UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES

ALINE MARINHO MARKS PIRES

O ESPELHO GUARANI MBYA
A autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2019

ALINE MARINHO MARKS PIRES

O ESPELHO GUARANI MBYA

A autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude.

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Humanidade Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, sob orientação da Profa. Dra. Zilda Gricoli Iokoi.

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Marks, Aline Marinho Pires

O espelho Guarani Mbya: a autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude. / Aline Marinho Marks Pires; orientadora Zilda Marcia Grícoli Iokoi. - São Paulo, 2019.

182 f.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) - FFLCH - Universidade de São Paulo, 2019.

1. Guarani Mbya. 2. Jaraguá. 3. Adolescentes. 4. Cultura. 5. Indígena. I. Iokoi, Zilda Márcia Grícoli, orient. II. Título: O espelho Guarani Mbya.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Aline Marinho Marks Pires

Data da defesa: 06 / 09 / 2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 21 / 10 / 2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: Aline Marinho Marks Pires

Título: O espelho Guarani Mbya: a autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e outras legitimidades (FFLCH – USP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Aprovado em: 06/09/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Sergio Bairon
ECA / DIVERSITAS - USP

Profa. Dra. Renate Brigitte Viertler
FFLCH – ANTROPOLOGIA - USP

Profa. Dra. Clarice Cohn
UFSCAR

À Deus por tudo em Sua criação.

Ao Bruno, pelo amor, compreensão e cumplicidade.

Aos meus pais, Cliseida e Gilson.

AGRADECIMENTOS

Ao povo Guarani Mbya do Jaraguá, em especial a cada adolescentes que colaborou, compartilhou, integrou e se entregou a esta pesquisa que não seria possível sem eles, aos aprendizados, às aulas, à paciência em nos explicar detalhes simples, mas tão complexos em seus modos de fazer, ser e viver.

À profa. dra. Zilda, orientadora, conselheira, a pessoa mais inspiradora que encontrei na academia. Com uma sinceridade que me ajudou a caminhar de forma clara pela teoria, com uma intensidade que me fez desejar ir sempre além, tornando a disciplina e o rigor indispensáveis para a pesquisa e com uma lucidez histórica que fez fumegar cada passo dado em direção a esta dissertação.

Ao DIVERSITAS, e todos que compõe o Núcleo de Pesquisa e o Departamento de Pós-Graduação, por me receberem, me ajudarem e mostrarem um universo acadêmico nunca antes imaginado.

Ao prof. dr. Francione pelo acolhimento inicial, pelo apoio no início da pesquisa e pela compreensão mais do que necessária.

Ao prof. dr. Sérgio Bairon, pelas orientações metodológicas e teóricas que foram fundamentais para organizar partes importantes da pesquisa.

Ao NEHO e especialmente a profa. dra. Marcela Boni que me inspirou a começar uma vida acadêmica com sua simplicidade e acolhimento ao tratar das questões teóricas e metodológicas nas reuniões do NEHO.

“A vida foi me colocando por caminhos diversos. Eu segui esses conselhos sem questionar. Viver o presente faz a gente colher tempestades também. Algumas tantas vezes, as várias tarefas que a gente se impõe acabam nos levando para caminhos do esquecimento, e isso empobrece o nosso espírito.”

Daniel Munduruku

RESUMO

MARKS, Aline. O espelho Guarani Mbya: a autoimagem do Guarani Mbya na transição da infância para a juventude. 2019. 182 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta dissertação apresenta a adolescência Guarani Mbya no Jaraguá, a partir dos sujeitos que integram tal grupo cultural etário. Escolhas específicas, metodológicas e teóricas, foram feitas para descrevê-los, concluindo que são adolescentes e possuem sua própria cultura. Os contextos nos quais estão inseridos, suas cosmovisões, puderam evidenciar os conflitos que produzem afetos e tornando-os um corpo político, circuito de afetos, ação mobilizadora que se apropria do espaço pelo uso insurgente que fazem dele, transformando suas culturas e fazendo surgir uma nova, criando possibilidades, até então, não pensadas pela comunidade.

Palavras-chave: guarani mbya, jaraguá, adolescentes, cultura, indígena.

ABSTRACT

MARKS, Aline. The Guarani Mbya mirror: the self-image of Guarani Mbya in transition from childhood to youth. 2019. 182 f. (Master's Dissertation) – Program Humanities, Rights and other Legitimacies – Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences - University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2019.

This dissertation presents the Guarani Mbya adolescence, from the subjects that take part in such cultural age group. Specific choices, methodological and theoretical, were set in order to describe them, coming to the point that they are adolescents and have their own culture. The contexts in which they are inserted, their cosmovisions, could evidence the conflicts that result in affections, turning them into a political group, circuit of affections, mobilizing action that appropriates the space by the insurgent use they themselves make of it, transforming their cultures and giving rise to a new one, creating possibilities, so far, not thought by the community.

Keywords: guarani, mbya, jaraguá, teenagers, culture, indigenous

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – APROFUNDANDO OLHARES	40
<i>UMA BREVE HISTÓRIA DOS INDÍGENAS DO BRASIL</i>	40
<i>MBYA DO JARAGUÁ</i>	48
<i>PRESENÇA E AUSÊNCIA DO DIREITO</i>	59
CAPITULO 2 – CONSTRUINDO PERSPECTIVAS	75
<i>OUTROS OLHARES</i>	75
<i>ESTILHAÇOS: SERÁ UMA CULTURA DA ADOLESCÊNCIA?</i>	86
CAPITULO 3 – (ANTI)REFLEXOS	102
<i>OS COLABORADORES</i>	102
<i>O QUE NARRAM OS COLABORADORES</i>	114
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	147
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO

TEKOA YTU – FOTOGRAFIA ALINE MARKS

As escolhas ao longo da vida não podem ser explicadas com base em um único fator, toda as vivências levam a decisões diárias, a forma de ver o mundo e de pensar podem mudar a cada nova experiência, mesmo que seja imperceptível naquele momento, pois

O que as pessoas contam tem uma história que suas palavras e ações traem, mas que suas narrativas não revelam imediatamente; uma história que explica por que usam as palavras que usam, dizem o que dizem e agem como agem; uma história que explica os significados específicos por trás da universalidade ilusória sugerida pelas palavras – uma história que muitas vezes elas próprias não se dão conta. (COSTA, 1998, p.15)

Esta pesquisa me faz dizer aos leitores um pouco sobre mim mesma pois os fatos de minha vida e trajetória serão relevantes na compreensão de como vivi a partir do conhecimento que absorvi ao me inserir no estudo do povo Guarani Mbya do Jaraguá, em São Paulo.

Nasci em 17 de junho de 1984, filha de uma advogada do interior de Minas Gerais, de um jornalista da capital do Rio Grande do Sul e enteada de um publicitário de São Paulo. A família foi a base para escolher cursar direito, aos 17 anos. Mas o apoio que recebi, quando no 4º ano do curso decidi desistir do direito e cursar história,

foi ainda maior, já que a intenção passara a ser a de me tornar uma pesquisadora sobre os diversos povos e situações sociais vividas num país tão desigual.

No curso de licenciatura em história o estágio obrigatório levou-me à descoberta da sala de aula, uma possibilidade nunca pensada antes, abrindo questionamentos que me conduziram à pesquisa. A sala de aula e a escola, como ambientes de ensino e aprendizagem, se mostraram um terreno fértil para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à construção de sujeitos, em especial na sociedade brasileira.

A atuação como professora de história começou com o estágio obrigatório, ainda durante a graduação, em escola privada: o Colégio Marista Arquidiocesano – Unidade Santa Cruz, junto aos professores de história do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II e 2º ano do Ensino Médio. Após a formação, na atuação profissional percorri novos caminhos, passando por cursinhos preparatórios para vestibulinhos e vestibular, aulas de reforço, orientação educacional, até que, em 2012, iniciou-se um novo ciclo profissional em que sigo até os dias atuais – a sala de aula na rede pública municipal de São Paulo, atuando como professora de história do nível fundamental II, na Escola Municipal de Ensino Fundamental – General Liberato Bittencourt - Pirituba.

Um dos caminhos para a pesquisa de novos conhecimentos foi a especialização em Psicopedagogia, com propósito de compreender de forma mais ampla as relações entre ensino e aprendizagem e os processos cognitivos dentro e fora de sala de aula. Contudo, a pesquisa acadêmica só se tornou uma possibilidade real quando no final da especialização em Psicopedagogia conheci aquele que se tornaria meu esposo, cursando então a segunda graduação na USP, enquanto me incentivava a ingressar em grupos de pesquisa que pudessem conduzir-me a algum programa de pós-graduação.

Assim, em fevereiro de 2015 comecei a participar das reuniões organizadas pelo NEHO – Núcleo de Estudos em História Oral da USP. As reuniões recebiam além de pesquisadores do núcleo, pessoas interessadas na pesquisa em história oral e pesquisadores de outros núcleos de pesquisa que desejavam conhecer as metodologias relacionadas à oralidade. O grupo era pequeno, contando com cerca de 10 a 15 pessoas, o que favorecia a troca de conhecimento e ideias. No NEHO, além de descobrir os caminhos para os processos seletivos de programas de pós-

graduação nas áreas de ciências humanas, também foi possível estabelecer contato com pessoas que colaborariam com minha aproximação do povo Guarani Mbya do Jaraguá, o que me proporcionaria a possibilidade de uma pesquisa de campo e a apresentação de metodologias e teorias relacionadas à história oral e à pesquisa com entrevistas, além do contato com pesquisadores do DIVERSITAS e o Programa de Pós Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

Neste ponto, já era possível pensar em um projeto de pesquisa com alguns referencias teóricos ou metodológicos, já que as intenções estavam relacionadas com a temática de crianças e adolescentes indígenas e assim, a interdisciplinaridade parecia a melhor alternativa. Nesse contexto, o programa de pós-graduação do DIVERSITAS mostrou-se o mais adequado.

O interesse pela temática de crianças e adolescentes indígenas surgiu da prática em sala de aula, no ensino de história e da busca pelas raízes da história do Brasil e na descoberta de lacunas acerca da narrativa pessoal das crianças e adolescentes pertencentes aos povos indígenas, seus modos de vida, suas interpretações de mundo e como tal conhecimento poderia substituir aquele apresentado pelos livros didáticos de história.

As experiências com a interdisciplinaridade do programa de pós-graduação se deram, inicialmente, nos estudos da bibliografia para o processo seletivo, em seguida ao elaborar e reelaborar o projeto de pesquisa, um terreno novo e pouco conhecido. Ao cursar duas disciplinas como aluna especial no programa de pós-graduação, a metodologia foi se tornando mais clara e as relações necessárias entre campo, metodologias e teorias fortaleceram a elaboração de meu projeto de Mestrado.

A primeira disciplina cursada foi Conhecimento, Compreensão e Novas Legitimidades I - 2º semestre 2015, ministrada pelos docentes Prof. Dr. Marcelo Arno Nerling, Profa. Dra. Eucenir Fredini Rocha e Prof. Dr. Gilson Schwartz. A proposta da disciplina era articular o Corpo com Conhecimento, Compreensão e Novas Legitimidades. O corpo como ponto de partida e chegada, levando em conta sua inter-relação com a cultura, com o pensamento, com a *psique*, com a política, com a saúde, com o outro. Nestas relações ora objetivas, ora subjetivas, o corpo deveria ser visto

também como o meio de contato do ser com o que existe, além do material e do imaterial.

As aproximações entre os estudos da disciplina e a proposta de pesquisa que tinha em mente se concretizaram no artigo jornalístico “Adolescência – Muita história para contar!” que tinha como narrativa a transições fisiológicas pelas quais passa uma pessoa na adolescência e as múltiplas interligações que tais mudanças provocam, tal assunto tinha como objetivo abrir horizontes para pensar a transição da infância para a juventude dos Guarani Mbya do Jaraguá, a partir do corpo que ocupa um espaço de existência, presença, permanência e transcendência contínuo, onde a corporeidade se relaciona direta e indiretamente com a espiritualidade, com a terra, com a comunidade.

A segunda disciplina cursada foi Conflitos Contemporâneos em Perspectiva II – 1º semestre 2016, ministrada pelos docentes: Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iloko (orientadora desta pesquisa), Profa. Dra. Silvana de Souza Nascimento e Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho (orientador da pesquisa durante os anos de 2016 e 2017). A disciplina foi dividida em três eixos, com o objetivo de relacionar educação, arte, diversidade, descolonização e movimentos sociais. As interligações entre educação para o trabalho, alienação e revolução a partir da escola, direitos humanos e cidadania, em especial para indígenas, imigrantes, comunidades tradicionais, crianças e jovens, etc. foram se construindo ao longo do semestre e ajudaram também a compreender as relações humanas no mundo do capital, considerando sempre a realidade ocidental como parâmetro e atentando para os riscos de uma pesquisa que olha o outro sem considerar suas próprias cosmovisões, pensando não fazê-lo.

Tal desenvolvimento foi de suma importância para a compreensão de que o olhar do pesquisador nunca é neutro ou perfeitamente objetivo e por isso a pesquisa deve não somente respeitar ao outro, mas inseri-lo em todo processo para que sua participação seja efetiva e não apenas uma reprodução da interpretação do pesquisador sobre o outro. A conclusão da disciplina se deu com o artigo científico “Corpo, Mente e Ambiente – Uma Perspectiva Afetiva sobre o Desenvolvimento Infantil”.

A terceira disciplina que cursei, já como aluna de mestrado no programa de pós-graduação, foi Estado, Ética e Política II - Política, Psicanálise e Cultura – 2º

semestre 2016, ministrada pelos docentes: Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna, Prof. Dr. Paulo César Endo, Prof. Dr. André Oliveira Costa. A proposta da disciplina era desenvolver uma compreensão da relação indivíduo-sociedade transitando pela psicanálise, sociologia e história a partir dos estudos de Freud, Elias e De Certeau – a compreensão do indivíduo como ser sem uma única identidade, mas com diversas identificações, que não se encerram em si mesmas, devido a constante busca do ser. Tais estudos possibilitaram a sistematização da concepção europeia sobre os povos que já habitavam o Novo Mundo e como esta lógica ainda se insere na realidade atual brasileira. O produto final da disciplina foi o artigo científico “Civilizando as Crianças do Mundo: o índio – a criança a ser civilizada”.

Os grupos de estudos também foram importantíssimos para conhecer e relacionar teorias e metodologias. Durante a pesquisa, participei de três grupos de estudos: Núcleo de Estudos em História Oral de fevereiro de 2015 até julho de 2017, Grupo de estudos com o Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho durante o ano de 2017 e Grupo de estudos com a Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iloki durante os anos 2017, 2018 e 2019.

Ao longo dos quase 5 anos de participação nos grupos de estudos, conheci e estudei os manuais de história oral organizados pelo Prof. Dr. José Carlos Sebe Meihy como: Manual de História Oral; História Oral Como Fazer, Como Pensar; Guia Prático de História Oral; além dos livros Augusto e Lea; Prostituição à Brasileira; Canto de Morte Kaiowa e outras obras de integrantes do núcleo. Além de autores que fomentam os estudos do núcleo de história oral, como Eclea Bosi, Zygmunt Bauman, Paul Thompson, Peter Burke, Norbert Elias e artigos das Revistas Oralidades. Outros estudos estavam relacionados à interdisciplinaridade, com Interdisciplinaridade e Patologia do Saber, de Hilton Japiassú, junto ao Prof. Dr. Francione Oliveira Carvalho, e estudos sobre historiografia e filosofia com Circuito dos Afetos, de Vladimir Safatle, Presença e Ausência, de Henri Lefebvre, A Historiografia no Século XX, de Carlos Antônio Rojas e A Revolução Brasileira, de Caio Prado Junior, orientação da Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iloki.

Minha participação no programa de pós-graduação do DIVERSITAS também contou com a atuação como vice representante discente do Mestrado durante o período de 2017/2018 e representante discente na CCP (Comissão Coordenadora do

Programa) em 2018/2019. Tais atuações me permitiram conhecer melhor o funcionamento do programa, da vida acadêmica, dos procedimentos para a continuidade de uma vida acadêmica, das demandas de um programa de pós-graduação e a seriedade do trabalho que o pesquisador executa quando integrante de um programa. Tanto as disciplinas, quanto os grupos de estudo, as representações discentes e principalmente a pesquisa de campo e a orientação transformaram minha visão de mundo, sobre as pessoas, sobre a pesquisa, sobre a universidade e ressignificaram minhas práticas profissionais e pessoais.

No início de 2015 não era possível ter certeza dos caminhos que a pesquisa seguiria, mas a convivência e a experiência junto aos Guarani Mbya do Jaraguá me proporcionaram aprendizagens e conhecimentos que fazem parte de todo o corpo desta dissertação. Para compreender melhor os motivos de uma pesquisa nas aldeias Guarani Mbya do Jaraguá, foi necessário conhecer aquele território, aquele povo e como se constituíram os conflitos existentes atualmente naquele lugar, que será mais aprofundado no capítulo 1.

Entretanto, as questões de espaço, território, direitos, história e vida comunitária, por si só configuram interesses para pesquisas junto aos Guarani do Jaraguá, porém todo este contexto provoca outros questionamentos, como: quem são aqueles que ainda não chegaram na fase adulta; se existem ritos de passagem que constituem uma transição da infância para a vida adulta; como eles pensam e vivem no Jaraguá; como constroem suas identidades; de que forma as responsabilidades e conflitos presentes se inserem em suas vidas e em suas expectativas; e como os Guarani Mbya do Jaraguá transitam da infância para a juventude. Esses questionamentos dão vida à pesquisa que deriva de um povo com características únicas e lutas constantes dentro da cidade de São Paulo.

Inicialmente, os objetivos do projeto de pesquisa estavam relacionados à investigação sobre as transformações que ocorrem quando as crianças Guarani Mbya saem da infância e transitam para a juventude. Essa etapa partia da análise da educação escolar indígena no Ensino Fundamental II e, em especial, do material didático para o ensino de história que chega àquela aldeia, afetando a construção do sentido de si mesmo, uma vez que os livros de história são os mesmos utilizados nas

escolas não-indígenas e a história indígena constante desses livros é elaborada pelo não-indígena a partir de uma concepção eurocêntrica de mundo.

Os objetivos específicos do projeto centravam-se na observação etnográfica junto às turmas de ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) a partir da proposição de debates sobre as imagens constantes do livro de história do 7º ano, com mais capítulos sobre a história indígena do Brasil e também imagens que ilustram a história contada, além da coleta de narrativas daqueles que se dispusessem a compartilhar suas histórias e perspectivas do que é ser Guarani Mbya, em transição da infância para a juventude no Jaraguá, a partir de entrevistas, fotografias, músicas, contos, e outros meios que achassem interessantes.

A escolha de imagens extraídas do livro didático de história, e não imagens de outros lugares, se justifica pois:

As ideias que temos sobre nós e nossa sociedade e sobre os outros povos fixam-se quando somos crianças (...) os manuais didáticos de história do Brasil são uma fonte importante no aprendizado de crianças e adolescentes e na formação da imagem do outro. (SILVA, 1987, p.73)

Outro fator que levou à escolha das imagens do livro didático de história é o fato de serem imagens de adultos, excluindo crianças e jovens da história.

Por fim, todos os documentos seriam analisados em relação ao referencial teórico com o objetivo de interpretar a transição da infância para a juventude a partir da perspectiva daqueles que a estão vivenciando. Então, a devolutiva do material compilado à comunidade, em formato acessível e que pudesse agregar elementos para o ensino e para a luta por direitos.

Inicialmente, as perguntas norteadoras da pesquisa eram: “As imagens de indígenas apresentadas nos livros de história correspondem a autoimagem Guarani Mbya?” Tal pergunta tinha o objetivo de introduzir as imagens dos livros didáticos de história do 7º ano a fim de que pudessem analisá-las e criticá-las ao ponto de questionarem o relacionamento de tais imagens com suas vidas, nesta transição da infância para a juventude. Em seguida, a pergunta: “Como se vê o jovem Guarani Mbya?” A questão tinha como finalidade a de envolver os jovens como colaboradores e produtores de documentos para integrar a pesquisa, por meio de fotografias, filmagens, entrevistas, músicas e contos, além de revelar como é o cotidiano Guarani Mbya do Jaraguá a partir de seus pontos de vista. Por fim, a pergunta: “Como é viver

entre a aldeia e a cidade, enquanto jovem Guarani Mbya?” visava descobrir como eles pensam a vida, tendo que coexistir entre tradição Mbya e a vida urbana, com proposições nem sempre definidas sobre presente e futuro.

Os colaboradores da pesquisa seriam aqueles integrantes do Ensino Fundamental II que quisessem participar voluntariamente, desde que tivessem idade entre 12 e 17 anos. Também os professores, lideranças e demais adultos que quisessem participar da pesquisa, contribuiriam com conversas, entrevistas ou com o que mais achassem pertinente à pesquisa. O local adequado para as atividades era a Escola Estadual Indígena Djekupe Amba Arandy, localizada na Tekoa Ytu – lugar de convergência das crianças e jovens das aldeias do Jaraguá.

Embora muitos dos objetivos iniciais da pesquisa tenham sido mantidos (como a utilização das imagens do livro didático de história como ponto de partida para a participação dos colaboradores, a escola como ponto de convergência e a proposta de debates), ao longo da pesquisa alguns objetivos foram se ajustando de acordo com as demandas apresentadas pelos colaboradores, assim como ideias formuladas inicialmente foram modificadas à medida que a pesquisa de campo ganhava corpo.

A primeira visita ao Jaraguá aconteceu em fevereiro de 2016, com a colaboração de uma antropóloga participante do NEHO-USP – Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo – já conhecida nas aldeias do Jaraguá e em contato com algumas lideranças, tornando possível a primeira aproximação com aquele povo. Ao longo de 2015, durante as reuniões do NEHO-USP e elaboração do projeto de pesquisa, o foco não estava em nenhuma comunidade específica, mas a aproximação de alguma comunidade indígena parecia mais certa. Então, em uma reunião em que os participantes compartilhavam suas atividades de pesquisa ou trabalho envolvidos com a história oral, surgiu o convite aberto para conhecer as aldeias do Jaraguá.

A primeira visita ao Jaraguá aconteceu em companhia de outras pesquisadoras do NEHO e na ocasião conhecemos Sônia, Geni e Tupã Mirim, lideranças da aldeia Pyau. Dos três, Tupã Mirim foi quem se dispôs a apresentar as aldeias e a falar um pouco sobre os Mbya do Jaraguá.

Inicialmente, o que mais chamava a atenção era a quantidade de cachorros pelo local e como as casas daquela aldeia eram construídas próximas umas das

outras. Questionamentos que foram, de forma simples, explicados por Tupã Mirim ao dizer que a falta de espaço afeta o modo de vida e a prática de atividades tradicionais e que muitas pessoas abandonam cachorros naquela região, fazendo com que a população de cachorros não pare de crescer, mesmo com projetos de castração de animais, promovidos por ONGs anualmente. Além de falar sobre as principais características da cosmologia¹ Guarani e sobre as aldeias existentes no Jaraguá, também nos levou para conhecer a Tekoa Itakupe, aldeia “nova” onde ainda havia poucas casas e estavam construindo a *opy* (casa de reza Guarani).

