

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PALAVRA, SENTIDO E MEMÓRIA

Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani Mbyá

Adriana Queiroz Testa

**São Paulo
2007**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PALAVRA, SENTIDO E MEMÓRIA

Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani Mbyá

Adriana Queiroz Testa

**Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo, na Área
de Cultura, Organização e
Educação, como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre
em Educação, sob orientação do
Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos.
Financiamento: FAPESP**

**São Paulo
2007**

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.97 TESTA, Adriana Queiroz
T342p Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá/
Adriana Queiroz Testa; orientador: Marcos Ferreira Santos. São Paulo, SP: s.n. , 2007.
213 p. : il. , fotos.

Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação: Área de Concentração:
Cultura, Organização e Educação).
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Educação Indígena 2. Guarani 3. História Oral 4. Memória

Para meu filho, sábio aprendiz e grande narrador, com quem aprendi a escutar e espalhar as estórias que povoaram nosso caminho;

Para as mulheres da minha família, que fizeram seus caminhos com força e sabedoria;

Pendevy'pe xeirum kuery,
aveté vaipa.

AGRADECIMENTOS:

Aos amigos que fiz nas aldeias por onde caminhei, por dividirem suas palavras e experiências comigo e pelo acolhimento que recebi enquanto tive a felicidade de conviver e aprender com vocês;

Aos meus próprios parentes, principalmente à minha mãe, Teresinha, e minha tia, Helena, por cuidarem de tudo enquanto eu cuidava da pesquisa;

Ao meu filho, por acompanhar-me nas aldeias e incentivar-me a prosseguir quando a saudade apertava;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Ferreira Santos, pela autonomia (às vezes assustadora) da qual pude desfrutar na construção desta pesquisa e por desafiar-me com uma sensibilidade que eu tanto estimo;

À Profa. Dra. Marta Amoroso, pelas sugestões durante o exame de qualificação e pela leitura cuidadosa que foi fundamental para a finalização desta dissertação;

À Profa. Dra. Maria Helena P. T. Machado, pelas sugestões durante o exame de qualificação e as inquietações que seu curso trouxe;

Ao Prof. Dr. José Carlos Sebe, pelas recomendações quanto ao projeto inicial de pesquisa, principalmente no que se refere ao trabalho em história oral;

Aos amigos do Oim iporã ma Ore-rekó, pela oportunidade de elaboração conjunta das experiências que mais marcaram minha formação;

Aos amigos do Centro de Trabalho Indigenista, principalmente à Dra. Maria Inês Ladeira por suas contribuições na elaboração do projeto de pesquisa e pela disposição em compartilhar suas experiências;

Aos amigos do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo, principalmente à Profa. Dra. Dominique Gallois pela disposição incansável em compartilhar seu trabalho e conhecimentos;

À Ana Vera Lopes da Silva Macedo, por nutrir meu desejo de estudar a educação indígena, contagiando-me com seu entusiasmo;

Aos amigos com quem compartilhei diversos momentos bons e difíceis; àqueles que contribuíram para a elaboração desta dissertação, principalmente Fernando Stankuns de Figueiredo, e àqueles que ajudaram a esquece-la nos momentos certos;

À Solange e à Raquel do EDA, pela ajuda na hora do sufoco;

Aos funcionários das bibliotecas da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro pelo apoio e pela compreensão;

Aos funcionários do Laboratório de Informática da Faculdade de Educação da USP, cuja assistência foi constante e imprescindível ao longo da pesquisa;

À FAPESP, pelo apoio financeiro.

Para que tú me oigas...

Para que tú me oigas
mis palabras se adelgazan a veces
como las huellas de las gaviotas en las playas.

Collar, cascabel ebrio
para tus manos suaves como las uvas.

Y las miro lejanas mis palabras.
Más que mías son tuyas.
Van trepando en mi viejo dolor como las yedras.

Ellas trepan así por las paredes húmedas.
Eres tú la culpable de este juego sangriento.
Ellas están huyendo de mi guarida oscura.
Todo lo llenas tú, todo lo llenas.

Antes que tú poblaron la soledad que ocupas,
y están acostumbradas más que tú a mi tristeza.
Ahora quiero que digan lo que quiero decirte
para que tú me oigas como quiero que me oigas.

El viento de la angustia aún las suele arrastrar.
Huracanes de sueños aún a veces las tumban.
Escuchas otras voces en mi voz dolorida.

Llanto de viejas bocas, sangre de viejas súplicas.
Ámame, compañera. No me abandones. Sígueme.
Sígueme, compañera, en esa ola de angustia.

Pero se van tiñendo con tu amor mis palabras.
Todo lo ocupas tú, todo lo ocupas.

Voy haciendo de todas un collar infinito
para tus blancas manos, suaves como las uvas.

- Pablo Neruda

RESUMO

Este trabalho se baseia nas histórias de vida de professores guarani mbyá para acompanhar, nas suas trajetórias de lembranças e experiências, a construção de diferentes processos de aprendizagem, que evidenciam as possíveis e impossíveis relações entre a educação escolar indígena e os diferentes modos de produção e transmissão de conhecimento desenvolvidos pelos Guarani Mbyá. As histórias de vida se inserem numa descrição dos contextos etnográficos percorridos no âmbito da pesquisa e dialogam com as narrativas de outras pessoas guarani, principalmente, das lideranças mais velhas, explicitando diferentes perspectivas sobre o papel das escolas indígenas em meio a outros espaços e formas de construção do conhecimento.

Palavras Chaves: Educação Escolar Indígena; Educação Indígena; História Oral; Memória; Guarani Mbyá

ABSTRACT

This work, based upon the life histories of Guarani Mbya teachers, attempts to follow, through their paths of memories and experiences, the elaboration of different processes of learning, which express the possible and impossible relations between indigenous school education and the different means of producing and transmitting knowledge developed by the Guarani Mbya. The life histories intertwine with descriptions of the ethnographic contexts studied during this research and dialogue with the narratives of other Guarani Mbya, especially, the elderly, expressing different perspectives on the role of indigenous schooling among other places and means of producing knowledge.

Keywords: Indigenous school education; Indigenous Education; Oral History; Memory; Guarani Mbya

SUMÁRIO

NOTA SOBRE A GRAFIA DOS TERMOS GUARANI	01
INTRODUÇÃO	02
PRIMEIRA PARTE: CONSTRUINDO O CAMPO	15
CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	16
1.1 Introdução	16
1.2 Rememorando o percurso da pesquisa	21
1.3 Memória e movimento: a importância da mobilidade na construção da memória	28
SEGUNDA PARTE: EDUCAÇÃO E ESCOLA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES GUARANI	49
CAPÍTULO 2: TEKOÁ PYAÚ E TEKOÁ YTU - SÃO PAULO	50
2.1 Contextualização	50
2.2 História de vida de Poty Poran	81
CAPÍTULO 3: PARATI MIRIM – RIO DE JANEIRO	90
3.1 Contextualização	90
3.2 História de vida de Verá Nhamandu Mirim	112
CAPÍTULO 4: RIO DAS COBRAS – PARANÁ	133
4.1 Contextualização	133
4.2 História de vida de Arlindo Tupã Veríssimo	166
TERCEIRA PARTE:	171
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
BIBLIOGRAFIA	197
GLOSSÁRIO	202

Nota sobre a grafia dos termos guarani: As palavras guarani levam o acento na última sílaba, o que na literatura recente resultou na supressão deste acento, de forma a evitar sua reiteração. Assim, palavras lidas como *tekoá* são escritas como *tekoa*, pressupondo a acentuação. Para facilitar a leitura e a pronúncia das palavras apresentadas nesta dissertação, optei por explicitar o acento e grifá-las em itálico.

INTRODUÇÃO

Tanto papel escrito, tanta coisa inútil.
Se tudo já foi dito, o que ficou para mim?
A palavra nova...
Como será?
Mesmo nova será nascida de um arcaísmo.
Neste livro, o que terá valor?
O que ficou sem escrever.

- Cora Coralina

Assim como as palavras de Cora Coralina, que se descobriu poetisa já na maturidade, esta dissertação se apresenta numa tensão entre o vivido, o dito e o escrito. Como num jogo de sombras, o que se apresenta também não deixa de evocar o que se esconde entre linhas que não dizem tudo, apenas insinuem aquilo que escapou por insistência do silêncio ou do ainda não apre(e)ndido.

Neste sentido, iniciar uma dissertação de mestrado é uma tarefa cuja dificuldade remete à lembrança de outro começo, quando eu andava pelas aldeias explicando meu desejo de estudar a educação guarani. Evidentemente, as diferenças não são poucas, já que uma dissertação se destina a interlocutores desconhecidos, cujas respostas às nossas afirmações e indagações não podem ser discernidas em palavras, gestos e olhares imediatos; enquanto, na pesquisa de campo, eu caminhava constantemente por um terreno regido pela interação: nos comunicávamos através de conversas, conselhos, piadas, cantos, e também silêncio. Diálogos onde a voz não se separava do corpo e de todo o espaço ocupado nessa convivência. Tratam-se, portanto, de momentos distintos que refletem, em certo grau, as diferenças entre a oralidade e a escrita e as possibilidades e limitações postas por estas formas de comunicação. A dissertação em si traz uma inversão em relação ao processo da sua construção, pois este partiu de um início borbulento junto ao grupo de colaboradores em diferentes experiências de campo até seu repouso solitário entre as margens do papel, enquanto a leitura oferece um caminho inverso que parte de uma escrita univocal para a descrição e reconstituição textual de um contexto colorido por contribuições múltiplas que se abrem para as leituras e interpretações dos interlocutores-leitores.

Para exemplificar o peso da interatividade que a oralidade estimula, mas que a escrita não precisa necessariamente anular, recordo os conselhos que recebi do Tupã Mirim, liderança do Tekoá Pyaú, aldeia situada na cidade de São Paulo, quando ele percebia minha preocupação com a pesquisa. Como não estávamos conversando sobre

a pesquisa, mas apenas passeando pela aldeia, eu levei algum tempo para entender que meu excesso de preocupação transparecia e havia se tornado objeto do seu pensamento. Assim, ele chamou a minha atenção para os pássaros que sobrevoavam a aldeia. Ele contou que muitas vezes um pássaro se aproxima, trazendo um canto cuja melodia escapa aos nossos ouvidos e cai para sempre no esquecimento assim que o cantor nos deixa, sem que tivéssemos sequer o cuidado de perceber o mensageiro. Ele disse que não queria que “nosso trabalho” tivesse o mesmo destino. Mesmo que no começo os conhecimentos aprendidos nas aldeias parecessem pedaços de um quebra-cabeça, soltos e sem sentido, ele disse para guardá-los com cuidado para que um dia pudessem ser juntados e compartilhados com outras pessoas.

Anos depois, enquanto conversávamos sobre o trabalho da Associação Indígena da qual ele era presidente, passamos a contar sobre os sonhos que tivemos recentemente e ele voltou a insistir sobre a necessidade de guardar os conhecimentos, principalmente aquilo que aprendemos nos sonhos. Mesmo que não consigamos compreendê-los imediatamente, devemos guardá-los na lembrança, pois mais tarde teremos condições de entender e nos prepararmos para o que vem pela frente.

Embora eu discuta isso mais adiante, é importante ressaltar, desde já, que os sonhos para os Guarani são uma instância de interlocução com os deuses, onde mensagens se revelam ou se escondem sob diferentes formas, frequentemente, precavendo-nos do que está por vir, ou explicitando algo que nos escapou da percepção.

A preocupação de Tupã Mirim em enfatizar o papel fundamental das mensagens, de uma escuta atenta, da memória, dos sonhos, da seleção e da junção de conhecimentos se junta às palavras de outros colaboradores guarani, onde, além de conselhos que se expressavam numa linguagem extremamente elaborada e metafórica, encontrei os elementos que constituem o eixo central deste trabalho, pois os temas memória, escuta, sonho e mobilidade se articulam na construção do que percebi como a própria educação guarani.

A percepção de que os Guarani falam continuamente sobre a produção e transmissão de conhecimentos e que tantos aspectos da sua vida: os cuidados domésticos, a criação de filhos, a organização política e o xamanismo remetem à preocupação com as habilidades, a aprendizagem e a vontade das pessoas envolvidas, sugere a importância de considerar a educação guarani na sua relação com estes diversos elementos e situá-la num lugar que extrapola os limites escolares.

Neste sentido, esta pesquisa aborda a educação guarani, mas não se restringe às escolas situadas nas aldeias. Trabalhei com as histórias de vida de professores guarani justamente para acompanhar o desenrolar de trajetórias específicas de aprendizagem que não se reduzem aos cursos de formação de professores ou à prática docente. Os temas suscitados nessas histórias coincidem com aspectos que observei no cotidiano das aldeias, enquanto participava de reuniões, rezas, curas, refeições e conversas com pessoas que se envolvem ou não com o trabalho feito nas escolas.

Assim, entendo a *educação indígena* como um conceito muito mais amplo que a *educação escolar indígena* e mantenho esta distinção ao longo da dissertação. Do mesmo modo, utilizo o termo *aprendizagem* em referência a todo processo de aquisição de conhecimentos e não apenas àquilo que remete a uma aprendizagem técnica ou vinculada à instrução escolar.

Esta questão fica mais nítida no contexto de uma outra experiência que tive na companhia de Tupã Mirim numa tarde em que visitávamos a aldeia de Peguaoty no Vale do Ribeira - São Paulo. Sentamos juntos na *opy* (casa de reza), cuidando do seu neto e Tupã Mirim começou a desenhar um espiral no chão de terra, enquanto falava sobre o caminho que fazemos na vida. Ele explicava que cada passo acrescenta algo aos nossos conhecimentos, mas também nos traz mais próximos do que ainda nos é desconhecido. Enquanto aprendemos, caminhamos pela vida como se percorrêssemos um espiral no qual alguns pontos se aproximam dos anteriores, mas com pequenas diferenças. Ele apontou para um lugar do espiral e explicou que quando já andamos bastante, chega a hora de acompanhar nossos filhos e netos nas suas próprias vira-voltas.

Neste contexto, além de enfatizar que cada experiência se liga às demais num processo de contínuo preparo para o que está por vir, Tupã Mirim falou que Nhanderu (Deus) nos traz sabedoria e força para dividir nossos conhecimentos com os outros. No final da conversa, ele deixou-me com um pedido:

Quando você mesma tiver vivido muito mais e estiver com quarenta anos de idade, quero que você venha me procurar, onde quer que você esteja, para me contar o que você aprendeu e como viveu (Tupã Mirim, Peguaoty, 2005).

O curioso é que minutos depois de deixarmos a *opy*, depois de um vai e vem de pés sobre aquele chão de terra úmida, nenhum traço restava do nosso desenho para

marcar nossa conversa e registrar o aprendizado e, na contramão das corriqueiras e freqüentemente inócuas avaliações escolares de aprendizagem, me restava como prova um pedido a ser guardado na lembrança e atendido no decorrer das próximas duas décadas.

Surge, então, a questão de como compartilhar com outros aquilo cujas marcas físicas se foram com o barro e cuja existência carregamos apenas na lembrança. Talvez isto represente, em termos simbólicos, um eixo central deste trabalho, que envolve nada menos que aguçar os sentidos para outras formas de ensino-aprendizagem, juntar esses conhecimentos guardados em diferentes registros e, finalmente, traduzir lembranças - minhas e alheias - em caracteres legíveis para a compreensão de outras imaginações.

Assumir uma pesquisa como trajetória de aprendizagem e, conseqüentemente, uma dissertação de mestrado como *entre-lugar* de passagem (e não destino deste processo) traz seus riscos e privilégios. É o risco de deixar o todo aparecer num só pedaço ou, então, mostrar só um pedaço desse todo. Mas também carrega o sabor de se saber iniciante, vislumbrar um alcance maior num espaço longínquo e se deixar demorar neste começo delicioso. Com isto, apresento uma descrição dos momentos que vivi com os Guarani Mbyá em algumas aldeias no sul e no sudeste do Brasil, das histórias e conhecimentos que compartilharam comigo e das caminhadas que fizemos juntos pelo tempo e espaço guarani¹.

Um aspecto importante deste trabalho e ao qual voltarei numa discussão metodológica diz respeito à própria relação de pesquisa e ao meu lugar nesta relação, pois os resultados desta pesquisa são fruto de um conjunto de circunstâncias construídas num contexto específico de convivência com os Guarani, o que trouxe implicações não apenas para o trabalho de campo, mas também para a minha visão sobre esta experiência e para as escolhas feitas na delimitação de um campo de referências teóricas.

Portanto, a própria investigação percorreu um caminho que poderia ter sido outro e fica clara a importância de explicitar algumas das escolhas e orientações que ajudaram a moldar a pesquisa que ora apresento, a começar pelo objeto de estudo: a produção e a transmissão de conhecimentos entre os Guarani Mbyá.

Para abordar esta questão eu poderia trabalhar com histórias de vida de pessoas

¹ A população Guarani Mbyá no Brasil é de cerca de 6.000, mas considerando-se os outros subgrupos Guarani Kaiová e Nhandeva esta estimativa chega a 34.000. Os Guarani Mbyá também se encontram em

mais velhas, tendência que tem trazido grandes contribuições à história oral, como é o caso do trabalho de Ecléa Bosi (1983); ou, então, eleger como interlocutores privilegiados xamãs reconhecidos por seu trabalho em diversas aldeias e me concentrar no conhecimento xamânico, mas no decorrer da pesquisa percebi que esta escolha exigiria um domínio muito maior da língua do que eu consegui desenvolver nestes primeiros anos de pesquisa e o acesso a um tipo de conhecimento muito especializado. Por outro lado, os professores guarani sempre chamavam-me para conversar sobre seu trabalho e suas opiniões sobre a educação nas aldeias, e esta proximidade com eles permitiu que eu conhecesse outras dimensões das suas vidas, o que tornava mais claro para mim seu lugar numa rede de relações regida pelo que os Guarani denominam *nhande rekó*, o modo de ser Guarani. Por isso, acredito que seja possível acessar as diferentes formas de produção e transmissão de conhecimento tendo como base as experiências vividas por professores guarani, associando este material a uma vivência nas aldeias e a um registro cuidadoso de experiências narradas por outros colaboradores.

Outro ponto importante no delineamento do campo desta pesquisa se refere à sua abrangência espacial. Considerando a importância da mobilidade para os Guarani, percebi que não fazia sentido restringir a pesquisa às fronteiras geográficas de uma aldeia específica, portanto, resolvi me concentrar nas experiências de pessoas guarani em diferentes contextos espaciais. Com isto, o trabalho ultrapassa os limites de cada aldeia e se insere numa multilocalidade que me parece mais coerente para com as formas de vida dos Guarani².

Trabalhei com as histórias de vida de três professores que atualmente vivem em três aldeias diferentes, uma no sudoeste do Paraná, outra na capital paulista e a terceira no litoral, mais especificamente, em Paraty - Rio de Janeiro. Estas aldeias representam três diferentes ambientes ocupados pelos Guarani Mbyá: a serra do mar, as grandes cidades e uma região rural próxima à divisa com o Paraguai. Por outro lado, estas aldeias vivem três contextos distintos de políticas públicas destinadas à educação escolar indígena e seus professores participam de programas diferentes de formação de professores guarani. Para mim, isso indicava a possibilidade de trabalhar com pessoas inseridas em espaços diferentes de educação e educação escolar, tanto do ponto de vista físico geográfico, como no âmbito político. Essas diferenças foram importantes

diferentes regiões do Paraguai, Argentina e Uruguai. (Ladeira, 2006).

² Para uma discussão sobre multilocalidade veja Pissolato, 2006.

para perceber que, mesmo diante de condições distintas de trabalho, as histórias de vida desses professores ressaltam a importância de experiências que perpassam os lugares e distâncias, aproximando as pessoas, no que tange às suas experiências de construção e comunicação da memória e dos conhecimentos. Durante todo o tempo da pesquisa, também tive a oportunidade de estar em outras aldeias no litoral, nas cidades e no interior de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, participando da vida nesses lugares e recolhendo histórias narradas por velhos, homens, mulheres, jovens e crianças, o que ajudou a complementar e compreender as narrativas centrais à minha pesquisa.

Outra escolha que merece ser destacada desde já se refere à inserção desta pesquisa no campo de estudos educacionais. Em diversos momentos, deparei-me com a necessidade de justificar esta opção, tanto na universidade como nas aldeias, ou até para mim mesma, pois é muito maior a atuação de etnólogos neste campo, até porque, além de questões que remetem diretamente à formação, os pedagogos que se ocupam ocasionalmente de trabalhos nas aldeias geralmente se limitam a desenvolver intervenções que se dissociam de qualquer projeto de pesquisa e se reduzem às ações escolares que lhes são designadas. Por outro lado, os próprios Guarani, na tentativa de identificar e enquadrar a diversidade de atores não-indígenas que se apresentam nas aldeias, também têm suas categorias mais ou menos prontas e tiveram dificuldade para encaixar-me numa delas, pois além de ser uma professora que não dava aula, meu interesse em conhecer aspectos da sua vida que raramente têm espaço na escola, tornava meu lugar ambíguo. Aliás, a própria educação escolar indígena, enquanto objeto de pesquisa ou intervenção, é um campo marcado por uma polifonia de atores, discursos e ações, sendo evidente a necessidade de construção de abordagens interdisciplinares.

Embora esta dissertação não tenha como foco único a escolarização indígena, preferindo ampliar a apreensão da educação entre os Guarani para outros espaços e experiências de produção e transmissão de conhecimento, é importante lembrar que a escola ocupa um lugar considerável nas preocupações e reivindicações dos Guarani e se insere num contexto histórico e político específico. Neste sentido, podemos recordar que a história da educação escolar indígena no Brasil coincidiu, até recentemente, com programas voltados para “integração” ou “assimilação” dos povos indígenas, elaborados e implementados por um conjunto bastante diverso de atores e instituições. A partir da década de setenta, as organizações indígenas se fortaleceram,

multiplicaram e conseguiram fazer com que suas reivindicações, inclusive na área educacional, fossem incorporadas à legislação nacional e às políticas públicas concernentes às populações indígenas (Ferreira, 1992 e 2001; Caplaca, 1995; Dias da Silva, 2000). Assim, a Constituição Federal de 1988 torna-se o primeiro texto constitucional brasileiro a reconhecer aos povos indígenas direitos fundamentais específicos, dentre eles “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 210, segundo parágrafo)³.

Desde então, surgiram outros documentos em nível federal, estadual e municipal que visavam delinear e aprofundar a caracterização legal da educação escolar indígena (Testa, 2003). Dentre estes, destaca-se o *Decreto Presidencial n. 26* de 1991, que transfere a responsabilidade pela educação escolar indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), associando esta modalidade de educação à esfera das políticas públicas educacionais e não mais ao órgão indigenista. Tal medida foi seguida por grandes protestos por parte das organizações indígenas e outras entidades da sociedade civil, questionando a possibilidade de se promover formas específicas e diferenciadas de educação escolar no âmbito de um sistema único e nacional de ensino, em vez de criar um sistema próprio dedicado apenas à educação escolar indígena.

Incorporada aos programas nacionais de ensino, a educação escolar indígena passa a figurar nos documentos oficiais como responsabilidade conjunta de diferentes agências e a noção de uma educação intercultural ganha força, tornando-se tema recorrente nas políticas e nos debates. Assim como a *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n. 9394* de 1996 defende a integração entre ensino e pesquisa no desenvolvimento dos programas de educação escolar indígena e concebe estas escolas como instrumentos de acesso a conhecimentos produzidos por diferentes sociedades:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas

³ Souza Filho (1992) faz uma análise das Constituições brasileiras desde 1824, expondo o tratamento dado à questão indígena em cada texto constitucional. Sua pesquisa revela que até 1934 não havia referência alguma aos povos indígenas na Constituição e, deste período até 1988, a questão indígena

línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (Art. 78)

outros documentos como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) estendem o ideal de interculturalidade para as escolas públicas não-indígenas, colocando a questão indígena como tema transversal a ser incorporado ao currículo do ensino básico brasileiro.

Na sua introdução ao livro *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*, Aracy Lopes da Silva descreve a participação de organizações indígenas e de apoio às causas indígenas na definição de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena. Ela levanta questões fundamentais que marcam a atualidade da vivência e do debate sobre educação escolar indígena, dentre elas:

Como contornar a ação homogeneizadora do Estado e superar a contradição que se instala entre ela e o direito das populações indígenas à especificidade e à diferença? Como garantir que uma escola diferenciada seja também uma escola de boa qualidade? Como reorganizar com autonomia o movimento social que deu origem aos princípios hoje inscritos na legislação e em políticas públicas, incorporados pelo Estado e regidos, agora, por ele? Qual o lugar das teorias antropológicas na reflexão crítica sobre a experiência acumulada? (2001:11).

No que se refere especificamente à relação entre a teoria antropológica e as experiências de educação escolar indígena, a autora chama a atenção para o fato de que o diálogo entre a etnologia brasileira e o debate educacional tem sido pouco explorado, mesmo diante do envolvimento crescente de antropólogos com projetos educacionais e de um acúmulo de conhecimento que poderia contribuir tanto para uma reflexão substancial dos contextos específicos de educação escolar indígena, como para embasar o conjunto de intervenções em andamento.

Entretanto, Tassinari (2001) reconhece que, mesmo havendo uma demanda enorme por pesquisas que contribuam para o entendimento dos “*processos próprios de aprendizagem*” que a Constituição brasileira afirma como direito dos povos indígenas, o conhecimento antropológico acumulado nem sempre pode ser operacionalizado na

sempre aparece sob o foco de um ideal de integração nacional.

implementação de programas escolares.

Por outro lado, existe uma lacuna entre o reconhecimento legal de direitos educacionais específicos e sua implementação, que depende não apenas de condições para a execução das políticas, mas também exige a revisão e a reelaboração de propostas concebidas num plano mais amplo para os contextos locais onde as escolas estão inseridas. Neste sentido, Tassinari (idem) afirma que propostas que pareçam certas, como o caso da alfabetização bilíngue, precisam ser revistas e reelaboradas nos seus contextos específicos de aplicação.

Em muitos aspectos, o caso da escolarização entre os Guarani Mbyá é ilustrativo desta questão, pois o direito à uma educação escolar específica e diferenciada bilíngüe e intercultural é, conforme fica mais claro nas falas dos professores, objeto de diferentes interpretações e controvérsia. A entrevista da professora Poty Poran exemplifica este conflito, pois ela se identifica com um grupo de jovens professores que procuram trazer “a cultura guarani” à escola, enquanto para muitas lideranças e, especialmente, para os mais velhos que ocupam lugar de destaque no xamanismo guarani, uma escola boa é *igual* à escola dos não-indígenas, pois o papel da escola é ensinar coisas dos não-indígenas, enquanto o *nhande rekó* (ser Guarani) se aprende em outros espaços e por meios que a escola não teria a legitimidade para incluir. Em outras palavras, enquanto muitos professores estão preocupados em criar escolas que se diferenciam daquelas que eles mesmos freqüentaram, tornando os conhecimentos e a língua guarani objetos de ensino, eles batem de frente com a idéia de que tais conhecimentos não podem ou não devem ser transmitidos pelos meios e agentes escolares⁴.

Por exemplo, teve uma reunião em que uma das lideranças queria que as crianças tivessem aula só em português, mas ela não é a única que pensa assim. Muitas lideranças querem que as crianças tenham só português, matemática, história e outras matérias iguais à escola *juruá*. Enquanto eu, como educadora, quero trazer a tradição, quero trazer a cultura e essas coisas para a sala de aula. Então, a gente fica sempre nesse conflito (Poty Poran, Tekoá Ytu, 2005).

Embora este conflito desafie a suposta equivalência entre escola e educação e

⁴ Voltarei a discutir este ponto no último capítulo, onde procuro mostrar que longe de expressar uma super valorização dos conhecimentos não-indígenas, trata-se de um entendimento de que os conhecimentos guarani têm seus modos e agentes próprios de transmissão que não coincidem com a

coloque em xeque uma das bandeiras dos movimentos indígenas, que concebem a escola como espaço de reconhecimento e fortalecimento das culturas indígenas (Dias da Silva, 1998), isto não nos autoriza a descartar a existência de uma relação entre as escolas indígenas e o meio no qual se inserem. Tassinari sugere pensar as escolas como espaços de “fronteiras”, entendidos como

espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios (2001:50).

Embora nesta dissertação eu não trabalhe com os conceitos de fronteiras, híbridos e fluxos (Hannerz, 1997), reconheço que tal abordagem pode oferecer pistas interessantes para se pensar o lugar dinâmico das escolas nas aldeias. Neste sentido, um primeiro olhar à instituição escolar e o reconhecimento da sua inserção histórica entre povos indígenas poderia nos levar a ressaltar seus aspectos impositivos e percebê-la embebida num contexto de programas e interesses integracionistas. Essa é, conforme mencionei acima, uma percepção freqüente no que se refere aos programas de educação escolar indígena, principalmente no período anterior ao envolvimento maciço de organizações indígenas e de assessores não-indígenas na reivindicação e elaboração de programas específicos e diferenciados de educação escolar indígena. Mas, perceber a escola somente através desse viés nos impede de compreender seu lugar dinâmico e ambivalente num contexto em que ela é reivindicada por diferentes grupos indígenas, como instituição cujas formas e conteúdos são continuamente problematizados e reelaborados (Gow, 1991; Ferreira, 1992; Tinoco, 2000; Tassinari, 2001).

Esta dissertação contribui para perceber que a escolarização nas aldeias guarani não pode ser entendida sem considerar os contextos específicos onde as escolas se inserem. E os conhecimentos que podem povoar a escola, assim como seus processos de transmissão, não se reduzem à recepção passiva de conteúdos, metodologias e diretrizes estabelecidos por agentes externos às aldeias, mas tornam-se objetos de seleção, elaboração, reelaboração, manipulação e expressão que podem implicar em experiências bastante diversas e dignas de maior atenção e investigação. Por outro lado, os processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani

Mbyá não se reduzem à escolarização e às vezes percorrem caminhos que não contemplam qualquer diálogo com a instituição escolar.

O fato de a escola não ocupar lugar central nesta dissertação é indicativa da constituição da pesquisa e revela minha percepção, no decorrer da investigação, de que ela não pode ser compreendida como elemento central nos processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani Mbyá. Esta percepção se construiu num percurso que tomou a escola como ponto de partida, pois durante os três anos que precederam esta pesquisa tive como foco as escolas situadas nas aldeias de São Paulo e, conforme explicito no segundo capítulo da dissertação, também procurei pesquisar a escolarização de jovens guarani em escolas públicas não-indígenas, mas ao trabalhar com as histórias de vida dos professores guarani e passar pela pesquisa de campo, convivendo em diferentes aldeias guarani, fui levada a conhecer outros espaços e meios de aprendizagem, que ocupam uma dimensão fundamental na vida dos Guarani. No entanto, as limitações na abrangência da instituição escolar na educação guarani apenas reforçam a necessidade de construir estas escolas baseando-se numa compreensão da sua relação com o contexto mais amplo em elas se inserem.

Quanto à organização do texto, trata-se da junção de partes distintas porém complementares. Início com uma discussão em que exponho o desenrolar dinâmico do trabalho em diálogo com um conjunto de abordagens teóricas e metodológicas que serviram de base para esta pesquisa. Neste sentido, procuro situar a pesquisa num campo permeado por questões abordadas no âmbito de estudos dedicados à memória (Benjamin, 1985; 1993; 2000; Bosi, 1983; Meihy, 2005; Caldas, 1999); à etnohistória (Viveiros de Castro, 1993; Rosaldo, 1994); à experiência etnográfica (Wagner, 1981; Price, 1983; Clifford e Marcus, 1986) e à etnologia guarani (H. Clastres, 1978; Ladeira, 1992; 2001; Pissolato, 2006). Também destaco a relevância da pesquisa de campo como subsídio para o aprofundamento de questões teóricas e para uma compreensão mais densa das questões referentes à educação escolar indígena. Informações mais específicas sobre os processos de construção da pesquisa em cada experiência de campo são encontradas ao longo da dissertação, especialmente nas seções que precedem as histórias de vida, onde descrevo o contexto etnográfico em que registrei cada narrativa.

A segunda parte da dissertação compreende três capítulos dedicados às histórias de vida de professores guarani. Cada história de vida é precedida por um texto em que procuro detalhar o contexto de elaboração da narrativa, apresentando

questões suscitadas durante a pesquisa de campo em cada aldeia.

No segundo capítulo: “*Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu - São Paulo*”, antes da história de vida da professora destas aldeias, Poty Poran, descrevo a construção da educação escolar indígena nestas aldeias e o lugar complexo da escola entre as políticas oficiais e as expectativas dos professores e outras lideranças guarani, onde as diferentes concepções em torno do que se espera de uma “boa escola” produz conflitos inesgotáveis. Também procuro mostrar que o conjunto de agentes não-indígenas e intervenções e pesquisas desenvolvidas nas aldeias se associa à constante elaboração de estratégias por parte das lideranças guarani para organizar e conduzir (na medida do possível) suas relações com este universo de ações e agentes. Por outro lado, não ignoro a presença de alunos guarani nas escolas públicas não-indígenas e a importância desta experiência para se pensar a viabilidade das propostas oficiais de um ensino intercultural. Neste sentido, apresento uma descrição da situação de alunas guarani numa escola pública. Por fim, tendo como norte as reflexões da professora Poty Poran sobre suas experiências na construção e na aprendizagem do que ela concebe como “ser Guarani”, discuto o que considero uma questão central à educação escolar indígena nas aldeias guarani: “o papel da escola é ensinar coisas dos *juruá* ou é um lugar onde se aprende o *nhande rekó* (o modo de ser Guarani)?”. Na história de vida de Poty Poran, esta questão é explorada através da exposição da sua tentativa de compreender o posicionamento das outras lideranças e de pessoas mais velhas em relação ao papel da escola e ganha novos contornos na descrição da sua experiência como filha de um casamento interétnico e as implicações disto para seu pensamento sobre o papel da educação.

No terceiro capítulo: “*Parati Mirim - Rio de Janeiro*”, sigo a narrativa do professor Verá Nhamandu Mirim e os relatos das pessoas mais velhas com quem convivi nesta aldeia para retomar a questão central do papel das escolas indígenas, problematizando as diferentes expectativas que isto suscita nas lideranças e nos professores, as interferências dos agentes não-indígenas e a importância da aprendizagem entre parentes e na *opy* na construção do conhecimento. Os diferentes papéis que Verá Nhamandu Mirim assume na sua trajetória de vida, como professor guarani, participante na *opy* e interlocutor de pessoas não-indígenas são abordados, destacando-se as associações que ele elabora entre os dois primeiros aspectos e sua tentativa de tornar estes interlocutores não-indígenas seus aprendizes.

No quarto capítulo, apresento uma situação em que a educação escolar se

associa ao projeto missionário da organização religiosa Summer Institute of Linguistics, mas a história de vida do professor Arlindo Tupã Veríssimo nos leva a perceber que seu envolvimento com os missionários na elaboração de um programa de educação escolar indígena nas aldeias do Rio das Cobras pode ser interpretado como a realização de um percurso pessoal de construção e entendimento do seu papel como professor guarani. É assim que ele incorpora este conjunto de experiências na expressão da sua memória, colocando-se como agente criativo neste processo.

Por outro lado, procuro mostrar que as experiências de aprendizagem nesta aldeia são múltiplas e acompanhá-las frequentemente exige afastar-se da instituição escolar, dedicando-se a uma vivência em outros espaços, onde as pessoas falam constantemente da produção e transmissão de conhecimento, mas não tratam da educação escolar. Neste contexto, abordo os cuidados que os Guarani têm em relação à comunicação, revelando a importância de selecionar o que se diz e o que se esconde na relação com interlocutores diferentes. É explícito não apenas as implicações disto para a vivência entre parentes e as relações interétnicas, mas sua importância na construção de um saber especializado e ambivalente, como é o caso do xamanismo.

No último capítulo, encerro a dissertação retomando alguns temas que nos permitem articular as histórias de vida e as outras narrativas e observações apresentadas, na tentativa de explorar a questão do papel da educação escolar indígena e sua inserção num contexto muito mais amplo de produção e transmissão de conhecimento entre os Guarani Mbyá.

PRIMEIRA PARTE: CONSTRUINDO O CAMPO

fotografia: Adriana Queiroz Testa



xeramoí Karai Mirim prepara meu petyguá, 2005

CAPÍTULO 1:

DIÁLOGOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Freqüentemente vi meu mestre e Dick lendo e tinha uma grande curiosidade em falar com os livros, assim como eu imaginava que eles fizessem, e aprender como tudo teve um começo: a propósito, quando sozinho, freqüentemente apanhei um livro para tentar falar com ele e depois apertei-o contra minhas orelhas, esperando que me respondesse; fiquei preocupado quando descobri que ele se manteve silencioso.

- Olaudah Equiano *apud* Goody, 1968: 206

1.1 INTRODUÇÃO

O trecho acima pode nos ajudar a lembrar que o estudioso não está muito distante de uma pessoa encantada que aperta o livro contra suas orelhas com o desejo de ouvir respostas às suas perguntas anteriormente cochichadas em segredo. Afinal de contas, não seria esse tipo peculiar de interlocução com outros autores uma parte rotineira do trabalho de pesquisa? E o que fazer nessas horas em que a miríade de palavras impressas responde aos nossos apelos e inquietações com um silêncio arrasador? Sem pretender superar as angústias do ofício e, ao mesmo tempo, nutrindo o velho ritual, aproveito as linhas que seguem para explicitar o campo teórico e metodológico em que esta pesquisa sobre educação (escolar) indígena se desenvolve.

Parte significativa desta pesquisa foi dedicada ao registro, organização e compreensão de reflexões guarani, assim como apresentadas nas memórias e histórias de colaboradores. Trata-se de um estudo dedicado sobretudo às narrativas desses colaboradores na construção de um trabalho no qual compartilharam responsabilidades de autoria. Não tive uma preocupação em desvendar as estruturas subjacentes aos seus discursos, nem tampouco, procurei articular sua expressão a uma documentação histórica alheia às próprias lembranças dos colaboradores.

Reconheço que frequentemente as pesquisas de mestrado se restringem a uma revisão bibliográfica, coerente, sem dúvida, com um estágio incipiente de investigação, no qual o estudante se inteira de conhecimentos acumulados no âmbito da sua área de interesse. No entanto, o conjunto de literatura sobre os Guarani é tamanho que não pude cultivar ilusão alguma quanto à minha incapacidade de explorá-lo satisfatoriamente numa revisão bibliográfica de mestrado, nem que este fosse meu único objetivo. Por outro lado, a convivência intensa com os Guarani nos anos que antecederam meu ingresso na pós-graduação trouxe consigo a sedução de tentar uma experiência de campo, mesmo correndo o risco de oferecer, ao final, apenas pistas e informações introdutórias, certamente um convite a futuras investigações. Certa de que muito teria a aprender com as palavras vivas dos Guarani, coloquei-me diante do desafio de articular um recorte empírico a retalhos teóricos, no intuito de promover algum diálogo entre estas esferas cuja interdependência é inegável.

Ao iniciar o processo de mestrado, tive como preocupação primeira trazer para a pesquisa formas de trabalho que fizeram parte das minhas experiências com os Guarani no período que antecedeu o ingresso na pós-graduação, não apenas por perceber nelas uma abordagem adequada ao tipo de pesquisa e resultados almejados, mas por acreditar na possibilidade de tornar o trabalho científico uma experiência significativa de construção conjunta de conhecimentos. Neste sentido, eu colocava como princípio uma abertura e transparência que estimulasse meus colaboradores guarani a definirem suas formas de participação na pesquisa, afastando-me, deste modo, de técnicas que pudessem pretender confiná-la a esquemas “pré-moldados” de envolvimento.

É ilustrativa deste problema a recordação que guardo dos retratos que minha mãe encomendava quando eu era criança. O fotógrafo me guiava até seu estúdio, onde tudo já estava montado e determinado, inclusive as roupas e adereços aos quais eu me submeteria durante a sessão. A mim apenas restava a prerrogativa de ajustar minha postura ao cenário temático. Tratava-se de uma encenação na qual eu representava uma imagem para um retrato de um momento da vida que nunca realmente existiu fora daqueles poucos metros quadrados de carpete e fantasia. Hoje guardo retratos de uma menina cujo olhar é distante, talvez tão distante quanto a vida que se levava fora do estúdio.

Pensando nisso, procurei desenvolver um trabalho no qual a relação de pesquisa e as diferentes experiências de convivência e comunicação que ela possibilitou tornaram-se uma preocupação central, trazendo consigo implicações que pesariam em

todas as etapas da pesquisa. Neste sentido, apresentei à FAPESP um projeto de pesquisa baseada num conjunto de estudos sobre pesquisa participante e nas experiências de trabalho que tive com os Guarani desde 2001, quando comecei a participar do Grupo Interdisciplinar de Extensão Universitária Oim iporã ma Ore-rekó⁵.

O desejo de ouvir os Guarani não apenas para definir os rumos da pesquisa, mas também tornar essa escuta um aspecto da investigação trouxe preocupações sobre fala, linguagem e comunicação. Este foi um ponto que se revelou aos poucos durante os primeiros meses de trabalho e não resultou unicamente das experiências nas aldeias. Também aprendi muito sobre a especificidade das formas de comunicação dos Guarani e sobre os desafios de uma escuta aberta e atenta quando percebi sua antítese em experiências vividas distante das aldeias. Foi ouvindo falas alheias e me sentindo oprimida pela impossibilidade de expressão ou então percebendo que o falante não tinha a menor idéia dos impactos que suas palavras duras causavam que eu dirigi minha atenção para a importância da linguagem. Tornei-me atenta para a concretude das palavras e quis aprender com os Guarani suas concepções sobre linguagem e comunicação. Também foi neste período que encontrei o poema de Neruda que aparece na abertura desta dissertação e que, de certa forma, sintetiza este conflito, pois o envolvimento com uma questão ou problema faz com que isso apareça em todo lugar, assim como Walter Benjamin disse que o pensar numa pessoa amada faz com que ela surja nos lugares mais inusitados da nossa existência:

Ter-se-á feito a seguinte experiência: quando se ama alguém, ou mesmo quando se está apenas imensamente ocupado com ele, encontra-se quase em todo livro seu retrato. E, aliás, ele aparece como protagonista e como antagonista. Nas narrativas, romances e novelas, ele comparece em metamorfoses sempre novas. E disto se segue: a faculdade da fantasia é o dom de interpolar no infinitamente pequeno, descobrir para cada intensidade, como extensiva, sua nova plenitude comprimida, em suma tomar cada imagem como se fosse a do leque fechado, que só no desdobramento toma fôlego e, com a nova amplitude, apresenta os traços da pessoa amada em seu interior (1993:41).

Quanto à necessidade de apresentar o trabalho como um projeto aberto e

⁵ O Grupo Oim iporã ma Ore-rekó existe desde 2001 e é formado por estudantes de graduação e pós-graduação provenientes de diferentes disciplinas. O grupo desenvolve trabalhos em aldeias guarani, orientando-se por metodologias de pesquisa participante e pela dinâmica que a própria convivência intensa com os Guarani apresenta. Desde seu início, o grupo teve como proposta unir experiências de pesquisa, formação e extensão e, com isto, deu origem a um conjunto de pesquisas científicas, projetos

permeável a formas diferentes de participação, inicialmente fui tomada pela ilusão de que o fator numérico fosse um indício de quão democrática uma pesquisa é, o que revelava minha desconsideração com relação ao fato de que a participação só é democrática quando ela não é imposta, isto é, quando é fruto do profundo respeito que se tem pelas formas de trabalho e organização de um grupo, algo que só é possível quando estas formas são conhecidas pela pesquisadora. Foi a partir de conselhos recebidos numa conversa com Maria Inês Ladeira que estive mais atenta para deixar que os Guarani me mostrassem as maneiras e momentos nos quais eles participariam, sem que eu anulasse meu lugar como organizadora da pesquisa.

Busquei diversas formas de apresentar minha pesquisa nas aldeias e ouvir os conselhos dos Guarani. Várias vezes tive experiências frustrantes, pois eu queria ouvir dos Guarani como eles gostariam de participar da pesquisa, mas sempre ouvia todos repetirem que eu mesma teria que decidir como fazer. Estava desencorajada quando reuni o pouco de coragem que me restava e fui conversar com o xeramoí Karaí Poty, grande conselheiro e pajé respeitado em todas as aldeias que percorri. Antes que eu pudesse mudar de idéia e fugir, sua esposa me viu do lado de fora da sua casa e me chamou para entrar. Eu sentei numa cadeira perpendicular à cama onde ele estava deitado assistindo à televisão e, depois que várias pessoas entraram e saíram, ele finalmente olhou e perguntou quais eram as novidades. Juntei tudo que eu havia ensaiado em antecipação a esta conversa, mas percebi que era inútil apelar para outra coisa que não fosse o imprevisto e um desejo sincero de me comunicar. Conteí para ele que queria ouvir seus conselhos sobre um trabalho que eu pretendia fazer e comecei a contar-lhe os detalhes. Ele ouviu e finalmente disse que eu precisava me responsabilizar pelo trabalho, mostrá-lo para os outros e respeitar suas opiniões, mas desta vez era a minha responsabilidade e eu precisava buscar meus conhecimentos para conseguir dar conta, pois cada um tem seu trabalho e sabe dentro de si como realizá-lo.

Com o tempo, tornou-se claro que os passos da pesquisa se assemelhavam a pegadas que deveriam ser seguidas e articuladas para compor o projeto e seu desenvolvimento. Percebi, então, que encontrar um caminho implicaria acompanhar os Guarani em suas caminhadas entre aldeias e parentes. Com isto, observei o quanto o movimento é fundamental para sua cultura. Quando os Guarani falam de sua vida, as histórias de mudanças de uma aldeia para outra assumem uma dimensão central para compreender cada fase de crescimento e aprendizagem e, mesmo quando se fixam numa

aldeia, a mobilidade é crucial. Por exemplo, na casa de reza, tudo parece movimento. A fumaça sobe em espirais, assim como os corpos que percorrem círculos enquanto rezam e as sombras que dançam pelas paredes barrentas. O canto dos instrumentos e vozes se move no ritmo das danças e percussão, dando a impressão de que nessa sociedade, onde há pouco para ver, em termos de cultura material, é necessário apreender com o corpo inteiro⁶.

No que segue, procuro retrazar minha trajetória de estudos desde que comecei a me envolver com a questão indígena e, mais especificamente, a educação escolar indígena no Brasil, na tentativa de esclarecer e compartilhar um pedaço do que constitui minha própria história de vida. Em seguida, procuro explicitar o campo de referências teóricas com o qual esta pesquisa dialoga.

⁶ Nesta dissertação não faço uma análise dos rituais mbyá, apenas faço menção a estes rituais no que contribuem para o entendimento das questões focalizadas nesta pesquisa. Para uma análise dos rituais guarani mbyá, kaiová e nhandeva no âmbito da etnomusicologia, veja Montardo (2002).

1.2 Rememorando o Percurso da Pesquisa

Como começou? Não sei. Então, escolho um retalho deste caminhar para retomar seu contínuo. Se este trabalho fosse um pedaço de rio, diria que ele é alimentado por fontes diversas. Ele tem um tempero de pedagogia, antropologia e história oral, de livros, aulas, conversas, caminhadas, reuniões, festas e rituais. Tanto tempero pode não agradar a todos os gostos e talvez seja frio ou quente demais, porém, é um retrato possível de uma pesquisa sobre educação indígena, pesquisa que foi conhecer as formas de aprendizagem desenvolvidas pelos Guarani na língua, na religião, na família, nas reuniões, nas comemorações e nos conflitos. Foi acompanhar as memórias de aprendizagem nas histórias de vida de educadores guarani e descobrir que a escola e os cursos de magistério são apenas pedaços da construção e apreensão do ofício pedagógico.

Neste sentido, a pesquisa de campo na área da educação (escolar) indígena se faz fundamental, proporcionando material teoricamente relevante que possibilita, tanto o diálogo com um conjunto de questões teóricas como a construção de uma reflexão em torno da própria educação (escolar) indígena, área em que o diálogo entre pesquisa e intervenção ainda é tímido. Por outro lado, uma investigação dos contextos específicos em que a educação escolar indígena se desenvolve pode subsidiar futuras intervenções nesta área.

O início do meu interesse por questões relativas aos povos indígenas se deu num lugar distante dos Guarani, mas no meio escolar, só para se ter uma idéia do peso que a temática indígena pode assumir na vida dos alunos quando levada à sala de aula. Eu cursava a quinta série de ensino fundamental numa escola suburbana nos Estados Unidos, quando tive uma professora que sempre nos contava sobre os povos indígenas norte-americanos. Acabei participando de um encontro de povos indígenas, onde fiquei profundamente incomodada com aquilo que me parecia um “espetáculo didático”. No início da adolescência, quando percorri o deserto norte-americano, deparei-me com uma situação exatamente inversa. Não havia didatismo e nem espetáculo: eram pessoas indígenas acampadas na beira da estrada, tentando vender prata e pedras para turistas. Nos vales, onde viviam, apenas a performance da vida cotidiana com seu roteiro infundável.

Em 2000, iniciei o curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo e fiz um breve estudo sobre os movimentos de professores indígenas no Brasil desde a década de

setenta. Nesse período, estava preocupada com a educação escolar enquanto um direito e pensava na questão indígena através da sua pauta de mobilização política. Foi nesse contexto que comecei a frequentar algumas aldeias indígenas na capital paulista em 2001 e realizei minhas atividades obrigatórias de estágio nas escolas dessas aldeias. Foi também neste período que comecei a participar do Grupo Interdisciplinar de Extensão Universitária Oim iporã ma Ore-rekó, do qual faço parte até hoje.

Em 2003, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pela FAPESP, sobre o direito à educação escolar indígena desde a Constituição Federal de 1988, quando produziu-se um conjunto de programas públicos e não-governamentais voltados para a questão da educação escolar indígena, tratando-se de um período histórico e político fundamental para o reconhecimento e discussão do direito dos povos indígenas a suas próprias formas de ensino-aprendizagem.

Iniciei o Mestrado em Educação em 2004 com a pesquisa “*PALAVRA, SENTIDO E MEMÓRIA: Educação e Escola nas Lembranças dos Guarani*”, cujo objetivo inicial era o estudo de histórias de vida de pessoas guarani para identificar suas experiências de aprendizagem dentro e fora da escola. Havia a intenção de compreender mais sobre as relações que os Guarani atualmente desenvolvem com a instituição escolar. Este problema pareceu-me especialmente inquietante diante da aparente ambigüidade que caracteriza a situação das escolas nas aldeias e dos Guarani nas escolas, especialmente quando consideramos as inúmeras dificuldades oriundas de entraves no diálogo entre os Guarani e os órgãos públicos na definição dos programas educacionais.

Inicialmente escolhi as aldeias Tekoá Ytu, Tekoá Pyaú, Krucutu e Tenondé Porã na capital paulista para realizar o trabalho de campo, mas no decorrer do primeiro ano de pesquisa tornou-se claro que o recorte precisava ser redefinido. A experiência de campo associada ao estudo de uma bibliografia especializada contribuiu para que eu percebesse que os Guarani estabelecem diferentes relações com a educação, dependendo dos papéis que assumem no âmbito de uma rede de relações. Desse modo, professores, pajés e caciques poderiam ter trajetórias e perspectivas diferentes sobre a educação nas aldeias. Também observei que o recorte geográfico: aldeias situadas na cidade de São Paulo, em pouco contribuiria para o tipo de pesquisa que eu havia proposto, portanto, desloquei a ênfase das aldeias específicas, como campos estáticos de investigação, para me concentrar nas pessoas guarani. Considerando os delineamentos cartográficos pouco relevantes para a territorialidade Guarani, o trabalho ultrapassaria

as fronteiras geográficas de cada aldeia para acompanhar as histórias de vida de agentes fundamentais na organização da vida social, política e religiosa. Esta alteração do projeto inicial pareceu-me mais coerente para com as formas de vida dos Guarani, já que estes têm uma freqüente e vasta mobilidade geográfica, não havendo, portanto, justificativa para conceber as memórias dos Guarani limitadas às fronteiras geográficas das aldeias onde residem atualmente (H. Clastres, 1978; Ladeira, 1992, 2001; Pissolato, 2006).

Entre agosto de 2004 e janeiro de 2007, passei cerca de 400 dias em campo em diferentes aldeias guarani situadas nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná⁷. Embora eu passasse mais tempo nas aldeias onde residiam os professores cujas histórias de vida apresento nesta dissertação: Tekoá Ytu - São Paulo, SP; Tekoá Itaxim - Parati Mirim - Rio de Janeiro; Tekoá Tapixi - Laranjeiras do Sul - Paraná; tive muitas oportunidades de acompanhar amigos guarani em visitas a parentes em outras aldeias, onde ficávamos alguns dias passeando e dormindo nas casas de parentes próximos ou na *opy*. Além de visitas informais, houve também ocasiões em que acompanhava algum pajé, que tinha sido chamado para participar de algum *nhemongaraí* em outra aldeia, ou as viagens coletivas, em que cerca de cem pessoas (adultos, jovens e crianças) do Tekoá Pyaú passavam alguns dias em outra aldeia, participando de rituais, excursões pelo mato para coleta de material e pesca e outras atividades que geralmente não ocorriam no Tekoá Pyaú por falta de recursos naturais⁸. Do ponto de vista da pesquisa, algumas das viagens mais estimulantes foram aquelas que fiz com Verá Nhamandu Mirim, um dos professores com os quais trabalhei. Pudemos percorrer juntos as aldeias onde ele viveu, visitando os parentes que ainda moravam nesses lugares e eu pude conhecer os espaços e as pessoas que se revelavam através do seu relato de vida.

Na terceira viagem que fiz a Parati Mirim, para dar continuidade ao registro das experiências de vida do Verá Nhamandu Mirim, fui acompanhada pelo xeramoí Karaí Mirim, do Tekoá Pyaú. Durante a permanência em Parati Mirim, a convivência com o professor Verá Nhamandu Mirim e com o xeramoí Karaí Mirim foi fundamental para o aprofundamento da pesquisa, suscitando temas e problemas que eu não previra no projeto inicial. O envolvimento de Verá na pesquisa ajudou-me a perceber que as experiências de onde os professores guarani buscam sua formação têm

⁷ Para uma relação completa das aldeias, veja mapa.

⁸ Estas viagens coletivas foram realizadas no âmbito dos projetos Kyrimguê Maemty (2004-2005) e Kyrimguê Hoexapa (2005-2006), ambos financiados com verba da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, através do Programa VAI. Os projetos foram elaborados e executados através de uma parceria

início e se estendem muito além do seu contato com a instituição escolar: os aprendizados que experimentam nas relações de parentesco, nos sonhos, nas rezas e nos conflitos com agentes da sociedade não-indígena têm um peso imenso na constituição da sua identidade como educadores, algo que tem sido negligenciado em estudos e programas voltados para a formação de professores indígenas.

Por outro lado, o contato gradual e cada vez maior com as pessoas mais velhas das aldeias, particularmente com os *karaí kuery* (pajés), trouxe consigo o reconhecimento de que os conhecimentos que eles compartilham em pequenas e precisas doses exigem um cuidado e um tempo que extrapolam os limites de uma pesquisa de mestrado e, portanto, demandariam uma compreensão muito maior da língua e um estudo voltado mais especificamente para esta dimensão.

Partindo destas considerações, tornou-se evidente a necessidade de redimensionar o escopo da pesquisa, restringindo-me, por ora, às experiências de professores guarani para, numa experiência futura de investigação, incorporar as histórias de vida e os conhecimentos dos *karaí kuery*. Afinal de contas, tratam-se de dois grupos diferentes e, portanto, um exercício interpretativo que almejasse contemplar ambos exigiria ferramentas teóricas e metodológicas um tanto diversificadas.

Este relato ilustra, em certa medida, a minha própria experiência de aprendizagem durante a pesquisa, pois o trabalho envolveu um exercício contínuo de articulação entre os conhecimentos adquiridos em leituras ou oriundos de conversas com outras pessoas e aquilo que precisei experimentar com o alcance e as limitações da minha própria vivência. O processo que percorri dentro e fora das aldeias teve um início lento e marcado por um conjunto de obstáculos, alguns dos quais menciono a seguir para tornar mais nítida a contribuição deles na construção desta pesquisa.

Tendo escolhido um campo de pesquisa que reside necessariamente nas fronteiras da interdisciplinaridade, encontrei na estrutura dos departamentos e compartimentos acadêmicos uma grande limitação para minha formação. Percebi rapidamente que pedagogia, antropologia e história são representadas por blocos que raramente dialogam entre si e, ao cursar disciplinas nos três departamentos, tive que enfrentar uma série de preconceitos e crises identitárias. Por outro lado, a pós-graduação pode ser um caminho marcado pela escassez de companhia intelectual, principalmente, para aqueles que se aventuram para além dos consolidados temas e grupos de pesquisa,

entre o Grupo Oim iporã ma Ore-rekó - USP e os moradores do Tekoá Pyaú.

o que, no meu caso, trouxe grandes dúvidas em termos dos procedimentos teóricos e metodológicos a serem adotados.

Baseando-me em estudos pautados em metodologias de pesquisa participante e pesquisa-ação (Bourdieu, 1997; Brandão et al, 1984 e 1985; Clifford e Marcus, 1986), optei por desenhar o percurso da investigação em parceria com meus colaboradores nas aldeias, mas quanto mais eu participava da vida dos Guarani maior parecia a lacuna entre o mundo guarani e o mundo acadêmico. Aparentemente, havia um abismo intransponível entre as formas guarani de conhecer o mundo e os prazos e procedimentos de uma pesquisa científica, ainda mais com as formas de avaliação impostas pelo financiamento da FAPESP. Acrescentava-se a isto minha insegurança em trazer as belas palavras Guarani (*nhë'é porã*)⁹ para minha escrita e, pior, sujeitá-las às interpretações desenfreadas de leitores que talvez desconhecessem completamente as formas de viver e pensar dos Guarani. Neste contexto, os procedimentos etnográficos que eu conhecia pareciam insuficientes e a pesquisa tornava-se pouco exequível.

Foi nesta situação que entrei em contato pela primeira vez com a noção de *transcrição* utilizada por José Carlos Sebe Bom Meihy (2005) e Alberto Caldas (1999). A *transcrição* se apresentava como uma ferramenta capaz de evitar os obstáculos que a mera transcrição ou utilização fragmentada de entrevistas geralmente trazem para pesquisas sobre povos indígenas. Em vez de fazer uma reprodução automática das falas do colaborador e torcer para que o leitor intuitivamente captasse tudo aquilo que, embora fosse imprescindível, deixou de ser dito, ou então, usar pedaços cortados de uma entrevista para reforçar meus próprios argumentos, encontrei na transcrição um exercício de reelaboração dos sentidos que permearam todo o contexto de expressão e comunicação contidos na situação de entrevista. Nesse sentido, aprendi que minha fidelidade não precisava se restringir aos termos exatos de uma gravação, mas sim à memória do colaborador, às experiências que construímos juntos e às condições de comunicação desses conhecimentos.

Devo confessar que eu sentia grande insegurança ao imaginar-me imersa num trabalho de transcrição da fala de um colaborador. Mas depois de reestruturar todo o projeto e experimentar os primeiros passos da pesquisa comecei a me aventurar pelo processo de transcrição das entrevistas que havia registrado. Talvez fosse exagero de uma iniciante, mas construí uma espécie de redoma em que as palavras e lembranças da situação de campo envolviam-me com seus tons e texturas. Ouvi as entrevistas inúmeras

vezes, até que cada pausa, mudança de entonação ou riso fosse associada a uma imagem em minha mente, mesmo antes de voltar aos ouvidos. Neste período, também reli e organizei as páginas do caderno de campo. Quando meus olhos cansavam das letras espalhadas pela tela do computador e os ouvidos da voz suave e bem-humorada da gravação, eu folheava fotografias e brincava com os presentes que trouxe como lembranças dos amigos que tanto se empenharam em dividir um pouco das suas vidas comigo.

Durante o processo de transcrição, organizei todo o caderno de campo e a transcrição por temas. Em seguida, procurei um nexos entre esses temas até que encontrei, nas próprias palavras de Verá Nhamandu Mirim, com quem gravei as primeiras entrevistas, um fio que costurava toda sua narrativa. Sua história não estava numa ordem cronológica, mas cada experiência alimentava e se alimentava da próxima, formando um todo representativo da sua experiência de vida. As falas pronunciadas para o gravador ganhavam novo sentido e profundidade quando acrescidas de lembranças que o colaborador compartilhou comigo em outros momentos de convivência.

Nestas horas de transformação de palavras faladas e cantadas em palavras escritas, na tradução do guarani para o português, da intimidade do onírico para a expressão lúcida e intencional, tornei-me literalmente uma viajante: voltei às aldeias cheia de pistas e dúvidas que o texto apontava. Depois, numa fuga da cidade grande e cinzenta, percorri o sertão mineiro com uma caixa de livros e, entre banhos de cachoeira, conversas inesperadas e caminhadas áridas, procurei construir um texto que respeitasse a força das experiências de vida do meu colaborador e a confiança que construímos.

Não cabe detalhar todo esse processo, já que trata-se de uma breve exposição da minha trajetória de pesquisa, mas a preocupação com a transcrição foi algo que perseguiu meu trabalho como uma assombração, principalmente quando eu recordava as palavras do meu colaborador: “*A gente precisa escrever menos e entender mais*”. Por isso, voltei às etnografias, procurando entender o sentido da *palavra falada-cantada-sonhada* para os Guarani; segui as pistas do meu colaborador e participei mais intensamente dos rituais, experimentando o cotidiano guarani na minha própria perspectiva e deixei-me ser seduzida pelos labirintos da literatura, unindo textos especificamente indicados e relacionados à pesquisa àqueles que julguei

⁹ Alguns autores usam a expressão *ayvu porã* (bela linguagem).

imprescindíveis e irresistíveis. Quando eu saía das aldeias, as pessoas diziam que eu parecia muito solitária percorrendo sozinha meus pensamentos, mas na verdade foram dias e madrugadas na companhia de velhos mestres da palavra.

