ocidental – que é também percepção, e do seu modo de ser e viver: a importância do silêncio, do cachimbo guarani – *petynguá* -, das rodas de chimarrão em torno do fogo de chão. A *com-vivência* entre os Guarani foi permeada por experiências marcantes também para minha vivência pessoal. A subjetividade é visível no decorrer da dissertação pois os Guarani me guiaram para uma realidade que vai além do plano físico. As experiências frequentes nas cerimônias religiosas na *Opy* – *casa de reza* –, meu esforço em aprender a entoar os cantos, em dançar de mãos dadas, de fumar o *petynguá* diariamente, são fatores que sem dúvida influenciaram no meu olhar no decorrer da pesquisa.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Percebendo a diferença existente na relação *pesquisador/informante* e *pesquisador/interlocutor*, ao passo que transformando o *informante* em *interlocutor* uma nova modalidade de relacionamento – mais produtivo – possa emergir. Segundo Cardoso de Oliveira (2004), quando nos propomos a realizar esta mudança metodológica, a relação se torna dialógica, deste modo mais relevante para o etnólogo.

<sup>4</sup> Devereux (1985) em “*Da Angústia ao Método*”, fala da importância da subjetividade do pesquisador, pois, segundo o autor, não há dados independentes do trabalho do pesquisador. Os dados são construídos a partir das reações do pesquisador sobre as reações do nativo. Estes comentários, agradeço ao professor Oscar Calávia em uma aula de Teoria Antropológica.

Foi a partir do entendimento de algumas premissas importantes para os guarani que optei muitas vezes por permanecer em silêncio ao lado deles - ouvindo suas falas, percebendo seus gestos, seus corpos, - do que enchê-los de perguntas. Em muitos momentos as perguntas foram substituídas por simplesmente estar junto em silêncio. Muitas vezes até brincavam: *“parece até uma guarani de tão quieta!”*. Talvez tenha perdido um pouco por não perguntar, mas por outro lado busquei me comunicar de outras maneiras, foi quando tentei estabelecer um diálogo corporal.

Um fator que contribuiu para minha observação em campo foi minha trajetória como bailarina: iniciei um trabalho corporal em dança em Mato Grosso do Sul, fazendo parte de um grupo de dança da capital - Campo Grande -, que desenvolvia um trabalho na academia de Ballet Isadora Duncan e, posteriormente, na Corphus Academia de Dança. Em Florianópolis fui bailarina do grupo Aplysia de Dança Contemporânea até o início do mestrado em Antropologia Social. O corpo sempre foi o meu foco de observação, de me sentir e sentir o outro. Nesse sentido, elaborei uma proposta de aulas de expressão corporal entre as crianças, jovens e adultos guarani da escola de Mbiguaçu a fim de observar suas reações corporais e perceber nossas diferenças e semelhanças: os gestos, os toques, o jeito de dançar, de perceber o outro. Tudo isso foi de grande utilidade metodológica em campo para compreender alguns processos de ensino-aprendizagem que se dão pelo (no) corpo.

De fato, é perceptível que a grande parte dos ensinamentos são passados pelo corpo, além das histórias contadas à beira do fogo, os mecanismos de transmissão de conhecimento entre os Guarani passam necessariamente pelo corpo: nas danças, no modo de entoar os cantos, nos cuidados corporais, na intencionalidade na fabricação de um corpo saudável, forte e resistente.

Percebendo a rentabilidade da tríade: *escola, corpo, tempo*, para uma reflexão sobre os modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos, e depois de conhecer outras aldeias Guarani, vislumbrei a possibilidade de ampliação do meu campo de investigação. Esta decisão concretizou-se a partir do convite de um amigo guarani para participar de uma cerimônia religiosa na aldeia de Mbiguaçu, quando pude então entrar em contato com conhecimentos importantes tanto para minha vivência pessoal, quanto como pesquisadora. Na aldeia de Mbiguaçu, as cerimônias de reza são muito conhecidas pelo uso da *medicina* ou *ayahuasca*<sup>5</sup>, que envolve uma gama infinita de conhecimentos rituais, onde a *Opy* – casa de reza – mostrou-se um local privilegiado de transmissão de conhecimentos.

Esta ampliação do campo de pesquisa foi possível pela convivência com os guarani de Morro dos Cavalos e suas relações de parentesco em várias aldeias do Estado de Santa Catarina, inclusive em Mbiguaçu. As duas aldeias se apresentaram como possibilidades de investigação principalmente pela diferença existente entre elas. As diferenças dialetais, nas identidades étnicas, e principalmente pela possibilidade de participar das cerimônias de reza em Mbiguaçu, que demonstravam processos de transmissão de conhecimentos relacionados ao uso da *ayahuasca*.

Deste modo, como explicitarei anteriormente, minha pesquisa teve como foco os espaços escolares e não-escolares, buscando uma reflexão sobre o corpo e o tempo (no) do corpo e seus processos de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup>Ayahuasca é uma palavra que vem da língua Quíchua e significa liana ou cipó dos mortos, da alma, dos espíritos (Luna, 1986 *apud* de Rose, 2007). Este termo pode referir-se a uma bebida e também é o nome popular do componente principal desta bebida, o cipó *Banisteriopsis* sp. Embora as bebidas produzidas com o *Banisteriopsis* sp sejam conhecidas pelo nome genérico de Ayahuasca, elas receberiam mais de 40 denominações distintas. (Feriogla, 1997 *apud* de Rose, 2007).

As observações dos espaços escolares foram permeadas por alguns encontros e desencontros que demonstravam algumas lacunas possíveis de serem preenchidas por meio de uma reflexão antropológica. Nesse sentido, a escola mostrou-se como um espaço de (re) negociações, de (des) encontros e troca de conhecimentos: do não-índio com o guarani reciprocamente.

É importante explicitar a contribuição dos trabalhos citados para a constituição do meu olhar na compreensão dos processos de escolarização nas aldeias indígenas; no papel central do corpo na transmissão de conhecimentos e mecanismos de ensino-aprendizagem; no protagonismo das crianças nestes processos; na necessidade de uma interdisciplinaridade para uma reflexão sobre educação indígena entre outros aspectos observados.

Minha pesquisa de campo em Morro dos Cavalos teve início em fevereiro de 2007, quando foram realizadas incursões à aldeia a fim de participar de reuniões da comunidade. Antes de me estabelecer, passei quatro dias na aldeia, quando pedi autorização formal para o cacique e procurei um lugar onde pudesse residir. Com o aval do cacique e com a possibilidade de residir na casa de uma moça guarani, no final de fevereiro me mudei para a aldeia Morro dos Cavalos onde permaneci até 1º de abril.

A estadia na casa de uma moça guarani foi um período de muito aprendizado para mim. Inicialmente não a conhecia, ela havia se mudado a pouco de Chapecó para Florianópolis - uma Terra Indígena Kaingang para uma Terra Indígena Guarani. Ela vivia sozinha em uma casa no topo do Morro e foi lá que passei a morar.

Nossa convivência se intensificou e nos tornamos amigas, com a minha presença, ela passou a realizar rezas noturnas e benzimentos em pessoas que vinham de fora à sua procura. Meu cotidiano pode ser resumido em atividades matinais e vespertinas que se

davam no espaço escolar. Os dias eram intercalados em visitas às pessoas da comunidade, quando conversávamos sobre a história de cada um, enquanto degustávamos o tradicional chimarrão. Ao cair da noite, na casa onde vivia, fazíamos um fogo de chão, e ela tocava o violão e cantava as rezas em guarani. Gostava de me contar histórias sobre os Guarani, sobre os espíritos, sobre os antigos. Contou-me que seu pai passou por um processo descrito como *odjepotá wa'e* ou perda da humanidade - que ocorre por contaminação por substâncias – em que a pessoa se transforma em um espírito predador (Mello, 2005). As histórias variavam entre guarani que virou onça e bichos que possuíam espíritos sagrados e falavam guarani.

Minha *com-vivência* na aldeia de Morro dos Cavalos foi de um infindo aprendizado sobre a vida e o pensamento guarani. É importante salientar que, mesmo com meu contato anterior à pesquisa com a comunidade de Morro dos Cavalos, os guarani são de poucas palavras. Saí de campo com a sensação de que naquele momento estava começando realmente a conhecê-los.

No mês de abril, pedi autorização ao cacique de Mbiguaçu, bem como aos professores e diretor da escola para prosseguir minha pesquisa na aldeia, me mudando para a comunidade em maio, permanecendo até início de julho. Na aldeia de Mbiguaçu, passei a residir no posto de saúde, local aonde as pessoas que vinham de fora geralmente dormiam. Por achar que era mais conveniente, acabei passando o tempo de minha pesquisa lá, pois à noite ficava só e podia escrever, ler e colocar os pensamentos “nos eixos”.

Minha pesquisa se constituiu, tanto na observação das atividades de aula na escola quanto fora dela. Minha observação foi participante, quer fosse nas cerimônias religiosas;

nos funerais ocorridos na época da pesquisa, nas conversas na casa do *txeramoi*<sup>6</sup>, na casa de reza, nas casas de famílias mais próximas, nas danças, nos cantos, nas reuniões da comunidade, em eventos festivos. A intenção era de participar de todos os aspectos da vida social dos Guarani, enquanto *com-vivia* com eles. É importante salientar que o termo “*convivência*” se refere à minha estadia entre os Guarani, devido ao fato de que meu olhar foi recheado de emoções. Estas emoções revelaram-se tanto no cotidiano da aldeia quanto em vivências mais profundas nas cerimônias da Ayahuasca, transformando minha experiência pessoal em uma *categoria analítica*.<sup>7</sup>

Além das “experiências subjetivas”, faz-se importante descrever as “experiências visuais”, pois como esta dissertação tem como foco o corpo e seus processos de ensino-aprendizagem, utilizei recursos visuais como filmagens, fotografias e desenhos.

As fotografias certamente não reproduzem a realidade, mas são construídas a partir de olhares e contextos diversos. Por outro lado, elas tornaram-se uma parte fundamental da pesquisa constituindo uma memória visual de todos os acontecimentos. As imagens dizem, na maioria dos momentos, mais que as palavras, traduzem o silêncio e a contemplação, aspectos fundantes do modo de ser guarani.

Organizei-as ao longo do texto para que falem por si, proporcionando ao leitor outra leitura por meio das visualidades. Meu acervo fotográfico composto durante a pesquisa é de cerca de 200 fotografias, que serviram também como mecanismo de interação com os sujeitos da pesquisa. O registro fotográfico era solicitado a todo instante, faziam poses, davam risadas, e sempre queriam ver o resultado. No final do trabalho de campo realizei

---

<sup>6</sup>Palavra guarani usada para designar “meu avô”. É assim que todos chamam Alcindo Wherá Tupã, o mais velho da aldeia.

<sup>7</sup>Rosaldo (1989) *Apud* de Rose (2007), fala da importância de levar em conta as emoções nos estudos antropológicos, e que estas podem ser vistas como *categorias analíticas*.

atividades nas aldeias de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu para compormos um acervo fotográfico nas escolas.

Os desenhos que aparecem ao longo do texto foram realizados por crianças de diversas séries, em atividades de sala de aula, bem como em projetos de pesquisa dos alunos. As discussões que aconteceram na escola sobre educação escolar indígena foram sistematizadas em cartazes que foram elaborados por alunos e professores indígenas, fotografados e apresentados ao longo do texto.

Uma parte importante da observação em Mbiguaçu está relacionada às atividades de encerramento do semestre letivo entre os meses de junho e julho, quando as crianças se prepararam durante o mês inteiro para a apresentação do teatro sobre o meio-ambiente intitulado *Ayvu Rapyta* – a origem da vida. No teatro, alunos das séries iniciais representaram a chegada do homem branco e seu contato com seus antepassados guarani.

As roupas usadas no teatro eram trançadas com a fibra da bananeira e as pinturas corporais eram desenhadas a partir do conhecimento dos mais velhos. Foi também construída, uma mini-aldeia com taquara e palha colhidos na mata. O *petyngué* – cachimbo – de madeira e barro, era esculpido na aldeia e utilizado nas cerimônias religiosas e no cotidiano da comunidade.

O teatro foi registrado pelos próprios alunos com uma filmadora cedida à escola de Mbiguaçu pelo projeto “*se essa mídia fosse minha*”, responsável pela realização de oficinas de vídeo e edição de imagens e, por mim, através de fotografias e também de algumas filmagens. Todas as atividades preparativas como a caminhada na mata, o corte da taquara, o corte da bananeira, o modo de bater a fibra da bananeira e a taquara, a preparação da

ornamentação corporal, a construção da “mini-aldeia” e os ensaios com as crianças foram registrados.

Além disso, é importante salientar que as aldeias escolhidas para a pesquisa diferem uma da outra, mas, em contrapartida, apresentam alguns aspectos comuns. Nesse sentido, os aspectos traçados como mote da pesquisa - *escola, corpo e tempo* - se traduziram em categorias que podem extrapolar meu campo de investigação - as aldeias indígenas guarani de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu - possibilitando sua utilização em outras aldeias guarani e, até mesmo, para a reflexão sobre uma relação entre escolas indígenas.

## CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

### I.1 Aldeia de Morro dos Cavalos: *Tekoa Ymã*



A aldeia de Morro dos Cavalos se localiza no Km 235 ao sul, às margens da BR-101, no município de Palhoça, SC, dentro da Terra Indígena guarani de Morro dos Cavalos identificada pela FUNAI. A aldeia faz parte do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro e, de acordo com alguns estudos na área, há indícios de ocupação que nos remetem a quatro séculos de permanência dos guarani na Costa Catarinense<sup>8</sup>, e pelo menos 70 anos de ocupação contínua<sup>9</sup>, neste local onde diversas famílias transitavam.

---

<sup>8</sup>De Masi (1999) *apud* Dallanhol, (2002) .

<sup>9</sup>ver Quezada, 2007.

Foi a primeira aldeia a ser registrada pelos etnólogos no litoral de Santa Catarina na década de 70, mas sua memória de ocupação é datada na década de 30, quando uma família guarani *Chiripá* chegou na localidade<sup>10</sup>.

A comunidade guarani, na época desta pesquisa era habitada por aproximadamente 25 famílias, constituindo uma média de 100 a 120 pessoas, que freqüentemente transitavam de uma aldeia a outra. Aproximadamente 70% das pessoas estão em uma faixa etária de 0 a 15 anos, 20% de 16 a 40 anos e 10% pessoas com mais de 40 anos<sup>11</sup>.

Alguns guarani de Morro dos Cavalos se autodenominam como pertencentes ao subgrupo *Mbyá*, que demarca diferenças em relação à aldeia de Mbiguaçu onde uma parcela se autoidentifica como pertencentes ao subgrupo *Chiripá*<sup>12</sup>.

A aldeia Morro dos Cavalos foi identificada e reconhecida como Terra Indígena pela FUNAI em 1995 e, em 2003 possuía uma área delimitada de 1.988 hectares.<sup>13</sup> Apesar de todas as evidências de sua ocupação tradicional e de diversos pareceres favoráveis, ainda não possui seu território demarcado devido a pressões contrárias do governo do Estado de Santa Catarina.

É uma região de trânsito inter-aldeias, e ponto de passagem de diversas famílias, sendo um local de suma importância na tradição guarani, por ser considerada a aldeia mais antiga da região - *Tekoa Ymã*<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> De acordo com depoimentos de minha interlocutora, Nadir Moreira, (moradora da aldeia de Mbiguaçu), seu pai Júlio Moreira, chegou em Morro dos Cavalos na década de 30, juntamente com sua família. Ver também dissertação de Quezada, 2007, onde Rosalina Moreira, irmã de Nadir Moreira confirma a mesma data de ocupação.

<sup>11</sup> De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola Itaty de Morro dos Cavalos.

<sup>12</sup> Descreverei a complexidade destas denominações posteriormente no item I.3.

<sup>13</sup> Quezada 2007, quadro da situação fundiária das aldeias indígenas de SC.

<sup>14</sup> Os elementos antropológicos que fundamentam a tradicionalidade da ocupação do grupo indígena envolvido estão todos contemplados no relatório circunstanciado de identificação e delimitação, elaborado pela

A primeira família extensa a ser registrada em Morro dos Cavalos<sup>15</sup> – “família anfitriã”<sup>16</sup> - foi de Julio e Isolina Moreira na década de 1960<sup>17</sup>. Moraram vários anos na região, com os filhos: Milton, Lurdes, Nadir, Rosalina e Lúcia. Com a morte de Júlio Moreira, Rosa, juntamente com Alcindo Moreira vêm morar em Morro dos Cavalos. O pai de Julio Moreira era irmão do pai de João Sabino – pai consanguíneo<sup>18</sup> de Alcindo Moreira. Após a morte dos pais de Rosa – Catarina e Vicente - , Alcindo e Rosa mudam-se para Mbiguaçu, onde iniciam uma nova aldeia guarani. A filha do casal, Roseli, casa-se com o filho de Julio – Milton Moreira, cacique de Morro dos Cavalos e posteriormente a sua mudança para Mbiguaçu, se torna novamente cacique da aldeia. Mais tarde, Milton Moreira se muda com sua família para o litoral Norte do estado, na aldeia de Conquista, e seu filho Hyral Moreira permanece em Mbiguaçu se tornando cacique, posição que ocupa na atualidade. Posteriormente - vindo de Itajaí, em 1995<sup>19</sup> - chega na aldeia Morro dos cavalos, a família de Artur Benites, que nesse novo momento, passa a ser a família anfitriã da localidade. Artur Benites se torna cacique da aldeia de Morro dos Cavalos, vivendo com sua família no local até a atualidade<sup>20</sup>.

A relação de parentesco entre os primeiros moradores de Morro dos Cavalos e Mbiguaçu, pode ser observada no gráfico 1 a seguir:

---

antropóloga Maria Inês Ladeira, mediante Portaria nº 838 PRE/Funai de 16 de outubro de 2001 e Portaria nº 622 de 24 de junho de 2002.

<sup>15</sup>Para mais informações sobre a ocupação do litoral Catarinense e ocupação de Morro dos Cavalos, ver também Darella, 2004:137-139.

<sup>16</sup> De acordo com Mello (2005), a *família anfitriã* refere-se a primeira família indígena a povoar uma localidade.

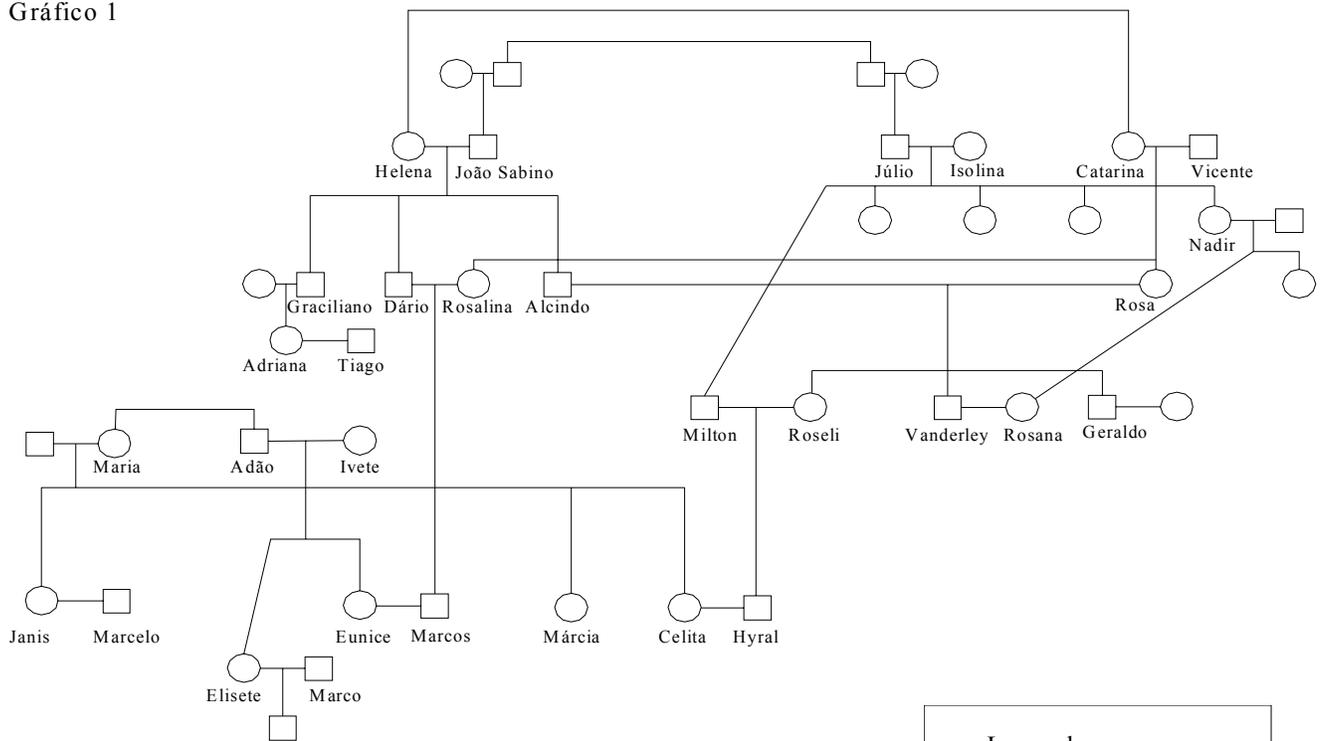
<sup>17</sup> Id. ib.: 2005.

<sup>18</sup> Defino consanguíneo como pai biológico, pois após o falecimento de João Sabino, Alcindo é criado por Vicente, pai de Rosa.

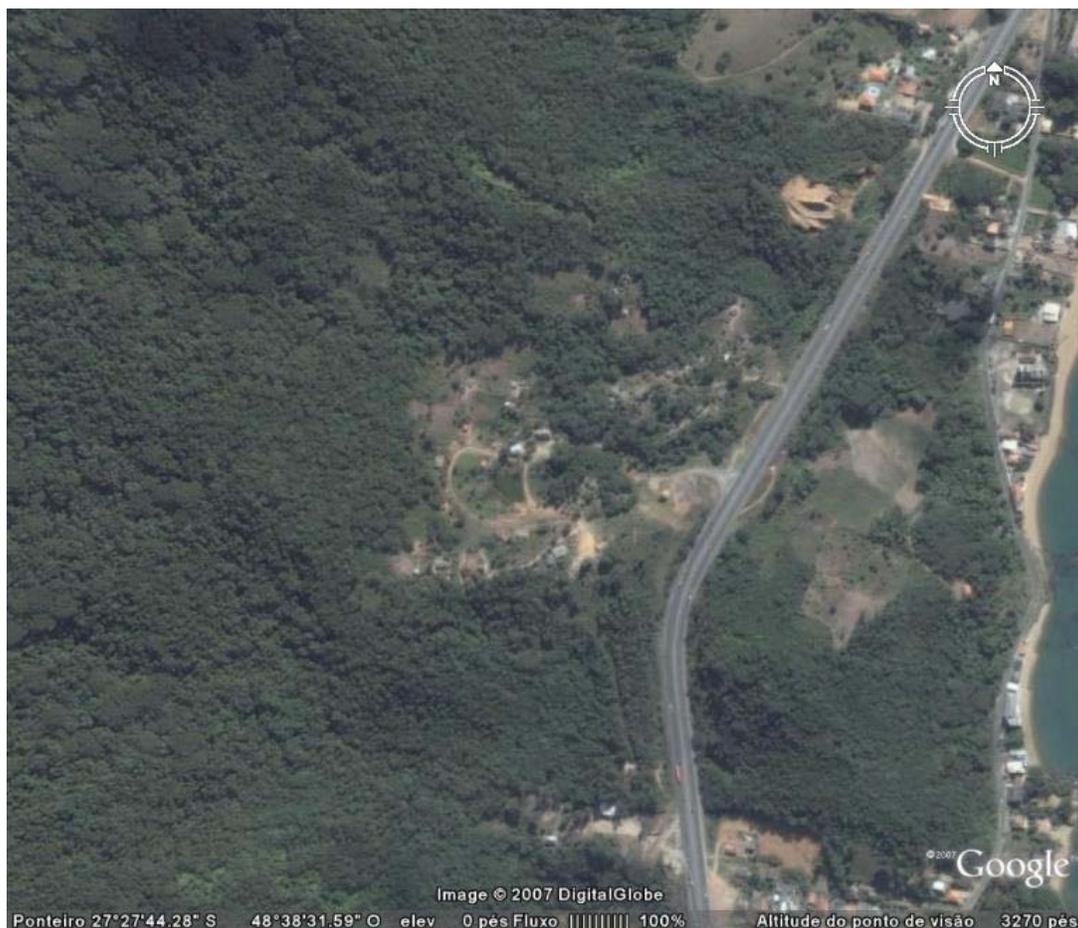
<sup>19</sup> Saraiva, 2007: 42.

<sup>20</sup> Para visualizar a genealogia da família extensa de Artur Benites ver Saraiva, 2007.

Gráfico 1



## I.2 A Aldeia de Mbiguaçu



A aldeia de Mbiguaçu se localiza no Km 190 da Br 101, em São Miguel, no município de Biguaçu, na grande Florianópolis. Constitui-se atualmente, como uma das duas Terras Indígenas demarcadas em Santa Catarina. Sua demarcação se deu em 1996, seguida da Terra Indígena de Araçai – no oeste do Estado - demarcada em 2007.