Ao longo dos meses que se seguiram, as visitas a aldeia foram tornando-se mais frequentes e novas conversas passaram a surgir, de modo que lideranças e professores passaram a compartilhar suas ideias sobre o que seria interessante em uma pesquisa, até que a Escola Estadual na aldeia Tekoa Ytu, pareceu ser o ambiente mais adequado para iniciar a pesquisa, uma vez que era o ponto de reunião das crianças acima de 7 anos e dos jovens em idade escolar. Assim, em agosto de 2016, em conversa com a diretora da escola, Jatiaci Fernandes Martins, uma das netas de “dona” Jandira e “seu” Joaquim, o projeto de pesquisa foi apresentado e as proposições de uma pesquisa partilhada interessaram à diretora. Porém, a desconfiança com uma pesquisadora não-indígena, até então desconhecida, fez com que novas reuniões fossem agendadas, ao longo de todo o segundo semestre de 2016.

Lentamente, as atividades da escola foram sendo abertas para a pesquisa. Depois de reuniões com a diretora, participações em reuniões de professores e em eventos promovidos na aldeia no decorrer do ano de 2016, as orientações foram para que a pesquisa fosse iniciada no ambiente da escola já no início do ano letivo de 2017, uma vez que um professor seria indicado para acompanhar o desenvolvimento da pesquisa.

Neste período de participações nas atividades extraclasse, alguns professores perguntavam sobre o projeto de pesquisa e como poderiam contribuir. Entre os interessados, o professor de história, geografia e ciências, Márcio Lopes de Oliveira, propôs partilhar seus saberes e colaborar com o desenvolvimento do planejamento da pesquisa, contudo era necessário o aval da diretora da escola, Jatiaci

¹ visão de mundo Guarani, Egon Schaden (1974) descreve como “valores centrais da doutrina tribal”.

Fernandes Martins. Durante o período, também foi possível acompanhar reuniões com representantes da FUNAI, encontros com o Ministério de Desenvolvimento Social e com a Secretaria de Saúde Indígena em que as lideranças das aldeias participavam e de eventos organizados pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, permitindo um conhecimento mais aprofundado sobre as demandas das aldeias do Jaraguá e do posicionamento dos representantes do poder público.

Em janeiro de 2017, a diretora Jatiaci apresentou a pesquisa aos professores de cultura étnica, convidando-os a acompanharem-na em caso de interesse. O professor David Martin (Karai Popygua), após manifestar interesse, perguntou sobre os detalhes do projeto de pesquisa, apontou mudanças que precisariam ser feitas para que ela fizesse sentido para a comunidade e agendou o início das atividades para algumas semanas após o começo do ano letivo, quando ele já conheceria as turmas e poderia apresentar uma pessoa nova para acompanhar as aulas e a aplicação da pesquisa.

Neste contexto, vale ressaltar a relevância do professor David Martin para pesquisa, uma vez que suas aulas passaram a ser a principal atividade do trabalho de campo – sempre compartilhando seus saberes e opiniões sobre a vida na aldeia. David Martin ou (Karai Popygua, em Guarani), nasceu na aldeia Tekoa Ytu, neto de “dona” Jandira, irmão da diretora da escola, Jatiaci, e de mais um professor da escola. Cresceu no Jaraguá, mas estudou em escolas fora da aldeia, pois ainda não havia escola indígena por ali àquela época. Com traços característicos dos indígenas Guarani, sofreu agressões verbais e físicas nas escolas por onde passou e desde muito jovem questionava a situação do indígena, inicialmente dos indígenas das aldeias que conhecia.

A forte presença de sua avó, que não falava português e por isso precisava dos netos como intérpretes, o levou a participar da vida política da aldeia e das reuniões com governantes *jurua* (o não-indígena, em Guarani) desde criança. Na juventude, seguiu as crenças da família que integravam os conhecimentos ancestrais da cultura Guarani e com o cristianismo protestante, tornou-se pastor evangélico por alguns anos, retomando contato com a cosmologia Guarani e deixando o cristianismo anos depois. Casou-se pela primeira vez aos 16 anos e atualmente está casado

novamente, sua esposa *juruá* e à espera do 4º filho, além dos 3 meninos, frutos das uniões anteriores, com idades de 13, 9 e 3 anos, respectivamente.

O envolvimento de David com as lideranças Guarani intensificou-se com seu retorno aos valores ancestrais e, desde então, sua atuação nos movimentos indígenas só cresceu, tornando-se mais representativo após sua eleição como presidente do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, levando-o a atuar de forma incisiva nos movimentos contra a portaria de julho de 2017, que revogava a posse das terras que ainda não estavam demarcadas. Neste momento, alcançou representatividade como um dos mais importantes porta vozes dos Guarani do Jaraguá, concedendo entrevistas para os mais diversos grupos de comunicação e participando do Parlamento Europeu, junto aos Guardiões da Floresta, e da COP 23 (23ª Conferência do Clima das Nações Unidas) nos meses de outubro e novembro de 2017, lutando pela preservação dos direitos e territórios indígenas no Brasil.

O professor Márcio, que já havia demonstrado interesse na pesquisa, se prontificou em dar o suporte necessário para que uma parte, que envolvia o ensino de história na aldeia, se realizasse: a escolha de imagens relacionadas com o cotidiano de aprendizagem sobre a história indígena, dentro do livro didático de história – conteúdo importante da pesquisa e que contava com voluntários a participarem como colaboradores, partilhando seus saberes. Neste ponto, o professor Márcio apontou o livro de história do 7º ano como o mais adequado, já que era o livro com o conteúdo de história indígena com mais imagens.

A descoberta de que a escola da aldeia utilizava o mesmo livro de história que as escolas não-indígenas foi surpreendente, pois o material não aborda a história indígena. A história contada ali é a das colonizações, colocando os indígenas como figurantes desse processo, não como protagonistas de suas próprias histórias. Além da colaboração para estruturar o projeto de pesquisa, o professor Márcio também contribuiu com sua história e, por fatores que serão explicados mais adiante, durante os anos de 2018 e 2019 foi o professor que acompanhou a pesquisa junto aos jovens colaboradores.

Em meados de abril de 2016, outra pessoa que se tornaria colaboradora da pesquisa, “dona” Maria, importante liderança do Jaraguá e ativista da questão indígena, cacique e liderança da aldeia Tekoa Itawera (uma das aldeias mais

avanzadas em plantio e preservação da terra), próxima às aldeias Ytu e Pyau e que está dentro da terra indígena declarada, onde vive com o marido, alguns de seus filhos e netos. “Dona” Maria tornou-se colaboradora da pesquisa a partir da indicação do professor David, uma vez que tem participação ativa em seus projetos de ensino de atividades tradicionais aos jovens, como ensino do plantio, da medicina indígena e seu conhecimento sobre os mais diversos tipos de árvores e plantas, recriando atividades como a pesca e fazendo uso de represas bombeadas artificialmente.

Ao chegar na Tekoa Itawera, percebemos o pomar de um lado e a represa do outro, deixando clara a busca pela preservação e cuidado da terra. Ao seguirmos adiante, podemos ver a casa de “dona” Maria, que trabalha na horta ou dedica-se ao artesanato, ensinando os filhos e filhas a plantarem a fim de que tornem a Tekoa Itawera uma fonte de alimentos para todas as famílias das aldeias do Jaraguá.

De volta à pesquisa na escola. Ao acompanhar as aulas de cultura étnica com o objetivo de familiarizar-me com os futuros colaboradores da pesquisa, foi possível compreender como tal disciplina representava a cultura Guarani dentro da escola e se conectava com as outras disciplinas. Portanto, algumas reuniões com o professor David foram necessárias para transformar o projeto de pesquisa em atividades de pesquisa de campo, de forma que todos fossem respeitados e a pesquisa se apresentasse interessante para aquele povo.

Logo na primeira reunião de planejamento, o professor David pontuou que pretendia trabalhar com alguns dados sobre as aldeias no Jaraguá disponíveis na *internet* e ressaltou que a cada dia a *internet* estava mais presente na aldeia. Também destacou que as questões políticas não eram de interesse da maioria das pessoas e por isso era necessário que lideranças indígenas “tomassem a frente” para intervir a fim de buscarem maior representatividade. Contudo, para ele o trabalho na escola tinha o objetivo de levar as crianças e jovens a crescerem conscientes das demandas políticas e sociais, sabendo que a cultura Guarani só resistiria se eles tivessem algum conhecimento sobre a cultura *jurua* para, assim, dialogarem com ela, enquanto sustentavam suas tradições.

Para o professor David, a escola tem pontos positivos e negativos, simultaneamente, uma vez que dá a possibilidade de tratar assuntos políticos e sociais, mas, por outro lado, os pais, responsáveis e as lideranças estão deixando de

tutelar os jovens, pois acreditam que esta é a função dos professores. Consequentemente, o cuidado com as crianças e jovens tem ficado a cargo dos professores no período de aulas, enquanto os alunos ficam com o contra turno livre para quaisquer outras atividades que julga (o professor David) serem de pouca produtividade. Para ele, tal ociosidade tem levado ao uso excessivo da internet e assim muitas características da cultura *jurua* tem estado presente no cotidiano Guarani, que começam a assimilar e reproduzir a adolescência *jurua*.

O período acompanhando as aulas do professor David foram essenciais para familiarizar-me com os jovens e até que o “estranhamento” acabasse, a observação foi o ponto inicial da pesquisa, conduzindo a anotações e perguntas que deram forma à pesquisa de campo com colaboração dos voluntários. Outro benefício do acompanhamento às aulas foi a percepção de que aqueles que estavam no 6º e 7º anos ainda se comportavam como crianças, falando pouco e preferindo o desenho para partilhar suas ideias. Já aqueles que faziam parte dos 8º e 9º anos tinham mais interesse em compreender os motivos da pesquisa, o que seria feito com suas contribuições, como impactariam a vida na aldeia e como eles seriam identificados, caso decidissem participar.

Para dar início à participação dos jovens colaboradores na pesquisa, um debate baseado nas imagens constantes do livro didático de história foi planejado. As imagens escolhidas a partir do livro didático utilizado por eles representavam os indígenas e ilustravam a história contada sobre os indígenas no passado: situação que poderia levar os jovens a analisarem as imagens e questionar a inserção das tais como forma de representar os povos indígenas no Brasil.

A partir destes questionamentos, eles foram convidados a compartilharem seus modos de vida e suas percepções do mundo, assim, os debates giraram em torno do que as imagens demonstravam e se aquelas imagens correspondiam a visão que tinham de si mesmos e de suas comunidades. Questões que não são novas e que têm necessidade de serem respondidas não somente no âmbito acadêmico, mas também em suas salas de aula, visto que a imagem de um índio genérico e estereotipado continua predominante nos livros didáticos de história (GRUPIONI *in* SILVA E GRUPIONI, 1995).

Desta forma, os participantes foram tomando conhecimento da pesquisa à medida que o professor David ia compartilhando com eles as ideias e propostas em sala de aula – tanto os mais comunicativos, quanto os introspectivos iam contribuindo com a pesquisa de alguma forma. As aulas de cultura étnica do mês de junho de 2017 foram então, dedicadas aos debates às contribuições voluntárias dos participantes, tendo sempre à mão um gravador de voz ligado e uma câmera filmadora também, (esta última, até que se tornasse um obstáculo à participação dos voluntários e pedissem que fosse desligada).

Os debates ocorreram em torno de 4 (quatro) imagens selecionadas no livro didático de história do 7º ano – Projeto Araribá, Editora Moderna, PNLD 2017, 2018, 2019 – utilizado na escola da aldeia e escolhido por ter capítulos que tratavam da questão indígena contendo imagens que se relacionavam com a pesquisa. Para iniciar os debates no início das aulas de Cultura Étnica, o professor David apresentava a pesquisa de forma detalhada para a turma e explicava rapidamente o que seria feito, esclarecendo a todos que o objetivo era tornar conhecido como era ser uma pessoa saindo da infância e entrando na juventude para os Guarani Mbya do Jaraguá, de forma que fosse possível compreender como eles entendiam aquelas imagens, já que ao final da explicação eles eram convidados a observá-las, analisá-las e compartilhar suas percepções sobre elas.

CAPA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Para facilitar a visualização das imagens, elas foram impressas em tamanho A4 e plastificadas podendo, assim, passar de mão em mão. Após observá-las atentamente, eram recolhidas em seguida e mostradas uma a uma, de modo que a cada imagem exposta, eles eram convidados a compartilhar suas percepções e opiniões a respeito do que tinham visto.

IMAGEM 1 – EMBARQUE DE PEDRO ALVARES CABRAL EM PORTO SEGURO EM 1500 (PINTURA DE OSCAR PEREIRA DA SILVA, 1922 – MUSEU PAULISTA DE UNIVERSIDADE DE SP)

IMAGEM 2 – FUNDAÇÃO DE SÃO VICENTE (PINTURA DE BENEDITO CALIXTO, 1900 – MUSEU PAULISTA DE UNIVERSIDADE DE SP)

IMAGEM 3 – ATAQUE TUPINIQUIM A UMA ALDEIA TUPINAMBÁ. OS PAUS DA CERCA ESTÃO ASSIM DESENHADOS DE FORMA ESPAÇADA PARA MOSTRAR COMO SERIA O INTERIOR DA ALDEIA. (GRAVURA COLORIZADA DE THEODORE DE BRY, 1662, PARA NARRATIVA DE HANS STADEN)

PARA – 6º ANO – 2018

RUBI PARA – 6º ANO – 2018

Já no 8º ano, a turma participou do debate compartilhando histórias pessoais e opiniões – havia 8 presentes, entre 13 e 17 anos, 4 meninas e 4 meninos. Após olharem as imagens, o debate foi proposto a partir das percepções e opiniões sobre cada imagem e caminhou para uma conversa a respeito de redes sociais e preconceito, em que a maioria dos voluntários se dispôs a colaborar com suas narrativas em outro momento.

A turma seguinte foi a do 7º ano. Havia apenas 4 meninos em sala e o debate girou em torno de perguntas e respostas sobre as imagens, uma vez que eles falavam menos que as demais turmas. Após compartilharem suas opiniões, foram convidados a fazer desenhos sobre o que entendiam a respeito da vida de um indígena no período de transição (infância – juventude) nas aldeias do Jaraguá.

KARAI TATAENDY – 7º ANO – 2018

MIRI – 7º ANO – 2018

WERA – 7º ANO – 2018

A última turma que participou do debate foi a do 9º ano. Havia 6 presentes, sendo 3 meninos e 3 meninas – uma turma mais calada em que apenas uma das meninas falou bastante, enquanto o assunto caminhou para o comportamento cultural nos relacionamentos e acabou focando nas questões culturais sobre os relacionamentos amorosos, casamento e família para os Guarani Mbya. Os debates foram importantes para que eles se envolvessem e se interessassem, ou não, pela pesquisa, de forma que, dentre todos os voluntários, a maioria dos que demonstraram interesse em prosseguir como colaboradores fazia parte do 8º ano.

Como relatarei adiante, o segundo semestre de 2017 foi marcado pela luta em defesa das terras tradicionalmente ocupadas e, apesar de a frequência em sala de aula ter diminuído, as conversas com aqueles que se interessaram em prosseguir com a pesquisa permaneceram. Assim, uma rede de colaboradores foi se formando e, com a retomada das atividades de pesquisa nas aulas de história, geografia e ciências do professor Márcio (em 2018), os colaboradores interessados na pesquisa já haviam ingressado no 9º ano, seguindo até o final do projeto.

Após a Portaria 683 (Ministério da Justiça), em julho de 2017, a situação nas aldeias do Jaraguá mudou um pouco: o professor David, que se tornou um importante porta-voz do movimento pela revogação da portaria, sofreu uma tentativa de homicídio que o afastou das aldeias do Jaraguá em meados de setembro, impossibilitando sua permanência como mediador da pesquisa no ano de 2017, posição que foi assumida posteriormente pelo professor Márcio. É preciso esclarecer, contudo, que a pesquisa caminhou de forma morosa durante o segundo semestre de 2017, uma vez que a questão territorial tomou conta da vida na aldeia, levando à uma multiplicação e de diversas atividades tradicionais envolvendo os *xondaro* (nome dado aos guerreiros e

ao processo de preparação de jovens guerreiros), as lideranças, caciques e pajés. A presença da imprensa e de diversas organizações governamentais e não-governamentais agitou a vida na aldeia e, por diversas vezes, a presença do *jurua* foi reduzida, principalmente durante cerimônias tradicionais.

Antes que as aulas fossem retomadas, em fevereiro de 2018, algumas reuniões foram marcadas com o professor Márcio a fim de que as ações da pesquisa fossem planejadas. As ideias giravam em torno de a pesquisa ser apresentada novamente aos colaboradores, para que se lembrassem das atividades já ocorridas, e das gravações dos debates serem compiladas para que assistissem e pudessem avaliar o que já havia sido discutido, dando a eles a participação nas decisões sobre os próximos passos da pesquisa.

Para tanto, os jovens interessados foram reunidos, e todos assistiram a um compilado dos vídeos – uma sequência de 40 minutos, em que todas as turmas participantes dos debates deram suas opiniões a respeito do conteúdo assistido e propuseram a elaboração de um questionário para dar continuidade à pesquisa, de modo que, por outro lado, afirmaram não haver interesse em usar músicas, uma vez que não havia qualquer que tivessem relação direta com suas vidas na aldeia.

Neste ponto, serão apresentados os colaboradores da pesquisa e destacamos que seus nomes foram substituídos por pseudônimos, a fim de preservar suas identidades, e definidos da seguinte forma: em uma das reuniões com grupo de colaboradores, na presença do professor Márcio, eles sugeriram nomes relacionados às características comportamentais uns dos outros, então no momento da transcrição das narrativas os nomes sugeridos foram traduzidos, para o Guarani, de maneira que ao primeiro contato com suas narrativas, suas origens Guarani fossem notadas. Também é importante dizer que, por motivos diversos a serem esclarecidos a seguir, alguns colaboradores não aceitaram narrar suas histórias pessoalmente, preferindo compartilhar seus saberes por meio do registro de fotografias, filmagens, ideias, conversas em grupo, e anotações. Neste ponto, a pesquisa contou com 10 (dez) colaboradores, 5 (cinco) meninas, 5 (cinco) meninos.

OMOMBE'U, participou da pesquisa em 2017 e 2018. Tendo iniciado sua participação na pesquisa com 12 anos e terminado com 13, seu codinome quer dizer “contar” ou “contou” em Guarani, pois ela gostava de partilhar contos Guarani

contados por seu avô. Antes mesmo dos colaboradores serem convidados a partilhar seus saberes ela já o fazia: de forma silenciosa, sua sabedoria preenchia as páginas do caderno e respondia minhas perguntas sobre aquela comunidade, mas no meio de 2018 foi necessário que deixasse a pesquisa devido à mudança de sua família após o falecimento de sua irmã.

O falecimento de um indígena na aldeia é tratado de modo coletivo, uma vez que por um ou dois dias todas as aldeias ao redor ficam em luto: sem atividades escolares, sociais e o silêncio rondando as aldeias Guarani Mbya do Jaraguá. Os professores, por serem mais próximos dos jovens, acabam impactados ainda mais quando jovens que conhecem na escola, que convivem na comunidade, morrem. A situação é ainda mais delicada quando cometem suicídio e, durante esta pesquisa, três jovens suicidaram-se na aldeia, mas por tradição, não se fala de morte e nem da pessoa que morreu.

Por tradição, o silêncio fez parte da pesquisa, o silêncio sobre a morte, sobre os motivos pelos quais um jovem se suicida, o que sente os que ficaram: tudo estava contido em um silêncio profundo que era ressaltado quando alguma pergunta sobre momentos de morte e dor eram feitas, perguntas que não eram respondidas, pois todos as rejeitavam. Durante a pesquisa, não se falava sobre a morte diretamente e nem sobre as dores, esses assuntos eram rapidamente substituídos por uma brincadeira, uma piada, um direto “mude de assunto” e “passe para outra pessoa”.

YVOTY, seu nome significa flor, pois sua relação com a terra é intensa e em todas as entrevistas ela falava sobre a importância de plantar. Participou da pesquisa desde o começo em 2017, quando estava com 13 anos, e compartilhou seus saberes em quatro entrevistas, além das reuniões em grupo em que estava sempre disposta a conversar e ensinar. Sua mãe, uma importante líder das aldeias do Jaraguá, incentivou Yvoty a dar uma entrevista para a pesquisa logo no início das atividades na escola e seu engajamento nas lutas por direito a terra, pelo conhecimento das tradições, pelo envolvimento dos jovens com atividades da aldeia aparece em suas entrevistas. No decorrer de 2018, Yvoty passou a estudar em uma escola municipal *jurua* para conseguir prosseguir nos estudos que, de acordo com sua mãe, ensino médio e ensino superior são melhores em uma escola não indígena.

PORÃ participou da pesquisa desde o início, quando estava com 13 anos, mas preferia não responder a perguntas diretas. Em Guarani, seu nome significa “linda” ou “bonita/bonito” e seu pseudônimo é indicação de sua escolha. Durante os debates, Porã foi a que mais expôs suas opiniões, contando até que já sofreu *cyberbullying* em seu *Facebook*, sendo atacada e ofendida por uma pessoa que não conhecia, somente pelo fato de ser indígena. Nas reuniões com o grupo de colaboradores, destacou sua preferência por ficar na aldeia, não mostrando apreço pelas idas à cidade que fica somente a alguns metros. Atualmente, está com 15 ou 16 anos, impossível afirmarmos já que nunca quis compartilhar a data de seu nascimento.

ANHO, com idade semelhante à de Porã, seu codinome significa “só”, mas não porque estava sozinha. Em todo o tempo os outros colaboradores a protegiam, evitando que ela contasse coisas que a fizessem lembrar de momentos de sofrimento. Sua participação foi breve em nossos encontros, mas com gravador desligado, falava baixo e pedia que sua história não fosse contada.

JOAVY significa “diferente” e essa é sua característica mais marcante: seu gosto pelo rock e os cabelos quase sempre coloridos adornavam expressões que matizavam o que se passava em seu interior. Suas poucas palavras não a impediram de estar presente em todos os momentos da pesquisa, mesmo enfrentando dias ruins. Joavy iniciou sua colaboração na pesquisa, em 2017, com 14 anos e atualmente está com 16 anos.

HEIRU quer dizer “amigo”, mas seus amigos pediram para que usasse pseudônimo “apaixonado”, já que é “fraco para o amor”. Contudo, como a palavra “apaixonado” inexistia na língua Guarani, a escolha pela palavra “amigo” surgiu a partir de sua possibilidade em representar “aquele que dá conselhos aos amigos”. Heiru esteve presente desde o início, respondendo a todas as perguntas sobre si e sobre os outros, de modo que, vez ou outra, partia pela aldeia em busca de outros colaboradores. Iniciou sua colaboração com a pesquisa em 2017, quando estava com 15 anos. Atualmente está com 17.

HI'Ã colaborou com todas as fases da pesquisa, desde 2017, quando tinha 13 anos. Seu codinome traduz “foto” ou “fotografia”, já que estava sempre com uma

câmera à mão, durante nossas caminhadas. Hi'ã filmou e fotografou tudo o que foi possível e, atualmente, está com 15 anos.

OJEROKY, hoje com 16 anos, tem seu pseudônimo traduzindo ações de movimento, como “dançar”, já que declarou sua preferência pelos movimentos de seu corpo. A escolha de seu codinome está relacionada às diversas *selfies* registradas, destacando o movimento de seus cabelos coloridos. Comedido ao falar, colaborou com a pesquisa desde 2017, quando tinha 14 anos, ainda que não tenha participado de todas as reuniões

NGARU é um termo “festivo” em Guarani e seu pedido pareceu incomum para o grupo, já que “seus silêncios” traduziam suas palavras sempre usadas para justificar sua esquiva em responder uma pergunta. Com respostas sempre complexas, que consideravam não somente as consequências para si mesmo, mas para toda a comunidade, esteve presente desde o início em 2017, quando tinha 15 anos. Observador e prudente em seus comentários, passou a compartilhar seus saberes no decorrer de sua colaboração com a pesquisa e, atualmente, está com 17 anos.