Quanto ao processo de devolução da pesquisa, o que combinei com os colaboradores e suas respectivas comunidades é que eu entregaria uma cópia em cd da entrevista gravada para cada colaborador; leria o texto transcrito com ele, para incorporar suas sugestões e alterações; e elaboraria junto com cada comunidade formas de tornar esse trabalho público. Inicialmente, pensamos em apresentar alguns derivados dele para os órgãos públicos que atuam nas aldeias, mas esta é uma etapa em construção.

Para concluir, cabe ressaltar que este é um trabalho que procura acessar os fundamentos da educação, embora se aproxime deles pelas margens. É uma pesquisa feita nas margens frequentemente esquecidas, porém invadidas, de terras indígenas. Tênuas linhas geográficas separam estas aldeias das mega-metrópoles que procuram devorá-las sem (re)conhecê-las, mas nessas fronteiras reinam lógicas e ensinamentos outros que se cruzam numa coreografia que afasta e aproxima índios e não-índios, escola e vida, tradição e sua constante reelaboração. Esta dissertação é fruto de inúmeras travessias que agora demandam companhia, isto é, exigem a cumplicidade de outros educadores-aprendizes, instigados não pelo exótico, mas pelo desejo de conhecer e ampliar o campo da pedagogia, nutrindo-se de outras formas de saberes e experiências para compreender tanto o desconhecido como aquilo que nos parece familiar.

1.3 MEMÓRIA E MOVIMENTO: a importância da mobilidade na construção da memória

Entre memória e história existe um terreno irregular e desafiador, cuja travessia pode se dar pelo caminho da história oral. Da necessidade de tecer os fluxos da oralidade com linhas de escrita, surge um fio a seguir desde o desenrolar das *belas palavras* (*nhẽ' é porã*) e ensinamentos guarani às formas que se desenham sobre uma página, com pontos, recuos e indagações que se esforçam para extrapolar as margens impostas: margens que separam a história dos povos indígenas da “história oficial”, que nos fazem perder de vista a relação íntima entre a memória de uma vida e a sociedade na qual ela se constrói e, por mais que pareçam nos impor divisões, servem de tentação para a tentativa de juntar o que por ora se divide.

No intuito de enfrentar esses desafios, esta pesquisa seguiu uma trajetória que nos permite percebê-la como um trabalho em história oral. Trata-se, é verdade, de uma investigação sobre educação indígena, mas para tanto, em vez de se prender às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em escolas nas aldeias, fez-se necessário conceber educação de forma mais ampla, conhecendo e reconhecendo as diferentes formas de produção e transmissão de saberes desenvolvidas pelos Guarani Mbyá. Percorri aldeias localizadas no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, trabalhando com as histórias de vida de educadores guarani e observação participante, ou seja, em vez de pensar a história a partir de documentos escritos e unicamente através das relações de contato entre povos indígenas e a sociedade não-indígena, procurei trilhar um caminho outro, partindo dos relatos orais de histórias de vida até sua transformação em texto. Por outro lado, justamente por haver uma preocupação em conhecer melhor a educação guarani e sua relação com a escola, foi necessário reservar à instituição escolar e aos outros pontos por onde passam os encontros interétnicos o lugar que ocupam nas lembranças guarani, assim como aparecem nos relatos de uma vida inteira de aprendizagem, ao lado e, inclusive, subordinados à descrição de sonhos, medos, expectativas e realizações.

Nesse sentido, a história oral, mais do que uma técnica e conjunto de entrevistas cujo conteúdo se escolhe e fragmenta como complemento a uma análise documental, tornou-se centro e método desta investigação, trazendo consigo os riscos e implicações de se aventurar pela experiência alheia, num movimento que se aproxima pelas bordas tímidas de conversas primeiras, assume os espirais da memória

e repousa *transcriado* entre as margens de um texto, na expectativa de que o repouso seja um cochilo despertado pela possibilidade de alcançar interlocutores outros.

No que segue, procuro traçar alguns aspectos da discussão que este trabalho assume ao inscrever-se no campo teórico de estudos dedicados à memória. As questões abordadas revelam um percurso específico, marcado pelos dilemas, hesitações e escolhas que mobilizam esta pesquisa nas fronteiras entre história, memória, educação e etnologia.

Dentre as possibilidades que despontam nesta área, existe o problema clássico do tratamento dado à história em estudos sobre povos indígenas. Tendo sido amplamente discutido e polemizado na literatura, apontarei apenas alguns aspectos deste assunto, no que ele possa contribuir para o entendimento do presente trabalho. Atribuo uma atenção maior à importância da mobilidade, do sonho e da experiência na constituição da memória guarani, assim como procuro destacar o peso que o próprio processo de desenvolvimento da pesquisa teve enquanto experiência de alteridade e comunicação. Neste sentido, assumo a construção da relação de pesquisa, as entrevistas, a textualização e sua difusão como objetos de reflexão.

Freqüentemente, história se confunde com escrita e a história que se transmite inscrevendo-se na memória sem enquadrar-se nas margens do papel fica à margem da “história oficial”. Por outro lado, a história tem sido uma preocupação constante da antropologia. Antropólogos como Boas, Rivers, Kroeber, Evans-Prritchard, Lévi-Strauss e Sahlins se ocuparam em pensar a relação entre história e antropologia e, desde meados da década de 1970, tanto a história como a etnologia brasileira se viram diante do desafio de repensar seus métodos e objetivos, descobrindo que ambas têm o mesmo objeto, embora as abordagens possam diferir. A partir desse período, a sofisticação dos estudos sobre os povos indígenas brasileiros permitiu que se explorasse com maior competência a tradição oral desses povos, construindo, com isso, uma apreensão mais profunda e interessante das diferentes concepções de historicidade que cada grupo elabora. Nesse sentido, chegamos mais próximos do que poderia ser chamado de etnohistória: do saber desta ou daquela sociedade a respeito da sua inscrição na temporalidade, dos métodos que usa para ordenar e preencher a série temporal, dos eventos que retém e elabora, ignora ou oculta e das suas respostas às experiências de contato com a *nossa história* (Viveiros de Castro, 1993:25).

Entretanto, ainda encontramos uma tendência a tratar a história dos povos indígenas através de uma abordagem “externalista”, ou então, se limitar, no âmbito das

discussões sobre o contato interétnico, a uma visão degenerativa e unilateral das situações de contato, pautando-se num esquema que procura situar os “atores” indígenas no pólo dos “dominados”, “oprimidos” ou “passivos”. Trata-se, a meu ver, de uma dificuldade de reconhecer diferentes formas de pensar e transmitir a história, que não os procedimentos traçados pela historiografia tradicional, algo que ainda flagela uma parte dos estudos e se propaga pelos meios de comunicação e o senso comum.

Num campo onde a história e a etnografia se encontram, Renato Rosaldo (1994) articulou a análise de registros escritos a narrativas indígenas para desenvolver uma etnografia preta de diacronia. No seu estudo sobre os Ilongot, ele percebeu uma consciência histórica profundamente marcada pela mobilidade geográfica, assim sendo, mais do que uma disposição linear do tempo, a memória dos Ilongot seguia os rastros do seu deslocamento pelo espaço. Além de relatos sobre mudanças de um local para outro, de expedições de caça, lugares de plantio e pesca, nota-se a descrição do próprio ciclo de vida como um movimento que leva a criança cada vez mais longe do seu lugar de partida até que, nos anos de velhice, ela retorne à situação inicial, como um viajante que retorna à casa após longa jornada. Mesmo as regras de casamento parecem seguir essa noção de mobilidade, pois o processo matrimonial envolve o distanciamento do núcleo de parentes próximos em direção aos afins afastados.

A pesquisa de Rosaldo nos ajuda a perceber que a história de um povo indígena não se esconde por trás das suas narrativas, mas se revela através do próprio código que é utilizado para acessar essa memória. Deste modo, a descrição de migrações, sonhos, fantasias, etc. é indicativa do caminho que devemos seguir para acompanhar a constituição da memória coletiva, enquanto elaboração dinâmica da experiência, como ela é vivida e comunicada.

Seguindo as experiências dos Guarani, quando participei de suas atividades cotidianas, inclusive acompanhando-os em viagens a outras aldeias, onde a atualização das redes de parentesco e a mobilidade desempenham um papel fundamental para o modo de ser guarani, tornou-se possível inserir as histórias narradas pelo conjunto de educadores que participaram da pesquisa no contexto mais amplo da vida guarani.

Por outro lado, a opção por trabalhar com histórias de vida, descartando a alternativa de uma história oral temática se deveu à necessidade de compreender as experiências educativas dos colaboradores no decorrer da sua vida e em relação com o conjunto da sua sociedade. Preferi acompanhar o significado que o próprio

colaborador atribui aos aprendizados de cada fase da vida e, assim, percebi que indagar sobre o que ele viveu “rende” muito mais do que perguntar o que ele estudou ou aprendeu. Perguntar aos colaboradores diretamente o que aprenderam, geralmente suscitava uma descrição da sua trajetória escolar, mas quando um mesmo colaborador descrevia sua vida, estas experiências encontravam seu lugar ao lado do relato de sonhos, relacionamentos, discriminação, medos e outras tantas situações repletas de significado social e aprendizagem¹⁰.

Acompanhar as histórias de vida dos Guarani exigiu alguma compreensão da sua noção de história, da sua organização social, assim como dos significados que se atribuem às experiências vividas e sonhadas. Então, mais do que registrar os pensamentos de alguns Guarani, assumi como desafio a tarefa de seguir, na medida do possível, o pensamento guarani como meio para aprofundar sua história passada, presente e seus projetos de futuro, o que tornou este um terreno fértil para o desenvolvimento de uma pesquisa em tradição oral. Como Lenclud (1994) nos lembra, uma tradição não está necessariamente presa ao passado; muito mais do que um conjunto de “conteúdos tradicionais”, são os processos de transmissão que se consideram tradicionais a um grupo. Portanto, torna-se mais importante conhecer esses processos e entender por que certos aspectos são considerados tradicionais do que proceder a uma catalogização de tradições.

Deste modo, cada história de vida individual se aprofunda no diálogo com a experiência coletiva e as narrativas de aprendizagem se inserem num contexto mais amplo de aquisição e transmissão de conhecimentos. Ou seja, as histórias de vida dos professores guarani se relacionam em muitos pontos com formas de aprender e conhecer que não se restringem aos saberes e fazeres escolares, articulando-se com os processos educacionais que se experimentam no cotidiano guarani.

Tendo em vista a preocupação central da história oral com a experiência e não com o registro e verificação de uma “história factual”, as fantasias, os sonhos, o esquecimento e outros elementos tão caros à memória são a matéria sobre a qual o autor se debruça enquanto tece as narrativas orais em texto escrito (Meihy, 2005). Essa noção de que a memória é uma construção dinâmica e não um objeto concreto a ser “guardado” e “resgatado”, nos leva a concordar com Walter Benjamin quando ele

¹⁰ A história de vida de Arlindo Tupã Veríssimo ajuda a ilustrar este ponto, pois a preocupação dele em se identificar como educador e explicitar sua trajetória de vida na sua relação com a educação escolar, resultou na ausência ou até ocultamento de outras experiências de vida na narrativa, um contraponto às outras narrativas que apresento neste trabalho.

afirma que *“um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois”* (1985: 37).

Esta preocupação para com a experiência enquanto objeto privilegiado de reflexão exige algumas considerações quanto ao processo de trabalho em história oral. Afinal, se o vivido pode ser mais curto e menos criativo que sua lembrança, como proceder na coleta dessa preciosidade imaterial, que é a memória? Por outro lado, se a história oral toma como matéria prima a oralidade e procura estabelecer alguma mediação possível entre ela e a escrita, surge o paradoxo de como empreender uma atividade que se desenvolve na contramão de uma sociedade como a nossa cujas relações subordinam a audição à visão. Portanto, como partir de um lugar social em que os textos abundam em meio a diálogos cada vez mais abafados para mergulhar numa sociedade, como a guarani, em que quase nada está para ser visto e tudo para ouvir? E, ainda, como atingir o objetivo de não apenas guardar as palavras, mas recriá-las para que alcancem aqueles que embebem seus diálogos nas águas mornas das letras?

Em sua discussão do fazer antropológico, Roy Wagner (1981) explica que o pesquisador só consegue conhecer outra sociedade e comunicar esses conhecimentos para outros, partindo do seu próprio universo de significados e construindo uma relação entre sua “cultura” e aquela que ele se propõe a estudar. Desse modo, o pesquisador, sua visão de mundo, seus conhecimentos e suas limitações não se excluem da pesquisa, antes fornecem as ferramentas primeiras através das quais o antropólogo inicia o trabalho e que, além de contribuírem para moldar o trabalho, também são moldadas por ele à medida que o pesquisador conhece outras formas de viver e estende seu próprio repertório de significados. Tomando a aprendizagem de outra cultura como experiência de vivência e “invenção”, sua comunicação se transforma no desafio de expressar esses conhecimentos em termos que sejam significativos para quem não os experimentou.

Uma comunicação que se constrói através de uma relação de significados e da experiência me parece fundamental tanto para o trabalho de campo, como para o registro e divulgação dos resultados dessa experiência. Neste sentido, comunicação se distingue da mera transmissão de informações, característica dos meios de comunicação de massa, onde não há tempo, esforço ou espaço para a comunicação compartilhada de significados e experiência. Como Ecléa Bosi destaca, a mídia acaba

por entregar aos receptores “*um excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação*”(1983:45).

A proliferação de informações superficiais e supérfluas é paralela à pobreza de relações e experiências. Observando seus contemporâneos, Walter Benjamin reclamou que passamos pela vida como se fôssemos privados de algo que nos deveria ser inalienável: a capacidade de intercambiar experiências (1985:198). Atualmente, quando assistimos ao telejornal, a velocidade e a frieza sensacionalista das transmissões evidenciam e reproduzem essa falta que, ao contrário de um vazio que se abre para acolher, estufa e repele.

Na substituição do antigo relato pela informação e da informação pela ‘sensação’, reflete-se a atrofia progressiva da experiência. Todas estas formas se separam, por sua vez, da narração, que é uma das formas mais antigas de comunicação. A narração não visa, como a informação, a comunicar o puro em si do acontecido, mas o incorpora na vida do relator, para proporcioná-lo, como experiência, aos que escutam. Assim, no narrado fica a marca do narrador, como a impressão da mão do oleiro sobre o pote de argila”(Benjamin, 2000:40).

À história oral cabe o desafio de experimentar outra velocidade para incorporar o tempo e o ritmo do narrador e da própria narrativa. Somente assim será possível caminhar junto pelas experiências do narrador e carregar as marcas do percurso para destinos outros. Neste ponto, percebe-se a importância da relação entre o pesquisador e seus colaboradores.

A relação de cumplicidade que se estabelece entre o pesquisador e seus colaboradores é um aspecto central do trabalho. Para Bosi, narrador e ouvinte se envolvem, lado a lado, num trabalho em que a voz e o ouvido não se fragmentam do corpo como um todo, em que os sentidos se orquestram na sustentação de estórias, segredos e lições que se expressam com gestos, suspiros e pausas também. Desse modo, “*A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana*”(1983:49).

Pensar a situação de entrevista como uma relação que demanda o empenho conjunto de pessoas e sentidos e como interação de olhares, gestos e almas nos ajuda a aproximá-la do *monguetá* guarani, situação em que se compartilham experiências e conselhos, na qual a pessoa procurada percorre e narra suas próprias experiências de vida para poder aconselhar o ouvinte.

Certamente, no caso dos Guarani, quando se transmitem conselhos, as palavras (*nhë'é* = palavra-alma) que passam entre narrador e ouvinte não se limitam a sons depositários de sentidos. Mais do que um conselho, através da narração das suas próprias experiências de vida, o narrador doa algo que lhe constitui, por isso, receber suas palavras é colocar-se no meio de uma rede de reciprocidade e carregar consigo a responsabilidade e a obrigação de retribuir.

Quanto ao presente trabalho em história oral, grande parte do que aprendi nas aldeias não foi em sessões de perguntas intermináveis, mas nas horas em que nossa convivência, ou seja, minha participação na vida dos Guarani e sua participação na minha, permitiu que eu recebesse seus ensinamentos em forma de conselhos. Mesmo nas entrevistas, são claros os momentos em que o colaborador enfatiza nossa relação de colaboração e o sentido das suas palavras:

Eu acho que é uma questão de consciência, a gente tem que ter consciência do que vai dizer para uma pessoa. Eu não quero enganar ninguém; eu não quero ser mais do que sou, mas eu tenho muito prazer em dizer essas coisas pra você porque você é uma pessoa que vive na aldeia. Você ainda precisa aprender muitas coisas e acho que hoje você aprendeu alguma coisa que você vai poder levar e ter com você. Eu tenho certeza disso. Pelo menos eu sinto isso dentro de mim. Eu acho que você tem que encontrar as pessoas e conversar com elas, assim, você vai ter um pouquinho de espírito Guarani. Eu sou uma pessoa que aprendi isso com os mais velhos e tenho prazer em contar isso para algumas pessoas que queiram me escutar e dessa forma contribuir para ajudar meu povo. Hoje, eu acho que é meu papel como educador transmitir esses conhecimentos para outras pessoas (Verá Nhamandu Mirim - Aldeia de Parati Mirim, 2005).

Desenvolver uma relação de cumplicidade com os colaboradores não apenas é fundamental para a realização do trabalho, mas torna mais clara a responsabilidade quanto aos cuidados que se deve ter para com as experiências conjuntas e as memórias que nos são confiadas. Certamente, o objetivo da história oral não é produzir arquivos de segredos, em que a oralista guarda tudo para si, rompendo a rede de trocas e reciprocidade. É necessário receber e recriar, de modo a pôr em circulação uma experiência que se realiza na transmissão.

Um relato, como comunicação, depende não apenas do conjunto de experiências que o constitui e do lugar social ocupado pela pesquisadora, mas também da relação que se estabelece entre esta e seus colaboradores. As mensagens se produzem para a

transmissão e, nisso, levam em conta não apenas sua forma e conteúdo, mas também seu destino. Neste sentido, as histórias de vida compartilhadas e as trocas de experiências que a convivência de uma pesquisa em tradição oral implica trazem consigo diálogos que evidenciam o lugar experimentado pela pesquisadora na sua relação com conjunto de colaboradores. Mais do que uma receptora privilegiada, ela também é colaboradora e construtora destas mensagens, na medida em que participa da sua elaboração e assume o desafio de textualizá-las, colocando-as à disposição de outros interlocutores.

Entretanto, conforme meus conhecimentos se aprofundavam, tornava-se mais clara e também angustiante a consciência de que muitos conhecimentos não se destinavam à uma circulação mais ampla. A não ser nos momentos de reunião e reza, quando o *xeramoi* fala à comunidade como um todo, aconselhando o conjunto ou então tornando públicos conselhos individuais, a aquisição de conhecimento é um esforço em grande parte individual, marcada pela trajetória de uma pessoa na sua relação específica com os outros, com a vida e com os deuses. Mesmo que dependa da sua interação com os outros e estes conhecimentos sejam utilizados em benefício de um grupo mais amplo, sua aprendizagem é entendida como um percurso de experiências específicas e pessoais.

Deparei-me também com o caráter ambivalente dos conhecimentos adquiridos; para os Guarani eles carregam um sentido duplo, são ao mesmo tempo bons e perigosos. Quem tem sabedoria pode usá-la para cuidar dos seus próximos e também do próprio bem-estar, porém, assim como a busca por sabedoria é marcada por perigos e provações, quem a possui e experimenta é também alvo e suspeito de periculosidade.

Como Tupã Mirim, liderança do Tekoá Pyaú expressou, enquanto dava conselhos sobre como eu deveria desenvolver a pesquisa:

Nós temos que ter muito cuidado com o que uma pessoa conta pra nós porque essa voz que fala não é da pessoa, mas de Nhanderu, então tem que ter muito respeito pelas palavras que vêm desse outro mundo e só pode contá-las para quem também vai ter esse respeito. Às vezes, a gente fala uma coisa que vai ser muito importante para a pessoa e para sua vida, mas ela não entende ou não sabe para o que ela vai usar esse conhecimento. É como a própria mão; ela é feita por Nhanderu e qualquer coisa que a pessoa quiser fazer de bom com a mão ela vai conseguir, porque Nhanderu vai dar força, mas a mão também tem a força para fazer mal e até destruir as coisas que o próprio Nhanderu criou. É a mesma coisa com o conhecimento, ele pode ser usado

para fazer o bem ou o mal. É por isso que quando xeramoí vai ensinar alguma coisa ele primeiro pede para Nhanderu para saber se ele pode revelar esse conhecimento. Quando Nhanderu fez o mundo, ele também agiu assim, porque ele fez o trabalho dele respeitando a si mesmo. (Tupã Mirim, Tekoá Pyaú, 2004).

Outras pessoas em diferentes aldeias também expressaram essa preocupação, dizendo que é importante buscar o conhecimento, mas que temos que ter muito cuidado sobre o que falamos, mesmo para os parentes. Certa vez, Pedro Luiz do Tekoá Pyaú contou que temos que ter sabedoria, inclusive, para guardar aquilo que sabemos, que um pajé sabe muito, mas fala pouco do que sabe, pois conhece os perigos que esse conhecimento pode trazer¹¹.

Portanto, divulgar o que aprendi para um conjunto mais amplo de pessoas, principalmente por um meio de comunicação que não privilegia o contato pessoal e a experiência compartilhada parecia contrariar as próprias circunstâncias de produção desses conhecimentos. Problema este enfrentado por outros pesquisadores em diferentes situações de trabalho e que também se coloca atualmente para muitos professores guarani que, nos cursos de formação, se dedicam a pesquisar temas da sua própria cultura para produzir materiais didáticos ou trabalhos para a universidade. Diversas vezes, encontrei jovens guarani se debatendo com os problemas técnicos e éticos de registrar entrevistas, cantos e rezas e tentando lutar contra o sentimento de que se colocavam no papel dos pesquisadores que durante tanto tempo criticavam.

Nesse sentido, este dilema não é inédito e encontra, guardadas as especificidades, paralelo em tantas outras experiências de campo, embora estas geralmente encontrem resguardo nos cadernos de campo, sendo abafadas nas páginas que se destinam à publicação. Temos no trabalho de Richard Price (1983) um exemplo notável em que este aspecto é problematizado e publicado. Na sua pesquisa sobre os conhecimentos de “*First-Time*” entre os Saramaka, Price trabalhou num campo em que as memórias têm uma força excepcional e, por isso, devem ser guardadas e transmitidas com cuidado. Certos nomes e palavras não podem ser ditos com leviandade, pois carregam implicações. As histórias dos Saramaka têm seus donos, seus modos particulares de transmissão e carregam as marcas de perigo e de poder, por isso, os Saramaka desenvolveram meios tanto para comunicá-las como para escondê-las. Compartilhá-las com quem é de fora suscita riscos e responsabilidades tanto para o

¹¹ Veja também, no capítulo 4, os comentários do vice-cacique da aldeia de Tapixi sobre os perigos de demonstrar os conhecimentos adquiridos para não-indígenas e até mesmo para parentes.

narrador, como para seu meio, riscos e responsabilidades que Price teve de compartilhar e enfrentar com seus colaboradores.

Na confecção do meu próprio trabalho, que inicialmente demandou um caminhar pelos meandros da alteridade para imergir em experiências de vida outras, enfrentei a tarefa de não apenas comunicar os traços destas experiências, mas incorporá-las no próprio processo de transcrição de modo a aproximar as palavras escritas dos relatos e vivências que ganharam existência primeira nos temperos da oralidade. Eu acreditava que quanto maior essa proximidade e mais íntima sua relação com o pensamento e a experiência social dos colaboradores, maior seria o exercício de alteridade que o próprio texto ofereceria aos futuros interlocutores. Por isso, reconheço na história oral uma atividade política e um processo repleto de escolhas.

Freqüentemente, as etnografias se destinam a um público de especialistas e passam longe de outros segmentos cuja relação com os povos indígenas é uma realidade constante e conflituosa. Por outro lado, textos destinados a uma divulgação mais ampla, como é o caso dos mitos indígenas que se organizam em coletâneas, comumente são tratados como lendas, textos didáticos e histórias para crianças, distorcidos e privados de qualquer relação com o contexto e as experiências nos quais ganham vida. Nisso, perdem seu sentido e furtam seus leitores não da verdade ou da autenticidade, pois não é esta a questão, mas de uma experiência de aprendizagem e alteridade; da possibilidade de explorarem o texto com sua própria subjetividade e participarem de uma relação intercultural. Nessas circunstâncias editoriais e pedagógicas prevalece uma atitude que nega a reciprocidade, abafando sob a máscara de um suposto multiculturalismo tolerante, as vozes distintas e conflitantes das situações interétnicas.

Considerando estes problemas, esta pesquisa se coloca no incômodo das fronteiras que atravessam oralidade, escrita, línguas, culturas, sociedades e academia. Na construção deste lugar, o processo de transcrição apresenta-se como um meio fértil de possibilidades e aproximações. Por isso a textualização das histórias de vida e das experiências registradas no caderno de campo não se reduz à mera transcrição ou utilização fragmentada de dizeres e anedotas. Como Alberto Caldas defende, a história oral é...

recriar, através dos artifícios de diálogos gravados, tanto as possibilidades do significado (o que no fundo é dizer que não traduzimos nenhum significado), quanto as flutuações até mesmo físicas daquilo que é o outro: dar vida ao presente do outro:

transcriar: fazer viver uma vivência de uma outra maneira, isto é, fazer fluir a vivência da interioridade, da voz, para o mundo da escrita: buscar o espírito da vivência, jamais um reflexo do vivido: criamos em conjunto um texto aberto que possa dialogar as aberturas das vivências, com a polissemia, as multiplicidades próprias do ser social (1999:78).

Com isto, o processo de textualização reconhece a pobreza de experiência que uma transcrição literal transmite e se ocupa de recriar, através de diferentes ferramentas da escrita, os significados e contexto das entrevistas e vivências. Deste modo, a preocupação com a verdade ou autenticidade do texto transcrito se desloca para a legitimidade de um processo colaborativo de criação em que o narrador possa reconhecer o texto como expressão das suas experiências. Como Bourdieu assinala:

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade (1997:710).

Próxima à noção de que objetos compartilhados se multiplicam e que sua circulação lhes dá sobrevida, o respeito e a cumplicidade que se estabelecem entre pesquisador e colaboradores se fortalecem quando são estendidos ao grupo de interlocutores futuros. Embora os leitores representem o lado desconhecido da relação, considerá-los como participantes ativos contribui para realizar os espirais de difusão e reciprocidade que a história oral ambiciona.

Com isto, encerro esta discussão quanto ao papel da história oral numa pesquisa sobre educação indígena, recorrendo às palavras de Alberto Caldas sobre a história oral enquanto exercício radical de alteridade e passo a uma breve exposição da importância da palavra, da mobilidade e dos sonhos na constituição e na expressão da memória guarani, temas aos quais voltarei mais tarde.

O leitor se converte num verdadeiro participante da operação criadora, deixando de ser um espectador passivo, aquele que aceita a voz monofônica tanto do autor quanto de um monofonismo da própria estrutura do texto. Os textos (entrevistas?) se abrem às múltiplas interpretações ao mesmo tempo em que o pesquisador não pode transformar a sua leitura num documento, num dado, numa estrutura natural, num resultado

científico definitivo e respeitável, excluindo e não exigindo outras leituras em pé de igualdade (tanto a escritura quanto a leitura acontecem agora num mesmo tempo), reduzindo e reduzindo-se à sua tese (fora do campo objetificador). Cada leitor é chamado, tanto pela estrutura do trabalho em geral quanto pela própria forma dos textos, a essa re-interpretação, a essa re-visão, ao discordar fundamental, a uma re-criação própria. Faltando limite, não havendo uma solidez ideo-lógica nem uma monofonia, os textos transcritos tornam-se realidades abertas que exigem o diálogo, o posicionamento e a reinterpretação. São textos que, ao resultarem de uma poética da experiência, exigem, para se tornarem, tanto uma poética da leitura quanto uma poética da interpretação. Exigem um roçar para haver gozo (1999:77).

A questão da memória, central para esta dissertação, precisa contemplar não apenas o que se produziu no âmbito das ciências humanas sobre história oral e a importância da memória na constituição desse campo, mas no caso de uma pesquisa sobre educação indígena que trabalha com histórias de vida de pessoas guarani, é fundamental tecer algumas considerações sobre as concepções de memória que este grupo elabora, a começar pela distinção entre a lembrança que se trabalha para guardar e aquela que se esforça por esquecer.

Como já mencionei, os Guarani têm uma nítida preocupação em enfatizar a importância de não esquecer. Num plano, trata-se da lembrança de parentes distantes, porém vivos, e de amigos, o que garante, não apenas a articulação das redes de parentesco e as possibilidades de casamento, assim como amplia as possibilidades de moradia e sobrevivência, visto que abre alternativas para mudar de aldeia e assegurar meios de trabalho e relações essenciais para a vida numa aldeia. Lembrar dos parentes e ser lembrado por eles também aciona uma rede de proteção espiritual, pois os parentes se comunicam com os deuses através das rezas, pedindo notícias daqueles que estão distantes e proteção para os mesmos. Isto pode ser feito em qualquer momento das rezas, mas assume um papel importante durante os *nhemongaraí*, principalmente, o *nhemongaraí* de *ka'a*, quando os homens colocam ramos de erva mate e as mulheres cuias de erva no *ambá*, não apenas para si mesmos e para seus filhos e filhas, mas também para os parentes distantes de quem se lembram. No decorrer do ritual, quando o pajé fuma sobre os ramos e cuias, ele recebe notícias sobre o estado das pessoas,

pede força e saúde para elas e transmite essas notícias para quem está presente. Quando o pajé descobre, neste ritual, que alguém irá adoecer ou morrer, é comum que ele alerte todos para redobramos os cuidados de modo a evitar a situação prevista ou, então, percebendo a inevitabilidade da situação, é possível que ele apenas dê indicações sem especificar as pessoas que correm tal perigo.

Em outro plano, enfatiza-se a importância, conforme já mencionei, de não esquecer os conhecimentos aprendidos, tanto aquilo que se vivenciou ou aprendeu com outras pessoas, como aqueles conhecimentos que advêm da participação na *opy* e nas rezas ou de alguma revelação recebida em sonho.

Por outro lado, há também um tipo de lembrança que deve ser afastada, tomando-se medidas para esquecer as lembranças que estimulam a raiva, a tristeza ou a saudade. Todos são aconselhados a rezarem com bastante fé e participarem das rezas para abandonarem ou “esfriarem” recordações de algum conflito ou rivalidade que provoque sua raiva. Assim, conforme, Pissolato (2006) afirma, quando um casal se separa ou ocorre algum tipo de traição entre cônjuges, há um empenho para não demonstrar e mesmo evitar a raiva ou o ciúme, caso contrário as pessoas envolvidas ou seus próximos podem ser vítimas de grandes transtornos ou até morrer e a pessoa que é acometida por raiva ou ciúme pode ser responsabilizada tanto por suas ações diretas ou indiretas sobre as vítimas. Por outro lado, a tristeza ou saudade trazida por uma separação ou pela morte de um parente ou amigo também são objeto de intervenções que estimulam seu esquecimento. Acredita-se que quando duas pessoas se separam, se uma das pessoas não aceita a situação e se entristece é porque sua alma não consegue se separar da alma da outra. Nestas circunstâncias, o corpo adocece e a pessoa pode até morrer, caso sua alma não se “alegre” a retornar. As intervenções dos xamãs, conforme um me explicou depois de cuidar de uma criança, cuja alma estava se afastando cada vez mais, envolvem, de um lado, a capacidade de se comunicar com a alma, conhecer os motivos da sua tristeza e convencê-la a retornar e, do outro, orientar as pessoas com quem a pessoa convive a tomarem medidas para tornar sua vida e convivência mais “alegre”. Este foi o caso, quando o pajé aconselhou os pais da criança a não brigarem mais entre si, pois foi isto que entristeceu a criança e provocou o afastamento da sua alma. Além destes cuidados, para que a criança esquecesse das suas tristezas, o pajé trocou seu nome. No caso de uma separação, é comum que alguém prepare remédios específicos para a pessoa entristecida esquecer da outra ou até mesmo se interessar por um novo relacionamento.

Quando a tristeza ou saudade (*davy'ai*) é provocada pela morte de um parente, cônjuge ou amigo há o risco de que a alma da pessoa entristecida se afaste com o desejo de se aproximar da alma que se foi. Por isso, quando uma pessoa morre, é comum que se queime e elimine tudo que possa provocar sua recordação, além de serem tomadas medidas para que ela não se aproxime dos vivos. É por isso que raramente guardam fotos de pessoas mortas e geralmente surgem preocupações quando se sonha com alguém que faleceu.

Quando eu estava na aldeia de Parati Mirim, Verá Nhamandu Mirim, um dos colaboradores, cuja história de vida apresento nesta dissertação, pediu minha ajuda para conseguir fotos do seus pais, já falecidos, pois ele queria inseri-las num livro que ele estava preparando para seu trabalho de conclusão do magistério. As fotos tinham sido tiradas na década de oitenta pela antropóloga Maria Inês Ladeira e ela as separou para que eu pudesse entregá-las ao Verá. Quando voltei à aldeia com as fotos, guardadas num envelope, muitas pessoas da aldeia pediram para eu não entregá-las e uma moça chegou a dizer: *“Você sabe do perigo que Verá corre, por que você quer fazer esse mal para ele? Ele não deve lembrar dos mortos”*. Diante dessa situação, antes de deixar o pacote de fotos com o cacique do Parati Mirim, pois Verá estava fora da aldeia participando de um encontro no Rio de Janeiro, eu fui consultar suas irmãs mais velhas na aldeia de Boa Vista em Ubatuba, São Paulo. Elas já sabiam dos planos do Verá e disseram que eu não precisava ter receio de atender seu pedido.

Na aldeia de Tapixi, também me deparei com dilema semelhante quando a esposa do cacique pediu para ver as fotos que eu tinha trazido. Eu lhe mostrei as fotos de outras aldeias, onde ela reconheceu os parentes do seu marido, mas depois de algum tempo ela me perguntou: *“E da sua família, você não trouxe nenhuma foto?”* Eu lhe mostrei uma foto pequena que carregava do meu filho e ela foi buscar fotos do seu neto e da sua filha e filho. Foi quando lembrei que eu também tinha algumas fotos da minha família armazenadas na câmera digital e lhe mostrei algumas das imagens. Havia também uma foto em que eu aparecia abraçada com um rapaz e ela me perguntou sobre ele. Eu lhe confessei que não estávamos mais juntos, mas que eu não conseguia apagar a foto. Então, ela foi no seu quarto e trouxe uma foto que ficou escondida durante muito tempo. A foto tinha sido rasgada, mas estava cuidadosamente remendada com um pedaço de fita adesiva. Ela me entregou a foto e disse: *“É meu filho que está morto. Depois que a pessoa morre, os Guarani queimam tudo, mas eu não quis queimar esta foto. Eu não consigo esquecer dele. As pessoas sempre perguntam se eu esqueci e falam*

que eu preciso esquecer, mas eu sempre lembro”.

Após considerar a importância da lembrança e do esquecimento como processos ativos de trabalho individual e social, é importante enfatizar que para os Guarani a palavra assume um papel privilegiado no universo de relações, colocando-se freqüentemente como elemento que serve para unir ou separar, igualar ou distinguir personagens e perspectivas. A própria concepção de que palavra é também alma (*nhë'é*) contribui para que esta seja mediadora por excelência nas relações entre homens e deuses.

As belas palavras são as palavras sagradas e verdadeiras que só os profetas sabem proferir, são a linguagem comum a homens e deuses; palavras que o profeta diz aos deuses ou, o que dá no mesmo, que os deuses dirigem a quem sabe ouvi-los. *Ayvu porä*, a bela linguagem (é assim que os mbiás designam o conjunto das suas tradições sagradas), é com efeito a que falam os deuses, a única também que apreciam ouvir (H. Clastres, 1978:86).

Que os *karaí kuery*¹² (xamãs) sejam os interlocutores privilegiados das palavras-almas não resta dúvida, entretanto, não está claro que o conhecimento das *belas palavras* lhes seja exclusivo pois, como Schaden, (1962); Ladeira e Azanha, (1987) e a própria Hélène Clastres (1978) ressaltam, estas palavras também expressam regras e formas de se viver e conviver no âmbito do que se concebe como *nhande rekó* (nosso modo de ser ou viver). Me parece que o desejo de receber e proferir as *belas palavras* é bastante generalizado, embora seu alcance seja menor; se todos podem participar das rezas e, muitas vezes, são aconselhados pelos *karaí kuery* a fumar e consultar Nhanderu, não podemos imaginar que a interlocução lhes seja impossível. Entretanto, muitos colaboradores foram claros quando explicaram que a especificidade do trabalho dos *karaí kuery* reside na sua capacidade de “ver” ou “ouvir” aquilo que não é acessível a todos.

Por outro lado, as palavras-almas não apenas unem os homens aos deuses, mas também servem para distingui-los. Quando uma criança nasce, ela recebe um nome-alma que irá guiá-la no cumprimento do seu destino social e individual. Cada nome-alma é proveniente de uma região cosmogônica e é indicativo do caminho e das

¹² *Karaí* ou sua forma plural, *Karaí Kuery*, é usado no âmbito deste texto para designar os xamãs. O termo *xeramoi*, cuja tradução literal seria “meu avô”, além de ser um título dado ao avô ou outro homem idoso, é também usado para se referir aos xamãs. No caso de mulheres xamãs, é usado o termo *kunhã karaí* ou o plural, *kunhã karaí kuery*.

escolhas que a pessoa pode percorrer durante sua vida. Sua responsabilidade no âmbito dos *tekoá* (aldeias guarani articuladas em torno das relações de parentesco e territorialidade guarani) se inscreve no interior de um esquema que articula o social e o cosmológico. Desta forma, as atividades e as relações se organizam, preferencialmente, de acordo com o lugar que cada um ocupa nesse esquema. Ladeira (1992) descreve as atividades que cabem a cada grupo de nomes-almas e observa que o “êxito” de um casamento ou outro tipo de relação depende de uma boa combinação. Do mesmo modo, os Guarani freqüentemente atribuem a constituição de famílias e amizades a este princípio ou explicam particularidades da personalidade de uma pessoa, recorrendo ao significado do seu nome.

Além da relação que a alma têm com o nome e o lugar social e cosmológico da pessoa guarani, é a encarnação da alma numa pessoa que lhe dá firmeza para se erguer, o que revela seu elo com o significado da mobilidade. Frequentemente, as crianças guarani têm seu nome-alma revelado pelo *karaí* quando demonstram a capacidade de andar ou pelo menos ficar em pé, evidenciando que a alma se estabeleceu com firmeza. É aí que nos deparamos com a importância do movimento, pois desde os primeiros meses de vida, os pais preparam a criança para andar, seja com o uso de plantas e acessórios corporais ou caminhando com ela de mãos dadas, enquanto experimenta os primeiros passos hesitantes. Esta prática é particularmente notável nos momentos de reza, quando, no interior da *opy* (casa de reza), adultos e bebês percorrem juntos os espirais traçados por aqueles que rezam. Como H. Clastres (1978) observa, baseando-se em textos recolhidos por Leon Cadogan (1959), existe uma ligação significativa entre alma, movimento e a lembrança que os homens guardam da sua vivência com os deuses:

Alma no sentido de princípio vital, sopro que anima e mantém ereto, a palavra também é aquilo pelo que o homem participa da divindade, ele que foi enviado à terra para ser seu depositário. Por isso é que o ‘Ñe’eng Ru Ete’¹³ diz, à alma-palavra que manda encarnar-se numa nova criança: ‘então, vai à terra, meu filho: lembra-te de mim no teu ser ereto, e farei a minha palavra circular para te lembrares de mim...’

É a reminiscência da estada entre os divinos que confere à palavra o poder de instaurar essa comunicação privilegiada, e ao homem que ela anima dá a saudade dos deuses.

Se as belas palavras são as que se recordam dos deuses, é duplamente que

devemos entender essa lembrança: graças a elas, os homens atestam que ainda estão conscientes de viver sob o olhar dos deuses e que não esqueceram os preceitos destes; graças a elas, os deuses serão obrigados a cumprir sua promessa: pois mostram que os homens também não esqueceram que eles próprios foram destinados à terra eterna. Mortais e imortais não são incomensuráveis: a palavra, que é precisamente sua medida comum, funda os primeiros a quererem a imortalidade (88-9).

Pensar as palavras-almas como aquilo que lembra os deuses e, ao mesmo tempo, circula no interior de um ser enviado à terra, justamente para caminhar sobre ela em busca do seu destino, pode nos ajudar a considerar a relação entre palavra, memória e movimento. Nesse sentido, a memória Guarani parece se estruturar em torno de uma referência espacial, que não apenas leva à narração de histórias de vida que se misturam com a descrição de lugares habitados e percorridos, como também exige, freqüentemente, que a memória se expresse ao longo de uma caminhada. De modo semelhante, quando alguém aconselha, principalmente quando seus conselhos se destinam à coletividade, ele se põe a caminhar no interior da *opy*.

A questão dos conselhos (*monguetá*) merece uma atenção especial, principalmente no que se refere à transmissão de conhecimentos entre os Guarani. Conforme já mencionei, através dos conselhos, uma pessoa percorre e compartilha suas experiências com os interlocutores. Estas situações de conversa e aconselhamento são tão importantes que os Guarani se reúnem todas as manhãs na *opy* ou nas casas de parentes para receberem os conselhos dos mais velhos e também compartilharem relatos e interpretações dos seus sonhos, embora algumas pessoas mais velhas reclamem que muitos jovens não valorizam mais estes momentos.

Os sonhos são uma instância de interlocução com Nhanderu e grande fonte de conhecimento. Sua interpretação cuidadosa pode ser indicativa dos caminhos que a pessoa e a comunidade como um todo devem seguir e, do mesmo modo, o nome-alma pode ser revelado através do sonho. Os *karái kuery* sempre explicam a importância de sonhar e das mensagens que o sonho traz.

Atribuir aos sonhos uma dimensão importante na aprendizagem dos conhecimentos guarani é também colocá-la além da esfera das relações humanas e, portanto, dar-lhe certa independência em relação às interferências pedagógicas do cotidiano. Assim, os cantos, a linguagem, a manipulação de plantas e tantos outros

¹³ Ñe'eng Ru Eté são os “verdadeiros pais das almas”, são estes que enviam as almas aos humanos.

conhecimentos são considerados fruto de revelações divinas. Por isso, quando eu conversava com a esposa do xeramoí Karáí Poty, e perguntei-lhe como sua filha havia aprendido a tocar *mbaraká* (instrumento de cordas usado nas rezas), ela olhou-me com espanto e respondeu: “*Foi Nhanderu que ensinou, é claro!*”.

Isso não significa, entretanto, que a educação deixe de povoar as preocupações dos Guarani, pois dedicam grande esforço à transmissão de conhecimentos entre as crianças, jovens e adultos. Verá Mirim, que durante algum tempo se encarregou de dar aulas de guarani para os não-indígenas que trabalhavam na aldeia do Jaraguá, certa vez explicou que antes de cada aula ele entrava na *opy* e fumava, pedindo para Nhanderu ajudá-lo a saber o que deveria ensinar e encontrar a forma certa de fazê-lo. Preparar-se para ensinar e aprender parece ser um aspecto central da educação guarani, pois como o próprio Verá Mirim explicou:

Antes de falar, você precisa considerar como a pessoa vai receber suas palavras; é por isso que *xeramoí* às vezes repete o mesmo ensinamento de várias maneiras diferentes, até que ele encontre uma forma que a pessoa consiga entender (Verá Mirim, Tekoá Pyaú, 2004).

Por outro lado, é fundamental, como os Guarani sempre enfatizam, que a pessoa se mostre interessada em aprender. Nesse sentido, quando o jovem quer aprender algo com uma pessoa mais velha, ele precisa segui-la com persistência, até provar que está realmente interessado e preparado para aprender. A educação guarani freqüentemente se realiza desse modo, no silêncio preparatório que une professor e aprendiz na busca por uma construção que, partindo das experiências de vida do professor, permeie as experiências do aprendiz de modo que ele possa carregar a aprendizagem na sua lembrança.

Uma pesquisa preocupada em apreender os percursos que tomam a educação entre os Guarani tem sua própria trajetória que, por vezes, se aproxima desse esforço que é próprio da transmissão de conhecimentos nas aldeias. Está claro que a aprendizagem é uma construção que depende da confiança entre os interlocutores, transeuntes entre os papéis de mestres e aprendizes. Neste sentido, quanto mais próxima eu me tornava dos Guarani e conforme meus conhecimentos da sua língua, cultura e religião se aprofundavam, mais eles me percebiam como preparada para novas experiências e conhecimentos.

Reconhecendo minha experiência na área de educação escolar, os colaboradores eram enfáticos na comparação entre o conhecimento xamânico e o conhecimento escolar, pois, como o xeramoí Karaí Tataendy da aldeia Pinhal no Paraná explicou:

Nosso conhecimento é como uma escola, você aprende um pouco e fortalece sua sabedoria, mas depois você tem uma prova e se você passar na prova, você continua avançando, mas se não passar é reprovado e tem que começar tudo de novo (Karaí Tataendy, aldeia Pinhal, 2006).

Ele explicava para mim que quando já desenvolvemos uma parte dos conhecimentos e estamos com bastante força, Nhanderu manda uma prova para ver se conseguiremos enfrentá-la com sabedoria. Ele disse que é um desafio inesperado para o qual a pessoa precisa reunir toda sua força e conhecimentos. Mas quando a pessoa não consegue fazer isto, é pior do que na escola porque, segundo ele, a pessoa não vai apenas ficar retida no mesmo nível até conseguir ultrapassá-lo, ela volta para o início e tem pouca força para atingir o ponto em que ela poderá receber um novo desafio. Ele, assim como os outros *karaí kuery*, afirma que é por conta destas dificuldades que poucas pessoas persistem na aprendizagem que forma o *karaí*; perseguir esse caminho é difícil e perigoso, por um lado a pessoa tem que ter muita disciplina e vontade e, por outro, precisa ser corajosa, porque são estas pessoas que enfrentarão maiores perigos e dificuldades na vida, tanto do ponto de vista material como espiritual.

Neste percurso de pesquisa, em que eu estava interessada em conhecer as trajetórias dos professores guarani e percebi a necessidade de contemplar suas experiências no contexto mais amplo da educação guarani não-escolar, a convivência com os mais velhos, suas perspectivas sobre seus próprios caminhos de aprendizagem e sobre os rumos da educação escolar e não-escolar nas aldeias contribuiu para tornar o trabalho mais complexo e aprofundado, pois de um lado ouvia os relatos dos professores sobre o peso político da educação escolar e das suas relações com os não-indígenas e, por outro, tornava-me interlocutora de pessoas mais velhas que, freqüentemente, vendo-me como aprendiz sua, preocupavam-se em traduzir seus conhecimentos para termos que eu compreendesse, muitas vezes aproximando-os ou distinguindo-os das formas e saberes escolares.

Cabe lembrar que a expressão metafórica é uma das formas de comunicação mais elaboradas e apreciadas pelos Guarani. Isto já foi observado por León Cadogan

(1959) nas suas considerações a respeito da poética dos cantos e rezas dos Guarani Mbyá e é atualizado hoje, tanto nas rezas como nas conversas cotidianas, em que a capacidade de se expressar com eloquência e eficácia é extremamente valorizada. As grandes lideranças, sejam estas políticas ou espirituais, são reconhecidas pela força da sua comunicação, uma escuta sensível e uma fala mobilizadora. Evidentemente, a escuta sensível não se restringe à capacidade de ouvir seus companheiros com solidariedade, é também a condição para receber os ensinamentos dos deuses e, como meus colaboradores freqüentemente avisaram, ouvir e enxergar o que passa despercebido pela maioria.

Na relação de ensino-aprendizagem fica clara a necessidade de experimentar lugares diferentes, sejam perspectivas ou deslocamentos físicos. O xamã se aproxima dos deuses para aprender os caminhos que deverá seguir e as orientações que deverá transmitir aos companheiros. Seja no sonho ou na reza, sua capacidade de aprender e ensinar dependem de um trabalho de deslocamento e tradução, de um caminhar flutuante e fluente entre perspectivas e interlocutores diferentes¹⁴. De modo semelhante, nas relações entre companheiros ou entre velhos e jovens percebe-se um esforço em aproximar-se do lugar do outro. Como já mencionei, quando uma pessoa vai dar conselhos, ela fala da sua própria vivência, demonstrando para a outra sua experiência com esse tipo de problema e depois de comprovada sua capacidade de compreender a situação vivida, ela pede para a pessoa falar do seu problema e juntas discutem a situação. Os erros e acertos da pessoa procurada para dar conselhos são expostos, de modo a construir uma simetria entre ela e seu interlocutor, pois a comunicação é impossível para aqueles que ocupam lugares ou perspectivas muito afastados. Foi deste modo que os mais velhos recordavam comigo suas experiências de aprendizagem, não apenas como exercício intelectual de percorrer suas próprias memórias, mas para se aproximarem do meu lugar de aprendiz e, com isto, possibilitar que eu também chegasse mais próxima do seu lugar.

À luz disto é mais fácil entender as relações que se estabelecem entre os Guarani e pessoas não-indígenas. Por um lado, o empenho constante em compreender os códigos e fazeres destes por parte dos Guarani, esforço este que freqüentemente é mal-interpretado como aculturação ou assimilação e, por outro lado, as tentativas de

¹⁴ Manuela Carneiro da Cunha (1997) descreve os xamãs do ocidente amazônico como “tradutores” e “viajantes” por excelência. Através dos sonhos, de alucinógenos ou de deslocamentos físicos, eles acumulam prestígio, saberes e visões (isto é, ampliam seus pontos de vista como uma espécie de confluência de perspectivas singulares e locais).

trazer as pessoas de fora para um lugar mais próximo, onde consigam compreender melhor o pensamento guarani. É no âmbito deste tipo de relações que os Guarani convidam autoridades do poder público ou membros de ONGs e outras instituições laicas ou religiosas a participarem de alguns rituais e elaboram documentos, livros, vídeos e exposições para tornar sua cultura um pouco mais acessível. Evidentemente, não desejam se tornar não-indígenas ou transformar todos em Guarani, é apenas uma tentativa de tornar as relações mais simétricas sem, no entanto, desconsiderar as diferenças que, além de serem claras, são enfatizadas e valorizadas pelos Guarani. De certo modo, parece-me que esta dissertação se desenvolveu neste percurso de aproximações e afastamentos, num jogo constante e dinâmico de interrelações e construção de papéis e conhecimentos.

SEGUNDA PARTE:

EDUCAÇÃO E ESCOLA NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES GUARANI

Eu fico lembrando dentro de mim, sem falar para ninguém. Eu lembro e fico feliz. Isso é algo que ninguém pode tirar de dentro de mim. Isso ninguém pode impedir.

- Verá Nhamandu Mirim, Aldeia Parati Mirim, 2006.

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte ou pesar, cada vez daquela hoje vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. Assim eu acho, assim é que eu conto.

- Grande Sertão: Veredas.

CAPÍTULO 2:

TEKOÁ PYAÚ E TEKOÁ YTU – SÃO PAULO

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Na menor terra indígena e numa das maiores cidades do mundo, vivem cerca de trezentos Guarani Mbyá do Tekoá Ytu e do Tekoá Pyaú¹⁵. Parte desta pesquisa foi realizada nesta Terra Indígena do Jaraguá, entrecortada por estradas, ao lado de grandes rodovias e do Parque Estadual do Pico do Jaraguá. Às margens de uma cidade que se expande freneticamente e cada vez mais desprovidos dos recursos naturais descritos pelos Guarani nas reiteradas descrições de um “*tekoá porã*” (boa aldeia), os Tekoá Ytu e Tekoá Pyaú apresentam um desafio, não apenas para os Guarani que neles residem, mas também aos não-indígenas que trabalham com eles, àqueles que vivem perto e às autoridades públicas, para quem o reconhecimento deste grupo com seus direitos, necessidades e formas de viver específicos é problemático.

Desde 2001, acompanho, em projetos de Extensão Universitária e pesquisa, os Guarani destes *tekoá*. Neste período, pude observar e, freqüentemente, participar de suas lutas na demarcação da terra, na saúde, na educação e em outras áreas nas quais se aliam ou confrontam “parceiros” não indígenas e representantes do Poder Público. Este período também engloba o desenvolvimento de uma situação em que os Guarani desta terra indígena passam a reconhecer nela dois *tekoá* distintos que se unem ou se dividem situacionalmente.

Muito já foi escrito sobre a Terra Indígena do Jaraguá (Ladeira, 1992; 2001; Ladeira e Azanha, 1987; CTI, 2004; Mattos, 2005; Oim iporã ma Ore-rekó, Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu, 2006), embora seu crescimento demográfico intenso e organização dinâmica apresentem um desafio contínuo, tanto em termos etnográficos, como no âmbito dos programas e políticas públicas indigenistas. Contrapondo-se aos equívocos de análises que vêem nas aldeias guarani situadas em áreas urbanas sinais de “decadência cultural”, idéia cara aos estudos que ainda se pautam em noções de

¹⁵ A Terra Indígena do Jaraguá é formada pelos Tekoá Ytu e Tekoá Pyaú, mas apenas o primeiro está demarcado e compreende 1,7 há (CTI, 2004). A área do Tekoá Pyaú ainda está em processo de identificação e é um pouco maior.

aculturação¹⁶, análises mais cuidadosas têm apontado a importância crescente desta terra indígena na sua articulação com outras aldeias guarani, constituindo-se em ponto fundamental do território guarani¹⁷. É contínua a chegada de pessoas de outras aldeias para esta área, tanto para o estabelecimento de moradia e de relações de casamento, como para visitarem os parentes ou se tratarem com o xeramoí Karaí Poty, um dos pajés mais prestigiados nas aldeias guarani brasileiras.

Não pretendo me estender numa descrição deste contexto etnográfico, referindo-me apenas a alguns aspectos relevantes a esta pesquisa. Para tanto, recorro tanto às minhas próprias observações e relatos colhidos no trabalho de campo, como a um texto recentemente elaborado por lideranças dos Tekoá Ytu e Tekoá Pyaú e pelo grupo Oim iporã ma Ore-rekó (2006) em contestação ao estudo etnoecológico dos impactos do Rodanel Mário Covas - Trecho Oeste (2006), de autoria de pesquisadores ligados ao CONSPLAN (empresa que presta serviços de consultoria e “pesquisa” em todo o território nacional sobre os impactos sócioambientais de obras).

No texto elaborado pelas lideranças guarani e pelo Oim iporã ma Ore-rekó, Jandira, cacique do Tekoá Ytu, descreve a situação da área do Jaraguá, quando sua família chegou lá na década de 1950, contrapondo-a à situação atual. O local, inicialmente situado numa região de mata, onde seus filhos se banhavam no rio e caçavam pequenos animais e pássaros, se contrasta com o espaço atual de recursos naturais limitados e cercado pelos desdobramentos da expansão urbana. Até mesmo a coleta de materiais para artesanato e confecção de remédios se restringe pela escassez ou pela proibição de utilizar as plantas que se encontram na área do parque estadual. Por outro lado, as limitações visíveis escondem outras dimensões menos evidentes que permitem aos Guarani desta terra indígena viverem segundo seu *nhande rekó* (nosso modo de viver), algo que se expressa nas declarações das lideranças, registrados no texto citado (Oim iporã ma Ore-rekó, Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu, 2006):

Na Aldeia do Jaraguá, por mais que a terra seja pequena, a força espiritual é sempre fortalecida. O *xeramoí* e a *xejary* sempre, por menor que seja esse espaço, se preocupam em fortalecer o *nhanderekó*, a nossa cultura. Aqui se planta o nosso milho tradicional e nós distribuimos as sementes para outras aldeias. Isso é muito importante para nós. Não

¹⁶ Relatórios técnicos elaborados recentemente pela FUNAI (2004) para o processo de demarcação do Tekoá Pyaú e pela equipe da CONSPLAN (2006), quanto ao estudo dos impactos etnoecológicos do Rodanel Mário Covas- Trecho Oeste, nos oferecem análises exemplarmente superficiais e preconceituosas da situação dos Guarani nesta terra indígena.

¹⁷ Veja os textos supracitados.

é porque estamos perto da cidade, que nós não podemos desejar a nossa cultura, que nós vamos perder a nossa cultura. Nós estamos sempre aprendendo. Nós mostramos, principalmente para as crianças, que o modo de vida guarani, depende de nós, da nossa força. O *xeramoí* e a *xejary* mostram essa força para nós, e nós realizamos atividades com as crianças aqui na aldeia. Nós temos a nossa língua forte. Tudo isso mostra a força da nossa cultura. Temos a casa de reza que é também uma força a mais.

Nossos antepassados, nossos avôs e avós que já foram, ainda ficam para nós. Temos uma lembrança muito grande, porque é através dela que nós aprendemos. No nosso costume, a partir do momento em que se constrói a casa de reza, a gente nunca pode deixar de freqüentar aquele local. Por isso aonde tem casa de reza é uma área sagrada, não pode ser abandonada - ela é uma área que precisa ser preservada. (...) Por isso a gente luta por essa área, pela demarcação da aldeia do Jaraguá. Nós sabemos que ela é insuficiente para as nossas crianças, nós temos essa consciência, mas não podemos abandoná-la, porque é uma terra sagrada.

Muitos parentes de outras aldeias vêm para cá para curar com o *xeramoí*, para fazer benzimento. Muitas vezes vamos para outras aldeias, na Tenondé Porã, no Krucutu, visitar nossos parentes, buscar materiais para fazer artesanato, participar do *nhemongaraí*. Isso é importante, porque nós não perdemos a força de união do povo Guarani. Onde tem parentes, nós estamos sempre visitando.

Por aqui tem muito contato com *jurua*, e é bom por um lado: estando aqui nós podemos mostrar a nossa cultura, mostrar como é a vida do indígena. Hoje o Guarani é pouco conhecido, especialmente os que vivem no Estado de São Paulo. Muita gente não sabe que tem índio aqui. Eles perguntam: “*É verdade que tem índio em São Paulo?*”. Ninguém conhece, não sabem que tem aldeias aqui. Existe sim e nós preservamos nossa cultura, nossa língua, nosso modo de vida. Quando os *jurua* falam que não é tradicional, é porque eles não têm idéia de como nós vivemos (8-9).

Outro aspecto desta terra indígena que merece menção e tem sido alvo de interpretações equivocadas é a existência de casamentos entre Guarani Mbyá, índios de outras etnias e pessoas não-indígenas. Embora casamentos entre Guarani Mbyá e pessoas não-indígenas sejam evitados e os mais velhos dirijam-se aos jovens, aconselhando-os a não se misturarem com os não-indígenas, lembrando que na cosmologia ambos têm origens e destinos distintos, sendo criados para viverem separados e de formas diferentes, este tipo de união temporária ou duradoura é uma realidade em várias aldeias guarani.

Não são comuns os casos em que uma mulher ou homem não-indígena viva na

aldeia com seu cônjuge, mas há situações em que isso ocorre ou em que o casal estabelece residência próxima à aldeia. Entretanto, a presença de crianças ou adultos frutos desses relacionamentos é freqüente nas aldeias guarani. No meu contato com pessoas chamadas de *jekupé* ou mestiças, notei que podem ser alvo ou não de discriminação, dependendo do contexto em que vivem e da sua interação com os outros moradores. A professora Poty Poran do Tekoá Ytu credita a discriminação que sofreu durante sua vida na aldeia à questão lingüística, pois, conforme ela avalia, quem não fala guarani não consegue manifestar sua “alma guarani”.

Referências a este tema são constantes nas falas que sucedem a reza, em que os mais velhos e outras lideranças dirigem seus conselhos aos participantes que se reúnem na *opy*. Nestas ocasiões, fala-se de como os *jurua* vêm de um lugar no meio da terra, *jurua ambá*, onde se reproduzem muito, muito mais que os Guarani. O lugar de origem dos *jurua* não é próxima à morada de Nhanderu e, assim sendo, tanto na origem como no seu destino, os *jurua* não se misturam aos Guarani. Os mais velhos lembram que Nhanderu fez as matas para os Guarani e deixou que os *jurua* fizessem suas cidades, onde deveriam viver. Outra narrativa mítica conta que Nhanderu chamou um Guarani e um *jurua*, apresentando-lhes um baú cheio de dinheiro e um *petyguá*, deixando que o Guarani escolhesse primeiro qual ele queria. O Guarani pegou o baú, chacoalhou e, sabendo que o dinheiro não lhe serviria, decidiu ficar com o *petyguá*. Segundo uma explicação de Karai Poty Tupã, foi por causa dessa escolha que os Guarani são pobres e os *jurua* ricos, mas a escolha, a seu ver, foi acertada porque o *petyguá* ajuda a preservar a existência deste mundo e das pessoas que nele residem, possibilitando a comunicação direta com Nhanderu e, caso os Guarani tivessem escolhido o baú cheio de dinheiro, eles já teriam se acabado em guerras.

Este mesmo rapaz um dia contou um sonho em que viu um anjo com asas em cima da *opy*. Esse anjo, não era Guarani, mas sim *jurua*, fazendo com que ele acordasse preocupado, pois poderia indicar o que aconteceria no futuro se as pessoas se preocuparem demais com as coisas dos *jurua*. Ele contou que quando a pessoa não se concentra na *opy*, sua reza acaba por tecer uma espécie de teia de aranha que atrapalha a concentração das outras pessoas, como se o espaço e a “visão” que a reza permite àqueles que se dedicam a ela ficassem embaçados.