A comunidade foi habitada em 1986, pela família extensa de Alcindo Moreira – Wherá Tupã - e Rosa Poty Pereira, após o falecimento de seus pais Catarina Martins e

Vicente Pereira. Mais tarde, vieram morar em Mbiguaçu, Milton Moreira e sua esposa Roseli Moreira – filha de Alcindo - e sua família extensa.

Alcindo, diz não se lembrar a localidade em que nasceu, mas nas entrevistas que constituíram o trabalho de Mello (2001), apontam para a cidade de Nonoai – fronteira entre os Estados de RS e SC.

Alcindo Wherá Moreira é irmão<sup>21</sup> de criação de Rosa Poty Pereira, pois após o falecimento de seus pais - João Sabino Moreira e Helena Conceição Paraguai - foi criado pelos pais de Rosa, Catarina Xapecó Mariano e Vicente Karaí O’Kendá Pereira.<sup>22</sup> Não apenas Alcindo, mas os outros dois irmãos (Dário e Graciliano) também foram criados pelos

---

<sup>21</sup>Utilizando os termos guarani, a mulher chama seu irmão mais novo de *Kywy’y* e sua irmã mais nova de *Kupy’y*; sua irmã mais velha é chamada de *tche ryke*. O homem chama seu irmão mais novo de *Rywy* e a irmã mais nova de *Reindy Kyrinwé*; o irmão mais velho é chamado de *tche rykey* e a irmã mais velha de *reindy waivin*.

Todos os filhos consangüíneos ou não (os que chamaríamos de adotivos) são designados pelo mesmo termo dos irmãos naturais. Da mesma forma todos os filhos da irmã do pai e da mãe - os quais designaríamos de primos - , são chamados pelos mesmos termos de irmão/irmã. Para dados aprofundados sobre as categorias de parentesco guarani (Mello, 2005).

<sup>22</sup>Dados mais detalhados da história e trajetória das famílias podem ser observadas em Mello, 2001; e 2005.

pais de Rosa Poty. Esta relação deve-se ao fato de que Catarina Xapecó – mãe de Rosa - e Helena Conceição – mãe de Alcindo - serem irmãs (ver gráfico 1, p.34).

Além de Alcindo Moreira, que se casou com sua “irmã de criação”, seu irmão Dário -residente na aldeia de Cantagalo, Viamão/RS -, também se casou com a irmã de Rosa – Doralina.

É interessante perceber a relação de parentesco que envolve as duas aldeias, pois revelam aspectos importantes sobre a mobilidade inter-aldeias, sobre os deslocamentos que inserem-se em um contexto de parentesco e territorialidade.

### **I.3 Aspectos Gerais sobre os Guarani de Morro dos Cavalos e de Mbiguaçu e a suas classificações étnicas no século XXI**

Para apresentar os guarani com os quais *com-vivi* e realizei minha pesquisa, devo recorrer à etnologia indígena, pois os sujeitos pesquisados se auto-denominam pertencentes a distintos grupos étnicos, e, visto que realizei uma pesquisa etnográfica em duas aldeias díspares – apesar da proximidade das relações de parentesco e de solidariedade<sup>23</sup> que existe entre elas – faz-se importante apontar para algumas classificações étnicas.

No decorrer da leitura dos textos de etnologia indígena referente às classificações dos grupos guarani, percebi uma exaustiva tentativa de classificações e de encaixá-los em

---

<sup>23</sup>Leonardo Whera Tupã – liderança indígena guarani - descreve as relações entre as aldeias como de solidariedade ao invés de reciprocidade.

alguns sub-grupos, como Schaden (1974), que os distingue em *Mbyá*, *Kayová*<sup>24</sup> e *Nhandeva* ou *Chiripá*<sup>25</sup>.

Assis y Garlet (2004) em seu artigo sobre as populações guarani contemporâneas, ao tentar distinguir os grupos Guarani, apontavam para a dificuldade de muitos autores que demonstravam pouco conhecimento etnográfico e metodológico em perceber estas distinções, e outros pareciam ignorar a relevância das diferenciações entre os grupos. De qualquer modo, Assis y Garlet observam a complexidade da questão, a falta de consenso e muitas dúvidas quanto às maneiras de classificá-los. Segundo eles, o critério lingüístico é o mais utilizado, entretanto sabe-se que é insuficiente para uma análise etnológica mais consistente (Assis y Garlet, 2004: 37).

Em meio a esta complexidade de definições, inspirei-me no trabalho de Mello (2005), que imerge nestas classificações, buscando seus aspectos históricos bem como as atualizando, demonstrando o processo dinâmico em que as classificações em etnônimos e da noção de identidade étnica perpassam no século XXI. Neste sentido, a autora está em consonância com Hall (2005):

...as identidades não são nunca unificadas; elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em um processo de mudança e transformação (Hall, 2005: 108).

---

<sup>24</sup> Segundo Meliá (2004:189), “los guarani que em el Paraguai se autodenominan pai tavyterã, y como tales son ya conocidos en la conversación común, se han quedado en el Brasil con la de kaiowá que remite a sus tiempos de ‘monteses’, como habitantes de la selva”.

<sup>25</sup> Id. ib.: 187: “lás avá guarani, autodenominados también como ava katú eté, son los que eran más conocidos por los etnógrafos modernos como chiripá. Si se pueden identificar con los habitantes del antiguo Guairá, constatamos que se mantuvieron todavía en la region de su primer ‘descubrimiento’: las regiones de Mbaracayú, hoy departamento paraguayo de Canindeyú, sin desconocer los grupos que desde el siglo XX se dispersaron por el Brasil y llegaron hasta el litoral paulista. En ese país se dan a conocer más bien como *Nandeva*.”

É a partir deste pressuposto, de que as identidades estão em constantes processos de transformação que explicitarei as diferenças entre os grupos que pesquisei, os *Chiripá* e os *Mbyá*, apontando que as relações entre estes dois grupos estão imbricadas, refletindo ora uma complementaridade ora demarcações de identidade entre ambos.

É pertinente apontar que entre os *Chiripá* e os *Mbyá* existem mais semelhanças do que entre os *Chiripá* e os *Nhandeva*, os quais Schaden classifica como pertencentes ao mesmo grupo. Os *Nhandeva* são vistos com desagrado pelos *Chiripá* em consequência da ampla conversão dos grupos ao cristianismo<sup>26</sup>.

Os *Chiripá*, até algumas décadas eram denominados pela Etnologia de *Nhandeva*, mas estudos recentes baseados em pesquisas de campo, elucidaram tratar-se de um grupo distinto dos *Nhandeva* que habitam o interior do Paraná, São Paulo e Mato Grosso. A denominação *Chiripá* refere-se a grupos que habitam o interior do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e o litoral do RS, SC, PR, SP, RJ e ES (Mello, 2001).

Os Guarani de Mbiguaçu são denominados por alguns autores como pertencentes a subgrupo *Nhandeva* (Coutinho, 1999; Coelho, 1999 apud Oliveira, 2004), e por outros como pertencentes ao subgrupo *Chiripá* (Oliveira, 2004; Mello, 2005), nome pelo qual grande parte da população se define nesta aldeia. Utilizo neste trabalho, portanto, *Chiripá* ao me referir aos Guarani da aldeia de Mbiguaçu.

Já em Morro dos Cavalos, algumas pesquisas apontam os guarani como pertencentes ao subgrupo *Mbyá* (Dallanhol, 2002), nome pelo qual a comunidade se denomina. Novamente busco denominá-los do modo pelo qual eles se identificam: *Mbyá*.

Neste sentido acho importante ressaltar as contribuições de Barth (1969) *apud* Tassinari (2001), que se traduziram em um marco dentro da Etnologia ao apontar que “a

---

<sup>26</sup> Mello, 2005.

característica de auto-atribuição e do reconhecimento pelos outros, que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico”.

As identidades étnicas se mobilizam - na maioria das vezes - em relação à alteridade: em muitos momentos quando indagados, os guarani se autodenominam: “sou *Mbyá*”, ou “sou *Chiripá*”<sup>27</sup>, mas em contextos diversos, após uma aproximação, muitos referem-se a estes nomes como trazidos de fora, ou mesmo colocados pelos *Juruá*<sup>28</sup>. Em outros momentos se apresentam todos como guarani para ressaltar sua unidade em relação ao outro.

Em muitas ocasiões, quando em contato com a sociedade não-índia, os Chiripá se dizem Mbyá pois têm consciência da invisibilidade do termo Chiripá em oposição aos Mbyá, que são vistos como os “Guarani verdadeiros”. Este aspecto foi ressaltado por Mello (2005), quando no curso de formação de professores indígenas, houve uma efervescência nas discussões sobre os etnônimos indígenas. Os professores Chiripá descreviam o preconceito que havia como consequência do desconhecimento da diversidade interna nas aldeias guarani e achavam importante deixar claro as diferenças.

Carneiro da Cunha (1983), em seu artigo sobre os critérios de identificação étnica descreve o processo de identificação das populações indígenas no qual estas populações eram identificadas a partir de três critérios: o de *raça*; de *cultura*; e o terceiro que a autora defende - em consonância com Barth - que é o da *organização social*.

Após um longo processo histórico de políticas de miscigenação, não são as características biológicas que identificam um grupo indígena, nem tampouco a definição de

---

<sup>27</sup>A palavra *Mbyá* significa *gente*, e *Chiripá* era uma roupa semelhante a uma tanga amarrada entre as pernas e na cintura.

<sup>28</sup>*Juruá* ou *djuruá* é utilizado para referir-se ao não-indio. Sua tradução literal é *boca peluda*.

*cultura* quando se refere a características primárias da população e não conseqüência da organização social, buscando levar em conta o processo histórico vivenciado pelo grupo. A organização social, diz respeito *a sentir-se membro de um grupo*. “A cultura é algo dinâmico e perpetuamente re-elaborado, ao invés de ser um pressuposto de um grupo étnico é mais um produto deste” (Carneiro da Cunha, 1983).

Neste sentido é possível perceber que quando comparados com os guarani de outras aldeias, ou com outro subgrupo étnico, a demarcação da identidade é automática: “nós somos os *Mbyá*, eles são *Chiripá*”. Este fenômeno já foi apontado por Schaden em seu livro intitulado: *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani (1974)*:

“...cada um dos subgrupos procura acentuar e exagerar as diferenças existentes a ponto de se ridicularizarem uns aos outros. A diversidade dos dialetos, das crenças e práticas religiosas, de constituição psíquica e mesmo aparência física serve de motivo para cada bando afirmar sua pretensa superioridade sobre os demais...” (Schaden, 1974).

Em contrapartida, quando estão entre seus pares e referindo-se à própria comunidade, ressaltam, muitas vezes a falta de necessidade das subdivisões:

“...acima dessas diferenças indiscutíveis, há um fundo de elementos idênticos ou semelhantes, em virtude do qual todos os bandos se apresentam como unidade em oposição a outras tribos...” (Schaden, 1974).

Além disso, estas subdivisões não são apenas auto-denominações, mas demarcam uma série de diferenças entre estes grupos, e mais especificamente entre estas duas aldeias pesquisadas. Em vários momentos da pesquisa, pude perceber aspectos muito presentes em Morros dos Cavalos, que não eram constatados em Mbiguaçu e vice-versa. A linguagem, a entonação da voz, a velocidade da pronúncia, o modo de agir, diferenças religiosas, no

cotidiano da escola, na interação com os *djuruá* mostram a complexidade em definir uma etnia:

...a dificuldade em estabelecer de forma definitiva a qual etnia eles pertencem comprova a multiplicidade de elementos como as relações de parentesco, de origem e de afinidade, as condutas e vivências no decorrer da vida, as opções religiosas e de relacionamento com a sociedade envolvente, que se somam na definição e na diferenciação da identidade étnica das pessoas Mbyá e Chiripá, etnias que convivem nas aldeias do litoral e afirmam sua identidade em oposição uma à outra (Mello, 2001).

A linguagem é um critério efetivo de diferenciação entre os guarani, as variações dialetais promovem sub-divisões relevantes apesar de no litoral habitarem *Mbyá* e *Chiripá*, que realizam freqüentes alianças, tanto na esfera política e de parentesco, sendo comum encontrar *Mbyás* junto a um grupo familiar *Chiripá* e vice-versa.

A Língua Guarani é pertencente ao tronco Proto ou Macro-Tupi, que deu origem à família lingüística Tupi-guarani e subdivide-se em vários dialetos. Dentro desta família lingüística podemos citar o *Tupi*, *Parintintin*, o *Tapirapé* e o *Guarani* como tendo a mesma origem lingüística.

Em contrapartida, existem muitas semelhanças entre os grupos pesquisados, a “*mobilidade inter-aldeias*” (Mello, 2001) é um fator predominante em ambas aldeias. Esta mobilidade é um fator amplamente discutido por diversos autores (Ladeira, 1992; Litaiff, 1996; Garlet, 1997; *apud* Mello, 2001), sendo predominante até os dias de hoje, fato que proporciona uma média muito variável entre as famílias residentes nas aldeias.

Presenciei a rotatividade de muitas famílias que vinham de longe para visitarem parentes, e em *Mbiguaçu*, muitas famílias vinham com o objetivo de realizar um tratamento de cura com o *txeramõi* da aldeia<sup>29</sup>.

Um outro tipo de deslocamento, a *migração* de famílias, que é diferenciada por Mello (2001) e Ladeira (1992) da *mobilidade inter-aldeias*, é resultante de uma mudança definitiva. Foi possível perceber que muitos Guarani que se separam; famílias que entram em conflitos com a liderança local; outros que perderam algum parente próximo; alguns em busca de melhores oportunidades, todos estes mudam de aldeia levando todos os seus pertences. É uma mudança *quase-definitiva*, pois se mudam, levam tudo, depois de alguns anos retornam, e assim ocorre com a maioria das famílias. Este foi um fator que permeou toda minha pesquisa e predominante em ambas as aldeias.

A territorialidade guarani é baseada em preceitos cosmológicos, envolvendo a ocupação circular de um território formado por redes de parentesco e reciprocidade. Esta ocupação circular promove o contato entre as aldeias, sendo estes deslocamentos responsáveis pela manutenção dos Guarani enquanto grupo étnico diante do processo de expropriação territorial, principalmente no Sul do Brasil.<sup>30</sup>

Neste sentido, estudos recentes demonstram que os guarani não podem ser denominados *nômades* pois não abandonam definitivamente o local habitado, mas realizam um movimento circular por um território tradicional previamente conhecido. Território onde não haviam as fronteiras delimitadas pela formação dos Estados Nacionais, abrangendo o Brasil, parte da Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina, denominado por eles de “*terra de parentes*” (Mello, 2005).

---

<sup>29</sup>Descreverei a importância religiosa de Wherá Tupã - pajé da aldeia – posteriormente.

<sup>30</sup>Ver relatório sobre o processo de demarcação da terra indígena de Mato Preto: Unesco, Funai, Mello, 2005.

A noção de *território tradicional* deve ser entendida como um mecanismo de fortalecer a tradicionalidade na forma de ocupação, no modo de se relacionar com o meio ambiente, referindo-se a formas de ocupação tradicional, pois as terras reivindicadas não correspondem à totalidade do território de ocupação guarani, mas sim a locais que podem promover uma maneira de viver de acordo com o *nhandereko* – sua cultura, preservando o *tekoá* - o sistema e a maneira de *ser e viver* guarani.

Apesar da questão da não-demarcação das terras indígenas guarani serem um problema que gera instabilidade, estas populações preservam elementos centrais em sua cultura, como a língua, as cerimônias religiosas e elementos cosmológicos que organizam sua vida ritual e social dentro da comunidade.

As famílias extensas nas comunidades são um exemplo de organização social, e, ao mesmo tempo política, buscando a manutenção do *tekoa*. São compostas pelo casal, as filhas, os genros, em alguns casos os filhos e as noras, e os netos, constituindo uma unidade de *produção e consumo*<sup>31</sup>. A produção na roça é serviço daqueles que se casaram no grupo familiar, e o consumo da produção é permitido à família nuclear juntamente àqueles que trabalharam no plantio:

A composição familiar está intimamente associada aos aspectos econômicos, políticos e de controle territorial. A separação em grupos familiares, que vão se constituir em unidades próprias, é uma orientação religiosa de ordem mítica, estratégica para a preservação dos *tekoa*, de cada um dos seus componentes e do território guarani como um todo (Ladeira, 1992).

Além dos aspectos sociais e econômicos, é importante salientar o aspecto religioso. Faz-se necessário que a família extensa possua sua referência religiosa, que na maioria das

---

<sup>31</sup>Ladeira (1992).

vezes, corresponde ao chefe da família extensa. Em ambas as aldeias pesquisadas, o chefe da família extensa era o mais velho, e ao mesmo tempo a liderança espiritual.

As aldeias de Morro dos Cavalos e de Mbiguaçu, - como sugere a literatura antropológica – possuem tendência a matrilocidade e uxorilocalidade temporária<sup>32</sup>, em que os genros ficam morando juntamente à família da esposa, mas em muitos casos, após conseguirem um outro local para habitar, mudam-se. Todavia, se o casamento termina em separação, ele volta a habitar a casa da mãe.

Existem exceções, como no caso de uma família extensa possuir como chefe da família uma liderança religiosa, pois, neste caso, as noras acabam morando com os sogros, pois os conhecimentos do xamã serão repassados ao filho, fazendo-se necessário sua presença junto à família.

Em Mbiguaçu, os filhos de Alcindo Moreira e Rosa, moram junto a eles, e as respectivas esposas que acompanham os maridos, convivendo na comunidade prestando serviços aos sogros. Estes trabalhos vão desde serviços na roça, cozinhar na casa dos sogros, freqüentar periodicamente a casa bem como as cerimônias na Opy.

Em Morro dos Cavalos a mesma exceção acontece, em que os filhos de Artur Benites – cacique e pajé - moram na aldeia, e suas respectivas esposas prestam serviços à família extensa de Artur<sup>33</sup>.

A ligação mais próxima entre a família “anfitriã” de Morro dos Cavalos e da família “anfitriã” de Mbiguaçu, são os filhos de Sônia Moreira – filha de Alcindo Moreira e Rosa -

---

<sup>32</sup> Não possuo a pretensão de aprofundar-me nos aspectos relacionados ao parentesco, pois Mello (2005) faz isso de maneira excepcional.

<sup>33</sup> Atualmente, (dez/2007), o cacique é o filho de Artur Benites, Marcelo Benites.

, moram em Morro dos Cavalos, sendo que Agostinho Moreira, filho de Sônia, é casado com Cláudia Benites, filha de Artur Benites.

Entre as aldeias é possível perceber algumas diferenças importantes, principalmente quando adentramos na esfera religiosa. Em Morro dos Cavalos, as cerimônias de reza na Opy, geralmente são fechadas ao grande público não-índio, e as rezas e curas são transcorridas com o uso exclusivo de tabaco. Em contrapartida, em Mbiguaçu, as cerimônias na Opy são realizadas com ayahuasca e tabaco, em que muitas delas são abertas para o público de fora das aldeias<sup>34</sup>.

Todos estes aspectos descritos acima caracterizam os Guarani das aldeias pesquisadas, demonstrando seu pertencimento a diferentes grupos étnicos; os deslocamentos e a mobilidade inter-aldeias – que mostram as relações de reciprocidade que existem entre os grupos, bem como a fluidez inter-étnica e inter-aldeias –; a composição de sua família extensa – na medida que possibilita o entendimento de alianças políticas, matrimoniais, religiosas, bem como rixas entre grupos. As diferenças dialetais, relações inter-aldeias, e as diferenças existentes entre as aldeias podem ser transpostas para o espaço escolar, proporcionando uma reflexão inter-escolas.

---

<sup>34</sup>Estes aspectos religiosos serão descritos posteriormente.

## CAPÍTULO II: A ESCOLA INDÍGENA: UM (DES)ENCONTRO DE COSMOLOGIAS?



### II.1 Memórias do Processo de Escolarização das Aldeias Indígenas

A primeira fase da história da educação escolar entre os povos indígenas foi caracterizada pelo intuito de catequização, em que os indígenas eram percebidos - pelo *ponto de vista* dos europeus - como selvagens.

Viveiros de Castro descreve este período histórico pelo viés do *perspectivismo*, apontando para o embate de *perspectivas* ocorrido neste momento: os europeus matavam os indígenas pois achavam que eles não tinham alma, os índios – todavia – o faziam para certificar-se de que os corpos dos europeus estavam sujeitos a putrefação. Pois enquanto

os colonizadores preocupavam-se com a ausência ou não de alma, os indígenas desejavam certificar-se de que possuíam os mesmos corpos<sup>35</sup>.

Os espanhóis concluíram que os índios eram animais, os segundos desconfiavam que os espanhóis eram divindades. Talvez a última fosse a atitude mais digna de seres humanos! (Viveiros de Castro, 1986). Neste sentido, de acordo com o autor, podemos narrar o primeiro contato entre europeus e indígenas a partir de um embate de *perspectivas*<sup>36</sup>.

Posteriormente, visto que eram realmente humanos – (*primitivos*, mas humanos!) - e passíveis – pelos olhos do colonizador - de serem integrados à sociedade envolvente as populações indígenas são catequizadas.

As fases da educação escolar entre as populações indígenas, de acordo com Ferreira (2001) podem ser divididas: na criação do SPI –serviço de Proteção ao Índio – em 1910 e que se estende à política da FUNAI. Nesse período, segundo a autora, o SPI teria o intuito de integrar as populações indígenas à sociedade envolvente, baseada em ideais positivistas do início do século.

Com a extinção do SPI e a criação da FUNAI nos fins da década de 1960 e 1970, o ensino bilíngüe passa a fazer parte das políticas de educação, bem como alguns programas de capacitação para professores indígenas. Como não havia programas educacionais bilíngües para tamanha variedade lingüística, a FUNAI recorre ao Summer Institute of Linguistics (SIL).

---

<sup>35</sup> De acordo com Viveiros de Castro (1986), no pensamento ameríndio amazônico, todos os seres possuem a mesma capacidade de pensamento, cultura, em contrapartida, o corpo é passível de ser transformado. O corpo é uma roupa que institui uma função, não é uma morfologia fixa. No corpo está o *ponto de vista*, o *ver como*, *comer como*, *andar como*.

<sup>36</sup> *Personitude*, *perspectividade*, *perceptos*, capacidade de ocupar um ponto de vista; ver como (Viveiros de Castro, 1986).

Mas qual seria a razão para estas instituições resolverem ensinar na língua indígena? Ferreira (2001) salienta que seria pela “integração eficiente dos índios à sociedade nacional, uma vez que os valores da sociedade ocidental seriam traduzidos nas línguas nativas e expressos de modo a se adequar às concepções indígenas” (id. ib.: 77).

Os primeiros trabalhos a tratarem do tema da educação escolar indígena narram esta história na qual as escolas indígenas - desde décadas anteriores até 1970 - eram organizadas por órgãos governamentais (SPI/FUNAI) e por missões religiosas, atuando com o objetivo de integrar as populações indígenas à sociedade nacional.

Em relação a esta temática, apresentamos como roteiro de pesquisa o livro de Marta Capacla (1995): “*O debate sobre a educação indígena no Brasil*”, onde a autora faz um apanhado da produção bibliográfica produzida a partir da década de 70 sobre o tema da Educação Escolar Indígena.

Como ponto de partida o livro de Silvio Coelho dos Santos (1975): “*Educação e Sociedades Tribais*” no qual o autor trabalhou com populações indígenas da região sul na década de 70 e apontou a dominação sobre a qual estavam submetidas estas populações retratando sua dependência em relação aos órgãos governamentais<sup>37</sup>.

A escolarização na região sul teve início em meados da década de 40, quando o fracasso dos projetos governamentais era explícito. Na perspectiva de Silvio Coelho este fracasso estava diretamente relacionado à falta de um projeto maior que trouxesse em seu bojo a discussão da terra, atividades na área da economia, saúde, em que a educação seria um destes elementos. Em sua análise, nesta fase da história da educação indígena com a

---

<sup>37</sup> Silvio Coelho realizou o registro etnográfico da família extensa fundadora de Morro dos Cavalos ainda na década de 70, e seus dados remetem à ocupação tradicional guarani anterior a este período (Quezada, 2007).

experiência de ensino bilíngüe, bem como nas demais ações educacionais que se desenvolviam nas aldeias, a escola não se constituiu em apenas uma “agência de integração como pretendia a FUNAI, mas em instrumento de *inculcação ideológica* da cultura da sociedade envolvente.”

O final da década de 70 foi marcado pela crescente mobilização indígena, período em que Bartolomeu Meliá (1978) publica seu livro intitulado: “*Educação para o indígena*”, no qual pontua que as populações indígenas já possuem seu sistema educacional ao qual a educação escolar não deveria se justapor. Em consonância com Silvio Coelho (1975), Meliá aprofunda a discussão sobre a língua na qual a educação deveria se dar.

Neste momento inicia-se uma problemática central na educação escolar, em que a questão da língua tem sido um dos temas pedagógicos mais discutidos até hoje, e Meliá propõe à época, que a alfabetização deveria se dar na língua indígena e não ser abandonada após a escolarização, além de lançar questões relativas aos materiais didáticos e conteúdos pedagógicos.

Outros trabalhos neste período merecem destaque, a tese de mestrado de Eneida Corrêa de Assis (1981): “*Educação indígena: uma frente ideológica?*” na qual a autora demonstra as condições inadequadas de ensino as quais estavam submetidos alguns grupos indígenas do Norte do Amapá. Além disso, no mesmo ano, Aracy Lopes da Silva organiza o livro: “*A Questão da Educação*”, retratando experiências alternativas de alfabetização em diferentes regiões do país. Este livro foi resultado do Encontro Nacional sobre Educação Indígena (1981), e possuiu um papel importante na medida que aglutinou experiências de diversas regiões do país.