KYKY'I, destacou sua escolha por um pseudônimo ligado ao seu apelido. Novo nas aldeias do Jaraguá, chegou em dezembro de 2017 e logo começou a colaborar com a pesquisa, já no início de 2018, com 16 anos. Animado, colaborou ativamente e respondeu às perguntas propostas.

No dia em que o questionário foi elaborado, estavam presentes cinco colaboradores (2 meninas: Yvoty e Joavy; 3 meninos: Heiru, Ojeroky, Hi'ã) e todos participaram com ideias, perguntas e interferências nas participações dos colegas. Ainda que, em alguns momentos modificassem as perguntas, em outros, as excluía até que chegaram ao conjunto de questões a seguir:

- 1 – Qual é o seu nome em Guarani e em português?
- 2 – Qual é a sua idade?
- 3 – Do que você gosta?
- 4 – Como é a sua família, seus pais, irmãos, avós?
- 5 – O que você acha aqui da aldeia?
- 6 – O que falta na aldeia?
- 7 – O que você mudaria na aldeia?
- 8 – O que você acha da escola?

9 – Como você entende a cultura Guarani?

10 – O que você quer para a sua vida?

Após a elaboração das questões, os participantes sugeriram que as entrevistas fossem feitas em outro dia, de modo que tivessem um tempo para pensar se as questões propostas eram, de fato, as melhores. Como o período de aulas já havia abacado, também queriam ir para suas casas e, desta forma, as entrevistas foram agendadas para a semana seguinte, no contra turno das aulas, assim poderiam participar das entrevistas com calma e sem a necessidade de se preocuparem com o final de uma aula e o começo da seguinte.

No dia marcado, somente um dos colaboradores apareceu, e Heiru decidiu que era melhor ir em busca dos outros participantes, fosse em suas casas ou nas áreas comuns das aldeias, como na quadra de futebol e na *opy*. Outros dois colaboradores foram encontrados, Yvoty e Joavy, e juntos decidiram que seria melhor fazer as entrevistas na *opy* da Tekoa Ytu. Durante as entrevistas, um quarto colaborador chegou – Ngaru.

Ao iniciarmos as entrevistas, nenhum dos colaboradores queria entrevistar o colega, então pediram que eu conduzisse as perguntas a cada colaborador, contudo, somente dois, dos quatro colaboradores presentes, se interessaram em responder às perguntas, Yvoty e Heiru, pois já que Joavy não apresentava condições emocionais naquele dia, preferindo o silêncio a participação, enquanto Ngaru evitava sua participação por supor que suas respostas poderiam expor coisas ruins sobre a aldeia, não querendo ser o responsável por isso.

Tão logo o gravador foi desligado, Ngaru esclareceu que havia muitas coisas que o deixavam insatisfeito na vida na aldeia. Embora não quisesse se indispor com qualquer pessoa da aldeia, preferiu pensar em formas de ajudá-los a resolver os problemas que enfrentavam, enquanto outros colaboradores concordavam que ele não deveria oferecer sua entrevista naquele dia.

Após o primeiro dia de entrevistas, uma nova reunião foi marcada com o professor Márcio a fim de decidirmos os próximos passos da pesquisa, já que os colaboradores não tinham clareza de como prosseguir. Retornamos às ideias de sairmos a campo, dentro das aldeias do Jaraguá, de modo que pudessem fotografar e filmar aquilo que acreditavam representar seus pontos de vista.

Durante o período de aulas, o professor Márcio nos acompanhou (a mim e a turma do 9º) à *opy* da Tekoa Ytu, onde pediram para que somente o gravador fosse ligado e não houve restrição quanto às perguntas da entrevista, desse modo, todos foram orientados a falar sobre seus nomes; idades; em que aldeia moravam; se haviam nascido no Jaraguá, em outra aldeia ou na cidade; suas vidas no Jaraguá; com quem moravam; quais eram suas atividades favoritas, ali na aldeia; suas idas à cidade e os motivos que os levavam a ir; seus planos para o futuro. Este formato de entrevista foi mais produtivo e, com a presença de todos, houve maior comunicação e compartilhamento de suas histórias.

No dia se que seguiu às entrevistas em grupo, o professor Márcio obteve autorização da diretoria da escola para passarmos todo o período de aulas em atividade de campo, visitando as aldeias. Logo cedo, todos foram reunidos para uma caminhada entre as aldeias Ytu, Pyau e Yvy Porã, as mais próximas da escola, além da Itawera. Com câmeras fotográficas e celulares em mãos, seguiram em direção à aldeia Pyau, por onde iam mostrando seus lugares favoritos e o que costumavam fazer por lá, em seguida a caminhada aconteceu na Tekoa Yvy Porã.

Ao retornarmos da aldeia Yvy Porã, um intervalo foi feito para que todos pudessem fazer uma breve refeição na cozinha da escola e, em seguida, partiram fotografar a Tekoa Ytu e depois para as dependências do Parque Estadual do Jaraguá, onde frequentemente costumam ir no período da tarde. Todos tinham interesse em mostrar as áreas do parque em que gostavam de ficar e fotografar aquilo que achavam necessário, entretanto, em determinado momento, decidiram deixar as câmeras de lado, enquanto se juntavam aos seus grupos de amigos – todo juntos pelos equipamentos de ginástica do parque e na quadra; correndo ou sentados conversando; observado os pássaros que voavam por ali e plantas conhecidas espalhadas ao redor; alguns até se arriscavam em mostrar como fazer de uma casca de árvore, um apito.

À medida que se familiarizavam com a pesquisa de campo, novas ideias iam surgindo e todos tornavam-se mais confortáveis em partilhar suas histórias, seus saberes e suas opiniões, de forma que a participação na pesquisa ia fazendo parte de seu cotidiano. Quando não havia atividades de pesquisa, muitos perguntavam quando seriam os próximos encontros e um debate bastante presente em todo o tempo que a

pesquisa de campo aconteceu e que aparece em todas as entrevistas de forma clara ou sutil é a utilização do termo adolescência.

Inexistente dentro da cosmologia Guarani, a adolescência é considerada uma transição da infância para a juventude e é marcada pelo rito de passagem – um rito determinado, que não dura anos, mas dias, semanas ou meses. Entretanto, por hora é possível dizer que os colaboradores da pesquisa já não estão mais inseridos na infância, pois não participam das brincadeiras de criança da aldeia, não integram o grupo de crianças, não agem como crianças. Contudo, aqueles que ainda se consideram crianças, formulam tal ideia a partir da cosmologia Guarani, aprendida com os mais velhos, que podem ser seus pais, avós ou *xeramõe* (anciãos).

Por outro lado, também não integram “os jovens” – aqueles já casados ou em preparação para casar, com uma atividade “produtiva” na aldeia – pois tal característica é atribuída àqueles que já pararam de estudar, após concluírem o Ensino Fundamental II ou aqueles que estão no Ensino Médio em período noturno, já que se ocupam de alguma atividade laboral dentro ou fora da aldeia.

Os alunos do Ensino Fundamental II, no período matutino, ainda não têm uma atividade definida na aldeia e também não trabalham fora dela, contudo, quando o fazem estão acompanhados de seus pais ou responsáveis, sendo esse um tema recorrente das conversas registradas, envolvendo decisões a serem tomadas a respeito de atividades que ocuparão, tornando-se conscientes das possibilidades e das responsabilidades que adquirirão.

O debate detalhado sobre tal assunto se dá a partir da história do conceito de adolescência: sua concepção na construção das ideias de desenvolvimento e aprendizagem humana e dos direitos dos adolescentes no Brasil, ou seja, a percepção de uma possível adolescência entre os Guarani Mbya do Jaraguá constitui-se em uma das formas de violência construída a partir da imposição de estruturas não indígenas dentro das aldeias.

Outra questão importante sobre as metodologias da pesquisa é a posição da pesquisa teórico-conceitual que ficou perdida até a segunda metade da pesquisa, o que fez com que as atividades de campo caminhassem mais rápida e coerentemente do que a pesquisa teórica, dificultando uma visão geral do estava sendo feito. Neste ponto, o risco de cair em um compilado documental sem propósito era grande, não

fosse detectado a tempo quando a banca de qualificação pontuou falhas importantes no diálogo entre campo e teoria.

Após a qualificação, a busca por uma metodologia que sustentasse a teoria foi acrescentada no desenvolvimento da pesquisa, levando à busca de compreensão a respeito da revisão bibliográfica e de como ela seria feita na pesquisa, além do desenvolvimento da análise a partir da articulação de teorias coerentes entre si, de modo que a pesquisa de campo estabelecesse diálogo com a proposta do problema de pesquisa.

Assim, inicialmente a pesquisa de campo teria como metodologia a história oral, pura e simplesmente para, em seguida, partir à observação etnográfica. Mais adiante, durante as incertezas sobre o grupo geracional em que os colaboradores da pesquisa estariam inseridos, metodologias ligadas à pesquisa com crianças e orientações éticas para seu desenvolvimento também passaram a fazer parte dessa seção, como a antropologia da criança e a construção conceitual de culturas da infância. Por fim, o conceito de produção partilhada do conhecimento foi agregado à metodologia a fim de legitimar um compartilhamento de saberes por parte dos colaboradores (LAZANEO, BATTISTELLA E BAIRON, 2015).

De fato, a utilização da metodologia se deu de outras formas, vez que tanto a observação etnográfica como a história oral auxiliaram a organização das atividades em campo (observação, caderno de campo, e organização da entrevistas), porém não foram suficientes para tratar da inserção dos colaboradores como produtores da saberes na pesquisa, nem do reconhecimento que pesquisadores, por mais inseridos que estivessem naquela sociedade, conseguiriam explicar seus modos de vida, percepções de mundo ou expectativas do futuro (COHN, 2005).

As entrevistas, no final, seguiram então um padrão mais sistematizado do que aquelas propostas na história oral a fim de narrarem uma história de vida. Neste ponto, porém, a história oral foi essencial para a organização documental como autorização, produção textual entre transcrição e transcrição e articulação entre entrevistas e imagens, como ponto de partida para uma pesquisa com narrativas.

Já as metodologias relacionadas às crianças e à infância se perderam, pois, ficou claro que o grupo geracional que colabora com a pesquisa não está inserido nesta fase da vida e, portanto, não se pode falar em uma antropologia de crianças ou

cultura de uma infância. Por outro lado, a metodologia de produção partilhada de conhecimento foi essencial para envolver os colaboradores em todas as fases da pesquisa, inclusive na sistematização dos documentos produzidos por eles e na escolha do que seria inserido na pesquisa e do que não deveria fazer parte da dissertação.

Deste modo, a observação etnográfica, metodologia empregada em pesquisas antropológicas, se fez necessária nesta pesquisa já que pode ser definida como o

(...) exercício do olhar (ver) e do escutar (ouvir) que impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade investigada se lhe apresenta (ECKERT; ROCHA, 2008).

Assim, quando considera a inserção do pesquisador em um grupo de jovens indígenas, é necessário o “olhar” e o “escutar” etnográfico para compreender a partir do outro, de seus modos de vida e ações em sociedade, estando aberto para que seus saberes façam parte da pesquisa, não em segundo plano, mas como co-pesquisadores.

Ainda sobre a combinação de metodologias, a produção partilhada de conhecimento visa uma relação horizontal entre o pesquisador acadêmico e o *sujeito conceitual* que é ao mesmo tempo “objeto e sujeito da pesquisa-diálogo”, como descrevem Lazaneo, Battistella e Bairon:

Acreditamos que a comunicação, enquanto ação partilhada, múltipla de sentidos, pode sublinhar um processo de produção de conhecimento quando inaugural de um lugar de partilha, um habitar de diálogos. (LAZANEO, BATTISTELLA E BAIRON, 2015, p. 255)

Portanto, suas narrativas, suas formas de expressar o que pensam, também são diferentes e dizem muito, até mesmo em silêncio. São tantos saberes e tanto para compartilhar, que um pesquisador não conseguiria apreender tudo e transformar em conhecimento. É preciso, portanto, que se faça em conjunto, que os conhecimentos sejam partilhados, que palavras, imagens, sons, sejam produzidos e analisados em conjunto, porque quando se fala do outro, é preciso que o outro não somente concorde, mas que ele diga, que interfira, que compartilhe, que deixe suas marcas ali

também, senão, é só mais alguém com suas próprias cosmovisões falando de outro que só pode ver de fora.

Para o corpo teórico, também foram considerados diversos autores inicialmente, e à medida que a pesquisa teórica se desenvolvia, após a qualificação a base teórica ia sendo afinada e a coerência entre autores e pesquisa fez com que alguns fossem considerados mais pertinentes do que outros. A pesquisa histórica foi desenvolvida e discutida com base nos trabalhos das historiadoras Emília Viotti da Costa, em sua obra *Lgrimas de Sangue e Coroas de Glória* e Zilda Marcia Grícoli Iokoi, em sua obra *A Escrita do Historiador*, que detalha o trabalho historiográfico feito na primeira obra, dando o caminho para uma pesquisa histórica coerente com as propostas de uma pesquisa que contextualiza os acontecimentos do entorno com as narrativas compartilhadas, possibilitando a descrição de cada colaborador da pesquisa, com base em suas cosmovisões.

O conceito de cosmovisão aqui considerado se estende para além da cosmovisão de um povo. Tal conceito se fundamenta na profundidade das razões pelas quais as pessoas pensam, vivem e agem, como elucida a professora Zilda Iokoi, em *A Escrita do Historiador: Cosmovisões em conflitos*:

Cosmovisões que, em conflitos, puderam levar à compreensão das razões pelas quais as escolhas de uns são diversas das de outros, permitindo, em algum sentido, a convivência nas diferenças e o enfrentamento das adversidades presentes nas lutas sociais, em diferentes tempos históricos (IOKOI, 2018, p. 26).

Para a revisão bibliográfica dos contextos histórico-políticos e da política indigenista, os trabalhos de Manuela Carneiro da Cunha em *Cultura com Aspas e História dos Índios no Brasil*; de Egon Schaden em *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*; de Maria Inês Ladeira em *O Espaço Geográfico Guarani Mbya e Os Índios da Serra do Mar*; finalmente, de Lilia Schwarcz e Heloisa Starling em *Brasil: Uma Biografia*, foram essenciais para traçar a trajetória da história e dos direitos indígenas até chegarmos nos atuais Guarani Mbya do Jaraguá.

A fim de conceituarmos o grupo geracional colaborador da pesquisa, o percurso teórico foi longo e insuficiente para atender integralmente às demandas exigidas pela pesquisa. Inicialmente, a interpretação dos colaboradores como “crianças” (termo considerado a partir de sua “transição para a juventude”) nos levou

aos conceitos de *Antropologia da Criança*, de Clarisse Cohn que, em sua pesquisa com as crianças Xikrin, traça o percurso dos conceitos de antropologia, de infância e de culturas da infância para chegar à Antropologia da Criança: tratando esse grupo geracional do povo Xikrin, como um grupo com características culturais específicas que necessitam, portanto, de uma Antropologia capaz de estudá-lo em suas especificidades (COHN, 2005).

Em *Culturas da Infância*, de Manuel Sarmiento, o autor explica as múltiplas culturas existentes entre o grupo geracional “criança”, uma vez que cada grupo de crianças em determinado espaço e tempo pode transformar a cultura que vivencia, produzindo novas. Entretanto, durante a fase da pesquisa de campo, aqueles que estavam partilhando seus saberes na pesquisa já não faziam mais parte do grupo de crianças da aldeia, mas estavam inseridos em outras práticas, logo, passamos a considerar o conceito de “juventude” extraído dos trabalhos de Pierre Bourdieu em *A Juventude é Apenas uma Palavra*, além do conceito de “Culturas Juvenis” abordado por Giselene Garcia Guimarães e Juliana Gomes De Macedo, que consideram, assim como nas “Culturas da Infância”, as questões específicas dos grupos geracionais dentro de uma determinada sociedade como detentores de culturas específicas em grupos de jovens que, além de ocupar um mesmo tempo e espaço, também compartilham de interesses semelhantes.

Apesar de estarem em transição, um estado de “não-ser”, os colaboradores da pesquisa demonstram o quanto contribuem para as construções sociais na comunidade em que estão inseridos, tornando a ideia de transitoriedade, ou de “não-ser”, um problema desta pesquisa.

O problema se configura a partir da controversa compreensão a respeito do termo “adolescência”, pois entre os participantes da pesquisa, alguns acreditam não existir adolescência para os Guarani, enquanto outros acreditam que vivem a adolescência. Entre os últimos, alguns percebem pontos positivos a esse respeito, uma vez que veem a adolescência como um tempo de estudar, brincar e andar com amigos sem a necessidade de assumirem grandes responsabilidades; já outros não pensam da mesma forma, pois veem a adolescência como uma inserção na sociedade capitalista, na busca pelo consumo e por se parecer com os *jurua* no uso de tecnologias, consumo de cigarro, bebidas e drogas. Assim, tentar enquadrar um

grupo geracional em transição no conceito de juventude parece tão problemático quanto mantê-lo inserido no conceito de infância, para tanto a busca por um caminho para solução deste questionamento será desenvolvido adiante.

Por fim, a análise da pesquisa foi pautada nas discussões a respeito das diversas violências cometidas pelo Estado, relacionadas às ações e movimentações daqueles que sofrem, a partir dos trabalhos Henri Lefebvre em *Presenças e Ausências* e Vladimir Safatle em *Circuitos dos Afetos*, como uma tentativa de compreensão a respeito dos jovens integrando um grupo cultural para além das características já descritas, além das afecções que medo e desamparo, provocadas pelas diversas violências que lhe são impostas, se tornam um meio pelo qual suas cosmovisões são impactadas e, assim, transformam suas culturas.

Tais linhas se encontram no mesmo ponto em que transita a pesquisa de campo: a ideia das representações, das múltiplas identidades, dos sujeitos como constructos complexos inseridos em um tempo, em um sistema político e econômico, mas também em um circuito de afetos, em que presenças e ausências constituem um conceber, um perceber e um viver.

Os trabalhos de Lefebvre e Safatle dialogam com as experiências e expectativas dos colaboradores da pesquisa no sentido de evidenciar uma visão profunda dos usos que são feitos do espaço em que estão inseridos, mas também da forma como o que está presente e o que está ausente produz desamparo, já que “estar desamparado é deixar-se abrir a um afeto que me despossei dos predicados que me identificam” possibilitando, assim, um circuito de afetos que se expressa pelo uso que se faz do espaço em que estão inseridos, em que o “não-ser”, o estar em transição, significa existir como corpo político que produz mudanças sociais internas (dentro da comunidade) e externas (na relação com a cidade). (LEFEBVRE, 2008; SAFATLE, 2016, p.21).

CAPÍTULO 1 – APROFUNDANDO OLHARES

UMA BREVE HISTÓRIA DOS INDÍGENAS DO BRASIL

Ao chegar na entrada para o Pico do Jaraguá, na capital de São Paulo, é possível ver três aldeias das seis que compõe a Terra Indígena do Jaraguá. Ao olhar para aquelas três aldeias, separadas por ruas e avenidas não é possível imaginar toda a trajetória vivenciada pelos povos indígenas do Brasil.

Para contarmos esta história é preciso retornarmos a antes de 1500, da ocupação europeia, quando diversos povos indígenas habitavam as terras que hoje conhecemos como Brasil. Também não é tarefa simples recontar tal história, uma vez que os registros são diversos e é preciso buscar na antropologia, na “arqueologia e na linguística histórica, conhecer as descrições legadas pelos colonizadores e missionários do século XVI e XVII e estudar as populações indígenas contemporâneas” e suas histórias transmitidas de geração em geração (FAUSTO, 2005, p. 71).

Em números, estima-se que havia cerca de 1.4 mil povos diferentes, mais de 1.0 mil línguas e entre 1.5 milhão e 5.0 milhões de habitantes indígenas distribuídos por todo o território do Brasil (FUNAI, 2012). Segundo Fausto, na costa do país habitavam povos do tronco linguístico tupi-Guarani, os Tupinambás e Guaranis, que estavam distribuídos por todo o litoral em várias nações:

Para os Guaranis, entre outras designações, aparecem a de Carijó ou Cario em Assunção e na costa atlântica; Mbya no caminho que liga estas áreas; Tobatí, Guarambaré e Itatí no Paraná e Paraguai; os Chiriguano na Bolívia. Para os Tupinambá temos os Tupiniquim no litoral e planalto paulistas, Espírito Santo e sul da Bahia; Tupinambá no vale do Paraíba, e Potiguar no Ceará, entre outros. (FAUSTO, 2005, p.75).

As invasões, contudo, provocaram o extermínio de muitos povos e línguas, por conta dos conflitos armados além de inúmeras doenças, até então desconhecidas pelos povos indígenas, escravização e políticas assimilacionistas, que tinham como objetivo “integrar” os indígenas à sociedade brasileira. A ocupação de terras brasileiras ao longo de mais de 400 anos também obrigou os povos indígenas a se restringirem a territórios muito menores do que aqueles que possuíam anteriormente,

levando a disputas pela terra e pela sobrevivência, como destaca Faria acerca destas disputas até os dias atuais:

Uma leitura geográfica da ocupação dos indígenas Guarani na metrópole paulistana traz como seu fundamento uma reflexão sobre o conflito entre a propriedade privada capitalista da terra e o direito ao seu uso pelos indígenas. Trata-se do embate entre duas lógicas diferentes, cujas sociedades produzem espaços diferenciados na metrópole, ou seja, marcam com os conteúdos de sua ocupação sua lógica territorial. (FARIA, 2016, p.18).

Ao longo de meio século, a população indígena do Brasil foi reduzida a 230 povos, 180 línguas e 818 mil habitantes, de acordo com o Censo do IBGE de 2010. Já o território destinado aos povos indígenas no Brasil se restringe a 109,5 milhões de hectares, ou seja, 12,75% do território Brasileiro, distribuídos em 687 Terras Indígenas (TI). Aqui, vale ressaltar que “Terra Indígena” e a “tekoa” são espaços diferentes que coexistem, sendo a “Terra Indígena” o termo relacionado ao processo político-jurídico estabelecido pelo Estado, portanto pertinente a lógica ligada à concepção de propriedade privada; já a aldeia, ou “tekoa”, é o espaço sócio-político em que acontecem as relações da vida de um povo indígena, sendo “tekoa” o termo Guarani para aldeia. Desta forma, dentro de uma mesma TI pode existir mais de uma tekoa.

Dentre os povos que resistiram e sobreviveram a todas as tragédias que acometem os povos nativos brasileiros, estão os Guarani e o início de sua história pode ser brevemente narrada por MONTEIRO *in* CUNHA (1992):

Embora tenha afetado direta ou indiretamente a demografia, a distribuição espacial e a organização política de todos os povos da região, o processo de penetração colonial, em suas múltiplas facetas, atingiu de modo particular os Guarani, que sofreram profundas transformação decorrentes de práticas e políticas impostas pelos principais agentes da expansão europeia. Frequentemente projetados no papel do dócil e regrado discípulo dos missionários jesuítas ou da infeliz vítima dos sanguinários bandeirantes, os Guarani da historiografia vigente encontram-se, por assim dizer, entre a cruz e a espada. Em contrapartida, longe de serem as inertes vítimas que povoam habitualmente os livros de história, os Guarani desenvolveram estratégias próprias que visavam não apenas a mera sobrevivência, mas, também, a permanente recriação de sua identidade e de seu “modo de ser”, frente a condições progressivamente adversas (MONTEIRO *in* CUNHA, 1992, p.474).