Ainda no que se refere ao entendimento que os Guarani têm das conseqüências que uma relação próxima com os *jurua* pode trazer, está a idéia bastante difundida de que um casamento interétnico pode resultar na doença e morte de um dos cônjuges, pois

a alma deste ficaria entristecida, abandonando o corpo daquele que não soube ouvir os conselhos dos seus parentes. Neste sentido, antes de um dos *nhemongaraí*, um pajé se dirigiu aos parentes, alertando-os para não esquecerem da *opy* e dizendo que ele não faria mais o casamento de pessoas guarani com não-indígenas, nem daria nome para os filhos destes, pois tinha vergonha de contribuir para uma situação que traria conseqüências negativas tanto para os diretamente envolvidos, como para a comunidade.

Esta proibição generalizada ganha outros aspectos quando se tratam de casos específicos, havendo a possibilidade, em respeito às escolhas pessoais de cada um e às formas específicas de organização de cada aldeia, de relativizar uma situação dada. Esta atitude se expressa em falas semelhantes às palavras de Tupã Mirim, uma liderança do Tekoá Pyaú:

Se um dia você for casar com um índio, você tem que ter conhecimento das duas culturas. Porque seu filho vai ser dos dois. Quando ele crescer, ele vai precisar dos dois conhecimentos. Se não, ele vai ficar perdido: ele não vai conseguir estudar e viver no mundo dos brancos e também não vai ser um índio. Você vai ter que dar conselhos para ele e ele vai ter que seguir a mãe e o pai, saber que as duas culturas são muito diferentes, mas têm o mesmo valor, as duas são importantes e merecem respeito. É a mesma coisa com os filhos dos *jurua*. O mundo tem muitas coisas e seu filho vai querer saber dessas coisas, você precisa dar conselhos para ele seguir o caminho certo. Por isso, antigamente, as pessoas só tinham filhos depois dos 25 anos, quando já tinham experiência para cuidar dos filhos e ensiná-los. Agora, no casamento de uma mulher *jurua* com o homem índio, é como *xeramo* fala: “*A eletricidade foi inventada pelo branco, mas é a água que faz e tem um fio que vai ligar a lâmpada. Para a lâmpada ligar e ter força precisa de dois lados: um que é positivo e um que é negativo. Não dá para ligar um lado positivo com outro positivo ou dois negativos. Assim também é com os humanos, o homem é a força positiva e a mulher negativa para ter força tem que ter os dois lados; um tem que dar força para o outro, se não, não funciona*”. (Tupã Mirim, Tekoá Pyaú, 2006).

Apesar desta questão ser importante, a maioria das relações de contato com pessoas não-indígenas se estabelece em situações de trabalho, ou o que os Guarani chamam de “parceria”, e não resulta em casamento ou sequer numa relação de convivência mais próxima. Este é o caso quando os Guarani recebem representantes de órgãos públicos, de ONGs ou de universidades e firmam com estes algum tipo de

projeto de intervenção na aldeia. Também são freqüentes as visitas de moradores locais ou de alunos de escolas, especialmente no mês de abril, perto do dia do índio, quando são organizadas excursões e palestras na aldeia. Isto sem mencionar a presença de religiosos evangélicos, que aos domingos chegam em dezenas e até centenas através de carros particulares e ônibus fretados para realizarem cultos em algum espaço determinado da aldeia, geralmente nas proximidades de uma das duas escolas.

Embora as visitas causem incômodos, sua presença na aldeia depende do consentimento das lideranças e acaba por trazer alguma espécie de benefício, como dinheiro, alimento ou a possibilidade de vender artesanato e estabelecer alguma parceria nova. Além do mais, o acesso das visitas às casas ou à *opy* é restrito, o que permite que os moradores tenham um controle maior sobre a circulação de pessoas de fora na aldeia e consigam, em certa medida, resguardar sua privacidade e evitar que atrapalhem demais a convivência entre parentes e a reza.

Para pensar a presença de pessoas não-indígenas nos Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu é útil tratar os grupos de forma separada, pois apresentam diferenças significativas, tanto em termos dos objetivos que os levam à aldeia, como em termos da sua atuação e dos impactos que provocam. Neste sentido, além das visitas de curiosos e de moradores locais, percebi a freqüência de quatro grupos distintos nesta área: escolares; religiosos; agentes do poder público e de ONGs; e pesquisadores ou estudantes universitários¹⁸. Apresento algumas observações sobre estes três últimos grupos, ignorando o primeiro, pois embora represente uma oportunidade interessantíssima para tratar do tema da questão indígena nas escolas regulares, eu não tenho informações que permitam aprofundar este aspecto.

A presença de religiosos evangélicos nos Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu não é exclusividade desta terra indígena, pois encontrei pessoas distribuindo panfletos, roupas usadas e comida e tentando realizar cultos em grande parte das aldeias guarani que percorri. Existe até um grupo, formado por fiéis de várias regiões da Grande São Paulo e de cidades vizinhas que, encabeçado por um pastor paraguaio que fala fluentemente a língua guarani, se desloca através de ônibus fretados para as aldeias da capital paulista. Não sei se este grupo também freqüenta as aldeias litorâneas ou tem alguma relação com os evangélicos que visitam estas aldeias.

Este grupo, associado à Congregação Cristã do Brasil, já foi impedido e

¹⁸ Em alguns casos há uma sobreposição em que universitários ou pesquisadores também atuam em ONGs ou membros destas desenvolvam pesquisas no âmbito das universidades.

readmitido diversas vezes nas aldeias da capital. Na Terra Indígena do Jaraguá, ele tem uma presença impressionante, pois além de ocupar uma área próxima às duas escolas, se deslocando entre o Tekoá Pyaú e o Tekoá Ytu, ele periodicamente traz mais do que apenas centenas de fiéis não-indígenas, montando toda uma estrutura que inclui uma tenda gigante, bancos de igreja, palco, caixas de som, megafone, microfones e até instrumentos de cabeleireiro para “dar um trato geral” nos Guarani.

Durante os cultos, que contam com a presença de pouco mais do que uma dúzia de Guarani que chegam perto, olham, participam um pouco e depois se afastam, os pastores avisam da relação intrínseca entre a doação de alimentos e roupas e a presença dos Guarani nos cultos. Conforme eu já registrei durante um dos cultos, o pastor gritava: “*O Senhor Jesus Cristo nos mandou aqui para cumprir sua missão. E ele nos mandou trazer esses danoninhos, mas se faltar a presença dos índios, o Senhor também vai fazer faltarem os danoninhos!*”.

Apesar das críticas e brincadeiras que os Guarani fazem a respeito dos crentes que lotam as aldeias, o contato direto com eles se pauta por uma etiqueta respeitosa e eu mesma já recebi advertências dos mais velhos para ter mais paciência. Esta advertência veio numa manhã quando, após uma noite inteira de *nhemongaraí*, no Tekoá Pyaú, fomos acordados por uma massa entusiasmada que começava a montar sua estrutura de evangelização. Enquanto as mulheres guarani preparavam a erva e a *opy* para mais um dia e noite de *nhemongaraí*, sentei ao lado da fogueira entre Xeramoi Karaí Poty e Tupã Mirim que falavam com Mateus, morador não-indígena do Tekoá Pyaú, e Alexandre do Oim iporã ma Ore-rekó sobre a maneira certa de tratar os crentes. Xeramoi nos aconselhou:

Tem que respeitar o pensamento de cada um, principalmente quando a pessoa faz sua reza. Mesmo os passarinhos, quando eles voam, eles falam de Nhanderu e nós não podemos matá-los nessa hora. Precisamos ter cuidado para saber quando esses animais estão conversando com Nhanderu, porque nesse momento, eles têm que ser respeitados e continuar falando. Se mesmo os bichinhos têm que ser respeitados quando falam com Nhanderu, os crentes também precisam ser respeitados. Eles fazem a reza deles lá do outro lado da aldeia e nós fazemos na *opy*. Nossa religião é tão forte que não precisamos ter medo de deixar os crentes entrarem na aldeia. (Xeramoi Karaí Poty, 2004).

Há também a presença de membros da Pastoral Indigenista e do CIMI, mas a

atuação destes nesta terra indígena os aproxima mais às ONGs do que aos missionários religiosos, pois seu trabalho tem se voltado mais a projetos culturais ou de desenvolvimento comunitário do que ao proselitismo religioso. Dentre as atividades promovidas pela Pastoral Indigenista se destacam o financiamento da construção das duas *opy* nos Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu em 2002, embora o projeto arquitetônico fosse de autoria dos próprios Guarani junto com o Oim iporã ma Ore-rekó; a construção de uma cozinha comunitária em 2003; reuniões para a discussão de questões como saúde, educação e terra; e o oferecimento de cursos para alguns jovens através de uma parceria com o Colégio Santa Cruz.

A proximidade das aldeias da capital paulista com muitas universidades, faz com que os Guarani destas aldeias sejam alvos de uma multiplicidade de trabalhos de faculdade, extensão universitária, iniciação científica e pós-graduação. A maioria dos estudantes é de cursos de licenciatura (interessados em fazer estágio nas escolas guarani), jornalismo, ciências sociais, história, letras, psicologia, direito e arquitetura. Evidentemente, minha participação no Grupo Interdisciplinar de Extensão Universitária Oim iporã ma Ore-rekó e o desenvolvimento dos meus próprios projetos de estágio, iniciação científica e mestrado, me colocam neste grupo de atores.

Grande parte dos trabalhos de graduação desenvolvidos nas aldeias não dura mais do que um semestre e se limita a poucas visitas à aldeia, algumas entrevistas gravadas e fotografias ou filmagem. Até recentemente, os estudantes eram recebidos sem que se exigisse uma contrapartida, mas os Guarani do Tekoá Pyaú e do Tekoá Ytu têm discutido muito sua relação com estudantes e pesquisadores e experimentado algumas formas diferentes de lidarem com eles. Nestes últimos anos, pude observar a adoção, transformação e abandono de várias experiências, que incluem a exigência de ofício endereçado à Associação da aldeia, explicitando os objetivos da pesquisa; a apresentação dos objetivos da pesquisa numa reunião com lideranças; entrega do material produzido ao final da pesquisa; contrapartida em forma de prestação de serviços, elaboração de projetos ou, mais raramente, dinheiro¹⁹.

Na minha própria experiência, sempre falei do meu trabalho em reuniões ou em conversas com lideranças e outros moradores, assim como tenho contribuído para a elaboração e execução de projetos, junto com outros membros do Oim iporã ma Ore-rekó. Em termos de recursos financeiros, houve casos em que contribuí para a

¹⁹ Nunca observei alguém pagar para fazer uma pesquisa, mas já ouvi relatos desta prática e já observei situações em que o pesquisador dividia parte dos lucros com os Guarani.

realização de viagens, utilizando meu próprio carro ou ajudando a comprar uma passagem adicional à minha própria, assim como forneci parte do fumo, erva e outros produtos durante rituais ou viagens²⁰.

Comentários e piadas sobre o comportamento e as perguntas de pesquisadores são constantes nas aldeias. Algumas histórias chegam até a ser repetidas de uma aldeia a outra. Por outro lado, anedotas deste tipo não são desconhecidas dos próprios pesquisadores que, além de ouvir e reproduzi-las são freqüentemente seus protagonistas. Por outro lado, a visão que os colaboradores indígenas têm do seu envolvimento nas pesquisas e a relação que se estabelece entre eles e o pesquisador também tem merecido alguma atenção em textos etnográficos ou em seminários especificamente voltados à discussão deste tema (Silva, Souza Reis e Silva (Orgs.), 1994).

No caso das minhas experiências com os Guarani, uma fala de Tupã Mirim, numa situação em que eu, ele, Fernando Stankuns e o Xeramoí Karaí Poty conversávamos sobre o trabalho do Oim iporã na Ore-rekó, chamou minha atenção, não apenas por reclamar da redundância de pesquisas que pedem que os Guarani retomem os mesmos temas ou da falta de conhecimento que os Guarani têm sobre o destino das suas palavras e imagens em pesquisas que jamais retornam à aldeia, mas por trazer um outro problema: a preocupação com a vida do pesquisador após o rompimento de um vínculo de amizade e trabalho.

Já recebemos outros pesquisadores que também passaram vários anos trabalhando com a gente, mas depois se afastaram. Hoje, ninguém da comunidade sabe onde essas pessoas estão, se elas estão felizes ou não, ou que tipo de trabalho elas estão fazendo. Se um dia vocês se afastarem, peguem esse trabalho que vocês estão fazendo hoje para vocês lembrarem de nós e não se afastarem mais. Mas, mesmo se não voltarem mais pra aldeia, vocês vão poder lembrar de nós e, quando forem deputados federais ou até mesmo presidente, vão poder nos ajudar.

O *xeramoí* mesmo não quer mais falar com pesquisadores sobre sua vida. Em primeiro lugar, porque fazem perguntas que fazem ele lembrar de quando ele era jovem e ele fica triste por não poder mais viver como antigamente e saber que seus netos não vão poder viver assim. Em segundo lugar, porque esses pesquisadores fazem seus trabalhos e depois somem, sem que a comunidade saiba o que foi escrito e

²⁰ Existe uma etiqueta segundo a qual um visitante guarani ou não deva presentear seus hóspedes com fumo ou erva ao chegar numa aldeia. Além de respeitar esta prática, também fui presenteada inúmeras

sem cumprirem suas promessas. (Tupã Mirim, Tekoá Pyaú, 2004).

Neste momento, xeramoí começou a falar e, depois de tantos anos em que outras pessoas citavam o *xeramoí* ou se esforçava para explicar o sentido das suas palavras, agora ele mesmo se dedicava a interpretar a fala do Tupã Mirim, fala esta em que ele não deixava de ser uma referência principal.

O que ele está falando é que os pesquisadores sempre chegam com as mesmas promessas de fazer um trabalho melhor e melhorar a vida de todo mundo, mas depois fazem as mesmas perguntas e somem quando o trabalho fica pronto. Nós nem sabemos o que foi escrito. Mas agora nós mesmos vamos encontrar um jeito de mudar isso. Vocês podem fazer seu trabalho. Tem que colocar Nhanderu em primeiro lugar. E precisam trazer e mostrar pra nós o que fizeram. Depois vocês também precisam mostrar esse trabalho para as autoridades pra ajudar a comunidade. (xeramoí Karaí Poty, Tekoá Pyaú, 2004).

Voltarei a discutir a situação de pesquisadores nas aldeias numa exposição das minhas experiências de campo neste e nos seguintes capítulos, mas por enquanto, aproveito para traçar algumas considerações sobre a relação entre os Guarani e agentes de órgãos públicos e, deste ponto, passar à questão da educação escolar nesta terra indígena²¹.

A relação dos Guarani dos Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu com agentes do poder público, assim como aquela verificada em outras aldeias, apresenta um conjunto complexo de desafios para todos os envolvidos. As pessoas encarregadas de traçar e executar programas voltados à população indígena muitas vezes se vêem diante de um trabalho que não resulta de uma escolha pessoal e profissional e apenas se soma a uma série de outras tarefas que seu cargo exige. Nestas circunstâncias, a falta de conhecimento sobre as formas específicas de organização social e política dos Guarani se acrescenta a um sistema padronizado e burocrático de atendimento à população, contrastando com os discursos que pregam o desenvolvimento de programas específicos e diferenciados aos grupos indígenas. Por outro lado, os agentes do poder público freqüentemente chegam às aldeias com seus próprios objetivos e expectativas, que nem sempre coincidem com os interesses e necessidades do grupo atendido, sem

vezes.

²¹ Embora também fosse possível considerar o trabalho de algumas ONGs no Jaraguá, isso demandaria me estender por um ponto de pouca relevância para esta dissertação.

contar com as idealizações e fantasias destes agentes em torno de como os índios *deveriam* viver.

Tal contexto de encontros e desencontros contribui para tornar as políticas públicas indigenistas pouco viáveis ou, pelo menos, muito aquém das expectativas que suscitam, mas há outro lado que revela a elaboração por parte dos Guarani de diferentes estratégias para lidar com estes desafios. Este é o caso das Associações Indígenas que se organizam nas aldeias. Atualmente, existe uma proliferação nas aldeias guarani de instâncias deste tipo ou de conselhos, como é o caso dos conselhos de pajés, de jovens, de mulheres, de jogadores de futebol, etc. Nas reuniões, é comum ouvir visitantes de outras aldeias se apresentarem como vice-presidente ou segundo secretário de tal associação ou conselho, e existem algumas lideranças que se destacam pela sua habilidade em lidar com as autoridades não-indígenas ou na produção de documentos como ofícios e atas de reuniões, o que lhes garante um certo poder na sua aldeia.

No Tekoá Pyaú, tive a oportunidade de acompanhar o trabalho da Associação República Guarani Ambá Verá, principalmente no período em que fui convidada a participar dela como secretária. Esta experiência permitiu que eu percebesse as dificuldades que este tipo de organização política coloca para os Guarani, pois em meio a uma miríade de ofícios, taxas e inscrições federais, estaduais e municipais, prestação de contas, reuniões e uma linguagem burocrática, que os Guarani procuram aprender e reproduzir, descobri um meio fértil em confusão e conflitos, conflitos estes que frequentemente resultam em desentendimentos entre lideranças e acusações. Por outro lado, as associações são uma forma que as lideranças guarani encontraram para lidar com diferentes agentes e instituições não-indígenas e arrecadar e gerir recursos advindos de projetos sem precisarem da intervenção de ONGs ou do órgão indigenista oficial.

A respeito do seu trabalho na Associação, Tupã Mirim do Tekoá Pyaú certa vez o explicou nestes termos:

As coisas não acontecem porque escolhemos, fazemos porque é preciso. Na natureza e na sociedade, as coisas acontecem até que decidimos que não agüentamos mais e resolvemos trabalhar para mudar tudo. É por isso que algumas pessoas assumem uma posição de poder, não porque planejaram tudo, mas porque viram que precisavam se esforçar para mudar as coisas. Trabalhar é trabalho porque dá trabalho e trabalhar com

índios é mais trabalho do que muita gente entende. Durante quinhentos anos, os brancos nunca quiseram trabalhar com os índios e agora seria mais fácil nós também fecharmos os olhos, mas nem todo mundo pensa assim e eu não quero isso. É muito difícil entrar nos prédios e ter que se esforçar para ser escutado... Perceber o jeito como todos olham pra nós e saber que ainda assustamos as pessoas porque elas aprenderam que índio mata e come gente. (Tupã Mirim, Tekoá Pyaú, 2004).

Podemos seguir sua fala para traçar dois aspectos da relação entre os Guarani e agentes do poder público: *“trabalhar com índios é mais trabalho do que muita gente entende”*, sugerindo os desafios e a falta de conhecimento que os agentes públicos enfrentam no seu trabalho nas aldeias; e, por outro lado, o esforço que os Guarani fazem para serem escutados em situações em que se sentem discriminados: *“É muito difícil entrar nos prédios e ter que se esforçar para ser escutado... Perceber o jeito como todos olham pra nós e saber que ainda assustamos as pessoas porque elas aprenderam que índio mata e come gente”*.

Exemplo nítido deste problema está no processo de reconhecimento e demarcação da área onde se situa o Tekoá Pyaú, processo este que já se arrasta há mais de uma década. Embora os Guarani ligados à família da Jandira e Joaquim tenham utilizado esta parte da terra para plantio e coleta de remédios e materiais desde que vieram morar no Tekoá Ytu e as famílias associadas ao núcleo do Xeramoí Karaí Poty residam neste espaço desde a década de noventa, a FUNAI persiste em não reconhecer esta porção pequena de terra e há uma disputa jurídica com um suposto proprietário da área. Neste contexto, as autoridades, por um lado, e os Guarani e seus parceiros, por outro, se confrontam em discussões infundáveis, provas e contraprovas da tradicionalidade dos modos de ocupação desta terra, conforme o relato no início deste capítulo evidencia. Mesmo reconhecendo que esta terra é insuficiente, sua importância é tão clara para os Guarani, que o Xeramoí Karaí Poty, pajé que já viveu em muitas aldeias do Paraná, litoral e capital de São Paulo, onde participou dos processos de demarcação destas áreas, já deixou claro que não deixará esta área enquanto não conseguir garanti-la para seus parentes. Neste sentido, o entendimento dos Guarani sobre o significado do Tekoá Pyaú se opõe às propostas fundiárias que a FUNAI tem para os Guarani e indica uma assimetria nítida de entendimentos, interesses e poder.

Considerando a importância da terra e da territorialidade guarani para a produção do *nhande rekó* (nosso modo de vida) e, daí, para a educação guarani, a questão fundiária se impõe como situação crítica e nos revela a articulação real entre

áreas que freqüentemente são tratadas de forma isolada pelas políticas indigenistas. Neste sentido, assistimos a uma coreografia absurda em que as políticas desencontradas na sua elaboração nos gabinetes oficiais se atropelam no destino, onde o impacto do choque entre programas desconcertados acaba por prejudicar, se não, assassinar uns aos outros. Assim, a aldeia, onde todos esses programas se encontrariam, se torna um palco de confronto entre intervenções repetidas ou incompatíveis, para não mencionar as propostas que divergem completamente das expectativas e dos interesses dos Guarani ou que contribuem para colocar uma parcela do grupo contra as demais. Em alguns aspectos, a descrição da educação escolar nesta terra indígena é ilustrativa destes problemas, como veremos a seguir.

Com menos de vinte anos de idade, Poty Poran era a representante de educação da sua aldeia e membro do Núcleo de Educação Indígena (NEI), vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Uma vez Poty me contou que sua avó, a cacique Jandira, pediu para ela acompanhá-la numa reunião sobre educação. Depois de acompanhar a avó em algumas reuniões desse tipo, a Poty acabou se tornando liderança na área educacional. Ela sempre ressalta que ser professora não era seu plano inicial, ela tinha pensado em fazer outras coisas na vida, mas como isso “apareceu no seu caminho”, ela o transformou no seu próprio projeto de vida. Na verdade, isso não se afasta de relatos de outros professores que, como Poty ou Verá Nhamandu Mirim, são convidados pelo(a) cacique a assumirem as atividades escolares, antes mesmo de haver uma escola ou, como Arlindo Tupã Veríssimo e muitos professores que participam dos cursos de magistério indígena, começam a trabalhar com educação como extensão dos seus próprios estudos, quando missionários ou agentes governamentais abrem inscrições para o treinamento e a contratação de professores que tenham um mínimo de escolaridade.

No ano de 1999, Poty Poran procurou o grupo de estudantes do LabHab da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP que já trabalhava na aldeia, contando que o Fundo para o Desenvolvimento da Educação, ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, construiria uma escola na aldeia, se fosse apresentado um projeto arquitetônico.

O processo de elaboração desse projeto é descrito em *Oim-iporã-ma Ore-rekó* - Trabalho final de graduação: registro e projeto gráfico experiência de estudantes universitários e os Guarani, de Fernando Stankuns de Paula Figueiredo (2005). Como eu não participei desta etapa do trabalho, limito-me a traçar algumas considerações a

seu respeito.

Chama a atenção o fato de que, assim como os demais projetos arquitetônicos elaborados por estudantes do LabHab gfau (o laboratório de habitação ligado ao grêmio dos alunos da FAU-USP) e, posteriormente, pelo Grupo Interdisciplinar de Extensão Universitária Oim iporã ma Ore-rekó, foi adotada uma metodologia que privilegiava os planos que os próprios Guarani tinham, pois em reuniões anteriores, eles já haviam discutido diferentes idéias sobre a construção e uso do espaço da escola, assim sendo, bastava colocar esses planos no papel, sendo dispensável que os estudantes de arquitetura chegassem à aldeia com um projeto de escola já pronta. Como diz Chico Barros, estudante de Arquitetura que participou do projeto da escola:

Não sabemos como foi, mesmo, mas estávamos cheios de desenhos, de idéias, de propostas, de caminhos. Tínhamos já pronta, cada um do labhab, a escola dos Guarani em papel e caneta. Tio Kambá (Xeramoi Karáí Poty) pede que apresentemos as propostas. Não sei bem como foi, mas não mostramos nada, guardamos nossas folhas. Colocamos ao chão um instrumento simples, mas rico, um maquetomóvel, como antes usado por Reginado, um tabuleiro com plaquetas, que permite projetar em três dimensões. Pedimos que fizessem eles mesmos a escola. Como seria para eles a escola. Em quinze minutos, rodeiam maquete, debatem, vão todos, ter com as peças. Palpitam, apontam, mudam, concordam, fazem cara feia, sorriem. Dizem tudo, discordam, derrubam, refazem. Usam por vezes palavras por nós conhecidas: *computador*. Olham, de perto, de longe, rodeiam, vem todos ter com as peças, e apresentam o projeto”. (Figueiredo, 2005:34-5).

A inauguração da escola foi publicada no Diário Oficial do Estado em julho de 2001 e os Guarani, junto com membros do LabHab gfau e do Oim iporã ma Ore-rekó, fizeram sua própria festa de inauguração em agosto de 2001 antes de começarem as aulas em 2002. Na verdade, a festa aconteceu quando os Guarani cansaram de esperar a inauguração oficial da escola e, sem a presença do governador ou de autoridades ligadas à educação, ocuparam a escola fazendo comidas e comemoração.

Antes mesmo de começarem as aulas, já se notavam dois movimentos paralelos: a Secretaria de Educação com seus planos para a educação escolar indígena e os Guarani que tinham seus próprios planos e expectativas. A coordenadora do NEI, preocupada com a estrutura física da escola e sua funcionalidade, procurou convencer os Guarani a cercarem a escola, separando-a dos demais espaços da aldeia e, no

“quintal da escola” colocar um parquinho, como aquele que observamos em escolas não-indígenas e algumas escolas indígenas. Ambas as propostas foram combatidas pelos Guarani, entendendo que elas não consideravam sua concepção de uma educação escolar articulada com outros espaços e momentos de aprendizagem. Por outro lado, nas reuniões que seguiam a reza na *opy*, os Guarani se encontravam para discutir o funcionamento da escola e como outras lideranças e o *xeramoí* poderiam contribuir para o trabalho da professora.

O início das aulas coincidiu com o começo da reconstrução da *opy* do Tekoá Ytu e da construção da *opy* no Tekoá Pyaú, ambas viabilizadas por recursos da Pastoral Indigenista, arrecadados durante a Campanha de Fraternidade da Arquidiocese de São Paulo. O Oim iporã ma Ore-rekó participou com os Guarani da elaboração do projeto de construção destas duas *opy*, já que a Pastoral Indigenista exigia um projeto arquitetônico e contabilidade de materiais. Também registramos todo esse processo, que, além de envolver os rituais próprios de desconstrução e construção de uma *opy*, com reza e canto das crianças, incluíram reuniões para discutir se fariam apenas uma *opy* para todos se reuniram neste espaço ou se seria melhor construir duas, já que os moradores da aldeia começavam a se dividir em dois grupos bastante definidos. Também pensamos sobre o uso de diferentes materiais, considerando o desejo que algumas lideranças tinham de usar materiais mais duráveis como cimento e telhas de cerâmica. Nesta ocasião, *xeramoí* Karaí Poty, que acabou por cobrir sua *opy* com telhas de barro, nos falou que não eram os materiais que determinavam a “tradicionalidade” daquele espaço: *“Não importa se a opy é feita de barro, madeira ou cimento. O que está fora não é importante. Para nossa cultura, o que importa é o que está dentro. É a fé de cada um que está lá dentro e a força de todos nós que importa na opy”*.

Este período em que se planejava a construção das *opy*, também foi um momento muito rico para se discutir a escola e as propostas de cada um sobre como ela deveria ser. *Xeramoí* Karaí Tataendy estava particularmente entusiasmado com o início da escola e sempre dava orientações a este respeito. Ele até começou a esboçar alguns materiais didáticos junto com outras pessoas da aldeia. Eles pensaram em fazer duas “cartilhas” em português e guarani, uma para os pequenos e outra para os jovens. Muitos moradores tinham guardado exemplares de outras “cartilhas” usadas em escolas indígenas e se baseavam nelas para planejarem seu próprio material didático.

Nesta época, o *xeramoí* falava que era importante a própria comunidade

controlar os recursos da escola, assim os Guarani poderiam decidir o que fazer com o dinheiro e como a escola funcionaria. Até hoje esse plano não se concretizou, pois a escola é vinculada a uma escola pública local, Agenor Couto de Magalhães, e toda a verba, destinada a fins bastante específicos, que freqüentemente fogem ao controle dos professores e do resto da comunidade, é repassada à escola através da escola vinculadora²².

Os planos do *xeramoí* de ter mais autonomia na gestão da escola não se limitavam aos recursos, ele aconselhava os moradores e as lideranças a se responsabilizarem pelos materiais pedagógicos e pelo que seria ensinado. Neste sentido, ele afirmava que seria importante haver pessoas na escola que soubessem falar e escrever bem em guarani. Talvez por ter mais experiência com as escolas do Rio das Cobras no Paraná, o *xeramoí* enfatizava a necessidade de escrever em guarani nas escolas, algo que nem sempre é defendido por outras lideranças que acreditam que a escola deva ser um lugar para as crianças aprenderem “coisas dos *juruá*”, enquanto tudo aquilo que os Guarani consideram próprio da cultura guarani e tem alguma relação com a religião, como é o caso da língua, deveriam se manter distante da escola. Para que não restasse dúvida, *xeramoí*, certa vez se dispôs a ir para a escola e ensinar as crianças aquilo que ele aprendeu quando era mais jovem. Ele propunha que coisas geralmente ensinadas em casa, na *opy* ou em outros espaços na aldeia, ou perto dela, também deveriam ser ensinadas nas escolas, caso contrário, as escolas guarani seriam iguais às escolas *juruá* e não teriam motivo para existirem.

Apesar das suas contribuições, *xeramoí* sempre deixou claro que seus filhos continuariam nas escolas *juruá* até que a escola da aldeia estivesse “funcionando direito”. Mesmo reconhecendo que seu filho teve que deixar a escola *juruá* durante um período, porque se sentia discriminado pelas outras crianças, até o presente, ele optou por mantê-lo matriculado em escolas fora da aldeia, com exceção de um período em que ele estudou no Rio das Cobras, Paraná.

O envolvimento do *xeramoí* parece representativo da relação que muitos moradores tiveram com a escola nestes primeiros anos. Pude observar um processo marcado por diferentes períodos de aproximação e afastamento, de expectativas e

²² A escola na aldeia atende às primeiras quatro séries do ensino fundamental e a escola vinculadora oferece apenas as demais séries do ensino fundamental e médio. Isso tem sido apontado pelas professoras guarani como um problema sério na relação com a escola vinculadora, pois as formas de organização do trabalho escolar nestas etapas de ensino é bastante diverso. Cabe destacar também que a escola vinculadora recebe alunos guarani a partir da quinta-série e muitos dos professores atuantes na aldeia estudaram nesta escola. Discuto a situação de alunos guarani nesta escola no fim deste capítulo.

desconfiança em relação à escola da aldeia. Parece existir um certo desequilíbrio entre o que se espera de uma escola indígena, as condições efetivas de realização destas expectativas e as imagens que se tem da instituição escolar, muitas vezes pautada nas escolas públicas ou missionárias que os pais dos alunos freqüentaram. Embora muitos relatem lembranças de dificuldade, sofrimento, conflito ou humilhação nestas escolas, é a partir destas experiências de escolarização que se constrói uma idéia de como a escola deveria ser.

Minha observação da elaboração de um projeto de escola e do início do seu funcionamento foi algo que não experimentei nas outras aldeias onde realizei o trabalho de campo, pois em Parati Mirim a escola não havia sido inaugurada até a conclusão desta dissertação e a escola no Tapixi, Rio das Cobras já estava em funcionamento há mais de uma década quando comecei a pesquisa. Neste sentido, pude acompanhar experiências escolares em diferentes fases de desenvolvimento, mas certamente tive uma visão mais ampla da situação no Jaraguá, onde passei vários anos observando ou colaborando com a escola.

Assim, antes de começarem as aulas em 2002, observei o processo de escolha e contratação de uma professora não-indígena que dividiria os alunos com Poty Poran. Havia mais de vinte candidatas, dentre as quais foi escolhida Maura, professora que já tinha alguns anos de magistério como professora alfabetizadora e que morava perto da aldeia. Esta professora trabalhou dois anos na escola e depois foi substituída por professores da própria aldeia, que freqüentavam o curso de magistério indígena da Faculdade de Educação da USP²³. No início, eram duas professoras e uma merendeira, mas atualmente são quatro professoras, uma merendeira, uma secretária e uma vice-diretora, que se responsabilizam por turmas da primeira à quarta séries do ensino fundamental.

Também acompanhei de perto os desafios e problemas que as professoras enfrentaram nestes primeiros anos, problemas estes que envolveram a participação (ou falta de participação) de outras lideranças e moradores da aldeia na escola; disciplina dos alunos; conflitos com autoridades não-indígenas que procuravam impor suas próprias diretrizes à escola; discriminação entre alunos, no caso dos alunos que não falam guarani ou são mestiços; a evasão de alunos que abandonaram a escola por conta própria ou por serem impedidos pelos pais de freqüentarem-na; e a própria

²³ Grande parte dos professores também fazia algum curso universitário na PUC através do programa Pindorama.

elaboração do que se entende como uma “educação específica e diferenciada”. Neste contexto, um dos problemas que mais se destaca é a dificuldade das professoras em comprovar o aprendizado das crianças perante o resto da comunidade, que cobra provas da eficácia do seu trabalho e do desenvolvimento dos alunos. Isto gera um conflito pouco contornável, pois, se no âmbito do xamanismo, os Guarani afirmam que a sabedoria de uma pessoa pode ser comprovada através da eficácia do seu trabalho na reza e na cura, como avaliar a aprendizagem escolar? Certamente os mecanismos elaborados no âmbito das escolas *juruá*, como provas e notas, inclusive as avaliações nacionais ou vestibulares, deixam muito a desejar e sua capacidade de avaliar o conhecimento adquirido é sempre questionado, chegando-se cada vez mais à conclusão abstrata de que a aprendizagem não se revela no decorrer de algumas horas de testes, mas sim ao longo da vivência de cada um. Acrescenta-se a isto a associação que muitos Guarani fazem entre escola, escrita e “coisas de branco”, o que leva muitos a defenderem que para os alunos aprenderem “direito” eles têm que estudar fora da aldeia ou, então, as escolas das aldeias têm que ser iguais às escolas dos brancos e ter professores não-índios.

Neste contexto, percebe-se que a escola não é apenas um instrumento político, como querem aqueles que defendem a escola como arma para a construção da autonomia dos povos indígenas, mas trata-se, nas aldeias guarani onde pesquisei, de um espaço que é também permeado pelas formas de organização política da própria aldeia. Neste sentido, sem o apoio e a confiança das demais lideranças, os professores correm o risco de serem sempre alvo de questionamentos e críticas e serem substituídos ou verem todos seus alunos matriculados em escolas fora das aldeias.

O envolvimento do xeramoí Karáí Poty em reuniões onde se discutia a situação da escola ou sua própria participação na escola Djekupé Ambá Arandu ou no Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) é notável neste sentido. Como Poty Poran conta, *xeramoí* acabava freqüentemente tentando conciliar as posições divergentes que diferentes lideranças apresentavam para evitar conflitos maiores. Em algumas ocasiões, ele ia até a escola Djekupé Ambá Arandu para dar conselhos às crianças ou apoio às professoras e seu envolvimento se tornou maior quando foi construída uma escola municipal de educação infantil, o CECI, no Tekoá Pyaú em 2004. Nesta época, ele comentou comigo suas preocupações quanto à escola, pois ele não via o CECI como uma escola: *“As crianças vão pra lá para aprenderem um pouco mais sobre a própria cultura e se alimentarem, mas logo vão crescer e vão ter que ir pra uma*

escola mesmo”. Ele não sabia se seria melhor mandar as crianças para uma escola fora da aldeia ou para a escola da aldeia, porque ele achava que a escola Djekupé Ambá Arandu não estava funcionando direito: “*As crianças precisam aprender a escrever e falar português. Não precisa ficar misturando tudo porque nossa língua mesmo nunca vai sair de nós. Precisa ter uma professora juruá para ensinar as crianças direito*” (xeramoí Karaí Poty, Tekoá Pyaú, 2004).

Em 2006, um conflito entre lideranças provocou a saída de um dos coordenadores guarani do CECI e, diante da impossibilidade de resolver o problema por outros caminhos, o próprio *xeramoí* assumiu seu lugar. Com isto, ele acumulou temporariamente as funções de cacique, pajé, presidente da Associação e coordenador pedagógico da escola. Embora ele deixasse claro seu desejo de se dedicar com exclusividade à *opy*, diante de uma grande possibilidade de conflitos, ele permanece nessas funções e, aos poucos, prepara seus filhos e genros para assumirem seu lugar, como é o caso de um genro que se tornou presidente da Associação e um dos filhos que foi nomeado vice-cacique²⁴.

Estas situações nos mostram que não faz sentido pensar a escola como uma instituição apenas externa e alheia à sua inserção no cotidiano das aldeias. Ela é permeada por relações, expectativas e conflitos e também é criativa, no sentido de que contribui para gerar novos problemas e desafios. De modo semelhante, discutir a vida dos Guarani numa aldeia e entre aldeias implica reconhecer sua relação com agentes e instituições externas, assim como sua relação com a cidade. Neste sentido, não consideram-se apenas aqueles que chegam da cidade à aldeia, mas também o percurso contrário, em que os Guarani deixam a aldeia para passarem períodos curtos na cidade, seja em reuniões, passeios, comercialização de artesanato e compra de mantimentos ou na frequência a escolas e universidades.

Neste contexto de idas e vindas, Isaac do Tekoá Ytu, filho da cacique, certa vez explicou sua participação em reuniões e visitas a órgãos públicos em busca de apoio nos seguintes termos:

Dez anos atrás, íamos aos lugares e as portas eram fechadas nas nossas caras. Agora parece que resolveram nos escutar porque descobriram que não vamos desistir e

²⁴ Sílvia Lopes da Silva Macedo Tinoco (2000) descreve a capacidade de apaziguar conflitos, promover a cooperação, ser generoso e saber falar como características reconhecidas pelos Waiãpi como indispensáveis a um grande chefe. Em muitos sentidos, estas qualidades também se aplicam a outros grupos tupi, como é o caso dos Araweté (Viveiros de Castro, 1986) ou dos Guarani Mbyá (Pissolato, 2006).

sumir. Isso nos ensinou a sermos mais pacientes e entendermos a dificuldade que os brancos têm para trabalharem conosco. (Isaac, Tekoá Ytu, 2003).

Embora esta fala indique algumas mudanças na relação com os não-indígenas na cidade e reconheça as dificuldades que esta relação também apresenta para estes, ela se soma a descrições de outras situações em que os Guarani se sentem constrangidos, tanto nos gabinetes de autoridades públicas, como no comércio local, quando são olhados e seguidos com desconfiança e espanto. Por outro lado, não é apenas o contato direto que provoca constrangimento e reflexão, os Guarani também freqüentemente discutem textos e imagens que aparecem de povos indígenas nos jornais e livros aos quais têm acesso, assim como em reportagens da televisão. Embora seja cada vez mais freqüente a participação de algumas pessoas guarani na elaboração de textos, fotografias, exposições e filmagens, existe uma produção que foge ao seu controle, mesmo quando desenvolvida nas aldeias, e os equívocos veiculados não deixam de causar incômodo e indignação. Numa discussão sobre a produção de filmes pelos Guarani e informações que a mídia transmite sobre povos indígenas, Tupã Mirim do Tekoá Pyaú afirmou:

Todas as máquinas feitas por homens são movidas com a nossa força de vontade da mesma forma como nós somos movidos pela vontade de Nhanderu. Se tivermos vontade, podemos aprender a fazer qualquer coisa. Teve um Guarani que tinha sérios problemas para enxergar, mas ele aprendeu a fazer filmes. Hoje ele é muito conhecido por isso e virou cacique de uma aldeia por causa da sua força de vontade.

Na vida, Nhanderu nos dá uma voz, mas não é para falar mal ou fazer mal para os outros, não é para contar mentiras. É para dar força e se fortalecer. Esses dias, o Gilberto Barros (apresentador de televisão) usou seu poder na televisão para falar mal dos índios. Ele não tem conhecimento e usou suas palavras para falar que o índio é preguiçoso e que o Presidente não deveria ter demarcado aquela terra Raposa do Sol e tirado os trabalhadores de lá porque o índio não vai fazer nada naquela terra. Já pensou quantas pessoas escutaram as palavras dele e vão acreditar nele? (Tupã Mirim, Tekoá Pyaú, 2005).

Considerações sobre o mau uso da palavra, tanto para disseminar informações equivocadas, como para revelar o que deveria ser mantido em segredo são constantes nas aldeias e muitas vezes são seguidas pelo desejo expresso de reagir a essas situações ou produzir outros tipos de materiais para se contrapor ao que foi veiculado. Isso se reflete na multiplicação de câmeras fotográficas, filmadoras e gravadores nas aldeias e

no registro quase compulsivo do cotidiano e dos rituais. É freqüente encontrar um dos *xeramoí* manuseando um gravador na reza, para registrar os cantos e depois ouvi-los ou tocá-los para parentes em outras aldeias. Assim, num *nhemongaraí* recente no Tekoá Pyaú, toda a cerimônia foi registrada em vídeo por pessoas da aldeia e passamos a noite sob a luz de um holofote que eles conseguiram emprestado²⁵. Certa vez, uma das lideranças do Tekoá Pyaú brincou conosco dizendo que outra liderança estava abusando de todos com a filmadora, até filmando pessoas dormindo: “*Tenho medo que ele faça como aqueles programas de televisão que mostram os animais na natureza, caçando e fazendo sexo. Um dia desses, ele vai querer entrar na minha casa e me filmar com minha mulher*” (Tekoá Pyaú, 2004).

Outro aspecto que merece menção é a presença de crianças e jovens guarani em escolas fora das aldeias. Tive oportunidade em 2003, de acompanhar duas alunas adolescentes do Tekoá Pyaú na quinta-série de uma escola pública durante um semestre. Toda minha experiência anterior e posterior na área educacional sempre se limitou às escolas das aldeias e este breve período numa escolar não-indígena da periferia de São Paulo foi impressionante, não apenas para ter uma visão da situação de alunos indígenas em escolas não-indígenas, mas também pela situação que vivem os outros alunos e profissionais nesta escola. Apresento, a seguir, algumas observações desta experiência, pois a freqüência de crianças e jovens guarani nestas escolas é significativa e merece atenção.

O trabalho de campo começou com minha apresentação do projeto de pesquisa numa reunião de professores. Eu lhes contei que fazia pesquisa na área de educação indígena, mas tinha o interesse em conhecer a situação de alunos guarani numa escola não-indígena e, portanto, queria sua permissão para acompanhar duas alunas da quinta série nas suas atividades. Também contei aos professores que os pais das alunas e lideranças da aldeia tinham sido avisadas e concordavam com o trabalho, mas que eu preferia não expor os objetivos da pesquisa aos demais alunos, para não causar maiores interferências. Deste modo, combinamos que contaríamos aos alunos que eu faria uma pesquisa sobre as relações entre jovens e escola.

Embora eu tivesse recebido uma autorização dos professores e da diretora e

²⁵ A idéia de registrar o *nhemongaraí* foi dos próprios Guarani e um dos *xeramoí* que estava presente depois contou para mim que isso não atrapalha muito se as pessoas responsáveis tiverem uma concentração e um pensamento bons. Num ano anterior, uma equipe da Rede Globo filmou o *nhemongaraí* no Rio Silveira para exibi-lo numa matéria do “Fantástico” e, embora, houvesse uma autorização das lideranças para fazê-lo, muitos concordaram que a presença da equipe, assim como a filmagem atrapalhou a realização do ritual.

algumas pessoas indicassem o desejo de ter acesso aos resultados finais do estudo, algo que eu efetivamente providenciei numa reunião final, falando da pesquisa e deixando uma cópia do relatório final para circular entre os professores, os comentários iniciais dos professores me deixou impressionada. Parecia que minha presença na escola e a realização de um trabalho voltado para o estudo de uma situação pouco abordada lhes dava uma primeira oportunidade para explicitar problemas que se mantinham latentes. Neste sentido, minha intenção de abordar os objetivos e delineamento da pesquisa nesta reunião foi logo subvertida numa sessão de desabafo, onde os professores revelavam que trabalhar com alunos indígenas, assim como receber alunos do movimento sem-teto local e da FEBEM era algo que não resultava de uma escolha profissional e, sendo uma imposição, não se acompanhou de qualquer iniciativa de formação específica para discutir ou empreendê-la.

Se até então, no meio universitário ou nas aldeias, a opção por trabalhar com povos indígenas era pouco questionada, nesta escola o contato interétnico cotidiano contribuiu para afastar idealizações românticas, que muitas vezes assombram aqueles que apenas vêem pessoas indígenas em documentários ou noticiários, mas muito aquém de estimular o que muitos idealizam como um espaço de pluralismo cultural nas escolas, as interpretações dos professores revelava uma arena de conflitos, frustrações e discriminação. Alguns dos seus comentários, que reproduzo a seguir, são ilustrativos desta situação.

Eles são muito pedintes. Acho que o governo deveria adotar uma outra postura com eles, porque eles ganham uma série de condições e continuam pedindo esmola. Eu moro por aqui e todo dia tem três indinhos batendo lá em casa pedindo esmola. Os pais põem os filhos para pedirem esmola e depois ficam bebendo pinga.

Você pretende fazer uma pesquisa para ajudar? Porque eu acho que só vale a pena se for para ajudar alguma coisa. Essas pesquisas acadêmicas não contribuem pra nada. Você precisa ajudar os índios. Tinha um aluno indígena aqui que era normal em tudo, ele tomava banho e vinha limpinho. Mas era porque ele era filho de uma mulher branca. Os índios querem cultivar seus costumes, tudo bem, mas por que não fazem como os judeus e outras raças? O leite já foi derramado, o mal já foi feito. Já é hora deles se inserirem na nossa sociedade. Já que você quer ajudar, por que você não faz alguma coisa com esses índios? Dá um choque elétrico neles, enfia na tomada, sei lá.

Eles ganham tudo: água, terra, comida, luz e têm tanta preguiça que nem tomam banho. Eu nunca vi tanta preguiça. Parece até que vai morrer de preguiça. Eles vêm até o portão da escola e voltam pra casa por causa da preguiça. E eles se acham melhores do que os outros. As índias falam que não gostam do homem branco. São um bando de mães que não estão nem aí para os filhos. Se querem ser índios, por que não vão se enfiar lá na Amazônia? Por que eles tem que aparecer justo aqui?

Na sala de aula, mesmo quando as alunas guarani faltavam, tive muitas oportunidades para observar tanto o trabalho docente como as relações entre os alunos e sua relação com os trabalhos propostos. No primeiro dia de aula, a professora de matemática, aparentemente incomodada com minha presença, apresentou-me aos alunos da seguinte forma: “*Quinta série C, temos uma visita. Esta é a Daniela (ela nunca acertou meu nome ao longo do semestre) ela está fazendo uma pesquisa e vai anotar os nomes de quem não se comportar para contar aos pais e ao Senhor Governador Geraldo Alkmin*”.

Quando esta professora saía da sala de aula, ela colocava-me no cômico papel de “fiscal”, avisando que eu denunciaria todos que “saíssem da linha”. Era nestes momentos que os alunos aproveitavam para pular de carteira em carteira, jogarem objetos uns nos outros e conversarem comigo. Ninguém falava do trabalho escolar, antes faziam confissões sobre as pessoas que estavam paquerando ou denunciavam a paquera de algum colega, de modo a constrangê-lo. Não faltou muito tempo para que eu também me tornasse alvo das intrigas, com os garotos de onze e doze anos dizendo que fulano ou sicrano queria me namorar. Ocasionalmente, sem saberem que eu estava interessada em estudar mais a respeito da situação das alunas guarani nesta escola, alguns alunos faziam comentários sobre elas.

Professora, elas são índias. Elas pegaram um barco que era uma canoa de pau para voltarem da escola porque o pajé delas falou que elas não podem mais vir pra escola. Mas, os ladrões chegaram e atiraram no barco delas e a amiga delas que era muito gorda, (ela) sentava aqui nesta cadeira, ela, coitadinha, nem conseguia nadar porque era muito gorda e afundou. As outras duas conseguiram nadar e fugir. Né, índia? Não é verdade, índia, que você é da Amazônia e que seu barco afundou? Sabia, professora, que essa índia aí bateu na Vanessa? (aluno da quinta série, 2003).

Sabe? Tem uns meninos que falam coisas muito feias pra elas. Eu também não ficaria

animada de vir pra escola se as pessoas me tratassem assim. Só tem uma menina que elas gostam. Elas convidaram a Keila para ir na aldeia delas. E a Keila só não foi porque tinha medo de ir sozinha. Eu acho que o pai delas é o dono da aldeia. (aluna da quinta série, 2003).

Na maioria das vezes, as duas alunas guarani sentavam juntas em carteiras separadas das demais, e os outros alunos, mais interessados em provocar quem reagisse de forma mais exagerada, acabavam por ignorá-las. Dos pequenos grupos que se formavam na hora do recreio, onde diariamente eram organizadas disputas entre alunos e alunas, que muitas vezes culminavam em agressões físicas, as duas meninas também mantinham distância, formando sua própria dupla.

As professoras faziam pouco para promover alguma interação entre os alunos, até porque isso poderia atrapalhar o trabalho escolar, já que exigiam silêncio e esforço individual na maioria das atividades. A aprendizagem da convivência social deveria ficar por conta dos próprios alunos e, apenas nos momentos de atividades sem orientação ou supervisão pedagógica. Assim, quando os professores se reuniam na sua sala durante o recreio, quem supervisionava o lazer e convivência entre alunos era a polícia.

As aulas de educação física poderiam representar outro momento de interação lúdica entre os alunos, mas no caso das alunas guarani, a professora começava as aulas afirmando: "*Estas duas vão ficar com você*", e contra qualquer desejo meu, a professora e os demais alunos se dirigiam à quadra, excluindo-nos das atividades.

Mas, no que pude observar, a escola se tornava um espaço hostil à maioria dos alunos. Além dos pequenos grupos de pares e rivais e a agressividade explícita de alguns professores, a maioria dos conteúdos ensinados desconsideravam os interesses e a participação dos alunos. Assim, a escola se tornava espaço de aprendizagem significativa de um currículo paralelo ao oficial ou, então, lugar onde se aprendia a copiar matéria e reproduzi-la em provas. A descrição de uma aula de matemática é exemplar desta situação:

O quadro verde já estava dividido em quatro partes: *adição*, *subtração*, *multiplicação* e *divisão* quando a professora pediu que as crianças procurassem esses termos no dicionário. Poucos alunos tinham dicionários e ela pediu para um destes ler a definição sobre adição. O menino levantou e começou a ler, quando a professora interrompeu: "*Não deu para entender nada! Outra pessoa!*". O que não deixa de

lembrar a Rainha de *Alice no país das maravilhas*, quando ela exclama: “*Off with their heads!*”. Outro menino leu a mesma definição e a professora prosseguiu: “*Agora quais são as palavras relacionadas à essa função?*”. As crianças gritavam num coro caótico e incompreensível termos que ela anotava na lousa. Na verdade, não sei se ela realmente anotava o que as crianças gritavam, ou se ela escrevia o que esperava que respondessem, enquanto ignorava a sua participação, pois eu mesma não conseguia decifrar seus gritos. O ritual continuou durante as próximas três funções: um aluno lia, a professora alegava que a sua colaboração tinha sido dispensável, outro aluno lia a mesma definição, muitas vezes sem entender as palavras, os outros gritavam e a professora escrevia a sua própria definição na lousa. Entre uma e outra função a professora lembrava, “*Depois vocês vão mal na prova e não sabem por quê*”.

Enquanto os alunos copiavam as definições da lousa, a professora se dirigiu a mim quase gritando:

Você que é pesquisadora da USP, me diga o que posso fazer? Você que é uma acadêmica, será que você tem conhecimento para trabalhar com isso daqui? Você está vendo como é duro trabalhar de verdade? (...) Está vendo aquele lá? Ele é multirepetente. Já é um caso de suplência. Nem sei por que ainda aceitam a matrícula dele. E tem muitos casos de analfabetismo aqui. Quer ver? Só um segundo. (Sentada no meio dos alunos, não tive tempo para responder. Ela apanhou o caderno de um aluno e começou a folhear e exibi-lo). Está vendo? Nem sabe escrever. Já mandei vários bilhetes para os pais e eles nunca retornam. Ele é um líder negativo. Quando ele está e quando não está a sala é totalmente diferente. (Nisso, ela pega o caderno de outro aluno). Tem esse outro caso aqui: ele é migrante nordestino. A família dele é pobre. Seu caderno é uma bagunça. Eu até passei exercícios de caligrafia para ver se ajuda, porque ele é analfabeto. (Ela devolve o caderno e aponta para outro menino). Aquele lá é hiperativo. Ele é muito inteligente, mas não consegue ficar parado e atrapalha todo mundo. E as indinhas? Elas faltam muito. Como vai ficar seu trabalho? (professora da quinta série, 2003).

Em pé na frente da sala de aula, enquanto exigia silêncio dos alunos, sua exposição da situação individual de cada aluno era para todos ouvirem. Os “escolhidos” entregavam seus cadernos para ela criticar ou se levantavam quando ela queria apontá-los, ignorando o fato de que poderiam se recusar a fazê-lo, mas a quem recorreriam para pedir proteção e denunciar tamanha violência, quando a sala de aula se assemelha a uma “caixinha de segredos notórios, porém tampados?”.

Somava-se às provas escolares ou às avaliações pessoais que os professores faziam dos alunos, freqüentemente na frente de todos, as avaliações que os próprios alunos teciam a respeito de cada matéria e professor. Em conversas com os diferentes grupos de alunos, pude perceber que suas observações eram bastante consensuais e críticas, inclusive fazendo menção à falta de autoridade e conhecimento de algum professor ou à dedicação e sabedoria de outro. No entanto, eles raramente procuravam confrontar os professores diretamente ou apresentar denúncias à direção. Ocasionalmente alguns pais traziam reclamações, cuja eficácia era desprezível²⁶.

No grupo de professores estimados pelos alunos, estava o professor de história, cujas aulas eram uma exceção esperada com entusiasmo. O professor trazia músicas que interessavam aos alunos para abordar conceitos como tempo histórico ou diferentes períodos da história e dava oportunidade para os alunos discutirem os temas propostos ou falarem das suas próprias experiências.

Quanto às interpretações que as alunas guarani faziam deste contexto, elas freqüentemente comentavam que queriam continuar estudando, mas não nessas circunstâncias. Se não fosse a insistência do pai delas, elas teriam evadido antes, pois diziam que não agüentavam mais as situações que enfrentavam na escola, tanto a relação com os outros alunos e professores, como a maneira de aprender, só copiando e fazendo provas. Em algum momento, elas avisaram-me que só continuariam a estudar se eu fosse junto, o que colocou sérios problemas para mim e para nosso relacionamento. Antes mesmo de encerrar o semestre, as duas deixaram a escola e até o presente não retornaram. Dentre os motivos alegados para a evasão, ninguém mencionou minha recusa em acompanhá-las diariamente, pois neste contexto em que a escola não se tornou uma parte significativa das suas vidas, ambas cresceram, tiveram filhos e deixaram a escola seguir seu caminho sem elas.

Esta breve exposição de algumas experiências observadas numa escola pública freqüentada por alunos guarani pode contribuir para repensar a viabilidade das propostas de educação intercultural e pluralismo cultural nas escolas não indígenas, principalmente quando estas propostas se desvinculam de qualquer iniciativa de formação específica e de acompanhamento dos profissionais responsáveis pela elaboração e execução dessa educação intercultural. Se esta parte da pesquisa não pôde ser aprofundada até o presente, não deixa de apontar aspectos preocupantes não apenas

²⁶ Houve casos em que alunos ameaçaram ou cometeram algum tipo de ato violento contra professores ou outros funcionários da escola, mas nesta turma de alunos de onze e doze anos de idade, não havia

da situação de alunos indígenas nesta escola, algo digno de consideração, já que a maioria dos Guarani do Tekoá Ytu e do Tekoá Pyaú que têm uma escolaridade acima da quinta série estudou nessa mesma escola e muitos pais mandam ou planejam mandar seus filhos para escolas fora da aldeia, mas também revela o quanto esta escola, que encontra semelhanças com tantas outras, oferece uma experiência educativa muito aquém das necessidades e expectativas, tanto dos alunos e seus familiares, como dos próprios profissionais, cuja realização profissional se constrange neste contexto²⁷.

Tendo me afastado um pouco dos *tekoá* para descrever um contexto dinâmico em que viver nas aldeias é também se relacionar com a cidade, seus espaços e personagens, encerro esta descrição mencionando alguns aspectos do meu lugar no Tekoá Ytu e no Tekoá Pyaú para seguir com uma discussão da realização da pesquisa e apresentar a história de vida de Poty Poran.

Em todas as aldeias guarani por onde passei, meu trabalho e amizades na terra indígena do Jaraguá sempre foram uma referência. Ao encontrar pessoas em outras aldeias, estas aproveitavam para pedir notícias ou mandar recados para seus parentes no Jaraguá, e o que aprendi com as pessoas do Jaraguá foi inestimável para continuar essa aprendizagem em outras aldeias. Conforme uma pessoa do Rio das Cobras, Paraná comentou: “*O xeramoí Karaí Poty ensinou direitinho pra você*”. Aliás, minha relação com muitas pessoas do Jaraguá, mesmo quando nossa idade nos aproximava, era claramente de aprendizagem. Frequentemente assumi esse lugar de aprendiz, reconhecendo que outros adultos também se revezavam neste papel, buscando conselhos e saberes entre seus pares e mais velhos. Não percebi restrições quanto à minha participação em qualquer atividade da aldeia e ocasionalmente algum *xeramoí* me chamava para acompanhá-lo quando ia tratar de alguma criança, destacando a importância de observá-lo para aprender. De modo semelhante, *xeramoí* Karaí Tataendy sempre aconselhava: “*É bom você andar com os mais velhos. Eu mesmo fiz isso quando era jovem e foi assim que aprendi*”. Assim, minha aprendizagem sempre ocorria em pequenas doses, precedidas pela capacidade de demonstrar o que já tinha aprendido e delimitadas de acordo com minhas próprias limitações de entendimento.

Se minha compreensão da educação escolar na aldeia se restringia em grande parte às minhas próprias observações ou apelos para que alguém expressasse suas

nenhum caso registrado.

²⁷ Sousa (2001) apresenta observações acerca da participação de alunos kayapó em escolas na cidade e descreve situações bastante diferentes daquelas que registrei, sugerindo que o reconhecimento do papel econômico dos Kayapó nas cidades vizinhas contribui para definir suas relações com moradores e

opiniões, o desejo de ensinar-me outros aspectos como a língua e o xamanismo era muito maior. Com o tempo, passei a conhecer remédios e, quando adoeci, um dos *xeramoí* resolveu “ensinar-me” a cuidar da minha própria doença. Inicialmente, pensei que isso resultasse da sua preocupação com meu bem estar, mas também da crença de que não poderia ou não deveria cuidar de uma pessoa não-indígena, mas depois vim a saber que a capacidade de conhecer e cuidar do próprio estado é uma dimensão fundamental do xamanismo guarani. Assim os jovens que se colocam a aprender com um *xeramoí* são instruídos a desenvolverem seus próprios saberes e fortalecerem a si mesmos, reconhecendo o momento certo de pedir orientação ou ajuda.

Se minha posição de aprendiz permitia que eu me dedicasse ao desenvolvimento dos meus próprios aprendizados, com o passar do tempo, vieram as solicitações para que eu demonstrasse essa aprendizagem e a utilizasse em benefício de outros e, assim, comecei a ser procurada para ouvir sobre os sonhos e problemas de diferentes moradores e dar conselhos. Também fui procurada para assumir um lugar na Associação da aldeia, mas demonstrando pouca habilidade e incompatibilidade com a função, logo solicitei meu afastamento e retomei meu lugar como aprendiz e estudante, limitando minha responsabilidade no contexto de relações entre os Guarani e pessoas não-indígenas a outras circunstâncias. Esta dissertação é uma experiência neste sentido e a ajuda dos Guarani na sua construção foi uma parte significativa do trabalho. Conforme a transcrição de uma conversa com Poty Poran revela, muitos foram os momentos em que diferentes pessoas das aldeias contribuíram para orientar o percurso da pesquisa:

Adriana: Eu comecei a pensar em como estruturar uma entrevista em que a pessoa lembre da vida dela, mas depois imaginei que nem todo mundo divide sua memória em fases da vida, como infância, juventude, etc. Então, em vez de começar perguntando sobre a infância da pessoa, seria importante entender como a própria pessoa constrói e expressa suas lembranças.

Poty: É, é legal, ou talvez se você falar assim: “*Eu quero fazer uma entrevista sobre a sua vida*”. Aí a pessoa vai começar falando; ela pode começar a falar sobre o presente: “*eu sou tal pessoa, eu faço tal coisa*”, e depois ela pega e vai relembando e pensando sobre o passado. Porque, como você vai perguntar pra *Nhandekuary*.... Se você for perguntar para um *xamão*: “*Como você costura as lembranças da sua vida?*” De

repente não seja uma boa abordagem, né? Eu acho que é bom chegar assim: “*Eu gostaria de fazer uma entrevista sobre sua vida, você pode falar o que você quiser*”.

Adriana: Você não acha que é muito pretensioso? Eu acho que se alguém falasse assim pra mim eu ficaria meio assustada.