O Encontro Nacional sobre Educação Indígena foi promovido pela Comissão Pró-índio de São Paulo em 1979, relatando experiências alternativas de educação e alfabetização indígena que já estavam ocorrendo em diversas regiões do país, descrevendo suas experiências e delineando questões que norteariam debates futuros.

Os participantes do Encontro (professores e educadores, antropólogos, lideranças indígenas) constataram o caráter isolado de suas experiências – fator principal que culminou no Encontro – e ao mesmo tempo, constatou-se que a FUNAI não possuía o objetivo de constituir uma escola pró-índio, nem uma filosofia educacional orientadora, e devido a esta constatação, firmou-se como objetivo dos participantes fazer da escola indígena um meio de fortalecimento dos próprios índios buscando sua autonomia.

Pedagogicamente aprofundava-se o debate em torno da língua da alfabetização, pois se por um lado, a escolha era pela língua materna do grupo, por outro lado os professores não-índios não dominavam a língua e tampouco possuíam materiais didáticos adequados.

A partir daí, percebeu-se que a questão da Educação Escolar Indígena deveria ser realizada em um trabalho multidisciplinar, envolvendo lingüistas e antropólogos na construção de uma nova prática educacional, bem como materiais didáticos adequados.

Podemos observar a partir destes trabalhos a construção da educação escolar indígena nas décadas de 70 e 80, ressaltando o caráter ideológico da educação, a questão da autonomia das sociedades indígenas em relação aos órgãos governamentais e o debate em torno do Ensino Bilíngüe.

Se no início a discussão levantada por Santos (1975) e Meliá (1978) girava em torno da necessidade ou não da escola e da alfabetização, atualmente, com as diversas situações

de contato, as lideranças indígenas passam a colocar na sua pauta de reivindicações a Educação Escolar.

Este foi um longo processo, e, como consequência dele, e das transformações das escolas indígenas, principalmente com a Constituição de 1988, - garantindo uma educação diferenciada, bilíngüe e na língua materna -, as populações indígenas passam a se apropriar da escola e a utilizá-la como um acesso às informações do mundo do não-índio <sup>38</sup>.

Em contrapartida, a escola também se mostra como espaço de disputas e freqüentes negociações como veremos a seguir.

## **II.2 O Problema Atual: As Sociedades Indígenas *contra* o Estado**

Em seu livro *A Sociedade contra o Estado*, Pierre Clastres (1978) ressalta o caráter etnocêntrico dos evolucionistas em apontar a ausência de elementos constitutivos de uma sociedade como modo de classificar uma população indígena em relação à outra e à sociedade ocidental. Teriam elas a falta de um Estado na qual estariam sempre tentando suprir, seriam sociedades incompletas: sociedades *sem* Estado, sociedades *sem* escrita, sociedades *sem* história.

Clastres salientava a necessidade de perceber que havia uma escolha realizada por estas sociedades indígenas em não possuir um poder centralizado, realizando o papel que o Estado exerce na sociedade ocidental.

Segundo ele, os chefes guerreiros das sociedades Tupi- Guarani eram os que defendiam as sociedades indígenas na disputa com outros povos, pois possuíam o domínio e

---

<sup>38</sup> *Apropriação* é uma palavra que traduz o movimento de tornar algo próprio. Refere-se à capacidade criativa das pessoas em ocupar espaços de escolarização, evidenciando a natureza ativa e transformadora de suas ações (Gomes, 2003). O termo também é trabalhado intensamente por Chartier (1995) ao abordar a relação entre escrita e oralidade (*apud* Bergamaschi, 2005).

destreza do arco e flecha. Todavia, o que recebiam em troca era o prestígio na sociedade e comemorações rituais.

As funções de chefe não dependiam do uso de autoridade, de poder, o chefe seria a pessoa que ajudava a solucionar conflitos, aquele que dominava a palavra e agia como um pacificador; ele o fazia pelo prestígio e reconhecimento da sociedade que não permitia que um chefe fosse além de uma superioridade técnica para se tornar uma autoridade política.

O chefe guerreiro é alguém que deveria defender a sociedade dos perigos externos, principalmente na guerra. Ele era um chefe sem poder, em que o prestígio pela vitória de modo algum se transformava em autoridade. Com a chegada dos colonizadores, as populações indígenas Tupi-Guarani tiveram sua liberdade restringida, seu território tradicional teve de ser recortado, limitado, reduzido. As condições básicas para produção e reprodução da aldeia e do *Tekoá*- do sistema guarani – foram se tornando escassas. Além disso, estas populações indígenas passam a ser catequizadas é a fase inicial da escolarização das populações indígenas como descrito anteriormente.

A partir de movimentos indigenistas e de lideranças indígenas, a questão da educação indígena passa a ser discutida e reivindicada. As populações indígenas lutam pela manutenção de sua cultura, do conhecimento tradicional, e de seu território.

Mais tarde, a lei do Estado que limita, recorta e reduz os territórios indígenas também aparece como protetor: é a partir de leis constitucionais que as populações indígenas passam a ter legalmente (mas não praticamente) seus direitos respeitados - vide constituição de 1988, que garante uma educação bilíngüe, diferenciada, na língua materna e que respeite os processos próprios de aprendizagem.

A luta pela demarcação das terras é algo recente entre os guarani, pois acreditavam que podiam caminhar livremente entre as diversas aldeias. A conservação do Ambiente em que viviam dependia desta circularidade em que estavam acostumados.

No Estado de Santa Catarina, a presença Guarani no litoral e a luta guarani pela demarcação de terras ficou mais visível na década de 90, como aponta Darella (2004):

... no transcurso da década de 90, a presença guarani no litoral de Santa Catarina se fez crescente, começou a se tornar visível e, no mínimo, incômoda ante diversos interesses fundiários da sociedade envolvente. Nesse cenário, o projeto de duplicação da BR-101 se estabeleceu como um canal para a legitimação de sua demanda: terra. Um direito indígena, um dever governamental. Os grupos familiares externaram que queriam ser respeitados e reconhecidos. Esse posicionamento se fortalece na medida que pequenas, mas significativas conquistas são efetivadas na defesa de seus direitos territoriais, a exemplo da demarcação da TI de Mbiguaçu (Biguaçu), a primeira terra indígena guarani do Estado de Santa Catarina. (Darella, 2004).

Esta é a situação de Mbiguaçu, mas muitas aldeias Guarani - inclusive a aldeia de Morro dos Cavalos - prosseguem na luta pela demarcação de suas terras já alguns anos<sup>39</sup>.

Segundo Darella (2004), com os estudos para a duplicação da Br-101 na década de 90, e com a crescente população guarani no litoral, estes povos ganham visibilidade. Os Guarani se colocam em cena como atores políticos na luta pela demarcação de suas terras, percebendo que esta seria a única maneira que garantir o *Tekoa* - seu modo de ser e viver.

As terras destinadas às populações guarani, na maioria dos casos não são suficientes para a manutenção de sua cultura e de seu *sistema* - *nhandereko*. A escola viria neste processo, contribuir para a sustentabilidade da população Guarani.

---

<sup>39</sup> A aldeia indígena de Morro dos Cavalos recebeu pareceres favoráveis à demarcação de suas terras concedido pela FUNAI e pelos consultores do Ministério da Justiça, mas o relatório continua parado no Ministério da Justiça. A demarcação das terras indígenas segue a Constituição Federal art. 231 que reconhece as TI; e pelo decreto n.1775 de 1996 que define os passos e prazos para demarcação.

A escola aparece nas aldeias como mecanismo de alicerce das populações indígenas: criam-se cargos, salários, tem-se comida - que antes era escassa. Todavia, juntamente com os benefícios havia um outro lado da moeda: a instituição do cargo de professor na comunidade, a centralização de poder em uma pessoa.

O professor seria aquele que domina o português, que pode servir de mediador entre a cultura indígena e ocidental, alguém responsável por defender a sociedade do inimigo, um *chefe guerreiro* como descrevia Clastres. Ao mesmo tempo, a este guerreiro, que deveria defender os interesses da comunidade, existe uma autoridade superior que dita as regras: o Estado.

Como então garantir uma educação diferenciada na medida em que o guerreiro da aldeia deve se submeter a um outro sistema que não o indígena? Como aquele que defende a comunidade contra a centralização estatal - em troca de prestígio interno - agirá tendo de submeter-se às normas e regras impostas pelos mecanismos de funcionamento do Estado?<sup>40</sup>

Álvares (1999) constata este impasse entre os Maxacali, em que o surgimento da categoria de professor indígena, provoca alguns conflitos.

“A categoria de professor, é uma categoria emergente que lida com compromissos e interesses que implica a rede de parentesco e os benefícios conseguidos através da escola - salário, controle sobre os alimentos, acesso ao mundo dos *brancos*.”

Com a precária situação fundiária em que se encontram as populações indígenas, o salário recebido na escola é motivo para disputas: quem não quer ser professor dentro da aldeia?

Os Maxacali - apesar do faccionalismo - têm o hábito de dividir entre seus parentes os bens. Os líderes indígenas que recebem aposentadorias, dividem com seus grupos

---

<sup>40</sup>Ver artigo: Nunes, O. (2007): “A existência essencial da escola e a educação indígena Guarani”.

familiares, mas os professores encontram-se na faixa etária dos jovens guerreiros. “Eles controlam apenas suas famílias nucleares, não se mostrando muito dispostos a socializar o grande volume de bens adquiridos com sua nova atividade” (Álvares,1999). Os professores são considerados donos da escola, controlando o estoque de alimentos, de bens, além de determinar a sua distribuição.

A sociedade Maxacali se caracteriza por uma mobilidade social provocada pelas disputas e conflitos e tem, como estratégia de solução, o afastamento espacial e a atualização de novas alianças para a composição de novos grupos locais. A distribuição desigual dos bens e prestígio, provocada pela implantação da escola, dentro de uma sociedade com grande mobilidade social e que não aceita diferenças internas será sempre tensa e difícil.

Esta situação de negociação e disputas, não ocorre na mesma intensidade entre os guarani, mas é importante registrar que esta nova categoria deslocou muitos olhares de toda aldeia para dentro dos prédios escolares. A aldeia indígena se constitui por uma comunidade em que a escola está em todo lugar: na mata, na *Opy*, nas conversas com os mais velhos, na fumaça do *petyngua*, no silêncio...Como disse o cacique da aldeia de Mbiguaçu: “*A escola acaba se tornando o centro da aldeia, quando a verdadeira escola é a Opy*”, ou ainda: “*toda aldeia é uma escola*”. Nesse sentido, é como um grande palco de re-significações, de troca de saberes, mas também de disputas que lhes apresento as escolas indígenas.

### II.3 *Itaty* - A Escola Indígena de Morro dos Cavalos



A escola indígena *Itaty*<sup>41</sup> está localizada na Terra Indígena de Morro dos Cavalos, atendendo – na época de minha pesquisa – alunos do ensino fundamental, 1ª a 4ª séries e EJA – Educação de jovens e adultos. As crianças que terminavam a 4ª série paravam de estudar, ou buscavam uma escola fora da aldeia, na Enseada do Brito, o que era visto com muito desagrado pela comunidade.

Desde 2007 os alunos contam também com a quinta série do ensino fundamental, algo muito reivindicado pela comunidade desde o ano passado, e finalmente o pedido foi atendido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

---

<sup>41</sup> Itaty significa *monte de pedra* na língua guarani.

A escola possui em sua estrutura física três salas separadas uma da outra e uma cozinha com uma sala para escritório anexa, e dois banheiros. O pátio é de lage, sem nenhuma segurança, local de alguns acidentes. Na atualidade, após muitas solicitações da comunidade, foi construída uma mureta em volta do vão central da escola, garantindo a segurança das crianças e afastando os cachorros. Mas a cerca que proporcionaria maior segurança às crianças na escola que fica à margem da BR-101, é outra reivindicação que ainda não foi atendida até a apresentação desta dissertação.

Em uma das salas de aula funcionam as séries iniciais e na outra o EJA - ensino de jovens e adultos, na terceira sala de aula funciona uma biblioteca equipada com computadores, televisão e DVD. Além disso, há um campo de futebol improvisado com algumas estacas de madeira logo à frente da escola, local onde as crianças - *kyringué* – estão sempre brincando de bola no intervalo das aulas.

Os conteúdos são selecionados e desenvolvidos pelos professores para os alunos de primeira à nona série. À tarde e à noite os jovens e adultos estudam no EJA – em que por meio de módulos - não específicos à cultura guarani - realizam o supletivo.

De acordo com depoimentos de um pesquisador guarani e professor da escola – Adão Antunes -, a escola passou por quatro momentos: primeiramente a casinha de barro e madeira abaixo do morro do posto de saúde; depois o professor Darcy – que atualmente mora em Imaruí – fez de sua casa a escola; mais tarde, por meio de projetos de universidades do Estado, foram construídas duas salas em cima do Morro ao lado do posto de saúde – que se tornaram casas de famílias Guarani e posteriormente se tornaria um centro de educação infantil, mas na atualidade (2008) tornou-se novamente casas de famílias guarani.

O professor Adão Antunes (2002) desenvolveu uma pesquisa minuciosa para elaboração do projeto político pedagógico da escola, no qual relata todos os momentos vividos pela comunidade desde a primeira escola, registrando todos os professores que passaram pela aldeia.<sup>42</sup> Segundo Antunes (2002), a escola teve como seu primeiro professor Milton Moreira - filho de Júlio Moreira, pertencente à primeira família extensa guarani que chegou à aldeia de Morro dos Cavalos ainda na década de 30. Milton ministrava aulas de alfabetização em guarani articulando com a língua portuguesa, além de ensinar matemática.

Em 1997, foi iniciado o curso de Educação Indígena promovendo a capacitação de professores indígenas, no período de 17 de Março a 21 de Março.

Em 1998, quem atuava como docente era o professor bilíngüe Afonso Cláudio e a Professora Eliete Matos Rodrigues Raulino como professora de português. No período de 23 a 27 de Março iniciou-se o segundo curso de capacitação de professores indígenas "*Construção de um currículo diferenciado para Educação Escolar Indígena*".

No ano de 2000, foram contratados os professores: Aldo Gonçalves como professor guarani; e de português, Eliete Matos. Neste mesmo ano a professora lecionou até o mês de maio e o professor até junho. Os alunos ficaram alguns dias sem professor de português e no lugar do professor Aldo foi contratado o professor bilíngüe João Antunes que ficou até Dezembro, finalizando o ano letivo com as crianças.

Em 2001 foi contratado o professor Agostinho Moreira – como bilíngüe – e alguns meses depois, a professora Eliete Matos retorna para a escola. De acordo com relatos de Antunes (2002):

*Até o ano de 2000 a escola funciona em uma casa meia água e em 2001 mudou-se para uma sala grande no topo do morro, uma construção no estilo oca,*

---

<sup>42</sup>Esta pesquisa nos remete a aspectos que apontam para relações de parentesco, relações inter-aldeias e inter-escolas como demonstrarei posteriormente.

*feita de costaneira. A primeira sala de aula era uma meia água de madeira, 2,5m de largura por 4,0m de comprimento, energia elétrica, um quadro negro de 1m². não existia banheiro sanitário, as crianças utilizavam o mato. Na época perto da escola existiam cinco casas. Três delas eram de barro típicas: feitas de pau-a-pique, coberta de taquara e parede de barro. Duas casas de madeira feitas pela FUNAI, uma delas morava o Cacique Darci Gimenes e na outra o professor Aldo Gonçalves. O refeitório e depósito de merendas era uma meia água de madeira construída pela FUNAI que ficava 15m longe da sala de aula. A escola ficava na recosta do morro e era muito difícil o acesso.*

Em 2003, o governador do Estado de Santa Catarina Esperidião Amim, autorizou a construção do pavilhão da escola *Itaty* - que se localiza atualmente as margens da BR 101 -, local não muito celebrado pela comunidade devido ao barulho e da falta de privacidade.

Ainda em 2003, a professora guarani Eunice Antunes- filha de Seu Adão Antunes - passa a atuar como docente em Morro dos Cavalos como professora de língua portuguesa.

Eunice revela que “...*foi muito difícil pois havia uma coordenadora não-índia na escola que queria tudo ao seu modo.*”

Ao conversar com o cacique, Artur Benites, Eunice disse que queria trabalhar de acordo com os interesses da comunidade e não da coordenadora *jurua*, e que se Artur assim desejasse, ele podia ir à sala de aula contar histórias de como era antigamente. O cacique ficou maravilhado, disse para Eunice reunir a turma que ele contaria história.

*... o cacique contou a história de como era antigamente, da casa de reza, que se as crianças quisessem era só ir na casa de reza que ele contaria mais. No outro dia as crianças foram cortar lenha pra levar na Opy, a noite a Opy estava cheia. Artur ao redor do fogo contava história de como era antigamente, de que se fazia artesanato pra enfeitar a Opy, fazia-se petynguá, balaio, colares. No outro dia fui com as crianças cortar taquara e pegar material pra fazer artesanato. Levaram para enfeitar a casa de reza. O cacique ficou muito satisfeito, e a coordenadora, que era autoritária e queria impor seu trabalho foi mandada embora (Depoimento de Eunice Antunes, 2007).*

Em 2007, período de minha pesquisa de campo, atuavam como professores: Marco Antônio de Oliveira, João Batista Gonçalves, Adão Antunes – com as séries iniciais: primeira à quarta; e Joana e Diego (matemática), com o EJA.

Nesse processo é a rotatividade de professores, disputas de interesses e choques culturais entre os professores Guarani e professores não-índios. Processo que se iniciou em 1992, quando havia uma pequena casinha de barro na comunidade – construída pelos próprios Guarani – que pouco a pouco recebeu a presença de professores voluntários e de projetos de Universidades, mas foi apenas em 2003 que se constituiu na escola sob a tutela do Governo do Estado, com suas exigências e particularidades.

Em 1996, inicia-se o processo institucional de escolarização nas aldeias, mediante a parceria entre líderes Guarani, Secretaria de Educação do Estado e FUNAI. O objetivo principal era elaborar um projeto que visasse à implementação de escolas nas três aldeias guarani da grande Florianópolis: Morro dos Cavalos, Massiambu – distante 3km de Morro dos Cavalos, em Palhoça - e Mbiguaçu. Este processo tinha o intuito de garantir o direito a uma educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada<sup>43</sup>. Em 1998 foi fundada a escola em Mbiguaçu<sup>44</sup>, e em 2003 no Morro dos Cavalos sob a tutela do governo do Estado.

Em Morro dos Cavalos a escola chegou mais tarde que nas demais aldeias, fato que me chamou atenção. O cacique e as pessoas da comunidade resistiam muito sobre a possibilidade de uma escola nos moldes do *djuruá* na aldeia. Quando indaguei aos professores que estão a mais tempo na comunidade, me disseram que tinham medo que a

---

<sup>43</sup>Refere-se a Lei Darcy Ribeiro n.9.394/96, de 20.12.96: Artigo 26, refere-se ao currículo diferenciado; Art. 78, refere-se a valorização das culturas indígenas e do direito ao acesso à sociedade nacional, demais sociedades não-índias; Art. 79, refere-se ao apoio da união a educação inter-cultural, incluindo formação de pessoal específico para o trabalho de educação nas sociedades indígenas e a publicação de material didático-pedagógico específico e diferenciado.

<sup>44</sup>Ver também Oliveira, 2004.

“cultura *djuruá*” influenciasse a cultura indígena, e portanto não queriam escola de *djuruá* na aldeia.<sup>45</sup>

Este fato foi descrito por moradores de muitas aldeias, que tinham medo, que não queriam uma escola de branco. Mas, com o passar dos anos e a visibilidade de outras experiências de escolarização, a comunidade de Morro dos Cavalos – percebendo que havia direitos que contemplavam uma educação diferenciada para os indígenas e que eles poderiam fazer uma escola ao seu modo – começou a reivindicá-la.

### O dia-a-dia na Escola Indígena de Morro dos Cavalos



---

<sup>45</sup>De acordo com Clastres, H. (1978), de que os Guarani pertencentes ao subgrupo *Mbyá* seriam os mais resistentes na preservação de sua cultura e de seus valores.

Na aldeia guarani de Morro dos Cavalos, a aula se inicia aos poucos. Primeiro o professor chega, depois as crianças vão aparecendo lentamente. Algumas delas chegam e já abrem o caderno começando a escrever, outras esperam sentadas em seus lugares. As mesas têm os nomes das crianças, que não levam a regra muito a sério apenas uma ou outra menina - *kunhaí* - reclama quando pegam seu lugar.

As cadeiras em alguns momentos viram mesas, os livros ficam empilhados e espalhados pela sala de aula, o corpo das crianças tenta se encaixar - muitas vezes sem sucesso – à postura exigida pelas cadeiras e mesas escolares.

Em contrapartida, o professor guarani percebe esta dificuldade, deixando as crianças mais livres para saírem, andarem pela sala, assistirem a aula pela janela.

Segundo Adão Antunes – professor guarani - , faz muita diferença em sala de aula quando um professor fala guarani, e para exemplificar contou a história do professor não-indio que começou a dar aula na escola este ano para quinta série.

O professor *djuruá* reclamava que os alunos não falavam com ele, não tinham resposta para suas perguntas, estava muito angustiado e preocupado. Adão me explicou que as crianças realmente têm outro tempo, são mais quietas, às vezes gostam de cantar as músicas guarani em sala de aula, não param muito tempo sentadas, e o professor tem que respeitar isso. Um outro fator, como ele apontou anteriormente é a língua: sem falar guarani minimamente, se torna muito difícil das *kiringué* entenderem.

O professor Adão Antunes conta que *“para ensinar os guarani é preciso além de ser um bom professor, ter muito carinho e respeito pelas crianças”* E acrescenta: *“quando vejo que estão cansadas, ou simplesmente não querem estudar, mando elas para casa, pois*

*não adianta forçar que não é assim que eles aprendem”. “...se eles começam a cantar na sala, eu canto com eles! É assim que se ensina as crianças Guarani”.*

Nas aulas em que os professores guarani estão ensinando, o atendimento às crianças acontece individualmente, o professor passa de mesa em mesa tirando dúvidas com os alunos. Geralmente os irmãos sentam juntos, mas não é uma regra constante, apenas quando um deles é muito novo e só está acompanhando a aula.

A oralização, presente nas atividades áulicas, com repetições sonoras fortes e vibrantes que o professor implementa no trabalho com as letras, também é indício da influência da tradição nas práticas escolares. O modo como o professor se dirige a cada criança distancia-se da simultaneidade das aulas que a escola convencional realiza em suas turmas, em que pese a presença de diferenças individuais. Assim como são atendidos na individualidade, perpassa a aula um constante fazer juntos, olhar para o caderno do outro, desenhar no desenho do irmão, ajudar os pequenos a desenhar as letras ou repetir a pronúncia de uma palavra em português, até que outro a aprenda. São situações que ecoam na sala de aula um modo de viver na aldeia, em que as crianças andam em grupo, em que os menores acompanham e observam atentamente os maiores, repetindo e tentando imitar seus gestos (Bergamaschi, 2007: 11).

As crianças chegam na escola aos poucos, de pés descalços, cabelos despenteados, roupas coloridas, a maior parte proveniente de doação. As mochilas possuem personagens famosos como *Hellokitty* e *homem aranha*. As pulseiras e colares feitos de sementes e miçangas fazem parte da ornamentação corporal.

Quando chega a hora da merenda todos saem correndo e, a pedido do professor, vão lavar as mãos...Após a merenda saem correndo para brincar: pega-pega, morto-vivo, lobisomem, gritam em guarani por todo o pátio da escola.

Também o momento que entendem como recreio não é determinado mecanicamente pelo relógio e ocorre através do anúncio do professor, em geral ao final de uma atividade. Há, nesse intervalo, um misto da aula e da vida ordinária na aldeia, especialmente considerando a suavidade de falas e movimentos, o que, longe de deixá-los quietos e acabrunhados, insere-se nas alegres brincadeiras, sempre em grupos (id. ib.: 10).

Depois da brincadeira o professor chama de volta à sala de aula, as crianças voltam para aula de matemática entusiasmadas, o feijão vira brincadeira e muitas crianças vão à frente pegar mais feijão para continuar os cálculos...

O professor pega grãos de feijão – *kumandá* – e ensina as crianças a contar, contas de adição e subtração. Depois o professor pergunta: *Há'ewe? – tudo certo?* E todas respondem positivamente. Na aula de matemática, o professor Marco *Karai Djekupé* sempre pergunta aos seus alunos: *que dia é hoje?* As respostas são sempre variadas, pois é perceptível entre as crianças, que o tempo cronológico utilizado na sociedade ocidental não é o mesmo do cotidiano guarani, referem-se aos dias, muitas vezes, como “tempinhos”.<sup>46</sup>

Quando uma criança estava indo viajar e eu perguntava: “quanto tempo vai ficar fora?” e ela respondia: “dois tempinhos”, para referir-se há alguns dias. Em muitos momentos quando perguntava em que mês nasceram, muitas crianças não sabiam responder, não sabiam o dia nem o mês. Este aspecto era percebido nas datas que deveriam ser comemorativas como nos aniversários, momentos em que as crianças não demonstram nenhuma alteração de excitação ou euforia – pelo menos na maioria dos casos.