Os números nos dão uma breve noção quanto à realidade dos Guarani em dois períodos – antes das invasões e nos dias atuais: inicialmente, entre 200 mil e 1 milhão de habitantes, atualmente 85 mil habitantes; anteriormente, os territórios dentro do Brasil ocupavam grandes áreas nos atuais estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, já atualmente, pequenos territórios demarcados nos estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

É importante ressaltar que cada povo, além de possuir línguas diferentes, também possuem culturas diferentes, sendo estas transformadas pelos seres humanos que a vivenciam e afetadas pelos tempos e pelos espaços em que estão inseridas. Com o objetivo de conceituar o termo, CUNHA faz uso dos estudos de Lionel Trilling para tal, sendo a cultura:

(...) um complexo unitário de pressupostos, modos de pensamento, hábitos e estilos que interagem entre si, conectados por caminhos secretos e explícitos com os arranjos práticos de uma sociedade, e que, por não aflorarem à consciência, não encontram resistência à sua influência sobre as mentes humanas (*in* CUNHA, 2009, p.357)

Ainda neste sentido, COHN (2005), explica que as sociedades, e consequentemente as culturas, são produzidas constantemente pelos indivíduos que as constituem, sendo estes, sujeitos de seus tempos e espaço. Tal construção é consciente, mas também inconsciente, pois, como explica COSTA (1998), os sujeitos nem sempre se dão conta do que influencia as histórias que vivem e contam. Nesse contexto, a fim de compreendermos a cultura deste povo, é preciso conhecermos a trajetória de “permanente recriação” da identidade Guarani a partir de suas histórias e cosmologia.

Para autores como Nimunendaju, Métraux, Cadogan e Schaden, a religiosidade, que tem como base a “terra sem mal”, é o elemento central da vida Guarani e é descrita por MONTEIRO (*in* CUNHA, 1992) como tendo forte ressonância na pesquisa etnológica, porém o autor acrescenta que, do ponto de vista histórico de Meliá (*apud* MONTEIRO *in* Cunha, 1992), uma característica que deve se somar à questão religiosa é a busca por novas terras como uma parte importante do modo de vida Guarani, agregando, assim, as ideias de “tradição e mudança” como

complementares e visando à manutenção da identidade e liberdade (MONTEIRO *in* CUNHA, 1992).

Também, é possível perceber a recriação da cultura dos grupos Guarani e as ideias de “tradição e mudança” a partir do conhecimento sobre suas formas de resistência na história da São Paulo colonial, por exemplo, pois para alguns, a “mobilidade espacial era a garantia da manutenção da autonomia política e cultural”, enquanto que para outros, inserir-se na situação colonial era o que garantiria tal autonomia, pois temiam perder a liberdade, se aprisionados ou humilhados publicamente diante de seu povo (MONTEIRO *in* CUNHA, 1992).

Ainda para outros, a estabilidade do contexto era mantida a partir do enfrentamento aos bandeirantes, garantindo a manutenção de suas identidades e liberdades. Enquanto isso, do ponto de vista de alguns europeus, a adaptação à lógica Guarani era o meio para conseguirem apoio e alianças, como a adesão à poligamia com as mulheres Guarani, a partir do aval de líderes deste povo (MONTEIRO *in* CUNHA, 1992).

A manutenção da identidade e liberdade Guarani também se perdeu para alguns indígenas escravizados nas fazendas paulistas ao longo do século XVII, mesmo depois de serem libertos, pois mesmo:

Recompensados com a liberdade, contudo, os remanescentes dos milhares de índios escravizados pelos paulistas não conseguiam necessariamente recuperar sua identidade indígena, pois antes passaram a engrossar as legiões de brancos e mestiços pobres que constituíam a maioria da população rural. (MONTEIRO *in* CUNHA, 1992, p.496).

Desta forma, os Guarani resistiram das mais diversas formas e, para tanto, recriaram suas identidades e modos de vida sem, contudo, abandonarem as bases de sua cosmologia, a busca por novas terras e a “terra sem mal”. Os mais de quatro séculos de invasões às suas terras fizeram com que estes povos migrassem para territórios que pudessem habitar de forma segura, mas constantemente o direito à terra era e ainda é ameaçado.

Para SCHADEN, é provável que as diferenças entre os povos que conhecemos por Guarani fossem maiores, mas os efeitos das colonizações e das missões jesuítas levaram a “reagrupamentos diferentes” produzindo certo “nivelamento e homogeneização cultural”. Ele explica que os

Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Nhandéva, os Mbya e os Kayová, e tal divisão se justifica pelas diferenças linguísticas, na cultura material e não material (SCHADEN, 1974, p. 10)

e que estão distribuídos pelo território brasileiro em pequenos núcleos, constituindo-se Guarani no sentido de tribo-nação, enquanto no sentido de tribo-estado se consideram diferentes, ressaltando ainda que:

(...) os Guarani da atualidade constituem um dos exemplos mais instrutivos para o estudo das consequências de situações de contato entre populações aborígenes americanas e culturas de tipo ocidental. Nenhuma tribo ameríndia parece ter sido submetida, nestes quatro séculos, às influências de tão variadas situações interculturais (SCHADEN, 1974, p.11).

Dentre os três grandes grupos Guarani mencionados, os Guarani Mbya são o foco desta pesquisa, em especial aqueles que habitam o território do Jaraguá na cidade de São Paulo. Eles, os Guarani Mbya, são conhecidos na bibliografia como Kainguá, Kaiuá, Tambéaópé, Txeiru, Nhaneiru e habitam as regiões de São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraguai e Argentina em pequenos núcleos, sendo migrantes, movimentando-se ao longo dos territórios que já conhecem, ou em novos.

As principais características dos modos de vida Guarani Mbya estão relacionadas à questão religiosa e ao seu convívio com a terra. Tendo suas culturas diretamente conectadas com a floresta, com atividades de subsistência como caça, pesca, que além do sustento são motivos de alegria, ainda da agricultura e artesanato, se estabelecem na mata, evitando campos abertos, “suas aldeias consistem em casas isoladas, mais ou menos distantes umas das outras, espalhadas pelas clareiras abertas na floresta”. O lugar de convergência da aldeia é onde acontecem as cerimônias e festas, geralmente na *opy* ou casa de reza e os grupos sociais se reúnem em parentelas, havendo na liderança um chef da família-grande que é:

(...) a unidade social e econômica básica da sociedade Guarani e dispõe de autonomia política e, em geral, de território próprio (composta pelo filhos, genros e netos de um homem em posição de pai/sogro). Em alguns casos, e na dependência do prestígio do líder político religioso, a uma mesma tekoa podem estar vinculadas outras família-grande. Neste último caso, a família-grande dominante (e a parentela a ela ligada) é aquela que “primeiro chegou”. (LADEIRA, 1988, p.25)

As casas construídas pelos seus habitantes se parecem com aquelas das populações rurais: em geral dois ou três ambientes, poucos metros quadrados e com altura reduzida. As casas são varridas uma ou mais vezes por dia e os Mbya recebem com hospitalidade os visitantes, “se acaso o chefe da família estiver ocupando o único banquinho que possua, levanta-se e diz: sente-se!”. A mobília é simples, geralmente produzida pelos moradores da casa, ou adaptada de objetos de origem industrial, que acaba substituindo aqueles objetos feitos com as técnicas tradicionais, o que faz com que tais técnicas se percam, ou sejam adaptadas para um entrosamento com a economia local (SCHADEN, 1974, p. 30).

Ao longo dos anos, as vestimentas tradicionais foram substituídas por trajes ocidentais, uma vez que não ter o que vestir passou a representar miséria, já que a roupa ocidental “dá ao Guarani maior segurança de atitudes e capacidade de autoafirmação diante do civilizado e dá a aparência de civilizado, evitando críticas e zombaria” o que favorece a defesa e conservação de seus valores culturais diante dos não indígenas. A indumentária indígena passa então a pertencer ao ambiente das cerimônias e festas. (SCHADEN, 1974, p. 31).

Nas relações sociais, o valor e prestígio não se apoiam no sucesso econômico, mas sim na vida comunitária: da integração com a cultura e da comunhão com o sobrenatural. Para tanto, o casamento entre membros do grupo é considerado de maior valor, uma vez que é preciso ser um “índio puro” para ser um rezador, sendo a religião uma “barreira poderosa para evitar os casamentos com estranhos”, entretanto os anciãos estabelecem relação direta entre as uniões interétnicas e “os fenômenos de desorganização social e desintegração cultural”. (SCHADEN, 1974, p.23).

De acordo com a cosmologia Guarani, quando a criança é concebida ela é enviada aos pais por Nhanderu, o ser supremo, e ao nascer recebe um espírito que pode ser novo na terra ou reencarnado de uma criança que morreu, já que espíritos de adultos mortos não reencarnam. O desenvolvimento da criança, então, vai acontecer de acordo com as características daquele espírito, não sendo a moral a mediadora dos comportamentos, uma vez que não podem ser controlados porque aquele espírito está pronto e o crescimento e desenvolvimento da criança se dá com um espírito que já sabe o que fazer. Tal compreensão sobre a criança explica:

O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância e torna praticamente impossível o processo educativo no sentido de repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani, do que manifestações de sua natureza inata. (SCHADEN, 1974, p.60)

Assim, o comportamento dos Guarani não implica diretamente em uma moralidade religiosa, relacionada com atitudes humanas baseadas no livre-arbítrio, uma vez que não existe relação direta entre as ações certas e erradas e o destino após a morte. Para os Guarani, todos estão destinados à felicidade eterna, se “se dedicarem às orações, aos cantos e danças e abstinência alimentar”. A liberdade é valorizada, portanto, como condição para que as pessoas exerçam todas as possibilidades inerentes a seus espíritos (LADEIRA, 1988, p.21).

A forma de comunicação com o divino se dá através de rezas, que podem ser coletivas ou individuais, e acontecem por meio de cantos, sonhos e cerimônias, podendo envolver objetos, adereços e alimentos ou fumo. O desenvolvimento de funções espirituais dentro da comunidade acontece com a preparação das pessoas desde a infância, sendo que podem se casar somente depois de já terem obtido o conhecimento necessário para ocuparem tais funções: determinadas no nhemongaraí, ou, cerimônia de imposição do nome às crianças, sendo um dos momentos mais importantes da vida social e religiosa.

Pode-se compreender a “terra sem mal” como um lugar futuro, com o fim de tudo, ou um lugar a ser encontrado no presente para uma vida livre, a partir de uma busca que envolve a espiritualidade, como participar de cerimônias que podem “deixar o corpo bastante leve para voarem até a terra prometida” e conduzir a migração para territórios livres dos males conhecidos (SCHADEN, 1974, p.162).

A busca pela “terra sem mal” explica, de certa forma, os processos migratórios dos Guarani em direção ao litoral, e em especial, os Guarani Mbya, que SCHADEN (1974) identifica com sendo os Guarani que permanecem migrando em direção ao litoral em busca da terra livre dos males já conhecidos. Tal processo migratório pode ser uma das explicações para a chegada do Guarani Mbya no estado de São Paulo:

Do corpus de mitos e lendas recolhidos por Léon Cadogan, consta a legenda de grandes líderes religiosos que encabeçaram migrações para o Brasil, “em tempos remotos”, com a finalidade de atravessar a “grande água”, além da qual, creem os Mbya, encontra-se o paraíso (ou terra sem mal). Hoje estes

Líderes são tidos pelos Mbya como “heróis divinizados”: atravessaram a pé o mar e chegaram ao paraíso. (LADEIRA, 1988, p.16)

De acordo com estudos de LADEIRA (1988), os Guarani Mbya descendem dos Guarani que “não se submeteram aos *encomenderos* espanhóis e tampouco às missões jesuíticas”, refugiando-se no Guaíra paraguaio e na região dos Sete Povos, em que a maioria deles habitava as regiões do Paraguai Oriental e alto do rio Paraná dentro do território paraguaio, de onde partiram grupos em direção ao leste adentrando o território argentino e brasileiro nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Dos Mbya que chegaram ao Brasil é possível traçar duas rotas: aqueles que foram para a Argentina e de lá migraram para o Rio Grande do Sul, posteriormente formaram os aldeamentos de Rio Branco (SP), Boa Esperança (ES) e Boa Vista, em Ubatuba (SP); e aqueles que saíram do Paraguai em direção ao Paraná, onde formaram os aldeamentos de Palmeirinha e Rio da Cobras, e mais tarde se dirigiram para São Paulo e Rio de Janeiro formando aldeamentos que chegaram aos atuais (LADEIRA, 1988).

As migrações em direção ao leste representam mais do que uma busca por territórios aleatórios ou fuga de outros povos, porque significam encontrar e viver nas terras habitadas por seus antepassados:

(...) e a toponímia do litoral só vem, aos seus olhos, confirmar a tradição. De acordo com essa tradição, as terras que buscam ocupar – e que é o motivo das migrações – são seus *tekoa*, “lugar (onde é possível manifestar a nossa) maneira de ser (*teko*)” (LADEIRA, 1988, p. 21).

Assim, atualmente, a busca por um lugar onde possam “viver bem” e manifestar o *nhandereko* (modo de ser) parece ser o objetivo das migrações Mbya e também o da luta pelas terras onde habitam. Nesse cenário, são os líderes religiosos que determinam a escolha dos lugares para onde devem migrar e tal escolha é feita por meio da escuta das “belas palavras” que os direciona à terra com mato, lugar para plantar, longe do *jurua* e sem conflitos, pois não é apenas uma terra, mas o lugar onde constroem suas casas, vivem com seus parentes, rezam e fazem suas roças. Enfim, onde vivem livres (LADEIRA, 1988, p.23).

MBYA DO JARAGUÁ

Os Guarani Mbya que chegaram ao Jaraguá em 1964, eram Joaquim e Jandira e seus filhos. Joaquim Augusto Martim, conhecido como “seu” Joaquim, quando tinha três ou quatro anos, partiu do Rio Grande do Sul, de uma das três aldeias existentes no município de Bajé, no início do século XX, junto com seus pais, tios e avós para São Paulo, vivendo até os 18 anos no interior do estado. Em uma viagem para Santos, reencontrou seus parentes que estavam morando na aldeia do Rio Branco e, embora não tenha retornado para a vida na *tekoa*, manteve contato com seus parentes. Viúvo aos 40 anos de idade, casou-se com Jandira (12 anos), sobrinha do cacique da aldeia de Aguapiú - Mongaguá, próxima à aldeia de Rio Branco (LADEIRA, 1988).

Joaquim e Jandira mudaram-se com a família para Itaquaquecetuba, em 1950. Em seguida, foram para aldeia de Barragem, no bairro de Parelheiros, de onde seguiram para Cidade Dutra, onde viveram por onze anos, próximo à estrada de Parelheiros. Neste momento, tornaram-se intermediários de grupos Guarani chegados do Sul e grupos já estabelecidos nas aldeias de São Paulo, porém, em 1964 são forçados pela Prefeitura a deixar a Cidade Dutra, já que o local pertencia a prefeitura, mudando-se para o Jaraguá.

Foi a convite de um membro da Sociedade Geográfica Brasileira, que “seu” Joaquim e “dona” Jandira, em 1964, se mudaram para o Jaraguá e, a partir daquele momento, começava a história das aldeias Guarani Mbya do Jaraguá. De acordo com Monteiro (in Cunha, 1992), Ladeira (1988 e 2008), Testa (2007) e Faria (2016), as narrativas de “seu” Joaquim, “dona” Jandira e sua família, apontam que apenas uma família de parentes desse casal habitava a região, de modo que, a retomada das terras do Jaraguá é considerada como ação de “seu” Joaquim, “dona” Jandira e sua família extensa.

forma, a aldeia começou a crescer e o espaço que antes era ocupado pela família-grande de “seu Joaquim” já não era mais suficiente.

A constituição da *tekoa*, que se configura pela família extensa dos líderes, se deu de forma diferente no Jaraguá, pois além da família extensa do casal, outras famílias que estavam em busca de apoio (seja por conta de viagens ou por precisarem de ajuda para contatar órgãos públicos) se dirigiam à região e alguns acabavam ficando por lá. Assim, duas aldeias principais se formaram: a Ytu, onde a família de “seu” Joaquim e “dona” Jandira viviam; e a Pyau, lugar em que as demais famílias se organizaram.

Na década de 60, o Jaraguá era uma região em que só havia chácaras e muitas áreas não ocupadas, pertencentes à União. O Ribeirão das Lavras era limpo, o que favorecia a vida na aldeia e a pesca; a mata tranquila abrigava animais que podiam ser caçados, porém as terras da União foram loteadas e comercializadas nas décadas seguintes, o que gerou um movimento de casas, empresas e indústrias na região – a Estrada Turística que antes adentrava a mata foi convertida em um percurso urbano até o Parque Estadual do Jaraguá, enquanto os loteamentos no entorno, as aldeias Ytu e Pyau que eram contíguas, foram separados pela rua Comendador José de Matos, ainda na década de 1980, para dar acesso à Estrada Turística e a outros loteamentos. A insuficiente estrutura de saneamento básico implementada conduziu ao despejo de esgoto no ribeirão e, assim, a cidade foi cercando as aldeias e a poluição aumentando a cada dia, encolhendo o espaço necessário ao modo de vida Guarani (SILVA, 2007).

Por mais de duas décadas, as aldeias eram organizadas de acordo com as necessidades dos povos que lá vivam, porém com a crescente urbanização da região após a estruturação do Parque Estadual do Jaraguá e os interesses da União, diferentes daqueles defendidos pelos indígenas, ao longo da década de 1980, boa parte do território no entorno das aldeias foi loteado e vendido para particulares, fazendo com que o uso da terra e do espaço utilizado pelos indígenas se constituísse em um conflito com os interesses do Estado, pois tanto a Estrada Turística, avenida que leva ao Parque Estadual do Jaraguá, quanto a Rua Comendador José de Matos, que criava caminho para os loteamentos, foram construídas dentro do espaço em que estão as aldeias. Surge desse processo, a demarcação da terra indígena do Jaraguá,

que após disputas sobre as terras e seu uso, se dá em 1987, mediante o decreto de 15 de abril, sob nº 94.221, limitando o espaço das aldeias Ytu e Pyau para 1,7ha, tornando-a a menor Terra Indígena (TI) demarcada do Brasil.

A primeira aldeia do Jaraguá foi a Tekoa Ytu, lugar onde atualmente moram os filhos, netos e bisnetos de “seu” Joaquim e “dona” Jandira – a família-grande. Além de suas casas, da *opy* e da cozinha compartilhada, também estão no espaço a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio e o Posto de Saúde. A aldeia que se formou com a chegada dos novos indígenas, migrantes de outras aldeias, foi a Tekoa Pyau, onde moram famílias que não fazem parte da família-grande de “seu” Joaquim e “dona” Jandira, mas estendem suas muitas casas e sua *opy* pelo espaço que ocupam. A Tekoa Pyau abriga também a CECI, Escola Indígena de Educação Infantil, um anfiteatro que fica no espaço da CECI, uma quadra poliesportiva coberta, uma quadra de terra improvisada e uma cozinha compartilhada.

O direito à terra é um problema que os indígenas, de todo o Brasil, enfrentam desde a chegada dos europeus, pois as demarcações territoriais impostas pelo sistema de Estado Nacional são diferentes daquela conhecida pelos povos indígenas, situação exposta no processo de demarcação das terras indígenas no Jaraguá, que desde 1964 é habitada pelo Guarani Mbya, porém, os 1,7ha em que estão as casas, escolas e posto de saúde das aldeias Ytu e Pyau só foram demarcados em 1987, desconsiderando, contudo, os espaços utilizados para roça, coleta, expansão, rotação e os espaços importantes para a cosmologia daquele povo (FARIA, 2016).

Por conta do pouco espaço, o crescimento populacional indígena no Jaraguá aconteceu, por algum tempo, dentro do pequeno espaço das aldeias Ytu e Pyau, pois apesar de utilizarem outros espaços para diversas atividades tradicionais, as casas eram construídas dentro do espaço que possuíam, já que a cidade ficava cada vez mais próxima da aldeia.

Somente em 30 de abril de 2013, após estudos sobre as terras tradicionalmente ocupadas no Jaraguá, é que os 532ha utilizados pelos Mbya foram delimitados pelo Ministério da Justiça, mediante Portaria 544, e a declaração de posse permanente da terra foi concedida pelo Ministério da Justiça somente em 29 de maio de 2015, mediante Portaria 581. Acontece, porém, que a garantia da permanência nas terras só se estabelece com demarcação física, aguardada até que a Portaria 683, em

julho de 2017, do Ministério da Justiça, anulou a portaria anterior (581/15) e, somente em dezembro de 2017, a pedido do Ministério Público Federal, a Justiça Federal da São Paulo, por meio de liminar, suspendeu a Portaria 683/17. Atualmente, a situação permanece inalterada, já que o processo aguarda julgamento (BRASIL, 2017).

Desde 2013, com a delimitação do território, algumas famílias começaram a estabelecer novas aldeias em espaços mais adequados para os modos de vida Guarani. Até o momento, há 6 (seis) aldeias na Terra Indígena do Jaraguá, que juntas abrigam cerca de mil indígenas, a maioria Mbya. As aldeias são a Tekoa Ytu (Aldeia da Cachoeira) fundada em 1964; a Tekoa Pyau (Aldeia Nova), fundada em seguida da Ytu com a chegada de novos indígenas; Tekoa Itawera (Aldeia da Pedra Reluzente), fundada no final da década de 1990; Tekoa Itakupe (Aldeia Atrás da Pedra), fundada em 2013; Tekoa Itaendy (Aldeia da Pedra Amarela), fundada em 2014; Tekoa Yvy Porã (Aldeia Terra Linda), fundada em 2014. As últimas três aldeias constituíram-se logo após a publicação da portaria, reconhecendo que 532ha pertencem aos Mbya do Jaraguá, já que os espaços eram anteriormente utilizados, ainda que não houvesse aldeias estabelecidas (FUNAI, 2019).

A rotina das aldeias é diversa e envolve o trabalho na roça, construções de casas, *opy*, cozinhas e banheiros compartilhados e outros espaços necessários à vida nas aldeias. O funcionamento das escolas, do posto de saúde e de projetos relacionados à agricultura, saúde, artesanato e outros relacionados à preservação do meio ambiente e às tradições Guarani Mbya. Além do trabalho na aldeia, alguns indígenas também trabalham em empregos formais e informais, prestando serviços como eletricitista, atuando na alvenaria, marcenaria e ainda produzindo e vendendo medicamentos feitos com ervas medicinais e artesanato.

As aldeias do Jaraguá estão bastante envolvidas com a luta e resistência indígena, participando ativamente dos movimentos em favor dos direitos indígenas. Além das atividades que já exercem dentro e fora da aldeia, as lideranças e alguns indígenas também participam de atividades em comissões e organizações governamentais e não governamentais voltadas para a causa indígena. Entre os colaboradores desta pesquisa, o professor David Martin foi eleito presidente do Conselho Estadual dos Povos Indígenas, no decorrer do projeto, intensificando sua participação em diversas atividades sobre direitos dos povos indígenas no Brasil e no

exterior; enquanto “dona” Maria esteve envolvida com as comissões da Sesai – Secretaria Especial de Saúde Indígena para debates acerca das atribuições da secretaria e de sua relação com a Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, participando de reuniões e atos em São Paulo, Curitiba e Brasília, enquanto os *Xondaro* (guerreiros Guarani e grupo composto por homens e mulheres adolescentes, jovens e adultos, que recebem treinamento espiritual e de resistência física para defender a cosmologia, a terra e o *nhandereko* indígena) que, durante o 2º semestre de 2017 e ao longo de todo o ano de 2018, atuaram como frente de luta organizada em atos no Pico do Jaraguá, nas estradas do entorno da aldeia e em regiões centrais da cidade.