Poty: Não, você fala assim: “*Eu gostaria que você contasse o que você quiser, sobre sua vida, sobre o que você é, sobre o que você quiser*”. É que nem você chegar para os avós... é... você não teve avós, né? É como chegar para os avós e pedir: “*Conte uma história*”. Aí eles vão perguntar: “*Mas, que história?*”. E você responde: “*Qualquer uma, uma que você ache legal*”. Você tem que deixar a pessoa um pouco livre, pra ela escolher, aí ela pode começar a falar de agora, ou ela pode começar a falar do passado: “*Ah, quando eu era criança...*”. Acho que tem que ser assim, solto, pra você mesma, porque é importante pra você. Você tem muitas coisas pra se preocupar com: fazer a gravação, entrevistar e fazer as perguntas certas para as pessoas falarem da própria vida... Acho que vai ser mais fácil se você pedir pra pessoa falar sobre o quiser, porque ela vai falar de quê? Dela mesma, porque ela é a referência dela. Entendeu? Você precisa ficar à vontade porque se você não fica à vontade, você não deixa a outra pessoa à vontade. É só tentar deixar a entrevista leve e solta. Depois, tentar entender o que foi dito, aí, já é seu trabalho. Mas essa parte de análise parece que é uma coisa bem psicológica, né?

Adriana: Não, não é essa abordagem. Na verdade, eu acho que a minha preocupação, pelo menos neste momento, é tentar entender como que a educação se relaciona com a escola. Porque até agora eu pude ver que são coisas diferentes. Em alguns pontos elas se tocam, mas a escola não é aquela instituição que abraça tudo.

Poty: Ah, eu acho legal. Mas, vamos ver... a pessoa vai contar coisas da vida dela e aí você vai ver onde a educação aparece. Assim: “*Quando eu era pequeno, meu pai falou tal coisa e quando eu estava em tal lugar, e não sei o que...*” Aí é uma coisa que ela lembrou para o resto da vida, que talvez tenha tocado ela tão profundamente, então é uma maneira de educação.

Adriana: É mais ou menos isso. Tem outra coisa que também preciso resolver. Eu não vou poder entrevistar todo mundo, mas tenho a impressão de que os professores, sendo geralmente mais jovens, tenderiam a ter experiências de vida diferentes dos *xeramoi kuery*. Os professores e os *xeramoi kuery* trabalham com conhecimentos

diferentes e eu gostaria de entender mais sobre esses conhecimentos e sua aprendizagem.

Poty: Eu acho muito interessante essa idéia, porque se você for ver bem, realmente, os professores são, geralmente, pessoas mais jovens que os *xamoi* e têm uma educação diferente. Os *xamoi* têm mais aquela educação tradicional, tradicional no sentido da educação guarani. Assim, ele aprendeu com o pai que explicou alguma coisa, e aprendeu através da educação informal, educação feita no dia-a-dia.

Adriana: E muito na educação parece passar longe da escola. Por exemplo, eu perguntei pra *xejary* Rosa onde que a Andréia aprendeu a tocar *mbaraká*? E ela falou: “*Foi Nhanderu, é claro!*”. Por outro lado, chega uma pessoa na aldeia e diz: “*Todo mundo tem que estudar, por isso vamos fazer um supletivo porque todos eles têm que aprender na escola, porque tem pessoas velhas aqui que nunca passaram pela escola*”. São formas muito diferentes de pensar a educação, às vezes opostas. Eu queria fazer um trabalho para os pedagogos, mostrando que nestas aldeias existem outras formas de ensinar e aprender, oferecer um contraponto à idéia de que as pessoas só precisam de uma escola.

Poty: *(num tom irônico)* É como se a escola fosse o instrumento que fosse salvar o mundo. Que vai dar dignidade para as pessoas, como se a escola dignificasse o homem. Não é mais o trabalho, é a escola que é a dignidade do homem.

fotografia: Adriana Queiroz, Testa



Poty Poran, 2005

2.2 HISTÓRIA DE VIDA DE POTY PORAN

Se eu fosse falar da minha identidade, teria que falar que ela foi construída, em grande parte, na religião... me apegando à religião guarani. Isso é muito particular, porque é a história da minha vida, Poty Poran, que é mestiça, mora numa aldeia perto da cidade e faz uma faculdade. É uma história particular, peculiar, para não dizer singular, mas também é plural porque não fui só eu que vivi assim. É uma história da comunidade que vive no Jaraguá, da minha família. Fazemos todos parte de uma mesma história.

Até os dezoito anos de idade, eu me considerava Guarani, mas eu era... como posso dizer? Eu era uma pessoa que tinha o sangue guarani, mas não vivia a cultura. Até os quinze anos de idade, eu dizia que era descendente. Eu não me afirmava como Guarani, só dizia que era descendente. Apesar de minha mãe e meu pai serem índios, eu falava que só meus avós eram índios. Assim, eu mantinha uma certa distância. Mas, a pessoa que sou hoje, que quer se afirmar como Guarani, admitir que mora na aldeia, isso tudo vem da minha religião.

Eu não era feliz quando dizia que era apenas descendente de índios, mas eu também não podia dizer que era Guarani, porque eu não me sentia Guarani. Lembro que nessa época, eu e meus irmãos, a gente discutia muito tempo. A gente falava que não era Guarani, que era descendente de indígenas, nem era descendente de Guarani, a gente nem se apegava tanto ao nome da etnia. A gente morava na aldeia, mas nem chamava isso de aldeia, chamava de reserva indígena. Mas reserva é alguma coisa relacionada a reserva ambiental ou reserva de animais, um local onde você faz uma área para preservar uma espécie de plantas ou animais. Preservar uma espécie não significa preservar uma cultura. É igual aquela idéia de resgate cultural. Para você resgatar alguma coisa, primeiro você tem que pensar que ela foi perdida e também querer voltar para o passado. Mas no caso de uma cultura, não dá para falar que nós Guarani perdemos a cultura e queremos resgatá-la, porque a cultura é viva e dinâmica. Em segundo lugar, acho que nenhum ser humano quer viver no passado. Imagine se tentassem obrigar as mulheres brasileiras a viverem como suas bisavós?

Hoje em dia, quando a gente fala aldeia, a conotação é completamente diferente, porque aldeia é uma comunidade, mas não é uma comunidade qualquer. É uma comunidade indígena, então as pessoas pensam logo em tradições, rituais, costumes, cultura... todas essas palavras que vêm com a palavra aldeia. Para mim, acho que é uma

evolução a gente conseguir chamar isso de Aldeia do Jaraguá. Nossa! Como as coisas mudam, né?

Quando éramos mais jovens, chamávamos isso de reserva indígena e nos chamávamos de descendentes de índios porque não vivíamos tanto a cultura guarani e tínhamos muita influência da cultura *juruaá*. Era assim: acordar; tomar o café da manhã, que era pão e café com leite; sair para a escola; ir pro trabalho; voltar pra casa; assistir novela e dormir. Era uma vida bem, assim, urbana, bem *juruaá*, que a gente vivia na época. Mas lembro que meu pai falava muito para nós sobre as plantas medicinais, porque ele tinha muito conhecimento disso e trabalhava vendendo ervas medicinais para os *juruaá* na cidade. Tinha também as comidas típicas, que a gente conhecia todas, apesar de não comermos sempre. E a gente também conhecia muitas histórias guarani, que a minha avó contava. Pensando bem, as histórias que conto hoje, eu aprendi com ela. Ela é uma ótima contadora de histórias.

Na verdade, eu tive uma infância bem guarani: a gente pescava, andava no mato e até matava pequenos animais pra gente mesmo assar. Foi mais durante a adolescência que eu vivi afastada da cultura.

Quando o *xeramoí* Karaí Tataendy veio pra cá e casou com minha tia Iracy, ele construiu a *opy* e a gente começou a ir para a *opy*. Lembrar desta época é interessante porque muita coisa mudou. Por exemplo, meu irmão Jurandir sempre falava que não era índio: “*Olha a minha cor, olha o meu cabelo. Só minha mãe é índia. Eu não sou*”. Mas, aí, ele começou a freqüentar a *opy* junto com a gente. Na verdade, meus irmãos foram primeiro que eu. Eu não ia pra *opy*. Eu só fui pra *opy* depois que eu parei de trabalhar, sabe? Quer dizer, um pouco antes de parar de trabalhar, eu já ia pra *opy*, mas eu ia só de vez em quando e não tinha muito interesse. Sabe por que eu comecei a ir? Porque ninguém ficava em casa comigo. Meus irmãos iam todos pra *opy* e eu tinha que ficar em casa sozinha assistindo a novela. Era muito ruim.

Então eu comecei a ir pra *opy*. Aí, eu ia pra ficar um pouquinho, mas nem era uma coisa que eu achava tão legal. Até que eu comecei a ir todo dia e aí aprendi bastante, aprendi a religião, aprendi a língua, aprendi a valorizar a cultura... aprendi a cultura, né? Aí a gente se sentia bem... se sentia vivendo a cultura. Então, é por isso que dá para eu falar que a gente aprende a ser Guarani, vivendo a vida guarani. Quer dizer, depois da *opy*, depois de me encontrar com Nhanderu, comecei a me identificar mais como Guarani. Até meu irmão, Jurandir, que era decidido em falar que não era Guarani, mudou completamente o discurso dele. Ele começou a explicar que ele era Guarani

porque tinha nascido de um útero guarani. Se o pai dele fosse Guarani, aí ele se sentiria menos Guarani, porque tendo uma mãe Guarani, ele passou nove meses dentro de um corpo Guarani, antes de nascer, mesmo que ele próprio não tenha aparência de Guarani.

Como eu disse, muda completamente o discurso. E tudo por quê? Tudo por causa da *opy*. Foi por causa da religião que a gente se encontrou e começou a fazer as coisas Guarani: a gente come *xipá* e outras comidas típicas quase todos os dias, tenho um monte de *avaxi ete'i* para plantar, e a gente já sabe até fazer *kaguiju* e todas as comidas que a gente não sabia antes.

Na verdade, fazer uma relação entre identidade e religião e associar isso à educação não é muito difícil, ainda mais em se tratando da educação diferenciada indígena. Ela tem que ser diferenciada por quê? Porque ela tem que ser permeada pela cultura e a cultura é sua identidade, você se identifica conforme a sua cultura, né? E a cultura guarani é muito ligada à religião. Então tudo se liga: educação, identidade, cultura e religião. Apesar de que existem pessoas guarani que não são religiosas, que viveram a vida toda na aldeia e não freqüentam a *opy*, mas isso não significa que elas não acreditem em Nhanderu. Não ser religiosa não é a mesma coisa que não ter fé.

Mas, voltando à minha própria experiência, mesmo sendo filha de uma mãe guarani e de um pai krenak e participando da *opy* e de outras coisas da cultura guarani, ainda sofro muita discriminação por ser mestiça. Nesta aldeia, algumas pessoas casaram com *juruá* e estes *juruá* participam da vida na aldeia, mas continuam sendo *juruá*. A pessoa que casa com *juruá* é vista com maus olhos na aldeia, mas isso é uma escolha dela. Mas os filhos mestiços não escolheram ser mestiços. Quem paga mais é a pessoa que nasceu mestiça, não aquela que escolheu casar com *juruá*. Os filhos sofrem mais porque não são nem *juruá* e nem Guarani; eles ficam entre os dois mundos. É como se esse lugar indefinido causasse mais medo e rejeição nas pessoas, porque não é claro, é misturado. Tem momentos em que isso fica mais disfarçado, mas tem horas em que a segregação é explícita e sufocante. Tem horas em que é violento mesmo!

A pessoa mestiça está fora do padrão. Pensando nos meus alunos, quando eles fazem um desenho, eles desenham pessoas indígenas, desenham a aldeia, desenham a *opy* e gente em volta da fogueira. Também dá pra ver uma influência da mídia nos desenhos das crianças. Algumas crianças desenham Goku, um herói de desenho animado ou as Meninas Super Poderosas. Mas a maioria das crianças ainda desenha coisas da aldeia mesmo. E quando desenham pessoas, são pessoas indígenas. Eu tinha

até uma aluna que sempre gostava de desenhar velhinhos.

O Guarani mesmo, esse é o padrão de beleza: cabelo lisinho, olho puxado, pele morena, baixinho. Quando as crianças vêem uma pessoa negra, por exemplo, elas não acham bonita. Se for para zoar com alguém, elas chamam a pessoa de *kambá*. É muito preconceituoso e eu estou tentando trabalhar isso com as crianças na escola. Mesmo quando elas vêem uma pessoa branca, elas acham bonita, mas não é tão bonita quanto o índio puro. Então, assim, pensando no padrão de beleza do indígena ou na perfeição, para os próprios Guarani ou, pelo menos para as crianças com quem eu lido, o tipo ideal são os próprios Guarani.

Eu acho que isso também é uma questão cultural. Eu, por exemplo, posso ter mudado o meu gosto. Quando eu era criança, eu não achava índio bonito. Não achava mesmo. Mas quando eu era criança, não tinha índio bonito aqui na aldeia. Era todo mundo meu parente ou, então, uns velhos feios que queriam casar com a gente. Na adolescência, eu gostava de rock e achava os cantores de Rock americanos bonitos. Só que a maioria dos cantores de rock parece ser de descendência ariana: pele clara, cabelo claro ou escuro e olhos claros. Eu mesma nunca vi cantor de rock negro. Já hoje, eu mudei meu pensamento e meu gosto. Hoje sou casada com um homem Guarani.

Só que essa coisa de padrão também é relativa. Por exemplo, no caso das coisas que uma pessoa faz ou no seu comportamento, é diferente do *juruá*, que pensa que tudo tem que sair igual, como numa linha de produção de fábrica. A gente, que é Guarani, aprende que também pode aceitar a diferença ou até mesmo o erro. Para nós Guarani, o erro não é o fim do mundo, nem o fim da vida. Pra gente, errar faz parte do processo de aprendizagem, do crescimento... do crescimento da pessoa. Quando a pessoa morre, ela não vai para o inferno, como os *juruá* dizem. Ela vai percorrer um longo caminho de purificação e até sofrimento, mas, no final, ela vai conseguir voltar para Nhanderu.

Se a gente pensar na vida como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento em que as pessoas vão sair diferentes, seguindo seus próprios caminhos, erros e acertos, também dá para pensar no lugar da escola e as escolhas que temos que fazer sobre o que vamos ensinar pras crianças. Por exemplo, teve uma reunião em que uma das lideranças queriam que as crianças tivessem aula só em português, mas ela não é a única que pensa assim. Muitas lideranças querem que as crianças tenham só português, matemática, história e outras matérias iguais à escola *juruá*. Enquanto eu, como educadora, quero trazer a tradição, quero trazer a cultura e essas coisas para a sala de aula. Então, a gente fica sempre nesse conflito. A gente vai

para uma reunião, onde tem as lideranças e tem os professores e aí eu falo “*Ah, seria bom se as crianças tivessem mais aulas em guarani e aprendessem mais sobre a cultura guarani na escola. As crianças deveriam ser alfabetizadas em guarani porque elas só falam guarani ou falam guarani e português, mas precisam aprender a dar mais valor à nossa língua*”. Aí, as lideranças falam: “*A língua Guarani é difícil de escrever, então é melhor escrever a língua portuguesa primeiro e, depois que dominou a língua portuguesa, vai ser mais fácil pra escrever a língua Guarani*”.

Eu sei que isso faz um pouco de sentido, se você pensar que a língua guarani não é estruturada de maneira escrita. Nossa língua não era escrita, então essa coisa de escrever em guarani ainda é muito nova, né? Lá na escola, entre os professores, a gente tem várias dúvidas sobre a escrita e fica discutindo coisas como, se a gente deve escrever cobra, como *mbo’í* ou *bo’i*, porque em guarani o “*b*” é sempre “*mb*”.

Então, por um lado, faz sentido pensar que escrever em guarani é muito complicado e querer que as crianças aprendam a escrever primeiro em português e depois passem isso para o guarani. Na verdade, é isso que nós professores fizemos. Os professores foram alfabetizados em português, então a gente domina a escrita da língua portuguesa e agora está tentando adaptar isso para a língua guarani. Mas, na minha visão de educadora, eu acho que as crianças deveriam aprender e serem alfabetizadas na língua guarani. Até porque não faz sentido você ser alfabetizada numa língua que você não fala ou que você não domina. Em segundo lugar, eu acho que se a criança aprender a escrever primeiro em guarani, ela vai ter mais orgulho da língua dela e vai ter menos perigo de perder essa língua, porque a gente sabe que quando o pessoal é alfabetizado numa língua estrangeira, aquela língua estrangeira acaba se tornando mais importante do que a língua materna, já que é a língua escrita.

Tem também um outro lado nesse conflito, que eu só consegui entender recentemente. Eu não entendia por que os pais rejeitavam a idéia de que se seus filhos aprendessem só o português na escola, eles tenderiam a usar mais o português do que a língua materna, inclusive com seus próprios filhos e, com o tempo, a língua guarani se perderia. Pra mim, é muito claro que se as crianças derem um valor muito maior à língua portuguesa e falarem só o português entre si e com seus filhos, a longo prazo a língua guarani pode desaparecer. Isso é uma ameaça real e é hoje que a gente tem que trabalhar para evitar isso. Você entendeu? Eu ficava me esforçando para fazer os pais entenderem isso, mas numa reunião de pais eu tive um *insight*: uma das lideranças falou assim: “*As crianças nunca vão perder a língua guarani porque elas são*

Guarani, então elas nunca vão perder a língua guarani". Antes eu pensava que, para os pais, a língua era como se fosse um atributo genético, por exemplo, se a mãe e o pai têm cabelo liso, o filho nunca vai ter cabelo enrolado. Eu imaginava que era isso, mas depois dessa reunião, eu fui pra *opy* e fiquei pensando muito, me esforçando para entender o pensamento das outras pessoas. Aí, eu lembrei que na *opy*, o *xamoi* sempre fala que *ne'ë* é nossa fala, mas também é nossa alma. Como sou uma pessoa que se dedica à *opy*, eu sei que a fala é a manifestação da alma da pessoa. Eu sei que as crianças só recebem nome quando já está ficando em pé nas suas próprias pernas e já estão balbuciando as primeiras palavras porque isso demonstra que sua alma já está bem presa no corpo dela e não corre tanto risco de voltar. Por exemplo, teve uma vez que eu estava na *opy* com uma moça guarani que tinha ficado amiga minha e ela falou que teve um sonho, em que todo mundo da aldeia estava na *opy* e todos nós mestiços estávamos falando guarani fluentemente. Ela contou esse sonho pra mim chorando e falou assim: "*Aí, eu tive certeza que a alma de vocês mestiços é Guarani, que vocês também são Guarani*". Então, se a alma é guarani sua fala também é guarani, e quando a pessoa fala que quem é Guarani nunca vai perder a língua guarani é porque a pessoa não vai perder sua alma. Eu sabia disso tudo, mas eu não tinha levado esse conhecimento para meu trabalho e não conseguia entender o ponto de vista dos pais porque eu estava fazendo igual os *juruaá*, que separam tudo: dividem a vida em pequenos pedaços de trabalho, escola, religião, lazer, família e nunca percebem que tudo está relacionado numa só vida.

Este é o outro ponto: as lideranças não querem que as crianças usem o guarani na escola e sejam alfabetizadas em guarani não apenas porque é difícil, mas também porque a língua faz parte da sua alma; ela não é ensinada e nem pode se perder.

Isso também aparece na discriminação que as crianças que não falam o guarani sofrem. Muitas crianças que são mestiças só aprendem o português, por causa dos pais. Tem até casos de famílias que não são mestiças, mas que os pais só falam com as crianças em português. Então, essas crianças ou adultos que não falam o guarani não são consideradas Guarani. Por que não são consideradas Guarani? Porque quem não fala guarani não tem alma guarani. Pensar nisso esclareceu muitas coisas para mim. Me fez entender por que na minha própria vida, durante tanto tempo, eu não era considerada Guarani.

Nessas reuniões entre lideranças e professores, *xamoi* tenta colocar panos quentes e fala: "*Tem que aprender as duas cosas: o português e o guarani, não uma*

coisa ou outra”. E o mais louco disso tudo é que os pais das crianças, que querem o que melhor para os filhos, ficam confusos, sem saber em quem acreditar.

Por isso, vou lhe dar uma sugestão: além de entrevistar lideranças, você poderia também conversar com os pais dos alunos, porque o pai também está preocupado com a educação dos filhos e é alguém que não é liderança, professor ou pajé. É uma pessoa que por amar o filho vai querer o que é melhor para ele, mas que acaba sendo jogado, como se fosse uma bola, entre a visão do professor e a visão das lideranças, entre a educação do pajé e a educação da escola. Quem fica no meio desse jogo, feito uma bola é o próprio estudante e seus pais. Bem, essa é a impressão que eu tenho, apesar de eu também ser uma das jogadoras.

Se você pensar bem, a maioria dos professores, pelos menos aqueles com quem tenho contato, inclusive de outras aldeias, pensa como eu. Eles querem trazer a tradição, a cultura, a visão de mundo guarani pra dentro da escola. A gente quer trabalhar a língua guarani, a gente quer trabalhar a matemática guarani, a gente quer trabalhar com as brincadeiras guarani, a gente quer reforçar a cultura. Só que aí, as lideranças das aldeias não querem isso, elas querem que façamos uma escola na aldeia igual à escola *juruá*. Isso não é porque elas conhecem vários métodos de pedagogia e escolheram esse método como o mais apropriado para suas crianças. É porque essa é a única referência que elas têm. O modelo de escola que elas conhecem é a escola *juruá* bem tradicional.

Esse é um conflito bem intenso entre as lideranças e os professores e o *xamoi* fica no meio da gente, tentando aliviar as tensões, procurando uma conciliação entre as duas partes. Na verdade, essa coisa de liderança é meio complicada nas aldeias. Na sociedade guarani não tinha muito essa coisa de status, eram só duas posições que tinham mais prestígio: o cacique e o pajé. E numa mesma aldeia, pode ter mais de uma pajé ou pode ser uma *kunhã karai* ou os dois. Mas hoje tem um monte de lideranças, tem até vice-cacique, primeiro e segundo secretários, tesoureiro.... E isso afeta até a forma como as pessoas se apresentam nas reuniões nas aldeias e como as coisas são decididas nessas reuniões. Tem muitas pessoas que apenas concordam com as lideranças, sem questionarem sem expressarem suas próprias opiniões. Talvez elas tenham medo ou talvez nem se atrevam a pensar de forma diferente.

Você já percebeu que quando tem uma reunião numa aldeia e tem uma visita, todas as lideranças se apresentam? Quem se apresenta são as lideranças, os pajés e as visitas; as outras pessoas raramente se levantam pra falar. Mesmo se a gente está numa

reunião em que todo mundo se conhece, mesmo que antes de entrar na *opy*, todo mundo já conversou e pôs os assuntos em dia, perguntando da vida e da família de cada pessoa, na hora da reunião, todo mundo se apresenta de novo, dizendo de onde veio, o que vai fazer e se tem algum cargo de liderança na sua aldeia. Mesmo quando tem reunião só de pajés e todo mundo sabe quem é aquele pajé e de onde ele veio, ele se levanta e se apresenta na frente de todo mundo. Isso faz parte do ritual das nossas reuniões. Assim como a pessoa, além de se apresentar também fala como está se sentindo e agradece ou faz aquele sermão enorme que os pajés adoram fazer, sobre a importância de *nhanderekó*, hoje em dia faz parte do ritual explicitar qual é sua função e seu status na aldeia.

Quando eu vou me apresentar, por exemplo, eu falo que sou professora na aldeia, mas também digo que sou *xondarea*, antes mesmo de dizer que sou professora. Na verdade, eu sou *xondarea* mais ou menos, talvez porque sou uma das poucas lá na *opy* de baixo que cuida da água e dos *petyguá*. Quando vou me apresentar na *opy*, eu sei que é uma parte da cerimônia religiosa, então é importante que as pessoas saibam que eu também sou *xondarea*, que eu conheço a religião e estou seguindo esse caminho. Isso é mais importante nesse momento do que dizer que sou professora. Mas quando me apresento numa reunião ou numa palestra, eu não falo que sou *xondarea*, primeiro porque não precisa e segundo porque os *juruákuery* nem vão saber o que isso é e não vão se interessar.

Na verdade, sempre que vou falar, procuro ter um momento de concentração. Eu não preciso escrever o que vou dizer porque é Nhanderu que coloca as palavras na minha boca e no meu coração. Antes de falar, eu peço para Nhanderu me orientar e fazer minhas palavras entrarem no coração das pessoas. Eu penso no caminho que quero tomar com minhas palavras, mas geralmente as palavras vão saindo sem eu pensar muito nelas. Se eu não faço essa concentração, aí é terrível: eu falo rápido demais e ninguém consegue entender nada.

Sabe, agora que estamos falando sobre histórias de vida, eu lembrei de um livro que eu quero ler. Ele se chama *As grandes mulheres da China*. Na verdade, eu não tenho certeza se é esse o nome, talvez seja *As belas mulheres da China*, alguma coisa assim. Tinha uma locutora chinesa que tinha um programa feminino de rádio lá na China, voltado para o público feminino. Ela ouvia os depoimentos de mulheres, que contavam suas histórias de vida e ela juntou todas essas histórias num livro.

Tem uma história de uma mulher que só foi conhecer um toque de carinho

depois de muitos anos de casamento e de ter tido um monte de filhos, quando ela sentiu uma mosca tocar levemente seu rosto e imaginou que aquilo era um toque suave e carinhos. Foi a única vez na vida que ela teve essa sensação. Nem quando era criança, nem com os pais, nem com o marido, nem com os filhos, ela experimentou isso antes.

Então, é um livro em que uma mulher chinesa escreve sobre as vidas de outras mulheres chinesas. Eu não sei se a autora faz uma análise dessas histórias ou não, porque eu só li um pouco, quando vi na livraria. Eu queria comprar, mas estava muito caro, então vou esperar encontrar um dia num sebo para comprar e poder ler todo. Mas, na verdade, estou contando pra você sobre esse livro porque participar desse trabalho com você me fez lembrar disso e me fez querer escrever sobre as mulheres guarani; eu, como mulher guarani, escrever um relato sobre as mulheres guarani, sobre a vida delas... a vida nossa.

CAPÍTULO 3:

PARATI MIRIM – RIO DE JANEIRO

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Esta aldeia tem mais de um nome. Alguns chamam de Parati Mirim e outros de Itaxim, porque tem muitas pedras brancas, mas o nome verdadeiro é Yvy Mirim. Isso não é só porque a terra é pequena. Mirim não é só pequeno, quer dizer tudo aquilo que é humilde, que não chama muita atenção e, por isso, é muito querido para Nhanderu²⁸.

Assim o cacique Miguel Benites Karáí Tataxim explicava para mim os nomes da aldeia no final de uma primeira visita que fiz em novembro de 2004. Na ocasião, eu e outros amigos do Oim iporã ma Ore-rekó acompanhamos um jovem casal do Tekoá Pyaú para passarmos um feriado prolongado com sua família em Parati Mirim. Enquanto esperávamos na *opy* os outros que participariam de uma reunião convocada pelo cacique para encerrar nossa visita, xeramoí Karáí Tataxim começou a explicar seu modo específico de liderança, destacando que cada aldeia e cacique tem sua própria forma de organização.

Aqui é assim, nós não damos castigo para ninguém e nem mandamos as pessoas embora só porque fazem alguma coisa errada. Tem aldeias onde o cacique ou o pajé fazem a pessoa sofrer muito quando ela erra, mas nesta aldeia não é assim. Eu não vou brigar com a pessoa porque esse não é o jeito certo de educar os filhos. Tem que respeitar o jeito de cada um. Nós queremos viver em paz com todo mundo que chega aqui, até com *juruá*, porque Nhanderu fez os dois para viverem na mesma terra e não brigarem, então, quem quiser nossa amizade será sempre bem-vindo nesta aldeia (Karáí Tataxim, Parati Mirim, 2004).

Aconselhando ou ensinando com voz baixa, em contraste com seu canto forte, que nas

²⁸ Utilizo nesta dissertação o nome Parati Mirim por ser de uso mais freqüente entre os Guarani e outros pesquisadores.

noites em que dirigia as rezas podia ser ouvido pela aldeia toda, xeramoí Karaí Tataxim deixava clara sua opinião sobre um incidente que ocorrera no dia anterior e também indicava que nossa visita era bem-vinda. Inclusive, sua expectativa ao chamar as lideranças para uma reunião estava diretamente ligada ao desejo de conhecer os projetos que desenvolvíamos em São Paulo e à possibilidade de estabelecermos algum tipo de “parceria”²⁹.

Como nas outras reuniões de que tinha participado em aldeias guarani, fomos chamados pelo cacique para falarmos das nossas experiências e impressões durante a viagem e do nosso trabalho para, em seguida, as lideranças fazerem comentários sobre seu próprio trabalho e sua concordância (ou não) quanto ao nosso. Tudo parecia rotineiro, fora a impressão de que nosso passeio se transformava em agenda de trabalho e compromissos inter-aldeias, quando um dos professores da aldeia se levantou e, segurando uma versão impressa de um projeto que tínhamos desenvolvido no Tekoá Pyaú, declarou:

Tem muita coisa escrita aqui, mas quem é que entende tudo isso? A gente precisa escrever menos e entender mais. Nós já estamos fazendo a nossa parte, fazendo um esforço enorme para escrever projetos e entender todos esses documentos escritos. Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês lêem? Quando é que vocês *jurua* vão preparar seus ouvidos e corações para entender as palavras dos mais velhos? (Verá Nhamandu Mirim, Parati Mirim, 2004).

Eu já tinha encontrado Verá Nhamandu Mirim no primeiro dia de viagem, quando, ao contrário das outras pessoas que nos recebiam com timidez ou cordialidade, ele foi até a casa onde eu estava hospedada e com um olhar duro e perguntas ásperas queria saber qual era meu trabalho e o que eu pretendia fazer na sua aldeia. Nem as intervenções de Tupã contando da nossa longa amizade pareciam amenizar sua desconfiança ou as críticas que ele fazia para mim quanto ao trabalho de pesquisadores, autoridades e religiosos nas aldeias guarani.

Na verdade, suas atitudes contrastavam tanto com as experiências de conversa e convivência que tive com outras pessoas guarani, nas quais o confronto direto e a discordância explícita eram quase sempre evitados, que, além de um certo desconforto

²⁹ Os Guarani usam frequentemente o termo parceria para se referirem a diferentes tipos de relações que estabelecem com agentes e agências governamentais e não-governamentais na elaboração e execução dos inúmeros projetos econômicos ou sócio-culturais que estão presentes nas aldeias guarani. Algumas organizações ou órgãos públicos procuram envolver mais de uma aldeia no mesmo projeto, o que nem sempre corresponde aos interesses e formas de organização das próprias aldeias envolvidas. Por outro lado, também percebi ocasiões em que lideranças de uma aldeia se articulavam a lideranças de outra aldeia, geralmente parentes próximos, para estabelecer algum tipo de vínculo entre os projetos

e inibição, senti-me desafiada a compreender suas provocações e passei a reelaborar a pesquisa de mestrado, contando com sua participação, que se deu no decorrer dos próximos dois anos, quando a desconfiança sua e curiosidade minha se transformaram numa relação de cumplicidade e as histórias que ele compartilhou comigo se tornaram central para minha compreensão dos processos de transmissão de conhecimento que ocorrem em diversas aldeias guarani.

Em antecipação à apresentação da sua história de vida, procuro descrever o contexto de realização desta parte da pesquisa, englobando a construção da nossa relação de trabalho e, com isso, a convivência que tive entre seus parentes de outras aldeias e os moradores de Parati Mirim. Não tive como foco desenvolver uma etnografia desta aldeia específica, mas sim estar atenta a experiências de aquisição e transmissão de saberes, tanto no cotidiano de afazeres, como nas narrativas das pessoas com quem convivi nesta etapa da pesquisa. Neste sentido, a descrição de diferentes situações que presenciei e nas quais participei no decorrer dos dois anos em que passei períodos curtos, porém freqüentes nesta aldeia, permite percorrer um conjunto de temas centrais à esta dissertação e ampliar a concepção de educação para abranger experiências de aprendizagem no âmbito das relações entre parentes; nos deslocamentos entre aldeias; nas concepções e práticas de cura; e no cotidiano de encontros e desencontros com instituições e pessoas que trazem o tema dos contatos interétnicos para um lugar de destaque nos discursos dos Guarani Mbyá.

Na minha primeira viagem a Parati Mirim não fui com a intenção de realizar algum projeto de pesquisa ou outro tipo de trabalho, tinha apenas aceitado o convite do Tupã e da Jaxuká de passar alguns dias com eles visitando os pais dela: João e Teresa. Chegar à aldeia pela primeira vez em companhia de pessoas que lá tinham parentes e que me trouxeram para ficar com eles evitou que tivéssemos que negociar minha estadia na aldeia ou que eu fosse encaminhada para os espaços que abrigam *juruá* ou Guarani que não tem parentes com quem residir na aldeia.

No ano seguinte, durante boa parte do trabalho de campo, eu e um pajé do Tekoá Pyaú ficamos na casa de João e Teresa, tanto pela amizade que já tínhamos desenvolvido, como pela relação de parentesco que este pajé tinha com o João. Embora eu freqüentemente comesse na casa deste casal e lá ficava depois da reza até dormir, com o tempo passei a estender minha rede na casa da filha mais jovem, Ará e do seu marido Karaí, inclusive, cuidando da casa enquanto estes viajavam para outras

desenvolvidos nas duas aldeias.

aldeias. Apenas passei para a casa do Verá Nhamandu Mirim no final da pesquisa de campo e no período em que trabalhamos na textualização das entrevistas.

Pissolato (2006) descreve duas partes distintas da aldeia de Parati Mirim: a “parte de cima” e a “parte de baixo”. Como eu frequentei pouquíssimo a parte de baixo, onde reside o núcleo familiar da Lídia, minha perspectiva da aldeia tomava com centro a casa do cacique e a *opy*, daí traçando caminhos de sobe ou desce para as extensões do seu núcleo familiar ou para outras famílias³⁰.

Nesta aldeia, todas as casas são de madeira ou taquara, com exceção de uma casa de alvenaria ocupada pelo motorista, Osvaldo Verá e sua família. A cozinha comunitária, a escola e o posto de saúde, todas de alvenaria, ficam próximas umas das outras e são visíveis da estrada que dá acesso à aldeia. Seguindo esta mesma estrada, encontramos o núcleo da dona Lídia, a casa de Élio e Cleonícia, as cachoeiras, casas de moradores não-indígenas residentes ou eventuais, uma igreja evangélica e a praia com suas construções históricas, dentre elas, ruínas, uma igreja fechada e uma que ainda realiza cerimônias de culto, casamento e batismo. A estrada liga a aldeia a estes espaços e aos seus usuários. Assim, turistas que passam pela aldeia rumo à praia ou às cachoeiras param na aldeia para comprar artesanato ou saciar sua curiosidade, com suas perguntas e fotos. Os Guarani também pegam a estrada para passear entre as duas partes da aldeia, jogar bola no campinho, tomar banho de cachoeira e, menos frequentemente, de praia, ou pegam o ônibus para seguirem a estrada na direção oposta até a cidade de Parati.

Quanto às construções históricas e ruínas localizadas na praia, o pajé Karaí Mirim, que deixava o Tekoá Pyaú para me acompanhar durante o trabalho de campo em Parati Mirim aproveitou duas ocasiões em que passeávamos juntos pela praia para conversar comigo sobre elas. Na primeira ocasião, ele contou de duas vezes em que sonhou com essas construções, principalmente com a igreja fechada. Ele contou que lá tinha sido uma aldeia antiga e que a igreja foi construída pelos padres em cima de uma *opy*. O pajé que cuidava dessa *opy* e sua família teriam conseguido alcançar *yvy maraë’y* (a terra sem mal) sem passar pela morte e, os padres sabendo disso, teriam guardado e trancado todos seus pertences dentro da igreja. Ele disse que se entrássemos lá, encontraríamos tudo que aquela família deixou. Nos dois sonhos que ele teve, Nhanderu “aluminou” este lugar, mostrando que era “encantado” e que ele

³⁰ A Terra Indígena Parati Mirim tem 79,19 ha. de área demarcada desde 1996 (CTI, 2004). Nela vivem cerca de 100 pessoas.

deveria deixar sua aldeia para morar aqui. Na época, ele não seguiu as orientações do sonho porque morava na aldeia Tenondé Porã em São Paulo com sua esposa e filhos e, quando ele contou o sonho para a esposa, ela não acreditou nele e não quis acompanhá-lo, fazendo com que ele desistisse³¹.

Numa outra ocasião em que passeávamos perto da igreja, xeramoí Karaí Mirim apontou para ela, dizendo:

Lá dentro também ficam as pessoas que morreram e elas sofrem muito. Seus corpos já voltaram para a terra, porque são feitos de terra, mas elas mesmas fizeram muita maldade e Nhanderu mandou esse castigo para elas: fiquem presas nessa igreja e neste mundo sofrendo muito. Toda noite a Kunhã Karaí precisa rezar para eles serem perdoados. Porque é assim, Nhanderu dá o conhecimento para as pessoas fazerem o bem, se elas fizerem o mal com esse conhecimento elas vão sofrer neste mundo mesmo. Elas não vão passar para o outro mundo. É por isso que quem é pajé precisa ter muito amor, tem que amar todo mundo, não pode ter ódio por ninguém, se não ele vai usar os conhecimentos para fazer mal. (xeramoí Karaí Mirim, Parati Mirim, 2005).

Em seguida, ele falou dos saberes e trabalho xamânicos, aos quais retornarei, mas antes pretendo esboçar alguns comentários sobre estas duas falas. Cabe mencionar que não ouvi relatos sobre estas construções nas conversas que tive com outras pessoas de Parati Mirim, até porque nossos passeios raramente nos levavam até a praia, havendo uma preferência muito maior por passear entre casas, nas cachoeiras ou na cidade.

No caso do relato sobre a família que teria alcançado *yvy maraë'y*, fundando uma aldeia e construindo sua *opy* à beira do mar, onde se dedicaram intensamente à reza, ele não é raro nas narrativas míticas e algumas vezes ouvi pessoas contarem de parentes seus que também conseguiram, inclusive situando as aldeias onde eles tinham morado. Por outro lado, é comum vincular a fundação de uma aldeia, à revelação em sonho de lugares “encantados”, inclusive identificando vestígios deixados nestes locais pelos “antigos”. Quanto à segunda situação, em que a igreja seria habitada pelas almas de pessoas que não conseguiram se desprender deste mundo por conta da sua maldade, não conheço outros relatos entre os Guarani Mbyá de pajés que se dedicam a rezar

³¹ A questão de acreditar ou não nos sonhos aparece constantemente nos relatos dos Guarani com quem convivi, freqüentemente associada à capacidade de receber e interpretar as mensagens divinas e desenvolver sua própria “sabedoria”. Não conseguir seguir as orientações divinas recebidas em sonho por conta de um companheiro ou parente que não “acredita” nele ou na sua interpretação é constante também

pelo perdão de almas dos mortos, havendo uma preocupação muito maior para com as almas dos vivos, embora eu tenha ouvido muitos dizerem que *Tupã Ray* (filho de Tupã) vem através de uma tempestade forte eliminar todos os espíritos ruins que habitam uma área, inclusive dos mortos que insistem em incomodar seus parentes. Embora eu não tenha condições de interpretar com maior propriedade estas duas explicações sugiro que estas falas oferecem pistas para a compreensão da ambivalência do conhecimento xamânico, questão que é pontuada em outros momentos da dissertação.

Voltando à aldeia, é possível perceber como ela se distribui quase verticalmente pelo espaço, havendo, a cada dobra do caminho uma pequena casa ou conjunto de casas que, devido às inclinações do terreno, raramente se encontram na mesma altitude. É nítida a distribuição de casas e pessoas de acordo com os núcleos familiares. A maioria das filhas e filhos do cacique mora com suas famílias em torno da sua casa, com exceção de Teresa, filha do cacique, que mora com seu marido, sua sogra e a família do seu genro no ponto mais alto da aldeia. Entre este ponto e a casa do cacique, há outro grupo de casas onde residem Ana, separada de um dos filhos do cacique e as famílias das suas filhas casadas, embora uma resida com o núcleo familiar da Lídia, por estar casada com um filho desta. Verá Nhamandu Mirim, casado com uma das filhas da Ana, mora perto da sogra, mantendo esta residência mesmo no período em que esteve separado da esposa. Uma das filhas do xeramoi Cândido, Pará Mirim, que dirigia as rezas, morava com sua família numa área intermediária entre o núcleo do cacique e a família da Ana, antes de deixar a aldeia. Seu pai morou numa casa perto da estrada, antes de mudar para outra aldeia e, ao retornar, morou durante algum tempo na *opy*, mas antes de morrer ele ficou numa casa entre o núcleo da Ana e a família de João e Teresa. Perto de cada conjunto de casas há um banheiro de alvenaria e tanques e pias construídos pela FUNASA. Nas áreas próximas às casas há pequenas plantações de bananeiras, palmito, remédios e plantas cujas sementes servem para artesanato. Embora a roça, um pouco afastada das moradias seja comunitária, as plantas encontradas ao redor das casas são de responsabilidade e uso de cada família, e uma pessoa interessada em coletar alimento, remédio ou sementes costuma pedir permissão ao morador para fazê-lo. Associa-se à distribuição das casas e famílias as diferentes possibilidades de se reunir para as refeições, conversas e confecção de artesanato, sendo grande o número de pessoas que passe algum período do dia reunida

nas narrativas míticas, assim como apresentadas por Cadogan (1959) e retomadas por Pissolato (2006).

nas proximidades da casa do cacique. É também possível e freqüente procurar conversa, comida e companhia numa casa dentro do seu círculo mais próximo, como é o caso das filhas e genros da Ana, que costumam fazer comida e se reunirem na sua casa, ou no caso das filhas e genros de João e Teresa que concentram uma boa parte das suas atividades na área em torno da casa deste casal.

Aliás, foi a partir dos pequenos grupos familiares e da sua relação com o núcleo mais extenso do cacique que comecei a entender o cotidiano de relações e atividades nesta aldeia, assim como meu lugar neste contexto. Como pude observar, visitantes não-indígenas freqüentemente se dirigiam à casa do cacique ou participavam de reuniões na escola ou na área externa entre a escola e o posto de saúde. Ocasionalmente, pessoas não-indígenas eram convidadas a participarem da reza na *opy*, principalmente nos rituais de *nhemongaraí*. A maioria das reuniões internas à comunidade sem participação de não-índios eram feitas na *opy* ou na área externa à *opy*. Minha residência na casa de João e Teresa e depois com Verá Nhamandu Mirim permitiu que eu ocupasse um lugar um tanto indefinido entre os agentes e visitantes não-indígenas e os parentes que vinham à aldeia ficar entre familiares mais próximos. Neste sentido, enquanto eu começava a entender a composição das famílias locais eu percebia um interesse recíproco dos Guarani em entenderem meu lugar no meio deles.

Em outras palavras, se ficar na aldeia de Parati Mirim significava percorrer diferentes espaços entre as casas, lugares próximos à aldeia e a cidade, conhecer os moradores da aldeia de Parati Mirim levou-me a ficar entre seus próprios parentes de outras aldeias, ocupando um lugar dinâmico e flexível entre lugares, pessoas e tempos. Assim, viajei com Verá Nhamandu Mirim para a aldeia Boa Vista em Ubatuba, onde moram suas irmãs e Rio Silveira, onde ele passou parte da juventude. Depois fui conhecer a aldeia onde ele tinha nascido e onde mora seu irmão mais velho. E, no Paraná, fiz parte da minha pesquisa de campo na aldeia Pinhal, de onde seus pais partiram em direção ao litoral.

Para melhor ilustrar a importância das redes de parentesco e da mobilidade entre aldeias, recordo que depois de voltar do Paraná, retornei a Parati Mirim para encontrar o cacique de Parati Mirim a declarar: “*Você não esqueceu de nós. Eu recebi notícia dos parentes de Pinhal de que você tinha se mudado para trabalhar lá, mas eu disse: ‘Ela não vai esquecer de nós, ela ainda vai voltar. E eu estava certo’*”. Do mesmo modo como os moradores de Parati Mirim recebiam notícias dos seus parentes no Paraná e, com isto, relatos sobre meu trabalho entre eles, nas reuniões matinais que

mantínhamos em torno da fogueira, os moradores de Pinhal compartilhavam comigo notícias que receberam nos sonhos, em telefonemas ou através de visitas sobre seus parentes em São Paulo e em Parati Mirim.

Considerando que as relações de parentesco não constituem um foco privilegiado desta dissertação, embora uma compreensão básica destas fosse indispensável para a realização do trabalho, afasto-me das questões internas à aldeia e entre aldeias para comentar alguns aspectos das relações com agentes e agências de órgãos públicos e outras pessoas não-indígenas dentro e nas imediações da aldeia, situando a escola no meio deste contexto de encontros e desencontros.

Existe uma atuação considerável da FUNAI na aldeia de Parati Mirim e a presença do funcionário da FUNAI é freqüente na aldeia, sendo que muitos projetos desenvolvidos na aldeia envolvem direta ou indiretamente a FUNAI. Frequentemente, o cacique comentava comigo a necessidade de levar algum assunto da comunidade para a FUNAI ou resolver situações de forma semelhante aos procedimentos adotados pelo mesmo órgão. Assim, numa época em que várias pessoas de Parati Mirim aproveitavam minha carona e ingenuidade para deixarem a aldeia em direção às aldeias de São Paulo, freqüentemente fugindo de algum relacionamento ou conflito, o cacique de Parati Mirim junto com o cacique do Tekoá Pyaú avisaram que todas as pessoas que deixassem uma aldeia em direção à outra deveriam ter um documento assinado pelo cacique da sua aldeia, especificando o motivo da viagem e uma autorização para a mesma. Na ocasião, Miguel, disse que seria um documento como aqueles da FUNAI. Não cheguei a transportar ninguém que portasse documento semelhante e as vistas entre parentes das duas aldeias continuaram mesmo sem minha participação, embora eu fosse convocada para reverter algumas das situações que eu, desavisada, ajudei a realizar³².

Além da FUNAI, a FUNASA também tem uma atuação constante na aldeia, se responsabilizando pelo programas de saúde e saneamento, o que inclui o posto de saúde na aldeia, salários de funcionários indígenas e não-indígenas e o transporte entre aldeias e unidades médicas nas cidades.

Na área da educação escolar, há o envolvimento de universidades fluminenses, da FUNAI e da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro que resultou, até o momento

³² As situações de mudança de aldeia das quais participei não resultaram, até o presente momento, num retorno à aldeia de origem, apesar de intervenções das lideranças. O que torna clara a intenção das pessoas envolvidas de seguirem suas próprias orientações em detrimento de uma obediência à liderança e, por outro lado, o reconhecimento disto por parte das lideranças que, passado algum tempo, comentavam

atual, no funcionamento provisório da escola construída com recursos doados por particulares, na publicação de dois livros-carilhas, na reforma da escola, e na participação dos professores num curso de magistério indígena em Santa Catarina.

Na minha primeira viagem à Parati Mirim, um dos professores, Darci Tupã Kuaray, contou das suas experiências nesse curso de magistério, dizendo que os professores da faculdade tinham pedido para ele fazer um vídeo da aldeia, mas, ao retornar para a aldeia, passou noites acordado e chorava por não saber o que fazer. Por um lado, ele pensava no quanto o xeramoí era idoso e desejava guardar suas palavras com cuidado, mas a necessidade de transformar isso numa pesquisa lhe trazia novos dilemas. Nesse período, ele começou a participar todas as noites da reza e foi pedir para seus amigos *juruá* ajudarem-no com a filmadora e a edição. Após as críticas que Verá Nhamandu Mirim fez aos modos de trabalho dos *juruá* nas aldeias, Tupã Kuaray procurou uma posição mais conciliadora, enfatizando que os *juruá* encontram dificuldades para trabalhar nas aldeias e, com isso cometem equívocos, mas, por outro lado, os professores guarani também estavam se deparando com problemas técnicos e éticos na realização das suas próprias pesquisas e nos seus contatos com os *juruá*.

No período que passei em Parati Mirim não cheguei a ver a escola funcionando. Os professores estavam cursando o magistério e, ao mesmo tempo, definindo junto à Secretaria de Educação, aspectos do programa escolar, tais como o projeto pedagógico, recursos financeiros para materiais didáticos, manutenção da escola, pagamento dos professores e merenda. Todas as aldeias fluminenses estavam reunidas no mesmo programa, tendo a escola do Bracuí em Angra dos Reis como pólo.

Verá Nhamandu Mirim freqüentemente conversava comigo sobre os planos que os professores tinham para as escolas e, a cada retorno meu à aldeia, eu tinha a impressão de que, ao mesmo tempo que as discussões e idéias dos Guarani do Rio de Janeiro sobre a educação escolar amadureciam, pouco acontecia no âmbito do poder público para implementar essas propostas. Essa situação gerava conflitos entre as lideranças responsáveis pela educação escolar e as demais lideranças, sendo freqüentes comentários que atribuíam a falta de funcionamento da escola à incompetência dos professores.

Dentre as propostas que Verá Nhamandu Mirim discutia comigo, estava o desejo de que a escola fosse mantida financeiramente pelo Estado, mas sob o controle da comunidade nos diversos aspectos da sua gestão. Ele dizia que não queria ser

que cada um sabe o que faz e que não se deve criticar as escolhas alheias.

considerado funcionário do Estado, mas sim da comunidade, deixando que a Associação da aldeia decidisse como ele deveria trabalhar e quanto deveria receber. A demora na implementação do programa escolar resultava, a seu ver, do fato de que as lideranças persistiam na sua negociação com a Secretaria de Educação para não aceitar um conjunto de propostas que lhes eram impostas como condições para o funcionamento da escola. Verá Nhamandu Mirim acreditava que se não tivessem cuidado a escola e outras instituições colocadas nas aldeias poderiam servir de instrumento para os *juruá* retomarem o controle sobre as terras guarani e tentarem controlar os próprios Guarani. “*Se eles controlarem o que acontece na nossa terra, eles vão ser os verdadeiros donos, fingindo que é o cacique que manda*”.

Para ilustrar este ponto, ele contou sobre conflitos que os funcionários dos órgãos públicos fomentam entre as lideranças para conseguirem ter mais influência na aldeia. Numa reunião, as lideranças começaram a discutir com autoridades não-indígenas sobre os professores da aldeia e algumas pessoas diziam que os professores guarani não tinham conhecimento para ensinar as crianças o que elas deveriam aprender na escola. Nesta situação, da qual tive conhecimento apenas através do seu relato, Verá Nhamandu Mirim disse ser, ele mesmo, uma prova da capacidade dos professores guarani, pois o que ele tinha aprendido de mais importante foi nas escolas das aldeias com professores guarani ou fora da escola com os parentes mais velhos. Neste ponto, ele disse ter comentado: “*Se esses funcionários da Secretaria ou da FUNAI têm tanto conhecimento assim, por que vocês não pedem para eles virem na opy fazerem reza quando vocês estão doentes?*”.

Este relato do Verá Nhamandu Mirim traz à tona dois pontos fundamentais: os conflitos entre lideranças e a participação (freqüentemente estratégica) de funcionários indigenistas nestas situações e, por outro lado, a questão de que a concepção de conhecimento não se dissocia de uma teoria guarani de entendimento, isto é, de que a sabedoria está vinculada à convivência entre parentes e à aquisição de saberes e habilidades recebidas pelos deuses³³.

Soma-se à atuação de agências governamentais na aldeia as interpretações que as lideranças e outros moradores da aldeia têm quanto à sua influência na organização política da aldeia e em outros aspectos do cotidiano. São comuns queixas quanto ao excesso de controle ou poder que os funcionários não-indígenas tentariam exercer ou à

³³ Pissolato (2006) toma este tema como um dos focos da sua tese e o quinto capítulo se inicia com uma discussão sobre conhecimento inspirada nas reflexões deste mesmo colaborador.

ineficácia no atendimento a solicitações apresentadas pela comunidade. Também ouvi críticas e piadas sobre projetos promovidos por órgãos públicos e outras entidades não-governamentais ou indivíduos, destacando sua incompatibilidade em relação à realidade física ou sócio-cultural da aldeia. Aliás, a idéia bastante difundida de que os Guarani aceitam qualquer projeto que lhes é proposto oculta uma realidade de numerosos programas que fracassaram por falta de envolvimento e aceitação por parte dos Guarani, assim como não consegue dar conta de uma estratégia guarani específica de relacionamento com pessoas e instituições não-indígenas.

As formas de relacionamento com pessoas de fora são de importância considerável na medida em que evidenciam um jeito específico de cada liderança ou trazem à tona certa tensão entre lideranças de um mesmo local ou entre gerações. No último caso, os jovens costumam ter mais facilidade para transitar entre as aldeias e a cidade, usando o português com fluência e compreendendo melhor o *juruá rekó* (o jeito dos brancos), o que lhes dá mais acesso ao contato com pessoas não-indígenas e as instituições que promovem inúmeros projetos nas aldeias, gerando certa assimetria entre estas jovens lideranças e as lideranças mais velhas³⁴.

Numa manhã em que xeramoí Karaí Tataxim, cacique de Parati Mirim, me chamou para conversar junto com ele e o xeramoí Karaí Mirim do Tekoá Pyaú, ele lamentava o fato de que os jovens já não sentavam mais com os velhos para conversar. Ele contou que na sua juventude, todas as manhãs quando Nhanderu Mirim (neste caso, o sol) aparecia no céu a família toda se juntava em volta da fogueira para tomar *ka'a* (chimarrão), enquanto os mais velhos contavam as mensagens que tinham recebido de Nhanderu e suas impressões sobre como seria o dia e o que era preciso fazer. Os jovens, por sua vez, dividiam suas atividades de acordo com estas orientações. Se um jovem fosse sair da aldeia ou fazer um trabalho, ele precisava primeiro consultar os mais velhos para saber o que fazer e o melhor momento para se dedicar à atividade. Xeramoí Karaí Tataxim disse que hoje os jovens saem da aldeia sem falar para ninguém, e quando os velhos vão aconselhar, eles acham que os velhos não têm conhecimento e não têm estudo, e por isso não escutam.

Relatos sobre como as pessoas já não se reúnem mais ou conversam como

³⁴ Tinoco (2000) também observou a relação entre velhos e jovens lideranças, destacando o papel dos jovens como “tradutores”, responsáveis pela transmissão de informações entre os Waiãpi e os não-índios. “De posse destas informações, os jovens waiãpi, cada vez mais fluentes em português, começam a perceber sua posição diferenciada dentro da sociedade waiãpi. A presença destes jovens em reuniões e eventos é tida pelos Waiãpi e por não-índios como necessária, pois eles, mais do que os outros Waiãpi, dominam a fala e as construções de mundo dos não-índios. Esta ‘posse’ de informações começa a ser percebida por estes jovens como uma qualificação exclusiva que lhes dá *status* diferenciado e poder de manipulação das traduções de discursos dos *joviña* (velhos chefes waiãpi)”(83-4).

antigamente são tão comuns quanto as queixas sobre jovens que não escutam as orientações dos mais velhos. Isto é, o tempo dos “antigos”, que não me parece tão distante assim, comumente havendo uma identificação de velhos vivos com esse tempo dos antigos, aparece nos discursos guarani como tempo em que era possível viver bem entre parentes e se dedicar com maior concentração às rezas, atingindo *aguyje* (estado de plenitude ou amadurecimento indispensável para se imortalizar sem passar pela morte), em contraste com um presente em que já não seria tão fácil atingir esse estado de amadurecimento e concentração e as pessoas se recusariam a seguir as orientações que lhes permitiriam viver bem como parentes. Neste contexto, chama minha atenção, além das explicações dos Guarani sobre diferenças nos hábitos de alimentação, residência, mobilidade, etc., um discurso, como o do Karaí Tataxim, que contrasta as formas de conhecimento xamânicos e escolares.

Para tratar da relação entre estes dois tipos de conhecimento, partirei de minhas observações dos momentos em que participei das rezas em Parati Mirim e de relatos sobre o xamanismo para depois tecer alguns comentários sobre a educação escolar. Os dois temas dão nexos ao lugar que ocupei nesta aldeia e às experiências de elaboração compartilhada desta pesquisa.

Da sua descrição da situação dos jovens na aldeia, xeramoí Karaí Tataxim teceu alguns comentários sobre religiões, comparando o catolicismo e a religião guarani aos antigos e a religião dos “crentes” aos jovens:

Nossa religião é muito antiga, como a católica, elas sempre estiveram juntas e são parecidas, porque só tem um Nhanderu. Algumas coisas você já sabe que são diferentes: temos *petyguá* (cachimbo), *oporaí* (canto), *ojeroky* (dança), mas no fundo são velhas religiões e seguem o que Nhanderu manda. É como o livro dos *juruá*, dá para ler lá e perceber que é tudo igual, mas é um livro muito grande. Já a religião dos crentes foi feita pelos homens e é nova, como os jovens, e segue o livro deles. Eu não quero falar mal de nenhuma religião, todas as religiões, se a pessoa acredita, fazem bem e servem. Quando os crentes vêm aqui eu mando abençoar todo mundo porque eu sei respeitar a religião de todo mundo. (Karaí Tataxim, Parati Mirim, 2005).

Ao sugerir que as religiões antigas, assim como os antigos, seriam orientadas diretamente por Nhanderu e não através da mediação de um livro, feito pelos homens, algo que ele identifica com os “crentes”, que trazem diferentes livros e folhetos religiosos para a aldeia, e com os jovens que se instruem pela educação dos livros, xeramoí parece colocar em pauta um tema, também abordado por Verá Nhamandu Mirim, que enfatiza a diferença entre

um conhecimento adquirido na reza, por comunicação direta com Nhanderu, conhecimento este considerado “verdadeiro” e um conhecimento que é transmitido pelos livros, considerado mais limitado e de uma legitimidade questionável:

Você lembra que aquele dia quando fomos pra Parati eu contei pra você que os evangélicos nos perguntaram por que não colocamos nossa religião num livro pra ensinar nossos jovens? Um dos professores da aldeia falou pra eles que não precisava de uma Bíblia porque seu *petyguá* era seu livro, é dele que vêm as palavras de Nhanderu; é através dele que a pessoa conversa com Nhanderu e recebe seus conhecimentos. Para nós é assim: quando você pega o *petyguá*, você está parando naquele momento pra você pensar, você está trazendo algo diferente pra dentro de você. É bem diferente de ficar com um livro na mão estudando porque com o *petyguá* você tem a liberdade de falar o que você sente, naquela hora você tem liberdade! (...) Naquela hora você está inteiramente livre. Naquele momento, você está falando com Nhanderu. Aí você fala o que você quiser pra ele; você fala diretamente com ele. Você não está falando comigo, nem com ninguém, você está falando com Nhanderu. É como se você se tornasse dono de si mesmo, naquele momento. (Verá Nhamandu Mirim, Parati Mirim, 2005).

No caso dos *juruá*, eu tenho minhas dúvidas, não porque eu não acredite... eu acredito também, eu acho que eles têm uma forma diferente de acreditar em Deus, mas é tanto pastor que a gente não sabe quem é o verdadeiro. Agora, aqui no nosso meio, sabemos perfeitamente quem é *karai* de verdade; a gente não tem dúvida! Isso porque a gente não tem dúvida sobre a cura que a pessoa faz. A gente tem certeza! Mas quando a gente vai em igreja, a gente não sabe se aquele pastor é realmente puro ou se é apenas uma pessoa. (idem).

Acrescento a estas falas alguns comentários que xeramoí Karaí Mirim do Tekoá Pyaú fez sobre o mesmo tema enquanto estávamos em Parati Mirim. Ele contou que recebeu a visita de um *juruá* católico na *opy* e que este lhe perguntou onde estavam os santos e a Bíblia. Ele lhe respondeu que não precisavam de santos nem de Bíblia, pois quando entram na *opy*, a maioria das pessoas não consegue ver nada, mas Nhanderu revela tudo para o *karai*. Neste ponto da conversa, ele dirigiu suas palavras especificamente a mim:

Você já sabe que quando a pessoa coloca o *ka'a* lá no *ambá* Nhanderu mostra para *xeramoí* toda a vida dessa pessoa, inclusive de parentes que estão longe. Isso também acontece com os *juruá* que têm nome guarani. Se a pessoa tem nome é porque veio a

alma que Nhanderu mandou e aluminou para *xeramoi*. (Karaí Mirim, Parati Mirim, 2005).

Além de comparar religiões, sua fala parece enfatizar que a ausência de suportes materiais e visuais na religião guarani serve antes como desafio que distingue aqueles que vêem, através da sabedoria que adquirem, daqueles que não conseguem ver. Questão sempre levantada quando os Guarani falam da especificidade do conhecimento xamânico, referindo-se às capacidades de “ver” a doença e “escutar” as mensagens dos deuses. Por outro lado, sua fala coloca em foco, não apenas a visão que muitos *juruá* têm da religião guarani, assim como distinções entre esta e as demais religiões com as quais os Guarani têm contato, mas trata também de um problema outro, a participação de pessoas não-indígenas no âmbito da religião e dos conhecimentos guarani. A prática recorrente de dar nome a pessoas não-indígenas e, ao mesmo tempo, sustentar um discurso que atribui aos Mbyá uma origem divina diferenciada, que não apenas os distingue dos demais humanos, mas lhes atribui a condição de verdadeira humanidade parecem apresentar um dilema, que não consegui explorar, pois os rezadores a quem dirigi minhas indagações não enxergavam a situação como problemática e se limitavam a afirmar que os nomes recebidos pelos *juruá* são almas enviadas por Nhanderu e reveladas aos *karaí* do mesmo modo como as almas dos Mbya³⁵, o que pode sugerir, não uma contradição, mas a constatação de que a categoria dos *juruá* é uma construção, sujeita a reelaborações constantes, tanto na reflexão, como nas relações entre os Guarani e *juruá*.