Em uma conversa com Timóteo Karai Tataendy de Oliveira – cacique e pajé da nova TI Morro da Palha, adquirida com recursos de indenização pela duplicação da BR-101, ele me dizia que contavam as idades das pessoas pelo tempo médio de vida da taquara. A Taquara vive cerca de 60 anos, nos trinta primeiros anos ela cresce, depois ela começa a florescer, e quando atinge os 60 anos, ela morre. Segundo ele, era assim que contavam a idade, mas sem nenhum tipo de comemoração festiva, apenas para terem uma idéia relativa da idade das pessoas.

---

<sup>46</sup> Sobre a relação os Guarani e o Tempo, abordarei no capítulo IV.

Em um outro dia de manhã, desci para assistir aula, quando observei as crianças lavando o pátio da escola junto ao professor Adão Antunes. Perguntei ao professor Adão se não haveria aula aquela manhã, e ele me respondeu sorrindo: “*a aula é aqui fora, lavar a escola também faz parte do aprendizado!*”. A escola possui o papel de integrar os conhecimentos que fazem parte do cotidiano da aldeia, buscando integrá-los ao cotidiano escolar.

(...) seu funcionamento, que foge à regularidade que conforma tempos e espaços iguais, independentemente da vontade das pessoas. Pode-se dizer que há uma inconstância no cotidiano da escola, pois não vejo uma simetria no que diz respeito a tempos, à localização e organização espacial, ao desenvolvimento das atividades didáticas e das próprias pessoas que participam da escola. Algumas apresentam assiduidade integral e outras a freqüentam irregularmente, todas respeitando suas vontades. Essa intermitência, que por vezes causa incompreensões, especialmente na relação com os gestores da política pública de educação escolar, mostra também um desempenho de equilíbrio e beleza, que conforma um conjunto harmônico, marcado ao mesmo tempo pela variação, pela discrepância entre uma e outra situação escolar e pela continuidade, que confere regularidade à concorrência de acontecimentos que está se inserindo no interior de cada aldeia (Bergamaschi, 2007: 9).

Todos os momentos fazem parte do aprendizado, não há uma separação entre a instituição escolar e a comunidade, como na sociedade ocidental. Por mais que a escola não esteja totalmente inserida na comunidade, também é perceptível que não está alheia a ela, nem tampouco às crianças.

As reuniões da comunidade em Morro dos Cavalos acontecem uma vez por semana na sala de aula da escola, geralmente aos sábados, e tem durações variadas, entre quatro a sete horas. São nessas reuniões em que todos os assuntos da comunidade são discutidos, casamentos realizados, punições para os que se separam são aplicados. Acontece uma verdadeira aula sobre a cultura guarani, de como era antigamente as diferenças em relação à realidade atual da comunidade.

Geralmente nestas reuniões o cacique fala durante as três primeiras horas, depois as demais lideranças, uma pessoa mais velha, o presidente da associação, professores, e por último alguém que queira casar ou complementar os assuntos em pauta. Nesta reunião estão presentes a família do cacique, mulheres com bebês, as crianças da comunidade, os professores. Existe uma obrigação implícita em participar da reunião, pois aqueles que não comparecem são mal vistos pela comunidade e principalmente pelo cacique.

As reuniões da comunidade chamam atenção pelo fato de durarem tanto tempo. Novamente voltamos ao “eterno presente” de que trata Eliade (1999), em que o tempo parece não existir. Todos escutam atentamente as “belas palavras” do cacique, que de acordo com Clastres (1975) repete sempre o mesmo discurso, lembrando dos tempos dos antigos. As crianças, ao contrário do que acontece no dia-a-dia nas aulas, permanecem sentadas todo o tempo, de olhos baixos, mas sempre atentos à fala dos mais velhos.

Um outro aspecto que me saltou aos olhos - entre as crianças Guarani, principalmente - foi em relação ao tempo das saudações. Muitas vezes, no decorrer da pesquisa, achava estranho que tinha dias em que as crianças me olhavam e não me cumprimentam, outras vezes saíam correndo para me abraçar. Com o passar do tempo de convivência nas aldeias, não sabemos ao certo o que pensam da gente, ou sequer se lembram quem somos nós.

Desde 2004 vou à aldeia de Morro dos Cavalos, acompanhei neste período o crescimento de algumas das crianças.

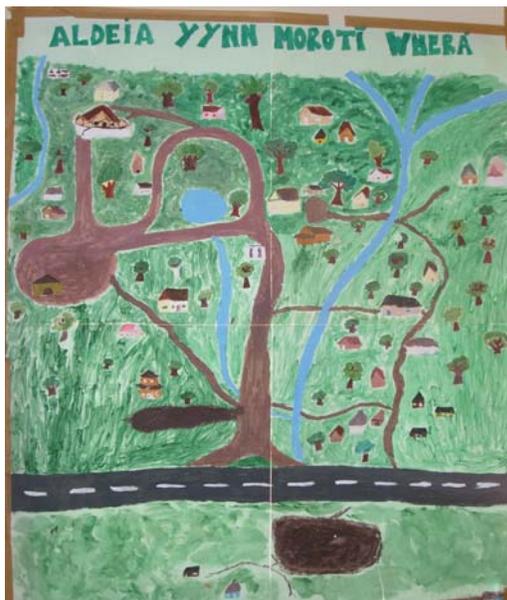
Luana Benites era uma criança que não me cumprimentava direito, só me olhava de longe. Quando voltei à aldeia, em dezembro de 2007, ela estava sentada à minha frente e quando peguei sua mão para dizer “*nhandekarudju*” – boa tarde – em guarani, ela segurou forte e

disse: *Clarissa, minha amiga da vida toda!* Fiquei surpresa, pois não sabia ao menos se ela se importava com a minha presença na aldeia....

Este tempo próprio das crianças é bem visível quando passamos um tempo na aldeia, pois são espontâneas, tem um ritmo corporal próprio, e o respeitam, só abraçam e dão beijos quando o corpo fala...se estão tristes, ou chateadas, ou mesmo se simplesmente não estão dispostas, não falam, nem cumprimentam. Os adultos por sua vez, tentam respeitar este ritmo, mas ao perceber este outro que necessita de resposta, de um cumprimento, de um abraço, muitas vezes o fazem sem querer, desrespeitando seu corpo.

Neste sentido o corpo guarani é uma zona interdita na troca, alvo de incompreensões pela sociedade ocidental, por respeitarem o silêncio, silêncio que se faz presente no corpo, no ritmo corporal.

## II.4 *Wherá Tupã Poty Djá* - A Escola Indígena de Mbiguaçu



A escola da aldeia de Mbiguaçu, foi inaugurada em 1998 com o nome de *Yynn Moroti Wherá*, -que significa *brilho ou reflexo das águas cristalinas* -, atendendo crianças de 1º à 4º série. Posteriormente inaugurou um novo pavilhão em 2004, onde passou a atender crianças e jovens do ensino fundamental (1ª a 9º ano) durante os períodos vespertino e matutino, e EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite.

Em 2005, foi denominada *Wherá Tupã Poty Djá* – uma homenagem a Alcindo Wherá Tupã Moreira - pajé da aldeia e o fundador da comunidade, e sua esposa, Rosa Poty Djá<sup>47</sup>.

A solicitação de uma escola à FUNAI se deu ainda em 1996, que juntamente com a Secretaria de Educação do Estado a tornou realidade em 1998. Em Mbiguaçu também havia uma escola de madeira, ainda não regulamentada construída em 1997, que posteriormente deu origem a uma casa de nutrição e na atualidade foi demolida. O pavilhão atual se localiza mais acima da montanha com vista para comunidade, para o mar e para a Br-101.

Os primeiros professores da escola foram Andréia Wollinger e Milton Moreira – que vinha de Morro dos Cavalos, casado com Roseli Moreira, filha de Alcindo Moreira - e no mesmo ano assume Geraldo Moreira, filho de Alcindo Moreira. No ano de 1999 a 2000,

---

<sup>47</sup>Os nomes significam respectivamente: *brilho do trovão e protetora das flores* – nomes guarani de Alcindo e Rosa.

permanecem como professores Geraldo Moreira e José Martins, e em 2001 assume a professora Isabel Eiko Kodama - professora da comunidade até a atualidade - juntamente com Geraldo Moreira.

Em 2004 além de Geraldo Moreira e Isabel Kodama, assumem Adriana Moreira - filha do irmão de Alcindo Moreira, Graciliano Moreira – com a primeira e segunda série, Wanderley Moreira – filho de Alcindo Moreira, e Marcelo Gonçalves sob a coordenação do professor Julio César Rosa Lopes, com a terceira e quarta série.

O número de alunos matriculados aumenta, e com o passar dos anos as séries vão sendo divididas e distribuídas entre os professores. Em 2005 já são 29 alunos e as séries são divididas da seguinte maneira: 1ª série à tarde com as professoras Isabel Kodama e Adriana Moreira; de manhã a professora Isabel Kodama e Wanderley Moreira, com a 2ª, 3ª e 4ª série.<sup>48</sup>

Durante minha pesquisa de campo na aldeia, os professores que atuavam na escola eram Eunice Antunes – filha de Adão Antunes – que saiu de Morro dos Cavalos; seu marido Marcos Moreira – filho de Dario Moreira, irmão de Alcindo Moreira; Adriana Moreira - filha do irmão de Alcindo – Graciliano Moreira - estava de licença maternidade mas já retornou às aulas; Geraldo Moreira -filho de Alcindo Moreira - ; Isabel Kodama (não-índia), e sua filha Carol Kodama; o diretor da escola André (não-índio), e sua esposa Marília que atua como docente (não-índia). A professora de artes, Andréia (não-índia), também ministrava aulas durante minha pesquisa, mudando-se para França em julho de 2007.

A relação de parentesco entre os professores pode ser observada nos gráficos 1 (professores guarani), e gráfico 2 (professores não-indígenas) abaixo:

---

<sup>48</sup> Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola indígena Wherá Tupã Poty Djá.

Gráfico 1

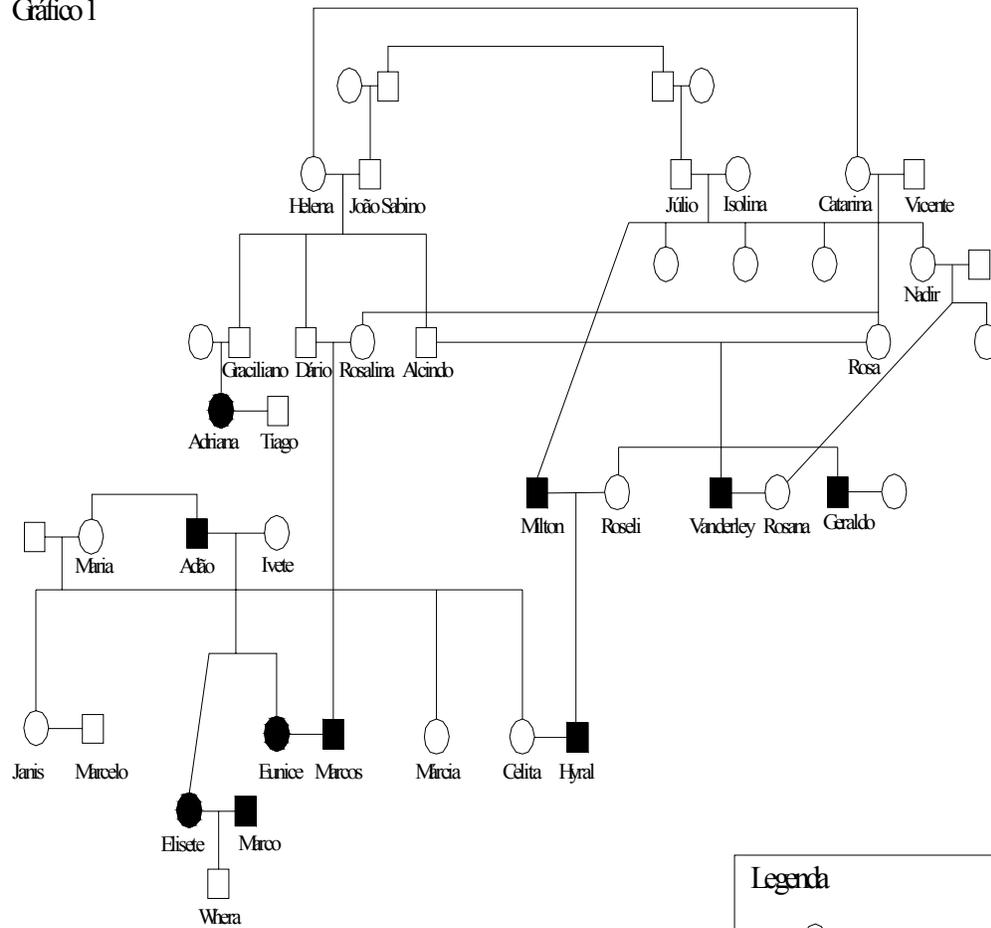
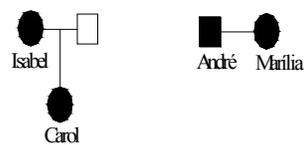


Gráfico 2



Os conteúdos são fornecidos pelas Secretarias de Educação do Estado de Santa Catarina, mas são aplicados juntamente aos conteúdos elaborados pelos professores Guarani. As aulas são ministradas em duplas, intercalando um professor guarani com um professor não-índio. Esta situação se deve a não finalização do curso de capacitação e formação de professores indígenas pelos Guarani, com data para o término no final de 2008.

A partir desta data passam a ministrar aulas para todas as séries do ensino fundamental sem a presença de professores não-índios. O cargo de diretor deve permanecer por algum tempo com a presença de não indígenas, pois este deve ser concursado, possuindo curso superior, caso não muito freqüente entre os guarani – diferentemente de outros povos indígenas.

Mesmo com a presença constante do professor não-indígena, é possível perceber a busca por uma educação baseada na vontade do *txeramõi* Alcindo Wherá Tupã Moreira - que é, muitas vezes consultado pelos professores para que possam desenvolver assuntos relacionados à comunidade em sala de aula.

Mesmo com a obrigatoriedade dos órgãos responsáveis pela escola de uma total de 800 horas aula/ano – referente às horas em sala de aula - os professores contam estas horas também em aulas na mata, no corte da taquara, em construções e outros assuntos relacionados à comunidade.

### **O dia-a-dia na Escola Indígena de Mbiguaçu**

Num dia de chuva e muito frio, acordei cedo e subi para escola temendo que não houvesse ninguém. Para minha surpresa estavam todas as crianças em um clima maravilhoso, encantadas com a aula de artes.



Em uma sala estavam as mulheres adultas, jovens e algumas meninas ajudando a cortar, costurar e tingir saias de todos os tamanhos, que seriam utilizadas na cerimônia de reza.

Levei a máquina fotográfica, o que causou um alvoroço, pois todas as crianças queriam tirar foto e aparecer, sem falar que queriam afoitamente ver como tinha ficado a foto. Olhavam para mim e pediam sorrindo: “*deixa eu abrir?*” –modo como se referiam para deixá-las tirar uma foto.

Na mesa de refeição estavam os professores *Geraldo Karai o’Kenda* – professor guarani bilíngue - e *Andréia* - professora não-índia de artes e espanhol - ajudando os alunos de um lado a fazer as peças de barro; e de outro as pintando com tinta. Todas as crianças participavam animadas.

A merenda chega com entusiasmo...logo depois retornam para as atividades.



As brincadeiras no intervalo são variadas, mas o tradicional jogo de bola sempre acontece.

Na sala de aula com os professores, os mais velhos fazem cortes em revista e colam em papéis cartão. Alguns têm um pouco de preguiça, outros fazem o trabalho com entusiasmo. Na outra sala, estão os menores com a professora Isabel Kodama – não índia - , desenhando. E na terceira sala continuam as mães com os bebês no colo terminando de tingir as roupas e pegando as que já foram tingidas e estendendo em um varal improvisado dentro da sala de aula. As mães ficam com as crianças penduradas por um pano nos quadris – *mondea* - , fazendo sua atividade normalmente, ou, de vez em quando aparece uma criança pequena pedindo pra pegar o bebê no colo e sai pela escola a passear...

O respeito é algo muito presente na relação entre as crianças Guarani, seus familiares e com os professores Guarani:

destaco o *respeito*, atitude sempre evocada quando o assunto é educação tradicional. E não me refiro apenas ao respeito às pessoas mais velhas, qualidade reconhecida nos povos indígenas brasileiros, mas o respeito a cada pessoa na sua individualidade, na forma de expressão de si e na busca do conhecimento e dos seus limites, o que faz com que os adultos não repreendam as crianças, mas as observem e as acolham em suas características próprias que vão, aos poucos, consolidando cada pessoa Guarani. Essas características, que são presenças fortes na educação tradicional dos Guarani (Bergamaschi, 2007: 6).

Além do respeito, uma outra característica muito presente nos processos de ensino – aprendizagem entre as crianças tanto nos espaços escolares quanto fora deles, é a autonomia.

As mães deixam as crianças livres para aprender experimentando, observando, imitando os irmãos mais velhos, os parentes:

(...) as crianças Guarani desenvolvem-se a partir dos modelos que observam, imitando e, principalmente, fazendo. Usando uma categoria cara e de difícil concretização nos processos educativos ocidentais, realço como característica da educação dos *kyringue* a *autonomia*, que expressa a individualidade da pessoa, não como individualismo que a isola e afasta das demais, mas como

reconhecimento de cada um no coletivo. São situações concretas que revelam uma forma de estar no mundo e de se dispor a ele, desde o nascimento, quando o corpo se abriga na carinhosa contigüidade propiciada pela proximidade amorosa do colo da mãe e na comunicação corporal que se estabelece nas brincadeiras, nas danças, no contato com irmãos e outras crianças do grupo familiar – com o pai, com os avós e demais parentes –, mas que fazem sobressair, também, o quanto cada pessoa deve, desde pequena, responsabilizar-se de si (id. ib.: 6).

Estas características de produzir e transmitir conhecimentos foram observadas em ambas aldeias pesquisadas onde o conhecimento depende também de curiosidade e da busca individual.

Em contrapartida, há alguns aspectos que merecem destaque, pois a escola da aldeia de Mbiguaçu apresenta muitas diferenças em relação à escola de Morro dos Cavalos. A primeira delas é que em Mbiguaçu existe a atuação de professores não-indígenas, e em Morro dos Cavalos o atendimento é realizado apenas por professores guarani desde 2007 – com exceção da quinta série onde acaba de ingressar um professor *djuruá*.

Este fator provoca uma mudança significativa, mas, em contrapartida, alguns professores não-indígenas em Mbiguaçu buscam de muitas formas suprir esta diferença cultural e estar sempre em contato com os mais velhos e com os professores Guarani, percebendo a melhor atitude a ser desenvolvida junto as *Kiringué*.

Desta forma, saliento a importância proporcionada pelas observações em sala de aula, em ambas escolas, pois foi possível perceber que o corpo guarani está inserido em uma outra escala de tempo, não é contado pelos ponteiros do relógio, nem pelos compromissos de uma vida regrada aos parâmetros da sociedade ocidental. É uma vida com deveres e obrigações, com trabalho e lazer, mas todos movimentos em um tempo próprio, no ritmo guarani.

(...) cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte do professor, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habituamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos alunos e que, por vezes, funciona como ameaça: "tem mais dez minutos para concluir o trabalho!"(Bergamaschi, 2007: 9).

Na escola Wherá Tupã Poty Djá, a professora de Artes (não-índia) afirma: “...*eu planejo uma aula, mas acabo não finalizando, pois é mais demorado, mas uma demora, não por incapacidade, pois eles são muito detalhistas, são artistas...*” A partir do relato da professora é possível perceber um ritmo próprio dos guarani, que acaba por fazê-los detalhistas no que fazem, sem pressa de finalizar...

Visto que o corpo é uma categoria de extrema rentabilidade para compreender aspectos fundamentais da vida e do pensamento guarani, descreverei alguns trabalhos que servem como base para argumentação teórica sobre a noção de corpo.

## **II.5 Comissão Indígena Guarani *Nhemonguetá*: Construindo políticas de educação escolar *dos* Guarani em contraposição às políticas *sobre* os Guarani - uma nova perspectiva política**

Atualmente, como fruto de pesquisas e constantes debates entre os guarani, surge uma comissão indígena – *Nhemonguetá* – em que se pensa e discute uma educação escolar indígena que valorize seus ritmos de ser e viver e que garanta o respeito a temporalidade guarani nos espaços escolares.

A Comissão Indígena Guarani *Nhemongueta*, é composta por lideranças Guarani do Estado de Santa Catarina, criada em 2006 e oficializada em 2007, participante da Organização Nacional Indígena de Terra Guarani *Ywy Rupá*.

A comissão vem se reunindo nas aldeias Guarani, seguindo os conselhos dos mais velhos com intuito de fortalecer as comunidades e apoiar na conquista dos direitos e prezar pela execução dos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal do Brasil, assim como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que regem os direitos das comunidades Indígenas e Tribais no Brasil.

Nos dias 5 e 6 de Julho de 2007, foi realizada na aldeia Mbiguaçu, uma reunião em que a comissão declarou sua existência oficial coma presença da Procuradoria da República de Florianópolis e de Joinville com o intuito de discutir a temática referente à Educação Escolar Indígena.

Nesta reunião participaram, além dos Procuradores, representantes da Secretaria Estadual de Educação (Núcleo de Educação Indígena) e das Gerências Regionais de Educação de Florianópolis e Joinville. Com o tema, “*Escola nas Aldeias, Educação para*

*Quem?*”, foi conduzida a reunião pelo Cacique Hyral Moreira, o qual apresentou as problemáticas levantadas ao longo das reuniões da Nhemonguetá:

*Os consensos a que chegamos foram: as escolas nas Aldeias não devem seguir o modelo de educação não-indígena, e para isso necessita de urgentes reformas; o “sistema” que rege as escolas não-indígenas, não pode servir de base nem de regra para o funcionamento das Escolas Indígenas Guarani; e é preciso por parte dos administradores governamentais, uma urgente capacitação daqueles que lidam diretamente com os povos indígenas, para melhor atender as Aldeias e seguir sua organização tradicional, assim como respeitar as Leis, decretos e regulamentações que regem a Educação Escolar Indígena.*

Além disso, os guarani afirmaram que sabem qual a escola que querem, que conteúdos querem ministrar, e querem decidir a maneira pedagógica de ensinar, partindo de um projeto político pedagógico elaborado pelos membros da comissão em suas respectivas aldeias e uma reunião posterior para a discussão do mesmo:

*Para tanto, a Comissão se propôs a elaborar um Programa Geral de Educação Escolar Guarani que queremos, a ser elaborado primeiramente nas comunidades, pelos professores e lideranças, anciões, pais e mães; em segundo passo a Nhemonguetá reunirá as variadas propostas e elaborará um documento final, que contemple os anseios de todas as comunidades Guarani de Santa Catarina, e o apresentará aos órgãos competentes de educação para que sirva como Diretriz em sua atuação rumo à construção da Escola Guarani que queremos.*

O cacique de Mbiguaçu explica que a escola na aldeia não tem o mesmo papel que para os não-índios, salientando a necessidade real e urgente de uma educação que se adeqüe a esta realidade, e que tenha seu *sistema* próprio.

*Deste modo, acreditamos poder construir uma Educação Escolar Guarani que assemelhe-se à Educação tradicionalmente praticada ao longo dos milhares de anos nas Aldeias, respeitando o conhecimento tradicional, ouvindo as palavras dos mais velhos, buscando não formar cidadãos que saibam lidar com a sociedade envolvente no futuro, mas desde a infância preparar as crianças para a vida cotidiana na Aldeia, junto à família, que é sua sociedade dentro da comunidade, e para que possam sim, no futuro, vir a contribuir junto à sociedade*

*envolvente na elaboração de um novo mundo, de uma nova forma de relação social.*<sup>49</sup>

Nas reuniões sobre o Projeto Político Pedagógico que ocorreram em Setembro de 2007, foi decidido pelas comunidades que a alfabetização deveria se dar na língua guarani até a quarta série; de quinta a oitava receberiam os ensinamentos relativos à cultura guarani e apresentando aspectos da cultura do não-índio; no ensino médio, seria necessário, segundo eles, a inserção de cursos profissionalizantes para que profissionais indígenas de áreas diversas possam trabalhar na comunidade sem depender dos não-indígenas, sendo eles, médicos, enfermeiros, dentistas, agrônomos.

No ensino superior, foi cogitada a possibilidade de se pensar em uma Universidade guarani na comunidade, para que formasse profissionais para trabalhar nas aldeias, ao mesmo tempo, é possível perceber que muitos querem cursar Universidade fora da aldeia e trabalhar em outras áreas.

Atualmente, a CIESI- Comissão Interdisciplinar Ensino Superior Indígena - , discute juntamente às aldeias guarani a elaboração de um curso de Licenciatura Indígena na UFSC. A Licenciatura Indígena vai formar profissionais habilitados em três áreas, os quais terão Formação e Habilitação Superior, e poderão atuar na aldeia como professores. No Ensino Superior Normal, a UFSC oferece 5 vagas no sistema de cotas para indígenas já em 2008.

Nas reuniões da comissão indígena *Nhemonguetá* que ocorreram em 2007 na aldeia guarani de Mbiguaçu - segundo os participantes guarani -, ao mesmo tempo em que acham necessário trabalhar na aldeia, querem ter habilitação para dar aula fora da aldeia também,

---

<sup>49</sup>Dados retirados da Ata da reunião da comissão realizada nos dias 5 e 6 de julho de 2007.

pois como realizarão uma Formação Superior, desejam possuir o mesmo direito que os não-indígenas.