Apesar de certa inserção no mundo não-indígena, a forma como os Mbya interpretam o mundo e como constroem seus modos de vida é complexa, quando pensada a partir da perspectiva *jurua*, pois tudo em suas vidas está diretamente interligado com a religiosidade e com a terra, descolando dos conceitos ocidentais a fim de compreender o mundo, pois sua cosmologia não se resume ao “avesso das ideias dominantes (...) e ao reverso dos dogmas individualistas e de posse do capitalismo” (CUNHA, 2009, p.328).

Assim, para se compreender minimamente a perspectiva Mbya do mundo, inicialmente é preciso saber que o *nhandereko* ou “modo de vida” Mbya constitui-se da relação entre cosmologia e espacialidade, sendo esta última a noção que se tem do espaço e da utilização que se faz dele. Portanto, sendo o espaço das aldeias do Jaraguá diferente das demais aldeias Mbya, compreende-se que a construção da identidade e alteridade deste povo seja exclusiva, devendo ser respeitada e considerada a partir de sua história e sua narrativa.

Partindo da história de “seu” Joaquim e sua família, pode-se entender os caminhos percorridos pelos territórios e pela religiosidade dos Mbya do Jaraguá e, estando a religiosidade ligada ao *nhandereko*, também é possível conhecer como se estabelece seu modo de vida. Ele, “seu” Joaquim, se declarava evangélico, influenciado pela família alemã com quem viveu parte da infância e adolescência, já “dona” Jandira matinha viva a religiosidade que aprendeu nas aldeias por onde passou. Enquanto “seu” Joaquim era vivo, não foram construídas opy nas aldeias do Jaraguá e também não se fazia uso do *petyngua* (cachimbo). Porém, segundo Silva:

Joaquim não praticou proselitismo junto a seus filhos e netos para tentar convertê-los, deixando-os livres para escolherem a que religião seguiriam. (...) e Jandira sempre que possível levava alguns de seus filhos, e depois seus netos, à aldeia da Barragem para participarem dos rituais na *opy* – Joaquim não oferecia resistência a isso (SILVA, 2007, p.33).

E foi a articulação de “seu” Joaquim e “dona” Jandira que, ironicamente, aproximou seus filhos dos *jurua*, a ponto de construírem casamentos interétnicos e saírem dos limites aldeia, apensar dos esforços dos pais para que se casassem com indígenas Guarani. Atualmente, os netos de “seu” Joaquim e “dona” Jandira, “realizam um movimento de resgate do que consideram importante para sua “Guaranidade”, envolvendo não apenas o aprendizado da língua, mas também a reprodução dos elementos da religiosidade como o uso do *pytengua* (o cachimbo Guarani), a participação cotidiana nos rituais da casa de rezas” e a permanência na aldeia (SILVA, 2007, p.32).

Este “resgate da Guaranidade” que acontece nas aldeias do Jaraguá demonstra as especificidades que o modo de vida Guarani adquire para este povo, neste lugar, porém, esbarra em algumas questões também específicas do Jaraguá, como aquelas relacionadas à Tekoa Pyau, que além de abrigar famílias que não fazem parte da mesma família-grande (nem da mesma parentela), por conta do espaço reduzido, tem casas construídas perto umas das outras, obrigando famílias diferentes a conviverem muito próximas, situação incomum para os modos de vida Guarani. Além do trânsito de carros e não indígenas nas proximidades das aldeias, por conta da Estrada Turística, da Rua Comendador José de Matos e uma das entradas do Parque Estadual do Jaraguá. Questões que exigiram adaptações e resistência dos indígenas que vivem ali.

Tal situação ressignifica constantemente a identidade daquele povo, de forma que as novas gerações são sempre impactadas pelas vivências e experiências das gerações anteriores e das atuais. Um exemplo disto é a atual configuração das novas aldeias do Jaraguá e como esta movimentação vai construindo outras possibilidades e identidades. A Tekoa Itawera, liderada por “dona” Maria, forte liderança do Jaraguá, e por sua família-grande, representa a busca pela recriação da floresta com alimentos diversos e ervas medicinais, já que na roça daquela aldeia são plantados os mais diversos tipos de árvores. “Dona” Maria também produz medicamentos a partir das

ervas e compartilha seus conhecimentos medicinais com os mais jovens que demonstram interesse.

A Tekoa Itawera fica em uma das entradas do Parque Estadual do Jaraguá, bem próxima às aldeias Ytu e Pyau, por onde passa a Estrada Turística. As dimensões da terra são pequenas, sendo menor que a Tekoa Ytu, porém, o espaço tem poucas casas, com roça ocupa o maior espaço da aldeia e abrigando, além da pequena floresta, uma represa com peixes que recebe oxigênio por meio de bombeamento artificial, construído pelos indígenas.

As aldeias Itakupe, Itaendy e Yvy Porã, já possuem características bem diferentes das três primeiras: com maiores dimensões territoriais e mais espaço para plantar e caçar. Apesar da escassez de animais na região, são habitadas por famílias que tem se dedicado ao desenvolvimento de atividades tradicionais e atividades que melhorem a vida dos Mbya do Jaraguá. As famílias que moram nestas aldeias têm se tornado referência para uma educação indígena, pois precisam de ajuda para as atividades que desenvolvem e, sendo os adolescentes e jovens aqueles que possuem mais tempo disponível, nem sempre estão dispostos a ajudar, já que o *nhandereko* aprendido nas aldeias mais próximas da vida urbana envolvem poucas atividades tradicionais pela falta de espaço e pela proximidade com a cidade.

Para os Mbya, a educação não acontece em momento ou lugar determinados, pois faz parte do *nhandereko* e deve ser aprendido na convivência com os *xeramõe* (pessoa mais velha responsável pela religiosidade Mbya), nas cerimônias na *opy*, no modo de vida tradicional e com a família; contudo, alguns professores, que também pensam ser necessária a parte do ensino escolar indígena, debatem que a discussão não se encerra de forma simples, como elucida TESTA (2007) em entrevista com a professora Poty Porã (que integra o segundo grupo de professores):

Para muitas lideranças e, especialmente, 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 *nhandereko* (ser Guarani) se aprende em outros espaços e por meios que a escola não teria a legitimidade para incluir. (TESTA, 2007, p.87)

Este conflito de ideias acaba por permear todas as relações educacionais dentro e fora da escola. Pois, dentro da cosmologia Mbya, de acordo com Tupã Mirim (caderno de campo, 2015), as fases da vida podem ser divididas da seguinte forma:

0 a 7 anos – criança, tempo de brincar livre; 7 a 14 anos – fase da responsabilidade, em que aprendem a plantar, caçar, cozinhar, produzir artesanato e *xondaro* (treinamento para ser tornar guerreiro); 14 a 17 anos – preparação para ser adulto, as famílias escolhem as noivas para os filhos, rituais de iniciação; 17 anos em diante – é adulto e já pode casar-se e executar tarefas nas aldeias.

Neste contexto, vale lembrar que as aldeias possuem duas escolas que atendem a crianças e jovens indígenas que vivem ali. Ainda que a maioria estude nas escolas da aldeia, alguns pais, adolescentes e jovens preferem as escolas *jurua* localizadas ao redor.

As etapas escolares na unidade indígena são organizadas de forma a atender às normas sociais da *tekoa*, bem como as solicitações do Estado e Município, de modo que a CECI Jaraguá - Centro Educacional de Cultura Indígena (municipal) atende crianças de 0 a 6 anos, enquanto a Escola Estadual Djekupe Amba Arandy, de ensino fundamental e médio, atende crianças, adolescentes e jovens a partir dos 7 anos.

Na CECI, o foco é a transmissão da cultura Guarani Mbya, por isso falam somente a língua Guarani, enquanto aprendem jogos, brincadeiras e tarefas características da cultura Guarani Mbya. A escola tem formato de meia oca com paredes de alvenaria e telhado de telha, no centro do espaço circular da CECI há um anfiteatro em formato de oca, também com paredes de alvenaria, onde acontecem palestras, reuniões e apresentações. A maioria dos educadores é Guarani e vive nas aldeias do Jaraguá.

A partir dos 7 anos, as crianças ingressam no 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Estadual Djekupe Amba Arandy, que funciona na Tekoa Ytu. A partir deste momento, começam a aprender o português e as disciplinas regulares da escola tradicional, com duas disciplinas extras que atendem às questões culturais: Língua Guarani e Cultura Étnica. A maioria dos professores também é Guarani, com exceção dos professores de educação física, português, inglês, química e física. A escola estadual ocupa dois prédios, um deles em formato retangular, em alvenaria e telhado de telhas, com 3 salas, banheiros e no centro o refeitório, neste prédio funcionam a Diretoria/Secretaria e duas salas de aulas.

O outro prédio, cerca de 10 metros distante do primeiro, tem formato circular assemelhando a uma oca, com paredes de alvenaria e telhado de metal, dividido

interiormente em 4 salas de aula, sendo uma parede de alvenaria do teto ao chão como diâmetro que divide a área em duas: de um lado duas salas divididas com parede de alvenaria e do outro lado duas salas divididas por armários.

Os ciclos da Escola Estadual são divididos em períodos: enquanto o Ensino Fundamental II funciona no período da manhã, o Ensino Fundamental I se desenvolve no período da tarde e o Ensino Médio à noite, por conta do espaço que não comporta mais de 1 ciclo por período. Cada série conta apenas uma turma e cada turma tem cerca de 20 estudantes. A dinâmica de horários e organização da escola não é tão rígida quanto nas escolas regulares, mas segue o mesmo padrão com aulas de 50 minutos, horário de entrada, intervalo e saída, carteiras com mesas e cadeiras individuais, enfileiradas nas salas de aula, lousa de giz, avaliações sistematizadas e escritas, com notas que variam de 0 a 10.

Os estudantes circulam pela escola e espaços da aldeia com certa liberdade, em especial quando os pais vão até a escola chamá-los. As idades nem sempre correspondem às turmas, pois à medida que observam um estudante mais avançado do que a turma em que está matriculado, ele é reclassificado para a série seguinte. A escola recebe o material didático da rede estadual de ensino, tal qual as escolas regulares, além de alguns materiais de apoio com foco na cultura indígena – neste ponto, os professores criam materiais adicionais para tratar das questões culturais.

A ausência de professores é comum, por motivos de doenças e atrasos. Nestes casos, as aulas são antecipadas e turmas diferentes ficam na mesma sala. Com frequência, também, as aulas são canceladas por intempéries da natureza que acarretam a falta luz ou água, e eventos que acontecem na aldeia promovidos pelos diversos órgãos governamentais e não governamentais envolvidos com as aldeias, além dos casos de falecimento de algum membro da comunidade.

O tempo na escola acaba por ser o tempo das aulas, fazendo com que o período fora da escola seja um tempo livre, sem supervisão. Este fato é apresentado como um problema pelos professores e lideranças que acompanharam a pesquisa, uma vez que, segundo eles, os adolescentes deveriam estar se preparando para a juventude, praticando atividades inerentes a ela: plantio, caça, construção de moradia, rezas na *opy* e tempo com os *xeramõe*, aprendendo sobre a espiritualidade e descobrindo sua função na comunidade (caderno de campo, 2017). Para eles, o

tempo de aprendizado na natureza não tem acontecido, apesar da proximidade com ela, e o tempo livre acaba se tornando um intervalo dedicado à tecnologia com uso excessivo de celulares e televisão, além dos problemas de depressão e envolvimento com álcool e drogas (que atribuem à proximidade com a cidade) somada à ociosidade e aos conflitos na construção da identidade provocados pela falta de espaço e de conhecimento sobre o *nhandereko*.

Apesar de alguns professores incluírem em seus planejamentos questões da cultura Guarani, a demanda de ensino teórico, semelhante ao das escolas não indígenas, dificulta a execução de atividades que levem os estudantes a conhecerem e praticarem tradições que os aproximem da terra, da espiritualidade e do *nhandereko*. Alguns pais, avós e lideranças procuram ensinar aos mais novos as atividades tradicionais, porém tal compartilhamento de saberes depende muito de como a família se relaciona com a religiosidade, com o *nhandereko*, do tempo e do espaço físico que dispõe na aldeia e da relação dos *xeramõe* com os mais jovens.

É a partir destes conflitos que envolvem a terra, a educação, o *nhandereko*, em função da presença urbana *jurua*, que se revelam as violências provocadas pelo Estado em suas mais diversas formas e que podem ser, de certa forma, entendidas ao longo da história da política indigenista brasileira e dos contextos em que tais políticas foram estabelecidas.

PRESENÇA E AUSÊNCIA DO DIREITO

Desde a chegada dos portugueses em 1500, as terras indígenas do Brasil sofreram diversas alterações, uma vez que a ocupação europeia não respeitava as terras indígenas existentes anteriormente. Assim, os conflitos por território e a constituição de novas formas de territorialidades e de uso do espaço, tanto indígena quanto estrangeira, são o ponto de partida para compreender os conflitos que perduram até os dias atuais, pois “um organismo vivo só tem sentido e existência por meio de seus prolongamentos: o espaço que ele alcança e produz e é seu meio” (OSEKI *in* MARTINS, 1996, p. 109).

Um dos principais conflitos sobre a questão de territorialidade está no que a terra representa para cada grupo, uma vez que, para os Guarani Mbya do Jaraguá, a terra, território ou *tekoa* é um espaço que envolve moradia, plantio, lugar da espiritualidade, e não pertence a um homem, mas a todos os homens, ou a toda comunidade. Já a terra, ou o território – para os europeus e atualmente para o Estado – constitui-se em uma propriedade privada pertencente a alguém, seja um sujeito físico ou jurídico, que detém os direitos sobre aquele espaço e também se relaciona com o conceito de produtividade, sendo que um espaço territorial de grandes proporções e sem um fim produtivo, dentro da lógica capitalista, é caracterizado por um espaço ocioso e que deve ser utilizado de forma produtiva.

Tais relações ainda se inserem em um outro problema, que é o da tutela dos indígenas pelo Estado, ou por instituições constituídas pelo Estado para cuidarem das questões indígenas: Serviço de Proteção ao Índio – SPI (1910 até 1967); Fundação Nacional do Índio – FUNAI (1967 até atualmente), já que a consideração do indígena como incapaz ou relativamente incapaz perdurou até 1988, quando a nova Constituição Brasileira, mudando o *status* do indígena, reconheceu sua autonomia e capacidade processual, colocando-o como sujeito de direitos.

A fim de falarmos a respeito de política indigenista, é necessário compreendermos que a grande maioria das ações em prol das populações indígenas do Brasil foram decididas sem sua participação efetiva e, somente a partir da Constituição de 1988, as políticas assimilacionistas deixaram de ser o foco central da política indigenista brasileira e a participação dos indígenas nas discussões sobre tais

políticas só se tornou oficial com a criação de comissões em 2006. A história da política indigenista no Brasil é marcada, portanto, pelas diversas tentativas de integração que, apesar de legalmente não mais existirem, ainda rondam as relações entre Estado e povos indígenas de diversas formas, a começar pelo espaço histórico e social que ocupam os órgãos indigenistas.

A criação de órgãos indigenistas no Brasil tem seu início oficial com o SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais), em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072. Até este momento, a assistência aos povos indígenas era feita nos mesmos moldes do Período Colonial: com a Igreja Católica e outros grupos religiosos tendo a catequese como instrumento principal para “assimilação” dos povos à sociedade brasileira, criando e fazendo a manutenção das aldeias. Assim, o SPILTN surge dentro das propostas republicanas de separar Igreja e Estado.

É importante destacar, também, que no projeto de construção do Estado Republicano havia a intenção quanto ao invento de uma instituição com novos órgãos administrativos e, dentre eles, um nos interessa para compreendermos a origem do SPILTN (Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais): o MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, em 1906 – que surge a partir de diversos debates na SNA – Sociedade Nacional dos Agricultores – com o objetivo de promover o “progresso” do setor agrícola. É, então, dentro do MAIC que surge o SPI (Serviço de Proteção aos Índios).

O cenário político em que é criado o SPI é aquele que segue às eleições de 1910, quando o militar Hermes da Fonseca foi eleito presidente e Venceslau Brás (civil), eleito seu vice. Naquele período, as eleições para presidente e vice aconteciam concomitantemente, portanto, vale ressaltar que as eleições de 1910 marcam uma quebra na República do Café com Leite, pois os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo apoiaram, em oposição à Convenção Nacional, a candidatura de Rui Barbosa na chamada Campanha Civilista, que tinha como objetivo manter o governo nas mãos dos civis, e não dos militares, como ocorreu do início da República (1889) até a eleição de Prudente de Moraes, em 1894.

De 1894 a 1909, os presidentes civis tinham como objetivo “executar uma política de pacificação do país, garantir os interesses da elite cafeicultora de São

Paulo e realizar a transição da República jacobina, para a República oligárquica”. Neste período, os estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais se tornariam os centros de controle do país e local para onde os imigrantes, atraídos pela “política migratória”, se dirigiram, engrossando o crescimento urbano por conta da crise na agricultura, porém a vida urbana não se consolidou rapidamente e a “economia aferrada aos serviços e negócios de exportação agrária, limitada por uma industrialização incipiente”, gerava oscilações econômicas e insatisfação na população trabalhadora, culminando em movimentos sociais no campo e nas cidades (SCHWARCZ e STARLING, 2015, p.321).

É nesta conjuntura político-econômica que o SPI surge, chefiado pelo também militar, Marechal Rondon, que tinha como função garantir a sobrevivência física dos povos indígenas: estimulando-os a adotarem gradualmente hábitos "civilizados"; influenciar "amistosamente" em suas vidas; fixá-los à terra; contribuir para o povoamento do interior do Brasil; possibilitar o acesso e a produção de bens econômicos nas terras indígenas; empregar a força de trabalho indígena no aumento da produtividade agrícola; fortalecer as iniciativas cívicas e o sentimento indígena de pertencimento à nação brasileira (FUNAI, 2012).

Outra característica do SPI era a de controlar os processos econômicos relacionados aos indígenas e, para isto, foi estabelecida uma “tipologia” com o objetivo de identificá-los, definindo as atividades mais adequadas e procedimentos a serem adotados. Naquele cenário, Código Civil de 1916 estabelecia “quem” poderia ser identificado como índio (relativamente incapazes), vez que seu tutor legal seria a União e tal tutela seria exercida pelo SPI, um órgão federal. Por outro lado, o Decreto nº 5.484, de 1928, formalizava as tipologias indígenas em 4 tipos: 1) índios nômades; 2) índios aldeados; 3) índios pertencentes a povoações indígenas; 4) índios pertencentes a centros agrícolas ou que viviam promiscuamente com civilizados.

O decreto também tratava das questões da terra indígena, do registro civil, dos crimes e da gestão de bens, orientando a relação dos indígenas com o Estado através do SPI. Porém, os direitos garantidos pela legislação, relacionados ao SPI, só se tornaria efetiva com Constituição de 1934, principalmente acerca da terra, que apesar de constar no Decreto nº 5.484, de 1928, não era respeitada pelos Estados.

O SPI só deixaria de existir durante a Ditadura Militar, quando em 1967, foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), por meio da Lei n.º 5.371 de 5/12/1967. Quando da criação da FUNAI, a ideia predominante ainda era darwinista e dividia os seres humanos em raças e graus de evolução. Tal perspectiva influenciava diretamente a visão do Estado a respeito do indígena e sua “assimilação” à sociedade brasileira era o objetivo central das políticas indigenistas: ainda que a legislação reconhecesse a diversidade cultural, a ideia era a homogeneização da sociedade brasileira.

O cenário político na data da instituição da FUNAI é o da promulgação da Constituição 1967, dentro da Ditadura Militar, que institucionalizava a ditadura militar e o golpe, tornando os Atos Institucionais parte da legislação e aumentando o controle do Poder Executivo sobre o Legislativo e o Judiciário. Elaborada sob pressão dos militares pela Assembleia Nacional Constituinte, composta por membros do congresso e apoiadores dos militares, a FUNAI surge sob a administração controversa do Ministério do Interior, como pontua CUNHA:

(...) era uma contradição flagrante colocar um órgão que deveria defender os direitos dos índios sob a autoridade de um ministério cuja missão era o “desenvolvimento”, entendido da forma mais predatória possível. (CUNHA, 2009, p.245)

Neste contexto, o SPI deixa de existir sob acusações de corrupção, dando lugar a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) que, somada ao Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 19/12/1973), tornou concretos os novos procedimentos a serem adotados para proteção e assistência das populações indígenas. O Estatuto do Índio torna-se, a partir de então, um novo referencial sobre direitos indígenas no Brasil, inclusive com relação aos direitos às terras ocupadas tradicionalmente, e segue os princípios da Convenção de Genebra. Além disso, o Estatuto seguia princípios contidos no velho Código Civil brasileiro (de 1916), de que os índios, sendo “relativamente incapazes”, deveriam ser tutelados pelo Estado por meio do órgão de assistência à questão indígena (o SPI até 1967 e depois a FUNAI), até a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira.

Apesar das controvérsias nas leis criadas neste período, tanto a elaboração do Estatuto do Índio, quanto a inclusão de artigos sobre direito indígena na Constituição de 1988, só foram possíveis por conta da luta dos povos indígenas e de

autores e professores universitários de diversas áreas do conhecimento, como: antropologia, história, geografia e direito, que contribuíram com estudos e produção de documentos que colocavam em cena a questão indígena e suas necessidades. As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por discussões acerca de direitos sociais que envolviam grupos, que até então não tinham direitos garantidos, junto às discussões dos movimentos sociais de luta por estes direitos, que se consolidaram posteriormente (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Durante o período, a discussão sobre a chamada “questão indígena” ganhava cada vez mais espaço e era articulada tanto pela sociedade civil, quanto pelos próprios indígenas que, ao longo dos séculos foram se apropriando dos conhecimentos necessários para participar dos debates políticos sobre seus direitos. Nesse interim, documentos foram produzidos para reivindicar o reconhecimento de direitos indígenas e é neste contexto de movimentação social e política que o Estatuto do Índio é publicado, em 1973.

Embora muitas demandas ainda precisassem ser resolvidas a respeito dos direitos indígenas, uma gama documental foi produzida e encaminhada à constituinte em 1987 com o propósito de inserir garantias relacionadas aos direitos indígenas na nova constituição, pois naquele momento os documentos internacionais se baseavam-se no direito à igualdade, contudo:

(...) esse direito que brotava de uma ideologia liberal e respondia à situação do tipo *apartheid*, foi largamente entendido como um dever; e a igualdade, que era de essência política, foi entendida como homogeneidade cultural. O direito à igualdade redundava, pois, em um dever de assimilação. Outras equivalências perversas se alastram: integração e desenvolvimento passaram a sinônimos de assimilação cultural, discriminação e racismo a reconhecimento das diferenças. (CUNHA, 2009, p.270)

O final da década de 1980 no Brasil é marcado pelo processo de redemocratização do país. Com o final da ditadura militar, o retorno do pluripartidarismo, a Nova Constituição (que deveria estruturar o novo cenário político e social), eleições diretas, presidentes civis e disputa acirrada entre candidatos (Collor, do PRN – partido de ala liberal; Lula do PT – de ala socialdemocrata) nas primeiras eleições diretas em 1989, com a vitória de Collor, que assumiu o cargo em 1990. Assim, a nova democracia era marcada pela Constituição Cidadã, que

modificou a visão sobre o indígena e seus direitos, rompendo com as ideias assimilacionistas que colocavam o indígena em uma condição transitória a ser resolvida somente com sua assimilação à sociedade brasileira.