Além de perceber o lugar dos não-índios nas classificações de alteridade e identidade como uma construção, Tinoco (2000) observou que os Waiãpi elaboram diferenciações internas dentro da categoria dos *karaí-ko* (não-índios):

O lugar dos *karaí-ko* na classificação waiãpi das categorias de alteridade vem apresentando historicamente conteúdos diversos. Categorizados segundo a estrutura cosmológica waiãpi como ‘humanidade residual’ (Gallois, 1988:129), os *karaí-ko* de hoje continuam a ser vistos de maneira ambígua. Os Waiãpi, no entanto, vêm produzindo uma diferenciação interna dentro da categoria *karaí-ko*: não há um, mas

³⁵ Meus dados permitem apenas verificar que nos rituais de *nhemongaraí*, quando os *juruá* são chamados para receberem nomes, isto ocorre num momento específico separado das crianças guarani que recebem nomes. Em janeiro de 2007, durante o *nhemongaraí* no Tekoá Pyaú, fui chamada para auxiliar um rezador e três mulheres guarani no momento em que o pajé desta aldeia revelava os nomes dos *juruá* e, no ano anterior, o mesmo pajé deixou a atividade por conta de um homem não-indígena que mora na aldeia e é casado com uma mulher guarani.

diferentes tipos de *karai-ko* que pensam, agem e se relacionam com os Waiãpi de maneiras diversas” (17-8).

Enfim, comparações entre religiões e os modos de ser guarani e *juruaá* foram temas constantemente retomados pelos Guarani nas suas conversas comigo, o que acaba por refletir a necessidade, num contexto de convivência como aquele que experimentei com eles, de identificar e discutir diferenças. Em outros termos, parecia-me que ao mesmo tempo em que estavam dispostos a receber minha participação na maioria das situações, algo pouco comum no contato com outras pessoas não-indígenas, era preciso retomar e reelaborar continuamente os temas da identidade e da alteridade. Embora este tema também se faça presente nos contatos que se dão fora da aldeia ou nas situações em que pessoas não-indígenas vêm à aldeia em visita ou para cumprir atividades rotineiras ou esporádicas de trabalho, a convivência prolongada com pessoas não-indígenas no interior da aldeia parecia apresentar outra espécie de desafio.

Em outras palavras, o contato na cidade ou esporadicamente nas aldeias geralmente suscita comentários sobre a necessidade de “*saber lidar com os juruaá*”; conseguir apoio para projetos ou assistência na aldeia; vender artesanato; evitar se envolver demais com os *juruaá*, como nas críticas que se dirigem às pessoas que vão à cidade beber ou namorar; ou, então, a descrição de situações em que os Guarani se sentem discriminados, como no caso de uma mulher que relatou um sonho no qual ela recebia um presente de um homem *juruaá*, mas logo em seguida percebia que estava com a roupa e os pés sujos e sentiu vergonha. Para ela, este sonho representava uma diferença sócioeconômica e também étnica. “*Eu estava descalça e suja de barro porque sou indígena e moro numa aldeia, onde o chão é todo de barro, mas isso é também um traço de quem é pobre, não tendo como comprar sapatos, tomar banho ou morar numa casa de piso*”. Por outro lado, como menciono em outros momentos da dissertação, o tipo de convivência que uma pesquisa de campo implica também afeta as formas de se pensar e lidar com as categorias de identidade e alteridade. Em Parati Mirim, isso se refletiu em observações constantes sobre minha participação na reza e brincadeiras ou preocupações quanto à possibilidade de que, vivendo entre eles, eu me cassasse com alguém da aldeia, trazendo novos temperos ao farto caldeirão de intrigas amorosas.

A possibilidade de participar diariamente das rezas nesta aldeia e a disposição

dos moradores em conversar comigo sobre temas afins foi um aspecto fundamental tanto para a minha inserção na aldeia como para uma compreensão das relações entre o conhecimento em sentido mais amplo e o conhecimento escolar, tema ao qual voltarei em capítulo específico. Por enquanto, procuro circunscrever a discussão aos limites da aldeia de Parati Mirim no intuito de contextualizar o trabalho que nela desenvolvi.

No período de dois anos em que passei diversas temporadas na aldeia de Parati Mirim, sempre houve reza, embora a participação na mesma fosse variável e freqüentemente contasse com a presença de poucas pessoas, na sua maioria casais mais velhos, como era o caso do cacique e da sua esposa. A presença era muito maior nas ocasiões em que a aldeia recebia parentes de outros locais, durante os *nhemongarái* ou nas noites que antecediam uma viagem coletiva. Muitos indivíduos que não freqüentavam a reza com regularidade participavam dela antes de viajarem ou nos períodos em que passavam por dificuldades, especialmente nos casos de doença.

Nesses dois anos, as rezas foram dirigidas por um velho *karáí* ou uma jovem *kunhã karáí*, o xeramoí Cândido ou sua filha, Pará Mirim, em períodos alternados. Na verdade, antes que o xeramoí voltasse a residir na aldeia, quem dirigia as rezas era sua filha, que mudou de aldeia pouco depois do retorno do seu pai. Nas minhas primeiras temporadas na aldeia, pude observar o trabalho da *kunhã karáí*, que freqüentemente era acompanhada pela esposa do cacique. Foi a primeira vez que vi uma mulher dirigir as rezas e o trabalho de cura, acompanhada por outra mulher ou rapazes, o que chamou minha atenção, pois nas demais aldeias que freqüentei, o trabalho costumava ser feito por um homem mais velho auxiliado por sua esposa ou por rapazes.

Embora eu não tenha condições de aprofundar meus comentários a respeito das diferenças de gênero na *opy* e na religião guarani, algumas observações merecem destaque. Os Guarani freqüentemente falavam comigo sobre a importância do trabalho das mulheres nas rezas, tanto no acompanhamento que dão aos *karáí kuery* e outros participantes, distribuindo os *petýguá*, água e *ka'a* (chimarrão) ou fazendo coro nos momentos de reza e canto, como na direção das rezas e no trabalho de cura. Os relatos, que não pareciam subordinar a atividade feminina à masculina, em termos da sua importância na reza, provavelmente eram motivados pelo fato de terem como interlocutora uma jovem mulher, que deveria aprender sobre o trabalho das mulheres, o que evidencia que os conhecimentos transmitidos se destinam a pessoas e propósitos específicos. Por exemplo, o xeramoí Karáí Tataendy do Pinhal freqüentemente

começava suas explicações sobre a religião, dizendo: “*Se você quiser ser kunhã karái* você tem que fazer assim...”.

Se o trabalho da reza poderia ser de responsabilidade de homens e mulheres e, freqüentemente, é enfatizada uma complementaridade necessária, como quando um dos rezadores me explicou que um *karái* nunca canta sozinho, ele sempre é acompanhado por uma *kunhã Karái*, mesmo que não vejamos ninguém cantando do seu lado e o mesmo ocorre com as *kunhã karái kuery*, que são sempre acompanhadas por um *yvyraijá* (literalmente, dono do bastão e termo usado para designar um homem que se dedica à reza), ou quando outros rezadores diziam que o casal “*divide o dom*”, não pude deixar de observar circunstâncias que apontavam para alguma espécie de diferença, principalmente na condição dos *karái kuery* e das *kunhã karái kuery*. Embora qualquer pessoa possa se esforçar para desenvolver seus conhecimentos e ser reconhecida por suas habilidades na reza e na cura, o número de homens reconhecidos como *karái* é muito maior nas aldeias que freqüentei do que as *kunhã karái kuery*, embora seja comum um *karái* ser auxiliado por sua esposa e esta ser reconhecida como habilidosa no manejo de remédios e no canto. Quando perguntava por que havia poucas *kunhã karái kuery* nas aldeias, as pessoas costumavam explicar que era mais difícil para as mulheres se dedicarem e passarem pelas provas do que para os homens e pude observar que as mulheres rezadoras, principalmente, as jovens, gozavam de menos reconhecimento do que os homens rezadores e freqüentemente eram alvo de questionamento. Por outro lado, a utilização de instrumentos musicais na *opy* também costuma seguir uma divisão sexual. Os homens tocam *mbaraká* (violão), *mbaraká mirim* (chocalho) e *popyguá* (duas claves unidas por uma corda, usada para percussão), enquanto as mulheres tocam *takuapu* (bastão de taquara usado para marcar ritmo) e *mimbi porã* (flauta). Em poucas ocasiões observei mulheres tocando instrumentos geralmente designados aos homens e nunca vi um homem tocar os instrumentos femininos. Muitos diziam que as mulheres nunca deveriam tocar os instrumentos masculinos, embora alguns rezadores respeitados divergissem neste ponto.

Durante grande parte do trabalho de campo nesta aldeia, as rezas freqüentemente envolveram o trabalho de cura, no qual a *kunhã karái* ou o *karái* que moravam na aldeia cuidavam da saúde do cacique, já com mais de noventa anos de idade e com a saúde bastante frágil. O pajé, Karái Mirim, que me acompanhou durante a pesquisa de campo, ajudou a cuidar do cacique e freqüentemente conversava comigo

sobre este trabalho, contando de sonhos que tivera e as causas da doença. Aliás, a saúde do cacique era um tema recorrente em conversas com vários moradores, alguns relatando sonhos preocupantes que tiveram. O próprio cacique falava bastante da sua saúde e, numa ocasião, contou que seus parentes quiseram levá-lo ao hospital, mas que ele insistiu em ficar em casa e ser tratado pela *kunhã karaí*. Ele disse que os remédios dos *juruá* poderiam prolongar sua vida, mas aí ele não teria a certeza tranqüila de seguir a vida que foi traçada por Nhanderu. Enquanto dependesse exclusivamente da reza e da sua própria força, ele poderia estar certo de respeitar o tempo da saúde, da doença, da vida e da morte, sem a angústia de lutar contra o inevitável. Nesse sentido, ele disse que estava se dedicando a tentar entender o que acontecia consigo mesmo e se fortalecer.

Se, por um lado, a doença ocupava um lugar considerável nesta fase da sua vida, ele não deixava de se envolver, sempre que possível, em atividades de trabalho na roça, na resolução de conflitos ou em reuniões na aldeia e fora dela e, muitas vezes, se ocupava em cuidar da saúde de outros, como no caso em que cuidou do seu neto durante a reza ou quando deu remédios e conselhos para mim sobre meu próprio estado de saúde.

Além das sessões de cura, geralmente havia um momento na reza em que o *karaí* ou *kunhã karaí* dava conselhos, outros moradores contavam de novidades, ou as visitas, como era meu caso, davam notícias de onde vieram, falavam do seu trabalho e da sua estadia na aldeia, enfatizando seu estado de contentamento, em falas que muitas vezes se iniciavam com: “*Apy ma xe’e avy’a vaipa*” (Aqui, fico muito feliz). Frequentemente, cada fala de uma pessoa que se levantava e andava na frente do *ambá* (espaço específico na frente da *opy* onde ficam os instrumentos e para onde se dirigem as rezas e a fumaça dos *petyguá*; este termo também se refere à morada dos deuses) ganhava eco dos ouvintes que complementavam a fala com sinais de aprovação ou então interrompiam o falante sem sair do lugar e se envolviam numa espécie de diálogo que muito mais do que uma comunicação entre as duas partes era uma exposição complementar de pensamentos que se cruzavam e sobrepunham-se para os outros ouvintes.

Nestes momentos de reza e reunião, aproveitei para falar do andamento da minha pesquisa, embora, no início eu hesitasse em apresentar todas as noites notícias repetitivas de um trabalho cujo andamento era lento. Várias vezes fui estimulada ou pressionada pelo xeramoí Karaí Mirim que falava para todos ouvirem: “*Neike, Pará*

Mirim, nde'e ayvu remombeú!" (vá logo, Pará Mirim, conte suas novidades) ou pelo cacique que, procurando explicar a necessidade e a obrigação de dividir meus pensamentos com a comunidade dizia: "*Se você quiser falar alguma coisa, pode falar. Fale pelo menos algumas palavras porque todos queremos ouvir suas palavras. Precisamos saber o que você está sentindo e pensando*".

Situação semelhante observei nesta e em outras aldeias, quando os mais velhos solicitavam (de forma mais ou menos insistente) que jovens lideranças se pronunciassem, vencendo sua timidez e, com isto aprimorando sua habilidade de liderança. Assim, Tupã Mirim do Tekoá Pyaú certa vez explicou para mim que uma liderança é alguém que consegue falar bem, encorajando os demais com suas palavras, enquanto, quem tem uma fala dura ou exaltada só manda, mas não consegue organizar o trabalho, fazendo e falando de forma atrapalhada e sem sentido.

A necessidade dupla de ouvir e falar também se estende a pessoas envolvidas em conflitos que, sendo convocadas para uma reunião, devem expressar seu pensamento e se defenderem. Embora reuniões deste último tipo sejam situações de grande tensão, pude observar que geralmente há momentos cortados por humor e brincadeiras, como no caso em que um jovem pegou um martelo de carne no meio de uma dessas reuniões e, batendo contra um banco exclamou: "*Estão condenados, estão todos condenados!*". Por outro lado, muitas pessoas lembram de situações deste tipo, relatando momentos em que conseguiram evitar algum tipo de castigo, apelando a um discurso bem elaborado ou se beneficiando da proteção de alguma liderança que tivesse influência e uma fala convincente.

Entre falas e cura, a música se coloca como central à reza nesta aldeia, assim como nas demais onde trabalhei. Pissolato (2006) observou, durante sua estadia na aldeia de Parati Mirim, que a reza não era diária, ao contrário do que ocorria na aldeia de Araponga. Durante minha experiência de campo (final de 2004 a 2006), sempre houve reza e frequentemente uma ou mais pessoas se colocavam a cantar, acompanhadas por um pequeno coro de mulheres, embora às vezes alguém fosse cantar depois que todos já tivessem deixado a *opy*, fazendo sua voz ecoar pela aldeia durante a madrugada.

Numa das noites de reza, xeramoí Karáí Mirim, um pajé que eu nunca tinha ouvido cantar na sua própria aldeia, entregou o *mbaraká* para um rapaz acertar a afinação dele e depois, levantando-se com o *mbaraká* contra o peito, fez um longo canto, acompanhado por nós mulheres e alguns homens. Depois de terminar, ele

sentou-se do meu lado e contou o seguinte:

Esse *mboraí* (canto-reza) eu ouvi antes da nossa viagem para Peguaoty. Eu guardei. Só que eu tinha vergonha. Estava na minha casa e Nhanderu trouxe esse *mboraí* para meu ouvido. Nhanderu disse que esse *mboraí* é para mim, para me dar força. Quando um *xeramoi* recebe um *mboraí* é só dele, os outros podem cantar, mas eles não guardam, não fica dentro deles. O *xeramoi* Karaí Poty tem o *mboraí* dele e eu tenho o meu. Ele sabe que eu tenho esse. Não é sempre que Nhanderu manda um *mboraí*. Pode até passar um ano, mas quando vem é para aquela pessoa. Porque na *opy*, Nhanderu alumina tudo para o *xeramoi*. (*xeramoi* Karaí Mirim, Parati Mirim, 2005).

Deste modo, ele explicava para mim por que não cantava na sua própria aldeia³⁶, algo que também não ocorreu quando deixamos Parati Mirim e, ao mesmo tempo, acrescentava algo aos conhecimentos que ele se dedicava a dividir comigo sempre que eu o acompanhava na *opy* ou em caminhadas. Assim, através dos seus ensinamentos, ele não apenas contribuía para meu entendimento de temas relevantes à pesquisa, como me dava condições de participar da vida na aldeia com maior liberdade e habilidade. Assim também ocorreu na minha relação com a *kunhã karaí* que, além de me procurar em diversas ocasiões para conversarmos sozinhas, conversas estas em que ela contava da sua vida, mas também queria saber da minha, aos poucos começou a me envolver em algumas atividades da reza, como na distribuição dos *petyguá* ou do *ka'a* ou incentivando-me a fumar, enquanto ela comentava com os outros como eu estava aprendendo bem.

Embora no meu caso tratasse mais de uma aprendizagem voltada para uma boa convivência, freqüentemente ouvi comentários de *karaí kuery* ou *kunhã karaí kuery* mais velhos sobre os bons conhecimentos e habilidades de algum jovem que se destacava na sua dedicação à *opy*. Este foi o caso, quando um rezador escutou o canto-reza do Verá Nhamandu Mirim, durante sua estadia no Tekoá Ytu, e depois comentou comigo que ele poderia se tornar um rezador muito forte porque seu canto e sua voz alcançam bem longe. Pude ouvir e acompanhar seu canto não apenas em Parati Mirim, mas também em outras aldeias pelas quais passeamos juntos ou onde nos encontramos por acaso e sempre notei como sua reza parecia mobilizar os outros que

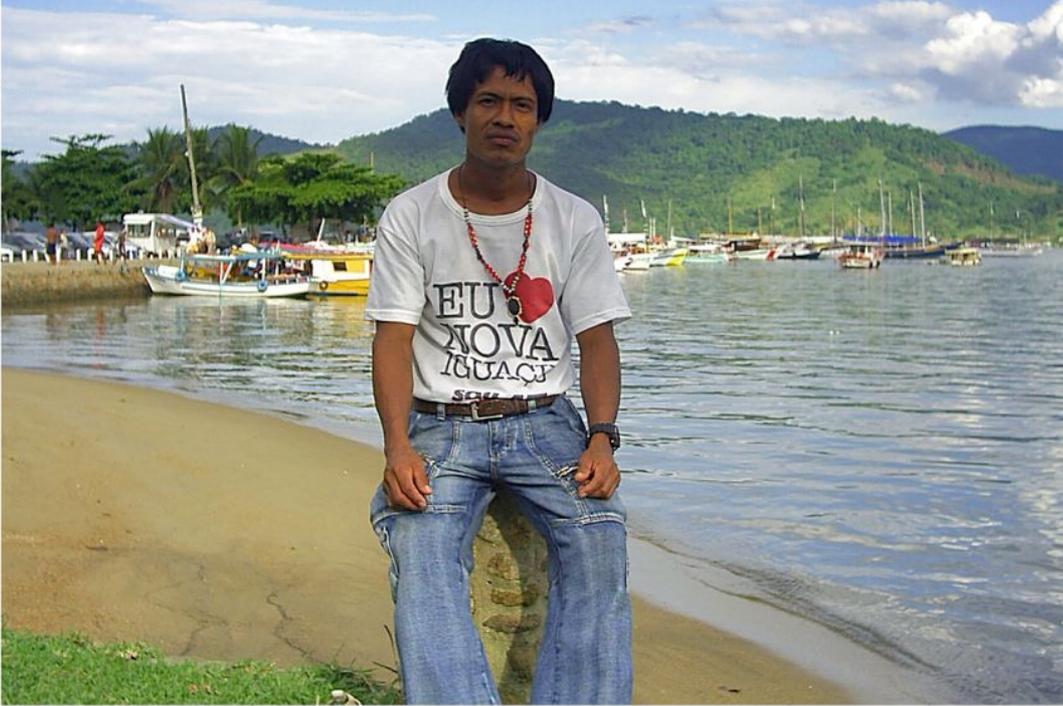
³⁶ Outros rezadores que não costumavam cantar na sua própria aldeia, mas ao visitarem outras aldeias faziam-no, explicaram que na sua aldeia sentiam que os outros moradores não acreditavam neles e na sua reza, enquanto, nas outras aldeias, eles eram respeitados.

dela participavam. Na verdade, num período em que eu estava interessada em registrar sua trajetória enquanto professor indígena, a participação do Verá Nhamandu Mirim na *opy* e sua disposição para conversar comigo sobre temas relacionados a ela, me levaram a entender a necessidade de compreender sua trajetória de vida e aprendizados num contexto muito mais amplo que a educação escolar. Assim, numa noite em que cantamos sozinhos na *opy*, enquanto seu irmão e xeramoí Karaí Mirim nos observavam sentados, Verá Nhamandu Mirim terminou o canto e virou para nós dizendo: “*Então, ganhei uma amiga*”. Com isto, nos juntamos aos outros nos bancos e passamos o resto da noite conversando sobre as experiências de cada um.

A partir dessa noite, começamos a dividir os dias em dois momentos: o período diurno no qual gravávamos entrevistas e o noturno em que nos acompanhávamos durante a reza. Nas entrevistas, Verá Nhamandu Mirim costumava falar muito mais sobre suas experiências na escola como aluno ou professor, política indigenista ou política dentro da própria aldeia. Entretanto, as conversas que tivemos na *opy*, quando todos já tinham fumado e cantado, ou na sua casa, enquanto fazíamos refeições ou ele fazia artesanato, giravam em torno da sua convivência entre parentes, dos sonhos e da religião.

Sua participação na pesquisa foi fundamental para a definição e o amadurecimento do projeto, quando este ainda estava em elaboração. Posteriormente, numa fase de textualização de entrevistas e anotações decorrentes do trabalho de campo em Parati Mirim, Verá Nhamandu Mirim, que antes dizia que não teria paciência para perder seu tempo lendo tanto papel, passou semanas comigo, esclarecendo dúvidas minhas e sugerindo modificações, enquanto eu lia para ele as primeiras versões do texto. Parte desta fase do trabalho foi feita durante uma visita sua a São Paulo, quando ele enfatizava que estava “*invertendo as coisas*”, pois, se na minha primeira visita a Parati Mirim ele me recebeu como uma pesquisadora inoportuna, supostamente interessada em transformar os Guarani em “objetos de estudo”, agora, além de uma amizade que nos aproximava em visitas mútuas, minha vida fora das aldeias também se tornava objeto digno de curiosidade e reflexão por parte dele.

fotografia: Adriana Queiroz Testa



Verá Nhamandu Mirim, 2006

3.2 HISTÓRIA DE VIDA DE VERÁ NHAMANDU MIRIM

A única coisa que meu pai deixou de herança pra mim foi sua memória. Meus pais vieram de Laranjeiras no estado do Paraná. Eu nem sei todos os lugares por onde passaram depois que saíram de lá porque foram muitos lugares. Eu lembro mesmo de duas aldeias: uma é Rio Branco e a outra Bananal no litoral de São Paulo. Dessas aldeias, eles vieram aqui pra Parati Mirim, que até então não era uma aldeia, mas eles passaram pra cá e construíram a aldeia. Quando eles construíram a aldeia, eles moraram aqui com uma outra turma de pessoas. Depois dessa época, eles abandonaram aqui e foram pra outros lugares. Me parece que eles ficaram um pouco ali em Graúna e outros lugares que eu não lembro mais. De lá, eles passaram e chegaram em Bracuí, onde na época tinha um morador antigo que era de lá. Ele se chamava Ferraz. Eu não sei direito, mas acho que ele fez amizade com meu pai... vamos dizer que foi ele que deixou meu pai ficar por lá com a família porque meu pai era índio e o Ferraz também era uma pessoa da roça. O Ferraz tinha muito bananal, então ele roçava e vendia banana. Acho que meu pai trabalhou pra ele. Depois que meu pai entrou lá, ele ficou por lá mesmo e foi lá que eu nasci.

Aí eu nasci, um neném, que não sabia de nada. Eu era um anjinho. Mas, falando sério, eu cresci lá e conheci todo o pessoal *jurua* que mora perto dali. Tinha uma tal de dona Maria e um outro homem ali que depois, no meio da história, esse cara foi prefeito de lá. Conheci vários outros também. Quer ver? Tinha também o Haroldo que sempre passava pela casa do meu pai. E assim foi indo. Até ele morrer. Quando meu pai morreu, eu tinha oito ou nove anos, eu era bem novinho. Ele morreu num atropelamento... foi um carro que matou meu pai.

Com a morte do meu pai, a gente começou a sofrer muito porque até então eu não sabia o que era frio nem o que era fome. Meu pai era muito trabalhador. Ele tinha muita criação, muita plantação. Aí, depois que ele morreu, eu passei frio, passei fome... sofremos, sofremos muito. Aí veio um irmão meu, o Agenor, e levou a família pra Ubatuba, onde a gente ficou um tempo. O Agenor também faleceu recentemente. Nós dois chegamos a escrever um projeto juntos antes da sua morte, mas eu fiquei sozinho pra continuar o trabalho.

Eu tive dez irmãos, mas perdi quatro: uma menina e três homens. Uma irmã eu perdi quando era bem criancinha porque ela morreu logo depois que eu nasci, mas ela já

era grande. Ela tinha uns treze anos de idade. Foi a primeira morte que eu consigo recordar, mas talvez tenha mais alguma antes do meu nascimento. Depois disso, eu perdi outro irmão pequenininho. Quando ele nasceu, acho que meus pais estavam vivendo numa situação difícil e resolveram dar o neném para um *juruá*. Na época, a criança foi levada para um hospital e morreu lá. Meu pai nos contou que foi Nhanderu que quis assim. Meu outro irmão, José Luiz morreu de câncer com 16 anos de idade e depois dele eu perdi mais um irmão recentemente... foi o Agenor. Ele caiu de uma ponte. Agora nós estamos em seis irmãos: tem a Olga, Aparício, João, Iracema, Lourdes e eu. Será que estou esquecendo alguém? Não. Somos seis irmãos. Você conhece um irmão meu, que é o João da Silva. Ele é único irmão que tenho nesta aldeia.

Eu também perdi minha mãe. Quando estou na *opy*, eu lembro muito dela e da última vez que a vi. Ela estava tão doente que não andava mais, então eu tinha que carregá-la nas costas. Um dia antes de fazer uma viagem pra São Paulo, eu carreguei minha mãe até o posto de saúde na aldeia Boa Vista. Durante essa viagem, eu recebi a notícia de que ela tinha morrido. Eu voltei o mais rápido possível, mas quando cheguei ela já estava no caixão. Eu me senti tão mal que não consegui participar do enterro dela. Depois da sua morte, eu nem quis mais ir pra *opy* e fumar *petyguá*, mas quando eu lembrava dela eu não conseguia abandonar o *mbaraká* e minha reza. Ainda hoje, tem vezes que eu não quero ir pra *opy*, mas eu sempre volto e faço minha reza... eu não consigo me afastar.

Eu acho que aprendi muito fora da escola com a educação que recebi dos mais velhos. Uma coisa que eu aprendi que eu acho bem interessante é a forma de lidar com as coisas do mundo. Eu lembro que meu pai falava: “*Olha, você é criança, mas um dia você vai ser adulto e, quando você crescer, é importante aprender a respeitar a natureza*”.

Essa parte eu vou contar pra você porque eu achei bom eu ter aprendido isso. Meu pai dizia assim: “*Olha, se quando você crescer ainda tiver floresta pra caçar, você vai caçar. Pode ser que você não tenha mais condições para caçar porque eu não sei o que pode acontecer no futuro, mas você tem que lembrar que as caças são animais que a gente tem que respeitar. A gente tem que matar, mas não para se divertir ou matar por matar*”. Essa é a nossa lei, a gente não pode matar mais que dois animais de uma vez. Por exemplo, se a gente encontrar um bando de cateto no mato, mesmo que a gente estiver bem armado, a gente não pode chegar e matar tudo de uma vez. A ordem que a gente recebe de Nhanderu é pra matar só um ou dois, o resto tem que ficar para

reproduzir tudo de novo. É uma forma também de manter a caça. Então, meu pai dizia: *“Quando você crescer, você lembre, não esqueça da ordem que eu dei... disso que estou falando pra você: quando você matar, mate um ou dois. Porque Nhanderu não permite matar mais, seria uma maldade para Nhanderu. Se a gente fizer isso é porque não é filho de Nhanderu”*. Eu acho isso interessante porque, pra mim, isso realmente faz parte da educação guarani.

Meu pai também falava da plantação. Ele me ensinou que quando plantamos num lugar, depois que um tipo de planta der três vezes nesse lugar, sendo milho, mandioca ou qualquer outro tipo de planta, tem que sair e deixar aquele lugar. Meu pai dizia: *“Nhanderu não quer mais que mexa nessa terra”*. Então, meu pai deixava aquele lugar, deixava o mato crescer. Era assim: meu pai fazia a roça e depois de um tempo saía e fazia roça em outro lugar. Quando chegava a hora, ele saía de novo e ia pra outro lugar. Nossa religião é assim. Por isso, quando a área era mais livre, quando não tinha essa política toda em cima de nós, os Guarani não paravam muito tempo num só lugar. Ainda hoje as pessoas comentam: *“Pô, mas o Guarani não pára no lugar, fica andando pra lá e pra cá”*.

Na época do meu pai, ele fazia isso por necessidade, mas hoje em dia, a gente não pode mais fazer isso porque nossa área é toda delimitada. A área não é mais livre como antes. Na época do meu pai, ainda não tinha asfalto, não tinha essa divisão toda entre o estado do Rio e de São Paulo. Não tinha essa divisão política. Então, para o Guarani, tudo isso daqui era dele. Na verdade, era tudo parte do mundo guarani, era o lugar onde meus parentes viviam e trabalhavam. Tinha outros grupos indígenas também que a gente não vê mais, como os Tupiniquim. Meu pai sempre me contava isso antes de morrer e foi uma coisa que me marcou muito porque foi uma coisa que ele viveu... foi uma coisa que ele fez no tempo dele.

Antes do meu pai morrer, eu já freqüentava a *opy*, eu comecei a participar desde pequeno. Quando eu era muito pequeno, eu tinha um problema... era como se fosse um trauma. Diziam que as pessoas tinham colocado medo em mim. Na época, minha mãe estava muito doente. Ela ficava sempre falando sozinha e isso começou a me trazer problemas. Eu comecei a ver coisas e ter medo de sair da minha cama. Uma noite, precisei levantar para fazer xixi e vi uma pessoa de pele bem branquinha. Estava tudo escuro, mas a lua estava bem grande e eu vi aquela pessoa muito branca. Voltei correndo pra dentro de casa e contei para meu pai, que também era rezador. Ele pegou o *petyguá* dele e me benzeu. Depois, ele mesmo falou que eu estava assim porque as

peessoas ficavam pondo medo na minha cabeça. Nessa época, eu sempre via meu pai fazer a reza dele, então, um dia eu entrei na *opy* sozinho e vi o *mbaraká* e comecei a rezar também. Foi assim que eu comecei a fazer reza desde pequeno. Com isso, eu comecei a melhorar um pouco e já conseguia sair de casa sozinho de dia, mas quando começava a escurecer, eu voltava correndo pra cama. Teve um dia que eu estava fora de casa perto de um pé de laranja e eu vi uma nuvem de fumaça branca. Eu olhava pra nuvem e ela não ia embora; ela só crescia. Foi aí que eu pensei: “*já que aquilo vai me pegar, eu vou ver o que é*”. Ela cresceu e ficou bem maior do que eu. Quanto mais perto eu chegava, mas ela crescia. Quando eu cheguei bem perto, ela levantou, passou por cima de mim e foi embora. De repente, não tinha mais nada, só o pé de laranja.

Eu contei essa história para todos meus parentes e meu irmão que é rezador falou pra mim que se eu não tivesse tido coragem aquilo ia acabar comigo. Meu próprio nome, Verá Nhamandu Mirim, é de uma pessoa que tem coragem e enfrenta as situações desconhecidas sem medo. Você é Pará, por isso você é uma pessoa sensível e mais cautelosa; isso acontece mesmo nos seus sonhos... quando você sonha com o mar, você quer atravessar, mas sente medo. Eu falo isso pra você, porque quero que você se sinta segura e quanto mais conhecimento você tiver, mais à vontade você vai ficar na aldeia e mais você vai conseguir entender.

Nessa parte da nossa educação guarani, além do milho e da mandioca, tem uma outra planta que é típica e faz parte do *nhemongaraí*, da *opy*, do *kuringuê rery* e do *mombeú'a*. É o *ka'a*, mas você já conhece essa parte, então vou contar um pouco sobre o *petyguá*. Você lembra que aquele dia quando fomos pra Parati eu contei pra você que os evangélicos nos perguntaram por que não colocamos nossa religião num livro pra ensinar nossos jovens? Um dos professores da aldeia falou pra eles que não precisava de uma Bíblia porque seu *petyguá* era seu livro, é dele que vêm as palavras de Nhanderu; é através dele que a pessoa conversa com Nhanderu e recebe seus conhecimentos. Para nós é assim: quando você pega o *petyguá*, você está parando naquele momento pra você pensar, você está trazendo algo diferente pra dentro de você. É bem diferente de ficar com um livro na mão estudando porque com o *petyguá* você tem a liberdade de falar o que você sente, naquela hora você tem liberdade!

Como eu posso dizer pra você entender melhor? Quando você fuma o *petyguá* você fica livre pra Nhanderu, você fica inteiramente só pra Nhanderu, pra ninguém mais. Naquele momento, ninguém pode mexer com você, ninguém pode dizer que você está falando as palavras erradas ou fazendo alguma coisa errada. Naquele hora você está

inteiramente livre. Naquele momento, você está falando com Nhanderu. Aí você fala o que você quiser pra ele; você fala diretamente com ele. Você não está falando comigo, nem com ninguém, você está falando com Nhanderu. É como se você se tornasse dono de si mesmo, naquele momento.

Se você tiver fé mesmo e acreditar em Nhanderu, a casa de reza está lá, a hora que você quiser, você pode ir lá. É assim, ninguém vai impor regras do que você tem que falar, você vai falar tudo que tiver que falar... pra Nhanderu. Então, o *petyguá* é como se fosse um livro do jeito guarani, só que é diferente de um livro, é claro. Não tem nenhum mistério. Eu fiz essa comparação porque com o livro, você tem que aprender o que está no livro e não o que você sente e quer falar, então na minha religião, eu não quero um livro, eu quero conversar com Nhanderu, não com um livro.

Mas quando está sem *petyguá* aí a gente já tem outras idéias e não consegue se concentrar. Você não está inteira quando o *petyguá* falta. Por isso que o *petyguá* é importante. Acho que é por isso que os médicos guarani usam muito. A *kunhã karai* só consegue se concentrar com o *petyguá*, sem isso, ela não consegue. É um material muito importante. Você não acha? Caracas! Até me arrepiei agora.

Teve um dia desses que eu estava falando pra um antropólogo sobre a cura. Eu contava pra ele como o Guarani cura doenças. Você sabe que existe uma pessoa especial na aldeia que faz esse tipo de trabalho com *petyguá*. Não é qualquer Guarani que pode fazer isso. A pessoa que faz essa cura, ela vê o movimento e a velocidade das coisas. Por isso, quando ela vai consultar uma pessoa que está doente, ela pega o *petyguá* e fica fazendo seu trabalho só com Nhanderu. Só ela e Nhanderu. Nesse momento, ela começa a ver tudo que está em volta: o solo, as árvores, as cachoeiras e várias outras coisas. E, apesar da natureza existir para muitas coisas boas, ela também tem mal-feitores. Desde o começo da história do mundo tem o bem e o mal e eles não estão divididos. É uma coisa que nunca vai se dividir mesmo. Por exemplo, as árvores tem o que a gente chama de *yvyra nhẽ'e*, que é uma coisa que está lá naquela árvore e vai ficar nela até ela morrer. Ela só vai sair de dentro quando aquele pé de árvore cair ou morrer. Quando isso acontece, ela fica mudando de um lugar pra outro; ela vai e volta. Nesse momento em que ela está solta, se uma pessoa passar por perto, ela pode ser atingida. Se a pessoa for atingida no seu ponto fraco, é perigoso ela morrer na hora. Pode ser criança, adulto ou velho... pessoas de qualquer idade correm esse perigo. Se a pessoa foi atingida por algum espírito do solo, quando a *kunhã karai* fizer a cura, a doença vai se transformar em um pedacinho de terra, um pedacinho úmido como este

que estou segurando. Se foi através de um espírito de uma árvore, o *opitá'i* que está na *opy* vai mostrar para a *kunhã karai* uma folha de árvore, ou alguma coisa que seja de árvore. Se for de pedra, por exemplo, ela vai se transformar num pedaço de pedra. *Karai kuery* chama isso de *yvyré guamba'é*, quer dizer os malfeitores invisíveis que existem no mundo. *Nhanheramoi* consegue ver essas coisas quando vai curar uma pessoa porque *Nhanderu* ajuda a ter essa visão.

Tem também doença que vem de outras pessoas. É como os *juruá* dizem... feitiçaria. Se pegar a gente no ponto fraco, a gente pode até morrer. Isso já aconteceu comigo. Eu estava andando uma noite em Ubatuba e, de repente, eu escutei um barulho de uma coisa que voava muito rápido. Ela passou voando por mim. Na hora eu não senti nada. Um pouco depois, eu comecei a sentir muita dor no peito e, quando cheguei em casa, não conseguia respirar sem sentir muita dor. Meu amigo estava em casa e eu pedi para ele chamar meu irmão. Ele saiu no meio da noite, sem iluminação para chamar meu irmão. Meu irmão chegou e falou: “*Vou dar um jeito na sua dor, mas amanhã eu cuido melhor, porque já é tarde e estou muito cansado*”. Ele fumou o *petyguá* e eu fiquei um pouco melhor. No dia seguinte, ele tirou uma folha com um cristal embrulhado. Parecia ser da cor de um diamante.

Se você pensar nisso tudo, você vai perceber que está num espaço muito pequeno do mundo e ele é feito de muitas coisas que você não consegue enxergar, por isso você nunca sabe onde vai pisar. Muita gente não acredita nessas coisas porque não consegue enxergá-las, e as pessoas só acreditam naquilo que vêem. O tijolo a gente vê, você mesma está vendo este chão, mas não está vendo o que está além dele. Na verdade, você não está vendo nada mais do que o chão. É por isso que as pessoas não acreditam, mas eu acredito porque *nhanheramoi* fala que é assim e você sabe que o que eles dizem acontece mesmo.

É assim que as doenças são vistas pelo médico guarani. A *kunhã karai* consegue ver o efeito das coisas acontecendo. Ela consegue ver os espíritos das coisas que atingiram a pessoa doente. Mas a força que ela tem para ver isso não é ela que faz, é *Nhanderu*. É por isso que a fé do Guarani é muito forte e nisso eu vejo uma diferença com relação à igreja dos *juruá*. A fé dos Guarani está muito associada à cura, acreditamos que *Nhanderu* nos manda força para curar as pessoas doentes.

Na igreja, eles misturam Cristo, os pastores e o dinheiro, mas pra nós Guarani, não. A fé que temos em *Nhanderu* não é dinheiro, não é sapato, não é comida é simplesmente acreditar que existe a cura. É a *opita'i va'e* que mostra isso, ela fala e ela

mostra isso. É muito diferente do médico *juruá* porque ele precisa tirar uma chapa e abrir o corpo do paciente pra curar.

Eu acho que deve ser difícil para o *juruá* entender isso... eu não sei se um dia ele vai chegar a entender isso. É uma coisa que até para nós Guarani é um mistério que a gente não revela, a gente não vê. Só a pessoa que tem a capacidade consegue ver e dizer isso. Eu mesmo faço parte da comunidade e tenho minha reza que eu faço na *opy*, mas eu não sou curador, então, eu não posso jamais chegar pra alguém e dizer que sou. Isso seria muito errado. Meu pai me falava muito sobre isso; ele dizia que as pessoas que fazem a cura já nascem com esse conhecimento. Os mais velhos falam que é o próprio Nhanderu que mandou aquela pessoa com esse dom. Quando Nhanderu mandou essa pessoa, ele falou pra ela: “*Você vai pra terra e cuida dos seus irmãozinhos*”. É por isso que quando alguém estiver doente ou passando mal, é obrigação dessa pessoa fazer a cura. Ela está fazendo aquele trabalho para Nhanderu, para atender um pedido dele.

No caso dos *juruá*, eu tenho minhas dúvidas, não porque eu não acredite... eu acredito também, eu acho que eles têm uma forma diferente de acreditar em Deus, mas é tanto pastor que a gente não sabe quem é o verdadeiro. Agora, aqui no nosso meio, sabemos perfeitamente quem é *karáí* de verdade; a gente não tem dúvida! Isso porque a gente não tem dúvida sobre a cura que a pessoa faz. A gente tem certeza! Mas quando a gente vai em igreja, a gente não sabe se aquele pastor é realmente puro ou se é apenas uma pessoa.

Eu acho que é uma questão de consciência, a gente tem que ter consciência do que vai dizer para uma pessoa. Eu não quero enganar ninguém; eu não quero ser mais do que sou, mas eu tenho muito prazer em dizer essas coisas pra você porque você é uma pessoa que vive na aldeia. Você ainda precisa aprender muitas coisas e acho que hoje você aprendeu alguma coisa que você vai poder levar e ter com você. Eu tenho certeza disso. Pelo menos eu sinto isso dentro de mim. Eu acho que você tem que encontrar as pessoas e conversar com elas. Assim, você vai ter um pouquinho de espírito guarani. Eu sou uma pessoa que aprendi isso com os mais velhos e tenho prazer em contar isso para algumas pessoas que queiram me escutar e dessa forma contribuir para ajudar meu povo. Hoje, eu acho que é meu papel como educador transmitir esse conhecimentos para outras pessoas.

Eu tenho gosto em fazer isso porque sei como é difícil aprender. Às vezes, a gente aprende com as coisas erradas que acontecem no mundo. As pessoas aqui na terra são muito maldosas, então a gente tem que saber como lidar com as pessoas. A gente

tem que perceber quem é a pessoa com quem a gente fala, porque se não, aquela pessoa que parecia tão amiga, pode no fundo ser mentirosa. Isso que eu estou lhe dizendo, eu ouvi do meu pai. Ele falava assim: “*Olha, faça as coisas certas. Não minta para as pessoas. Não fale mentiras porque se você falar mentiras, não é coisa de Nhanderu. Nhanderu quer que a gente fale a verdade*”.

Os *jurua* também dizem isso, né? Mas eu acho que eles falam mais mentiras do que verdade. Tem que ter cuidado porque *jurua* é assim: fala muitas coisas bonitas, mas na hora de pôr em prática, ele pode acabar por fazer coisas que não são de Nhanderu. Isso é uma coisa importante pra você aprender. Você não pode confiar em todas as pessoas, primeiro precisa observar, analisar e refletir. Às vezes elas não são o que demonstram ser. Comigo mesmo já aconteceu muito disso quando eu era mais jovem.

Você precisa ficar com a anteninha ligada. É uma boa estratégia, inclusive, para você aprender outras coisas. Por exemplo, você acha que não fala bem o guarani, mas, na verdade, não existe isso de falar errado porque seu pensamento está certo, só que na hora de sair, ele sai um pouco diferente e as pessoas não conseguem entender. Mas se você quiser falar tudo mesmo, você precisa ficar atenta para as novas palavras que você escutar. Você pega essas palavras e mistura com as que você já sabe e vai treinando. Você vai juntando palavras novas com palavras velhas e daqui a pouco você já vai falar tudo. Pelo menos foi assim que eu consegui aprender o português, porque eu sempre encontrava um montão de palavras que eu não sabia onde colocar. Sabe essas palavras que o *jurua* inventa pra confundir a cabeça da gente? Às vezes a gente tem que esquecer um pouquinho aquilo que já sabe para estudar aquilo que não sabe. É claro que você não vai esquecer mesmo porque aquilo você já sabe e faz parte de você, mas você pode deixar de lado um pouco.

Essas são as coisas interessantes que eu aprendi, é claro que eu aprendi isso tudo fora da escola. Não foi *jurua* que me ensinou isso, não. Eu aprendi assim, escutando, escutando a pessoa falar. Eu acho que meu próprio pai foi um grande professor pra mim. Foi um dos professores que mais me ensinou. Minha mãe também, mas ela gostava mais de falar dos parentes. Ela me contava muitas histórias sobre meus parentes. Só que eu não consegui guardar nenhum nome e, agora, eu nem sei como chamava meu avô. Você sabe que eu não consigo guardar nomes.

A maior parte da minha educação e mesmo da minha alfabetização, eu aprendi com meus próprios parentes. Muitas vezes, eu aprendi estudando em casa sozinho. ABC, sílabas, essas coisas, eu aprendi, assim, no vento. Só uma vez só que quem me

ensinou o ABC foi minha irmã, porque ela sabia ler e eu não sabia nada. Mas minha vontade era tão grande de ler - eu queria ler para ver como eu me sentia lendo. Eu tinha essa ansiedade. Aí eu ficava enchendo o saco da minha irmã, assim: “*Ensina o ABC pra mim*”. Aí um dia ela pegou e me ensinou. Ela mandou eu ler: “*Lê aqui: ABCD*”, então, eu li. Depois comecei a escrever num caderninho. Na verdade, nem era um caderno! Era um pedaço de papel. Eu pegava aquele pedaço de papel que meu pai trazia do supermercado, porque naquele tempo as compras eram embrulhadas em papel... não colocava em saco plástico naquele tempo. As coisas não eram tão modernas como hoje. Aí eu pegava e ficava escrevendo nesse papel. Eu ficava sozinho escrevendo tudo. Bastou a pessoa me ensinar uma vez que eu já peguei e fui escrevendo. De vez em quando, eu me perdia e aí começava tudo de novo. Eu lia e relia, lia e relia, todo dia. Foi assim que eu aprendi minha alfabetização, eu comecei a escrever e ler um pouquinho. Eu já sabia escrever meu nome e todas as letras, mas eu ainda estava muito fraquinho.

Depois disso, eu fui pra Ubatuba e estudei com Marcos Tupã. Acho que você conhece o Tupã. Ele foi meu primeiro professor na escola. Com ele eu aprendi a escrever algumas coisas... botar a pontuação em tal lugar, e comecei a melhorar um pouco. Nesse período, eu já estava lendo e escrevendo tudo. Só que ele saiu de ser professor; ele abandonou porque ele achava que o negócio dele não era ser professor, então, ele deixou a escola e foi ser cacique. Hoje ele é cacique na Krucutu em São Paulo. Quando o Tupã saiu, entrou um professor *juruá*. Foi o único professor *juruá* que eu tive. O nome dele é Odelir Machado. Ele me deu aula de matemática, de ciência e estudos sociais. Aí, a gente foi estudando. Com ele eu acho que eu aprendi o restinho que eu precisava aprender, principalmente, falar um pouco de português, porque até então eu não falava português. Quer dizer, eu até falava, mas tinha algumas idéias que eu não conseguia completar porque eu não conhecia as palavras certas. Fiquei dois anos na escolinha estudando com ele e a aula que ele me deu, de certa forma, me serviu também.

Ele era um bom professor, principalmente na área de geografia, apesar de que eu não concordava com ele numa coisa porque não tinha como.... não dava mesmo. Ele gostava muito de mim e achava que eu era muito esperto, mas ele ficava insistindo para eu mudar o meu modo de ver o mundo. Ele sempre dizia que as coisas da natureza não têm alma e que era errado o Guarani pensar assim. Um dia eu fiquei muito injuriado com o professor e lhe fiz a seguinte pergunta: “*Você tem alma? Então, eu sou diferente de você, mas também tenho uma alma. Agora, porque você é tão egoísta e acha que*

Deus colocaria uma alma só em nós humanos?”

O jeito do *jurua* entender a natureza é muito diferente do nosso. Quando um Guarani vê o relâmpago e ouve o trovão, ele diz: “*Tupã revê*”, mas na mesma hora o *jurua* fala: “*Uma nuvem bateu na outra e fez esse barulho*”. O *jurua* não enxerga que Nhanderu está em tudo.

Depois disso, eu fiz uma prova e passei na prova, por isso aquela escola de primeira a quarta série já não servia mais pra mim. Eu concluí a quarta série e acabou a escola pra mim. Eu teria que ir pra cidade estudar. Mas aconteceu outra coisa e eu tive que sair daquela aldeia. Foi quando eu trouxe meus filhos pra cá com minha esposa e aconteceu de eu entrar nessa história da luta pela questão da educação.

Então, resumindo toda essa fala aí, eu acho que minha educação foi isso, foi feita dos acontecimentos e dos fatos que eu vi. E eu vi muitas coisas erradas nessa questão também. Mas, tudo isso foi uma aula pra mim. Eu aprendi assim. Muito mais fora da sala de aula do que na própria sala de aula com o professor.

Quando eu vim pra Parati Mirim, estudamos um pouco essas coisas da aldeia: por que as famílias se mudam tanto, quer dizer, por que as famílias não param numa aldeia só. Observamos algumas especificidades da comunidade e algumas diferenças em cada lugar. Lá no Sapucaí, por exemplo, tem muito mais material do que aqui em Parati Mirim. Tem mais matéria prima para fazer artesanato e tal. Nossa aldeia é mais pobre, então, não tem tanto recurso para a comunidade fazer seu artesanato e muitas vezes a gente tem que sair para pegar alguma coisa para fazer.

Começamos a juntar tudo isso e percebemos que tinha muito sofrimento, muita pressão do Estado e de pessoas de fora das aldeias. Esse levantamento foi uma idéia do Professor Agemiro da Sapucaí, lá onde será a escola pólo... quer dizer, a escola pólo que vai representar a educação escolar indígena no Estado do Rio de Janeiro. As outras duas escolas vão ser vinculadas a essa escola pólo. Ele levantou essa idéia porque tinha o sonho de ter uma escolinha própria da comunidade, mas primeiro precisava entender tudo isso que acontecia nas aldeias. Foi nessa época que eu conheci o professor Domingos, que trabalha com pedagogia e entrou junto com o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) para fazer uma articulação com os Guarani, seguindo as nossas formas de organização política. Tudo isso foi muito demorado.

Quando eu cheguei nesta aldeia, há oito anos, o professor Agemiro e outras pessoas da aldeia Sapucaí já estavam pesquisando sua própria história. Mas, aí tem muita história, tem muita história mesmo. Se a gente quiser contar tudo, vai ter que ficar

falando, falar, falar, falar... Eu não quero demorar muito, mas para contar a história direito, vou ter que voltar um pouquinho pra trás de novo.

Antes de conhecer esta situação toda, eu morava na aldeia de Boa Vista. Naquela época, eu estudava numa escola na própria aldeia com um professor *jurua*. Quando eu vim para cá, o Seu Miguel fez uma reunião geral com a comunidade e veio falar comigo, dizendo que precisava de uma pessoa para assumir a questão da educação porque, até então, não tinha ninguém trabalhando nessa área na aldeia de Parati Mirim. Eu falei para ele: *“Olha, Seu Miguel, a questão da educação, a gente sabe que é muito difícil, que é muito complicada, mas se você confiar, eu posso trabalhar um pouco e, até onde eu puder levar, eu posso ir”*.

Aí a comunidade me convocou para trabalhar na área de educação. Eu entrei nessa área porque a comunidade pediu. Eu fui ao primeiro encontro e alguma coisa já começou a clarear para mim, porque até então eu não sabia nada, era um verdadeiro leigo nessa área. Eu entrei nessa história, mas não sabia nada. Acho que essa experiência foi o que me ensinou; eu aprendi muita coisa quando entrei na questão da educação e comecei a ver a coisa de perto. Lembrando a época quando meu pai ainda era vivo e eu não tinha tanto conhecimento como tenho hoje, eu me lembro que existiam esses órgãos como CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CIMI (Conselho Indigenista Missionário) FUNAI (Fundação de Apoio aos Índios), mas naquele tempo eu ainda não sabia o que era tudo isso.

No processo de formação de professores indígenas, primeiro a gente estudou aquele livro de capa meio avermelhada que falava sobre legislação. Para construir uma escola, a gente teria que estudar aquele livro e vários outros. A gente aprendeu que tem um artigo da lei que fala sobre o direito dos professores indígenas. Na verdade, falava um montão de coisas. A partir desse estudo da legislação, conseguimos construir um documento que mandamos para a Secretaria de Educação do Estado. Aí demorou... passou o tempo. Só depois é que eles deram o parecer e a gente descobriu que tinha que pegar aquele documento, ler tudo de novo e fazer um outro documento. Fizemos outro porque era o que tinha que ser feito. Eles queriam saber mais informações sobre as aulas, carga horária, essas coisas. Então a gente foi e buscou essa parte. Nesse período, também construímos uma parte do projeto político pedagógico: vimos quais eram os conteúdos a serem abordados na escola, qual seria o nível de escolarização para os Guarani naquela escola e como as crianças se desenvolveriam. A gente foi levantando, levantando, levantando tudo aquilo, e aí chegou a hora em que teria que pôr em ordem

aquele documento. Nisso, nós que faremos parte da direção das escolas: eu, Agemiro de Sapucaí e Pedro Augustin de Araçonga, assinamos o documento pedindo recursos para o Estado. O Estado teria que pagar salários para os professores e a manutenção da escola em geral... no caso você já sabe o que isso quer dizer.

Nesse meio tempo veio a Mariléia, que me parece ser responsável pela questão da educação diferenciada no Estado do Rio de Janeiro. Ela veio e trouxe a sua turma toda pra cá. Primeiro foi só uma visita, mas depois ela falou que teríamos que entregar toda a documentação da escola naquela mesma semana. Nós nem sabíamos que documento era esse, mas tinha que estar pronto naquela mesma semana.

O Agemiro foi lá e conversou com ela e descobriu que além do documento que ele já tinha feito, teria que registrar a escola pólo dentro do que manda a lei. A gente sabe que não vai escapar disso mesmo, né? Então, as pessoas começaram a correr atrás disso; eu também me esforcei, mas por falta de recursos eu tive que parar de circular um pouco. O Agemiro e a turma de Sapucaí continuava lutando e conseguiram o CGC da escola e fizeram um orçamento de quanto, mais ou menos, a escola gastaria por ano.

Depois, a gente fez um documento para ver se reconhece o uso da língua guarani dentro da escola, mas o Estado tem que dizer alguma coisa sobre isso. Agora, é claro que a gente sabe que não é o Estado do Rio de Janeiro que vai resolver isso; o pessoal diz que é responsabilidade do Conselho Nacional de Educação e foi para o Congresso Nacional. Parece que está sendo aprovado, então a gente fica um pouco mais aliviado. Agora que venha! A gente está mais ou menos preparada. E o nosso interesse era esse: fazer uma coisa diferente. Porque a gente vai em outros estados aí, e vê que é tudo a mesma coisa. Na verdade: pode ser escola municipal ou escola estadual, mas não muda muita coisa.

Teve até um momento que a gente tentou criar o NEI (Núcleo de Educação Indígena) dentro da Secretaria de Educação. Era uma parceria entre dois municípios: Angra e Parati, a Secretaria de Educação do Estado, representada pela Mariléia, a FUNAI, representando o nível federal e o CIMI, como ONG, mas não funcionou porque quando a gente ia falar da questão da educação indígena no Núcleo, que eles diziam ser o Núcleo de Educação Indígena, os *juruá* entendiam e faziam tudo ao contrário. Cada um levava o seu projeto. Cada um ia com sua experiência própria, mas os *juruá* diziam que sempre dependia de alguém que dependia de outro alguém para resolver a questão da educação indígena. Nisso, ninguém resolvia nada. Eu acho que era porque ninguém queria ficar com a responsabilidade de pagar e queria jogar para outra pessoa ou órgão

pagar. Pelo menos foi isso que eu observei. Na verdade, eu vi muita política, muito debate, mas o nosso objetivo, que era fortalecer a educação indígena não aconteceu. Quando vimos que não estava dando certo para nós, resolvemos ir lá uma vez e dizer: *“Olha, nós não queremos mais o NEI porque não está resolvendo o que deveria resolver e está complicando mais ainda”*.

Hoje em dia, a única atividade oficial da escola que fazemos é receber o Censo Escolar que o Ministério da Educação manda. A gente recebe, preenche e manda de volta pra lá, dizendo como está a situação aqui. É engraçado porque uma vez nos perguntaram por que as crianças não mudavam de ciclo e por que elas não foram pra frente. Então, tivemos que falar: *“Ué, porque até agora o Estado e nenhum dos órgãos ajudou a nossa escola. Por que, então, vocês vão se preocupar com o lugar das crianças nos ciclos ou nas séries? Enquanto nossa escola não for reconhecida pelo Estado, as crianças não vão para lugar nenhum”*.

Se os políticos realmente quisessem ajudar em alguma coisa, teriam que construir alguma coisa junto com a comunidade. Tem que entrar no bolo! Mas parece que os responsáveis pelas políticas indigenistas estão lá, fazendo sua política, pensando: *“Nós vamos fazer isso para eles, daqui por diante, os índios vão viver desse jeito”*. Não é certo isso que eles estão fazendo lá porque não tem nada construído conosco. São eles que querem aquilo, não nós. Imagine se essas pessoas viessem aqui na aldeia e falassem pra nós: *“Olha, já temos recursos para vocês fazerem o que precisam: vocês vão poder construir sua escola, vão formar seus professores, vão ter pessoas da própria aldeia trabalhando para vocês”*. Se isso acontecesse seria ótimo, mas não vai acontecer assim. Imagine se daqui por diante eles viessem pra aldeia e falassem: *“Ó, daqui por diante, vocês podem ter sua própria escola e ensinar a língua guarani nela. Vocês vão ser os professores, reconhecidos como os conhecedores da sua própria história”*.

Mas, isso tudo só vai acontecer se a gente brigar porque a gente vai ter que cobrar deles. Pelo menos, no futuro, a gente tem a esperança de que aconteça tudo isso. Não sei se a gente vai estar viva nesse tempo, mas pelo menos a gente pode deixar algumas pistas para o futuro. É por isso que me sinto feliz e sei que estou fazendo alguma coisa. Eu também sou feliz porque aprendi que nem tudo é dinheiro e que eu não preciso ser rico para fazer todas essas coisas. Aqui com você na minha casinha de madeira, de frente para essa geladeira velha, eu sei que posso fazer alguma coisa para ajudar meu povo.

Então, você aproveitou essa conversa sobre minha casa pra dizer que está com

frio e me pedir pra fazer uma fogueira? Meu Deus do Céu! Aí é fogo mesmo! Tem um lugarzinho pra fazer fogueira aqui, mas eu não sou de cortar muita lenha, não. Sabe por quê? Porque eu, quando era mais novo, eu pegava muita lenha no mato e minha esposa fazia comida aqui, na lenha. Não era nem fogão, era lenha no chão e ela fazia a comida aí. Mas depois que comecei a me envolver nessa coisa de educação... na verdade eu me envolvi na política, minha esposa pediu um fogão pra mim. Eu até fiquei meio triste porque não tinha dinheiro pra comprar. Eu falei pra ela: *“Olha, mas é tão bom cozinhar no foguinho assim, mas já que você quer, eu vou fazer um esforço e vou comprar um fogão”*. Aí fui, guardei um dinheirinho e comprei um fogão. Ela também ajudou a comprar. Com isso, ela começou a fazer comida no fogão de *juruá* e eu não cortei mais lenha porque não precisava mais cortar lenha pra fazer comida. Depois, eu fui deixando de praticar, praticar... e, agora, eu acho que pra eu cortar lenha é muito difícil. Eu já me desacostumei, desaprendi e tal. Já me machuquei muito cortando lenha. Foi isso que aconteceu.

Com o artesanato também aconteceu a mesma coisa: comecei a trabalhar com os projetos, com os projetos, com os projetos... e o artesanato, fui deixando pra trás. Não tive mais tempo. Teve uma época que eu nem sentava pra almoçar mais: chegava na aldeia um pouquinho e saía. Chegava do trabalho e tinha que sair de novo. Toda hora tinha que sair da aldeia. Eu não sei, mas acho que foi isso também que acabou cansando um pouco minha esposa. Eu não parava em casa e ela queria ficar comigo, mas eu não dava muita atenção pra ela. Porque não podia, não é porque eu não gostava dela, não. Porque não dava pra ficar grudado com ela o dia todo. Bem que minha vontade era de fazer isso, mas o dever não deixava, tinha que sair pra trabalhar.

Nós casamos quando eu tinha vinte e três e ela tinha quatorze anos. Ela não sabia cozinhar, nem fazer artesanato, então, eu tive que ensinar muitas coisas pra ela. Até falar guarani eu tive que ensinar um pouco porque ela veio de uma aldeia no Maranhão e lá eles falam um pouco diferente, então, às vezes o pessoal daqui não entendia direito o que ela falava. Quando ela se separou de mim, meu filho mais velho, aquele que hoje tem dez anos, quase morreu. Na época tinha um *xamoi* que cuidou dele e ele melhorou. Nós até tentamos voltar, mas não deu certo e ela foi para uma aldeia no Maranhão onde mora a família dela. Eu fiquei tão magoado que falei pra ela que tudo tinha sido uma decepção e que eu nunca mais queria me casar. Na verdade, às vezes penso que tenho azar e por isso vou ficar sozinho. Uma noite dessas, eu sonhei que minha esposa voltava e trazia meus filhos... ela fazia comida e perguntava se eu queria

vê-los e eu ficava tão feliz...

Antes de casar com minha esposa, quando eu era mais jovem, eu era muito tímido, como você. Minha primeira namorada morava na aldeia de Boracéia. Eu era tão tímido que eu nem conseguia falar com ela. Ela contava pra mim que gostava muito de mim e falava isso para os pais dela também, mas eu não conseguia conversar com ela. Teve um dia que eu fui até a casa dos pais dela conversar com eles e contar que eu estava interessado na filha deles. Foi assim que começou o namoro, eu consegui falar tudo para os pais dela, mas pra ela não. Nosso namoro era assim: ela pegava e lavava minhas roupas e eu comprava umas coisas na cidade pra ela. Mas teve um dia que, sem pensar direito, eu fui embora da aldeia e nunca mais falei com ela. Na verdade, eu era muito jovem e não sabia direito o que eu queria. Mas, acho que depois de sair daquela aldeia eu fiquei um pouco menos tímido. Eu também fiquei menos tímido participando de reuniões fora da aldeia, porque nelas eu precisei aprender a falar pra poder defender minha comunidade.

Antes de ter as escolas dos *juruá* nas aldeias, não existia tanta pressão do Estado e tudo era baseado na política guarani. Mas é claro que já existiam *juruá* trabalhando e fazendo planos para controlar os índios naquela época, só que a gente não sabia, eles ainda não tinham chegado. Tem um professor de História no curso de formação de professores que nós estamos fazendo que nos contou um pouco sobre como os brancos queriam domesticar os índios. Ele disse que os brancos caçavam os índios, cortavam suas cabeças e depois vendiam para quem pagasse mais. Parece que eles ganhavam um prêmio pra matar índios. Eles eram caçadores de índios... acho que eles eram mamelucos... é isso que a gente chama filho de índia com branco? O professor disse que eles forçavam as índias a terem filho com os brancos e depois... não sei se eu entendi direito... mas depois eles formavam um grupo e colocavam os próprios filhos pra caçarem os índios. Então, a gente era como se fosse caça. Eles nos caçavam como animais e ganhavam dinheiro pra fazer isso. Parece que depois de um tempo algum governador proibiu isso e a história mudou um pouco. Acho que isso foi recente, não faz muito tempo não.