Durante minha pesquisa de campo foi possível participar deste processo privilegiado de discussões relacionadas à Educação Escolar Indígena, bem como visualizar um processo de fortalecimento da Comissão Indígena *Nhemonguetá*, que por meio de reuniões inter-aldeias com participação das lideranças e caciques, estão construindo sua percepção sobre a Educação Escolar Indígena que almejam dentro de suas respectivas comunidades.

É partindo deste viés que destaco a importância da compreensão destes processos próprios de aprendizagem entre os guarani pois:

A comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la. É precisamente essa racionalidade o que mais foi negado aos povos indígenas. Contudo, nela está a contribuição mais significativa e necessária. A ação pedagógica para a alteridade não é uma descoberta feita pela sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, muito pelo contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim, não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Meliá, 1999).

Desse modo, no cotidiano na aldeia indígena é que podemos visualizar e compreender esta racionalidade presente nos processos de produzir e transmitir conhecimentos entre os guarani.

Nesses processos de produção e transmissão de conhecimentos, de acordo com alguns autores, o corpo é uma categoria de extrema rentabilidade para compreender aspectos fundamentais da vida e do pensamento ameríndio, portanto, descreverei alguns trabalhos que servem como base para argumentação teórica sobre a noção de corpo entre os Guarani.

## CAPÍTULO III: *ORERETE*: O CORPO GUARANI

### III.1 O Corpo nas Sociedades Ameríndias

A noção de corpo é uma ferramenta fundamental para se estudar populações indígenas, principalmente na reflexão sobre a educação. Neste sentido podemos destacar alguns autores que discutem a corporalidade e a noção de pessoa (*Mauss, 1936; Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979; Conh, 2000*; entre outros), apontando para o lugar fundamental que a noção de corpo tem dentro das sociedades sul ameríndias e da sua rentabilidade para compreender o modo a partir do qual essas sociedades organizam sua vida ritual, cosmológica e social com base no idioma focal da corporalidade.

No final dos anos 70, o trabalho de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), sobre *a construção da pessoa nas sociedades indígenas*, tornou-se um marco nos estudos antropológicos ameríndios. Os modelos africanistas de *linhagens, clãs e grupos corporados* não estavam dando conta de explicar aspectos mais gerais das populações das chamadas Terras Baixas da América do Sul.<sup>50</sup>

Os paradigmas clássicos utilizados como ferramenta de análise das sociedades indígenas melanésias, da África e no sudeste asiático: noções de linhagens, aliança, organizações sociais, dualismo, entre outros, não são compatíveis com todas as sociedades ameríndias.

Como já havia observado Overing Kaplan (2002), “*a estrutura das sociedades ameríndias não se encontrava onde os etnólogos a procuravam*”. Diante da ausência de clãs, linhagens e grupos corporados, postulava-se a fluidez e a falta de princípios

---

<sup>50</sup> É importante ressaltar que a nomenclatura terras baixas não se refere à diferenciação feita por Stewart (1940), no *Handbook of South American Indians*, mas ressalto a importância do trabalho de Carlos Fausto a favor da superação da dicotomia TBAS X TAAS, na busca de uma visão continental, que ao invés de pensar em dicotomias, pense nas suas relações.

integradores nessas sociedades. Examinando algumas etnografias da época, tais como a de Crocker sobre os *Bororo*, a de Reichel-Dolmatoff sobre os *Desana* do noroeste amazônico, e a de Overing Kaplan sobre os *Piaroa* da Venezuela, Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), observaram que todas elas davam muito espaço às ideologias nativas sobre a corporalidade: "teorias de concepção, teorias de doenças, papel dos fluidos corporais no simbolismo geral da sociedade, proibições alimentares, ornamentação corporal". Isso não lhes pareceu acidental, mas resultado da centralidade das questões relacionadas a corporalidade na definição da estrutura dessas sociedades.

Deste modo, as *noções de pessoa e corpo* seriam novas vias de acesso para o entendimento destas sociedades. O corpo, além de trazer inscrições do social, é a matriz de símbolos da sociedade, portanto “a fabricação, a decoração e transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social” (Seeger, Da Matta, Viveiros de Castro, 1979):

A produção física de indivíduos nas sociedades indígenas se inscreve em uma produção social de pessoas membros de uma sociedade, onde perguntar sobre o lugar do corpo é iniciar uma indagação sobre as formas de construção da pessoa (id.ib.: 11).

Clarice Conh (2000), em seu artigo sobre as crianças XiKrin, demonstra que a *noção de pessoa* possibilita o entendimento de como cada sociedade concebe a infância e permite entender os processos necessários para que se adquira o atributo de *ser-humano*.

O corpo é trabalhado em toda sociedade, mas não da mesma forma pelas diversas sociedades, tampouco dentro de um mesmo agrupamento humano tal construção não se faz uniformemente para todos os seus membros. Assim, para pensar de que maneira o corpo é construído dentro de uma determinada sociedade, é preciso prestar atenção “no modo de transmissão das técnicas corporais, que constituem a educação, não produz apenas um

corpo, mas, também produz e influencia a consciência e visão que essas pessoas têm e terão de seus corpos e do mundo que as rodeia” (Mauss, 2003).

As técnicas corporais podem ser definidas como “a noção pela qual os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos, cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios.” E estas técnicas podem nos dizer muito sobre a construção dos corpos de cada sociedade ou grupo (Mauss, 2003).

Neste sentido, aponto para a importância da construção do corpo entre os Guarani, pensando no processo de fabricação deste corpo, como uma produção social da pessoa e dos processos de ensino-aprendizagem que lhes são próprios.

### **III.2 A Escola no Corpo**

O corpo Guarani é uma escola, um locus privilegiado dos processos de ensino-aprendizagem ao longo de gerações:

Essa construção corporal diária faz parte do pensamento cosmológico e nos mostra que este pensamento guarani, mesmo num olhar superficial, espelha uma riqueza de elementos culturais que respondem por si a teorias de aculturação ou de perda cultural. (Mello, 2005).

Foi a partir da observação da corporalidade entre os guarani, que busquei subsídios para descrever os modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos; de cuidados e técnicas corporais que demonstram uma riqueza de elementos. Pois “*o corpo é o local privilegiado que se inscreve toda uma série de comportamentos e atitudes que vão constituir o indivíduo*”. Além disso, “*esta construção corporal não é fruto de um esforço individual e consciente, mas o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente*”. (Mauss, 2003).

A sociedade Xinguana estudada por Viveiros de Castro (1979), é um exemplo desta prática em que o corpo humano necessita ser submetido a processos intencionais de fabricação. Substâncias que comunicam o corpo com o mundo: fluidos corporais, alimentos, tabaco, sangue, sêmen, óleos e tinturas vegetais. A partir destes processos e da troca e ingestão de substâncias, o corpo sofre transformações, não apenas o corpo, mas a posição social; “*a natureza humana é fabricada pela cultura, o corpo é imaginado pela sociedade*”.

A produção destas novas identidades ocorre por meio do ciclo vital dos *Yawalapiti*, na relação sexual que gera a criança - onde relações freqüentes são necessárias para formar a criança no período da gestação; na reclusão pubertária – mecanismo de “trocar o corpo e formar uma personalidade ideal” – ; nas cerimônias funerárias. De acordo com Viveiros de Castro, “aquilo que distingue os indivíduos – seus corpos - transformam-se na reclusão aquilo que os identifica” (Viveiros de Castro, 1979: 47).

O corpo é *corpo humano* na sociedade *Yawalapiti*, e, só existe, a partir de um processo de fabricação. Fato semelhante ocorre na sociedade *Bororo*, estudada por Viertler (1979: 20-29), em que a autora ressalta a importância do ciclo de vida do indivíduo; as idéias e representações sobre o corpo, a alma, práticas mágico-religiosas associadas à saúde, ao crescimento, doença e morte. Além disso, aponta para a importância da cerimônia de nomeação, na qual a criança só tem vida após receber seu nome, constituindo sua personalidade social.

Para os Guarani, assim como os *Yawalapiti*, o corpo humano é constituído na gestação, quando a criança recebe cuidados especiais por meio de dietas alimentares da mãe, e algumas restrições dos pais de manusear objetos cortantes, bem como de fabricar bichinhos de madeira – artesanato típico entre os guarani.

A explicação dada pelos Guarani à imperfeições, doenças e outras enfermidades presentes nas crianças, é de que os cuidados na gestação não foram adequados, ou o resguardo não foi de acordo com o período necessário.

Além da gestação, há uma série de cuidados que devem ser tomados após o nascimento, como por exemplo, a necessidade do pai da criança em não se ausentar, não viajar ou sair da aldeia durante os primeiros meses de vida da criança.

Este aspecto foi salientado por Helene Clastres (1978), que falava da importância da presença do pai, e de como a alma da criança guarani está muito ligada a ele após o nascimento e, por este motivo, quando o pai se ausentava, era necessária a marcação do caminho para que o filho não se perdesse.

Mello (2005), também fala da importância dos cuidados com a criança guarani após o parto, que possui o *nhe'è* - sua alma, ligada ao *plano espiritual*, e o *aã* – ligado ao corpo, sendo a parte da alma ligada ao plano terreno, “a carne, ao sangue”. Segundo a autora, se o pai for à cidade, deve cuspir no chão em cada esquina que dobrar e andar ao máximo em linha reta para que o espírito da criança não se perca.

Em consonância, Limulja (2007), descreve os mesmos cuidados com a “alminha” da criança guarani, e da importância dos cuidados do pai: “...quando o pai vai passar por uma encruzilhada, deve deixar um raminho pelo caminho que escolher e falar em voz alta para onde vai, para que a “alminha” siga o mesmo caminho e não se perca do pai” (id.ib.:64).

Percebemos a importância dos cuidados dos pais para que a criança nasça saudável e, além disso, após o nascimento, que sua *alma* se adapte ao novo “lar terreno”.

Em minha pesquisa de campo, soube de uma criança que nasceu na aldeia com *lábio leporino*. A explicação dada é de que o acontecimento foi consequência de seu pai ter manuseado objetos cortantes, bem como pela fabricação de bichinhos de madeira que possuem bico. De acordo com depoimentos de alguns Guarani, além da falta de cuidado do pai, a mãe da criança matou uma galinha, cortando seu bico quando limpava a cabeça do animal, estes fatos que determinaram a imperfeição da criança.

Por estes motivos, após o parto, a mulher deve permanecer em resguardo pelo menos por dois meses sem relações sexuais, não deve preparar os alimentos utilizando objetos cortantes, não deve comer carne, e além disso é importante a presença do marido pelo menos nos primeiros meses após o parto. Neste período, a criança recebe toda atenção dos pais, e quando começa a se expressar e dominar minimamente a linguagem, - *ayú* - a palavra, é realizada a cerimônia de nomeação, *nhemongarai* – *tornar-se sagrado* -, quando receberá seu nome guarani. O nome da criança é uma parte muito importante na constituição da pessoa guarani<sup>51</sup>.

A criança só está completa quando domina a comunicação humana e começa a se expressar. Assim, demonstrando suas características, poderá receber seu nome, que será dado pelo *opyguá* (xamã), pois um novo ser humano só existe porque os deuses falaram do espírito que vem a essa terra (Mello, 2005).

O nome - para os Guarani -, assim como para os *Bororo*, é uma parte muito importante de seu portador, sendo inseparável da pessoa. O guarani não se chama *fulano de tal*, ele é este nome.<sup>52</sup> O nome significa não apenas o modo pelo qual a pessoa é chamada, mas representa as características da personalidade, do espírito, e predisposições rituais.

---

<sup>51</sup> Fato semelhante relacionado à importância do nome ocorre na sociedade *Bororo* estudada por *Viertler* (1979).

<sup>52</sup> Nimuendajú, 1987.

O sistema de nomação guarani - diferentemente dos povos Jê que se referem a papéis sociais, a modos da organização da sociedade, ao parentesco social – demonstram relações de parentesco com seres humanos e seres de outros mundos.

Nimuendajú (1987), conta em seu livro: *Lendas da criação e destruição do mundo Apapocuva Guarani*, que eles tinham uma espécie de menosprezo pelos nomes em português, pois enquanto o cacique tem toda uma inspiração sobrenatural para receber dos espíritos o nome guarani a ser dado à criança, os padres perguntavam aos pais guarani qual o nome que queriam dar ao seu filho. Ou seja, na perspectiva dos Guarani, para que serviria o padre se não é capaz de dar o nome para seus filhos, assim como os pajés. Por este motivo, guardavam os nomes Guarani como algo muito importante, que não poderia ser revelado a qualquer estranho.

Atualmente utilizam o nome em português para se comunicar com a sociedade envolvente, dirigem-se à cidade, na venda de artesanato, mas na aldeia utilizam os nomes Guarani. Quando um *Juruá* pergunta o nome de um guarani, ele sempre responde o nome português, mas quando um guarani pergunta para o outro ele responde o nome guarani.

Nas aldeias pesquisadas percebi que além de os nomes terem todos significados e símbolos próprios, existem nomes utilizados para as meninas: *Djachuka, Pará (referente ao mar), Kretchiu keretchu,, Takuá,* e nomes utilizados para os meninos: *karai* (se refere ao sexo masculino, pessoa mais tranquila e também é utilizado para referir-se a uma liderança espiritual, pessoa forte espiritualmente), *Wherá mirim, Wherá tupã* (meninos mais agitados, a tradução de wherá seria *brilho do relâmpago*), *Djekupé*<sup>53</sup>. Ambos os nomes masculinos ou *karai* ou *wherá* são acompanhados de um nome posterior como exemplifiquei

---

<sup>53</sup> Mello, 2005, faz uma lista completa dos nomes guarani.

anteriormente. *Djeguaka* se refere aos adornados, homens presenteados com adornos divinos de penas na cabeça e *Djachuka*<sup>54</sup> – seriam as adornadas.

Há nomes que são mais utilizados para meninas e nomes para meninos, dependem principalmente do *acyiguá* – alma animal - de cada um. Acreditava-se entre os *Apapocúva guarani*, que a alma da pessoa quando nasce é formada pelo *ayvucué* - que são as disposições boas e calmas da pessoa - ; e o *acyiguá* - que depende das características do animal que contribui para formação da alma humana.

Nas aldeias sempre alertavam que era necessário que *Nhanderu* – nosso pai - falasse para o *Opyguá* – pajé da aldeia - qual seria o espírito da criança para que ela pudesse receber seu nome. De acordo com os Guarani, o *Opyguá* pode receber o nome tanto através dos sonhos como durante a cerimônia de reza.

Além disso, o nome traduz características da pessoa originárias de planos celestes, nomes enviados pelos deuses que serão atribuídos ao indivíduo levando em conta sua personalidade, assim, para entendermos o pensamento Tupi-guarani “devemos nos voltar para a categoria da Pessoa, pois ali se divisará sua concepção de sociedade – e se contemplará um mundo “individualista” sem indivíduos, e uma vontade coletiva sem sociedade” (Viveiros de Castro, 1986: 127).

Visto que o nome para os Guarani aponta para características importantes sobre sua concepção de mundo, aponto a relevância da *noção de pessoa* para a compreensão desta sociedade indígena, ressaltando a contribuição de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro, (1979) na qual apontam que:

O corpo físico não é a totalidade da pessoa, a dialética entre *corpo* e *nome* parecem indicar que a pessoa, nas sociedades indígenas, se define em uma pluralidade de níveis

---

<sup>54</sup>Clastres, 1978.

estruturados internamente (id.ib: 13).<sup>55</sup>

Schaden (1974) fala que esta crença na constituição da alma entre os guarani, pode nos remeter a aspectos relevantes relacionados à educação. Para o autor, o fato de que a alma é para os Guarani algo inato, e que seu caráter não pode ser melhorado – pois depende da predisposição do animal guia da criança – aponta como consequência disso a educação livre, independente e sem repressão.

Todavia, existe uma intencionalidade na constituição do corpo - percebendo-o tanto como corpo espiritual e físico - , tanto pelos cuidados corporais, quanto pelos processos de fabricação do corpo, pois “*é necessário que o corpo individual seja o ponto de encontro do ethos tribal.*” Clastres (1978).

“*A imperfeição dos corpos e das almas impedem os Guarani de atingirem a terra sem mal*”. Este pensamento guarani nos permite compreender as restrições alimentares, as danças - “*cujo ritmo precisa aliviar o corpo das cargas terrestres*” - ; as preces que solicitam que os deuses pronunciem as *belas palavras* “*que ensinam os homens às normas de sua futura existência*” (id.ib.:115).

O trabalho de Hélene Clastres (1978) levanta a importância do *Arandu Porã*, traduzido pelos guarani como “belo saber”, que seria inspirado na palavra dos deuses que revelam meios de atingir a perfeição, encantamento – *aguyje* - , necessária para chegar à *terra sem mal*. Deste modo, a autora busca demonstrar o caráter religioso da educação, e da aquisição de saberes entre os Guarani.

Neste sentido, a educação indígena tem regras e etapas importantes na fabricação do corpo, visto que a relação da pessoa guarani com a comunidade determina as etapas de

---

<sup>55</sup> No capítulo seguinte apontarei as relações entre a *noção de pessoa* guarani e sua relação com o *tempo*.

constituição deste corpo, que acontece em todos os âmbitos da vida social: nas danças, nos cantos, nas rezas, na casa dos mais velhos, nos rituais de iniciação.

De acordo com depoimentos da professora guarani Eunice Antunes, existe o *tempo do corpo das meninas*, que é diferente do *tempo do corpo dos meninos*.

As meninas têm o período do *djatxy*, quando atingem a primeira menstruação. Estes processos corporais são próprios das meninas, e segundo Eunice deveriam ser ensinados em momentos diferentes, com professoras Guarani falando com as meninas e professores guarani falando com os meninos.

Quando a menina atinge o período menstrual, deve-se fazer um resguardo, ficar mais em casa, fazer silêncio; corta-se o cabelo bem curto; não é recomendável que ela cozinhe ou prepare qualquer tipo de alimentos; não deve mexer com plantas pois elas murcharão; não deve ter relações sexuais; não pode fumar o *petyngúá* de outras pessoas.

Se por acaso ela cozinhar, a comida “vira água” – fica sem gosto, nada que tem vida deve ser tocado pela moça. Estas restrições devem acontecer até a terceira menstruação.

A explicação para todos estes cuidados, é devido ao fato de que a mulher é influenciada pela lua – *djatxi* -, quando estão menstruadas, significa “estão na lua”, ou sob sua influência. Isso faz com que se forme um campo energético muito forte em torno da menina, uma redoma de fogo, que murcha tudo e todos ao redor, se os resguardos forem bem feitos durante as três menstruações, a menina adquirirá um poder espiritual imenso. Neste período, enquanto está no resguardo, a menina receberá visita das mulheres mais velhas que lhe explicarão todas as coisas da vida de mulher.

Já os meninos possuem um outro tempo corporal, quando vai ficando adulto sofre a mudança da voz, sendo que para essa mudança ocorrer da melhor maneira, tornando-se um

homem resistente e forte, ele tem de fazer vários serviços diários: ir para roça, lidar com enxada, tem que levantar antes do sol nascer, trabalhar.

Por isso, ficar na escola neste período não é desejável para este menino, pois ele fica parado, sentado, e isso não é recomendado para este momento em que ele deve trabalhar. Tampouco para a menina, pois se percebe que neste período é necessário que ela fique em casa, em silêncio.

Com estes exemplos, é visível que existem formas de ensino-aprendizagem entre os guarani que devem ser levados em conta ao se pensar em uma educação escolar, pois muitas das incompreensões e falhas de comunicação entre os professores não-índios e seus alunos podem ser provenientes destes aspectos tácitos da cultura que só um olhar mais aprofundado pode dar conta.

É neste sentido que os corpos guarani falam e demonstram características próprias que nos remetem a processos de fabricação corporal, a maneiras particulares de produzir e transmitir conhecimentos pelo corpo expresso através de sua relação com o tempo.

### **III.3 O Corpo na Escola**

Em meados do século XX Foucault traz o conceito de *docilidade* do corpo referindo-se aos processos de disciplinamento do corpo no séc XVIII - período marcado pela revolução industrial - , em que este corpo seria algo manipulável, que poderia ser transformado e aperfeiçoado.

O corpo na história sempre foi construído socialmente, mas a diferença deste período era que havia uma necessidade produtiva de forjar um corpo manipulável em seus mínimos detalhes. A disciplina fabricava corpos submissos e exercitados, *corpos dóceis*. Segundo

Foucault, na sociedade ocidental, o corpo é domesticado pela escola e moldado para tornar-se um *corpo dócil* como aponta em *Vigiar e Punir (1975)*<sup>56</sup>. Em sua análise,

o corpo é treinado e construído dentro de uma perspectiva envolvendo o tempo e o espaço que vão ser inscritos no corpo, a formação de uma economia simbólica dos gestos sempre com objetivo do máximo controle e correta disciplina dos usos dos corpos individuais e seus reflexos em sociedade.

De acordo com o autor, as instituições almejam a fabricação de um corpo altamente produtivo e disciplinado. O modelo de educação escolar ocidental, segundo Foucault, é estruturado de modo a tornar este corpo coerente com as regras morais e institucionais da sociedade. Entretanto, existem outras perspectivas posteriormente, do próprio Foucault, que arriscaria a falar em “sujeitos do desejo” (Foucault, 1987: 5 *apud* Hall, 2005), colocando em pauta a questão da subjetividade.

Alguns autores (McNay, 1994; Butler, 1993; *apud* Hall, 2005), criticam Foucault por conduzir a uma superestimação da eficácia do poder disciplinar e uma compreensão empobrecida do indivíduo, o que impede que se possam explicar as experiências que escapam ao terreno do *corpo dócil*. De acordo com Hall (2005), o problema deste trabalho de Foucault (1975), seria de que não há uma teorização sobre os processos psíquicos ou processos interiores que podem fazer com que estas interpelações automáticas sejam produzidas ou, de uma forma mais importante, que podem fazer com que elas fracassem, encontrem resistência ou sejam negociadas.

Em alguns trabalhos posteriores Foucault tacitamente reconhece que não é suficiente que a Lei convoque, discipline, produza e regule, mas que deve haver também a

---

<sup>56</sup> Apesar de escrever no século XX, Foucault se remete as instituições do séc XVIII.

correspondente produção de uma resposta – e portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade – por parte do sujeito.

...as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar; a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. Em suma, a idéia era a de pesquisar, nessa genealogia, de que maneira os indivíduos foram levados a exercer, sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo (Foucault, 1987:5 *Apud* Hall, 2005: 124).

Nesse trecho é possível perceber uma mudança no seu trabalho, diferentemente de *Vigiar e Punir* (1975), em *O Uso dos Prazeres* (1987), aparece o sujeito, a “relação com o eu”, e a constituição e reconhecimento de “si mesmo” enquanto sujeito. De acordo com Hall (2005):

Trata-se de um avanço importante, uma vez que, sem esquecer a existência da força disciplinar, Foucault acena, pela primeira vez em sua grande obra, à existência de alguma paisagem interior do sujeito, de alguns mecanismos interiores de assentimento à regra, o que livra essa teorização do “behaviorismo” e do objetivismo que ameaçam certas partes do *Vigiar e Punir* (id. ib.: 125).

Portanto, fez-se importante demonstrar que Foucault, - apesar da relevância de seu trabalho - não fala da resistência frente às instituições que, no caso da Educação Indígena Guarani é muito recorrente.

O disciplinamento característico do modelo escolar ocidental esbarra no *sujeito* guarani, demonstrando que educação é também dança, canto, brincadeira; aprende-se junto com os irmãos menores, as mães transitando pelo espaço escolar e na sala de aula.

Nas aldeias Guarani, este corpo é fabricado a partir de vários processos que demonstram não apenas a cultura inscrita nos corpos, mas também processos que levam em conta a agência do sujeito. Por mais que a escola implementada nas aldeias se traduza em um modelo escolar *Juruá* - com regras e burocracias - , os Guarani são sujeitos ativos neste

processo que não aceitam passivamente as instituições de fora nem seus processos disciplinadores. Estão a todo tempo re-inventando e re-significando os valores externos.

Exemplo disso ocorre em Morro dos Cavalos em que o professor Adão Antunes descreve que “*se os alunos cantam em guarani na sala de aula, eu canto junto com eles*”. Além disso, atualmente, driblando todas as regras institucionais, com a percepção de que os guarani possuem uma outra relação com o tempo, vivenciando-o de uma outra forma, uma transformação na escola foi possível: a diretora da escola *Itaty* – Mara - juntamente com os professores guarani, percebendo a incoerência de fazê-los acordar tão cedo, passou o horário das aulas para 9:00 da manhã, e o primeiro ato é tomar café da manhã, nada de esperar até as 10:30, como era o costume anterior. Além disso, todas as crianças estudarão no mesmo horário, não haverá turma da manhã e turma da tarde, serão divididas em 3 salas: primeira e segunda série, terceira e quarta série, e quinta série em outra sala, o EJA à tarde. Após o café da manhã as crianças entram para aula, saindo ao meio-dia para o almoço na escola, quando todos almoçam juntos. Retornam as 13:30 para aula e encerram-se os trabalhos as 15:00.