A Nova Constituição traz em seu texto, então, diversos artigos que tratam da questão indígena, como o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas e a sua capacidade processual, afirmando que os indígenas poderiam, a partir de então, ingressar com processos em juízo, inclusive contra o Estado – sendo o Ministério Público o responsável por defender os interesses indígenas e a Justiça Federal o fórum para onde tais ações deveriam ser encaminhadas. Além disso, também estabelece que a competência para elaborar a legislação indigenista deveria ser da União que, em relação às terras indígenas tradicionalmente ocupadas, estabelece como seus bens o fato de os indígenas terem direito originário sobre as terras, além de sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes, sendo a União responsável pela demarcação (no prazo de cinco anos), proteção e promoção do respeito aos indígenas e suas posses. (BRASIL, 1988)

Neste ponto, é importante ressaltar que a Constituição de 1988 também traz um artigo que, apesar da morosidade em garantir seu cumprimento, carrega consigo um direito permanente: o direito originário às terras tradicionalmente ocupadas. Monteiro (*in* Cunha, 1992), Ladeira (2008), Schaden (1974) e Faria (2016) são autores que corroboram a afirmativa de que os povos de tronco linguístico tupi-Guarani habitavam os territórios litorâneos do Brasil e de países vizinhos, incluindo toda região da Mata Atlântica. Desta forma, nos territórios em que estão inseridos os atuais estados brasileiros de Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul (e algumas partes de países vizinhos ao Brasil) compõem o território anteriormente pertencente aos povos que também incluem os Guarani.

Portanto, apesar da demora em se cumprir o disposto na Constituição Federal, história e direito se alinham para colaborar com a oficialização do direito às terras para os povos indígenas que nelas habitam. Neste estudo, o povo participante desta pesquisa: os Guarani Mbya do Jaraguá, região pertencente à cidade São Paulo que constitui uma parte importante e ainda preservada da Mata Atlântica desde 1961,

data de constituição do Parque Estadual do Jaraguá, sob responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo, que tem a função de preservar aquela região.

A Constituição também afirma a pluralidade étnica, reconhecendo aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e garantido a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, apoio e incentivo à valorização e à difusão das manifestações culturais, sendo a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Sobre a educação escolar, reconhece que escola indígena adquire papel no processo de autodeterminação desses povos e direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, fixando conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, devendo o ensino fundamental regular ser ministrado em língua portuguesa, mas assegurando às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1998)

Contudo, tais mudanças estruturais deveriam envolver alteração na forma como a FUNAI agia, deixando de ocupar a função de tutela e assumindo a responsabilidade, outrora atribuída pela União, de proteger e fazer respeitar os direitos indígenas. Para tanto, dentro do novo governo, na década de 1990, diversas propostas surgiram no Congresso Nacional com o objetivo de regulamentar o que previa a Constituição Federal de 1988. Uma proposta que se destaca é a apresentada em 1994, propondo o Estatuto das Sociedades Indígenas que, embora aprovada por uma comissão especial da Câmara dos Deputados, não entrou em vigor.

Outra característica da Constituição de 1988 é o destaque dado a importantes questões sobre as escolhas educativas dos povos indígenas, levando ao decreto presidencial nº 26, de 1991, em que o Estado atribui ao MEC a competência para integrar aos sistemas de ensino regular, a Educação Escolar Indígena, bem como atribui a execução das ações às secretarias (Municipais/Estaduais) consonantes com as diretrizes do próprio Ministério da Educação. Já em 1996, a LDB 9394/96 (Arts. 78-79) fomenta a colaboração integrada de agências federais para desenvolvimento de programas de pesquisa e extensão para a oferta de educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas, com o objetivo de recuperar memórias históricas, identidades

étnicas, valorizar suas línguas e ciências, bem como garantir seu acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos não-indígenas, com apoio do Estado e em audiência com as comunidades indígenas (BRASIL, 1988, 1991, 1996).

Apesar das promessas de mudanças trazidas pela Nova Constituição, o primeiro presidente eleito, após quase 30 anos sem eleições direitas, não correspondia ao que a população esperava – o Plano Brasil Novo, mais conhecido como Plano Collor, envolvia uma série de medidas que visavam conter a inflação, como: substituição da moeda, criação de impostos e congelamento de preços e salários, o que impactou diretamente a população com o confisco de aplicações financeiras e cadernetas de poupanças por 18 meses, afetando a economia. Além da postura de “representante da juventude” de Collor, as ações envolviam atitudes pouco ortodoxas que demonstravam “seu senso de espetáculo da política, desprezo pelos políticos, desdém pelo Congresso e uma visão moralista com perfil autoritário”, levando-o ao processo de *impeachment* e renúncia, sendo substituído por seu vice, Itamar Franco, em dezembro de 1992 (SCHWARCZ E STARLING, 2015).

A situação econômica do país era crítica e a situação social também, pois a violência, as injustiças e a falta de políticas públicas colocavam as populações pobres e periféricas em desvantagem. A implementação dos direitos conquistados com a Constituição Cidadã precisava ser regulamentada para alcançar seu propósito, mas o alvoroço em que o país se encontrava atrasou as mudanças tão esperadas. Neste momento, pouco se fez em relação à aplicação dos direitos indígenas.

Em relação à educação escolar indígena, ficou resolvido que seria de responsabilidade do Ministério da Educação a coordenação, por meio das Secretarias Nacionais de Educação, e o desenvolvimento ficou a cargo das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, mediante Decreto da Presidência, de nº 26/1991. Além da criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena (NEIS) dentro das Secretarias Estaduais de Educação, orientados à formação permanente de professores indígenas e elaboração de metodologias e materiais didáticos adequados às sociedades indígenas, com a portaria interministerial MJ e MEC nº559/1991, em 1993 são estabelecidas as diretrizes para a instituição da educação escolar indígena em todo o território nacional.

Porém, a morosidade no cumprimento do que está previsto em lei, somada às ações e mecanismos acerca das questões indígenas terem mudado pouco ou nada, tornam as conquistas constitucionais mais em motivo de luta do que em garantias de fato, de modo que as discussões em pauta se resumem “(...), na realidade, ao modelo que o país deseja para si mesmo e o papel das populações indígenas nesse modelo”, levando as populações indígenas a serem vistas como obstáculos para o desenvolvimentismo ou como pautas secundárias nos planos nacionais, que tem como prioridades as questões voltadas para o agronegócio e exploração de minérios, não reconhecendo o “trunfo” que a biodiversidade preservada pelos diversos povos indígenas representa (CUNHA, 2009, p.270).

O “modelo de país desejado” só começou a tomar forma com o Plano Real, implementado no governo Itamar Franco pelo então ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso – um dos progressistas fundadores do PSDB, em 1988, partido dissidente do PMDB. O Plano Real entrou em vigor em 1993, submetido à discussão pública e aprovado pelo Congresso Nacional, com o objetivo de fazer uma transição da situação econômica em voga para um novo plano estável que “permitisse planejar o futuro”. Em 1994, Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente, vencendo Lula e tendo o plano real como “tíquete para a Presidência” (SCHWARCZ E STARLING, 2015, p.497).

Em seus dois mandatos, FHC:

(...) obteve sucesso na luta contra a inflação e assumiu o saneamento financeiro possibilitado pelo Plano Real. Seu governo se destacou, também, na reforma do Estado, na implementação do primeiro programa de distribuição direta de renda, o Bolsa Escola, e nas ações no campo social, como os programas Bolsa Alimentação e Peti, para erradicação do trabalho infantil, além de projetos comandados por sua esposa Ruth Cardoso, antropóloga, como Comunidade Solidária, Capacitação Solidária, Alfabetização Solidária. (SCHWARCZ E STARLING, 2015, p.503).

Neste período, a questão indígena caminhou de modo a promover a criação dos Conselhos Distritais de Saúde Indígena, em 1999, com Lei 9.836 e criação da Comissão Nacional de Educação de Escolas Indígena, em 2001. Todos os projetos envolvendo educação escolar indígena fizeram com que a União passasse a dedicar 3,6 milhões de reais, em 2004, ante aos 400 mil reais, direcionado à questão, em 2002. Deste modo, a fim de que os planos relacionados à educação escolar indígena

fossem concretizados em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve 4 de seus artigos alterados, de modo que a educação escolar indígena se tornasse um projeto da educação nacional, de fato.

Tais artigos regulamentavam o que já estava previsto na Constituição de 1988, como educação escolar intercultural e bilíngue para os povos indígenas, a fim de reafirmar suas identidades étnicas, recuperar suas memórias históricas, valorizar suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional, apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, planejados com a participação das comunidades indígenas, elaborar currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, produzir material didático específico e diferenciado. Em 2001, o Plano Nacional de Educação, lei nº 10.172, tinha um capítulo inteiro (capítulo 9) sobre educação escolar indígena e trazia diagnósticos da escolarização indígena, definindo as diretrizes a serem tomadas e os objetivos e metas que deveriam ser atingidos a curto e longo prazo (BRASIL, 2001).

Embora garantido na Constituição de 1988, o direito à educação indígena passou a ser “materializado”, por meio de escolas e centros de educação, depois dos anos 2000. O CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena é oficializado em 2004, após dois anos do processo de elaboração dos CECI em São Paulo. O Centro foi pensado e idealizado pelas lideranças das aldeias, em colaboração com a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 2002, tendo início na aldeia Krukutu e estendendo-se à Tenonde Porã para, em seguida, seguir para o Jaraguá.

Assim, desde a concepção destes programas educacionais, ficou claro que a contratação dos indígenas mais velhos, com o objetivo atuar nesse novo modelo de educação, visava à preservação dos costumes, mais do que à institucionalização padronizadora das formas de pensar, já que não havia a necessidade institucional de formação inicial para os educadores, mas a suficiência da sabedoria e do conhecimento sobre seu povo.

A Escola Estadual Djekupe Amba Arandy foi construída antes do CECI, em 2001, por meio do Decreto nº 45.893. Inicialmente, a unidade estava vinculada à

Escola Estadual Agenor Couto de Magalhães, por intermédio da Portaria da Diretoria de Ensino Norte 1. A escola deu início às suas atividades, organizada para o Ensino Fundamental – Ciclo I (de 1a à 4a série) e com salas multisseriadas, contando com a professora indígena contratada, Poty Porã – escolhida pela comunidade, por já possuir formação em Magistério, cursado no CEFAM (Centro Especifico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério).

Poty Porã participou de toda a discussão sobre a criação da escola, como representante de sua avó, a cacique da aldeia Tekoa Ytu, “dona” Jandira. A implementação da escola foi uma conquista das reivindicações da comunidade, que desde 1997 aguardavam posicionamento da Prefeitura, após apresentarem à Secretaria Estadual de Educação uma listagem de crianças e adolescentes em idade escolar e formalizarem a solicitação de uma da escola para a Aldeia.

Atualmente, a política indigenista baseia-se em um conjunto de leis composto pela Constituição Federal de 1988, pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973). Ainda que necessite de uma revisão para atualização de muitos itens, há alguns anos, diversos projetos de lei vêm sendo apresentados no Congresso e, por instrumentos jurídicos internacionais como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, outros documentos em níveis internacional, nacional, estadual e municipal regulamentam o que está disposto nas leis e convenções.

Em 2004, o então presidente, Luís Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, assinou o Decreto 5.051, em 19 de abril, promulgando a Convenção 169 da OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, que tratava do:

Respeito à cultura, à religião, à organização social e econômica e à identidade própria: a premissa de existência perdurável dos povos indígenas e tribais. Segundo a mesma, os governos deverão assumir, com a participação dos povos interessados, a responsabilidade de desenvolver ações para proteger os direitos desses povos e de garantir o respeito à sua integridade. Deverão ser adotadas medidas especiais para salvaguardar as pessoas, as instituições, seus bens, seu trabalho, sua cultura e meio ambiente. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculo ou discriminação. Não deverá ser utilizado nenhum meio de força ou coação que viole estes direitos e liberdades. (Decreto 5.051/2004).

A partir da eleição de Lula, “as classes populares entraram para valer na disputa pela alternância de poder”, pois um pernambucano, líder sindical do mundo operário, havia sido eleito. Ele também governou por dois mandatos e ocupou, por 8 anos, o cargo de presidente da república (SCHWARCZ E STARLING, 2015, p.503).

As grandes marcas dos dois governos de Lula foram o combate à miséria, a redução da pobreza, a diminuição da desigualdade e a expansão da inclusão social. O esforço para aumentar a renda do trabalhador incluiu a formalização do emprego, a ampliação do crédito e o aumento do salário mínimo – de cerca de 60% entre 2000 e 2013. O Programa Bolsa Família, criado em 2004, significou a transferência direta de renda para a população pobre e extremamente pobre – em 2013 o Bolsa Família cobria 50 milhões de pessoas, 26% da população do país. Houve manutenção das práticas democráticas e houve avanço na criação de políticas estruturantes em escala, para a incorporação dos brasileiros à rede de proteção social.

Foram necessárias mais de duas décadas para que a FUNAI fosse oficialmente regulamentada, de acordo com o previsto na Constituição Federal e, somente em 2009, o Decreto nº 7056/09 instituiu um processo de reestruturação do órgão indigenista. A proposta das mudanças era melhorar o funcionamento do órgão, romper com o assistencialismo e renovar as relações da FUNAI com as comunidades indígenas, para tanto, ampliou o quadro de servidores, aumentando assim suas ações. O Governo Federal, nesta época, deu início a uma reestruturação em vários âmbitos da política indigenista, dentre elas, a instituição da CNPI – Comissão Nacional de Políticas Indigenistas e Comitês Regionais, criando assim, ambientes políticos propícios para o protagonismo indígena. Em Brasília a FUNAI implantou o Centro de Formação Indigenista.

Neste contexto, tais reestruturações culminaram com a criação de um modelo de Plano Plurianual com o objetivo coordenar as ações da FUNAI, em prol das demandas dos povos indígenas do país. Iniciado em 2008 e com destaque para o Programa de Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, previa a participação social indígena com a constituição de associações e organizações e criação de instâncias governamentais que assegurassem a participação indígena: em 2006, com a instituição da CNPI e, em 2009, com a organização de comitês Regionais. Nos anos de 2010 e 2011, os indígenas já integrantes das comissões participaram da

elaboração e apresentação da proposta de Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial – PNGATI – conduzindo a construção do conceito de “territórios etnoeducacionais”, que surge a partir do decreto presidencial 6.861, de 2009, tratando da organização territorial da educação escolar e detalhando os planos de ação e as formações de professores indígenas, por intermédio de uma gestão compartilhada entre poder público e comunidades indígenas.

O avanço na política indigenista e na proposição da educação escolar indígena levou a um aumento de acesso de indígenas ao ensino superior, à criação de cursos para formação de professores indígenas e licenciaturas interculturais e indígenas, produção de materiais didáticos bilíngues e, a partir de 2007, à construção de escolas dentro das aldeias. Tal avanço também promoveu a elaboração de um Programa Nacional de Alimentação Escolar Indígena, em 2003, dando destaque à lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que regulamentou, dentro da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a obrigatoriedade do ensino de história indígena no ensino fundamental, médio e superior das redes públicas e privadas, fazendo com que os currículos, planos nacionais de educação e materiais didáticos fossem alterados para dar visibilidade à história dos povos indígenas do Brasil.

Em 2010, os rumos da política brasileira seguem inovadores com a eleição da primeira mulher para Presidente de República, Dilma Rousseff, que assumiu o cargo em 1º de janeiro de 2011 e foi reeleita nas eleições de 2014. Seu governo deu continuidade à política de seu antecessor e companheiro de partido, Lula. Assim, programas que garantiam a distribuição de renda, como o “Bolsa Família”, e outros que garantiam o acesso à moradia, como o “Minha Casa, Minha Vida”, foram mantidos, além do “Pro Uni”, de incentivo ao ingresso no ensino superior.

Não obstante, seu governo viveu uma recessão econômica que atingia o mundo todo e, no ano em que assumiu seu primeiro mandato, agiu para tentar reverter tais impactos por meio do desenvolvimento do PAC 2 – Programa de Aceleração do Crescimento, segunda versão – que visava investir em alternativas para dar continuidade ao crescimento econômico e estabilizar a economia interna. Neste cenário, taxas de juros foram reduzidas e o crédito foi flexibilizado para empresas e pessoas físicas, entretanto, os anos de 2013 e 2015 foram marcados por

manifestações populares em diversas partes do país, em busca de garantias de seus direitos no âmbito dos governos municipais, estaduais e federal.

A informações conflituosas e a insatisfação popular tornaram as eleições de 2014 uma guerra opinativa, mas Dilma foi reeleita com 51% dos votos válidos, vencendo Aécio Neves (do PSDB), em segundo turno. Os conhecidos tucanos, insatisfeitos, iniciaram um processo de ataques à presidente eleita com o objetivo de reverter o resultado das urnas e ascenderem ao governo federal. A situação econômica não havia se estabilizado e, com altas taxas de desemprego e inflação crescente, o apoio parlamentar à presidente ia diminuindo. As notícias das grandes mídias e novos movimentos de direita acusavam a presidente e o Partido do Trabalhadores de serem os responsáveis pela crise, porém, pesquisadores nacionais e internacionais explicavam a crise no sistema capitalista, que já caminhava há alguns anos, como o motivo dos problemas econômicos dentro e fora do Brasil.

Os pedidos de *impeachment* começaram a surgir no Congresso Nacional e, visando os interesses políticos, Congresso e Senado aprovaram a instauração do processo de *impeachment* contra a presidente Dilma por crime de responsabilidade. Em 12 de maio de 2016, a presidente foi afastada do cargo por 180 dias, atendendo aos trâmites legais do processo de *impeachment* em curso e, em 31 de agosto de 2016, teve o mandato cassado sem, contudo, perder seus direitos políticos. Quem assume a presidência em seu lugar, de forma interina, é seu vice, Michel Temer (PMDB).

Em relação aos direitos indígenas, o período marcou conflitos e morosidade nas regularizações de terras, fazendo com que o governo cedesse aos interesses privados em detrimento dos direitos territoriais indígenas, paralisando processos de demarcação para diálogos, até então, desnecessários, afetando diretamente a demarcação das terras indígenas do Jaraguá, como explica Faria:

A alternativa das “mesas de diálogo” também foi proposta para os indígenas do Tekoa Itakupe, na atual TI Jaraguá, como resolução (“mediação”) do conflito. Contudo, para a surpresa de muitos, no final de maio de 2015, após mais de dois anos sem emissão de nenhuma portaria, o ministro Cardozo assinou a portaria declaratória da TI Jaraguá (nº 581/2015) e afirmou que a assinatura da Portaria Declaratória representava grande avanço na garantia dos direitos territoriais dos Guarani, de modo a assegurar a melhoria de suas

condições de vida e a reprodução física e cultural do grupo, segundo seus usos, costumes e tradições, tal como previsto na Constituição Federal de 1988. (FARIA, 2016, p.25)

As ações em prol dos direitos indígenas caminhavam, pois em 2012 o Decreto n.º 7747 estabelecia a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas – PNGATI; além deste decreto, em 2012, as funções da FUNAI foram estabelecidas mediante Estatuto da FUNAI, com o Decreto nº 7778, de 27 de julho de 2012. A partir de então, as funções da FUNAI passaram a ser: proteger e promover os direitos dos povos indígenas, em nome da União; formular, coordenar, articular, monitorar e garantir o cumprimento da política indigenista do Estado brasileiro; promover e apoiar estudos e pesquisas científicas sobre os povos indígenas; monitorar as ações e serviços de atenção à saúde e de educação diferenciada para os povos indígenas; promover e apoiar o desenvolvimento sustentável nas terras indígenas; despertar, por meio de instrumentos de divulgação, o interesse coletivo para a causa indígena; exercer o poder de polícia em defesa e proteção dos povos indígenas (FUNAI, 2018).

Ainda no governo Dilma, foram instituídos em 2013: o Comitê Gestor da PNGATI, em reunião que também teve aprovado o seu Regimento Interno; o lançamento de edital, no valor de R\$ 4.000.000,00, da cooperação entre a FUNAI e o MMA, para elaboração de Planos de Gestão Territorial e Ambiental – PGTA's. Projetos visando à Proteção das Terras e Promoção de Segurança Pública aos Indígenas também foram desenvolvidos, em parceria da FUNAI com outros órgãos governamentais: a criação de uma Coordenação-Geral de Monitoramento Territorial na FUNAI; a participação da FUNAI na Comissão Interministerial de Combate aos Crimes e Infrações Ambientais; um acordo de Cooperação Técnica com o Departamento de Polícia Federal para a promoção de ações conjuntas (FUNAI, 2018).

Em 2016, a lei nº 13.249, de 13 de janeiro, institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019, com o Programa Temático Proteção e Promoção dos Direitos dos Povos Indígenas, com os objetivos de promover e proteger os direitos sociais e culturais e o direito à cidadania dos povos indígenas, asseguradas suas especificidades nas políticas públicas; a gestão territorial e ambiental das terras indígenas; a garantia da posse plena sobre suas terras, por meio de ações de proteção dos povos indígenas isolados; demarcação e regularização fundiária e

proteção territorial; o patrimônio cultural dos povos indígenas por meio de pesquisa, documentação e a divulgação de suas línguas, culturas e acervos, prioritariamente daqueles em situação de vulnerabilidade; e a atenção à saúde dos povos indígenas, aprimorando as ações de atenção básica e de saneamento básico nas aldeias, observando as práticas de saúde e os saberes tradicionais (BRASIL, 2016)

Já o decreto n.º 8.593, de 17 de dezembro de 2015, que estabeleceu o CNPI, originado na Comissão Nacional de Política Indigenista de 2007, tem como proposta a participação indígena na elaboração e execução da política indigenista brasileira, composto por 45 membros, sendo: 15 representantes do Poder Executivo federal, todos com direito a voto; 28 representantes dos povos e organizações indígenas, sendo 13 com direito a voto; e dois representantes de entidades indigenistas, com direito a voto (BRASIL, 2015).

O projeto de reestruturação tinha como proposta tornar a FUNAI um órgão estruturado para cumprir sua função de maneira ampla. Porém, ao longo dos últimos anos, sofrendo com o desmonte dos serviços públicos que afetou suas operações, o trabalho prestado pela Fundação perde eficiência diante da crescente demanda do movimento indígena por ações em prol dos direitos indígenas. O que vivem e narram os Guarani Mbya do Jaraguá traz à tona tal situação.

CAPITULO 2 – CONSTRUINDO PERSPECTIVAS

OUTROS OLHARES

O início desta discussão apresenta quais foram os problemas ou as perguntas que levaram a um projeto de pesquisa para, em seguida, apresentar quais foram os métodos e teorias escolhidos para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa que, neste caso, está inserido no paradigma crítico, onde os movimentos dialéticos possibilitam um estudo analítico da realidade, considerando os diferentes significados que as pessoas atribuem aos fenômenos sociais de acordo com os lugares que ocupam na sociedade, levando em conta como tais lugares e contextos se constituem historicamente.

Outra questão importante a ser abordada neste ponto está relacionada às escolhas que tornam a pesquisa interdisciplinar. Preliminarmente, a pesquisa parte de um questionamento acerca da história do Brasil e do lugar que o indígena ocupa na história oficial, contada nos livros didáticos de história nas salas de aula das escolas públicas; em seguida o foco se ajusta para os indígenas adolescentes, e como são considerados no momento de transmissão da história indígena, por outro lado, recebem tal história no sistema escolarizado, enquanto constituídos sujeitos em suas comunidades.