Tem mais uma coisa que eu quero falar sobre isso: na época dos colonizadores, eles invadiam uma área e dominavam aquele povo, obrigando aquelas pessoas a trabalharem pra eles. Em troca eles davam um prato de comida e o povo não tinha como negar; eles eram forçados a aceitar, se não, eram levados para a forca... eles eram enforcados pra morrer. Eu ouvi essa história sobre como foram construindo tudo isso

que nós vemos hoje e percebi que tem muitas histórias por trás de tudo isso. Ainda hoje, existe isso: o dominador paga um salário mínimo para aquele que é mais pobre e ele não tem como dizer não, ele tem que aceitar isso como uma forma de sobrevivência. Eu acho que essa pessoa é como se fosse uma escrava e para ela a escravidão não acabou.

Aqui na própria aldeia, nós estamos enfrentando muitas dificuldades com os diferentes órgãos do Poder Público. Parece que os *jurua* querem usar a escola e outras instituições como instrumentos para retomarem o controle sobre a terra, porque se eles conseguirem controlar o que acontece nesse pedaço de terra, eles serão os verdadeiros donos, mesmo fingindo que é o cacique que manda. Por isso, quando lutamos para a escola ser do jeito que a comunidade quer, tem muito mais em jogo. A própria luta pela terra está envolvida nessa questão da educação e é por isso que nós estamos enfrentando tanta resistência por parte da Secretaria de Educação. Nós não queremos que nossas escolas sejam encaixadas no sistema do Estado ou do Município, nós queremos autonomia para elas. Nós não queremos ser funcionários do Estado, mas sim das nossas comunidades. É ela que deve decidir como vamos trabalhar e quanto vamos receber. Nós queremos que os recursos da educação venham para nossa associação para a comunidade poder controlar os custos, mas não sei se nosso projeto vai ser aceito ou se vai continuar parado nas mãos das autoridades.

É muito difícil, mas eu acredito que é importante a gente ter paciência e firmeza para não aceitar as condições impostas só para nossas escolas funcionarem logo. É melhor ir devagar, mas ter certeza que estamos seguindo o caminho certo. Também é muito importante a união entre as aldeias. Das quatro aldeias que estão no projeto que nós mandamos pra Secretaria de Educação, uma delas nem é reconhecida pelo Poder Público. É uma aldeia que é muito discriminada porque os índios de lá casaram com *jurua* e lá tem muitos mestiços, então, as próprias autoridades fazem essa discriminação.

Com toda essa situação, às vezes a própria comunidade deixa de nos dar apoio. Tem muitos *jurua* que vêm aqui tentar dividir a comunidade. Eles tentam colocar na cabeça dos nossos parentes que a escola dos *jurua* é melhor e que os próprios índios não servem pra dar aula. Eu não acho que a escola *jurua* seja totalmente ruim, mas ela não ensina os jovens guarani a se valorizarem e perceberem a importância que nossa cultura tem e que eles mesmos têm neste mundo. Os jovens deixam de aprender sobre seu próprio mundo para aprender coisas que não são suas. Eu quero trabalhar com os jovens para primeiro eles aprenderem sobre sua comunidade e depois receberem conhecimentos de fora, sabendo qual é seu lugar no meio desses conhecimentos e

mundos diferentes. Mas nós professores guarani sofremos muita pressão. Tem algumas lideranças na própria comunidade que dão muito valor para os *juruá* e desvalorizam a capacidade dos próprios Guarani. Dizem que as crianças não vão conseguir aprender nada com um professor índio, mas eu sou uma prova de que os professores guarani têm valor porque quase tudo que eu aprendi foi com professores das aldeias e com os parentes mais velhos.

Tem várias outras coisas que são próprias dos Guarani e isso é bem diferente da escola. Não é para excluir a escola, mas a nossa realidade, o jeito como pensamos e vemos o mundo, tem outra história. É onde não envolve política indigenista, onde não tem *juruá* de fora pra dizer: “*O Guarani vai ter que olhar o mundo assim*”. A gente tem a própria forma de ver o mundo. Eu acho que o pensamento guarani está em todos os pontos. Por exemplo: quando nós vamos plantar um pé de banana, plantamos pra comer. Quando ela dá o cacho, a gente vai cortar, vai amadurar e vai comer aquelas bananas. Mas o *juruá* não. Ele já tem um outro pensamento. Quando ele planta banana, ele já está pensando em vender banana. Ele vai até calcular quanto vai tirar de lucro com a banana que ainda vai nascer. O Guarani não pensa assim.

Essa é só uma forma de comparar e ver como o pensamento é diferente. Por isso, se quisermos continuar o nosso modo de trabalhar com as plantas, não é o *juruá* que vai chegar aqui e dizer: “*A partir de agora, vocês vão começar a plantar bananas pra vender*”. Eu não sei se a gente está acostumado a lidar com isso, então, a gente não sabe se vai dar certo porque a gente não vive assim.

É isso que acontece com muitos dos projetos que os *juruá* trazem pra aldeia, inclusive os projetos de economia, que na verdade não economizam nada: não economizam água, floresta, nada. Eu acho que nós Guarani já somos muito econômicos. Estamos longe das moedas. Não temos essa política orçamentária ou uma pessoa específica pra cuidar do patrimônio, pra cuidar das economias. Imagine se nós Guarani tivéssemos uma política de terra que fosse assim: “*Esse pedaço de terra é meu, aquele é de fulano e aquele outro pedaço que sobrou é dos outros*”. Aqui na aldeia não tem essa política de divisão e eu acho que isso tem que ser preservado na nossa educação. A gente nunca pode colocar na cabeça dos nossos parentes de um dia lotear essa terra e vender. Isso não é economia. Na verdade, isso não vai trazer alegria para o nosso povo, só vai trazer tristeza; vai desestruturar a própria comunidade e, com isso, a gente corre o risco até de cair no mundo do crime, que é o pior. Imagina se daqui um tempo a gente começa a ver índio assaltando e matando o outro pra poder tirar dele o que ele não tem!

Apesar de não termos uma formação específica, nós lidamos com tudo isso, com a economia, com a violência, com a preservação da natureza. Somos diferentes dos *juruá*, mas estamos fazendo nossa própria forma de lidar com isso. Não temos uma pessoa que pagamos para fazer isso, mas quem faz sem ser por dinheiro, muitas vezes faz melhor do que quem só pensa em ganhar um salário. Acho que a gente tem que considerar mais tudo isso que é tão bonito... essa forma diferente da comunidade viver e lidar com seus problemas.

Eu percebi que um dos grandes problemas das escolas guarani é que não existe uma política guarani por trás e dentro delas. As formas de organização política dos Guarani não conseguem circular na sociedade *juruá*, a não ser do jeito que os *juruá* querem, não do jeito que os Guarani querem. Por isso as escolas guarani acabam não sendo muito diferentes das outras escolas do Estado. Não existe nas escolas guarani uma política guarani. Então, aqui nós queremos fazer com que a nossa política circule não só nas nossas escolas, mas também no meio dos *juruá* para eles verem mais de perto qual é a realidade nossa e como acontece a educação guarani.

Um caminho pode ser através da língua. Você não acha que já está na hora de os *juruá* aprenderem a falar guarani? Não é que queremos mandar neles, ou colocá-los em escolas nossas para todo mundo virar índio, como os brancos já tentaram fazer com os índios. A verdade é que tem muita coisa para os *juruá* aprenderem e se eles entenderem como nós pensamos, eles vão ficar entre os dois mundos e guardar alguma lembrança disso. Acho que os *juruá* podem aprender muitas coisas boas conosco.

Olha, eu acho que o *juruá* só vai conseguir aprender, ouvindo o que o Guarani está falando, como você está fazendo agora comigo. Eu sou Verá Nhamandu Mirim e estou contando para você o que é a educação guarani e como funciona. Enquanto eu falo, você vai escutando e aprendendo. É muito diferente de você pegar uma caneta e ficar escrevendo, escrevendo, escrevendo. Você sabe que não precisa fazer isso para aprender. A própria escrita é um aprendizado. Escrever, escutar e falar são aprendizados diferentes. A gente não consegue aprender a escutar e escrever ao mesmo tempo porque a gente tem que aprender cada um aos poucos. Tem um momento que a gente tem que aprender a escutar, no outro momento a gente tem que aprender a falar e tem outro momento para aprender a escrever.

A educação guarani é muito oral. Os antigos ensinavam seus parentes sem a escrita. A educação deles sempre foi escutar o mais velho falar. O mais velho ficava falando sobre o sol, a lua, a terra, as doenças, as curas, e os trabalhos, enquanto o mais

jovem escutava e aprendia como o mundo é no pensamento guarani. Hoje em dia a gente se pergunta muito sobre a destruição do mundo porque o material didático dos nossos velhos é o mundo: todas as coisas desse mundo formam um livro completo, então, eu fico pensando que a nossa parte desse livro está sendo destruída.

Teve uma vez que um professor de geografia nos mostrou vários livros de geografia e nos perguntou como nós Guarani fazemos para estudar geografia sem um livro. Eu contei que a nossa geografia é conhecer as histórias dos mais velhos, saber de onde nossos avós vieram, conhecer cada lugar por onde passamos, cada pedaço de mato, rio e as cachoeiras. Este mundo todo é nossa geografia, por isso não precisamos abrir um livro para estudá-lo, ele já está todo aqui.

Nós estamos falando da questão da educação, não só da escola. A educação guarani não está só nas escolas, ela está também na espiritualidade guarani e na preservação das florestas; ela envolve tudo isso. É por isso que a gente questiona muito a questão da evangelização. As pessoas vêm pra aldeia, dizendo que querem nos ajudar com isso, mas eu acho que isso não ajuda. Quando vêm, elas têm a intenção de pregar a palavra de Deus e, em troca, oferecem um pouco de comida ou uma roupa velha, dizendo que estão ajudando os pobres, que estão ajudando os carentes. O pior é que fazem parecer que nós somos um povo que não tem Deus no coração, que elas precisam vir aqui e trazer Deus para esse povo que não tem um Deus. A gente não precisa de igreja.

Queremos ter nossa língua reconhecida e saber que nossas crianças não precisam usar o português para provar que têm conhecimentos. Queremos que os *juruá* olhem para nossas crianças e reconheçam que falando nossa língua ou o português, elas foram escolarizadas. Isso para nós seria uma ajuda, não essas roupas velhas e essa comida estragada que eles trazem e dizem: “*Venham pra igreja que eu vou ajudar vocês*”.

Se você entender bem o raciocínio guarani sobre a religião e comparar com a religião dos brancos lá fora, você vai perceber que é muito diferente. Eu nunca vou sair da minha aldeia para dizer: “*Olha, eu tenho a minha casa de reza que é muito bonita e quero vocês lá, quero que vocês conheçam Nhanderu lá*”. Isso nós Guarani nunca faríamos. Mas o branco vai e chama as pessoas: “*Venham pra minha igreja, que vocês vão conhecer Deus*”. Já o Guarani não faz isso porque não é assim que ele pensa. Ele tem a sua casa de reza lá, ela é simples, feita de barro e outros materiais naturais e lá ele não está preocupado em chamar as pessoas e pôr aquela multidão de gente ali pra mostrar Deus pra ela. Nós somos assim porque faz parte da nossa educação. Eu acho

que não é só o Guarani que pensa assim, existem outras etnias, mas eu não conheço quais são as realidades delas. Eu mesmo nunca entrei numa casa de reza de um Xavante, então não sei como é lá dentro e como ele faz sua reza, mas acho que não fazem como os *jurua*.

Nessa parte da evangelização, tem algumas crianças que estudam fora da aldeia com a professora Ivana. É uma escolinha que tem lá embaixo, mais perto da praia. É lá que ela faz a evangelização. Eu não sei se é do município ou se ela está dando aula particular porque eu quase nunca conversei com ela. Eu já discuti muito com ela, porque não concordo, mas tem algumas mães e pais que querem mandar os filhos pra lá, então eu acho que é uma escolha deles.

A evangelização é um problema, mas tem várias outras barreiras pra gente enfrentar. Tem a questão da lei, que impede também. Então pra gente passar por tudo isso a gente tem que construir, como eu estava falando, a nossa pedagogia. E nem sempre o governo está interessado em fazer isso porque os governantes defendem muito a lei que já existe. A gente sabe disso, mas nem por isso a gente pode pensar que tem que ser desse jeito pra sempre. Não! Acho que a gente tem que reagir!

Eu aprendi muito sobre a situação das escolas indígenas quando comecei a participar das reuniões. Foi numa primeira reunião que eu vi as pessoas falando de muitas coisas. Elas perguntavam: *“Qual é a escola que o Guarani quer? É estadual, é municipal, é particular? Que tipo de escola os Guarani estão querendo?”*.

Nisso, o Agemiro contou aquela história: *“Olha, até uns tempos atrás, as lideranças guarani talvez não soubessem o que é uma escola porque escola era uma coisa do jurua que entrou na aldeia. Então, as lideranças só sabiam que era um lugar onde o aluno ia para aprender a escrever. Então, para eles, a escola era isso e as lideranças guarani diziam: ‘Puxa vida, agora ganhamos uma escola’, mas não sabiam muito bem o que isso significava. Só que uma escola não é só isso. É muito mais do que isso”*. Foi aí que eu percebi que para a gente pensar numa escola tem que pensar em tudo. A escola que nós queremos construir é uma escola com a história guarani dentro, com os professores guarani dentro e, com o tempo, a gente tentar, também, construir material didático com a própria história guarani e com a geografia guarani.

Antigamente, nossa educação não era feita com livros e essas coisas todas, mas hoje em dia, veio outra necessidade de falar e conhecer as coisas do branco, tem que falar a língua do branco e outras coisas mais. Então, a gente tem que construir uma escola que ajude a amadurecer todos os ensinamentos daquela criança para que no

futuro aquela criança tenha uma boa educação: saiba respeitar as pessoas, aprenda a ouvir as pessoas e, quando for necessário, aprenda a falar também. Ela não pode só escutar ou só falar. Então, essa escola é uma coisa nova para nós. Temos que aprender a lidar com essas coisas porque até então a gente não aprendia na sala de aula. Mas agora a gente tem uma necessidade de aprender na sala de aula. No futuro, essas crianças vão querer, de certa forma, vão ter que trabalhar para o seu próprio sustento. Então, a gente tenta buscar formadores, formar essas pessoas para o futuro. Bom, pelo menos, é o meu pensamento. Eu não sei se eu vou conseguir realizar tudo isso, mas o meu sonho é muito alto, né?

Eu sonho muito alto. Eu quero fazer o melhor enquanto eu estiver vivo na terra. E isso me dá uma referência muito boa hoje; eu acho que eu estou bem seguro sobre as coisas que eu falo, sobre as coisas que eu penso. Eu não tenho nenhuma dúvida sobre as coisas do mundo. Não tenho dúvida também de que a minha história foi muito sofrida e está sendo ainda. Até hoje a gente sofre muito. Então é uma história que não tem fim. A história vai continuar ainda. Quando eu era mais jovem, eu acompanhei muito os meus tios, meu pai, minha mãe e outras lideranças mais antigas que trabalharam na luta pela terra, então, minha formação foi feita nesta trajetória toda, o que dá a entender que toda esta história não aconteceu por acaso. Tem muito mais para acontecer ainda na nossa vida.

CAPÍTULO 4:

RIO DAS COBRAS – PARANÁ

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Minhas experiências nas aldeias do Rio das Cobras, Paraná³⁷ tiveram seu início nas redes de parentesco que ligam o conjunto de pessoas dessas aldeias às aldeias de São Paulo e do Rio de Janeiro. Mais especificamente, começaram como uma extensão das minhas experiências no Jaraguá e se estenderam até que, aos poucos, constituíram-se num outro foco de trabalho articulado com as demais aldeias que eu freqüentava.

Grande parte dos moradores adultos das aldeias do Jaraguá e de Parati Mirim viveram nessas aldeias do Paraná. O cacique de Parati Mirim nasceu no Paraguai, mas viveu no Pinhal, onde criou seus filhos e por onde também passaram muitos dos que se agregaram ao seu grupo. Verá Nhamandu Mirim, colaborador de Parati Mirim, começa sua história de vida contando que seus pais vieram de Laranjeiras³⁸. Xeramoí Karaí Poty do Tekoá Pyaú também viveu nessa aldeia, assim como outros moradores que acompanham seu núcleo familiar. Arlindo Tupã, professor da aldeia Tapixi, conta na sua história de vida a trajetória da família Veríssimo que saiu do Pinhal e foi para Tapixi e para Tenondé Porã em São Paulo. Assim, as pessoas de Parati Mirim e de São Paulo sempre contam das suas experiências no Rio das Cobras, dos parentes que lá ficaram, das visitas que se fazem e das saudades, tanto do passado vivido nessas aldeias, uma vivência que não conseguem realizar completamente nas aldeias onde residem atualmente, como das pessoas que deixaram.

Assim, em 2003 o xeramoí Karaí Tataendy, casado com Iracy, filha da cacique Jandira do Tekoá Ytu, decidiu voltar para o Rio das Cobras para cuidar do seu pai que, viúvo, morava na aldeia de Água Santa. Depois de um tempo, ele voltou a São Paulo para depois partir de novo e assumir o cargo de vice-cacique na aldeia do seu pai.

³⁷ A área total da Terra Indígena Rio das Cobras é de 18.681,98 ha, englobando as três aldeias guarani mbyá e as aldeias kaingang (CTI, 2004), mas não possui dados específicos para cada uma das aldeias guarani. Em termos demográficos, havia cerca de cinquenta moradores na aldeia Tapixi, durante minha pesquisa de campo.

³⁸ O município de Laranjeiras do Sul se dividiu em dois: Laranjeiras do Sul e Nova Laranjeiras e o Posto Indígena Rio das Cobras fica neste último, embora muitos Guarani ainda se refiram a ambos como “Laranjeiras”. As aldeias de Tapixi e Água Santa ficam em Nova Laranjeiras e a aldeia de Pinhal se situa

Quando nos encontramos no Jaraguá, durante sua visita, ele riu e disse: “*Eu senti que você tinha ficado triste e sentia falta do seu amigo, eu sei disso, mas não pode ser assim. Do mesmo jeito que você tem seus pais e precisa cuidar deles, eu também tenho o meu e preciso ficar perto dele*”. Ele contou do seu trabalho e disse que nos esperaria (eu e quem quisesse ir da aldeia do Jaraguá ou do grupo Oim iporã ma Ore-rekó) em março para o *nhemongaraí* de *mbojapé*.

Em março de 2005, eu, Poty Poran, professora do Tekoa Ytu e uma colega do Oim iporã ma Ore-rekó saímos de São Paulo rumo à aldeia de Água Santa no Rio das Cobras. O cacique, Tupã nos encontrou na rodoviária e nos levou até sua aldeia, onde todos já estavam empenhados nos preparativos do *nhemongaraí*. Os homens assavam carne e as mulheres preparavam o *mbojapé*, ralando o *avaxi ete’i*, socando-o num pilão gigante e fazendo os pequenos bolos, assados sob as cinzas das fogueiras. Os homens já tinham coletado o mel e naquela mesma noite participamos do *nhemongaraí*. No dia seguinte, após o batismo dos *mbojapé* e do mel, os moradores das demais aldeias saíram enfileirados, mulheres na frente, com suas cestas gigantes sobre as costas e os homens atrás e nós ficamos na aldeia Água Santa, descansando com os poucos moradores que viviam nessa aldeia.

Nas conversas que pipocavam nos intervalos do *nhemongaraí*, fui apresentada ao professor Arlindo Tupã do Tapixi. Vestido com uma camiseta da editora *Nhomboe’a* (editora montada na aldeia Tapixi pelos missionários do SIL), ele contou das suas experiências na escola e na produção de material didático na editora e convidou-nos para conhecer melhor seu trabalho na aldeia de Tapixi.

Numa das noites, o xeramoí Karaí Tataendy nos levou para Tapixi. Conhecemos a *opy* e conversamos com o xeramoí Marcolino, que cuidava dessa *opy* na época da nossa visita. A caminhada era longa e chegamos pouco antes de escurecer, portanto retornamos logo para Água Santa, voltando para Tapixi pouco antes de partirmos para São Paulo. Conhecemos a escola e a editora e Arlindo Tupã e o casal de Missionários nos mostraram o material que tinham produzido e contaram dos novos projetos com entusiasmo. À tarde, passeamos com o cacique, Bastião, e ouvimos suas histórias, antes de deixarmos a aldeia.

Em março de 2006, retornei ao Rio das Cobras à convite do xeramoí Karaí Tataendy que, na época, morava na aldeia de Pinhal. Fui com alguns colegas do Oim iporã ma Ore-rekó e com o xeramoí Karaí Poty, que levava duas mulheres jovens para

acompanhar e ajudá-lo no *nhemongaraí*. O xeramoí Karaí Tataendy, antes de retornar para Pinhal nos ajudou a preparar essa viagem na qual levaríamos o xeramoí Karaí Poty para rever seus parentes e realizar o *nhemongaraí*. Todos estavam ansiosos para receber sua visita, aguardada há muitos anos e xeramoí Karaí Tataendy se dedicava aos preparativos, destacando a preocupação com a escolha das duas mulheres que acompanhariam o xeramoí Karaí Poty. Ele dizia para mim que queria que fossem mulheres que soubessem cantar bem, pois como ele já tinha explicado em outras ocasiões, o canto forte é manifestação de que a pessoa está com o espírito forte e alegre, o que tornaria sua ajuda no *nhemongaraí* valorizada. Ele mesmo ajudou a escolher essas duas mulheres, quando elaborou uma lista junto com o xeramoí Karaí Poty das pessoas que poderiam participar e entregou-a para mim, junto com o endereço de um centro em Guarapuáva mantida pela Pastoral Indigenista, onde poderíamos descansar e pedir auxílio, caso precisássemos durante a longa viagem. Xeramoí Karaí Tataendy retornou sozinho à aldeia de Pinhal, para cuidar dos preparativos e avisar às comunidades das três aldeias guarani do Rio das Cobras que o xeramoí Karaí Poty viria realizar o *nhemongaraí* de *mbojapé*.

Antes de partir, eu e xeramoí Karaí Tataendy, conversávamos muito sobre a viagem. Ele me considerava responsável por parte da organização e orientava-me sobre como cuidar da minha parte. Eu também contava para ele do meu desejo de rever o pessoal do Tapixi para tratar da minha pesquisa e combinar o trabalho de campo que eu faria no meio do ano nessa aldeia e ele incentivou-me dizendo que eu teria uma boa oportunidade de conversar com eles nessa viagem.

Quando chegamos à aldeia, após uma viagem de ônibus e trator, almoçamos na *opy*, para onde todos iam encontrar o xeramoí Karaí Poty. Os velhos levavam seus filhos e netos para conhecer o xeramoí e sentavam juntos, conversando sobre lembranças do passado junto e do tempo que passaram distantes.

Nas noites do *nhemongaraí*, a *opy* encheu de pessoas de toda a aldeia, da aldeia de Água Santa, onde o pai do xeramoí Karaí Tataendy era cacique e também alguns parentes de *Ocoí*, aldeia situada na divisa entre Brasil e Paraguai. Durante a madrugada, enquanto alguns já dormiam, os homens, principalmente os mais velhos, sentavam em torno da fogueira tomando *ka'a*, fumando e contando histórias, notícias e piadas. Teve uma hora da madrugada em que tentei me aproximar do círculo dos homens mas logo percebi que naquela roda não havia lugar para uma mulher. Pensei que fosse um espaço interdito por eu ser *jurua*, mas quando outro colega *jurua* se

aproximou, ele foi logo recebido com uma cuia de *ka'a*. Poucas horas depois, quando os primeiros raios de sol, adentraram as tranças de taquara das paredes da *opy*, peguei meu *petyguá* e fui fumar no *ambá*, em seguida, as outras mulheres idosas vieram acompanhar-me. Depois que fumamos juntas, elas sentaram do meu lado e *xejary* Pará me disse: “*Você já se acostumou bem, você sabe mesmo fumar!*”. Então, percebi que nesta aldeia, onde o contato com *jurua kuery* é quase sempre circunscrito à oficialidade dos agentes e das agências governamentais ou do assistencialismo de missionários e outros grupos, os lugares ou papéis diferenciados de homens e mulheres eram muito mais importantes no interior da *opy*, do que as divisões étnicas, cuja realização e problematização raramente adentram aquele espaço.

Não tive oportunidade de conversar com o pessoal do Tapixi nessa ocasião, pois não participaram do *nhemongará* do Pinhal, mas aproveitei a viagem para ficar entre as mulheres mais velhas, conversando e aprendendo com elas. Também fizemos planos para a visita do xeramoí Karaí Mirim da *opy* do Pinhal para São Paulo, com sua esposa. E revi pessoas que eu tinha conhecido em Parati Mirim e que agora moravam no Pinhal.

Em junho de 2006, depois que o xeramoí Karaí Mirim do Pinhal já tinha deixado São Paulo, as lideranças do Tekoá Pyaú pediram para eu ir até Parati Mirim buscar o xeramoí Cândido, pois muitas crianças do Tekoá Pyaú estavam doentes e ele saberia cuidar delas. Fui para Parati Mirim no meio da festa de São João. O cacique de Parati Mirim organizou uma grande festa para receber seus parentes, com campeonato de futebol entre as aldeias do Litoral Norte de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Rio das Cobras, baile de forró e muita comida. Quando cheguei, tinham matado um boi e havia carne assando o dia inteiro até o começo da noite. Os homens cuidavam da carne e algumas mulheres cozinhavam arroz, feijão e macarrão para a multidão de parentes.

Fui surpreendida pelas mulheres idosas do Pinhal, quando chegaram e me abraçaram perguntando das novidades e dizendo o quanto estavam felizes por nos encontrarmos inesperadamente. Elas cobravam notícias do xeramoí Karaí Tataendy e me encarregaram de contar-lhe para voltar logo para o Paraná. No meio das comemorações, recebemos notícia de que um homem havia morrido no Pinhal e à noite todos que participaram da *opy* trataram desse assunto, cuidando dos parentes que sofriam com a morte e lamentavam estar longe da aldeia.

Voltei para o Tekoá Ytu e comecei a preparar minha terceira viagem às aldeias do Rio das Cobras junto com xeramoí Karaí Tataendy, que, por sua vez, estava ansioso

para rever os parentes do Paraná e não parava de falar da sua vontade de caçar e participar da *opy* de lá. Eu contava sobre o trabalho que pretendia fazer e ele me dava orientações e ajudou a planejar meu tempo entre as aldeias. Ele também prometeu acompanhar-me no início do trabalho, já que ele pretendia percorrer as mesmas aldeias e rever seus parentes.

Antes de partir, meus amigos nas aldeias de São Paulo conversavam comigo longamente sobre a viagem para o Paraná. Certa noite na *opy* do Tekoá Pyaú, Jaxuká, neta do cacique de Parati Mirim contou-me sobre sua vida nas aldeias do Rio das Cobras. Ela aconselhou-me a ficar no Pinhal e não no Tapixi porque, segundo ela: “*É lá que temos mais parentes*”. Ela, certamente, seguia a lógica de visitar os parentes nas aldeias e procurar aldeias onde houvesse parentes, pois as redes de parentesco são uma referência central para os Guarani nas suas andanças entre aldeias. O curioso era sua expectativa de que eu também me orientasse por esse critério, pois estando obviamente fora das redes de parentesco, seria normal que ela indagasse sobre alguma intenção minha de ficar num hotel, alugar uma casa próxima às aldeias ou procurar algum arranjo com as lideranças na própria aldeia, habitando temporariamente algum espaço construído por *juruá*, como a escola, cozinha comunitária ou posto de saúde. Depois, percebi que suas orientações se repetiam em conversas que tive com outros amigos das aldeias em São Paulo, quando, preocupados, perguntavam-me onde eu dormiria, e recomendavam as casas dos seus parentes mais próximos.

Chegando na aldeia de Pinhal, xeramoí Karaí Tataendy me levou diretamente à casa dos seus tios. Esta parte da aldeia recebe o nome do Rio União que corre próximo. É uma área mais afastada da casa do cacique e de construções como a escola e o posto de saúde e tem poucas casas, todas de parentes muito próximos do xeramoí José que cuida da *opy* do Rio União. Ao lado da *opy* tem duas casas e, se afastando dela, seguindo o trajeto do rio, chega-se a um conjunto de outras duas casas. Destas casas não dá para ver a *opy* e, na verdade, de cada pequeno núcleo de duas ou três casas, não dá para ver os outros núcleos. No núcleo onde fiquei havia duas casas e uma delas dividia uma parede com outra casa que era considerada a “cozinha” e não uma casa independente. A casa menor era do Nino, da sua esposa e filhos. A casa maior de Luiz e Maria, pais do Nino. O xeramoí Karaí Tataendy mora nesta mesma casa, onde há três camas feitas de madeira naquele estilo de cama alta com prateleira embaixo.

A cozinha era igual à outra casa, de madeira e taquara trançada, cobertura de taquara, chão de terra batida. Num canto havia um fogão à lenha de metal e no meio

uma fogueira, que à tarde era colocada do lado de fora da casa. Em volta da fogueira ficavam os tocos de madeira e cobertores onde sentávamos, deitávamos e dormíamos. Era lá também que nos alimentávamos, contávamos os sonhos, fumávamos e conversávamos sobre temas gerais do dia e de viagens que queríamos fazer.

Além da *opy* que eu freqüentei no Pinhal durante esta fase do trabalho de campo, há outras duas *opy* na mesma aldeia. A maior é a *opy* onde moram os pais do cacique, que freqüentamos quando xeramoí Karaí Poty do Tekoá Pyaú fez o *nhemongaraí* no Pinhal e há uma terceira que não pude conhecer, pois numa caminhada durante minha primeira visita à aldeia de Pinhal, xeramoí Karaí Tataendy, apontou para ela a uma distância considerável, avisando-me que eu não deveria ir até lá. Após alguma insistência da minha parte, ele encerrou o assunto, explicando que ele mesmo não freqüenta essa *opy* e não me acompanharia até lá caso eu quisesse ir.

Conheci outras aldeias onde havia mais de uma *opy*, principalmente em aldeias mais extensas onde mais de um grupo familiar se destaca como núcleo forte, agregando várias famílias em torno de um casal reconhecido por sua força espiritual e capacidade de articular as famílias. Nas demais aldeias que têm apenas uma *opy*, é freqüente ouvir os moradores dizendo que ter mais de uma *opy* gera uma divisão e uma rivalidade entre os freqüentadores das *opy*, e que Nhanderu não está dividido, então não é bom que as pessoas se dividam. Entretanto, os *xeramoikuery* que cuidam de uma *opy* em aldeias que possuem mais de uma freqüentemente disseram-me que acham importante também visitar as *opy* dos outros e nunca fazer críticas ao que ocorre dentro da outra *opy* ou às pessoas que freqüentam-na. Pude perceber que onde há mais de um xamã ou casal de xamãs reconhecidos como fortes, dificilmente há uma articulação entre eles. Nestes casos, acabam construindo outra *opy* ou, como às vezes observei, as pessoas passam a freqüentar a própria casa desse xamã ou casal.

Embora tenha me dedicado a trabalhar com a história de vida de um dos professores da aldeia de Tapixi, minhas experiências na aldeia de Pinhal e as relações que construí com seus moradores constituíram-se numa referência importante para o prosseguimento de todo o trabalho no Rio das Cobras. Isso, na verdade, está relacionado à rede de experiências entre aldeias e parentes, e merece destaque.

Neste sentido, só é possível entender a construção deste trabalho através da sua inserção nessa rede de relações, pois encontrei meu lugar como pesquisadora no meio dela. O trabalho apenas se tornou possível porque estive atenta para a importância das relações que articulam as diversas aldeias guarani e tive a oportunidade de me deslocar

por essas aldeias em companhia de pessoas que serviam de referência para os Guarani, pelo lugar que ocupam nas redes de parentesco ou na esfera do xamanismo. Pois, em cada aldeia, quando eu ainda era desconhecida, saber que eu andava em companhia de pessoas próximas e respeitadas atribuía algum sentido à minha presença e ao meu trabalho, mesmo que isso não descartasse a necessidade de conhecer-me nos mínimos detalhes, inclusive saber da minha vida fora das aldeias, e avaliar e orientar meus planos de trabalho.

Explicitar o contexto de realização deste trabalho me parece fundamental principalmente numa pesquisa que se dedicou à elaboração e organização de histórias de vida que se produziram em diferentes situações de convivência. Por isso, dedico mais tempo do que o costumeiro a considerações sobre o contexto de trabalho e meu lugar nesse contexto. Construir uma relação de pesquisa sensível às relações entre pessoas tornou-se uma forma fecunda de caminhar entre pessoas, lugares e experiências, mas também colocou-me num espaço menos definido que aquele ocupado por agentes de órgãos governamentais ou por missionários e outros indigenistas, o que trouxe desafios tanto para mim como para os Guarani.

Quando viajei ao Rio das Cobras pela terceira vez para iniciar o trabalho de campo nesta região, onde a presença de pesquisadores é mais rara, sendo mais comum o contato com funcionários de órgãos indigenistas, missionários ou moradores de áreas próximas às aldeias, a ambivalência do meu lugar entre eles suscitou, ao que me parece, um desafio imenso que gerava longas reflexões e situações inusitadas. Assim, quando cheguei na aldeia de Pinhal, fui recebida pelos parentes do xeramoí Karáí Tataendy que nos levaram até a casa onde ficava a fogueira. Lá, sentamos todos nos tocos de madeira reunidos em torno do fogo e o tio do xeramoí Karáí Tataendy preparou um *petyguá* para o sobrinho, um para mim e outro para si. Assim, fumávamos juntos enquanto contávamos da viagem e das novidades. Em todas as demais casas por onde passei, ocorria o mesmo, serviam *petyguá* e uma cuia de *ka'a* para o xeramoí e para mim. Jamais se preocuparam, como nas outras aldeias, em perguntar primeiro se eu fumava ou tomava *ka'a*. Já que eu andava com os mais velhos, tratavam-me com os mesmos cuidados que davam a estes, o que não deixava de surpreender-me, pois nas outras aldeias era muito claro que esta era uma forma de receber os parentes mais velhos, principalmente homens ou mulheres xamãs.

Mas eu não era a única que passava as horas pensando nas peculiaridades da nossa convivência. Frequentemente, os Guarani do Rio das Cobras expressavam longas

considerações entre si e comigo sobre a estranheza de convivemos de maneira tão próxima. As velhinhas sempre diziam umas às outras: “*Ela já se acostumou. Ela trabalha tanto com a gente que ela aprendeu a gostar de tudo e já se acostumou*”. Recordo também a perplexidade de um homem que me encontrou lavando pratos num córrego perto. Ele conversou comigo em guarani sem perceber que eu respondia com dificuldade, até que num ponto da conversa eu não consegui entender, então, ele espantando disse, numa mistura de guarani e português: “*Você é juruá, mas você sabe falar e sabe agir e eu não percebi! Com certeza Nhanderu está com você*”.

Pude observar como as pessoas se espantavam diante da necessidade inédita para elas de repensar a categoria na qual encaixavam os *juruá*. Eu representava um desafio novo e era muito mais fácil, como pude perceber, tentar colocar-me numa das categorias já conhecidas, como mestiça, do que conceber uma *juruá* convivendo entre parentes, o que tornava-me incompatível com o lugar ocupado pelos missionários, indigenistas ou pesquisadores que eles conhecem. Esta dificuldade, inclusive, colaborava para que não percebessem tão rapidamente, como fazem os Guarani de outras aldeias que têm mais contato com *juruá*, minha pronúncia desajeitada e restrito vocabulário.

Na primeira noite na *opy* do Pinhal, estávamos todos em volta da fogueira e eu sentada num cobertor com as crianças. Um dos meninos começou a ensinar todas as palavras que lhe vinham à mente em português. Isso ele fazia para as outras crianças sem me incluir na brincadeira, embora eu imaginasse que eu fosse o fator que motivasse a brincadeira. Em certo momento, ele quis me ensinar também, então ele dizia a palavra em guarani e depois em português para eu, assim como as outras crianças, “aprender”.

Freqüentemente, os Guarani explicam que a inexistência de vínculo deles com os *juruá* se dá porque, além de outros fatores, dentre os quais está uma origem diferente, não compartilham as mesmas dificuldades. Costumam dizer que nós sofremos apenas com nossos parentes. Nesse sentido, eles comentam que os *juruá* vêm para a aldeia, mas depois vão embora, eles não dormem, comem ou passam por dificuldades juntos. No Pinhal, o inverno, período que passei nesta aldeia, é muito rigoroso, tanto pelo frio que atinge temperaturas abaixo de zero, como pela falta de comida. Antes da viagem, um amigo da aldeia de Parati Mirim tinha alertado: “*Quando você estiver lá, vai ficar assustada, vai perceber a dificuldade que eles passam. É pior do que você já viu em qualquer outro lugar*”. Nas outras ocasiões em que estive no Rio das Cobras, foi no final do verão e durante os *nhemongaraí*, quando os padres locais enviam alimento para

a realização dos rituais. Mas, desta vez, não havia ritual que justificasse a ajuda dos padres, portanto, nos alimentávamos do que tinha sobrado da última colheita. Para beber, *xejary* sempre colocava um pouco de açúcar cristal no copo com brasa e completava com água do rio. E também bebíamos muito *ka'a*, o que me ajudou a perceber, depois de beber 23 cuias num dia só, que esta também serve para enganar um estômago vazio. Como era de se esperar, logo adoeci e o pessoal juntava a comida que tinha e insistia para eu comer. As crianças me viam comendo e pediam comida, o que deixava seus pais constrangidos diante da escassez, mas conseguíamos dividir toda comida e freqüentemente comíamos no mesmo prato nos intervalos entre brincadeiras e passeios.

Seguindo a lógica de que os *juruá* não compartilham nem riqueza e nem dificuldades com os Guarani, verem que eu estava disposta a passar por dificuldades com eles e não reclamava contribuiu para que ocasionalmente me atribuíssem termos de parentesco e cuidados excepcionais. O *xeramoí* Luiz de Pinhal, costumava me observar deitada no chão ao lado da fogueira, enrolada nos cobertores junto com os cães, galinhas e crianças e dizer: “*Ah, minha pequena sobrinha, você está com tanto frio, eu e sua tia queremos tanto cuidar de você*”. Assim, numa noite em que fez muito frio, todos resolvemos não ir para a *opy* e passar a noite juntos conversando em torno da fogueira de uma das casas, enquanto *xejary* Maria preparava os *petyguá* e servia *ka'a*. Teve um momento em que seu marido lhe pediu um *petyguá* e ela pegou o meu, dizendo: “*Use o da Pará*”. Os outros estavam disponíveis, mas ela queria que ele usasse o meu. Nesta ocasião eu já estava bastante doente e, além de envolver seu marido nos meus cuidados, ela sentou num banco do meu lado, enquanto eu fiquei nos cobertores com as crianças. Ela pôs minha cabeça no seu colo e ficou catando piolho e fazendo massagem na minha cabeça enquanto *xeramoí* fumava. Nestas circunstâncias, que não eram propriamente de reza e cura, as noções de doença e cura que se repetiam em tantas conversas que tive com os Guarani, quando falavam da necessidade de cuidar de um doente de forma a alegrá-lo na convivência entre parentes para que sua alma queira “ficar”, ganharam maior sentido e concretude para mim.

Depois, quando eu já estava na aldeia de Tapixi e *xeramoí* Luiz perguntava-me sobre os motivos que me levaram a deixar sua família e residir junto ao pessoal do Tapixi, ele voltou a se referir aos termos de parentesco e aos cuidados que a boa convivência entre parentes exige:

Coitada da minha netinha, nós encontramos suas roupas sujas, tudo escondido. Nós ficamos com tanta pena de você, então sua avó foi lavar tudo pra você. Eu vou mandar uma pessoa levar tudo para você lá no Tapixi. Está tudo lavado junto com sua lanterna e as pilhas novas que eu comprei pra você. Não vai faltar nada pra você. E vamos ter uma festa com muita comida: *mbojapé*, mel, porco, arroz e refrigerante. Você precisa voltar e participar da festa. (xeramoi Luiz, aldeia Pinhal, 2006).

Detalho um pouco mais a descrição disso tudo não apenas para indicar as dificuldades que os Guarani passam ou para enfatizar minha inserção neste contexto e a quantidade de trabalho que dei para os Guarani, mas também porque é relevante à compreensão das formas de convivência que os Guarani constroem entre parentes e pessoas de fora, o que não deixa de evidenciar o contexto dinâmico em que esta pesquisa se desenvolveu. Assim, expressam as palavras de Júlio da aldeia Tapixi, quando eu deixava sua aldeia:

A gente se mostrou muito para você e até as coisas ruins. Eu fico com muita vergonha. Eu sei que você não pensa mal de nós e que isso acontece em todo lugar, mas eu não queria que fosse assim. Eu falo para o pessoal que quando tem visita, eles não podem agir assim, mas não adianta. E você viu tudo. Nós (inclusivo) que somos da *opy*, nós somos diferentes. Você tem sua reza e eu quero pedir para você lembrar de nós (exclusivo). Eu peço para Nhanderu dar muita força para você no seu trabalho que eu sei que você vai conseguir e ele vai mostrar o caminho para nós. Como eu não tenho nada para te dar de presente, nós vamos reunir as crianças para fazer uma despedida para você guardar de lembrança de nós, para você contar nas outras aldeias sobre o que você viu aqui. Com ajuda de Nhanderu nós vamos conseguir fazer uma nova casa de reza, maior para nós³⁹. (Júlio, aldeia Tapixi, 2006).

Após alguns dias na aldeia de Pinhal, fui para Tapixi começar o trabalho com o professor Arlindo Tupã. Xeramoi Karáí Tataendy me acompanhou durante a caminhada entre aldeias e deixou-me na casa do cacique do Tapixi. Há mais de um caminho entre as aldeias de Pinhal e Tapixi e são freqüentes as visitas entre aldeias, tanto para rever parentes, como para participar de reuniões, rituais ou festas. Os diferentes caminhos passam por trechos de rios, mata, asfalto, pastos e plantações e são percorridos de dia ou à noite, embora os homens geralmente façam o caminho com

³⁹ Júlio não se referia durante sua fala a problemas como a falta de comida, pois não verifiquei isso no Tapixi, mas a outras circunstâncias transcorridas durante minha estadia. Por outro lado, ele enfatizava sua preocupação com a *opy*, à qual ele vem se dedicando.

mais freqüência do que as mulheres e geralmente são eles que contam das suas andanças noturnas entre aldeias nas noites de festa.

O movimento entre as três aldeias guarani do Rio das Cobras chamou minha atenção, não apenas por fazer parte do meu cotidiano durante o trabalho de campo, mas por apresentar suas peculiaridades. Se, por um lado, as visitas entre aldeias são feitas quase exclusivamente a pé pelos Guarani e nisso eles percebem uma diferença entre eles e os *juruá*, pois os funcionários da FUNASA, da FUNAI, missionários e outros *juruá* com quem têm contato quase nunca os acompanham nas trilhas entre aldeias, passando sempre nos carros oficiais ou particulares. Por outro lado, as idas ao Posto Indígena que na realidade fica mais próximo a uma das áreas Kaingang geralmente é feita num dos carros oficiais, pois geralmente são visitas “oficiais” ao posto de saúde ou posto da FUNAI ou, então, nos dias de jogo de futebol, os moradores das aldeias se deslocam na carroça de um caminhão. Assim, nas duas etapas que acompanhei do campeonato entre os Guarani, Kaingang e *juruá* da região de Rio das Cobras, todos os jogadores, suas mulheres e crianças e eu lotávamos um caminhão e nos segurávamos durante um percurso cheio de exclamações e gargalhadas.

Outra oportunidade de deslocamento ocorre nos dias de compras, quando, geralmente num dia específico da semana, diferentes pessoas e famílias das três aldeias se dirigem a pé até um pequeno mercado, que também funciona como bar. Esse mercado é também um ponto de encontro, onde pessoas das três aldeias guarani e das aldeias kaingang se encontram e trocam notícias. É no exterior desse bar que fica o telefone público mais próximo e operante, então, é lá que muitos dos Guarani conseguem falar com os parentes de outras aldeias e, em seguida, transmitir as novidades para os parentes que se encontram reunidos em torno do mercado. As compras semanais são uma atividade que ocupa quase o dia todo, as pessoas chegam e esperam para fazer suas compras com o auxílio de um funcionário que os atende por trás do balcão. A espera pode demorar horas e, enquanto isso, comem-se salgadinhos e doces, trocam-se notícias, inclusive aquelas que acabaram de receber sobre os parentes de aldeias distantes e falam-se dos sonhos e de planos para próximas viagens ou encontros entre aldeias. Do lado do mercado, clientes não-indígenas recebiam dinheiro dos clientes indígenas para efetuar a compra de bebidas alcoólicas que eram consumidas atrás do mercado. Depois de comprar tudo, vem uma espera ainda maior, na qual os Guarani e Kaingang aguardam um carro, perua ou caminhão do próprio

mercado transportá-los junto com as mercadorias de volta para as respectivas aldeias. Foi uma das coisas mais impressionantes e assustadoras que testemunhei, pois ver dezenas de velhos, homens, mulheres e crianças se espremerem junto com mercadoria nos baús fechados de pequenos caminhões ao chamado de “*Aldeia de Água Santa, Aldeia do Pinhal, Aldeia de...*” contrastava com a alegre folia e conversas que mantivemos a tarde toda em torno do mercado e com as outras experiências de locomoção entre aldeias ou das aldeias para o campo de futebol.

Voltando ao início do trabalho na aldeia de Tapixi, quando chegamos lá, o xeramoí Karáí Tataendy me levou direto para a casa do cacique e lembrou que mesmo que meu trabalho fosse com o professor, o certo era eu me apresentar primeiro ao cacique. A esposa do cacique, Bastiana, nos recebeu e perguntou para xeramoí se eu era *Nhaxium*⁴⁰, aquela mesma moça que os visitou o ano passado. Ela disse que lembrava bem de mim e que poderia ficar comigo, embora seu marido tivesse saído e não pudesse nos receber. Xeramoí esperou um pouco comigo, deu alguns conselhos para eu seguir durante o resto da viagem, disse que voltaria em poucos dias para saber como eu estava e, depois de explicar sobre meu trabalho, deixou minha anfitriã com as seguintes recomendações: “*Cuidem bem dela, ela não come carne, nem ovos, nem café, nem pinga e está doente*”. Com isso, ele nos deixou.

Bastiana me levou até um dos cômodos da sua casa, que ficava, junto com outro quarto, dividido do resto da residência. Ela chamava esta parte de “pousada” e disse que era aqui que ficavam os parentes que vinham de outras aldeias. Bastiana contou que recentemente recebeu a visita de um primo do Tenondé Porã, aldeia de São Paulo e depois de um Kaiová do Mato Grosso do Sul. Ela entregou-me uma chave da casa e me apresentou à sua sobrinha, Natalina que acabara de chegar do Posto Indígena, onde ela dava aulas de língua guarani para os Kaingang.

Natalina é um pouco mais velha que eu e casada com o vice-cacique. Ela é filha de uma das irmãs do cacique e, além de dar aulas no Posto Indígena, frequenta o curso de magistério à noite, junto com a filha do cacique e outra moça da mesma aldeia. É um curso noturno, que fica na cidade e não é especificamente para alunos indígenas.

Natalina, me levou para conhecer a escola e no caminho ela perguntava sobre meu trabalho, minha idade e, como sempre perguntam nas aldeias, se eu era casada ou solteira. Percebendo minha timidez ao falar da minha vida pessoal, ela começou a contar sobre sua própria vida, dizendo:

⁴⁰ Literalmente, pernilongo, apelido que recebi quando comecei a trabalhar nas aldeias guarani.

Hoje as coisas já são mais modernas, mas quando eu era menina, o pessoal fazia casar mesmo. Mesmo que as pessoas não quisessem casar, tinha que casar. Eu mesma quase não conhecia meu marido quando casei. Eu era muito jovem. Eu tinha 13 anos e fui conversar um pouco com ele quando ele voltava da roça. Os outros viram e nos fizeram casar, mas eu só queria perguntar sobre seu trabalho. Aos poucos, fui conhecendo o jeito dele e hoje estamos casados há 14 anos. Temos 3 filhos e o mais novo, Vera Poty, tem 5 anos. Não quero mais ter filhos. Agora quero terminar meus estudos e dar aula. Meu marido é diferente, ele mesmo não tem estudo, mas é um homem muito bom e trabalhador. Ele trabalha muito na roça. (Natalina, aldeia de Tapixi, 2006).

Nos dias que seguiram nossa primeira conversa, passei a ter uma amizade mais próxima com Natalina e seu marido e passeava pela aldeia com seus filhos, enquanto os dois trabalhavam. Percebi o quanto o trabalho era central para esse casal, pois apenas encontrava com eles nos intervalos entre um trabalho e outro e, certo dia, encontrei Natalina muito cansada e queimada de sol. Quando lhe perguntei se estivera o dia todo passeando, ela apenas riu e respondeu que passara o dia inteiro com o marido e as crianças trabalhando na roça. *“É assim mesmo, eu preciso ajudar meu marido no trabalho e levo meus filhos juntos para já aprenderem a trabalhar. Hoje colhemos muita batata doce. E até o pequeno ajudou”*.

Durante minha primeira visita à escola da aldeia Tapixi junto com Natalina, encontrei as missionárias que nela trabalham. Eu já conhecia Sílvia, que é a pedagoga responsável pela escola. Ela mora com seu marido, o pastor Roberto, numa casa próxima à casa do cacique na frente da igreja e da editora. Esse pedaço de terra, como muitas pessoas da aldeia fizeram questão de destacar, pertence à Missão, primeiro estabelecida por Robert Dooley. Os Guarani que falavam do casal de pastores e de Robert Dooley apenas se referiam ao seu trabalho e à instituição Summer Institute of Linguistics (SIL) como “a Missão”, mostrando desinteresse em conversar comigo sobre este assunto. Obtive mais informações sobre o trabalho dos missionários e da sua relação (ou não) com a educação escolar conversando com os próprios missionários e com o professor Arlindo.

O envolvimento dos missionários na escola é central para se entender a educação escolar nesta aldeia, pois esteve na origem da escolarização indígena no Rio das Cobras e permanece ocupando um lugar importante, tanto no cotidiano do trabalho pedagógico, como na elaboração de materiais didáticos realizados pela Editora Nhombõe’a,

estabelecida na aldeia Tapixi. Muitos Guarani da aldeia Tapixi, enfatizavam que os missionários têm muita responsabilidade pelo trabalho educacional escolar.

Meu primeiro encontro com o casal de missionários em março de 2005 ocorreu na primeira visita que fiz ao Rio das Cobras e à aldeia de Tapixi. Acompanhei o cacique e o professor Arlindo enquanto eles mostravam a editora e os materiais produzidos. No meio da visita, o pastor Roberto nos convidou para almoçarmos na sua casa com sua família. Sua esposa preparou um almoço e nos alimentamos junto com o casal, sua filha e neto, enquanto Sílvia falava do seu trabalho como pedagoga na aldeia. A família de missionários nos recebeu com imensa hospitalidade e confesso me sentir um pouco constrangida comendo numa casa que, embora estivesse numa aldeia guarani, se assemelhasse tanto com as casas onde fui criada nos Estados Unidos, no formato, nos móveis e na decoração. Até o jardim destoava das formas de plantio guarani e mais se assemelhava aos jardins que rodeavam minha casa de infância quando vivi em meio a famílias protestantes no sul dos Estados Unidos⁴¹.

Num segundo encontro com Sílvia na escola em agosto de 2006, inicialmente ela me recebeu com reserva, dizendo que eu já tinha conhecimento do projeto educacional da aldeia e, portanto, não compreendia o que mais eu poderia querer saber. Depois disso, nos encontramos poucas vezes, pois ela ficava na escola e minha pesquisa demandava que eu dedicasse mais tempo às visitas entre as casas e diferentes espaços da aldeia, embora nos encontrássemos nos jogos de futebol entre os Guarani do Tapixi e os Kaingang, já que seu esposo é técnico do time. Quase no final da minha estadia na aldeia, Sílvia foi à casa do cacique chamá-lo para algum compromisso e nós combinamos de fazer uma entrevista no dia seguinte.

Apesar da frieza que marcou nosso contato na aldeia e cujo motivo posso apenas suspeitar, durante a entrevista, aos poucos, ela deixou de falar do projeto oficial de educação e se sentiu mais à vontade para conversar comigo sobre sua relação íntima com o trabalho missionário e a forma como ela construiu toda sua vida em torno das suas experiências na aldeia. Explicitadas nossas diferenças e algumas discordâncias, tivemos uma conversa em que foi possível compartilhar palavras e experiências.

Foi no âmbito desta conversa que Sílvia me contou que trabalha nas aldeias

⁴¹ Hvalkof e Aaby (1981) afirmam que o SIL monta bases missionárias nas regiões onde atua que tem uma estrutura que permite aos missionários, majoritariamente norte-americanos, viverem em situações semelhantes àquelas experimentadas pela classe média branca protestante dos Estados Unidos. Minha própria experiência nesse contexto resulta de uma residência durante minha infância e juventude no sul dos Estados Unidos, quando minha mãe trabalhou como empregada doméstica e babá nas casas de famílias de judeus e protestantes nos estados da Florida e da Georgia.

Guarani há mais de vinte anos. Durante oito anos, o casal saiu da aldeia por motivos familiares e nesse período quem cuidou da missão foi um pastor alemão, que, segundo Sílvia, era muito sistemático e não conseguiu fazer um bom trabalho na aldeia. Ela disse que por conta disso, há três anos, a comunidade pediu que o casal retornasse e, assim, vivem entre a aldeia e a cidade. Quando eu lhe perguntei por que saiu da aldeia durante oito anos, ela não quis aprofundar o assunto, mas disse que se arrependia de ter saído porque viver na aldeia faz parte da construção da sua identidade e esta missão é um dom de Deus para ela e para a sua família. Ela contou que criou os filhos nesta casa na aldeia de Tapixi e tem muito desejo de criar os netos bem próximos dos Guarani, mas que provavelmente seus filhos não concordarão. Quando ela falava do seu trabalho com a Missão e de como construiu sua identidade, vivendo nas aldeias, ela começou a falar de como ela percebia meu trabalho e disse:

Você também começou tão jovem o trabalho nas aldeias que sua identidade se confunde com o trabalho e com a relação com os índios, mas a diferença é que você não tem parada, você vai de uma aldeia para outra, então você não cria raízes, fica solta. Isso deve trazer alguma insegurança, não? De toda forma, quando os Guarani estabelecem amizade com alguém é uma amizade verdadeira, sempre que você voltar, mesmo depois de muito tempo, eles vão guardar essa amizade. Eu sinto muito isso; eu senti isso quando eu e Roberto saímos da aldeia e depois pediram para voltarmos e é por isso que eu tenho tanto respeito pelos índios e quero viver e trabalhar com eles enquanto Deus permitir. (Sílvia, aldeia do Tapixi, 2006).

Quando conversamos sobre a relação entre a Missão religiosa e a escola, ela enfatizou que não tinha nenhum elo entre as duas instâncias, pois a escola é mantida pelo governo e não mais pela missão. Então, eu mencionei a editora e como ela havia sido fundada pela Missão, que inclusive produziu recentemente uma tradução da Bíblia em língua guarani, mas ela afirmou que justamente após a publicação da Bíblia a Missão deixou de financiar o trabalho da editora e agora a própria Associação é responsável pela manutenção do trabalho da editora. Mesmo reconhecendo que seu marido, o pastor, é ao mesmo tempo responsável pelo trabalho missionário e presidente da Associação, ela negou que a editora e suas publicações estivessem vinculados às propostas missionárias, antes serviriam para alimentar tanto a escola da aldeia com materiais didáticos, como outras escolas guarani. Embora ela afirmasse sua própria filiação ao trabalho missionário sem reservas, minhas tentativas de explicitar um

vínculo entre isso e o programa de educação escolar foram todas refutadas, o que é compreensível diante da própria história do SIL, pois a sobrevivência da instituição nos diferentes países onde atua, através de contratos com governos locais depende de uma capacidade de se apresentar como promotora de pesquisa científica e de projetos educacionais, culturais e de desenvolvimento comunitário, enquanto, atividades de proselitismo como a realização de cultos, tradução de trechos da Bíblia, de hinos protestantes ou a reelaboração e o registro escrito de mitos, que assumem formas convenientes à evangelização, são apresentadas com cautela às autoridades locais, mas servem de base para a arrecadação de fundos de organizações e indivíduos, majoritariamente nos Estados Unidos (Hvalkof e Aaby, 1981).

Como eu estava morando temporariamente na aldeia, era impossível negar a existência da igreja e a realização de cultos e Sílvia não tentou esconder isso de mim, pelo contrário, ela falava abertamente do seu envolvimento com a igreja e a distância que ela mantinha da religião guarani. Ela disse que a igreja e a casa de reza eram dois espaços muito distintos e que ela nunca sentiu nem desejo ou obrigação de visitar a casa de reza. Ela dizia que cada um escolhia sua religião dentro da aldeia sem sofrer pressão ou discriminação e, do mesmo modo como ela e o marido não obrigavam os Guarani a freqüentarem sua igreja, os Guarani não poderiam exigir que os dois freqüentassem a casa de reza guarani.

Apesar de uma fala marcada pelo respeito ao pluralismo religioso e sua insistência em afirmar que a escola, sendo mantida pelo Poder Público, é uma instituição laica, onde qualquer assunto religioso é evitado, a relação entre escola, editora e a Missão não apenas existe, como está longe de ser neutra. Nesse sentido, podemos observar que a Associação que administra a editora e desenvolve os materiais pedagógicos é constituída pelo próprio pastor; o cacique, cuja família mora no pedaço de terra pertencente à missão e freqüenta os cultos da igreja; e o professor Arlindo, que começou seu trabalho na área educacional, desenvolvendo atividades de pesquisa e tradução junto com o missionário Robert Dooley, conforme ele menciona em entrevista e Dooley (1982) explicita na introdução do seu dicionário de língua guarani-mbya. Por outro lado, há de se considerar os profissionais que trabalham na escola, pois além da esposa do pastor, há uma merendeira e outra professora não-indígenas que se identificam como missionárias e das duas professoras guarani, uma é filha do cacique e freqüentadora da igreja e a outra, embora não participe dos cultos e esteja, junto com o marido e vice-cacique, sempre na *opy*, conta com o apoio dos missionários, tanto para

seu trabalho, como para sua formação. Há, ainda, outra moça guarani que trabalha na limpeza da escola e também faz o curso de magistério. Enquanto conversávamos na traseira do caminhão a caminho de um jogo de futebol, ela contou de uma viagem que fez ao Paraguai com o pastor alemão, na época residente na aldeia, para um encontro evangélico. Aliás, ela foi uma das poucas pessoas da aldeia que conversava comigo sobre sua relação com a Missão.

Mas, como uma escola não se constitui apenas de profissionais, instalações físicas e materiais didáticos, é necessário considerar também alguns dos princípios que norteiam a ação pedagógica. Apreende-se o projeto pedagógico de uma escola, tanto através das propostas impressas em documentos oficiais como o Regimento Escolar e a Proposta Política Pedagógica, como na informalidade dos diferentes espaços e fazeres pedagógicos. Neste sentido, estive na escola durante uma reunião informal entre as professoras, a pedagoga, a merendeira e a faxineira, em que discutiam seus projetos pessoais de vida. Na verdade, cheguei no meio da conversa, quando falavam do curso de magistério e dos concursos que abririam no próximo ano. A pedagoga avisou: *“Estamos sonhando com uma bela vida para cada uma de nós”*. Neste ponto, Natalina acrescentou: *“Quero aprender bem o português, mas não quero ser portuguesa, quero continuar sendo índia, porque tenho orgulho da minha cultura”*. Então, a pedagoga Sílvia acrescentou:

Sim, mas você tem que aprender cada vez melhor o português e continuar praticando o guarani. Precisa ler e escrever em Guarani porque sem a escrita a língua se perde. Por isso a importância da literatura guarani, ter bons livros em guarani, poder continuar praticando a língua e a cultura. É por isso que precisamos continuar publicando livros em guarani. (Sílvia, aldeia do Tapixi, 2006).

Esta conversa traz à tona, alguns temas centrais à compreensão da proposta educacional. As falas suscitam uma tensão vivida pelas jovens professoras na elaboração da sua identidade como educadoras e como mulheres guarani num contexto complexo em que a escola se vincula à história e aos projetos da Missão, sendo que esta defende um trabalho de fortalecimento cultural através da não menos problemática questão da escrita e da “tradução” de línguas, formas, conteúdos e valores.

Nesse sentido, é importante reconhecer que o SIL mantém uma proposta de alcançar diferentes grupos através da evangelização em língua nativa, o que inclui a

tradução e impressão de textos bíblicos em língua nativa. Daí a ênfase que se dá à importância de empreender pesquisas lingüísticas e treinar nativos que possam traduzir, ler, escrever e dar continuidade ao trabalho missionário, tudo sustentado por um discurso que relaciona a escrita à sobrevivência de uma língua e de uma cultura (Hvalkof e Aaby, 1981). E estes fatores não parecem distantes da história da escolarização nas aldeias do Rio das Cobras. Mas, por outro lado, a proposta sofre influência de outro fatores. Aos poucos, os próprios Guarani se questionam quanto à importância e aos efeitos da escrita e algumas lideranças muito respeitadas alertam os jovens para não escreverem sobre os conhecimentos considerados mais valiosos e secretos. Em várias aldeias, os mais velhos dizem que os livros têm duas características ruins: permitem que os conhecimentos cheguem onde não devem e, ao contrário da palavra oral, são perecíveis, rasgam, queimam, enfim, suas palavras desmancham sob a ação do tempo. Evidentemente, esta segunda noção é oposta à idéia corrente em meio aos debates sobre oralidade e escrita em que o registro escrito é visto como um meio de fixar, congelar ou dar maior longevidade às versões que ele retém.