A partir dos exemplos é possível perceber que a escola, para os guarani não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas também de afirmação de *identidades*, de trocas de saberes e conhecimentos. Neste sentido, aponto novamente a contribuição de Tassinari (2001) para pensar a escola como uma *fronteira*, “um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos neste processo, índios e não-índios.” A escola seria, portanto, “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou, ainda, múltiplas formas de conceber e pensar o mundo”.

De fato existem zonas interditas nestas trocas de saberes, e o corpo ainda é uma destas zonas, pois demonstra características próprias que passam muitas vezes despercebidas pelos professores não-índios.

Pouco tempo atrás, as populações Guarani não tinham a escrita como foco central em sua cultura, a oralidade é o meio pelo qual a cultura é transmitida de geração para geração<sup>57</sup>. A oralidade, associada a gestualidade, sempre foi o meio pelo qual os guarani repassaram seus conhecimentos. Assim é feito ainda na atualidade, mas a escrita promoveu alguns deslocamentos nestes processos de ensino-aprendizagem bem como em suas técnicas corporais.

Na aldeia Morro dos Cavalos, o episódio em que a professora não-india, ao chamar atenção das crianças para visualizar o quadro negro, percebeu que os afugentava da sala de aula, pode ser associado com a característica atribuída pelos Guarani ao processo de aquisição de conhecimento.

A experiência dos guarani é proveniente de uma cultura *centralmente* oral, seu *locus* de conhecimento é a audição, *ouvir* bem significa *compreender* bem. A palavra para designar o *ouvir* em guarani é *endu*, *ver* é *etcha*, porém, a palavra *endu* também significa *sentir*, *entender*, e *endukuaa*, *monhendu* também é utilizada para referir-se ao ato de tocar alguns instrumentos, ou fazer *ouvir/sentir*.

Fato similar foi constatado por Seeger,(1975) entre os Suyá, em que a palavra Suyá traduzida para o português como *ouvir* é *Ku-mba*, e seu significado na língua Syuá é *ouvir-compreender*, *saber*. Acredita-se que o *ouvido* seja o receptor dos códigos sociais ao invés

---

<sup>57</sup> Falo em *oralidade* em contraposição à escrita, faz-se necessário explicitar que a cultura guarani é repassada oralmente, mas também pelo corpo, pelo entoar dos cantos, nas danças.

da *mente* ou do *cérebro*. A *visão* é um atributo negativo, atribuída aos feiticeiros, pois “*são eles quem tudo vêem*”.

Os Kamaiurá referenciados nos estudos de etnomusicologia de Menezes Bastos (1999), possuem uma *escuta* do mundo ao invés de uma *visão* de mundo. São predispostos mais aos sentidos da audição, do que a *visão*, que é pouco exaltada. Possuem um grande controle da audição sendo utilizada em suas noções do ambiente. Não apenas os humanos, mas estas características se expandem aos espíritos e conversas com os animais. Não apenas ouvir e produzir sons é importante para os Kamaiurá, mas promover continuamente o desenvolvimento destas funções. *Ouvir* é sinônimo de *compreender* – *anup*. Um dos rituais Kamaiurá descreve homens tocadores de flautas sagradas e as mulheres – que não devem tocar flautas – devem ouvir os sons (olhar é proibido), e buscar identificar através do som os respectivos homens.

Em contrapartida, entre os Kaxinawá, uma pessoa sábia é aquela que “conhece com todo o corpo”, correspondendo diversos saberes a suas diversas partes. O conhecimento estaria assim no fígado, no coração, nas mãos. Todavia, salientam que estes conhecimentos corporais são possíveis pela ingestão de substâncias adequadas e excluindo outras: “as dietas e os ordálios a que o corpo é submetido o fazem assimilar poderes (por meio da ferroada de vespas e formigas), e o fazem mais leve, limpando-o” (Kesinger, 1995 *apud* Calávia, Naveira, Perez Gil, 2003).

Estas descrições vem ao encontro de outros processos de aquisição de conhecimento entre os guarani, nos quais percebo processos muito particulares de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é possível perceber que estes processos são dinâmicos, muitos deles podem ser deslocados, -como é o caso do *ouvir* para o *olhar* – mas outros não.

Em uma conversa com Artur Benites - *txeramõi* e ex-cacique de Morro dos Cavalos - , foi possível perceber a dinâmica deste processo de transmissão de conhecimento quando ele diz que tem vontade de construir uma aldeia como era antigamente, “*do jeito tradicional, nem que seja para os meus filhos verem, para os meus netos, pois hoje, quando eu conto, ninguém acredita, eles tem que ver...*”

São dois exemplos – o da professora não-india e o descrito acima – que ocorreram na mesma aldeia, um deles em 2005, e outro recentemente, em outubro de 2007 em uma conversa com o ex-cacique. Em apenas dois anos é possível observar um deslocamento neste processo de aquisição de conhecimento, o *ouvir bem*, desloca-se para *ver bem*, mas mesmo assim ainda existem aspectos corporais que são re-significados e re-elaborados, mas ainda não podem ser deslocados, como o *ritmo do corpo*, que descreverei no próximo capítulo.

#### **CAPÍTULO IV: *ARA REKO*: TEMPORALIDADE GUARANI**

Faz-se necessário nos direcionarmos as pesquisas anteriores referentes aos Tupi-guarani para que possamos entender a atualidade desta população.

Viveiros de Castro (1986) descreve em seu livro sobre os Araweté, a busca do *vir-à-ser* que existe entre os Tupi-guarani. De acordo com o autor, o princípio fundador da sociedade Tupi-guarani reside na *heteronomia*, no *devir*, a busca da identidade está fora da sociedade, está no outro, esta no processo de *vir-à-ser*, na busca por uma realização que é sempre um processo (id. ib.: 120).

Viveiros de Castro inicia sua argumentação com um questionamento: Como é possível que as sociedades Tupi-guarani - que possuem um histórico de dispersão tão anterior às sociedades Jê - , apresentam diferenças dialetais tão ínfimas em comparação com os Jê, e ainda, como a sociedade Tupi apresenta uma cosmologia tão semelhante entre os vários sub-grupos em meio a uma organização social tão variável?

Para responder estes questionamentos, ele faz uma comparação com os Jê - onde a morfologia social da sociedade é explícita apresentando estruturas definidas - e, além disso, entre os Jê, a nomenclatura remete a papéis sociais, ao pertencimento a um determinado clã.

Em contrapartida, na sociedade Tupi, a morfologia social é muito variável, existem várias formas diferentes de organização social para uma organização cosmológica muito semelhante. O que se apresenta de maneira implícita que apenas com um olhar mais intenso percebemos, é que a noção de pessoa entre os Tupi-guarani nos remete a discursos cosmológicos, temas míticos e religiosos.

Entre os Tupi-guarani nota-se a ausência de fronteiras demarcadas como a sociedade Jê, há uma ambivalência onde a sociedade é uma sociedade *entre*. Este *entre* é explicado por Viveiros de Castro como nem natureza nem cultura, mas uma sociedade entre a *divindade* e a *animalidade*. A ambivalência é constitutiva do *ser* e da *noção de pessoa*.

Enquanto a pessoa Jê se realiza se situando na sociedade, a pessoa guarani se realiza se situando entre o pólo *animal* e o pólo *divino*, o foco da sociedade Tupi-guarani não está na sociedade - papéis sócias - como entre os Jê, mas na *noção de pessoa* que se realiza no *plano divino*. Desse modo, poderíamos dizer que a pessoa guarani se constitui enquanto *eu* e o *outro*, a alteridade é parte constitutiva do *ser* guarani, que a partir do *outro* eu me torno o que sou. Este processo guarani de construção da pessoa é descrito por Ciccarone (2001), *apud* Darella, quando fala das caminhadas (*oguata*) guarani: “o movimento é condição ontológica do modo de ser e pensar Mbyá: movimento simbolizado na figura da caminhada, como um ser em construção, uma apreensão constante do *vir-à-ser*, um passado-presente em direção ao futuro”.

A partir deste entendimento de que a sociedade Tupi-Guarani tem como foco a noção de pessoa que se realiza no *vir-à-ser*, é possível chegar a um ponto de reflexão interessante: para os guarani, mais do que *ser* no mundo, é importante *estar* no mundo. Este estado de *estar* no mundo que permite a busca da realização que é sempre um processo, um estado de *impermanência*, em que nada é estático, mas tudo se transforma. A resistência cultural só é possível através deste constante movimento de *tornar-se outro*. Deste modo, é possível perceber que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.

Tento levá-los neste momento a um caminho que pode explicar ou, pelo menos, tentar explicar um pouco do pensamento guarani sobre este estado de *impermanência* e sua relação com o *tempo*.

### **Notas preliminares sobre o Tempo**

Num século em que o tempo vai se enchendo de ação eficaz, quando a história se vai acelerando vertiginosamente, parece oportuno apreender a legitimidade dos diversos ritmos da vida, do pensamento e da ação, pois tal diversidade só constitui um obstáculo à compreensão quando não se percebe sua razão de ser. É urgente, no entanto, esta compreensão, pois a história, ao se fazer sempre mais englobante, transporta em seu dinamismo durações diferentemente vividas, chamando-as a uma inevitável sincronização (P.Ricoeur, 1975).



## IV.1 O Tempo e as Culturas

*“Nem a água clepsidra  
nem a falta da areia na ampulheta  
tiram o tempo ao tempo.”*  
(Fernando Pessoa)

Mas afinal, o que é o tempo? É justamente a partir desta indagação, que se busca perceber a importância da tipologia das experiências do tempo vivido por diferentes culturas, pois o contato com temporalidades diferentes pode revelar uma outra forma de consciência do tempo, em que ele é vivenciado de maneira inconsciente e consciente, produzindo diferentes tipos de relações com a vida, com a morte, com o cosmos e entre as sociedades (Ricoeur, 1975).

As concepções de tempo nas diversas sociedades nos permitem entender a maneira como um povo sente as condições e exigências da vida, transparecendo, dessa forma, em sua linguagem e nas suas formas de comportamento. Ricoeur (1975) aponta que para se fazer uma análise do tempo em uma cultura, poderíamos recorrer a alguns aspectos como a linguagem/gramática, bem como aos “cuidados espirituais de superação do tempo”, como acontece na sociedade Hindu, por exemplo (id.ib.: 18).

Na Índia, algumas filosofias Tântricas descrevem a necessidade de superação das concepções de tempo linear. O passado, por ser passado, não existe mais. O futuro, por estar por vir, não existe ainda! Quanto ao presente, será ele um ano, um dia, um segundo, um milionésimo de segundo? Para esta filosofia, o tempo é um eterno agora, que deve ser vivenciado com toda sua intensidade.

Entre os Guarani, a cronologia do tempo reflete na sua linguagem e nas suas formas de agir. A lógica de concepção do tempo é perceptível nas palavras e em toda a vida social. A maneira de saborear o tempo, a contemplação e apreciação das qualidades do tempo tal como tomar um chimarrão em meio aos familiares, contar histórias à beira do fogo de chão,

fumar o *petynguá*. O tempo vem, vai, passa e volta, juntamente com os hábitos cotidianos que lhes são próprios.

Desse modo, o *tempo* é tratado aqui, não como uma percepção mensurável, linear, mas como um conceito elaborado cultural e historicamente. A partir daí, busca-se delinear a relação dos guarani com o tempo, como o tempo é vivenciado por esta cultura, bem como perceber que essa experiência com o tempo demonstra características peculiares em vários âmbitos da vida social e cosmológica.

Em relação à cosmologia, as relações com o tempo podem nos remeter a aspectos relevantes: os guarani não possuem como pressuposto a sua linearidade como determinante da vida e morte, ou seja, o tempo linear que se inicia com o nascimento e termina com a morte; para eles, é possível transcender a vida sem passar pela morte.

Na cosmologia Guarani, quando uma pessoa segue a vida de acordo com os preceitos da sociedade, participa das rezas, realiza as restrições alimentares para uma vida saudável, pode transcender para uma terra sem mal, sem passar pela morte. Essa transcendência acontece de modo que o corpo físico, de tão leve e tão puro, simplesmente se transforma em energia que se dissipa e vai de encontro com um local melhor para se viver.

Apoiando-se em dados de Cadogan, Schaden e Nimuendajú, Helene Clastres (1978) desenvolve hipóteses etnológicas sobre a concepção guarani da *pessoa*, da *sociedade* e da *natureza*, proporcionando um esboço da visão guarani de ser-humano. Essa concepção traz à tona a relação entre *animalidade* e *divindade*, assim como explora a idéia da originalidade dos Tupi-Guarani, onde seria possível superar a condição humana e tornar-se divino sem passar pela morte. Esta condição de existência entre os Guarani nos leva a uma outra concepção de tempo.

Para que essa transição seja realizada, faz-se necessário viver de acordo com o *sistema guarani*, pois eles sabem que a passagem por este plano é temporária, e sua existência em um plano divino é o seu objetivo final.

Uma palavra que aparece nos mitos da criação do universo guarani (Darella, 2004) é *oguerojera* que “revela a concepção de tempo dos Guarani, que evoca movimento, expansão, e um processo contínuo de criação/evolução/destruição das formas.” É o “modo guarani de conceber o universo, pois ele sintetiza tanto a errância de seus deslocamentos territoriais, como o esforço místico individual e coletivo em busca da madurez acabada (*aguyje*), quanto a elaboração de uma completa metafísica que constitui o seu *arandu porã* (o belo saber, o conhecimento)”(Borges, 1998 *Apud* Darella, 2004).

Em relação à linguagem, a gramática - como forma de compreender alguns aspectos relacionados ao tempo nas culturas - entre os guarani, a palavra *Ara Reko*, em guarani refere-se à *temporalidade, memória, vida, sabedoria*. *Ara* é a categoria utilizada para definir espaço/tempo para os guarani.

O *tempo* do milho, quando está se referindo ao tempo de vida do milho - desde o plantio até a colheita - pode ser descrito como *avatxiete'i reko*, mas, quando se refere à época de plantio, ou mês, é descrito como *avatxi nhanhotya ara* - tempo de plantar milho. Estas duas palavras podem ser utilizadas para se referir à temporalidade. Mas as palavras têm significados mais amplos como é possível perceber, por exemplo, na frase “o céu da aldeia” - *Ara'i Reko Tekoa* -, as palavras *Ara* e *Reko* aparecem juntas para designar o céu, o conjunto das estrelas, o tempo das luas. *Reko* e *teko* também designam o modo de *ser* e *viver* de acordo com o *sistema guarani*<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup>Ver: Barros, M. e Castro, P. “Ara Reko: Memória e temporalidade Guarani”, 2005.

Além das palavras que auxiliam na compreensão da dimensão do tempo entre os guarani, o próprio *pensar* sobre o tempo é diferente. Na cultura ocidental, quanto mais pensamos no tempo, nas horas, mais elas costumam a passar; entre os guarani, temos que simplesmente esquecer o tempo, pois muitas vezes ele parece não existir, parece mais “uma sucessão de eternidades...”, aliás, é um outro tempo, não é baseado nos ponteiros do relógio, mas creio que na luz do dia (Eliade, 1999).

#### **IV.2 *Orerete Reko*: O Tempo do Corpo e o Tempo no Corpo**

*“O sistema humano não produziu um sistema de categoria universal no qual pudesse inserir um vivido temporal e histórico, também universalizável” (Ricouer, 1975: 28).*

##### **O Tempo do Corpo**

O sol raiou, é hora de espreguiçar e se levantar, mas sem pressa...lava-se o rosto, veste-se roupa, senta-se à beira do fogo à espera do café que logo estará pronto. A fumaça do fogo de chão invade a casa e muitas vezes deixa os olhos marejados... o café está pronto, e a água do chimarrão já está no fogo, e todos ao redor da fogueira iniciam a conversa lentamente, para que o corpo acorde sem pressa...

Na aldeia de Mbiguaçu, Alcindo Wherá Tupã e Rosa Poty Djá vão para roça, tentando dar exemplo aos mais novos da importância de plantar aquilo que é necessário para a sobrevivência. Antes do meio-dia eles estão de volta, dão risadas, mas estão um pouco cansados e sentam novamente para tomar o chimarrão e comer o *mbodjapé* - um bolinho feito à base de farinha de milho e que geralmente acompanha todas as comidas, feijão, arroz e carne.

Nos finais de semana, quando não há aula, o tempo sai realmente do ar e o ritmo é outro: conversas, rodas de chimarrão, o preparo da comida, os meninos indo pegar lenha, cortando taquara...as meninas cuidando dos bebês menores, dando risadas com as primeiras palavras delas...a casa fica cheia de crianças e toda a família extensa de Alcindo e Rosa se reúne.

Estes exemplos tornam-se necessários para demonstrar que entre os Guarani existe trabalho, assim como lazer. A roça é muito importante e deve ser cultivada, assim como a corte da taquara para manutenção das casas, o cuidado dos bebês pelas irmãs e irmãos mais velhos, a fabricação de artesanatos e cestarias. Mas, todos estes momentos não são delimitados pelos ponteiros do relógio, eles acontecem naturalmente por meio de cuidados para que o corpo acorde lentamente, realizando todos os processos necessários para o seu bem-estar. Nada é corrido e apressado, não há hora marcada com as obrigações, elas apenas acontecem e vão sendo realizadas no seu ritmo, no seu tempo.

Se Wherá Tupã perceber que não é um bom dia para ir a roça, ele simplesmente não vai. Um sonho ruim pode determinar o cancelamento de uma viagem. Os guarani dão muita importância aos sonhos e às percepções sobre o que deve ou não ser feito, e isso é o que determina o tempo, os presságios, as vontades do corpo.

Os sonhos possuem um papel importante na cosmologia guarani. Nimuendaju (1987) já descrevia cenas em que os sonhos se traduziam em acontecimentos reais que poderiam mudar o rumo de suas vidas. Garlet (1997)<sup>59</sup>, também fala da importância dos sonhos entre os guarani do Rio Grande do Sul, em que eles revelam acontecimentos e auxiliam na busca de um novo *teko'a*, “o *teko'a* ideal é o *teko'a* mostrado a *Nhanderu* nos sonhos” (Garlet, 1997 apud Oliveira, V.L., 2004).

---

<sup>59</sup> Apud Oliveira, V.L., 2004.

Entre as populações indígenas percebemos outras heranças cosmológicas nas quais as relações *de* e *com* o tempo são bem diferente da relação que a sociedade ocidental possui com o tempo. Este aspecto é descrito em outras realidades indígenas, como por exemplo, entre os Maxacali.

De acordo com Álvares (1999), os Maxacali não concebem o tempo como nós, sendo que existem apenas alguns termos que definem as marcações de tempo: um para “agora” ou hoje; e outro para “antes” e “depois”, ontem ou amanhã. O tempo é concebido de uma forma concêntrica e circular, centrado no “agora”. Segundo a autora, a escola como o espaço da datação, seria responsável, portanto, por inserir uma nova ótica linear e progressiva do tempo com noções de passado, presente e futuro.

Em consonância com os Maxacali, os Guarani não concebem o tempo linear e irreversível, e também percebem o tempo centrado no “agora”, vivenciando e estando com o *corpo presente* no presente.

Entre os Guarani, o calendário gira em direção anti-horária, isto é, no sentido contrário aos ponteiros do relógio. Inicia-se no Ano Novo, depois primavera, *ara pyau* - época de renovação - , depois época da consagração, limpeza com as chuvas e do plantio.

O sentido do calendário, que vai de leste para oeste é explicado pela posição de *Nhamandu*, o deus do sol que os guia. Em oposição à crença ocidental de que a terra gira em torno do sol, na cosmologia guarani, o sol gira em torno da terra no sentido leste-oeste, e é a partir deste movimento que o calendário e o tempo são contados.

Além disso, enquanto nós ocidentais falamos em décadas quando desejamos nos referir ao passado, os Guarani referem-se aos antepassados que tem um papel singular na constituição de um tempo histórico.

Esta dimensão do tempo nos leva novamente ao corpo, demonstrando que as concepções Guarani de tempo demonstram uma maneira singular de vivenciá-lo.



Um exemplo percebido durante minha pesquisa de campo ocorreu em uma tarde em uma reunião com os médicos da FUNASA. A reunião foi enriquecida com a presença de Alcindo Wherá Tupã Moreira, que explicava para todos a origem da vida, do meio ambiente, sugerindo o desenho para a camiseta que faria parte do teatro sobre o Meio Ambiente. Cada aldeia escolheu um problema de saúde: Morro dos Cavalos optou pelo desenvolvimento do plantio que era escasso; Marangatu pelo problema referente ao alcoolismo; e Mbiguaçu o problema levantado foi sobre o lixo.

Para descrever o problema do lixo na comunidade, os alunos com orientação dos professores decidiram apresentar o teatro sobre o Meio Ambiente no dia 29 de junho de 2007. Nesta tarde, o *Txeramoi* explicava a origem da vida e dos animais - *Ayvu Rapytá* – tema central do Teatro.

Nessa reunião, o que me chamou a atenção foram os corpos das pessoas e a relação corporal entre os não-índios e indígenas, que ao meu olhar, demonstrava uma grande diferença nos ritmos corporais. Os Guarani possuem um tempo corporal diferente dos não-indígenas, e isso era muito visível, comparando-se, por exemplo, quando os médicos da Funasa estavam falando com Alcindo Wherá Tupã: Alcindo falava baixo, parava, respirava,

pensava, olhava para todos em silêncio...depois de um tempo falava algo. Já os médicos falavam tão rápido que pareciam nem respirar. Seus corpos eram agitados e inquietos, drasticamente diferentes de Alcindo e de seu filho. O silêncio é algo negativo entre os não-indígenas, provoca desconforto e ansiedade, faz transparecer um estado atemporal, em que o tempo parece não passar.

É possível perceber que a relação que os Guarani possuem com o tempo, como direcionam sua vivência, seus processos próprios de produzir e transmitir conhecimentos, nos levam ao corpo como locus central destes processos. É por meio do corpo que se faz possível observar a temporalidade guarani que se expressa duplamente: no tempo vivido que se projeta no ritmo corporal – *o tempo do corpo*; no tempo inscrito no corpo durante este processo, que o transforma em uma memória corporal passível de ser acessada quando necessário – *o tempo no corpo*.

### **O Tempo *no* Corpo**

(...) o espaço e o tempo do corpo. Este território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é apreendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. (...) inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas no indivíduo (Grando, 2004: 43).

Na cultura ocidental, a escrita existe em função da lei (Clastres, 1975: 123-131): toda lei é escrita e, deste modo, tudo fica registrado no papel. Era necessário que as leis fossem registradas no papel, pela escrita, para que todos pudessem acessá-las – ao menos, aqueles que sabiam ler. Não é por acaso que, para lembrarmos de algo, anotamos, escrevemos, assim registramos nossa memória, no papel, escrita.

Várias culturas têm suas concepções de tempo ligadas ao registro da palavra – ou da escritura – que fixa o conjunto das experiências, comportamentos e das interpretações que, por sua vez, constitui o vivido singular característico desta cultura. Na tradição Cristã, por exemplo, as coisas ditas são aquelas que se inserem em suas escrituras. Ler o Novo Testamento é ler o documento em que se encontra o vivido cristão. Este documento afirma algo sobre o tempo na medida que ele diz algo sobre a história, e o que ele diz sobre a história é sua articulação a partir do tempo de Cristo (Neher, 1975 *Apud* Ricoeur, 1975).

A relação de reciprocidade que há entre Tempo e História é perceptível, principalmente com o registro da palavra, da escrita, entre várias culturas e tradições. Entretanto, entre os guarani, busco compreender a história que não está escrita no papel mas, (in) corporada.

Kafka<sup>60</sup> faz uma analogia entre *lei, escrita e corpo*, designando o corpo como “*uma superfície de escrita, apta para receber o texto legível da lei.*” Em algumas sociedades indígenas, esta superfície é preenchida com as regras da sociedade por meio de rituais de iniciação, pois é no “*corpo que a sociedade designa como único espaço propício a conter o sinal de um tempo, o traço de uma passagem, a determinação de um destino*”. O corpo mediatiza a aquisição de um saber, e este saber é inscrito no corpo (Clastres, 1975:125). Nesse sentido, é possível perceber que “a construção e identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo” (Grando, 2004: 50).

Entre as populações indígenas pertencentes a língua Pano, mais especificamente entre os Yaminawa e os Yawanawa, a iniciação xamânica “visa à transformação corporal do aprendiz através de dietas alimentares e sexuais rigorosas, ingestão de diversas substâncias

---

<sup>60</sup>apud Clastres,1978: 124.

xamânicas, vigílias continuadas, dor e sofrimento, que tornam o corpo forte, resistente, leve, amargo, sábio e poderoso” (Calávia, Naveira, Perez Gil, 2003).

Este aspecto é perceptível entre os guarani, em que o *registro* é realizado pelo corpo e suas vivências, pela memória passada dos mais velhos para os mais jovens, ou seja, uma *memória incorporada*. Pois o corpo:

...registra os acontecimentos da nossa existência, transformando-os em imagens-lembranças...

A memória, experiência absolutamente singular que se deposita no corpo e que, quando interpelada, aciona o passado para que prolongue seu efeito útil até o momento presente. (Balandier , 1999:46 *apud* Bergamaschi, 2005).

Além disso, a memória é um mecanismo de armazenamento de informações e conhecimentos estimulado entre os guarani pelos mais velhos, nas histórias, nos mitos. De acordo com eles, o papel pode se perder, rasgar, mas o que é guardado na memória dificilmente se perde: “A fala, a memória, não vai se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não no papel, por isso daqui a dez anos eles sabem porque guardam na cabeça. (Fala de Teófilo, registrada no Diário de Campo, em 20 fev. 2004)” (Bergamaschi, 2007).