Além disso, também houve consideração quanto à interlocução entre história indígena, história dos Guarani, dos Guarani Mbya, dos Guarani Mbya do Jaraguá, dos Guarani Mbya do Jaraguá em transição da infância para a juventude, os contextos políticos e sociais do entorno das aldeias do Jaraguá, ampliando para a cidade de São Paulo, o Estado de São Paulo, o Brasil. Certamente, as questões legais, em níveis nacional, estadual e municipal quanto aos direitos indígenas sobre a terra, sobre suas histórias, sobre educação e escolarização, sobre cultura e ainda as questões socioculturais sobre a construção dos grupos etários e suas atuações dentro das aldeias do Jaraguá, fizeram com que a pesquisa se tornasse interdisciplinar, na prática e na teoria.

O exercício de construir tal conhecimento a partir da história oficial do Brasil, contada nos livros didáticos de história, seguindo a observação mais minimalista da

história indígena, conduziu à chegada na história dos Guarani Mbya do Jaraguá e, de lá, aos Mbya do Jaraguá. O percurso nos permitiu conhecer aqueles que estão transitando da infância para a juventude e, a partir de suas narrativas, dialogar com os contextos históricos, políticos e sociais que se configuram no entorno das aldeias, mediados pelos conflitos ali existentes, que só podem ser compreendidos ao conhecermos as questões políticas e sociais que envolvem o município de São Paulo, o estado de São Paulo e a União, além das questões legais que envolvem tais relações, colocando de um lado o Estado, com a ideologia em que está inserido e, de outro, os Guarani Mbya do Jaraguá e sua cosmologia. Esse é o exercício dialético que se propõe com esta pesquisa: o de caminhar entre as cosmovisões daqueles que participam dela, em relação aos contextos políticos, históricos e sociais nos quais estão inseridos, evidenciando as cosmovisões em conflito.

Assim, a pesquisa surge de um viés histórico que, além da revisão bibliográfica sobre a história indígena e indigenista no Brasil, proposta por Manuela Carneiro da Cunha, em *História dos Índios no Brasil e Cultura com Aspas* (1992 e 2009); conta com a metodologia proposta por Emília Viotti da Costa, em *Coroas de Glória, Lágrimas de Sangue: a rebelião dos escravos de Demerara* (1998) e sistematizada pelos estudos de Zilda Márcia Gricoli Iokoi, em *A Escrita do Historiador: Cosmovisões em Conflito* (2018), que propõe a construção e análise das cosmovisões dos participantes da pesquisa como ponto central da compreensão histórica de suas narrativas, pois:

As histórias contadas pelos participantes revelam suas experiências individuais, seus sonhos e pesadelos. Suas narrativas revelam as percepções e o modo como organiza, suas experiências. Suas histórias se articulam num marco de referência e numa linguagem ao mesmo tempo constituídos por suas experiências e delas constitutivos. (COSTA, 1998, p. 15).

A pesquisa ainda avança para questionamentos relacionados a escolarização e, em seguida, o papel da história contada, da escola, das imagens que são utilizadas na construção de uma sociedade, dialogando diretamente com a cultura. É neste ponto que antropologia passa a fazer parte da pesquisa e as questões legais ligadas aos direitos e garantias relacionados ao grupo em questão passam a compor a pesquisa documental.

Assim, a escola estadual da aldeia, sua história, seus agentes, seus problemas e seu papel na constituição dos sujeitos daquela comunidade passa a ser um assunto de interesse para a pesquisa, de forma que o ambiente da escola é o ambiente principal de construção da pesquisa de campo, uma vez que a escola é o lugar e o momento de encontro daqueles que se tornaram os participantes da pesquisa.

As relações entre os grupos etários, então, se dão, neste momento, por conta de suas relações estabelecidas na escola, já que as divisões das turmas escolares se fazem nos mesmos moldes das escolas estaduais não indígenas seriadas (1º ao 9º ano no Ensino Fundamental II e 1º ao 3º ano no Ensino Médio). Dividindo os estudantes em grupos etários demarcados pela idade ou conhecimentos relacionados ao currículo escolar gera grande impacto nesse contexto, uma vez que acabam se relacionando com aqueles que fazem parte de suas turmas escolares para, em seguida, aproximarem-se daqueles que fazem parte de seus turnos escolares. A escola divide, portanto, os ciclos escolares em períodos devido ao espaço reduzido, incapaz de comportar mais de um ciclo por período (Ensino Fundamental I – tarde, Ensino Fundamental II – manhã, Ensino Médio – noite).

Assim, a partir do olhar antropológico, os grupos etários se constituem em grupos culturais que, em conjunto, se influenciam mutuamente e constituem novas formas de se relacionar com a vida na aldeia, com a escola, com as famílias e com a cidade que os cerca, colocando-os no lugar de produtores de cultura como explica Cohn, que

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre eles. (COHN, 2005, p.21).

Dentro do campo teórico, a filosofia e a sociologia, a partir dos trabalhos de Henry Lefebvre, em *Presenças e Ausência* e Vladimir Safatle, em *Circuito dos Afetos*, são o fio condutor das reflexões acerca dos problemas sociais constituídos historicamente junto aos Guarani Mbya do Jaraguá e os adolescentes participantes da pesquisa, proporcionando uma discussão dialética essencial para uma análise crítica coerente. Pois, como Martins explica

(...) fazer História não está apenas no ato intelectual de criar o novo e destruir o velho. Uma História assim é, no fundo, uma História sem tensões, sem vida, falsa História. No vivido, a práxis é contraditória. Ela reproduz relações sociais. Mas, Lefebvre observa, não há reprodução das relações sociais sem uma certa produção de relações, não há repetição sem uma certa inovação. (MARTINS, 1996, p. 22).

O problema de pesquisa surge da ausência, ou insuficiência de trabalhos que privilegiem as narrativas de crianças e adolescentes acerca de seus modos de vidas, de suas interpretações da realidade e de como tais cosmovisões se constituem histórica e socialmente a partir da subjetividade de grupos culturais específicos, neste caso, daqueles que transitam da infância para a juventude, entre os Guarani Mbya do Jaraguá.

As perguntas norteadoras da pesquisa foram elaboradas e reelaboradas ao longo da escrita do projeto de pesquisa, que se deu a partir de leituras sobre crianças e adolescentes indígenas em São Paulo, nas áreas pedagógica, psicológica, antropológica, geográfica e histórica; dos trabalhos sobre o papel do livro didático de história da construção dos sujeitos, em especial aqueles desenvolvidos por Aracy da Silva (1987 e 1988) e Circe Bittencour (2004, 2011 e 2013); das mais diversas pesquisas sobre os Guarani Mbya do Jaraguá; dos estudos sobre a construção cultural dos sujeitos e do protagonismo de crianças e adolescentes nas sociedades em que estão inseridos, em especial do trabalho de Clarice Cohn (2005).

Ao final, as perguntas elaboradas foram: Quem são aqueles (Guarani Mbya do Jaraguá) que ainda não chegaram à fase adulta? Existem ritos de passagem que constituem uma transição da infância para a vida adulta? Como pensam e vivem no Jaraguá? Como constituem suas identidades? De que forma as responsabilidades e conflitos presentes ali se inserem em suas vidas e em suas expectativas? Como os Guarani Mbya do Jaraguá transitam da infância para a juventude?

O ponto de partida metodológico para a pesquisa de campo foi a história oral, que considera as narrativas dos sujeitos inseridos na sociedade pesquisada como documento inicial para a pesquisa assim, tanto o projeto de pesquisa, como as primeiras incursões no campo foram feitos a partir da metodologia de história oral, desenvolvida pelo NEHO – Núcleo de Estudos em História Oral da USP, a partir de orientação do Prof. Dr. José Carlos Sebe B. Meihy, e colaboração de outros

pesquisadores do núcleo, a partir dos mais diversos estudos em história oral já produzidos.

Tal metodologia considera que

(...) história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamentos das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou a entrevistas. (MEIHY E HOLANDA, 2011, p.15).

Desta forma, o projeto inicial tinha como metodologia a história oral de vida, que tem como proposta a gravação da história contada pelo interlocutor, como uma autobiografia, a fim de ser utilizada posteriormente, em conjunto com as outras histórias de vida coletadas, vez que somente a gravação das histórias de vida não configura um projeto de pesquisa, como poeticamente explicou Ecléa Bosi:

Se alguém colhe um grande ramalhete de narrativas orais, tem pouca coisa nas mãos. Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta, como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. (BOSI in SEBE E HOLANDA, 2011, p. 36).

Já nas primeiras atividades da pesquisa de campo surgiram os sinais de que seria necessária a inclusão de outras metodologias que sustentassem um trabalho com adolescentes de um povo indígena, onde as observações feitas em campo seriam parte integrante da pesquisa, além do trabalho com narrativas de adolescentes que exigiria outras atividades para além da gravação de suas histórias, envolvendo algumas tentativas até chegar a alternativas com resultados satisfatórios para o desenvolvimento da pesquisa.

Os primeiros ajustes foram feitos ainda dentro da história oral, considerando as possibilidades da utilização da história oral híbrida em que “preza-se o poder da ‘conversa’, contatos ou diálogos com outros documentos, sejam iconográficos ou escritos”, já que as propostas de pesquisa com os colaboradores seriam feitas a partir de debates acerca de imagens do livro didático de história (MEIHY E HOLANDA, 2011, p.129).

Em seguida, a proposição do método de observação etnográfica (como alternativa para as atividades), como conversas e produção documental que seriam feitas nas aldeias do Jaraguá, seria necessária a partir de uma descrição daquela cena e das experiências vivenciadas, além das entrevistas. A pesquisa conduzida por intermédio das sugestões de métodos interdisciplinares, propostos por Clarice Cohn, em *Antropologia da Criança*, traz a ideia de que:

A observação participante pode ainda ser complementada com outros recursos. (...) As combinações tornam esse elenco de metodologias e técnicas potencialmente infinito. Podemos dar asas à imaginação, e pensar no registro audiovisual realizado pelas crianças sobre o seu mundo, em atividades escolhidas por elas... O essencial, em todos esses casos, é aproveitar desses meios e dessas técnicas o que elas podem oferecer do ponto de vista das crianças sobre o mundo e sua inserção nele. (COHN, 2005, p. 47).

A pesquisa de campo também contou com um olhar diferenciado para o colaborador ou participante, a partir das contribuições da metodologia de Produção Partilhada do Conhecimento proposta por Lazaneo, Battistella e Bairon que levam em conta a

(...) comunicação, enquanto ação partilhada, múltipla de sentidos, que pode sublinhar um processo de produção de conhecimento quando inaugural de um lugar de partilha, um habitar de diálogos. (LAZANEO, BATTISTELLA E BAIRON, 2015, p. 255).

A revisão bibliográfica foi de suma importância para que o estado da arte fosse determinado e se chegasse a um problema de pesquisa novo, que trouxesse sentido para uma dissertação. Desta forma, a leitura e compilação de informações para a pesquisa foram feitas nos campos da história indígena no Brasil, passando pelos Guarani até chegar aos Guarani Mbya do Jaraguá, mediadas pelos trabalhos de Manuela Carneiro da Cunha (1992 e 2009), Egon Schaden (1974), Adriana Testa (2007), Maria Inês Ladeira (1988, 2008), Lilia Schwarcz e Heloisa Starling (2015), Camila Faria (2016) e Fábio Nogueira da Silva (2007).

Os estudos sobre educação indígena e escolarização indígena no Brasil passaram pelos trabalhos de Aracy da Silva (1987 e 1988), Egon Schaden (1974), Adriana Testa (2007) e Rafael Afonso Silva (2017), que proporcionaram uma

compreensão da interferência do Estado e os problemas inerentes a tal interferência, na implementação da uma educação escolarizada nas aldeias.

Para a construção da narrativa dialética da pesquisa, enquanto labor que interliga conhecimentos históricos, antropológicos, sociológicos e filosóficos, o ponto de partida é a “Escrita do Historiador” como propõe Zilda Márcia Grícoli Iloki (2018), que sugere uma apresentação das “múltiplas temporalidades que coexistem no presente”, a partir de uma compreensão: da macro história, ou seja, aquela que envolve os contextos sociais e históricos; e da micro história, sendo aquela que compreende as narrativas dos sujeitos inseridos em uma sociedade permeada pela macro história; conduzindo suas cosmovisões que se constituem a partir da dialética entre as “múltiplas temporalidades”, ao mesmo tempo em que se evidenciam nelas.

Para tanto, faz-se uso do método regressivo-progressivo de Henri Lefebvre, em que “o campo teórico se abre do cotidiano (o vivido) para o confronto de classes (o concebido)”, pois como explica Iloki:

Trata-se de uma história que procura integrar os de baixo e os de cima no construto da sociedade e da política, ampliando e tornando mais complexos o campo das lutas e dos conflitos. (ILOKI, 2018, p.38).

A cosmovisão se refere ao simbólico, as subjetividades e aos valores éticos profundos, tanto daqueles que se constituem como representações de poder, sejam entes do poder público estatal, sejam entes das esferas de poder dentro da própria comunidade, quanto daqueles que surgem como força transformadora a partir das cosmovisões em conflito, no caso desta pesquisa, os adolescentes colaboradores.

As narrativas serão analisadas a partir dos contextos em que os sujeitos estão inseridos, considerando a história, as questões legais, sociais e políticas que se configuram e constituem as cosmovisões, uma vez que:

As auto definições das pessoas, suas narrativas sobre si mesmas e sobre os outros, conquanto significativas, não são suficientes para caracterizá-las nem para relatar suas experiências, muito menos para explicar um acontecimento histórico. O que as pessoas contam tem uma história que suas palavras e atrações traem, mas que suas narrativas não revelam imediatamente; uma história que explica porque usam as palavras que usa, dizem o que dizem e agem como agem; uma história que explica os significados específicos por trás da universalidade ilusória sugerida pelas palavras – uma história que muitas vezes elas próprias não se dão conta. Suas afirmações não são

simplesmente declarações sobre a “realidade”, mas comentários sobre experiências do momento, lembranças de um passado legado por precursores e antecipações de um futuro que desejam criar. (COSTA, 1998, p. 150).

A estrutura teórica orbita ao redor de dois autores: Henry Lefebvre, a partir da obra *Presença e Ausência* (2006), e seus estudos a respeito da insurgência pelo uso que se faz dos espaços em que os sujeitos estão inseridos, sob a leitura de José de Souza Martins. E Vladimir Safatle, com a obra *Circuito dos Afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo* (2016), em que a constituição dos afetos se dá a partir do desamparo provocado pelo medo que, “como afeto político central é indissociável da compreensão do indivíduo” (SAFATLE, 2016, p.17).

O trabalho de Lefebvre invoca grande importância por dois fatores – o primeiro deles é seu método dialético, regressivo-progressivo, descrito por Martins (1996) em três etapas: descritivo, onde o pesquisador, assim como um etnógrafo, partindo de um “olhar teoricamente informado” precisa reconstruir a diversidade das relações sociais observadas “identificando e descrevendo o que vê”; analítico-regressivo, em que a realidade é analisada e decomposta, para que tenha sua data exatamente determinada; histórico-genético, é o momento em que o pesquisador vai levar o fenômeno analisado de encontro ao presente, “mas elucidado, compreendido, explicado”. De modo que, “nesse momento regressivo-progressivo é possível descobrir que as contradições sociais são históricas e não se reduzem a confrontos de interesses entre diferentes categorias sociais.” (MARTINS, 1996, p.22).

Já o segundo fator é aquele representado por seus conceitos de representação, presença e ausência, que dialogam dentro do trabalho, criando um elo entre metodologia e teoria na análise da pesquisa. Sendo que

O estudo das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante por meio das representações, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o vivido. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. (LUTFI, SOCHACZEWSKI E JAHNEL in MARTINS, 1996, p. 89).

Portanto, é por intermédio da análise das narrativas e das observações feitas em campo que chegamos a possível distinção das representações nas presenças e

ausências que são, e não são, ao mesmo tempo verdadeiras e falsas, pois trata-se de uma atividade reflexiva relacionada a condições de existência, podendo ser verdadeiras como resposta a problemas, ou falsas quando dissimulam a realidade (LEFEBVRE, 2006).

Ao passo que

(...) o espaço assim concebido é definido como um jogo de ausências e presenças, representado pela alternância de sombras e claridades, do luminoso e do noturno. Os "objetos" no espaço simulam a aparência mais profunda e o desaparecimento das presenças. Assim, o tempo é marcado por presenças. Ritmado por eles, também contém os enganos das coisas, as representações simulantes-dissimulantes. (LEFEBVRE, 2006, p. 288).

Colocando as presenças e ausências em seu movimento dialético, constituindo-se em elemento analítico para compreender a realidade pois,

não há presença senão em função de uma situação: uma relação momentânea entre diversos elementos, (...) e de fato, a distância, a separação, o silêncio, a ausência também definem algumas situações. (LEFEBVRE, 2006, p.291).

Já Safatle aborda o conceito de afeto no teor de uma afecção, como “afetar” se insere nas discussões desta pesquisa no movimento dialético, construído pelo desamparo que dá origem ao medo e à esperança, como afetos que coexistem. O autor inicia sua proposta sugerindo uma nova forma de compreender o que é uma sociedade, deixando de lado o entendimento de um “sistema de normas, valores e regras que estruturam formas de comportamento e interação em múltiplas esferas da vida”, mas partindo “da constatação de que sociedades são, em seu nível mais fundamental, circuito de afetos”, uma vez que “há uma adesão social construída através das afecções” (SAFATLE, 2016, p.15)

Ele ainda explica, a partir de sua perspectiva de análise social, que

(...) compreender o poder é uma questão de compreender seus modos de construção de corpos políticos, seus circuitos de afetos com regimes extensivos de implicação, assim como compreender o modelo de individualização que tais corpos produzem, a forma como ele nos implica. (...) E se quisermos mudá-lo (o poder), será necessário começar por se perguntar como podemos ser afetados de outra forma, será necessário estar disposto a ser individualizados de outra maneira, a forçar a produção de outros circuitos. (...) Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se

à produção de formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciar-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos. Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. Por isso, quando uma sociedade desaba, leva consigo os sujeitos que ela mesma criou para reproduzir sentimentos e sofrimentos. (SAFATLE, 2016, p. 15 e 16).

Logo, a identidade em sofrimento é a busca pelo reconhecimento político que aparece, enquanto afeto ou circuito de afetos que configura a constituição de um grupo cultural etário, a exemplo dos adolescentes Guarani Mbya do Jaraguá, que se protegem enquanto corpo político, ao mesmo tempo em que são afetados pelas expectativas originárias de medos e esperanças que se aproximam e se distanciam, pois não são os mesmos medos e as mesmas esperanças que os agrupam, mas as expectativas que surgem do diálogo entre medos e esperança e originam um regime de temporalidade que os une em laços de solidariedade (SAFATLE, 2016).

É neste ponto, dos afetos produzidos a partir dos sentimentos e sofrimentos, das presenças e ausências, a partir do qual a análise da pesquisa seguirá. Desta forma, a discussão teórica parte dos conceitos de presença e ausência de Lefebvre (2006) e de afetos, medo e desamparo de Safatle (2016). Tais argumentos são o elo de ligação e diálogo entre as cosmovisões em conflito, presentes nas narrativas dos adolescentes em relação às ações do Estado, representadas na atuação e nas instituições estatais dentro das aldeias do Jaraguá.

Enquanto surge, na presença de um Estado que institui um sistema de organização escolar estruturada em um currículo que pouco se aproxima das demandas das comunidades indígenas, a ausência de uma relação real entre educação e escolarização indígena; também é na presença do Estado que a violência, proporcionada pelo Estado nos confrontos acerca do direito à terra, a história e a educação, é agregadora, no sentido de provocar afeto entre aqueles que sofrem tal violência, como instinto de sobrevivência para a manutenção do grupo, de forma que o desamparo provocado pelas violências gera afetos que se conformam em um comportamento cultural específico, com características únicas.

Assim, a presença do Estado nas mais diversas formas de violência, que se inicia nos conflitos quanto ao conceito que explica o que é a terra, a educação, a comunidade para os Guarani Mbya e para o próprio Estado, se evidenciam nas ações

que tentam impor as concepções do Estado acerca de tais conceitos, tornando a ausência de sentido daquela instituição, ou daquela ação para a comunidade em questão, em uma insurgência pelo uso, que é feito a partir da perspectiva Guaraní Mbya e não aquela imposta pelo Estado.

Por fim, ainda faz surgir uma questão de grande relevância para esta discussão: a de que é o lugar dos sujeitos desta pesquisa, que em muitos momentos apareceram como crianças, depois como jovens, mas em dado momento o questionamento sobre a possibilidade de existir um grupo de adolescentes, reconhecendo as especificidades que um grupo etário cultural deve ter, dentro das aldeias do Jaraguá, originado pelas violências que o Estado e sistema político e econômico impõe de forma histórica e social. Tal questão será melhor discutida a seguir.

ESTILHAÇOS: SERÁ UMA CULTURA DA ADOLESCÊNCIA?

Para conceituar o grupo geracional colaborador da pesquisa, o percurso teórico foi longo a fim de que pudesse atender, de forma substancial, as demandas exigidas pela pesquisa. O problema de pensar em um enquadramento por grupo etário tornou-se mais amplo e exigiu uma pesquisa mais aprofundada pois, o fato de não estarem inseridos no que é compreendido como infância, também não os categorizam na ideia do que é juventude, dentro da organização social das aldeias. Isso nos levou à possibilidade de escolha do termo adolescência, assim as possibilidades de adequação em um grupo etário foram desenvolvidas a partir de teorias que tratam de questões relacionadas à infância, à juventude e à adolescência e serão apresentadas adiante.

Inicialmente, a interpretação dos colaboradores como crianças, por conta do termo “crianças em transição para a juventude”, nos levou aos conceitos de *Antropologia da Criança*, de Clarisse Cohn (2005), que em sua pesquisa com as crianças Xikrin, traça o percurso dos conceitos de antropologia, de infância e de culturas da infância para chegar a Antropologia da Criança, com foco neste grupo etário, do povo Xikrin. Como um grupo com características culturais específicas, necessitando assim de uma Antropologia que subsidie seu estudo, o conceito de *Culturas da Infância*, de Manuel Sarmiento (1997, 2004, 2007), também é considerado para explicarmos as múltiplas culturas existentes entre o grupo etário em questão, uma vez que cada grupo de crianças, em determinado espaço e tempo, pode transformar a cultura que vivencia, produzindo novas.

Contudo, durante a pesquisa de campo emergiram pontos que denotavam a partilha de seus saberes, caracterizando que não mais faziam parte do grupo de crianças da aldeia, já que estavam inseridos em outras práticas. No cenário em foco, ser criança nas aldeias do Jaraguá significa, em primeiro momento, estar na fase da brincadeira e da liberdade, com muitas delas correndo nuas pelas aldeias, transitando por todos os espaços sem quaisquer repreensões. Em seguida, as crianças também fazem parte de atividades no CECI, escola de educação infantil totalmente voltada para as atividades Guarani, com brincadeiras, ensinamentos e até idioma sempre relacionados às tradições da cosmologia Guarani Mbya.

Quando ingressam no Ensino Fundamental, a partir dos 7 anos, as aulas acontecem no período vespertino, assim, ainda que já não façam mais parte do CECI, frequentam o ambiente que fica na aldeia Pyau, no período da manhã. Quando não estão lá, brincam pelas aldeias e a ruptura com a infância acontece gradualmente, até o momento em que chegam ao Ensino Fundamental II, já com aulas no período da manhã, diversos professores e a ausência de atividades acarretando transição brusca para a fase que não dialoga de forma clara com a cosmologia Guarani Mbya.