Existe também a ambigüidade vivida pelos próprios professores Guarani. No caso do Rio das Cobras, eles foram escolarizados no âmbito dos programas coordenados pelos missionários, mas como venho sugerindo ao longo desta dissertação, a formação deles extrapola os limites e propostas dos programas escolares, nutrindo-se das suas vivências nas aldeias e entre aldeias e do seu próprio trabalho de elaboração e reelaboração das suas experiências de vida. Neste sentido, discutirei mais adiante outros espaços e experiências que constituem a educação que se desenvolve nas aldeias do Rio das Cobras e, mais especificamente na aldeia do Tapixi, mas antes, parto das observações da Sílvia para refletir um pouco mais sobre o lugar físico e simbólico da igreja e da *opy* nesta aldeia para em seguida abordar alguns aspectos das relações interétnicas na aldeia do Tapixi.

A posição geográfica da igreja e da *opy* nos diz algo da sua relação, pois a igreja, uma construção de alvenaria nos moldes dos templos protestantes fica à entrada da aldeia na frente da casa dos missionários e ao lado da editora, enquanto a *opy* fica quase escondida, depois de todos os prédios, como igreja, editora, escola, posto de saúde e das novas casas de alvenaria. Ela fica atrás do campo de futebol no meio de algumas casas de madeira com os quais se assemelha na aparência. Situadas em pontos opostos da aldeia, feitas de materiais também contrastantes, uma de matéria que se pretende muito durável e com a fachada mantida de forma a representar uma novidade que se mostra

eterna e a outra de matérias que não apenas sofrem a decadência, mas até exigem-na para que ela possa periodicamente ser reconstruída.

Por isso, em alguns sentidos, eu tenderia a concordar com Sílvia quando ela distingue as duas, e eu iria até além, sugerindo que não são apenas espaços freqüentados por pessoas diferentes, pois pude notar que apenas o cacique freqüentava ambos e, com isto, representava, como alguns moradores disseram-me uma espécie de “encontro” entre as duas partes⁴², mas são também espaços sobre os quais se fala ou se silencia de formas diferentes e para pessoas diferentes. Já observei em outras aldeias os Guarani falarem para os *juruá*, especialmente aos crentes, o quanto conhecem da religião cristã, inclusive afirmando semelhanças entre sua própria religião e o cristianismo ou alegando que eles mesmos já eram convertidos, embora isso consistisse muito mais em estratégia de relacionamento do que em confissão de fé. Enquanto em conversas entre si, as mesmas pessoas enfatizavam a diferença entre sua religião e as demais e a necessidade de manterem a separação. Portanto, os discursos também se fazem seletivamente de acordo com as circunstâncias e os interlocutores. Isto é, fala-se de cristianismo com os cristãos, dos quais devem ser guardados os segredos da religião guarani.

Na aldeia de Tapixi, as pessoas também falavam para mim da necessidade de manter os conhecimentos secretos, protegendo-os não apenas dos *juruá*, mas até de parentes menos próximos com quem pudesse haver algum tipo de conflito. O que tornava mais paradoxal o fato de que nenhuma pessoa, com exceção da missionária, quisesse falar comigo sobre a Missão. Sempre que eu tocasse no assunto, as pessoas diziam que isso era negócio dos missionários e passavam a falar da *opy*. Como discuto mais adiante, os Guarani do Tapixi estavam muito mais interessados em descobrir o quanto eu já conhecia da sua religião e mostrar para mim que, apesar das circunstâncias pelas quais passaram, os conhecimentos dos mais velhos não estavam esquecidos. Assim, nas horas de reza, ouvi repetidamente, pessoas aconselharem às demais que deveriam sempre participar das rezas com força e, durante minha estadia, deveriam conversar comigo sobre sua cultura para que eu pudesse contar boas notícias deles para os parentes das demais aldeias. Neste contexto de comunicação e silêncio, meu papel como interlocutora *juruá* e como mais um meio de acesso ao contato com as “coisas” de

⁴² O cacique conversava muito comigo sobre a religião guarani além de participar da *opy*, usar *petyguá* e descrever experiências pessoais muito próximas àquelas relatadas por xamãs guarani. No tempo que passamos juntos, assim como alguns pajés de outras aldeias, ele aproveitou para me ensinar a preparar alguns remédios e me deu conselhos, além de presentear-me com um dos seus *petyguá*. Devido ao pouco tempo que passei na sua aldeia, não consegui entender melhor seu lugar entre a igreja e a *opy*, o que tornaria qualquer conclusão minha a este respeito superficial e equivocada.

jurua lhes parecia menos interessante do que o potencial de encontrar em mim alguma possibilidade de comunicação com os parentes das aldeias em São Paulo.

No âmbito das relações entre parentes e *jurua*, percebi uma relação entre os caminhos que a educação escolar toma nesta aldeia e a relação que se estabelece com as pessoas não-indígenas com quem se tem contato. Aliás, a questão do contato entre Guarani e não-indígenas era um tema freqüente durante conversas, tanto com os Guarani, como com os missionários. Enquanto a Sílvia me perguntava sobre minha convivência com o pessoal da aldeia de Pinhal, aldeia em que ela mesma já trabalhou com seu marido, a merendeira, nos interrompeu para acrescentar:

Eu mesma nunca estive no Pinhal, mas fiquei sabendo que lá eles vivem mais isolados e não gostam de receber os brancos. Eles não gostam que os brancos interfiram na cultura deles. Eles são indígenas mesmo e não estão acostumados com os brancos como o pessoal daqui. Vai levar muito tempo para o pessoal de lá adquirir nossa cultura. (Missionária, aldeia do Tapixi, 2006).

Esta opinião parece representar bem o tipo de relação distante porém constante que envolve os Guarani e não-indígenas da região, sejam estes profissionais que atuam nas aldeias ou os moradores locais, identificados como “colonos”. Embora o contato seja contínuo, tanto em circunstâncias formais, como em momentos mais informais de lazer ou compras, prevalece uma espécie de separação que ambos os grupos reconhecem e parecem valorizar.

Num contexto em que os não-indígenas têm pouco interesse em conhecer mais sobre a vida dos Guarani e os missionários, envolvidos em programas lingüísticos, culturais e educativos, se dedicam a conhecer e trabalhar com a língua como se fosse um conjunto de formas dissociável das dimensões sócio-cosmológicas, meu lugar enquanto pesquisadora não-indígena, tornava-se pouco compreensível para ambos os lados e eu presenciei comentários muito diferentes daqueles que ouvi em aldeias onde a presença de pesquisadores é mais freqüente. Já descrevi um pouco o dilema que isso representava para os Guarani, mas também vale à pena considerar o contato que tive com pessoas não-indígenas e seus comentários. Por exemplo, quando os “colonos” vinham conversar comigo sobre minha situação de estar sempre em companhia dos Guarani e até dormir nas suas casas, algo que para eles era espantoso, insistiam em dizer que eu também era Guarani, ou então mestiça, caso contrário, não aceitaria viver

nessas condições. Por outro lado, as críticas que Arlindo expressou no decorrer da entrevista sobre o quanto as coisas estavam misturadas e que era errado pessoas de fora serem trazidas para dentro da aldeia, certamente não se dirigiam à presença dos missionários ou funcionários do governo que sabiam manter a separação, mas ao quanto minha metodologia de pesquisa participante desafiava um tipo de relação que os demais não-indígenas souberam manter⁴³:

Eu também aprendi que os Guarani devem ficar separados dos *juruá*. Os mais velhos falam que temos que guardar os segredos da religião e da cultura, não ficar contando e mostrando para os amiguinhos de fora. Mas hoje, os jovens falam da vida na aldeia para os amiguinhos e trazem os amiguinhos aqui pra dentro da aldeia. Os amiguinhos entram na casa de reza e o pessoal mostra a dança e os cânticos para os amiguinhos. (Arlindo Tupã Veríssimo, aldeia do Tapixi, 2006).

Não encontrei esse tipo de crítica no meu contato com as outras pessoas Guarani no Tapixi ou nas outras aldeias do Rio das Cobras, mas tive várias oportunidades de escutar histórias sobre suas relações com os *juruá* ou saber de como eles interpretavam as situações de contato cotidiano. Tranquilino, homem de meia idade, que tem parentes na aldeia de Tenondé Porã em São Paulo, aproveitava nossas freqüentes conversas para expor uma descrição detalhada das relações entre Guarani e *juruá* que ele elaborou durante suas experiências com *juruá* de São Paulo e de diferentes regiões do Paraná. No início, ele falava do trabalho dos agentes da FUNAI e da FUNASA, dizendo que muitos deles apenas se preocupam em ganhar dinheiro, mas que na verdade eles não gostam dos índios, inclusive, parecem ter até nojo dos índios. Para exemplificar, ele contou de uma ocasião em que esteve no posto de saúde e um dentista atendia um velhinho guarani. O dentista começou a falar: “*Seus dentes estão todos podres, será que vocês índios nunca lavam a boca?*”. Nisso o Tranquilino disse ter interrompido o dentista para protestar:

Eu sou índio também e vim aqui para tratar dos meus dentes porque esse é o seu trabalho, você ganha dinheiro para cuidar da gente, mas eu vou embora agora mesmo e não vou deixar você chegar perto de mim. Esse homem é meu parente e você não pode tratar assim com nojo, porque esse é seu trabalho! (Tranquilino, aldeia do Tapixi, 2006).

⁴³ Há pessoas não-indígenas com quem algumas pessoas Guarani do Rio das Cobras costumam ter uma relação mais próxima e amigável, entretanto, isso não parece abalar uma imagem generalizada de como se

Na sua análise, não estavam apenas os funcionários públicos, mas também moradores locais com quem ele tinha contato constante. *“Aqui, a gente percebe o jeito como eles olham pra nós. Eles não gostam de índio. Eles têm nojo da gente e a discriminação é muito grande”*. Para ele, esse tipo de coisa não acontece nas grandes cidades, como São Paulo:

Eu mesmo já fui pra lá. Eu fiquei dois meses morando com meu irmão lá no Tenondé Porã. Lá tudo é mais fácil, tem mais apoio e dá pra ganhar mais dinheiro. Eu mesmo trabalhei vendendo palmito na feira. Eu via quando eu ia pra cidade que não tinha tanta discriminação. Lá as pessoas acham legal ser índio. Você sabe como é. Lá tem de tudo, tem muita facilidade, mas eu que me criei no mato, já me acostumei com o mato e a roça e não consigo viver lá. (idem).

O cacique do Tapixi, que sempre me deixou muito à vontade para caminhar por todas as partes da aldeia durante o dia, sempre cuidava para que alguém me acompanhasse quando eu saía da *opy* à noite ou quando saía da aldeia. No início, eu tomava isso como algo que se acrescentava a todas as outras circunstâncias em que sua família me tratava com imensa hospitalidade, mas, aos poucos, pude conhecer sua preocupação de proteger a aldeia e os moradores de potenciais confrontos com pessoas de fora. Isto ficou claro quando eu e Bastiana tomávamos café da manhã juntas e ela me informou que os homens tinham passado a noite toda fora em alguma festa. Quando perguntei para o cacique sobre a festa, ele deu risada e disse que ele e outros homens da aldeia passaram a noite toda vigiando a aldeia porque tinham escutado tiros e estavam preocupados que houvesse uma invasão. Quando lhe perguntei quem poderia invadir a aldeia, ele falou que já tinha sofrido ameaças dos “colonos”, além de alguns furtos e um confronto que seu cunhado teve com um grupo deles, no qual foi esfaqueado. Durante nossa conversa, lembrei de um comentário de Arlindo sobre sua relação com os colonos: *“Antes, tínhamos pouco contato com eles e amizade menos ainda, mas agora, não tem jeito, o contato é mais direto”*.

Mas, assim como o contato com não-índigenas não se restringe à entrada destes nas aldeias, a relação conflituosa também se exprime nos relatos de experiências dos Guarani na cidade, como o cacique destacou quando contava para

dão e devem ser as relações interétnicas.

mim a história de um homem kaingang e um homem guarani que viveram uma grande desventura na cidade que acabou por trazer conseqüências para o conjunto mais amplo de moradores de Nova Laranjeiras. Ele explicou que teve um dia em que um Kaingang e um Guarani estavam andando pela cidade um pouco bêbados, quando os filhos dos “Sem Terra” começaram a xingar e bater neles. A polícia chegou, mas não fez nada, então teve um hora que o Guarani, percebendo que não ia mais agüentar, deu um grito e chamou Tupã. Nesse momento, veio muito vento e raios que atingiram a cidade toda. O raio caía com uma força extraordinária e, quando chegava perto da terra, se dividia em dois para cobrir os dois cantos da cidade. Caíram pedras de gelo de 200 gramas e muitas casas foram destruídas e caminhões arrastados. O cacique contou que viu tudo isso acontecer e que observou como a tempestade pulava e parecia escolher os lugares que ia destruir. Três pessoas morreram na ocasião, todas *juruaá*.

Esta história foi narrada para mim depois que o cacique tinha falado das dificuldades que enfrentam com os *juruaá*, da necessidade de conversarem direito para conseguirem se entender e também de como ele aprendeu a pressionar os políticos locais para que cumpram as promessas feitas nas ocasiões em que vão à aldeia pedir votos aos Guarani. A história vinha ilustrar uma situação limite em que a desproporcionalidade de força entre duas pessoas indígenas diante de um grupo mais numeroso de jovens *juruaá* e de autoridades indiferentes ou coniventes, suscitou a ira de Tupã que não ignorou o grito daquele que lembrou dele. É interessante notar a ênfase que se dá a uma destruição que parecia selecionar seus alvos, como também pode ser observado numa explicação que seguiu o relato: “*Quando Tupã Ray vem bem bravo, parece que ele vai destruir tudo, mas não. O raio vem e atinge uma árvore ou outra, destrói ela todinha. É para expulsar o espírito ruim que está nela. Tupã Ray vem e limpa toda a maldade*”.

Esta explicação coincide com outras que ouvi durante tempestades que presenciei com os Guarani em outras aldeias, principalmente, quando havia uma tempestade na véspera de alguma viagem, os mais velhos se alegravam e diziam que agora poderíamos ir com confiança, porque o caminho estaria todo limpo e aberto, pois Tupã Ray já teria cuidado de eliminar todos os obstáculos que poderiam se colocar no nosso caminho. Frequentemente, ouvi relatos de árvores queimadas por raios no meio de histórias em que os Guarani falavam das sombras de humanos mortos que ficam na terra ou espíritos ruins que podem procurar moradia entre diferentes seres da natureza, plantas, animais, rios, pedras. Tupã Ray, filho de Tupã ou Tupã

jovem, viria nas tempestades para eliminar estes.

Por outro lado, há também a presença na história de uma pessoa que, embora subestimada pelos demais ou que tenha cometido ações repreensíveis, lembra de Nhanderu e consegue sua proteção. Este é um tema constante nas narrativas e nos conselhos que os Guarani expressam. Certa vez Karáí Poty Tupã, um homem jovem que reside na aldeia de Rio Silveira, contou para mim a história de um pajé que era considerado muito forte e respeitado por todos, então todos iam procurar sua ajuda e freqüentavam sua *opy*. Mas tinha um outro homem que não freqüentava a *opy* e todos falavam mal dele, inclusive o pajé. Só que esse mesmo homem sempre fazia sua reza dentro da sua casa, sem se mostrar para ninguém. Um dia Tupã Nhanderu veio e destruiu toda a aldeia, mas levou aquele homem e sua família para a morada de Nhanderu. Quanto aos conselhos, ouvi os mais velhos falando da importância de se lembrar dos deuses e, nas horas de despedida, muitos amigos Guarani avisavam: “*Sempre lembre de Nhanderu; nunca esqueça da opy; lembre de nós e peça proteção para Nhanderu*”.

Quando o cacique de Tapixi contou aquela história para mim ele acrescentou: “*Tupã tem muito poder, por isso temos que ter cuidado quando pedimos sua ajuda*”. Em seguida, ele contou de uma experiência recente em que uma equipe de reportagem local foi procurar os Guarani desta aldeia para fazerem uma “dança da chuva” para acabar com a seca. O cacique falou que o pessoal se recusou a fazer isso porque:

Temos que levar muito a sério o que pedimos para Nhanderu Tupã. Ele sabe o que faz e pode se enfurecer conosco. Quando tem seca, não é algo que a gente não consegue suportar, nunca vai faltar o necessário para nossa sobrevivência, então, temos que confiar nele e suportar as dificuldades. Além disso, temos muitos segredos que não podemos revelar para os *jurua*. (Bastião, aldeia do Tapixi, 2006).

A vinda da equipe de reportagem foi um acontecimento recente que várias pessoas da aldeia comentaram comigo, apresentando motivos variáveis para não atenderem os pedidos dos jornalistas, embora a importância de esconder seus conhecimentos fosse constante em todos os relatos. Natalina contou para mim que conversaram com os jornalistas, apresentaram algumas danças e cantos para eles e deixaram-nos tirarem fotos para que não tivessem que discordar abertamente, mas que não dava mesmo para contar para eles sobre a religião. Seu marido também insistiu

neste ponto num momento em que conversávamos sozinhos e ampliou a necessidade de manter segredos até dos próprios parentes.

Quando os *jurua* vêm aqui perguntar da nossa religião, não podemos dizer muito porque tem uma parte que é segredo e se falarmos disso, o próprio Nhanderu castiga. Até um pajé não pode ficar falando que ele é pajé que é forte e tudo mais. Quando você tem sabedoria, você tem que pegar seu *petyguá* e fumar, fazer sua reza, ter muito amor por todo mundo, mas não pode ficar contando o que sabe e o que faz, até mesmo para os parentes. Eu estou fazendo um treinamento com os mais velhos, mas é muito difícil para ser pajé. Não é todo mundo que consegue porque tem muita provação, até da própria comunidade tem provação, dizendo que aquele não é pajé, que não tem força, que é mentira. Alguém também pode fazer maldição contra você, então é muito difícil mesmo. Então, você tem que ter muito cuidado. Tem que pegar seu *petyguá* e fazer sua reza para ter força, saúde e bastante vida. É por isso que estou vivo até hoje, porque faço minha reza e até meus parentes que estão longe também fazem sua reza, pedindo proteção para nós todos. (Içário, aldeia do Tapixi, 2006).

Além do exposto a respeito das relações entre os Guarani e os não-indígenas no Rio das Cobras, é importante considerar que a relação entre os Guarani e os Kaingang nesta região também é conflituosa. Nas aldeias do Paraná, são frequentes comentários sobre a relação complicada que os Guarani têm com os Kaingang. As aldeias são próximas e ambos os grupos dependem dos serviços coordenados pela FUNAI e FUNASA do Rio das Cobras o que acentua os conflitos entre os dois grupos. Ouvi diversos relatos sobre como os Kaingang se favorecem dos seus contatos com os *jurua* e se aproveitam das circunstâncias para prejudicar os Guarani. Acusações e críticas contra os Kaingang são comuns, embora haja vínculos de amizade e casamento entre algumas famílias. Este é o caso do cacique do Tapixi que é casado há mais de duas décadas com uma mulher kaingang e mantém um bom relacionamento com seus parentes, inclusive casando o filho com outra mulher kaingang. Numa ocasião em que falávamos de casamento, o cacique começou a comparar seu casamento com aquilo que ele observava entre outros parentes:

Já faz muito tempo que eu casei com a Bastiana. Eu tenho um primo que era casado com uma mulher e depois foi pra outra aldeia e quando voltou estava casado com outra mulher. Depois de alguns anos, ele voltou de novo e estava casado com outra

mulher. Assim eu já vi muito. Parece que todo mundo muda de aldeia e muda de mulher e eu fico sempre no mesmo lugar e com a mesma mulher. (Bastião, aldeia do Tapixi, 2006).

Sua esposa também falava comigo sobre sua experiência de ser Kaingang e casada com um homem guarani. Ela costumava dizer que se esforçava para não esquecer da sua cultura. No primeiro dia que passei na aldeia, ela me mostrou algumas camisetas e canecas com desenhos kaingang e disse que seus filhos falam guarani, kaingang e português. Ela contou que aprendeu a falar guarani porque tinha muita pena dos parentes do marido, que sofriam quando iam para o posto de saúde e não conseguiam falar com os médicos e enfermeiros, então, ela começou a acompanhá-los e servir de intérprete. Até hoje ela trabalha no posto de saúde e, em breve, contará com a ajuda de outros jovens da aldeia que se preparam para fazer o curso de auxiliar de enfermagem.

O vínculo do cacique com algumas famílias kaingang, através do seu casamento é um fator importante não apenas para a relação que se estabelece com os Kaingang, mas também para a forma como se dão as relações interétnicas dentro da própria aldeia. Embora este não tenha sido um foco da minha pesquisa, considerar este aspecto é relevante para compreender algumas das situações que observei na aldeia.

Este foi um dos primeiros temas que as pessoas conversavam comigo quando cheguei na aldeia. Já nas apresentações, as pessoas aproveitavam para dizer: “*Esse daí é do Paraguai*”. Numa destas ocasiões, todos riram, sem que eu entendesse se era por algum tipo de constrangimento ou por se tratar de uma brincadeira, portanto, perguntei para a pessoa indicada se ela era mesmo do Paraguai. No caso, era o vice-cacique e ele respondeu: “*Não posso negar a raça*”. Em seguida o cacique comentou que sua aldeia é “multi-étnica”.

No começo da nossa conversa, quando os outros estavam por perto, o vice-cacique apenas contou que sua família era do Paraguai e não quis falar muito sobre isso, mas conforme o tempo e nossa conversa avançavam, as pessoas nos deixaram para cuidarem de outras atividades e ele começou a contar para mim das suas próprias experiências no Paraguai.

Meu lugar de nascimento está debaixo da água. A empresa de Itaipu alagou tudo, e no lugar onde nasci, agora só tem água. Quando eu tinha dois anos de idade, minha família

mudou para Ocoí. Naquela época só tinha gente do Paraguai, mas teve uma briga com os Guarani que chegaram lá e eles foram expulsos e vieram pra esta região do Paraná. A vida era muito difícil. Meus pais tiveram que me doar para uma família do Paraguai. Eu fiquei com eles dos 12 até os 18 anos, quando perguntei para meu patrão sobre minha família e de onde eu vim. Ele contou que eu fui doado pra eles e indicou para eu vir aqui pra Água Santa encontrar minha mãe. Quando cheguei na aldeia de Água Santa, minha mãe estava muito pobre; ela só tinha um pedaço de *mbojapé* para me dar, mas eu já tinha conta no banco e dinheiro, então fui fazer uma comprinha pra ela. (...) Você sabia que lá no Paraguai eles não demarcam a terra e não tem órgão indigenista igual a FUNAI? O patrão doa um pedaço de terra, dá veneno, ferramentas e adubo e depois cobra uma parte da produção. Mas a terra nunca é dos Guarani. É por isso que muita gente vem aqui para o Brasil. (Içario, aldeia do Tapixi, 2006).

Seu relato, que em certos pontos coincide com histórias de outras pessoas que saíram do Paraguai para viverem nas aldeias do Paraná ou em outras regiões do Brasil, nos ajuda a compreender um pouco melhor as trajetórias das famílias guarani que se comunicam e se estendem para além das fronteiras nacionais. No caso do Rio das Cobras, encontrei muitas pessoas que viveram ou têm parentes no Paraguai e são freqüentes as conversas sobre diferenças lingüísticas ou então as trocas e comercialização das tão cobiçadas fitas de música paraguaia.

No caso do Tapixi, embora muitas pessoas atribuam um valor positivo à convivência na mesma aldeia de Guarani do Paraguai e do Brasil e de Kaingang, ocasionalmente surgiam comentários que retomavam a notória rivalidade entre Kaingang e Guarani. Confesso que nada sei das opiniões dos Kaingang a respeito das suas relações com os Guarani, pois em todas as ocasiões em que tive contato com os Kaingang, não ousei transpor a divisão que se colocava tão visível entre eles e meus companheiros guarani. E, na minha convivência com Bastiana e sua nora, embora as duas fossem Kaingang e falassem disso comigo, a questão dos conflitos interétnicos era um tema impossível. Já da parte dos Guarani ouvi diversos relatos, dentre os quais reproduzo apenas um que me parece representar bem o estado de tensão existente entre os dois grupos.

Nós sempre sofremos muito por causa dos Kaingang. Nós dependemos deles para poder receber a verba que vem para trabalhar nas nossas roças. Você está vendo? Já é época de preparar a terra, mas cadê o dinheiro? O dinheiro da FUNAI vai todo para os

Kaingang, depois chega pra nós. Agora, se você for pra uma aldeia Kaingang você vai ver como eles são diferentes. Se você perguntar para eles onde está sua casa de reza, onde está seu *petyguá*, qual é sua comida típica, eles não vão poder mostrar nada, porque eles não têm. Eles não têm religião, nem cultura, nem comida típica, nem *petyguá*. Se você chegar em qualquer aldeia guarani, você vai ver que nós temos tudo isso, temos nossa comida, nossa religião, nossa casa de reza, nosso *petyguá*. É por isso que os Kaingang judiam de nós. Faz dois meses que eles ameaçaram expulsar a gente desta aldeia. Então nós pensamos assim: vamos colocar as mulheres e crianças na casa do cacique e na igreja, porque fica na terra dos missionários, então os Kaingang não podem querer invadir esse pedaço. E nós homens vamos pegar nossas flechas e enfrentar. Você está vendo aquele molequinho? Ele parece fraquinho, mas também enfrenta se precisar. Nós até pensamos em colocar um homem mais velho que é deficiente na nossa frente para ir perguntar para os Kaingang o que eles pretendiam. Mas eles não chegaram, estamos esperando até agora, mas eles não vêm porque sabem que não têm o direito de nos tirarem daqui. Já faz 40 anos que estamos aqui. Eles também sabem que nós temos Nhanderu Eté do nosso lado, então é por isso que eles não vêm. (morador da aldeia de Tapixi, 2006).

Algumas pessoas também responsabilizavam os Kaingang pela saída do xeramoí Marcolino, que mudou com sua família para a aldeia de Palmeirinha. A família dele morava numa parte da aldeia que é um pouco afastada da maioria das casas e, embora seja considerada parte da aldeia do Tapixi, é identificada por outro nome. Num dos dias em que eu passeava pela aldeia sozinha, o cacique convidou-me para visitar sua tia nesta parte da aldeia e, durante a caminhada, explicou que os moradores das duas partes da aldeia sempre procuram se entender e colaborar em atividades coletivas, embora haja certa independência entre as duas partes. Segundo alguns relatos, a família do xeramoí Marcolino, irmão mais velho do cacique do Tapixi, teria sofrido ameaças ou sido expulsa da terra que ocupava por pessoas kaingang de outra aldeia. Além dos comentários sobre sua saída, que deixou a aldeia sem um pajé, alguns homens que participavam da *opy* e procuravam assumir o trabalho xamânico comentavam que antes da sua partida, o xeramoí teria destruído a antiga *opy*. É por este motivo, que construíram uma nova *opy*, num lugar diferente da anterior. O acontecimento, ainda recente, gerava muita perplexidade e indignação para as pessoas que vinham conversar comigo sobre as dificuldades que estavam enfrentado. Um dos homens se referiu ao problema da seguinte forma:

Eu não consigo entender o que deu na cabeça dele para fazer aquilo. Ele poderia ter deixado a *opy* para os outros. Aquela *opy* não foi construída com o dinheiro dele, foi feita com dinheiro dos padres de Guarapuava. Agora, os padres não vão mais dar dinheiro para nós e nós construímos esta *opy* pequena com o pouco de material e recursos que tínhamos. Mas Nhanderu vai dar força para nós e não vamos desistir, vamos conseguir construir uma *opy* nova. (morador da aldeia do Tapixi, 2006).

O cacique, usando palavras mais brandas para falar do acontecimento, enquanto mostrava para mim o lugar onde ficava a antiga *opy*, cujas marcas ainda estavam sobre o solo, contou para mim que o xeramoí, seu irmão mais velho, tinha saído temporariamente, mas que pretendia voltar em dois ou três anos.

Como é possível notar na citação acima, a saída do xeramoí levou os moradores a se organizarem na construção de uma nova *opy* e também cuidarem, entre si, dos rituais religiosos. Alguns homens expressavam sua preocupação em assumir esse trabalho. Por exemplo, Júlio, um homem de meia-idade, se divide entre cuidar da *opy* e do seu câncer de pulmão que às vezes demanda que ele se afaste da aldeia durante internações prolongadas. Apesar da doença, ele é considerado um dos principais responsáveis pela *opy* e nossas conversas sempre giravam em torno desse trabalho e da importância de manter, não apenas a comunidade unida em torno dela, mas também de fortalecer as redes de comunicação entre parentes e *opy* de diferentes aldeias. Além de contar das suas experiências cuidando da *opy*, foi ele quem explicou para mim a importância do trabalho do jovem Karaí Ruvixá, que estava morando na aldeia há quatro meses. Enquanto Ruvixá fumava em cima de uma criança que estava doente, Júlio me contou: “*Nós gostamos muito do trabalho desse rapaz. Ele chegou na aldeia faz quatro meses e ele já nos ajudou muito aqui na opy. Ele também tem muita força; ele consegue fazer reza para curar*”. O lugar do Karaí Ruvixá na *opy* justificava sua presença na aldeia Tapixi, sua residência na casa do cacique e o desejo que muitos manifestavam de mantê-lo na aldeia, apesar de seus parentes mais próximos estarem nas aldeias de São Paulo.

Um dos irmãos do cacique, Natalício também me procurava para conversar sobre seu trabalho na *opy*. Numa noite, ele sentou do meu lado na *opy*, apontou para sua mãe que sentava do lado oposto e disse: “*Sou filho da Olívia. Ela dá muita força para nós aqui na opy. Meu pai, antes de morrer, também era pajé e ensinou muitas coisas para nós*”. Em seguida, ele começou a apontar para cada pessoa que estava na

opy e explicar para mim que o pai, avô ou tio de cada um era o tinha sido pajé. Achei curiosa sua insistência em atribuir a cada pessoa um ligação com a *opy*, vinculada ao parentesco, pois ser filho de um pajé não é o fator destacado como mais importante para a pessoa se tornar pajé, afinal, depende muito mais de um esforço que é considerado individual e não hereditário. Mas, com o tempo, consegui entender que para Natalício há uma associação direta entre ter uma relação de parentesco e um contato mais próximos com um pajé e desfrutar de mais oportunidades para adquirir conhecimentos relativos à religião guarani. Natalício concentrava suas falas na importância dessa aprendizagem, identificando pessoas que ele considerava terem uma habilidade excepcional para conversar com as crianças e jovens e sobre a religião. Enquanto os *xondaro* dançavam, ele chamava minha atenção para o *xondaro ruvíxá* (líder dos *xondaro*), dizendo que ele sabia mesmo trabalhar com os outros jovens e ensinar as crianças. Por outro lado, sua ênfase sobre o conhecimento xamânico como aprendizagem está associada à sua própria vivência e ao lugar que esta aldeia tem na sua relação com parentes de outras aldeias, conforme ele explicou na última noite que participei da reza, quando os *xondaro* e *xondarea* se reuniram para apresentar um conjunto de cantos e danças de despedida:

Nós fizemos isso para você conhecer melhor nossa cultura por dentro e poder dar boas notícias para nossos parentes das outras aldeias. Você pode contar para eles que estamos com muita força e muita fé e, assim que Nhanderu preparar, nós vamos levar nossas crianças e jovens para visitar as aldeias de São Paulo. Faz pouco tempo que recebemos parentes de outras aldeias que ajudaram a ensinar essa dança para nossas crianças e jovens e elas estão sempre treinando. Quero que você conte isso para nossos parentes. Fale pra eles como nós fazemos nesta aldeia. Eu mesmo lembro quando eu era jovem e aprendi tudo isso. Eu fui morar no Ocoí e no Diamante e eu não sabia fazer como eles faziam lá, então o pessoal de lá judiava muito de mim. Até que eu resolvi aprender com eles para não sofrer mais. (Natalício, aldeia do Tapixi, 2006).

As falas do Júlio e do Natalício ajudam a compreender um pouco melhor o papel central que a *opy* e a aprendizagem entre parentes têm na educação, não apenas das crianças e jovens, mas também dos adultos que não escondiam sua condição de aprendizes. As conversas que tive com o vice-cacique sobre seus esforços para “se tornar pajé” eram reveladoras, pois ele dizia que estava fazendo um “treinamento” com pajés de outras aldeias para tentar seguir esse mesmo caminho. Surpreendia-me

ouvi-lo falar do trabalho xamânico como algo que se aprende numa espécie de treinamento, mas depois pude perceber que esta era sua forma de traduzir os processos de aquisição de conhecimentos, tanto aquele que se dá nas conversas individuais com pessoas mais velhas, como os conhecimentos que vêm através da participação nas rezas e nos sonhos, para termos que ele julgava mais próximos da minha compreensão. Por outro lado, uma liderança da aldeia Ocoí, contou para mim que tinham formado um conselho de pajés das aldeias do Paraná e que uma das preocupações desse conselho era ajudar a “fortalecer as atividades culturais e a *opy*” da aldeia do Tapixi. De acordo com ele, os pajés estavam preocupados porque se tratava de uma aldeia que tinha tido muito contato com missionários.

Buscar um termo *juruá* para traduzir algum conceito guarani era uma constante nas minhas experiências de campo. Mesmo quando eu tinha uma compreensão razoável do termo em guarani, meus interlocutores me apresentavam novas alternativas para sua “tradução”. Nesse sentido, era comum que pessoas mais velhas que tiveram pouco ou nenhum contato com o ensino escolar, descrevessem sua aprendizagem, comparando-a com as imagens que tinham do que seria uma educação escolar.

No caso das minhas experiências na aldeia Tapixi, minha pesquisa acabou por se tornar uma atividade coletiva, na medida em que algumas pessoas, percebendo que eu me interessava por conhecer formas de aprendizagem não-escolares, se colocavam a tarefa de “ensinar-me” sobre sua cultura “por dentro”. Apesar de notar a boa vontade com que as pessoas me procuravam para conversar, foi apenas na *opy* que pude compreender a dimensão do seu envolvimento na minha pesquisa e do meu envolvimento nas suas vidas.

Na primeira noite que participei da reza, pediram para eu me apresentar, como ocorre nas outras aldeias guarani quando há um visitante que pretende morar algum tempo na aldeia para desenvolver algum trabalho. A diferença foi nas reações que minha fala desencadeou. Depois que sentei, Natalina se dirigiu aos parentes contando para eles sobre o trabalho que eu pretendia fazer e pedindo para me receberem bem e me ajudarem no que fosse possível, pois assim eu lembraria deles, inclusive levando boas notícias para seus parentes. Em seguida ela virou para mim e, entre lágrimas disse:

Eu quero agradecer muito pela sua presença. Em toda minha vida eu nunca vi assim,

como dizem o pessoal, uma *juruá* - desculpe o termo, entrar e participar assim da nossa reza. E eu fico muito feliz e agradecida. Nós nunca vimos isso antes e não sabíamos, mas eu tenho certeza que todos meus parentes também estão felizes e agradecidos. (Natalina, aldeia do Tapixi, 2006).

Do mesmo modo, seu marido e o Júlio também se dirigiam aos parentes durante a reza para explicar que estavam interessados em colaborar com meu trabalho e pediam que os demais também me recebessem bem. E, no que parecia uma espécie de contrapartida às nossas conversas diurnas e às palavras abundantes que me dirigiam, solicitavam (exigiam) que eu também compartilhasse minhas palavras com eles durante a reza. E, assim, todas as noites, eu falava para todos os participantes da reza das atividades que realizei durante o dia, contava do andamento do trabalho e, para concluir, reiterava o compromisso de apresentar a pesquisa para eles assim que estivesse concluída.

Assim, torna-se mais explícito o contexto de realização desta pesquisa, minha relação com os colaboradores e os diferentes momentos e espaços que percorremos juntos na minha tentativa de compreender suas experiências de aprendizagem dentro e fora da escola. A história de vida que apresento a seguir é uma narrativa curta que evidencia um certo paradoxo: enquanto as três viagens de campo ao Rio das Cobras tiveram como motivação meu interesse em registrar as experiências e lembranças do Arlindo, principal responsável pelo programa de educação escolar guarani nessa região, meu contato com ele sempre foi marcado por uma distância e formalidade que contrastavam com o tipo de convivência que tive com os outros moradores das aldeias do Rio das Cobras. Embora eu tenha preferido manter sua história de vida nesta dissertação, não apenas para dar continuidade ao plano inicial de trabalho, mas também para atender ao que eu tinha combinado com os colaboradores guarani, para quem esta pesquisa gerou certo grau de expectativa, confesso que ela é muito menos desenvolvida do que as outras duas histórias de vida que apresento e do que o conjunto de relatos que registrei quando outras pessoas me procuraram no Rio das Cobras para contarem suas experiências de vida.

fotografia: Pory Poran



Arlindo Tupã Veríssimo, 2005

4.2 HISTÓRIA DE VIDA DE ARLINDO TUPÃ VERÍSSIMO

Da minha infância e juventude, lembro que meu pai e minha mãe trabalhavam muito na roça. É verdade que meu pai era pajé, e eu conheço os cânticos guarani, mas o que aprendi de mais importante com meu pai foi trabalhar muito. Ele e minha mãe ensinaram eu e meus irmãos que precisávamos trabalhar muito para viver.

Até tinha uma pequena história que a gente, o pai, na época quando eu tinha dois ou três anos, ele gostava de trabalhar... era forte pra trabalhar e tudo. E o meu irmão mais velho tinha dez anos e o pai gostava de sair fora pra trabalhar, ganhar. Ele não ficava na aldeia. Além disso, a família do meu pai, era muito perturbada por alguma coisa, pelas outras pessoas, pelos outros da comunidade. Então, eles não ficavam muito na reserva, sempre saíam fora. E no último tempo, quando eu tinha cinco anos, eles e o cacique ordenaram pra gente entrar tudo na aldeia. No primeiro e no segundo aviso, a gente não ia. Lá onde o pai trabalhava a gente tinha tudo, que nem na aldeia, que nem na casa própria, uma coisa assim. Não faltavam as coisas. Aí a gente nem queria ir, só que o cacique mandou pra gente voltar pra aldeia e a gente voltou. Quando eu tinha cinco anos. Eu me lembro male-male, mas já sei por onde a gente passou. Daí a gente veio lá no Pinhal, ficamos um ano, plantando, fazendo casa. Mas, era a mesma coisa, meus irmãos sempre vinham e trabalhavam fora, levavam coisas, compravam as coisas. E de novo, nossos parentes perturbavam. E, como a gente fala, tem ciúme de nós porque a gente tem outra coisinha mais de valor: rádio, televisão ou outra coisa. Eles têm ciúme de nós, porque nós temos. Já, eles não têm e sempre perturbavam.

Foi nesta época que o chefe do Posto Indígena do SPI trouxe minha família para morar nesta aldeia. O chefe do Posto tinha a intenção de formar uma aldeia aqui, mas mesmo não tendo documentação, nós todos sabemos que já tinha uma aldeia aqui, muito tempo antes da minha família chegar.

Aí o pai já pensou: “*Se for assim, então a gente vai se mudar pra lá, do Pinhal, pra gente ficar aqui*”. Na época, só duas casinhas começaram: a nossa casa, que era do meu pai, e o meu irmão casado tinha outra casa, só isso. Então, a gente começou assim, em 1966. Daí eu já tinha seis anos e pouco. Ali começou até agora. E agora, todos esses moradores aí, pode perguntar o nome, tudo é Veríssimo. Assim começou a família. E esse Veríssimo era mais famoso lá no Pinhal, que tinha três famílias bem fortes só do Veríssimo e daí as outras famílias que não eram dos Veríssimo não

gostavam, ou alguma coisa assim. Até que enfim as outras famílias saíram pra São Paulo. Talvez você conhece a... não lembro bem o nome dela, não sei se é Ana ou Joana, da Virgínia, a mãe da Virgínia, lá da Barragem, lembra? Então, aquela era outra esposa do Veríssimo. Daí todos os netos e netas são os meus parentes, nossos parentes. E daí os outros Veríssimo ficaram aqui. E é a mesma coisa, aumentando os Veríssimo. Então tudo isso, é essa a história que eu lembro.

Quando chegamos aqui, há quarenta anos, meu irmão mais velho já era casado, então montamos duas casas, uma pra minha família e outra pra família dele. Aqui era tudo mato, tinha muito araucária. Mas depois de um tempo, quando já tinha mais famílias aqui, o chefe do Posto veio e falou que ia cortar tudo pra fazer casas pra todo mundo. Ele enganou a gente direitinho. Na verdade, ele mandou construir umas poucas casas e vendeu o resto da madeira, e ele mesmo ficou com todo o dinheiro.

Eu estudei na escola da Missão na aldeia de Pinhal e no começo tive muita dificuldade na escola porque eu não sabia falar português. Eu só aprendi mesmo quando tinha quatorze anos de idade. Meus pais e os mais velhos não davam muito valor para o estudo, então eu tinha muita dificuldade na escola. Mas quando aprendi a escrever meu nome e fui aprendendo as palavras, eu fiquei maravilhado e queria estudar e aprender mais. Mas naquela época não tinha como continuar estudando depois do básico na escola do Posto.

Depois, os missionários começaram a fazer pequenos testes comigo e com os demais também e, como a gente passava em todos aqueles testes, os missionários começaram a pensar em quem seria um bom professor, professor de prézinho ou alguma coisa assim. Daí, eles perguntavam pra cada um de nós, que era aluno deles, quem se interessava por trabalhar com educação. A gente era bem jovem, tinha uns 16 anos, e eu era solteiro ainda, então eu falei assim: *“Eu me interessaria de trabalhar de professor também, mas não só num lugar! Talvez dois anos aqui, dois anos lá na outra aldeia, depois dois anos em outra aldeia, também”*. Eu queria mesmo trabalhar em pelo menos quatro ou cinco aldeias diferentes aqui no Paraná. Meu interesse era de pesquisar a língua mesmo, então o missionário gostou, concordou comigo e disse que era disso que eles precisavam.

Foi nessa época que começamos a estudar a língua e fazer materiais na língua guarani. Já nos primeiros anos, os missionários montaram uma editora e criaram um programa de pesquisa e educação e eu já dava aula. Eu lecionei durante 10 anos para o prezinho, além de ficar trabalhando e traduzindo, pesquisando e juntando palavras.

Como eu falei, eu ia buscando pesquisa, buscando a língua em toda parte dos Guarani, então assim a gente conseguiu. Eu viajava bastante, cheguei a morar dois anos em Londrina e dois anos em Paranaguá também. Eu queria ficar um pouco de tempo em cada lugar pra eu poder aprender as diferenças de dialeto de cada lugar e entender melhor a língua e a cultura. Foi assim que a gente criou até um dicionário, junto com a lingüística. A gente precisa sempre estudar junto com a lingüística pra pegar as formas certas, pra escrever as normas certas também, porque, imagine só, se eu escrevesse do jeito que eu estou falando, as normas não seriam corretas, não é verdade? Tudo isso a gente tem que estudar e entender primeiro pra conseguir escrever a forma certa. E foi nesse trabalho que eu pude realizar meu sonho de continuar estudando, fazendo essa pesquisa com a língua e a escrita guarani.

Eu já tinha esse interesse dentro de mim, já vinha 25 anos com esse sonho de trabalhar em cima da escritura, do escrito, e fazer um pequeno livro e cartilha para meu povo aprender. Desde quatro anos atrás, eu consegui tudo isso: criar uma cartilha com bastante joguinho diferente, fazer cartazes e esse folheto para os alunos fazerem atividades. A gente colocou vários tipos de atividades pra eles pintarem, ligarem e escreverem. Com isso adiantou muito.

Então, dá pra ver que esse trabalho não começou há pouco tempo; ele já era pensado. Era meu interesse e o interesse de toda a comunidade também. E agora o município já está me reconhecendo e me nomearam para representante da educação indígena guarani aqui de Rio das Cobras. Isso facilita também pra gente criar um pequeno livro ou uma cartilha que pode abranger todo o Estado do Paraná. Pelo menos, foi isso o que eu pensei. Como eu tinha muito apoio do missionário, eu consegui tudo isso e agora deu certo.

Então, atualmente, sou coordenador de educação guarani aqui da região e fiscalizo o trabalho nas escolas das aldeias guarani. Também sou membro da Editora. É neste escritório que a Editora e a Associação se reúnem para debater as idéias. A gente escreve tudo na lousa, discute, depois coloca no papel e do papel, isso vira nosso trabalho. A gente põe em prática, a gente não fica só na conversa e no papel.

No começo, a Missão montou tudo isso e se responsabilizava pela editora e a parte de educação e pesquisa, mas agora a própria Editora precisa se manter, produzindo material didático, cartilhas, cds e outros projetos. Este ano mesmo, tivemos um encontro lá em Curitiba e em Florianópolis, onde mostramos nossa cartilha para os educadores. Eles disseram: *“Que ótimo! Esse é um material muito*

importante!”. Esse material foi aprovado lá pelos professores dos Guarani. E também mandamos um projeto para o MEC em Brasília e estamos esperando o resultado. A pessoa responsável pela educação indígena em Brasília prometeu pra gente publicar mais livros, então a gente está esperando eles liberarem a verba para produzirmos mais material. O Pastor Roberto, aquele que mora aqui, é o presidente da nossa Associação, então ele está sempre atento, ligando pra Brasília e perguntando como está o projeto.

Então, a gente faz esse trabalho na parte da educação e eu fiscalizo as escolas da região, as professoras, as aulas, pra saber o que está faltando e ajudar os alunos. No momento, são três escolas, uma em cada aldeia guarani: aqui, aquela que tem lá no Pinhal e e outra na Água Santa. A maioria das escolas aqui são dos Kaingang. A minha parte é só dos Guarani. Aí das escolas dos Kaingang já tem outro responsável.

Nesta aldeia, temos uma escola mesmo, que é registrada no município e tudo, desde 1985. Antes, durante quatro anos, eu sempre lutava, trabalhando só numa salinha com o prézinho. Nessa época, quem patrocinava tudo era a Missão. Mas, a partir de 1985, a escola foi reconhecida pelo município. Foi quando veio essa professora que mora aqui, a esposa do Pastor. Ela começou aqui com primeira a quarta. Todos esses jovens que agora têm 18, 20 anos de idade estudaram com ela.

Agora, essa professora é coordenadora da escola e tem uma outra professora *jurua* também e duas professoras guarani: Priscila e Natalina. Priscila dá aula para o prézinho e Natalina para a primeira série. Natalina também trabalha na escola do Posto Indígena, dando aula de guarani para os alunos kaingang. Agora todo mundo está contratado pelo Estado. Agora mudou tudo e é bem melhor do que antes. Na época em que começamos, era mais difícil porque o prefeito não apoiava e nem os padres tinham um currículo diferenciado. Mas hoje em dia tem tudo, hoje tem apoio para a escola indígena.

Hoje uma das principais dificuldades que a gente enfrenta é com a disciplina dos alunos. Até nas famílias isso é um grande problema porque tem famílias em que os pais dizem que não conseguem controlar seus filhos, que os filhos não ouvem e desobedecem. Então, os pais dizem assim para os professores: *“podem bater e educar porque em casa mesmo a gente não consegue fazer obedecer, eles não escutam a gente”*. Os pais esperam que a escola eduque os filhos e aí mandam a gente bater. Mas pela lei, o professor não pode bater nos alunos, então a gente têm que procurar aprofundar o conhecimento para saber como vai fazer com os alunos para eles obedecerem. Mas acho que esse problema também tem nas escolas *jurua*.

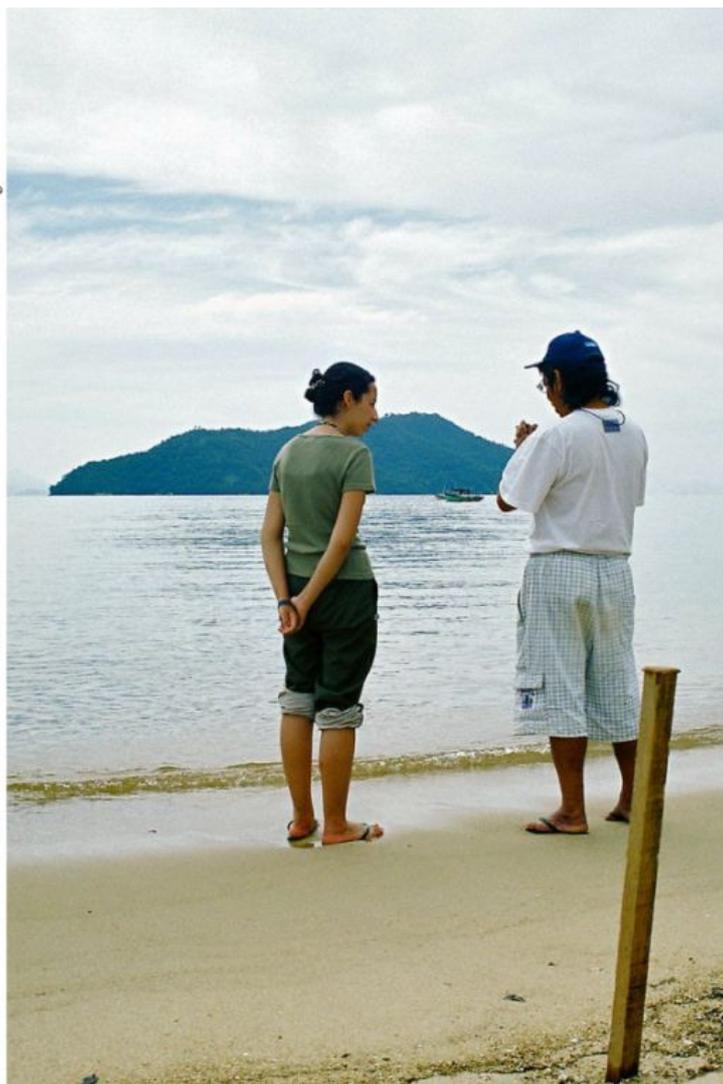
Os mais velhos hoje estão percebendo a importância da escola e dizem para os filhos e para os netos que precisam estudar e que não podem faltar. Dizem que precisam estudar para conseguir um emprego e ter seu próprio dinheiro porque amanhã são esses jovens que vão ter que se sustentar, não os pais.

Os mais velhos também dizem que os jovens têm que ir para *opy* à noite e de dia não faltar na escola. Mas hoje os jovens têm muito acesso à religião católica e evangélica. Na escola lá fora, eles aprendem da religião católica, no ginásio antes de começar a aula tem que fazer o sinal da cruz e sei lá o que. Então hoje é difícil saber como os jovens estão com a religião; se eles estão nessa, nesta ou naquela, se ficam de um lado ou de outro. Parece que estão no meio. A gente pergunta para os jovens, mas eles não dizem nada, eles aceitam quando a gente fala uma coisa, mas no pensamento deles é difícil saber o que estão pensando.

Na verdade, eu acho que a educação da escola acaba interferindo muito na nossa cultura porque na escola e na sociedade *juruá*, eles misturam tudo, colocam as meninas e os meninos tudo junto. Mas na cultura guarani não era para ser assim. Eu aprendi que as meninas têm que ficar mais com as mães, aprender a cozinhar, lavar roupa, cuidar da casa e das crianças pequenas. Depois que elas fazem isso, aí têm tempo livre para diversão. Não é tudo trabalho, mas não é para se misturarem com os meninos. Eu também aprendi que os Guarani devem ficar separados dos *juruá*. Os mais velhos falam que temos que guardar os segredos da religião e da cultura, não ficar contando e mostrando para os amiguinhos de fora. Mas hoje, os jovens falam da vida na aldeia para os amiguinhos e trazem os amiguinhos aqui pra dentro da aldeia. Os amiguinhos entram na casa de reza e o pessoal mostra a dança e os cânticos para os amiguinhos. O pessoal da aldeia também faz amizade com os *juruá* e aprende a beber e isso atrapalha muito a cultura. A gente aprende que não pode beber e entrar na casa de reza, mas hoje, eles bebem e vão para a reza e isso enfraquece a cultura. Eu penso muito nisso. Eu tive quatro filhos com minha primeira mulher e tenho um filho com minha atual esposa e essas coisas me preocupam.

TERCEIRA PARTE: CONSIDERAÇÕES FINAIS

fotografia: Fernando Stankuns



xeramoi Karáí Mirim conta sua história de vida para mim, 2005

CAPÍTULO 5:

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para encerrar esta dissertação não apresento uma conclusão final, mas sim algumas considerações que resultam do esforço em sintetizar e articular as diferentes partes deste trabalho sem a pretensão de esgotar as possibilidades de leitura e compreensão. Construir uma unidade através da junção de pedaços diversos e dispersos constitui um exercício que demandou a seleção e a exclusão textual de uma totalidade eclética que compunha o projeto original e se modificou no decorrer das diferentes etapas da sua realização. Neste sentido, remeto, mais uma vez, à explicação apresentada na introdução de que tudo que está exposto é indicativo daquilo que se escondeu ou excluiu. Mas, que esta ponderação não nos impeça de rever e relacionar o que se apresentou.

Na primeira parte da dissertação, procurei explicitar a construção desta pesquisa, tanto em termos dos procedimentos metodológicos adotados, como de sua inserção num campo teórico que se nutre da interdisciplinaridade. Neste sentido, busquei estabelecer um diálogo com estudos das áreas de educação, antropologia e história oral. Também ressaltai a importância da pesquisa de campo na indicação de problemas cuja investigação pode subsidiar um aprofundamento de questões teóricas e contribuir para embasar tanto a reflexão, quanto as intervenções que se destinam à educação escolar indígena.

No segundo capítulo, me concentrei em questões relevantes à Terra Indígena do Jaraguá, mas que, em muitos casos, se estendem às demais aldeias guarani mbyá. Iniciei com uma discussão da importância da terra para os Guarani e o quanto a questão fundiária, com a luta pela ampliação e a demarcação do território ocupado e utilizado, nos permite compreender aspectos relevantes das relações entre os Guarani e diferentes órgãos do poder público, algo que se aplica também a outros aspectos, como a elaboração e a implementação de um programa de educação escolar indígena. No caso das escolas guarani, neste capítulo, assim como nos demais, evidencia-se um desejo de torná-las mais autônomas em relação às Secretarias de Educação e outras instâncias do Estado. É neste sentido que aparecem críticas quanto à falta de controle que se tem sobre os recursos que chegam às escolas, com destinos predeterminados que restringem a decisão da comunidade ou dos professores quanto à sua utilização.

As propostas por parte dos professores e de outras lideranças quanto à elaboração dos materiais didáticos e a definição do currículo e dos projetos pedagógicos também se inserem neste contexto de construção de uma escola comunitária. No caso da aldeia Parati Mirim, discutido no terceiro capítulo, o professor Verá Nhamandu Mirim expressa a preocupação de que se as lideranças deixarem que a Secretaria de Educação imponha suas definições quanto ao funcionamento da escola, ela funcionará como instrumento através do qual os *juruá* tentariam retomar o controle sobre as terras guarani e controlar os próprios Guaran..

No âmbito da questão fundiária, destaquei, ainda, a importância deste pedaço do território guarani, que abrange os Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu, no sentido de que permite a continuidade da vivência cotidiana entre parentes de uma mesma área e a articulação com parentes de outras áreas, portanto não se trata apenas de uma questão de sobrevivência física: a possibilidade de plantar na terra, colher materiais para a confecção de artesanato, moradia e remédios - aspectos estes que também não se restringem à esfera da sobrevivência física - mas demonstra que o espaço habitado e percorrido pelos Guarani está intrinsecamente associado às dimensões mais amplas da sua cultura (Ladeira, 2001 e Pissolato, 2006).

Ainda no que se refere às intervenções, pesquisas ou visitas de pessoas não-indígenas nas aldeias, procurei mostrar que os Guarani constantemente elaboram e reelaboram estratégias para “disciplinar” estas ações, conduzindo e restringindo o acesso destes agentes aos diferentes espaços, pessoas e conhecimentos, dentro de um contexto amplo de “parcerias” e relações. Neste contexto, as organizações indígenas aparecem como um dos meios que os Guarani encontraram para organizar sua relação com diferentes agentes do poder público, ONGs e outras instituições, o que confere a estas organizações uma característica de “laboratório”, onde as lideranças guarani se revezam em diferentes experiências e aprendizados concernentes à gestão de projetos e recursos.

No caso específico das pesquisas desenvolvidas nas aldeias, percebe-se que há uma cobrança crescente para que os pesquisadores contribuam para ações dentro da aldeia, principalmente na elaboração de projetos organizados e executados pelos próprios Guarani. A expectativa de que as pesquisas contribuam diretamente para uma melhoria na situação das aldeias ou na sua relação com os *juruá kuery* é freqüentemente abordada pelas lideranças, mas a operacionalização disto é tão complexa para os Guarani, como para os próprios pesquisadores. No que diz respeito

às minhas experiências de pesquisa, descrevi a construção de uma experiência de campo em que meu lugar nos Tekoá Pyaú e Tekoá Ytu é central para a compreensão dos conhecimentos aos quais tive acesso e à minha percepção da educação como ela ocorre dentro e fora da instituição escolar.

Tratei destas questões para ilustrar a dinâmica complexa de fatores que se colocam nas relações entre os Guarani e diferentes agentes não-indígenas e para oferecer um contraponto à idéia de que os Guarani aceitam passivamente todos os projetos que lhes são apresentados ou se colocam como “objetos” passivos de uma miríade de pesquisas, sobre as quais não têm controle ou conhecimento.

Por outro lado, procurei mostrar que as experiências dos Guarani não se restringem à vida na aldeia, mas englobam também sua relação com o meio mais amplo em que as aldeias se situam. Neste sentido, além das relações de contato com pessoas não-indígenas em diferentes circunstâncias e espaços nas cidades, é preciso considerar suas experiências de escolarização fora das aldeias. Tendo em vista o fato de que a maioria das escolas guarani oferece apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental (1-4 séries) e os Guarani vão às escolas públicas fora das aldeias darem continuidade aos estudos, ou considerando o número considerável de famílias que optam por colocar seus filhos nestas escolas, mesmo havendo escolas nas aldeias, a presença de alunos guarani em escolas *juruá* ou a presença destas escolas na vida dos Guarani é um tema que merece mais atenção. Neste sentido, embora este não seja um foco da dissertação, fiz uma descrição da situação de duas alunas guarani que acompanhei na quinta série de uma escola pública durante um semestre, onde percebi a necessidade de repensar a viabilidade e a implementação das propostas de educação intercultural presentes em programas oficiais de ensino, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Pluralidade Cultural.

Quanto à história de vida da professora Poty Poran, ela inicia sua narrativa falando da construção da sua identidade como mulher guarani, filha de um casamento interétnico, que buscou compreender o que é ser Guarani na *opy*, mas que também se tornou professora, freqüentando uma faculdade e reuniões com diferentes representantes do poder público, de ONGs e de universidades. Para pensar a educação escolar na sua aldeia, ela se baseia menos nas experiências vividas nestes cursos e reuniões do que na sua relação com a comunidade e na sua tentativa de compreender as expectativas que diferentes pessoas guarani constroem sobre o papel das escolas indígenas. Neste sentido, ela observa a construção da educação escolar indígena como

um processo marcado por escolhas, em que seu ponto de vista entra em conflito com a perspectiva de outras lideranças e seus parentes mais velhos:

Se a gente pensar na vida como um processo de aprendizagem e aperfeiçoamento em que as pessoas vão sair diferentes, seguindo seus próprios caminhos, erros e acertos, também dá para pensar no lugar da escola e as escolhas que temos que fazer sobre o que vamos ensinar pras crianças. Por exemplo, teve uma reunião em que uma das lideranças queria que as crianças tivessem aula só em português, mas ela não é a única que pensa assim. Muitas lideranças querem que as crianças tenham só português, matemática, história e outras matérias iguais à escola *juruá*. Enquanto eu, como educadora, quero trazer a tradição, quero trazer a cultura e essas coisas para a sala de aula. Então, a gente fica sempre nesse conflito (Poty Poran, p. 88).

Está claro para ela que suas opiniões se formaram num conjunto de experiências que ela compartilha com outros professores guarani que, como ela, são jovens lideranças escolarizadas que aderem, em grande medida, à concepção, freqüentemente defendida pelos movimentos indígenas, de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, onde a escola é um espaço permeado pelos conhecimentos e meios de aprendizagem guarani.

Se você pensar bem, a maioria dos professores, pelos menos aqueles com quem tenho contato, inclusive de outras aldeias, pensa como eu. Eles querem trazer a tradição, a cultura, a visão de mundo guarani pra dentro da escola. A gente quer trabalhar a língua guarani, a gente quer trabalhar a matemática guarani, a gente quer trabalhar com as brincadeiras guarani, a gente quer reforçar a cultura (Poty Poran, p. 90).

É neste sentido que ela pensa a alfabetização em língua indígena como forma de valorização da língua materna, pois a influência da escrita é tão significativa, a seu ver, que a língua em que se aprende a escrever pode ganhar uma importância considerável na vida das pessoas.

(...) eu acho que se a criança aprender a escrever primeiro em guarani, ela vai ter mais orgulho da língua dela e vai ter menos perigo de perder essa língua, porque a gente sabe que quando o pessoal é alfabetizado numa língua estrangeira, aquela língua estrangeira acaba se tornando mais importante do que a língua materna, já que é a língua escrita (Poty Poran, p. 88).

Por outro lado, o esforço para compreender a idéia das outras lideranças de que “*escola boa é escola igual à escola dos juruá*”, permitiu que ela deixasse um pouco de lado os conhecimentos que adquiriu no curso de pedagogia e refletisse sobre sua própria trajetória de aprendizagem na *opy*. E, ao contrário do que ela percebe como a forma de pensamento dos *juruá*, que pensam tudo separado, dividindo a vida em pequenos pedaços, ao articular suas experiências na escola com os conhecimentos aprendidos na *opy*, ela percebeu que por trás da insistência dos pais estava a concepção de que a língua está diretamente associada à alma e ser Guarani é ter alma guarani, o que significa falar guarani.