Para a compreensão desta memória incorporada, o capítulo intitulado: “*Sobre a tortura nas sociedades indígenas*”, (Clastres, 1975:127) aponta para a tortura como um mecanismo de ensino-aprendizagem inscrito no corpo, em que “a marca é um obstáculo ao esquecimento”. Ou ainda:

A sociedade dita a sua lei aos seus membros, inscreve o texto da lei sobre a superfície dos corpos. Supõe-se assim, que ninguém se esquece da lei que serve de fundamento à vida social da tribo (Id. ib.:128).

Através desses exemplos, é possível perceber que desse modo, os conhecimentos são incorporados e acessados quando necessário, promovendo uma memória que não está escrita no papel, mas no próprio corpo.

Com o entendimento dessa memória *incorporada*, observando-se os gestos das crianças, as posturas em sala de aula, na casa de reza – *Opy* –, em algumas cerimônias, e na casa do *Txeramõi*, pude perceber que algo se revelava diante de meus olhos. Não eram apenas técnicas corporais, mas algo que percebi ser ensinado pelos mais velhos: *o tempo do corpo, e o tempo no corpo*.

Na cultura ocidental, as pessoas fazem coisas com o intuito de preencher o tempo, pois o tempo refere-se a uma ordem temporal da vida, é um aspecto de ordenação moral do universo. Em contrapartida, os guarani não têm o intuito de fazer o tempo passar, mas de vivenciá-lo. O tempo entre os guarani não é o mesmo que o tempo ocidental, baseado nos ponteiros do relógio, (apesar de o usarem atualmente) mas sim, baseado no próprio corpo. Mas, por que no corpo?

Um exemplo de um acontecimento em minha pesquisa de campo me fez perceber este ritmo corporal guarani: Fui à aldeia de Morro dos Cavalos, acompanhada de um amigo - assessor da associação da comunidade – que precisava recolher algumas assinaturas para um projeto do Ministério da Cultura, que deveria ser colocado no correio àquela tarde. Chegamos agitados, Agustinho e Cláudia – presidente da associação e sua esposa - estavam em casa. Estávamos com pressa, pois estava quase na hora do correio fechar. Agustinho olhou o papel e lentamente acendeu seu *petyngúá*, exalando a fumaça por todo o ambiente...depois de quase meia hora, ele perguntou o que era mesmo que tinha que fazer. Meu amigo disse que precisava das assinaturas...Demorou mais meia hora, ele chamou seu

filho e pediu que recolhesse as assinaturas. E foi assim que ele resolveu tudo: no seu ritmo, no seu próprio tempo. (E realmente deu tudo certo, chegamos na hora certa no correio, e tudo foi encaminhado).

Este ritmo corporal está associado à característica de aprendizagem entre os guarani: a *oralidade*, o modo pelo qual os conhecimentos são repassados e, a importância da *audição*, de *ouvir/sentir* as palavras. Retomando a palavra guarani que significa *ouvir - endu* - percebemos na prática seu significado que também pode ser traduzida como de *sentir*. Eles prestam muita atenção às palavras que pronunciamos, de modo a sentir o que será necessário fazer, quais as atitudes a tomar.

Os guarani não são de muitas palavras, quando são expressas por eles, devem ser ouvidas com atenção. É assim que os mais velhos ensinam, pelas poucas palavras, de modo a permitir que o corpo se expresse, principalmente pelo silêncio.

É interessante perceber este ritmo próprio guarani e, além dele, os intervalos de tempo que são recheados por um enorme silêncio...O silêncio sempre foi algo que me chamou atenção entre os guarani, como era possível permanecer tanto tempo sem falar nada? Além do silêncio das palavras, os corpos pareciam estar coniventes, lentos, em um ritmo próprio. Os corpos falavam em silêncio. Depois de um tempo, o silêncio era rompido, e os corpos acompanhavam esta decisão, se movendo em um ritmo mais acelerado.

Em Mbiguaçu, um dia na casa de Alcindo Wherá Tupã, após realizar o benzimento de várias crianças, ele sentou-se em seu banco de madeira, abaixou a cabeça e ficou fumando o *petyngúá* em silêncio. Cerca de dez pessoas que estavam ao redor do fogo de chão, acompanhavam esse ritmo. Pareciam estátuas, em silêncio, não falavam nada, olhavam para o chão, para as crianças, para nada, muitas vezes apenas contemplavam

alguma paisagem pela janela, tudo muito lentamente. De repente, o silêncio é quebrado e o corpo ganha vida, falam, se olham, levanta-se para fazer chimarrão. Parece que tudo tem seu tempo, seu ritmo próprio, inclusive de fumar o *petynguá*, que geralmente ocorre quando a noite cai, quando todos já comeram, tomam um chimarrão então o *petynguá* começa a se acender.

A partir destas vivências - compreendendo este ritmo próprio guarani de ser e viver - estou sugerindo que o silêncio é um mecanismo de ensino-aprendizagem onde os *Tudja'í Kuery*, os mais velhos, ditam as regras. Nestes momentos é possível perceber um estado em que o tempo parece não existir, quando a percepção se apura, e os mais velhos, ao expandi-la, demonstram maior sensibilidade para o que ocorre a sua volta.

Alcindo Wherá Tupã, é um tudja'í que vive seus 96 anos de muita sabedoria. Ele é um *karai*, um rezador muito forte e muito conhecido, e seu *arandu porã* (belo saber) atrai olhares para a aldeia de Mbiguaçu, litoral norte do Estado de Santa Catarina. Os guarani de outras aldeias e de todo o país vêm para Biguaçu para participar da cerimônia de reza e conhecer os poderes que envolve o uso da *medicina*, a *ayahuasca*.

Muitas vezes quando estava na casa de Wherá Tupã, sentava ao seu lado e ele sabia como eu estava: triste, agoniada ou feliz, e sua percepção era muito aguçada. Quando alguém chegava, sentava - como todos os demais que sempre visitam sua casa -, ele parecia já saber o que a pessoa desejava. Quando chegavam para realizar um tratamento de cura - algo muito recorrente em Mbiguaçu -, Wherá Tupã já sabia o local da dor.

A percepção é algo muito aguçado entre os mais velhos, e são nestes momentos de silêncio, momentos de fumar o *petynguá*, que estas habilidades são repassados para os mais jovens. Segundo Wherá Tupã, o *petynguá* detêm uma sabedoria ancestral possuindo caráter

mediador entre os guarani e *Nhanderu*. No *petynguá* guarani utiliza-se o tabaco, e a sua fumaça permeia toda a casa trazendo boas vibrações e a cura dos males. Podem ser feitos de madeira, utilizado cotidianamente, e o de barro, mais utilizado nas rezas, mas também no dia a dia. Ele possui várias formas: águias, tigres, corujas e outros bichos considerados sagrados, com símbolos de *Nhamandu* - o poder solar - , como *djatxy* - o poder da lua.

Foi a partir de vivências em seu cotidiano que comecei a perceber momentos privilegiados, momentos em que sutilmente conhecimentos eram repassados. Entre os guarani é possível perceber características que se associam ao modo de *ser* e *viver*, um constante *vir-à-ser*, esta vivência que é sempre um processo de superação do tempo e da morte em vida. O tempo não é o que já passou, o que virá, mas o tempo é ele mesmo no presente, por isso a necessidade de viver com o *corpo presente* no presente.

É uma cultura - como descrevi anteriormente - que tem como foco uma noção de pessoa que se realiza no *vir-à-ser*, como um processo dinâmico. Para eles, mais do que *ser* no mundo – que seria algo estático, algo que simplesmente *é* – o importante é *estar* no mundo, vivenciá-lo dinamicamente. É este *estar* no mundo que permite a contemplação, o silêncio, a expansão da percepção. Não há pressa, tudo acontece no seu tempo, no seu ritmo.

A noção de pessoa guarani traduz-se em cuidados com o corpo físico e espiritual, por isso a importância dos cuidados corporais desde antes do nascimento; a nomeação da criança, - que será enviada pelos deuses - ; a importância das danças e do entoar dos cantos para tornar o corpo “leve”; das preces, para atingir a *terra sem mal*; de fumar o *petynguá*, para se comunicar com *Nhanderu*; do silêncio, para a expansão da percepção. Todas estas características associadas, demonstram os aspectos fundantes da *pessoa guarani*, que possui

estratégias para manutenção de sua cultura de modo a preservar sua temporalidade, seu silêncio.

As aldeias Guarani pesquisadas durante meu trabalho de campo, proporcionaram-me uma vivência singular em que o tempo tornava-se contemplação, delineando-se como uma “sucessão de eternidades”. Foram nestes momentos em que aprendi que o silêncio falava mais que as palavras, pois os corpos falavam em silêncio.

## **CAPÍTULO V: RE-INVENÇÃO DA TRADIÇÃO: OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTOS NAS CERIMÔNIAS RELIGIOSAS**

### **V.I A Tradição como processo**

Este capítulo pretende descrever momentos privilegiados de produção e transmissão de conhecimentos que perpassam a religião guarani. As cerimônias religiosas tornam-se um cenário fundamental em que processos de ensino-aprendizagem que se dão pelo (no) corpo ocorrem por meio de uma temporalidade própria. Além disso, segundo Langdon (1996) apud Montardo (2004), o xamanismo e os rituais xamânicos fazem parte de um sistema sociocultural, e falar de xamanismo em várias sociedades implica em falar de política, de medicina, de organização social e estética.

Mas, antes de adentrar na descrição destas cerimônias religiosas, faz-se necessário refletir sobre alguns temas imbricados na religião guarani. Quando nos referimos a temas relacionados à religião, aos costumes “tradicionais”, a memória de *como era antigamente*, em muitas ocasiões somos tomados por súbitos resquícios dos estudos de aculturação<sup>61</sup>. Alguns temas abordados a seguir pretendem refletir sobre a dinâmica dos processos interculturais nas sociedades indígenas, bem como buscar uma re-significação de conceitos como *tradição*. As questões as quais devemos partir para tal reflexão não devem ser “quem somos nós” ou “de onde nós viemos”, mas “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados”, e “como essa representação afeta a forma como nós podemos

---

<sup>61</sup>Viveiros de Castro (1986: 89), descreve trabalhos das décadas de 30 e 40 que se baseavam em estudos sobre aculturação nos povos Tupi-Guarani. Esta problemática estava presente nas obras de Schaden sobre os Guarani, sendo um marco nos estudos sobre os povos Tupi deste período.

representar a nós próprios” (Hall, 2005: 108). Talvez estas questões sejam as indagadas pelas populações indígenas a todo tempo, de maneira consciente e inconsciente.

Remetem-nos conseqüentemente a tradição, ou a *re-invenção* da tradição, que conforme Balandier (1997), “a tradição consegue nutrir-se do imprevisto e da novidade; (...) sua ordem não mantém tudo, nada pode ser mantido por puro imobilismo; seu próprio dinamismo é alimentado pelo movimento e pela desordem, aos quais ela deve finalmente se subordinar.”

A tradição pode ser descrita como “o mesmo que se transforma”, e não o “retorno às raízes” - como uma incessante busca de uma origem que reside em um passado histórico com o qual elas deveriam manter correspondência -, mas como uma negociação com as “rotas” (Gilroy, 1994 *apud* Hall, 2005:109). Em consonância com Hall (2005), Bergamaschi (2004) descreve este movimento em busca de uma tradição apontando para a dinamicidade deste processo:

Nos fundamentos da cosmovisão guarani 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-atualização demonstra seu dinamismo (Bergamaschi 2004).

É a partir deste viés que busco perceber a religião Guarani, como “o mesmo que se transforma”, que se nutre de novidades para a manutenção de sua cultura, religião, transportando-as para um processo educativo que se dá pelo corpo e no corpo.

Antes de apontar a relação das cerimônias nos processos educativos de produção e fabricação do corpo, pretendo descrever um pouco da história das cerimônias da *ayahwasca*, pois sua introdução na aldeia de Mbiguaçu promoveu mudanças tanto nestes processos educativos quanto nas relações entre as aldeias estudadas.

Na aldeia de Mbiguaçu, a *ayahuasca* é utilizada nas cerimônias guarani desde 2000/2001. A história contada pelo dentista da FUNASA, Marcelo França, é que Haroldo Evangelista Vargas chegou na aldeia de Mbiguaçu para conhecer a comunidade, e nesta visita percebeu alguns casos de alcoolismo entre os Guarani. Com formação em medicina, Haroldo pediu para trabalhar no Projeto Rondon, para que pudesse desenvolver um trabalho juntamente à comunidade guarani, mas deixou claro que este trabalho teria o intuito de auxiliar pelo “plano espiritual”.

Voltou em Mbiguaçu e conversou com Alcindo Wherá Tupã Moreira, perguntou como eram as rezas antigamente, conversou com dona Júlia - uma *Tchedjaryi*, antiga moradora da aldeia - , que descreveu algo semelhante à prática do Temascal<sup>62</sup> a qual eles chamavam de *Opydjere*. Alcindo disse que tomavam a “*medicina*” ou *ayahuasca* também como chá, possuindo até um nome em guarani.

A proposta de Haroldo era juntar a cerimônia conhecida pelos Guarani com a cerimônia do Caminho Vermelho<sup>63</sup>, e chegaram a um consenso. O projeto desenvolvido por Haroldo com duração de cerca de dois anos foi intitulado: “*Fortalecimento das lideranças espirituais da nação Guarani*”, sendo financiado pelo Projeto Rondon<sup>64</sup>.

De acordo com depoimentos de Marcelo França - dentista da FUNASA - que participa das cerimônias e desenvolve um trabalho no posto de saúde da aldeia - , Alcindo dizia a ele, - antes de Haroldo chegar na comunidade - , que um branco ou um guarani, ainda não sabia bem, mudaria as coisas na aldeia, ajudaria na revitalização da espiritualidade

---

<sup>62</sup> Ritual realizado dentro de uma casa de barro redonda onde pedras aquecidas na fogueira são colocadas uma-a-uma, proporcionando a sensação de uma sauna. São entoados cantos e utilizados instrumentos como o *mbaraca* e o *anguapu*.

<sup>63</sup> Grupo que realiza rituais que seriam originários de diversas etnias indígenas Norte-Americanas.

<sup>64</sup> de Rose, 2007.

conforme buscava Alcindo. Este processo já tinha sido iniciado, mas, segundo ele, Haroldo auxiliou introduzindo a medicina - *ayahuasca*.

Sobre a *ayahuasca* Alcindo Moreira conta que:

*...quando os brancos vieram e mataram os índios, levaram a muda da planta junto, só depois que ela entrou em contato com os índios de novo, mas sempre foi, desde o início de conhecimento dos guarani. Muitas aldeias são contra, dizem que é bebida de djuruá, e a bebida que eles tomam? Não é de djuruá? E ainda por cima faz mal, a pessoa perde o respeito com a família, faz besteira...que nem o cacique aqui bebia muito, tava perdendo o respeito da família, demorou um pouco pra provar a medicina, mas depois que começou tomar medicina nunca mais bebeu ( Entrevista com Alcindo Wherá Tupã, Mbiguaçu, 2007).*

Alcindo fala que algumas aldeias Guarani possuem diferentes olhares sobre a *medicina* ou *ayahuasca* e sobre a cerimônia realizada em Mbiguaçu. A *medicina* gerou polêmicas nas aldeias guarani - uns têm medo, outros são atraídos pelo seu poder de cura associado com o poder de Alcindo Wherá Tupã Moreira.

## V.II As Cerimônias Religiosas: *Opydjere e Ayahuasca*

Segundo Alcindo Wherá Tupã, a *Medicina* é muito forte, “abre portas, mostra os caminhos, o que deve ser feito”. Muitas vezes são visões ruins, mas é preciso ter *mbaraete* – força espiritual, e *ndepyaguatchu* - coragem, pois o *aguyje* – o saber, e a cura, é um processo a ser conquistado com esforço, e para tanto se deve pedir muito a *Nhanderu*.



Numa bela tarde de sol, ouvi o soar de algo que parecia uma concha grande, o som que emitia era bem alto, e fez com que todos descessem correndo. Estavam todos prontos para ir no *Opydjere*. Todos na fila ansiosos, bebês

(myntãî), crianças: meninos e meninas (kyringué: ava í, kunha í), moças (kunhatã í), moços (kunummy), homens adultos (tudjá), mulheres adultas (guaimi), velhos (tudja'í) e velhas (guaimi).

O *Opydjere* é uma casa de barro de formato redondo, e o ritual acontece neste local geralmente antes de uma cerimônia grande no *Opy*. Os Guarani dizem que “limpa” a pessoa, sendo muito bom para quem está doente, e, segundo o *txeramoí*, os guarani já praticavam este ritual há muito tempo atrás.

O ritual inicia com todos em fila realizando uma volta completa por fora da *opydjere*. Na porta de entrada, há um rapaz segurando um pote de barro com ervas na brasa que exalam um aroma muito agradável. Todos passam por ele e, como se pegassem a fumaça com a mão, em seguida pressionam-na em direção ao rosto. Depois entram agachados em fila, e lá dentro vão se posicionando em vários círculos.

Depois que todos entram, o *kunummy* que está do lado de fora do *Opy* começa a trazer as pedras quentes nas quais a esposa do cacique joga ervas aromáticas. Pude identificar um leve e adocicado cheiro de canela. Dentro do *Opydjere* é inserido pelo *kunummy*, um balde d'água que será jogada aos poucos nas pedras para que o calor possa aquecer o local. Enquanto isso Geraldo Karai o'Kenda está tocando um tambor, o *anguapu*, no qual ele bate com um bastão durante quase todo o tempo, e a esposa do cacique - o chocalho, *mbaracimirim*.

Lá dentro são entoados alguns cantos por todos os participantes, e quando acaba todos pronunciam *agudjewete* bem alto para quem está do lado de fora possa abrir a porta fechada com o cobertor e deixar entrar o ar. Isso acontece umas 4 vezes, depois é encerrada

a cerimônia. Chega a ficar bem quente lá dentro, é necessário se concentrar, e muitas crianças têm medo de entrar, mas o que entram ressaltam a necessidade de resistir<sup>65</sup>.

Bebês (*myntã*) de colo, de 2 meses a 1 ano entram, e ficam até o final, apesar de chorarem bastante. Quando acaba, todos saem em fila, e cumprimentam o *kunumy* que está lá fora com *agudjawéte* e todos os demais que estão do lado posicionados em fila. Após cumprimentar todos da fila, temos que entrar na fila, pois todos farão o mesmo conosco.

Depois todos vão pra casa leves...tomam banho, comem, e descem para o *Opy*, trazendo suas cobertas, almofadas, para que possam escolher seus lugares e se prepararem para a cerimônia, sempre embalados na fumaça aromática do *petyngué*.

Mais tarde, por volta das dezessete horas, uma outra sessão da *opydjere* é realizada com a participação dos *djuruá*, sendo que a diferença é que na primeira, muitas *guaimi* entram sem algumas vestimentas e todos entram juntos, na segunda, há uma separação em filas, entrando primeiro as mulheres e depois os homens, todos de roupas. Mais tarde, as pessoas começam a descer para o *Opy*, onde a cerimônia da medicina está prestes a começar.

As pessoas aos poucos vão entrando no *Opy* - casa de reza -, o violão já toca no ritmo guarani, e logo o *anguapu* soa.

Dentro da casa de reza retangular, encontramos no final um altar, com alguns instrumentos e baldes de água logo abaixo. No centro está a fogueira rodeada por um desenho de barro oval no formato de uma



---

<sup>65</sup>Este aspecto foi ressaltado por Melissa Oliveira, 2004.

ferradura que simboliza a criação do universo – segundo Alcindo Wherá Tupã.

Ao redor deste desenho de barro são colocadas rodela de palha onde ficarão as peças do ritual: cocares, penas, cinturões de cura, cajado, e a *ahuasca* ou *medicina*, dentro de garrafões.



Após a chegada do cacique, em torno das 22:30, a cerimônia vai lentamente começando. O *Txeramõi* começa a cantar, duas pessoas começam a pegar a bebida e despejar em duas jarras que serão servidas em copos de vidro. Antes de a bebida começar a ser servida, alguns meninos se levantam para benzer com a fumaça do *petynguá* todos os participantes do ritual e, logo depois, algumas meninas fazem o mesmo, pronunciando o mesmo desejo de *aguydjewete* a cada participante.<sup>66</sup>

A bebida é cercada de rituais, desde o início da abertura do garrafão até a hora de servir. Dois responsáveis pela bebida vão, uma para cada lado com as jarras e começam a servir as pessoas. A bebida é colocada no copo de vidro na medida de três dedos em média. Cada pessoa que recebe e agradece a bebida com *aguydjewete* e a ingere de uma vez só.

Alguns logo em seguida a expellem involuntariamente, outros deitam, e alguns continuam sentados ouvindo a música e fumando o *petynguá*. Depois de todos servidos,

---

<sup>66</sup>Ver também Oliveira, Melissa (2004: 69). A autora faz uma descrição desta mesma cerimônia de reza realizada em Mbiguaçu.

primeiramente um rezador - *ywyraidja* - levanta com o violão e vai à frente cantar, logo em seguida os meninos, e as meninas com seus *takuapu* vão à frente dançar. A dança acontece com os meninos à frente, tocando o *mbaraca-mirim* e o *anguapu* e as meninas paralelamente atrás dançando com os *takuapu* ou apenas de mãos dadas. A dança apenas se cessa quando o rezador que esta à frente para de cantar, e os instrumentos cessam junto com o rezador e todos se sentam, mas os instrumentos voltam em seguida a tocar. Outro rezador vai à frente, depois a bebida é servida de novo, mais tarde o ritual de cura começa. Uma pessoa que deseja ser curada, ou benzida, se levanta, tira sua blusa e senta no banco de madeira localizado no centro no *Opy* - próximo ao fogo. Logo em seguida os Karai vão a frente esfumando do o corpo da pessoa, buscando localizar no corpo o local da dor. O final da cura acontece quando um *ava'i* - a pedido do *txeramõi* - pega uma vela e ilumina a mão dele, mostrando uma pequena pedra que foi tirada da pessoa, simbolizando a cura. Depois disso a reza continua com a cura do rezador, que cansado do benzimento é curado por umas dez pessoas que fumam *petyngúá* ao redor dele, enquanto outros “sugam” com a boca, os males que estão nele. Males que foram tirados das pessoas curadas naquela noite. Depois disso, seu neto, e rezador mostra uma pequena pedra que tirou do *Txeramoí*. No final da cerimônia a maioria das crianças está dormindo...



Quando o sol nasce, a cerimônia acaba e aos poucos todos vão se levantando e em fila cumprimentam com um aperto de mão e dizem: “*djawydju*” - que significa em guarani, *levantamos novamente* e utilizado como *bom dia!* - para todos os participantes do ritual.

Atualmente, a *Ayahuasca* é plantada na aldeia, mas não em quantidade suficiente para sua utilização semanal na comunidade de Mbiguaçu. Na aldeia o plantio é realizado pelos homens, e a limpeza do terreno e cuidado das plantas, é realizado pelas mulheres.

De acordo com Oliveira (2004), a cerimônia de reza era realizada todas as noites na aldeia de Mbiguaçu, e a cerimônia da medicina em uma data especial, marcada anteriormente, causando muito entusiasmo, inclusive nas crianças.

Em 2007, época de minha pesquisa de campo, as cerimônias eram realizadas apenas aos finais de semana, e todas as cerimônias fazem o uso da *ayahuasca*. Não há cerimônia sem a *medicina* em Mbiguaçu. Para suprir a comunidade semanalmente, a planta é trazida da Vargem Grande, por pessoas frequentadoras do Santo Daime<sup>67</sup>, e possui um custo para as famílias guarani e para os não-índios que desejam participar.

Além da cerimônia que ocorre nos finais de semana, podem acontecer em eventos especiais, antes de viagens de moradores da aldeia, e também em rituais funerários. Nas cerimônias funerárias, atualmente também se utiliza a *ayahuasca* e o tabaco. As danças e cantos são intensos e existem algumas etapas essenciais para que o espírito do morto realize sua passagem para o “outro plano”.

Em relação a estas cerimônias, pretendo destacar alguns aspectos que me chamaram atenção como os processos de ensino-aprendizagem, os movimentos corporais, a resistência e o tempo do (no) corpo.

Durante minha pesquisa de campo, uma morte inesperada provocou grande tristeza na aldeia de Mbiguaçu. A morte repentina causa medo e desconfiança, sendo atribuída muitas vezes à feitiçaria. Entretanto, o que pretendo destacar, são os momentos privilegiados

---

<sup>67</sup> “Refere-se a um movimento religioso que teve início nas décadas de 20 e 40 no Acre (...); (...) é o nome dado à bebida que os participantes deste movimento religioso consome em seus rituais.” (de Rose, 2007).

de produção e transmissão de conhecimentos, em que as crianças, com seu modo de observar tudo a sua volta, agem, muitas vezes, como se já soubesse o que fazer, mesmo os menores que nunca tinham passado por tal situação.

(...) todo o caminho do ciclo de vida de um indígena, em que os momentos críticos – como a recepção do nome, a "iniciação", o nascimento do primeiro filho, a morte de um parente ou de um membro da comunidade – são instantes fortemente marcados por ações pedagógicas nas quais intervém quase toda a comunidade (Meliá, 1999).

A cerimônia funerária, pressupõe uma preparação tanto dos participantes quanto do corpo do morto. O corpo é levado para o *Opy* – casa de reza - e durante algum um tempo, pessoas dirigem-se ao local para fumar o *petynguá* e cantar ao lado do morto até que todos os familiares possam chegar para o início da cerimônia. Aos poucos o *Opy* fica cheia e todos cantando em fila dirigem-se ao morto com o *petynguá* na mão. A fumaça do *petynguá* é direcionada para todo o corpo da pessoa, e todos que estão na fila repetem o mesmo movimento. As crianças participam ativamente do ritual, cada uma com o seu *petynguá*, sendo incentivadas pelos pais e familiares. A cerimônia dura à noite toda, a *ayahuasca* é ingerida, são entoados cantos e danças para o morto, com diferenças em alguns passos de dança e cantos.

Em um outro funeral na aldeia uma cena me chamou atenção: estávamos na escola, na hora da merenda, todas as crianças estavam começando a comer, acompanhados da professora não-índia, quando escutamos o soar do *mbaracá* - *chocalho*. Logo em seguida, avistamos os mais velhos da aldeia subindo ao alto da montanha para finalizar o funeral, enterrando o corpo. Todas as crianças, ao perceber a caminhada dos mais velhos em direção à montanha, olharam-se por um instante, levantaram-se, e disseram: “temos que ir, temos

que pegar o *petynguá...*”, e saíram correndo, deixando a comida no prato – algo que nunca acontece durante a merenda – e foram buscar seus *petynguá* para acompanharem a cerimônia.

São nestes momentos privilegiados de transmissão de conhecimentos que é possível perceber a autonomia, o respeito, e os processos de ensino-aprendizagem primordiais para os guarani, em que os movimentos corporais, os olhares, falam mais que as palavras. Além do ritmo corporal, nas cerimônias podemos perceber um outro tempo vivido, e um outro tempo passível de ser atingido: o tempo sagrado.

### **V.III O Tempo Sagrado das Cerimônias e a importância do corpo, das danças e cantos**

As cerimônias religiosas, dentro da Literatura Antropológica, sempre foram realizadas pelos Guarani com o intuito de atingir o *kandire* – a perfeição, realizando a passagem da vida terrena para a terra sem males. É com este intuito que realizam as danças, que entoam os cantos, preconizando a leveza e perfeição do corpo. A este respeito discorre Darella (2004):

Yvy Tenonde (Primera Terra) e Yvy Marã'ey (Terra sem Males), as terras perfeitas, são as terras dos tempos passado e futuro, os tempos que embasam a existência. Yvy Vai (Terra má, disforme), imperfeita, é a terra do tempo presente, da profunda incerteza, da possibilidade de nova destruição. É a terra tanto da precariedade quanto da instabilidade. A terra do confinamento, onde os Guarani cotidianamente almejam o resgate da divindade que crêem se efetivará com a superação da condição humana. Querem alcançar e viver o futuro, na terra indestrutível, eterna, da verdadeira humanidade: a Terra sem Males (Darella, 2004:17). “E todo o esforço dos homens consistirá em abolir esta separação, em tentar transpor este espaço infinito que os mantém afastados de seus deuses: migração religiosa, jejuns, danças, preces, meditações...” (Clastres, 1974 apud id.ib.: 17).

Contudo, na atualidade, a cultura e religião guarani buscam, muitas vezes, subterfúgios para continuar existindo e resistindo às incertezas de *Yvy Vai*. A partir deste

viés, busco nas contribuições de Eliade (1999), aspectos relacionados à reversibilidade do tempo que só é possível através das cerimônias religiosas.

É em meio à cerimônia que se faz possível perceber esta reversibilidade, em que o tempo pode ser alcançado novamente por meio do “tempo sagrado”. É um tempo diferente do tempo histórico – “tempo profano” - , pois está sempre lá, passível de ser atingido quando necessário, é o “tempo mítico” (Eliade, 1999).

A cerimônia da medicina – *ayahuasca* - e do *opydjere*, promoveram a manutenção da cultura guarani a partir deste contato com o “tempo mítico”, um “eterno presente” alcançado através das danças, com o entoar dos cantos, pela ingestão da *ayahuasca* e na prática do *temascal/opydjere*. São nesses momentos, fora dos intercursos do cotidiano, que os corpos se tornam leves e as almas podem chegar à perfeição – *aguyje*.

Os rituais xamanísticos realizados pelos guarani têm como foco a manutenção de sua cultura, e de acordo com Montardo (2004), nestes rituais os guarani estão, “através da condução do xamã, percorrendo caminhos que os levam ao encontro dos ancestrais míticos. A música executada com os instrumentos recebidos do herói criador, cantada com a alma vinda das regiões divinas e dançada com o corpo adornado, tem um papel de invocação, em um dos gêneros identificados, e de superação de obstáculos em outro”(id. ib.: 78).

De acordo com os Guarani, nas cerimônias, os corpos das pessoas são unidos em um só, todos precisam estar fortes, concentrados e ajudando o rezador – *opyguá* -, principalmente na hora da cura:

O xamanismo guarani tem como uma de suas características a necessidade de ajudantes para efetivar o ritual, os *ywyrá'ija kuery*, cuja atuação tem implicações de eficácias musicais, tanto instrumentais quanto vocais, assim como de movimentos corporais. (...) “quando as mulheres cantam mais forte ou com mais volume o xamã fica mais forte” (Montardo, 2004: 82)

Esta “união dos corpos” que promove a resistência das pessoas tanto nas danças, nas rezas, e na intensidade dos cantos, esta união dos corpos é explicitada como fator fundamental para proporcionar a resistência dos rituais religiosos. Em contrapartida, a resistência das crianças no dia-a-dia escolar é mais difícil de ser alcançada justamente pela ausência desta união corporal.

A dança também possui um papel importante pois é necessário que todos fiquem dançando de mãos dadas e concentrados para ajudar o *opyguá*; o entoar dos cantos também se faz essencial - as meninas cantam com intensidade -; o *anguapu*, *mbaracá-mirim*, *takuapu*, todos instrumentos fazem parte do ritual guarani.

Nos cantos, é necessária uma afinação ideal que permita que as pessoas que cantam acendam a um plano superior, “o grupo sobe em um fio, *sã*, que os leva para cima, acertar a afinação faz com que acertem o fio” (Montardo, 2004: 80).

Nimuendaju (1987) narra que ouviu entre os Guarani acerca de um pajé que obteve uma corda, *tucumbó*, diretamente do céu, pendurou-a na casa de dança e instruiu os seus discípulos como a deveriam segurar durante a dança para que seus corpos se tornassem leves mais depressa (id. ib.: 80).

Os cantos e as danças – *purahéi e jeroky* -, segundo Montardo (2004), são fundamentais para o entendimento da religiosidade guarani, e que compreende outras manifestações relacionadas à cosmologia, mitologia, saúde, doenças. Segundo a autora, nestes rituais “fica claro, de um lado, não apenas o esforço espiritual, mas também o esforço corporal dispensado na manutenção da comunicação com as divindades, e da importância dos cantos e das danças neste processo” (id. ib.:77).

As técnicas corporais aprendidas e ensinadas nas cerimônias religiosas, são transmitidas como formas de educação do corpo, educação da pessoa. Práticas que são

transformadas de geração em geração, constituem-se em atos educativos. Tais técnicas corporais aliadas à estética, comunicam relações sociais importantes para a educação que se identifica no corpo. “A dança e o canto nas cerimônias de reza são um conjunto de técnicas e estéticas corporais que moldam coletivamente os corpos em sentidos e significados polissêmicos” (Grando, 2004).

As cerimônias são o ápice da educação do corpo – de técnicas e estéticas corporais com as quais a pessoa se constitui - e desta forma, auxilia no entendimento das dinâmicas estabelecidas pelos guarani para se constituírem como um grupo étnico e como pessoas.

“A dança expressa os sentidos e os significados das relações cotidianas, assim como seus ritmos e emoções, por meio da cadência dos movimentos marcada por música e cantos que resignificam e valorizam a corporalidade e as identidades das pessoas conforme o papel social assumido nas cerimônias, rituais e festas. A dança pode ainda expressar formas de acesso mágico a outras dimensões da realidade vivenciada por cada grupo étnico, seria assim a representação que a pessoa (o corpo) assume na relação com essas dimensões” (Grando, 2004: 245).

Assim, neste contexto, a dança e o entoar dos cantos durante a cerimônia de reza, possui um papel importante na comunicação com o plano divino e na busca de atingir o “tempo sagrado”, em que o tempo possui como característica fundante sua reversibilidade (Eliade,1999). Recorrendo ao termo do autor, “mito do eterno retorno”, estes momentos representam uma possibilidade de vivenciar e revitalizar um tempo que é atemporal e cuja relação com a realidade remete aos participantes às origens cosmológicas do grupo.

É possível perceber como as cerimônias demonstram estes mecanismos de produzir e transmitir conhecimentos, e como o corpo e a temporalidade do corpo possuem um foco

central neste processo educativo. Mas, nesse caso, são corpos que ensinam e aprendem cantando e dançando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: Corpos que falam em silêncio...**

...o olhar que localiza os Guarani também como protagonistas da política pública é o olhar que foge da unilateralidade e, mesmo no silêncio, reconhece a potência de um povo que sobrevive aos mais refinados atos de destruição, mantendo suas crenças e seu modo de ser, modificando-as de acordo com as solicitações do presente, porém, coerentes com uma cosmologia que se transforma, mas continua Guarani. Reconheço nesse povo uma força sutil de resistência que, talvez, o olhar da política tradicional traduza como conformidade. É o que Maffesoli (2002) denomina "potência", que tem que ser sentida, porque é "tátil", constituída por uma multiplicidade de ações que incluem silêncios e passividades e que fazem perdurar o modo de ser Guarani (Bergamaschi, 2007: 11).

A partir da tríade: escola, corpo e tempo fez-se possível perceber aspectos imbricados nas relações de produção e transmissão de conhecimentos entre os guarani. Nos espaços não-escolares: casa dos parentes, cerimônias, danças, cantos, no cotidiano da aldeia, foi possível apreender processos de ensino-aprendizagem que se expressam no corpo e pelo corpo – a partir de uma temporalidade própria -, que explicam atitudes e falas que se dão em silêncio.

Os cuidados corporais imbricados nos processos educativos que se dão pelo (no) corpo, possibilitam a compreensão de um ritmo próprio guarani de aprender, ensinar e viver. Com o intuito de compreender estes processos e ritmos singulares, a pesquisa buscou explicitar estes mecanismos próprios de aprendizagem nos quais as populações indígenas valorizam e lutam para concretizá-lo nos espaços escolares.

As diferenças nas concepções relacionadas à educação são muito evidentes quando percebemos os ritmos guarani e as dinâmicas de seus processos de ensinar e aprender. Enquanto “toda aldeia é uma escola” para os Guarani, para a sociedade ocidental a escola é uma instituição responsável pelo disciplinamento físico e ajustamento moral do indivíduo como descreve Bergamaschi (2007):

No interior da cosmologia ocidental moderna, inspirada na ciência que ordena o mundo e fragmenta o conhecimento, constituiu-se a escola como um projeto educativo para a formação do cidadão, com uma identidade nacional. Diz Elias (1994) que o controle do indivíduo, na sociedade moderna, saiu das mãos das tribos, das paróquias, dos feudos e guildas e transferiu-se para um Estado centralizado e urbano. A sociedade, mais complexa e especializada, implementou formas de segregação espacial e temporal, particularmente das crianças e jovens, tornando a trajetória educativa cada vez mais longa e complicada, distanciada da família e do trabalho. A escola, assentada numa verdade supostamente universal da ciência e da razão, no cristianismo e no conhecimento disciplinar, com o tempo, passou a ser obrigatória, expandindo-se para propagar o processo civilizador, desencadeado a partir da Europa. A idéia de escola como *locus* específico e único de educação adquiriu universalidade e naturalizou-se. A sociedade ocidental moderna tornou-se escolarizada (id. ib.: 8).

Nesse sentido, é possível observar as diferentes concepções de escola, conseqüentemente de educação. Entre os Guarani, foi possível conhecer seus processos próprios de ensino-aprendizagem, em que o aprender despertado pela curiosidade privilegia a observação, delineando um traço característico que busca no fazer e no silêncio dos corpos, possibilidades concretas em que o aprender e o ensinar acontece naturalmente, focando atenção nos ritmos corporais e na sua temporalidade.

(...) a pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento de outras pessoas. Especialmente os pequenos têm nos irmãos maiores e nos adultos seus parâmetros e, por meio da *imitação*, constroem seus comportamentos particulares. Nesse sentido, desde pequena, a pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia, tendo como exemplo as imagens que estão a sua disposição, buscando assemelhar-se ao outro e, a partir daí, constituir um comportamento próprio, que também o distinga. Imitam nas brincadeiras e nas demais situações da vida, pois acompanham os adultos nas mais diferentes atividades. A *oralidade*, presente não apenas na fala, mas na escuta respeitosa e atenta à palavra: escutar e entoar os cantos e se dispor ao ensinamento que é oferecido pela palavra são marcas importantes da educação tradicional Guarani. Reconheço, também, que o *aprender*, mais do que o ensinar, está intensamente presente na vida das crianças e das pessoas em geral, sendo essa uma postura necessária para se tornar Guarani de verdade (id. ib.: 6. Grifos da autora).

Além disso, este aprender é realizado através da interação entre as crianças de diferentes idades, dá-se geralmente pelo irmão mais velho ensinando o irmão mais novo.

São eles quem cuidam, ensinam as primeiras palavras, dão comida. O manuseio do fogo, o caminhar na mata, o uso de facões, são atitudes que fazem parte da vida das crianças guarani, e a experimentação é a base deste aprendizado em que elas próprias confeccionam sua autonomia. Os adultos não antecipam restrições nem respostas, mas aguardam as perguntas permitindo que as *kiringué* descubram seus limites e possibilidades, transparecendo o esforço na busca do conhecimento.

Aprendizado se dá por meio da observação do outro, não há uma imposição que pretende dizer o que fazer, mas momentos privilegiados em que estes processos de aprendizagem se dão pela experimentação. Há um estímulo da capacidade individual de cada um que ocorre no cotidiano, nas tarefas de casa, e assim acontece também nas danças, nos cantos, nas rezas.

Uma cena que me chamou atenção foi um benzimento em uma noite de inverno na casa de Alcindo em Mbiguaçu: seu neto observava o processo de cura que estava sendo realizado pelo avô, o encaminhamento da pessoa curada em direção ao fogo para receber a aplicação de uma massagem com banha animal. Notei o interesse do menino e o olhar focado nos detalhes de cada momento. Em seguida, o menino de apenas sete anos olhou para sua mãe que já o entendeu, e sem proferir nenhuma palavra colocou um pouco de óleo em suas mãos. Ele passou suavemente o óleo nas mãos direcionando-as ao fogo para que ficassem aquecidas, fechou os olhos, respirou fundo e passou as mãos por todo o corpo. Depois de todo o ritual, tirou seu *petynguá* da bolsa, colocou fumo, o acendeu e ao expirar a fumaça, com a ajuda das mãos direcionava-a ao rosto acompanhada de uma respiração profunda.

São momentos como este que revelam características fundamentais predominantes na cultura guarani, como a *observação*, a *escuta* e também a *experimentação*. O *ouvir* é um traço marcante na cultura guarani, ouvem atentamente as histórias contadas pelos mais velhos, prestando uma cuidadosa atenção aos conselhos e ensinamentos. Antes de desenvolver a fala, demonstrando que estão aptos a receberem o nome guarani, o *ouvir* faz-se necessário entre as *kyringué*.

Algumas palavras descrevem estes aspectos fundamentais da educação guarani e possibilitam compreender um pouco mais a maneira de ser, viver, aprender e ensinar desta população indígena: o *respeito* - atitude de reverência aos mais velhos, respeitando sua experiência e sabedoria. São eles quem proferem os conselhos, guiam os passos, mostram os caminhos existentes; *autonomia* - os mais velhos buscam aconselhar as crianças prezando pela sua autonomia e iniciativa na busca do conhecimento e da *experimentação*; as crianças aprendem fazendo, observando; o *silêncio* – um mecanismo central de transmissão de conhecimentos por meio da contemplação, o silêncio permite a expansão da percepção, proporcionando maior conexão com realidade à sua volta, estimula a sabedoria respeitando o ritmo guarani de ser e viver. O silêncio privilegia outras formas de produção e transmissão de conhecimentos que não necessitam de palavras, pois os corpos falam em silêncio.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, A. Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Morro dos Cavalos. 2002.

ASSIS, V. y GARLET, I. Análise sobre as populações guarani contemporâneas. In: Revista das Índias, n. 230, vol. LXIV, 2004.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cad. CEDES [on line], vol.27, n.72 Campinas: May/Aug, 2007. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br)

BERGAMASCHI, M. A. Nhembo'e. Enquanto o Encanto Permanece. Processos e práticas de Escolarização nas aldeias Guarani. de Doutorado. Porto Alegre, 2005.

BERGAMASCHI, M. A. Por que querem e por que não querem escola os guarani? In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004.

BASTOS, Rafael Jose de Menezes. A musicológica Kamayurá : para uma antropologia da comunicação no Alto-Xingu. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

BALANDIER, Georges. A desordem: O elogio do Movimento. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1997.

BARROS, A.; CASTRO, R. (org.). *Ara Reko: Memória e Tempo Guarani*. Tradução para português de Ruth Monserrat e Algemiro Silva (Karai Miri). 2. ed. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005. 120p.

CALÁVIA, NAVEIRA, PEREZ GIL. O saber é estranho e amargo. *Sociologia e conhecimento entre os Yaminawa*. Campos 4: 9-28, 2003.

CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros. *Cadernos de Educação Indígena, Brasília/São Paulo*, vol. I, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O mal-estar da ética na antropologia prática. *In: Antropologia e Ética*. Niterói: EdUFF, 2004, pp 21-32.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. Pesquisa *em versus* Pesquisa *com* seres humanos. *In: Antropologia e Ética*. Niterói: EdUFF, 2004, pp 33-44.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

CLASTRES, P. *A Sociedade contra o Estado*. Alves Editora: Rio de Janeiro, 1975.

CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo tupi guarani*. Brasiliense: São Paulo, 1978.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Parecer sobre os critérios de identificação étnica. In: Comissão Pró-índio: o índio e a cidadania. São Paulo, Brasiliense. p. 96-100, 1983.

CIMI. Textos e Pretextos sobre educação indígena. Revista do Conselho Indigenista Missionário, Ano IV, nº 04. Janeiro de 2005.

COHN, Clarice. A criança indígena: a concepção Xicrin de infância e aprendizado. Dissertação de Mestrado orientada por Lux Boelitz Vidal. São Paulo: PPGAS/USP, 2000a.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xicrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó Xicrin do Bacajá. In: Revista de antropologia, São Paulo, vol 43, nº2. 2000.

CODONHO, C.G. Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil). Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

CSORDAS, T.J. Embodiment as a paradigm for Anthropology. *Ethos* 18(1):5-45. 1990.

DARELLA, Maria Dorothea Post. Ore roipota yvy porã 'nós queremos terra boa' : territorialização guarani no litoral de Santa Catarina - Brasil. São Paulo, 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

DALANHOLL, K. Jeroky e Jerojy: Por uma Antropologia da música entre os Mbyá Guarani do Morro dos Cavalos. Dissertação. UFSC, 2002.

de ROSE, Isabel Santana. Aliança das medicinas: Um (re)encontro entre os guarani, o Santo Dime e o Caminho Vermelho. Projeto de Pesquisa para o doutorado em Antropologia Social. UFSC, 2007.

ELIADE, Mircea. O Tempo Sagrado e os Mitos. In: O Sagrado e o Profano. A essência das religiões. Cap.II, p. 63-98. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes da (Organizadoras). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: História da violência nas prisões. Petrópolis, Vozes, 1975.

FRANCHETTO, Bruna e KAHN, Marina. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. In: Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994.

GOLDMAN, Márcio. Alteridade e Experiência: Antropologia e teoria etnográfica. *Etnográfica*, Vol.X (1), pp161-173, 2006.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. 5.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 20, n.76, p. 1 -18, fev. 2003.

GRANDO, Beleni Salete. As relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri- MT. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. UFSC, 2004.

HENTZ, Maria Isabel. Educação Escolar Indígena: Um diálogo com a História da Educação e com a experiência vivida. Artigo apresentado como requisito parcial para o exame de qualificação do Doutorado em Linguística. UFSC, 2005.

HERTZ, Robert. A preeminência da mão direita - estudo sobre a polaridade religiosa. Religião e Sociedade. Rio de Janeiro, 1980.

LADEIRA, M.I. “O caminhar sob a luz”.O Território Mbya à beira do oceano. Dissertação. São Paulo,1992.

LADEIRA, M.I.; DARELLA, M. D. Relatório sobre as áreas e comunidades guarani afetadas pelas obras de duplicação da BR-101 no Estado de Sc, trecho Garuva-Palhoça. Ago/1996.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Estranhos Laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu. Tese de Doutorado. UFSC, 2005.

LIMULJA, Hanna. Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2007.

LOPES DA SILVA, A. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. A Educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: Introdução. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, A & NUNES, A. (orgs.). Crianças Indígenas, ensaios antropológicos. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2002.

MARTINS, Myriam Alvares. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. In: (org.) FAULHABER, P. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Política Indigenista, movimentos étnicos e Estados Nacionais – Políticas públicas, Políticas indigenistas e organizações Indígenas. Série ANTROPOLOGIA, vol.15 (2), Belém, 1999.

MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. Cad. CEDES vol.19 n.49 .Campinas Dec. 1999.

MAUSS, Marcel. “As Técnicas do Corpo”. (1936). In: Antropologia e Sociologia. São Paulo: Cosac & Naify. pp. 401-422, 2003.

MELLO, Flávia. Apontamentos sobre a questão territorial guarani a partir do processo demarcatório de Mato Preto. FUNAI/ UNESCO, 2005.

MELLO, Flávia. Aata Tape Rupy – Seguindo pela estrada: Uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá-Guarani no sul do Brasil. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, 2001.

MELLO, Flávia. Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã. Entre Deuses e Animais: Xamanismo, Parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá. Tese de Doutorado. UFSC, 2006.

MELIÁ, B. La novedad Guarani: (viejas cuestiones y nuevas preguntas). In: Revistadas Indias, vol.LXIV, n. 230, 2004.

MONTARDO, Deise Lucy. Uma antropologia da música guarani. In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004.

NIMUENDAJÚ. As Lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião Apapocúva Guarani. São Paulo, 1987.

NUNES, O. J. A existência essencial da escola e a educação indígena guarani. Artigo: Mimeo. UFSC, Out/ 2007.

OLIVEIRA, Melissa. Infância, Educação e Religião entre os guarani de M'Biguaçu, SC. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2004.

OLIVEIRA, Vera Lucia. *Aecha ra'u*: vi em um sonho. História e Memória guarani Mbyá. In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004.

OVERING, J. Estruturas Elementares da Reciprocidade. In: cadernos de campo, n.10, 2002.

PESSOA, Fernando. Poesias. Porto Alegre: L & PM, 2006.

PEIRANO, Marisa. Onde está a antropologia? Revista Mana 3(2): 67-102, 1997.

\_\_\_\_\_. A favor da etnografia. Relume Dumará, Rio de Janeiro:1995.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Indígena Wherá Tupã Poty Djá. 2004.

QUEZADA, S. A terra de Nhanderu: Organização Sóciopolítica e processos de ocupação territorial dos Mbyá guarani em Santa Catarina. Dissertação. UFSC, 2007.

RODRIGUES, José Carlos. Os corpos na Antropologia. VII Congresso Latino Americano de Ciências Sociais e Saúde. Angra dos Reis, 2003.

RICOEUR, P. (org). As culturas e o Tempo. UNESCO: Vozes/Edusp, 1975.

SANTOS, Silvio Coelho. Educação e Sociedades tribais. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SARAIVA, M. Ywyrá'idja: do Xamanismo às relações de contato. Auxiliares Xamânicos e Assessores políticos entre os Guarani de Morro dos Cavalos.

SEEGER, A, Da MATTA, R., VIVEIROS DE CASTRO, E. A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas. In: Boletim do Museu Nacional, n.32. Rio de Janeiro, 1979.

SEEGER, A. Os Índios e Nós; estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1975.

SCHADEN, Egon. Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1974, 3ª edição.

SILVA (org), HALL, WOODWARD. Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Ed. Vozes, Petrópolis, 2005.

SILVA, Quinaglia. Infinda Vida. Fragmentos de uma existência. Trabalho de Conclusão de Curso, 2006. UNB/ Brasília.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_\_. Da civilização à tradição: Os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). Antropologia, História e Educação. São Paulo: Global, 2001.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o Perspectivismo Ameríndio. In: Mana, 2(2): 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Pontos e Linhas: Teoria e Tupinologia. In: Os Araweté Deuses Canibais. Cap.II, p.81-127. Jorge Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. In: Boletim do Museu Nacional, n.32. Rio de Janeiro, 1979.

VIERTLER, R. B. A noção de pessoa entre os Bororo. In: Boletim do Museu Nacional, n.32. Rio de Janeiro, 1979.

VIDAL, Lux Boelitz. Grafismo Indígena: estudos de antropologia estética. São Paulo: Nobel: Ed. da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992.

VILAÇA, Aparecida. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, 2000.v.15 n.44.