Numa reunião de pais eu tive um *insight*: uma das lideranças falou assim: “*As crianças nunca vão perder a língua guarani porque elas são Guarani*” (...) eu fui pra *opy* e fiquei pensando muito, me esforçando para entender o pensamento das outras pessoas. Aí, eu lembrei que na *opy*, o *xamoi*, sempre fala que *në'é* é nossa fala, mas também é nossa alma. (...) Então, se a alma é guarani sua fala também é guarani, e quando a pessoa fala que quem é Guarani nunca vai perder a língua guarani é porque a pessoa não vai perder sua alma (Poty Poran, p. 89).

Percebendo que a questão central por trás dos argumentos das outras lideranças é: “*as lideranças não querem que as crianças usem o guarani na escola e sejam alfabetizadas em guarani não apenas porque é difícil, mas também porque a língua faz parte da sua alma; ela não é ensinada e nem pode se perder*”(90), Poty passa a recordar suas próprias experiências de aprendizagem e conclui que a *opy* foi o lugar onde ela “aprendeu a ser Guarani”.

Até os quinze anos de idade, eu dizia que era descendente. Eu não me afirmava como Guarani, só dizia que era descendente. Apesar de minha mãe e meu pai serem índios, eu falava que só meus avós eram índios. Assim, eu mantinha uma certa distância. Mas, a pessoa que sou hoje, que quer se afirmar como Guarani, admitir que mora na aldeia, isso tudo vem da minha religião. (...) Quando o *xeramoi* Karai Tataendy veio pra cá e casou com minha tia Iracy, ele construiu a *opy* e a gente começou a ir para a *opy*. (...) Até que eu comecei a ir todo dia e aí aprendi bastante, aprendi a religião, aprendi a língua, aprendi a valorizar a cultura... aprendi a cultura, né? Aí a gente se sentia bem... se sentia vivendo a cultura. Então, é por isso que dá para eu falar que a gente aprende a

ser Guarani, vivendo a vida guarani. Quer dizer, depois da *opy*, depois de me encontrar com Nhanderu, comecei a me identificar mais como Guarani (Poty Poran, p. 84).

No desenrolar da sua história de aprendizagem, a questão de ser mestiça é enfatizada e influencia suas preocupações quanto ao papel da educação escolar indígena, ajudando a reforçar suas opiniões quanto à importância da aprendizagem da língua guarani para crianças e jovens mestiços, pois não falarem guarani contribui para que não sejam considerados guarani nas aldeias e resulta em experiências marcadas por discriminação e sofrimento.

Por exemplo, teve uma vez que eu estava na *opy* com uma moça guarani que tinha ficado amiga minha e ela falou que teve um sonho, em que todo mundo da aldeia estava na *opy* e todos nós mestiços estávamos falando guarani fluentemente. Ela contou esse sonho pra mim chorando e falou assim: “*Aí, eu tive certeza que a alma de vocês mestiços é Guarani, que vocês também são Guarani*”. (...) Porque quem não fala guarani não tem alma guarani. Pensar nisso esclareceu muitas coisas para mim. Me fez entender por que na minha própria vida, durante tanto tempo, eu não era considerada Guarani (Poty Poran, p. 89).

Nesta aldeia, algumas pessoas casaram com *juruá* e estes *juruá* participam da vida na aldeia, mas continuam sendo *juruá*. A pessoa que casa com *juruá* é vista com maus olhos na aldeia, mas isso é uma escolha dela. Mas os filhos mestiços não escolheram ser mestiços. Quem paga mais é a pessoa que nasceu mestiça, não aquela que escolheu casar com *juruá*. Os filhos sofrem mais porque não são nem *juruá* e nem Guarani; eles ficam entre os dois mundos. É como se esse lugar indefinido causasse mais medo e rejeição nas pessoas, porque não é claro, é misturado. Tem momentos em que isso fica mais disfarçado, mas tem horas em que a segregação é explícita e sufocante. Tem horas em que é violento mesmo! (Poty Poran, p. 86).

É nesta chave que, mesmo reconhecendo a importância das suas experiências fora da escola, Poty procura incluir a educação escolar como espaço em que seja possível construir essa aprendizagem, pois para ela a educação escolar diferenciada é justamente a experiência de trazer a “cultura guarani” para a sala de aula:

Na verdade, fazer uma relação entre identidade e religião e associar isso à educação não é muito difícil, ainda mais em se tratando da educação diferenciada indígena. Ela tem

que ser diferenciada por quê? Porque ela tem que ser permeada pela cultura e a cultura é sua identidade, você se identifica conforme a sua cultura, né? E a cultura guarani é muito ligada à religião. Então tudo se liga: educação, identidade, cultura e religião (Poty Poran, p. 86).

Então, retornamos ao conflito central: qual é o papel da educação escolar indígena? Esta questão é retomada ao longo da dissertação e aparece continuamente nas falas dos outros professores, sugerindo sua relevância para se pensar os possíveis caminhos das escolas guarani. Embora a dissertação exponha diferentes aspectos deste debate, não há nenhuma indicação quanto aos caminhos para a solução deste problema.

No terceiro capítulo descrevi a construção da pesquisa de campo, mostrando que trabalhar nesta aldeia significou situar-me num contexto em que as redes de parentesco e a mobilidade entre aldeias guarani são fundamentais. Neste sentido, na tentativa de conhecer a trajetória de vida e aprendizagem do professor Verá Nhamandu Mirim, comecei a freqüentar com ele os parentes e lugares que marcaram sua história de vida. Por outro lado, a própria realização da pesquisa se fez num caminhar entre os momentos em que o colaborador aproveitava minha companhia para organizar seus planos para a educação escolar indígena na sua aldeia e as ocasiões em que ele e outros colaboradores compartilhavam seus conhecimentos comigo, ilustrando as formas como se acessam estes saberes. Portanto, torna-se claro que o acesso a estes conhecimentos se deu em função dos lugares que experimentei nestas aldeias e na convivência cotidiana com alguns grupos familiares.

Procurei fazer uma breve descrição da aldeia, tomando o cuidado para não separá-la de um contexto mais amplo que inclui outros espaços do entorno, como a mata, as cachoeiras, o campo de futebol e a praia, assim como a relação com a cidade de Parati e as diferentes pessoas não-indígenas com quem se estabelecem relações informais. Nesta descrição do espaço da aldeia e do seu entorno, apresento falas de um *xeramoí* para ilustrar o quanto o espaço ocupado pelos Guarani se associa à escolha de um lugar adequado e, acima de tudo, à capacidade de receber, interpretar e seguir as mensagens que os deuses mandam nos sonhos ou em vigília àqueles que se mantêm atentos às suas orientações. Trato disto por encontrar na narrativa deste xamã uma chave para compreender as concepções guarani sobre a aquisição de conhecimentos, que envolve o aprimoramento de habilidades e a busca por condições que possibilitem uma comunicação direta com os deuses e a realização de um percurso pessoal de

experiências e aprendizados.

Na descrição da educação escolar indígena nesta aldeia, aspecto que ainda estava em projeto quando realizei a pesquisa de campo, optei por me concentrar na exposição das reflexões e planos do professor Verá Nhamandu Mirim na sua elaboração do que ele concebe como o papel de uma “escola guarani”. Na sua narrativa, percebe-se que seu ingresso na área da educação escolar inicialmente originou da necessidade de se estabelecer numa nova aldeia, com sua esposa e filhos, aceitando o convite do cacique para “representar” a aldeia nos assuntos ligados à educação escolar.

A valorização, por parte do cacique, da sua escolarização (num contexto em que as demais lideranças, ligadas à família do cacique tinham pouco contato com a escola), o colocou no meio de reuniões, cursos de magistério, projetos e ofícios que acabaram por influenciar sua vida familiar de forma drástica, fazendo com que, freqüentemente, ele tivesse que optar entre sua dedicação à construção de um projeto educacional e a produção do cotidiano doméstico. Na descrição deste percurso, Verá Nhamandu Mirim ressalta a importância de defender os interesses e as expectativas do seu grupo, mesmo diante da resistência dos órgãos públicos e da ameaça de não conseguirem uma autorização ou meios para implementar seu projeto, pois a escola é, para ele, um ponto central no embate entre as lideranças guarani e os agentes não-indígenas.

Aqui na própria aldeia, nós estamos enfrentando muitas dificuldades com os diferentes órgãos do Poder Público. Parece que os *juruá* querem usar a escola e outras instituições como instrumentos para retomarem o controle sobre a terra, porque se eles conseguirem controlar o que acontece nesse pedaço de terra, eles serão os verdadeiros donos, mesmo fingindo que é o cacique que manda. Por isso, quando lutamos para a escola ser do jeito que a comunidade quer, tem muito mais em jogo. A própria luta pela terra está envolvida nessa questão da educação e é por isso que nós estamos enfrentando tanta resistência por parte da Secretaria de Educação. Nós não queremos que nossas escolas sejam encaixadas no sistema do Estado ou do Município, nós queremos autonomia para elas. Nós não queremos ser funcionários do Estado, mas sim das nossas comunidades. É ela que deve decidir como vamos trabalhar e quanto vamos receber. Nós queremos que os recursos da educação venham para nossa associação para a comunidade poder controlar os custos, mas não sei se nosso projeto vai ser aceito ou se vai continuar parado nas mãos das autoridades.

É muito difícil, mas eu acredito que é importante a gente ter paciência e firmeza para não aceitar as condições impostas só para nossas escolas funcionarem logo. É melhor ir devagar, mas ter certeza que estamos seguindo o caminho certo. (Verá Nhamandu Mirim, p. 131-2).

Então pra gente passar por tudo isso a gente tem que construir, como eu estava falando, a nossa pedagogia. E nem sempre o governo está interessado em fazer isso porque os governantes defendem muito a lei que já existe. A gente sabe disso, mas nem por isso a gente pode pensar que tem que ser desse jeito pra sempre (Verá Nhamandu Mirim, p. 136).

É neste contexto que ele elabora sua visão das intervenções de agentes não-indígenas na definição dos rumos da educação escolar na sua aldeia, identificando o papel de alguns agentes não-indígenas na geração de conflitos entre as lideranças guarani, algo que ele enxerga como tentativa deles de exercer mais influência sobre a aldeia, inclusive levando as lideranças a pedirem aos órgãos públicos a substituição dos professores guarani por professores não-indígenas, alegando que os primeiros não teriam capacidade de ensinar as crianças o que deveriam aprender nas escolas. No meio do embate, tendo sua competência enquanto professor questionada pelas demais lideranças, Verá Nhamandu Mirim recorre à concepção guarani, que ele explica em outros momentos da sua narrativa, de que a eficácia dos conhecimentos de uma pessoa é demonstrável; pelo menos no âmbito do xamanismo, onde sabe se quem é *karaí* de verdade e tem sabedoria, pela sua capacidade de curar as pessoas.

Agora, aqui no nosso meio, sabemos perfeitamente quem é *karaí* de verdade; a gente não tem dúvida! Isso porque a gente não tem dúvida sobre a cura que a pessoa faz. A gente tem certeza!(Verá Nhamandu Mirim, p. 122).

Neste sentido, Verá Nhamandu Mirim questiona a autoridade dos educadores *jurua* e dos representantes da Secretaria de Educação, alegando que na cultura guarani seus conhecimentos não produzem efeito: “*Se esses funcionários da Secretaria ou da FUNAI têm tanto conhecimento assim, por que vocês não pedem para eles virem na opy fazerem reza quando vocês estão doentes?*”(p. 103).

Este problema nos remete, mais uma vez, ao que considero uma questão central à educação escolar indígena, que é o lugar das escolas entre as expectativas de

que ela sirva para ensinar “coisas dos *juruaá*” (onde a contratação de professores *juruaá* pode parecer uma alternativa atraente) ou a idéia de que as escolas sejam espaços permeados pelos conhecimentos e modos de aprendizagem guarani, que seriam conduzidos por professores guarani. Verá Nhamandu Mirim explicita este conflito, recorrendo às palavras de outro professor guarani para, em seguida, esboçar o que ele imagina ser o papel da escola:

Nisso, o Agemiro contou aquela história: “*Olha, até uns tempos atrás, as lideranças guarani talvez não soubessem o que é uma escola porque escola era uma coisa do juruaá que entrou na aldeia. Então, as lideranças só sabiam que era um lugar onde o aluno ia para aprender a escrever. Então, para eles, a escola era isso e as lideranças guarani diziam: ‘Puxa vida, agora ganhamos uma escola’, mas não sabiam muito bem o que isso significava. Só que uma escola não é só isso. É muito mais do que isso*”. Foi aí que eu percebi que para a gente pensar numa escola tem que pensar em tudo. A escola que nós queremos construir é uma escola com a história guarani dentro, com os professores guarani dentro e, com o tempo, a gente tentar, também, construir material didático com a própria história guarani e com a geografia guarani.

Antigamente, nossa educação não era feita com livros e essas coisas todas, mas hoje em dia, veio outra necessidade de falar e conhecer as coisas do branco, tem que falar a língua do branco e outras coisas mais. Então, a gente tem que construir uma escola que ajude a amadurecer todos os ensinamentos daquela criança para que no futuro aquela criança tenha uma boa educação: saiba respeitar as pessoas, aprenda a ouvir as pessoas e, quando for necessário, aprenda a falar também. Ela não pode só escutar ou só falar (Verá Nhamandu Mirim, p. 136-7).

É neste sentido que Verá Nhamandu Mirim ressalta a importância da sua aprendizagem entre parentes, recordando o envolvimento dos mais velhos na luta pela demarcação das terras e os conselhos do pai sobre o modo correto de lidar “com as coisas do mundo”, entendidas como a caça e o plantio, assim como a necessidade de prestar atenção à própria fala e às orientações que Nhanderu comunica aos seus “verdadeiros filhos”. Até mesmo a alfabetização, aspecto frequentemente associado à escola, começou em casa, quando sua irmã mais velha cedeu à sua insistência e resolveu ensinar-lhe o que sabia das letras.

Tem algumas lideranças na própria comunidade que dão muito valor para os *juruaá* e desvalorizam a capacidade dos próprios Guarani. Dizem que as crianças não vão

conseguir aprender nada com um professor índio, mas eu sou uma prova de que os professores guarani têm valor porque quase tudo que eu aprendi foi com professores das aldeias e com os parentes mais velhos (Verá Nhamandu Mirim, p. 132-3).

Por outro lado, é clara a importância da sua própria experiência no enfrentamento de medos e desafios e na construção do seu percurso pessoal de aprendizagem. Por exemplo, na infância, quando ele observava a reza do pai e passou a fazer sua própria reza para conseguir reunir coragem suficiente para enfrentar uma visão que o perseguia e, depois, reflete: “*Meu próprio nome, Verá Nhamandu Mirim, é de uma pessoa que tem coragem e enfrenta as situações desconhecidas sem medo*” (p. 119).

Como mostrei em outros momentos da dissertação, esta questão é recorrente nas reflexões guarani acerca da aquisição de conhecimento, onde, além dos esforços para produzir uma boa vivência entre parentes, a vida é vista como trajetória marcada por provações (“*provas*”) que as pessoas precisam enfrentar com coragem e sabedoria para continuarem tendo acesso aos conhecimentos que Nhanderu disponibiliza.

Mesmo enfatizando a importância da sua vivência entre parentes e na *opy* para sua trajetória de aprendizagem e destacando que há conhecimentos dos Guarani que não se associam à escola, o contato com a escola constitui uma parte significativa da sua experiência de vida e é a partir desta experiência ou em resposta a ela que Verá Nhamandu Mirim elabora sua concepção do que seria o papel de uma escola indígena:

Eu não acho que a escola *juruá* seja totalmente ruim, mas ela não ensina os jovens guarani a se valorizarem e perceberem a importância que nossa cultura tem e que eles mesmos têm neste mundo. Os jovens deixam de aprender sobre seu próprio mundo para aprender coisas que não são suas. Eu quero trabalhar com os jovens para primeiro eles aprenderem sobre sua comunidade e depois receberem conhecimentos de fora, sabendo qual é seu lugar no meio desses conhecimentos e mundos diferentes (Verá Nhamandu Mirim, p. 132). .

Por outro lado, sua escolarização e a habilidade para lidar com os conhecimentos, ações e pessoas não-indígenas com os quais se deparou contribuem, inclusive, para definir seu lugar enquanto liderança na aldeia. É deste lugar que ele constrói uma visão crítica não apenas das intervenções que os *juruá* promovem na aldeia, mas também dos modos de pensar e agir dos *juruá* em geral. Neste sentido, ele

questiona as iniciativas de evangelização nas aldeias e reflete sobre sua escolarização com um professor *juruá*, destacando que, apesar de ter aprendido o que faltava aprender da língua *juruá* com ele, a este professor não cabia interferir na sua forma de pensar, pois ele partia de um entendimento do mundo que não se conciliava com a visão do Verá, que, na época um jovem adulto, já havia adquirido conhecimento suficiente na sua vivência com os mais velhos para não estar disposto a “negociar” esta visão de mundo com o professor ou enxergar nele a legitimidade para ensiná-lo estes aspectos.

Ele era um bom professor, principalmente na área de geografia, apesar de que eu não concordava com ele numa coisa porque não tinha como.... não dava mesmo. Ele gostava muito de mim e achava que eu era muito esperto, mas ele ficava insistindo para eu mudar o meu modo de ver o mundo. Ele sempre dizia que as coisas da natureza não têm alma e que era errado o Guarani pensar assim. Um dia eu fiquei muito injuriado com o professor e lhe fiz a seguinte pergunta: “*Você tem alma? Então, eu sou diferente de você, mas também tenho uma alma. Agora, porque você é tão egoísta e acha que Deus colocaria uma alma só em nós humanos?*” O jeito do *juruá* entender a natureza é muito diferente do nosso (Verá Nhamandu Mirim, p. 125).

O que parece estar em jogo não é apenas a exposição de diferentes visões de mundo, mas o entendimento do que é o conhecimento propriamente dito e os caminhos para a aquisição do mesmo. Quando Verá Nhamandu Mirim pede para as lideranças pensarem se chamariam os *juruá kuery* da Secretaria de Educação ou da FUNAI para cuidar dos doentes na *opy*, ele não está preocupado apenas em delimitar o campo de atuação deles, mas coloca em xeque a confiança que as lideranças depositam nos conhecimentos especializados destes agentes, reafirmando que o conhecimento guarani está associado ao xamanismo e que a capacidade xamânica se revela através de uma “visão” que possibilita ao seu detentor o acesso a seres invisíveis e a capacidade de se comunicar, manipular ou afastá-los para orientar, proteger e curar as pessoas.

Você sabe que existe uma pessoa especial na aldeia que faz esse tipo de trabalho com *petyguá*. Não é qualquer Guarani que pode fazer isso. A pessoa que faz essa cura, ela vê o movimento e a velocidade das coisas. Por isso, quando ela vai consultar uma pessoa que está doente, ela pega o *petyguá* e fica fazendo seu trabalho só com Nhanderu. Só ela e Nhanderu. Nesse momento, ela começa a ver tudo que está em volta (...) Se você

pensar nisso tudo, você vai perceber que está num espaço muito pequeno do mundo e ele é feito de muitas coisas que você não consegue enxergar, por isso você nunca sabe onde vai pisar. Muita gente não acredita nessas coisas porque não consegue enxergá-las, e as pessoas só acreditam naquilo que vêem. O tijolo a gente vê, você mesma está vendo este chão, mas não está vendo o que está além dele. Na verdade, você não está vendo nada mais do que o chão. É por isso que as pessoas não acreditam, mas eu acredito porque *nhanheramoi* fala que é assim e você sabe que o que eles dizem acontece mesmo.

É assim que as doenças são vistas pelo médico guarani. A *kunhã karai* consegue ver o efeito das coisas acontecendo. Ela consegue ver os espíritos das coisas que atingiram a pessoa doente. Mas a força que ela tem para ver isso não é ela que faz, é Nhanderu. É por isso que a fé do Guarani é muito forte e nisso eu vejo uma diferença com relação à igreja dos *juruá*. A fé dos Guarani está muito associada à cura, acreditamos que Nhanderu nos manda força para curar as pessoas doentes. (Verá Nhamandu Mirim, p. 120-22).

Como ele enfatiza em seguida, este não é um conhecimento acessível aos *juruá* e nem a todos os Guarani. São saberes especializados que, não apenas servem para distinguir os diferentes lugares que as pessoas ocupam no interior do grupo, mas também implicam na “obrigação” de utilizá-los em benefício do grupo mais amplo.

Eu acho que deve ser difícil para o *juruá* entender isso... eu não sei se um dia ele vai chegar a entender isso. É uma coisa que até para nós Guarani é um mistério que a gente não revela, a gente não vê. Só a pessoa que tem a capacidade consegue ver e dizer isso. Eu mesmo faço parte da comunidade e tenho minha reza que eu faço na *opy*, mas eu não sou curador, então, eu não posso jamais chegar pra alguém e dizer que sou. Isso seria muito errado. Meu pai me falava muito sobre isso; ele dizia que as pessoas que fazem a cura já nascem com esse conhecimento. Os mais velhos falam que é o próprio Nhanderu que mandou aquela pessoa com esse dom. Quando Nhanderu mandou essa pessoa, ele falou pra ela: “*Você vai pra terra e cuida dos seus irmãozinhos*”. É por isso que quando alguém estiver doente ou passando mal, é obrigação dessa pessoa fazer a cura. Ela está fazendo aquele trabalho para Nhanderu, para atender um pedido dele (Verá Nhamandu Mirim, p. 122).

Os relatos dos mais velhos, apresentados ao longo deste e de outros capítulos, ilustram uma concordância em torno desta concepção, e sublinham também a atenção

que uma pessoa, principalmente um rezador, deve ter quanto ao próprio estado, desenvolvendo uma sensibilidade para interpretar sua condição num mundo em que ela constrói suas próprias experiências e na sua relação com o universo de deuses e “seres invisíveis”. É neste sentido que o xeramoí Karaí Tataxim se recusa a procurar médicos *juruaá*, e, com a ajuda da *kunhã karaí* da sua aldeia, procura compreender seu estado de saúde no âmbito do que ele entende como seu percurso específico de experiência, ou que os rezadores mais velhos incentivam os jovens que procuram suas orientações a desenvolverem seus próprios saberes e habilidades para que possam se fortalecer e recorrer à ajuda dos outros em momentos específicos.

Como defendi ao longo da dissertação, educação não pode ser reduzida à educação escolar e uma compreensão dos processos de produção e transmissão de conhecimentos entre os Guarani é fundamental para se pensar o contexto mais amplo em que a educação escolar indígena se insere e suas limitações. Neste sentido, procurei abordar neste capítulo as reflexões dos velhos *xeramoí kuery*, onde um dos pontos que se destaca é a relação entre lideranças velhas e jovens e o quanto o domínio do português por parte destas e seus conhecimentos sobre os *juruaá* lhes dá acesso ao contato com pessoas não-indígenas e instituições que podem trazer projetos e recursos às aldeias. Esta situação lhes confere um certo *status* nas aldeias cuja construção não coincide com as experiências que os velhos vivenciaram na construção do seu próprio lugar como lideranças nas aldeias. Nas suas falas, os velhos comparam suas trajetórias de aprendizagem, associadas à vivência entre parentes e na *opy*, com os conhecimentos dos jovens, que vêm dos livros e das escolas e, portanto, não possuem a mesma legitimidade que resulta da experiência vivida e de uma comunicação direta com os deuses, aspectos centrais às concepções guarani em torno da aquisição de habilidades e saberes. E, mesmo Verá Nhamandu Mirim, que está profundamente envolvido em projetar uma escola guarani específica e diferenciada, elabora distinções entre o conhecimento adquirido nos livros e os conhecimentos da *opy*, enfatizando a diferença entre uma sabedoria adquirida através da comunicação direta com os deuses, possibilitada pela participação nas rezas e, principalmente, pelo uso do *petyguá*, e a instrução dos livros, que impõe limites, tanto aos tipos de conhecimentos aos quais a pessoa pode ter acesso, quanto à própria “liberdade” que a pessoa experimentaria na aquisição destes saberes.

Um dos professores da aldeia falou pra eles que não precisava de uma Bíblia porque seu

petyguá era seu livro, é dele que vêm as palavras de Nhanderu; é através dele que a pessoa conversa com Nhanderu e recebe seus conhecimentos. Para nós é assim: quando você pega o *petyguá*, você está parando naquele momento pra você pensar, você está trazendo algo diferente pra dentro de você. É bem diferente de ficar com um livro na mão estudando porque com o *petyguá* você tem a liberdade de falar o que você sente, naquela hora você tem liberdade!

Se você tiver fé mesmo e acreditar em Nhanderu, a casa de reza está lá, a hora que você quiser, você pode ir lá. É assim, ninguém vai impor regras do que você tem que falar, você vai falar tudo que tiver que falar... pra Nhanderu. Então, o *petyguá* é como se fosse um livro do jeito guarani, só que é diferente de um livro, é claro. Não tem nenhum mistério. Eu fiz essa comparação porque com o livro, você tem que aprender o que está no livro e não o que você sente e quer falar, então na minha religião, eu não quero um livro, eu quero conversar com Nhanderu, não com um livro. (Verá Nhamandu Mirim, p. 105-6).

Isto no remete à questão da fala, tema que procurei abordar neste capítulo, ressaltando a importância para os Guarani da comunicação com os deuses e entre parentes, inclusive, na formação e identificação de uma liderança forte. Foi neste sentido que descrevi as falas que se apresentam na reza ou nos momentos de reunião como necessidade ou obrigação de compartilhar palavras que expressam as notícias ou pensamentos de cada um ou que decorrem da sua comunicação com os deuses. Em diversos trechos da dissertação, os colaboradores explicitam a idéia de que, principalmente nos momentos de reza, as palavras de cada um não lhe pertencem exclusivamente, indicando os cuidados que tanto o falante, como seus ouvintes devem ter na sua comunicação.

Nós temos que ter muito cuidado com o que uma pessoa conta pra nós porque essa voz que fala não é da pessoa, mas de Nhanderu, então tem que ter muito respeito pelas palavras que vêm desse outro mundo e só pode contá-las para quem também vai ter esse respeito. (Tupã Mirim, p. 37).

Na verdade, sempre que vou falar, procuro ter um momento de concentração. Eu não preciso escrever o que vou dizer porque é Nhanderu que coloca as palavras na minha boca e no meu coração. Antes de falar, eu peço para Nhanderu me orientar e fazer minhas palavras entrarem no coração das pessoas. Eu penso no caminho que quero tomar com minhas palavras, mas geralmente as palavras vão saindo sem eu pensar

muito nelas. (Poty Poran, p. 92).

Quando você fuma o *petyguá* você fica livre pra Nhanderu, você fica inteiramente só pra Nhanderu, pra ninguém mais. Naquele momento, ninguém pode mexer com você, ninguém pode dizer que você está falando as palavras erradas ou fazendo alguma coisa errada. Naquela hora você está inteiramente livre. Naquele momento, você está falando com Nhanderu. Aí você fala o que você quiser pra ele; você fala diretamente com ele. Você não está falando comigo, nem com ninguém, você está falando com Nhanderu. É como se você se tornasse dono de si mesmo, naquele momento. (Verá Nhamandu Mirim, p. 120).

Outro aspecto que se destaca no terceiro capítulo é o fato de que Verá Nhamandu Mirim recorre continuamente a considerações sobre o conhecimento xamânico para legitimar seu lugar como professor guarani, algo que chama atenção num contexto em que muitas lideranças mais velhas, reconhecidas pela sua atuação no âmbito do xamanismo guarani procuram separar a educação escolar dos meios de aquisição de conhecimentos xamanísticos. Talvez isto seja sugestivo do papel destas duas esferas na sua própria vida, pois como jovem liderança escolarizada, ele acabou se destacando como candidato à professor na aldeia e assumiu este papel com devoção, inclusive deixando de lado outros aspectos da sua vida, mas, por outro lado, sua vida e seus aprendizados estão profundamente relacionados à *opy*. Ele foi influenciado por parentes que se destacaram como rezadores, e sua participação na *opy* é observada com entusiasmo pelos mais velhos que reconhecem nele saberes e habilidades valorizadas no âmbito xamanístico.

Por outro lado, Verá Nhamandu Mirim nos apresenta outro papel que ele busca assumir, enquanto liderança que se ocupa da educação: trata-se da educação dos *jurua*. Neste contexto, Verá Nhamandu Mirim estende sua preocupação para além das escolas indígenas, pensando seu papel não apenas como educador das crianças guarani, mas também como pessoa que precisa ensinar os *jurua kuery*:

Eu percebi que um dos grandes problemas das escolas guarani é que não existe uma política guarani por trás e dentro delas. As formas de organização política dos Guarani não conseguem circular na sociedade jurua, a não ser do jeito que os jurua querem, não do jeito que os Guarani querem. Por isso as escolas guarani acabam não sendo muito diferentes das outras escolas do Estado. Não existe nas escolas guarani uma política

guarani. Então, aqui nós queremos fazer com que a nossa política circule não só nas nossas escolas, mas também no meio dos *juruá* para eles verem mais de perto qual é a realidade nossa e como acontece a educação guarani (Verá Nhamandu Mirim, p. 134).

Esta relação entre organização política e a escola não é gratuita, pois nas aldeias guarani onde pesquisei fica claro que a escola não é apenas um instrumento político na relação com os não-indígenas ou uma instituição externa que representa o Estado, ela é um espaço permeado pelas formas de organização política dos Guarani, o que influencia desde a escolha dos professores e outros trabalhadores na escola, o uso do espaço, equipamentos e recursos escolares (alimento, materiais didáticos, etc.) até a manutenção ou não destes trabalhadores nos cargos e dos alunos na escola. Portanto, na visão de Verá Nhamandu Mirim, se a escola guarani pode ser um lugar onde circula o pensamento e as formas de organização política guarani, a circulação de pessoas guarani pelos diferentes espaços da sociedade *juruá* poderia também trazer mudanças para estes espaços. É neste sentido que ele critica a assimetria de esforços nas relações entre *juruá* e Guarani nas aldeias, pois enquanto os Guarani procuram se expressar em português e compreender e redigir um conjunto de documentos, poucos *juruá* se empenham em aprender a língua guarani e experimentar as formas de comunicação que são extremamente desenvolvidos e valorizados pelos Guarani, como é o caso das diferentes facetas da sua transmissão oral de informações e conhecimentos.

Quando é que vocês vão fazer sua parte: aprender nossa língua e aquilo que é falado e não apenas aquilo que vocês lêem? (Verá Nhamandu Mirim, p. 94).

Isto é retomado continuamente na sua história de vida e indica que a questão não é apenas instrumentalizar os Guarani para que dominem os conhecimentos e fazeres *juruá*, nem apenas esperar que os *juruá* se tornem mais sensíveis às formas como os Guarani se organizam, mas “educar” os *juruá* para que eles experimentem, na medida do possível, estas outras formas de fazer e pensar:

Você não acha que já está na hora de os *juruá* aprenderem a falar guarani? Não é que queremos mandar neles, ou colocá-los em escolas nossas para todo mundo virar índio, como os brancos já tentaram fazer com os índios. A verdade é que tem muita coisa para os *juruá* aprenderem e se eles entenderem como nós pensamos, eles vão ficar entre os dois mundos e guardar alguma lembrança disso. Acho que os *juruá* podem aprender

muitas coisas boas conosco.

Olha, eu acho que o *juruá* só vai conseguir aprender, ouvindo o que o Guarani está falando, como você está fazendo agora comigo. Eu sou Verá Nhamandu Mirim e estou contando para você o que é a educação guarani e como funciona. Enquanto eu falo, você vai escutando e aprendendo. É muito diferente de você pegar uma caneta e ficar escrevendo, escrevendo, escrevendo. Você sabe que não precisa fazer isso para aprender. A própria escrita é um aprendizado. Escrever, escutar e falar são aprendizados diferentes. A gente não consegue aprender a escutar e escrever ao mesmo tempo porque a gente tem que aprender cada um aos poucos. Tem um momento que a gente tem que aprender a escutar, no outro momento a gente tem que aprender a falar e tem outro momento para aprender a escrever (Verá Nhamandu Mirim, p. 134).

Por fim, é central a este capítulo a idéia de que na construção da educação escolar indígena vários papéis estão em jogo e há um esforço por parte dos professores não apenas em pensar e reelaborar suas concepções sobre educação e escola e influenciar as opiniões das outras lideranças, mas também para atuar na modificação das políticas existentes, transformando a escola e as instâncias e debates a ela relacionados em espaços onde se desenvolva a experiência de educar também a parcela de agentes não-indígenas que atuam nas aldeias.

No quarto capítulo, o lugar da escola se reduz a favor de uma atenção maior aos outros espaços de produção e transmissão de conhecimentos nestas aldeias guarani. É importante ressaltar que isto se relaciona ao meu próprio percurso de pesquisa nas aldeias e aos conhecimentos aos quais passei a ter acesso no decorrer deste período, influenciando minha visão da educação escolar e sua importância no contexto mais amplo da educação. Neste sentido, a disposição temporal da pesquisa é reveladora, pois iniciei o trabalho de campo na Terra Indígena do Jaraguá antes de ingressar no mestrado, quando eu ainda tomava a escola como centro das minhas preocupações. Ao começar o trabalho de campo em Parati Mirim e, posteriormente, no Rio das Cobras, minha convivência prolongada entre os Guarani e o acúmulo de conhecimentos sobre sua cultura e língua possibilitaram que eu tivesse acesso a outras dimensões da sua vida e que os colaboradores guarani se interessassem por ensinar-me mais sobre estes aspectos, dirigindo minha atenção aos aprendizados na *opy* e na vivência entre grupos de parentes. Deste modo, meu papel enquanto pedagoga *juruá* deixou de ser valorizado, enquanto via de acesso a conhecimentos especializados e a diferentes parcelas do mundo *juruá*, na medida em que me tornei aprendiz de pessoas

que se dedicavam ao conhecimento xamanístico e passei a ser percebida como interlocutora entre aldeias e parentes, carregando comigo notícias que contribuíam para atualizar as relações entre pessoas e espaços.

Este aspecto é destacado para explicitar não apenas minha inserção nestas aldeias durante a pesquisa de campo, mas para elucidar o quanto a própria construção da pesquisa e a opção por estendê-la às aldeias do Rio das Cobras se associa às redes de relações entre parentes e aldeias. Neste sentido, os colaboradores guarani com quem trabalhei nas aldeias de São Paulo e Rio de Janeiro levaram-me para as aldeias do Rio das Cobras e, nestas aldeias, as conversas e preocupações dos novos colaboradores remetiam constantemente às aldeias paulistas e fluminenses. Por outro lado, era minha convivência entre parentes de um determinado local que se valorizava, quando os Guarani de alguma aldeia conseguiam identificar nas minhas palavras ou comportamento traços que eles associavam à relação de aprendizagem com algum xamã específico.

Como procurei mostrar, nas aldeias do Rio das Cobras, onde o contato com pesquisadores é raro, havendo uma presença quase exclusiva nas aldeias de pessoas não-indígenas ligadas aos órgãos indigenistas ou às missões religiosas, minha estadia na aldeia e capacidade e desejo de participar de um conjunto de momentos e espaços pouco acessíveis ou acessados pelos missionários ou indigenistas gerou inúmeras oportunidades para se pensar as relações interétnicas nas aldeias.

Também descrevi o quanto as relações entre as aldeias e pessoas guarani e kaingang tem um papel considerável na vida e nas preocupações dos Guarani, que freqüentemente descrevem este contexto como um espaço marcado por conflitos. Trata-se, no entanto, de uma questão complexa, pois além de uma disputa histórica entre os dois grupos étnicos, há também situações de cooperação e casamento, como no caso do cacique do Tapixi, casado com uma mulher kaingang.

Na discussão da educação escolar nesta aldeia, além da história de vida do professor Arlindo Tupã Veríssimo que se concentra quase exclusivamente nas suas experiências no âmbito escolar, procurei compreender a relação entre a escola e o grupo missionário vinculado ao Summer Institute of Linguistics (SIL) que, além de ser responsável pelo estabelecimento de um programa de escolarização nas aldeias guarani do Rio das Cobras, criou uma editora especializada na produção de materiais didáticos em língua guarani e mantém uma igreja na aldeia Tapixi.

Na minha percepção da relação entre a educação escolar nesta aldeia e o

trabalho dos missionários do SIL, apresentei relatos da missionária responsável pela coordenação pedagógica da escola na aldeia e o significados que ela atribui à sua atuação, onde ela procura distinguir a atividade missionária do projeto pedagógico, argumentando que embora envolva os mesmos agentes, a escola, mantida pelo Estado, é laica e não mantém qualquer relação com a Missão.

Tentei mostrar, baseando-me em pesquisas dedicadas ao estudo da presença do SIL em diferentes contextos (Hvalkof e Aaby, 1981), que esta linha de argumentação é coerente com as formas de identificação e atuação dos missionários, onde as informações apresentadas sobre o trabalho realizado em cada contexto dependem de uma seleção que considera os interlocutores a quem tais informações se destinam. Neste sentido, às organizações religiosas e indivíduos que apóiam o trabalho missionário são divulgadas as propostas e resultados ligados à atividade proselitista, enquanto aos agentes dos governos locais, pesquisadores locais e outros interlocutores “nativos” destacam-se os projetos sociais e educativos.

Por outro lado, a experiência deste casal de missionários na aldeia, abrangendo mais de vinte anos e as falas da missionária explicitam uma dimensão fundamental do envolvimento de missionários nas aldeias indígenas, que é uma vivência prolongada nas aldeias que acaba por constituir um aspecto significativo da construção identitária destas pessoas e das suas histórias de vida.

Numa descrição breve da igreja e da *opy* nesta aldeia, tentei mostrar que a distância que a missionária explica manter da *opy* não representa que os cultos realizados na aldeia e a metodologia de conversão adotada se isentem de qualquer iniciativa de estabelecer uma relação com a religião guarani, pois há uma tentativa de reapropriação ou “tradução” de diferentes elementos da religião e da cultura guarani, onde estes elementos, retirados do seu contexto original de significação, são revestidos de novos significados. Esta iniciativa se estende ao contexto escolar, na medida em que se busca não apenas desenvolver pesquisas lingüísticas, que contribuam para a padronização da língua nativa, conforme o professor Arlindo Tupã Veríssimo explica:

A gente precisa sempre estudar junto com a lingüística (os lingüistas do SIL) pra pegar as formas certas, pra escrever as normas certas também, porque, imagine só, se eu escrevesse do jeito que eu estou falando, as normas não seriam corretas, não é verdade? Tudo isso a gente tem que estudar e entender primeiro pra conseguir escrever a forma certa. (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 175).

e elaborar textos (cujo conteúdo é mais ou menos claramente vinculado ao proselitismo religioso) em língua nativa, mas também treinar nativos que possam dar seguimento ao trabalho missionário, como foi o caso da escolarização do professor Arlindo Tupã Veríssimo e do início da sua atuação como pesquisador e professor indígena.

Mas, como procurei destacar, este projeto pedagógico é suscetível à agência e às interpretações das diferentes pessoas envolvidas. Neste sentido, os Guarani desafiam a eficácia deste projeto, questionando a iniciativa de registrar seus conhecimentos por meio da escrita e alertando os jovens professores quanto aos perigos e limitações deste meio de comunicação e aprendizagem. Além das reflexões do professor Verá Nhamandu Mirim que apresentei no terceiro capítulo, comparando a instrução pelos livros e a palavra falada, que permitiria o acesso a conhecimentos oriundos de uma comunicação direta com os deuses, no quarto capítulo, apresento a idéia cada vez mais popular, principalmente entre as pessoas mais velhas e reconhecidas como xamãs, de que a palavra letrada não apenas permite que os conhecimentos cheguem a interlocutores a quem eles não se destinam, mas também se perde no tempo, ao contrário da palavra falada, que perdura na pessoa enquanto ela tiver vida e lhe perpassa nos ensinamentos que transmite aos mais novos.

Neste sentido, a escolarização das crianças e dos jovens guarani nesta aldeia, desenvolvida sob a coordenação de um grupo missionário, concorre com os outros espaços e experiências de produção e transmissão de conhecimentos. Até mesmo os professores guarani atuantes na escola expõem, nos relatos das suas experiências e expectativas, um esforço constante de elaboração e reelaboração do seu papel entre um certo projeto de escola e sua vivência entre parentes e aldeias. Reconhecer isto remete a uma questão que se apresenta como central neste capítulo: a procura por tipos diferentes de aprendizagem entre espaços e pessoas distintas. Neste sentido, na escola e nos cursos de formação de agentes de saúde, é acessado um tipo de conhecimento que pode ser transmitido pelos *juruá* ou com a ajuda destes, mas na *opy* buscam-se outros conhecimentos, aprendidos numa trajetória pessoal de comunicação com os deuses e na convivência com outros guarani, cujo conhecimento e fazer especializados, levou um dos colaboradores a se referir à sua aprendizagem junto aos pajés mais velhos como “treinamento”. É neste sentido também que procurei descrever os cuidados que os Guarani observam em diferentes circunstâncias de comunicação

com interlocutores guarani ou *juruá*, onde o esforço para escolher as palavras certas traz consigo a necessidade complementar de manter outras palavras guardadas em segredo.

Quando os *juruá* vêm aqui perguntar da nossa religião, não podemos dizer muito porque tem uma parte que é segredo e se falarmos disso, o próprio Nhanderu castiga. Até um pajé não pode ficar falando que ele é pajé que é forte e tudo mais. Quando você tem sabedoria, você tem que pegar seu *petyguá* e fumar, fazer sua reza, ter muito amor por todo mundo, mas não pode ficar contando o que sabe e o que faz, até mesmo para os parentes (Içário, p. 163).

No que se refere à história de vida do professor Arlindo Tupã Veríssimo, a trajetória da sua família é marcada pelo trabalho, inclusive pelos conflitos que a experiência de trabalhar fora da aldeia para patrões não-indígenas trouxe para a convivência entre parentes nas outras aldeias do Rio das Cobras. Neste sentido, sua exposição é fundamental para compreendermos o estabelecimento do seu grupo familiar na aldeia Tapixi e o sentimento forte que permanece nos diferentes membros deste grupo em torno do pertencimento a uma família específica.

O pai gostava de sair fora pra trabalhar, ganhar. Ele não ficava na aldeia. Além disso, a família do meu pai, era muito perturbada por alguma coisa, pelas outras pessoas, pelos outros da comunidade. Então, eles não ficavam muito na reserva, sempre saíam fora. E no último tempo, quando eu tinha cinco anos, eles e o cacique ordenaram pra gente entrar tudo na aldeia. No primeiro e no segundo aviso, a gente não ia. Lá onde o pai trabalhava a gente tinha tudo, que nem na aldeia, que nem na casa própria, uma coisa assim. Não faltavam as coisas. Aí a gente nem queria ir, só que o cacique mandou pra gente voltar pra aldeia e a gente voltou. Quando eu tinha cinco anos. Eu me lembro male-male, mas já sei por onde a gente passou. Daí a gente veio lá no Pinhal, ficamos um ano, plantando, fazendo casa. Mas, era a mesma coisa, meus irmãos sempre vinham e trabalhavam fora, levavam coisas, compravam as coisas. E de novo, nossos parentes perturbavam.

Foi nesta época que o chefe do Posto Indígena do SPI trouxe minha família para morar nesta aldeia. (...) Aí o pai já pensou: “*Se for assim, então a gente vai se mudar pra lá, do Pinhal, pra gente ficar aqui*” (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 173).

E é neste sentido que Arlindo apresenta esta aldeia como espaço de “concentração” do

seu grupo familiar, a partir do qual ele pensa as diferentes experiências suas e alheias de se relacionar com outras famílias e aldeias.

Então, a gente começou assim, em 1966. Daí eu já tinha seis anos e pouco. Ali começou até agora. E agora, todos esses moradores aí, pode perguntar o nome, tudo é Veríssimo. Assim começou a família. E esse Veríssimo era mais famoso lá no Pinhal, que tinha três famílias bem fortes só do Veríssimo e daí as outras famílias que não eram dos Veríssimo não gostavam, ou alguma coisa assim. Até que enfim as outras famílias saíram pra São Paulo. (...) Daí todos os netos e netas são os meus parentes, nossos parentes. E daí os outros Veríssimo ficaram aqui. E é a mesma coisa, aumentando os Veríssimo. (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 173-4).

O tema central na narrativa de Arlindo Tupã Veríssimo é sua própria escolarização que lhe permitiu tornar-se professor e pesquisador. Ele descreve uma experiência que se associa às intervenções de missionários religiosos no âmbito educacional, apresentando-nos uma interpretação própria desta experiência.

Como aluno aplicado que se destacava da sua turma de colegas, Arlindo Tupã Veríssimo foi selecionado pelos missionários não apenas para se dedicar ao magistério, dando aulas para as crianças do ensino infantil, mas acima de tudo como assistente e principal colaborador de Robert Dooley nas suas iniciativas de produção de dicionários e textos bíblicos em língua nativa. Para Arlindo, esta experiência é interpretada como realização do seu próprio desejo de se envolver no estudo e escrita da língua guarani e trabalhar entre aldeias, não se fixando, inicialmente, num só lugar.

Quando aprendi a escrever meu nome e fui aprendendo as palavras, eu fiquei maravilhado e queria estudar e aprender mais. (...) Eu queria mesmo trabalhar em pelo menos quatro ou cinco aldeias diferentes aqui no Paraná. Meu interesse era de pesquisar a língua mesmo, então o missionário gostou, concordou comigo e disse que era disso que eles precisavam. (...) Como eu falei, eu ia buscando pesquisa, buscando a língua em toda parte dos Guarani, então assim a gente conseguiu. (...) E foi nesse trabalho que eu pude realizar meu sonho de continuar estudando, fazendo essa pesquisa com a língua e a escrita guarani (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 174-5).

Neste contexto, ele não identifica na sua trajetória uma contribuição que se restringe às iniciativas do empreendimento missionário, mas a construção do seu papel

como professor guarani, algo que lhe permite, inclusive, ocupar um lugar de destaque como liderança na área educacional, não apenas em sua aldeia, mas na prefeitura local e nos seus contatos com professores guarani de outras regiões.

Eu já tinha esse interesse dentro de mim, já vinha 25 anos com esse sonho de trabalhar em cima da escritura, do escrito, e fazer um pequeno livro e cartilha para meu povo aprender. (...) Então, dá pra ver que esse trabalho não começou há pouco tempo; ele já era pensado. Era meu interesse e o interesse de toda a comunidade também. E agora o município já está me reconhecendo e me nomearam para representante da educação indígena guarani aqui de Rio das Cobras. Isso facilita também pra gente criar um pequeno livro ou uma cartilha que pode abranger todo o Estado do Paraná. Pelo menos, foi isso o que eu pensei. Como eu tinha muito apoio do missionário, eu consegui tudo isso e agora deu certo (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 175).

Retomando o que percebo como questão central que permeia as diferentes experiências de educação escolar expostas nesta dissertação e sua relação com os outros processos de produção e transmissão de conhecimentos, tratando-se do papel da escola neste contexto múltiplo de aprendizagem, Arlindo Tupã Veríssimo é bastante objetivo em afirmar:

Os mais velhos hoje estão percebendo a importância da escola e dizem para os filhos e para os netos que precisam estudar e que não podem faltar. Dizem que precisam estudar para conseguir um emprego e ter seu próprio dinheiro porque amanhã são esses jovens que vão ter que se sustentar, não os pais. Os mais velhos também dizem que os jovens têm que ir para *opy* à noite e de dia não faltar na escola (Arlindo Tupã Veríssimo, p. 177).

E, embora ele não quisesse conversar comigo sobre o papel da *opy* na educação das crianças e dos jovens, o papel da escola lhe é claro: “*estudar para conseguir um emprego e ter seu próprio dinheiro porque amanhã são esses jovens que vão ter que se sustentar*”(p.177), algo que não pretendo discutir nesta dissertação, mas que certamente provocará controvérsia, não apenas entre as lideranças e professores guarani, mas também entre os não-índios que se colocam a pensar sobre os rumos da educação escolar indígena.

Por fim, encerro esta dissertação enfatizando minha intenção de que o material

aqui exposto seja lido como percurso que leve à elaboração de novas hipóteses, investigações e experiências e que as histórias de vida dos professores guarani e as outras narrativas e observações aqui apresentadas nos levem a perceber a importância de se considerar a educação escolar indígena num contexto múltiplo de outras experiências de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA:

- BENJAMIN, Walter (1985). *Obras escolhidas*. v. 1. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (1993). *Obras escolhidas*. v. II. Rua de mão única. São Paulo: Brasiliense.
- BENJAMIN, Walter (2000). *A modernidade e os modernos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. (Biblioteca Tempo Universitário).
- BHABHA, Homi K. (1995). *The Location of culture*. London/New York: Routledge.
- BOSI, Ecléa (1983). *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo: Editora T.A. Queiroz.
- BOURDIEU, Pierre (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) (1984). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) (1985). *Pesquisa participante*. 5a. Edição. São Paulo. Brasiliense.
- BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília.
- BRASIL (1991). *Decreto presidencial n. 26*. Brasília.
- BRASIL, Congresso Nacional (1996). *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional n. 9394*. Brasília.
- BRASIL, Ministério da Educação (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural; orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- CADOGAN, Leon (1959). *Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá*. Boletim n.277 da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Antropologia, n. 5, São Paulo.
- CALDAS, Alberto Lins (1999). Transcrição em História Oral. *Revista do Núcleo de Estudos Em História Oral - USP*. São Paulo: v.01, n.01, p.71 - 80.
- CAPLACA, Marta Valéria (1995). *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*. São Paulo: MEC/MARI-USP.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (1998). Pontos de vista sobre a floresta amazônica: xamanismo e tradução. *Mana* 4 (1), pp. 7-22.
- CLASTRES, Hélène (1978). *Terra sem mal*. São Paulo: Brasiliense.
- CLASTRES, Pierre (1986). *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. 3a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

CLIFFORD, James & MARCUS, George E. (Orgs.) (1986). *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley and Los Angeles: UCLA Press.

CONSPLAN (2006), Relatório do Estudo Etnoecológico da Comunidade Guarany da Terra Indígena Jaraguá. Relatório Técnico. São Paulo.

CORALINA, Cora (2001). *Vintém de cobre*. Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global, pp. 210.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA (2004). *Terras guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós*. São Paulo: CTI.

DIAS DA SILVA, Rosa Helena (2000). Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa. In: *Revista brasileira de Educação*, n. 13, janeiro/abril.

DOOLEY, Robert A.(1982). *Vocabulário do guarani: vocabulário básico do guarani contemporâneo (dialéto Mbüá do Brasil)*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1982.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (1992). *Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (2001). A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/FAPESP/MARI-USP, (pp. 71-111).

FERREIRA SANTOS, Marcos (2004). *Crepusculario: Conferências sobre mitohermeneutica e educação em Euskadi*. São Paulo: Zouk.

FIGUEIREDO, Fernando Stankuns de Paula (2005). *Oim iporã ma ore-rekó*. Trabalho final de graduação: registro e projeto gráfico - experiência de estudantes universitários e os Guarani. São Paulo: FAU-USP.

FUNAI (2004). *Relatório circunstanciado de identificação e delimitação da terra indígena Jaraguá Gleba C*. Brasília: FUNAI, portaria n. 735/02.

GALLOIS, Dominique Tilkin (1994). *Mairi revisitada*. A reintegração da fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi. São Paulo: NHII-USP/FAPESP.

GALLOIS, Dominique Tilkin (1996). Xamanismo waiãpi: nos caminhos invisíveis, a relação *i-paie*. In: LANGDON, E. Jean Matteson. *Xamanismo no Brasil: novas perspectivas*. Florianópolis: Editora da UFSC (pp. 39-74).

GOODY, Jack (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

GOW, Peter (1991). *Of Mixed Blood*. Kinship and History in Peruvian Amazonia. Oxford: Clarendon Press.

- GUIMARÃES ROSA, João. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- HANNERZ, Ulf. (1997). Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras da antropologia transnacional. *Mana* 3(1).
- HVALKOF, Soren; AABY, Peter (Orgs.) (1981). *Is God an American? An anthropological perspective on the missionary work of the Summer Institute of Linguistics*. Copenhagen/London: IWGIA/SI.
- LADEIRA, Maria Inês (1992). *O caminhar sob a luz*. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado.
- LADEIRA, Maria Inês (2001). *Espaço geográfico Guarani-Mbyá: significado, constituição e uso*. São Paulo: FFLCH. Tese de Doutorado.
- LADEIRA, Maria Inês (2006). Depois da migração, o reencontro. *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, pp. 519-520.
- LADEIRA, Maria Inês; AZANHA, Gilberto (1988). *Os índios da serra do mar*. São Paulo: Nova Stella.
- LENCLUD, Gerard (1994). Qu'est ce que la tradition?. IN: DETIENNE, M. (Ed.). *Transcrire les mythologies. Tradition, écriture, historicité*, Paris: Albin Michel.
- LOPES DA SILVA, Aracy (2001). Uma "antropologia da educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/FAPESP/MARI-USP, (pp. 29-43).
- LOPES da SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). (1995). *A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de primeiro e segundo graus*. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO.
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom (2005). *Manual de história oral*. 5a. Edição. São Paulo: Loyola.
- MATTOS, Amilton Pelegrino de (2005). *O que se ouve entra a ope e a escola? Corpos e vozes da ritualidade Guarani*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP.
- MONTARDO, Deise Lucy (2002). *Através do mbaraká - música e xamanismo guarani*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, USP, São Paulo, 2002.
- MONTARDO, Deise Lucy (2004). Uma antropologia da música Guarani. *Tellus*, ano 4, n. 7, out. 2004, pp. 73-91.
- NERUDA, Pablo (1998). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Cien Sonetos de Amor*. Barcela: Plaza y Janés.

OIM IPORÃ MA ORE-REKÓ; TEKOÁ YTU; TEKOÁ PYAÚ (2006). Avaliação do Relatório do Estudo Etnoecológico da Comunidade Guarany da Terra Indígena Jaraguá: referente ao processo de compensação da obra viária Rodoanel Mário Covas – Trecho Oeste. São Paulo. <http://br.geocities.com/aldeiajaragua/producao.htm>.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de (2004). Aecha ra'u: vi em sonho. História e memória Guarani Mbyá. *Tellus*, ano 4, pp. 59-72.

PAZ, Octavio; CAMPOS, Haroldo (1986). *Transblanco: em torno a Blanco de Octavio Paz*. Rio de Janeiro, RJ : Editora Guanabara.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula (2006). *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Museu Nacional.

PRICE, Richard (1983). *First-Time. The Historical Vision of an Afro-American People*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.

ROSALDO, Renato (1994). *Ilongot Headhunting 1883-1974. A study in society and history*. Stanford: Standford University Press.

SCHADEN, Egon (1962). *Aspectos fundamentais da cultura Guaraní*. São Paulo: Difusão Européia do Livro (Corpo e Alma do Brasil).

SILVA, Vagner Gonçalves da; SOUZA REIS, Letícia Vidor de; SILVA, José Carlos da (Orgs.), (1994). *Antropologia e seus espelhos: a etnografia vista pelos observados*. Seminário Temático: Antropologia e seus Espelhos. São Paulo: FFLCH-USP/FAPESP, 1994.

SOUSA, Cássio Noronha Inglês de (2001). Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/FAPESP/MARI-USP (pp. 238-274).

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés (1992). O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, pp. 153-168.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz (2001). Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global/FAPESP/MARI-USP (pp. 44-70).

TESTA, Adriana Queiroz (2003). *Educação Escolar Indígena no Brasil: O Debate sobre o direito à educação na literatura brasileira de 1988 a 2002*. Relatório da FAPESP n. 02/07825-0.

TINOCO, Silvia Lopes da Silva Macedo (2000). *Joviña, cacique, professor e presidente: as relações entre o Conselho Apina e os cursos de formação de professores waiãpi*. São Paulo: FFLCH-USP. Dissertação de Mestrado.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo Batalha (1986). *Araweté. Os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; ANPOCS.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo (1993). Histórias ameríndias. (Resenha sobre História dos índios no Brasil). *Novos estudos*, n. 36, julho, pp. 22-33.

WAGNER, Roy (1981). *The Invention of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

WRIGHT, Robin (1999). *Transformando os deuses : os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil*: Campinas: Editora da Unicamp.

GLOSSÁRIO

A função deste pequeno glossário é esclarecer o uso de algumas palavras guarani, assim como foram empregadas nos diferentes contextos apresentados nesta dissertação.

Aguyje - estado de plenitude

Ambá - espaço específico na frente da *opy* onde ficam os instrumentos e para onde se dirigem as rezas e a fumaça dos *petyguá*; este termo também se refere à morada dos deuses

Ará Pyaú - Tempo novo, seguindo o ciclo do plantio do milho, este costuma coincidir com o período que abrange os meses de agosto a março.

Ará Yma- Tempo velho, inicia-se após a realização dos *nhemongaraí* que marcam o fim do *ará pyaú* e se estende até o fim do inverno.

Avaxi ete'i - o milho guarani

Aveté - agradecimento

Ayvu - linguagem ou fala.

Ayvu porã - bela linguagem ou fala. Também indica uma fala que é boa, que atende aos ideais guarani do que seria uma boa forma de se expressar na relação entre parentes e com os deuses.

Eí- mel.

Jekupé/djekupé - termo usado para designar filhos de Guarani com não-índios. Também identifica um dos deuses.

Juruá - pessoa não indígena; por vezes, faz-se uma distinção entre os homens e as mulheres não-indígenas, reservando a elas o termo *xary*, mesmo termo usado para mulheres idosas guarani ou para indicar a avó.

Juruá ambá - lugar no centro da terra de onde se originam os *juruá*.

Juruá rekó - o jeito ou modo de agir dos brancos.

Ka'a - erva mate

Karaí - pajé, rezador, curador. Também identifica um dos deuses e pode ser usado como qualificativo de tudo que está ligado à *opy*.

Kuery - sufixo acrescentado às palavras para indicar o plural, deste modo, *karaí kuery* significa um grupo de pajés, rezadores ou curadores.

Kunhã karaí - termo usado para identificar as mulheres pajés, rezadoras, curadoras.

Kyrimguê rery; Nhemongaraí; Mombeú'a - rituais;

Kyrimguê Maemty - jardim ou plantação das crianças

Mbaraká - instrumento musical de cordas, semelhante ao violão, usado na *opy*;

Mbaraká mirim - espécie de chocalho usado na *opy*.

Mbojapé - espécie de pão ou bolinho feito a partir do milho guarani. Ele é objeto de um dos *nhemongaraí*, quando freqüentemente se associa ao mel.

Mbyá - classificação atribuída a um dos três grupos de Guarani, embora este termo seja reconhecido pelos Guarani como referência àqueles que são de fora do grupo e, portanto, prevaleça entre eles a autodenominação Nhandeva ou Nhandekuery (nossa gente).

Mimbi porá – flauta de taquara tocada pelas mulheres guarani. Também conhecida como *jakuí*.

Mitãxary - bem-te-vi; pássaro parteiro que anuncia à chegada de uma nova criança.

Monguetá - conselho ou ensinamento.

Nhande rekó - nosso modo de ser

Nhanderu - termo genérico para se referir a Deus

Nhanheramoi/xeramoi/xamoi - pajé, avô, homem mais velho.

Nhë'é - termo que se aplica tanto às palavras, como às almas, por isso a associação na literatura sobre os Guarani entre palavra-alma.

Nhë'é porã - Belas ou boas palavras. É também usado para se referir às palavras que se usam na comunicação com os deuses e nos rituais.

Nhemboe'a - escola

Nhemongaraí - ritual que geralmente ocorre durante o *ara pyaú*. Os rituais geralmente envolvem a erva mate, o milho e/ou o mel, mas pode também ser feito com outras espécies de plantas e animais⁴⁴. Frequentemente são nestes rituais que crianças (também adultos em casos excepcionais) têm seus nomes-almas revelados pelos xamãs.

Oim - verbo estar, quando usado na terceira pessoa do singular

Ojeroky - dança guarani associada à *opy*.

Opita'i (opita va'e) - fumar; fumaça; xamã.

Oporaí- canto guarani associado à *opy*.

Opy - casa de reza

⁴⁴ Nunca presenciei um *nhemongaraí* que envolvesse espécies animais, mas vários velhos e alguns jovens me falaram da realização de *nhemongaraí* com passarinhos ou peixes.

Petÿguá- cachimbo

Popyguá - instrumento musical de percussão usado pelos homens na *opy*.

Ravé - instrumento musical de cordas, semelhante à rabeca, usado na *opy*.

Takuapu- bastão de taquara usado pelas mulheres para marcar ritmo.

Tekoá - lugar onde é possível realizar o *nhande rekó*; termo usado para designar as aldeias

-vy'á - termo que indica estar alegre, seu negativo, por exemplo em primeira pessoa do plural é *d'avy'ai*, também é usado para expressar saudade.

Xary - além de contemplar os significados apresentados para o termo *xejary*; é usado também para identificar uma mulher não-indígena

Xejary - mulher mais velha, esposa do pajé, avó.

Xemboe'a - professor

Xipá - alimento à base de trigo

Xondaro/xondarea - termos masculino e feminino que em alguns casos são traduzidos como “soldado” e “soldada”. Os Guarani destacam dois grupos distintos de *xondaro/xondarea*, aqueles que cuidam da *opy*, acompanhando os *xeramoí kuery e kunhã karáí kuery* e aqueles que se responsabilizam por cuidar da aldeia e manter a disciplina, auxiliando as lideranças nestas tarefas.

Yvy - terra.

Yvyra mirim/yvyra nhë'é - alma da árvore

Yvyré Guamba'é - espíritos maus e invisíveis que habitam este mundo

Yvy maraë'y - frequentemente traduzido como “Terra sem mal”.