A partir de então, passamos a considerar o conceito de juventude, extraído dos trabalhos de Gilselene Garcia Guimarães e Juliana Gomes de Macedo (2010), em *Culturas Juvenis*, que considera, assim como nas Culturas da Infância (SARMENTO, 2004), as questões específicas dos grupos geracionais dentro de uma determinada sociedade, como detentores de culturas específicas em grupos de jovens que, além de ocupar um mesmo tempo e espaço, também compartilham de interesses semelhantes, sendo que a juventude, para elas é

(...) tradicionalmente fixada no período de transição para a vida adulta percebemos que são, os jovens, aqueles mais afetados por qualquer transformação e mudança nas estruturas sociais. Na verdade, é através deles que se fazem circular os modos de vestuário, músicas, linguagens, cortes de cabelos, cores predominantes, entre outros. (GUIMARÃES E MACEDO, 2010, p. 14).

Ainda, a concepção de Pierre Bourdieu, em *A Juventude é Apenas uma Palavra*, do livro *Questões de Sociologia* (1983), onde o autor inicia sua discussão argumentando que “as divisões de idades são arbitrárias”, pois podem ser manipuladas de acordo com os interesses daqueles que as delimitam, citando como exemplos a ideia de juventude da Florença do século XVI, em que a *virtú* e a violência eram vistas como atributos de jovens sábios e com poder, criando assim uma divisão entre os jovens virtuosos e os sem virtude, e destacando que a juventude, na Idade Média, era entendida como a fase da irresponsabilidade e, por isso, era estendida entre os jovens nobres para atrasar a ascensão ao poder, concluindo que que:

As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar. (...) O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídas socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As

relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. (BOURDIEU, 1983, p.112).

No contexto analisado, porém, os colaboradores desta pesquisa transitam da infância – por mais que a ideia de transição se pareça com um “não ser” – para uma juventude, que não é a mesma juventude que estão inseridos. Suas participações na pesquisa demonstram, portanto, o quanto eles contribuem para as construções sociais na comunidade, tornando a ideia de transitoriedade, ou de “não ser”, em uma falsa premissa, ainda que:

Quase cem anos após os trabalhos pioneiros, as características que definem a “adolescência”, isto é, aquele conjunto de conceitos amplamente difundidos e aceitos, presentes tanto nos textos científicos quanto no senso comum, ainda se amparam em uma ideia de ‘negação’: o conceito de “adolescência” caracteriza o período da vida ou a fase do desenvolvimento em que o indivíduo não é. O “adolescente” é aquele que não é mais uma criança, mas ainda não é um adulto, ideia expressa coloquialmente na imagem da “adolescência” como ‘idade do retalho’: trata-se de indivíduos grandes demais para serem ‘descartados’, e pequenos demais para serem ‘aproveitados’. (CÉSAR, 1998, p.47).

É a partir da ideia de que existe mais de um tipo de juventude dentro do grupo social analisado, que se torna tão complicado enquadrar tal agrupamento etário na transição deste conceito de juventude, de modo que, mantê-lo inserido no conceito de infância é insuficiente para a discussão, já que a caracterização de juventude, na aldeia, não está diretamente ligado aos papéis desempenhados pelos participantes da pesquisa. Isto posto, Bourdieu sugere a divisão entre jovens e adolescentes, colocando o jovem no lugar do trabalho, da assunção de funções que o encaminham para a vida adulta, enquanto o adolescente “joga nos dois campos”, sendo adulto para uma coisa e criança para outras, de forma que “as “duas juventudes” não apresentam outra coisa além de dois polos, dois extremos de um espaço de possibilidades oferecidas aos “jovens” e, portanto, “seria preciso, pelo menos, analisar as diferenças entre as juventudes, ou, para encurtar, entre as duas juventudes” (BOURDIEU, 1983, p.113).

Para uma análise detalhada e aprofundada do grupo cultural etário – adolescentes Guarani Mbya do Jaraguá – foi necessário pensar em como todo o contexto social, histórico, econômico e político que os cerca produz violências que,

além de impactar o surgimento de um novo grupo geracional, como já debatido neste capítulo, transforma os modos de vida daqueles adolescentes, no sentido de fazê-los pensar, sentir e viver de um determinado modo que os diferencie dos demais.

Portanto, para esta pesquisa, fez-se necessário pesquisar o conceito de adolescência e o lugar que tal conceito ocupa nas ciências humanas, atualmente, de que forma foi constituído e quais usos foram feitos dele. Consequentemente, o conceito de adolescência, de acordo com as pesquisas de César (1998), Checchia (2010), Silva e Lopes (2009) tem seu ponto de partida nas áreas médicas em relação à estruturação da família moderna burguesa, no início do século XX, como explica:

O ‘nascimento’ e a consolidação da “adolescência”, nas três primeiras décadas do século XX, configurou-se a partir da união de duas figuras já estabelecidas no imaginário ocidental: o jovem, figura social descrita das mais variadas maneiras no decorrer do tempo, e o púbere, figura biológica e psíquica construída pelo discurso médico no decorrer do século XIX. Associada à ideia de puberdade, a “adolescência” irrompeu em um universo discursivo fortemente impregnado pela imagem da sexualidade, devendo ser vigiada nos jogos, nas leituras, na saúde e, principalmente, na sua solidão. O “adolescente” do discurso médico apareceu como um indivíduo instável, um rebelde contra os adultos e os valores da tradição, sujeito de uma sexualidade que lhe é negada, mas que, ao mesmo tempo, está estampada em seu rosto. (CÉSAR, 1998, p.32).

Inicialmente, os especialistas que utilizaram o conceito de adolescência no discurso médico e psicológico o fizeram acreditando que seria uma demarcação do desenvolvimento humano, relacionado à civilização iluminista. A ideia de crise e problema seriam os pontos centrais da adolescência, já que configuravam uma relação direta com a não conformação das regras estabelecidas pela família e pela moral social. A partir de então, as práticas médicas higienistas e pedagógicas seriam incorporadas no sentido de corrigir o “mal” da adolescência (CÉSAR, 1998).

A escola, então, surge como uma forma de reorganizar a produtividade humana e a vida social, possibilitando a preparação do “modelo ideal de adulto”, a partir das novas atribuições da família e, posteriormente, da escola inseridos em um

(...) contexto histórico de um processo massivo de industrialização e urbanização das metrópoles europeias, (fazendo) surgir um outro tipo de poder, diferente daquele que anteriormente emanava dos soberanos absolutos. (...) O novo poder, oriundo da burguesia emergente, orientava-se

no sentido de investir nos corpos, para que estes fossem disciplinados e dóceis, instituindo a chamada sociedade disciplinar. (CÉSAR, 1998, p.15).

Desta forma, a adolescência era diretamente relacionada à imaturidade, dependência e conformismo. Não que este fosse o comportamento dos adolescentes àquela época, mas era o ideal esperado do adolescente e, portanto, as instituições deveriam se encarregar de aproximá-los deste ideal. Não apenas psicólogos e médicos, mas educadores, trabalhadores sociais, legisladores, filantropos, criminologistas e oficiais de menores tornaram-se atentos para a centralidade dos anos adolescentes no ciclo da vida (ALAIMO *in* CÉSAR, 1998, p.22).

Inseridas nas teorias que explicam a adolescência e suas características, as primeiras pesquisas a respeito do tema partiam de uma concepção naturalizante, ou seja, de caráter natural ou a-histórico. O autor norte americano, considerado o fundador da psicologia da adolescência e que representa bem tal concepção naturalizante (apesar de não ser o primeiro) foi o psicólogo americano, Stanley Hall, que publicou, em 1904, o livro *Adolescence: its psychology and its relations to anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*, obra em dois volumes, com cerca de 1.400 páginas e divididas em 18 capítulos.

Um aspecto central apontado por Stanley Hall consiste na apresentação de sua “teoria de recapitulação” – fortemente influenciada pela teoria da evolução, de Darwin. Segundo o autor, o desenvolvimento individual recapitula a história da espécie humana, ou seja, cada estágio do desenvolvimento humano corresponderia a uma etapa da evolução da espécie. Nessa perspectiva, Hall considera a adolescência como um período de transição entre o nível mais primitivo e o mais evoluído (ou civilizado), caracterizando-a como a etapa mais turbulenta da evolução (CHECCHIA, 2010, p. 30).

Assim, a obra de Stuart Hall é um marco importante a ser considerado no conceito da adolescência, pois sua publicação

(...) apresenta a “adolescência” como associada às mais diversas esferas da vida humana, mapeando um campo de problematizações infinitamente mais amplo do que o das anteriores configurações biológicas e psíquicas da puberdade. A “adolescência” passou a ser inscrita nos mais diversos contextos da vida humana, isto é, no campo sociocultural da educação intelectual, física, sexual, religiosa e moral, além das próprias esferas física e psíquica (...) Assim, a partir de sua publicação, o texto de Hall tornou-se um

campo de referências obrigatório, seja porque influenciou decisivamente outros estudos, seja porque constituiu o marco que deveria ser criticado para a construção de novas abordagens. (CÉSAR, 1998, p.37).

Orientando-se pelas metodologias propostas por Stanley Hall, Cesare Lombroso (psiquiatra da criminologia que desenvolveu suas teorias sobre o criminoso nato), Ernest Haeckel (biólogo e médico evolucionista que desenvolveu seus trabalhos sobre recapitulação, com a postulação dos conceitos de ontogenia e filogenia) e pelas teses sobre a eugenia e estudos raciais, os estudos psicopedagógicos sobre a “adolescência” passaram quase um século construindo tabelas de crescimento físico, de aumento da ossatura, da massa muscular e da caixa craniana, determinando os padrões ‘normais’ de desenvolvimento (CÉSAR, 1998).

Desta forma, compreende-se que o conceito de adolescência proposto inicialmente se deu em tempo histórico com características próprias, como explica César:

A “adolescência”, enquanto ‘objeto’ do discurso científico, nasceu dentro de um contexto teórico e de uma época histórica específicos, e somente poderia ter nascido então. Ela foi um resultado tardio, tanto da consolidação da biologia e da medicina como saberes verdadeiros sobre todas as naturezas, principalmente sobre a ‘natureza humana’, quanto da implantação das políticas de higiene, que lhes são precedentes, sendo ainda um resultado simultâneo da ampliação da educação secundária. (CÉSAR, 1998, p.10).

Assim, a ideia de uma adolescência baseada na produção de um sujeito ideal, em oposição àquilo que a adolescência pudesse apresentar de contraditório, como a rebeldia, a delinquência e a insubordinação, levou a um tratamento de transformação da natureza humana, ou evolução deste, no sentido de por fim à fase de crise, com a inserção na nova fase, ou seja a maturidade humana, a vida adulta. Tal constituição da concepção de adolescência, por ser datada, seria ressignificada em outro tempo: o pós-guerras, com todos os acontecimentos decorrentes dele e as transformações sociais desencadeadas desde a década de 1960, deu origem a uma nova interpretação do adolescente e seu lugar na sociedade. Agora, ao invés de um sujeito rebelde que precisava ser disciplinado, um sujeito em transição que precisa ser “feliz” é necessário para que possa chegar ao lugar do “sujeito ideal”, sem sequelas ou traumas que o tornem um problema permanente.

Para tanto, pais, professores e todos aqueles responsáveis por lidar com os adolescentes deveriam estabelecer uma relação amistosa, de amizade, de parceria com esse grupo, de modo que seu desenvolvimento acontecesse de forma pacífica, e, assim, pudesse chegar ao adulto ideal feliz. No Brasil o conceito de adolescência também se deu a partir das instituições responsáveis pelo cuidado e adequação do sujeito ideal, assim como na Europa do século XX, família e escola, sendo que

(...) a problematização da “adolescência” na literatura especializada foi um fenômeno relativamente tardio, aparecendo em traduções de textos europeus e norte-americanos no final dos anos vinte, e fortalecendo-se a partir dos anos cinquenta com a produção de manuais brasileiros, bem como com a tradução massiva dos textos estrangeiros. (CÉSAR, 1998, p.28).

Outra característica da concepção de adolescência adotada no Brasil tardiamente foi o impacto dos testes psicológicos para detectar o grau de desenvolvimento e “normalidade” dos adolescentes, situação que mais tarde foi considerada inadequada. Dado o fato de serem ignoradas informações relacionadas aos contextos em tais testes, novos foram desenvolvidos e os contextos nos quais os participantes estavam inseridos passaram a ser considerados, como exemplifica César:

Em 1960, aplicaram-se as “provas expressivas de personalidade - Psicodiagnóstico Miocinético (PMK)”, em 200 jovens com idade entre 14 e 18 anos, constatando-se uma “desestabilidade nas emoções”, e, em 1963, aplicaram-se os “testes de completação de sentenças” de Sacks e Levy em 1364 adolescentes de Minas Gerais, detectando-se “situações de conflito em todos os aspectos da vida”. (...) Os resultados e as “provas” produzidas pelos testes foram prolíficos na criação de preconceitos sociais, inspirando noções segregacionistas tanto de origem racial como econômica, as quais repercutiram em concepções que ainda povoam o universo científico e o imaginário social. (CÉSAR, 1998, p.53).

O contexto histórico do Brasil no final dos anos 1960 favoreceu a apropriação do conceito de adolescência como um momento de rebeldia e delinquência, associando o termo diretamente à “ideia de subversão política” e,

(...) não por acaso, o discurso psicopedagógico passou a alertar as famílias para um novo perigo: o “potencial destrutivo” e transgressor da “adolescência” poderia ser canalizado e posto a serviço não apenas de

grupos criminosos, mas também de movimentos ideológicos rebeldes e hostis à ordem social do país. (CÉSAR, 1998, p.82).

É neste ponto que estudos internacionais sobre as subculturas jovens entram em cena no Brasil, de forma que o

(...) conceito de subcultura “adolescente” foi proposto como representativo de uma faixa etária diferenciada, referindo-se ao ‘conflito de gerações’ e demarcando-se por roupas, música, adereços e preocupações sociais e sexuais que ficariam cada vez mais evidentes à partir dos anos cinquenta, graças à uma cultura de massas que reproduzia os ícones da juventude. (CÉSAR, 1998, p.84).

Especialistas, então, começam a ligar o comportamento de tais grupos de jovens a ações de movimentos de esquerda e de contracultura que:

Contavam entre tais movimentos as diversas formas de lutas pelos direitos humanos, o feminismo, o movimento negro, o movimento gay, as guerrilhas, os *black panthers*, o movimento hippie, seguido de variadas seitas ‘orientalistas’, todos eles recusando o ideal burguês estabelecido de indivíduo e sociedade. Ao mesmo tempo que as imagens dos referidos movimentos foram associadas à figura já construída dos “adolescentes”, elas também contribuíram para aproximar os jovens de papéis sociais que transmitiam um certo nível de maturidade e de autonomia. (CÉSAR, 1998, p.83).

Portanto, se menos de um século for tempo suficiente para vida e morte de um conceito, alguns especialistas começaram, desde o final de década de 1950, a anunciar o fim da adolescência, considerando que as subculturas juvenis, ou adolescentes, estariam alcançando alteridade e maturidade, apropriando-se das culturas dominantes, como explica César:

A partir do início dos anos setenta, um dos resultados dessa modificação pode ser detectado na ‘desconfortável’ aproximação entre adultos e “adolescentes”, de sorte que mesmo o comportamento ‘maduro’ dos adultos, passaria a ser ‘contaminado’ pelos mesmos traços de instabilidade que antes definiam exclusivamente a “adolescência”. Assim, foi também a própria ideia de “adolescência” que acabou por revelar o fim da ideia de ‘família ideal’, demonstrando que o modelo de maturidade proposto pelas regras sociais vigentes contribuía para a própria frustração e angústia dos ‘adultos’, demonstrando a obsolescência de um projeto para o qual os “adolescentes” vinham sendo preparados já desde o começo do século. (CÉSAR, 1998, p.86).

Entretanto, mesmo que a concepção de adolescência tenha passado por todos estes embates teóricos e sociais, ainda é possível ver traços das ideias das primeiras décadas do século XX presentes nas propostas contemporâneas acerca da adolescência e do tratamento que deve ser dado aos adolescentes nas mais diversas instituições que os assistem. Ainda é possível perceber que

(...) juventude, mocidade, adolescência, puberdade, flor da idade, novo, mobilidade, muitos são os termos e conceitos utilizados para se caracterizar esse período da vida. É importante esclarecer que, no Brasil, há um uso concomitante de dois termos: adolescência e juventude. Suas semelhanças e diferenças nem sempre são esclarecidas e suas concepções ora se superpõem, ora constituem campos distintos, mas complementares, ora traduzem uma disputa por abordagens distintas. (SILVA E LOPES, 2009, p.88).

De outro lado, a concepção de adolescência e o desgaste sofrido a partir de interpretações de especialistas, colocando nos profissionais a capacidade de gerir o adolescente e a frustração de tal intento, fez com que, desde década de 1980, inserido em um contexto de acesso rápido a mídias e aos mais diversos assuntos (antes restritos aos profissionais), surgisse um mercado de literaturas de autoajuda, dando ao indivíduo a responsabilidade e possibilidade de busca pela felicidade individual, colocando em suas mãos conhecimentos antes encontrados em textos científicos, agora, porém, em versões simplificadas, de maneira que todos pudessem acessar e resolver seus próprios problemas e dilemas, reforçando a ideia de “sujeito feliz” a partir de desenvolvimento envolvido em cumplicidade e amizade, como explica Cesar:

Nesse registro, os ‘problemas’ da “adolescência” são tratados mediante a sugestão de soluções que pressupõem a necessidade de uma maior cumplicidade e comprometimento entre os “adolescentes” e os adultos que os circundam. Estes textos deixam entrever um projeto de reconstituição da instituição familiar, segundo o seu modelo burguês, incorporando-se as mudanças necessárias para a sua adequação às exigências do presente. (CÉSAR, 1998, p. 114).

Chegando ao ponto em que os conceitos atuais de adolescência cruzam com as ideias de integração e adaptação social, são acrescentadas as necessidades de felicidades individuais e prazer voltadas para o consumo, como fonte de tal prazer. Além do próprio rumo que adolescência segue, torna-se também um objeto de consumo, como fase ideal da vida, onde as máximas possibilidades de felicidade e

prazer se encontram, diferente da idade adulta, lenta e tomada pelas responsabilidades, fazendo com que a adolescência se torne um momento da vida a “ser preservado e resgatado dos perigos que rondam constantemente.” (CÉSAR, 1998, p.115).

No Brasil, a concepção de adolescência, formulada a partir de estudos internacionais, foi ganhando cada vez mais espaços e, a partir do período de redemocratização do país, os debates acerca da adolescência e seu lugar social ganharam espaço, em especial a partir de 1990, com a lei 8.069, de 13 de julho, que instituía o Estatuto da Criança e do Adolescente, colocando assim, as pessoas acima de 12 anos, até os 18, no lugar de adolescentes. Posteriormente, em 2013 foi criado o Estatuto da Juventude, lei 12.852, de 5 de agosto, delimitando as concepções de adolescência e juventude e declarando como jovens as pessoas de 15 a 29 anos, mas mantendo as regras do Estatuto da Criança e do Adolescente, para aqueles com idade entre 15 a 18 anos. (BRASIL, 1990 e 2013)

Neste ponto, é importante trazer à tona o papel crucial da escola e sua divisão etária, como ponto de discussão para a utilização dos conceitos de adolescência e juventude, a partir dos apontamentos de César:

Na medida em que a “adolescência” era definida como uma ‘fase crítica’, um tempo de ajustes para as demandas da vida adulta, um período de luta com os ‘impulsos’ emocionais que ameaçam ser insuportáveis em sua força, permanecia a ideia da escola secundária como uma força controladora das tais crises e ameaças ao ‘futuro ideal’. Na visão dos especialistas, o aumento compulsório do tempo de permanência no ambiente escolar foi interpretado como uma forma de preservar a “adolescência”, protegendo-a das pressões econômicas e dos danos de um casamento precoce. O fenômeno da “adolescência” se generalizou com as políticas de extensão do tempo de escolarização, em um mundo que tentava modificar e ampliar a instituição escolar, popularizando-a por meio do aumento e da reforma da escola secundária e da instituição das escolas vocacionais. (CÉSAR, 1998, p.55).

Assim, a ideia de uma escola que trate das questões da adolescência e da inserção social dos sujeitos de forma ideal, ou o mais próximo disso, ainda faz parte do formato social do Brasil. Aqui, tanto o ECA (art. 53 e 54) como o EJ (art. 7) garantem o direito à escolarização: o ECA com foco na educação obrigatória e com a conclusão do Ensino Fundamental e incentivo ao Ensino Médio; o EJ com foco na educação

técnica ou profissionalizante. A partir da interpretação das leis, as possibilidades de compreender o adolescente como sujeito que já saiu da infância, mas ainda não ingressou no universo do adulto, no mundo do trabalho, da profissionalização, do jovem como sendo aquele que deve se preocupar com sua atuação cidadã a partir do voto, da atuação profissional e inserção no mundo do trabalho, poder ser pensada em conjunto com as teorias já produzidas.

Além das concepções psicológicas e legais de adolescência, é possível ainda considerar um outro ponto de partida, o cultural, já que foi discutido anteriormente o caráter histórico social da construção do conceito de adolescência e das formas com que a adolescência se configura em cada tempo e sociedade. Surge aqui a possibilidade de um estudo que olhe para a adolescência não como subcultura, ou etapa do desenvolvimento humano, mas como grupo cultural que se constitui a partir de uma sociedade e um contexto específico, com características específicas que o coloque no lugar de grupo cultural a ser estudado.

O debate aberto entre culturalismo/relativismo e positivismo/universalismo contestou a universalização da “adolescência” como uma fase de ‘tempestade e tormenta’, exclusivamente determinada a partir de fatores fisiológicos e psicológicos – uma caracterização que vários pesquisadores lutaram para que fosse consolidada de maneira não-histórica e transcultural. Nessa lógica, o culturalismo trouxe um problema epistemológico para as teorias da “adolescência” pois, para o positivismo, se essa fase da vida não fosse caracterizada como um ‘objeto’ universal, tornar-se-ia um campo frágil de pesquisa e investigação científica.

O culturalismo, ao trazer para o plano teórico a ideia de relativismo cultural, contribuiu para o estabelecimento de uma forma diferenciada de condução das investigações e de interpretação dos dados obtidos no trabalho de observação da “adolescência”, diferenciando-se do positivismo científico e do determinismo biológico. Para tanto, os estudos das antropólogas Ruth Benedict e Margareth Mead abordados por Cohn, César e Checchia são o ponto de partida para a compreensão de grupos adolescentes como grupos culturais etários. De forma que:

Estudando culturas distintas entre si, Ruth Benedict determinou ‘padrões culturais’ diferenciados para cada uma delas e, a partir da observação destes padrões, desenvolveu os conceitos de “continuidade” e “descontinuidade” na cultura. A partir de suas análises, Benedict concluiu que sociedades

marcadas por discontinuidades dos padrões culturais expõem os indivíduos à vulnerabilidade durante o seu processo de desenvolvimento, proporcionando períodos de crise para esses indivíduos nos momentos de ruptura entre um padrão e outro. (CÉSAR, 1998, pp. 41-42).

Enquanto Margareth Mead, psicóloga e antropóloga, pesquisando padrões culturais diferenciados em relação à adolescência, concluiu que

(...) na cultura urbana ocidental, onde ocorrem discontinuidades dos padrões culturais, o indivíduo vê-se marcado durante o seu desenvolvimento por uma ruptura entre uma situação de 'dependência' infantil e de 'independência' esperada na idade adulta, este sendo o motivo responsável pela geração de um conjunto de tensões e inseguranças a respeito do novo papel social desconhecido, que deverá ser desempenhado em breve. Mead descaracterizou a ideia de crise como sendo inerente à uma dinâmica específica da natureza fisiológica ou instintiva da "adolescência", recolocando suas causas na dinâmica cultural da sociedade, que não oferece ao jovem um conjunto estável de valores, deixando o "adolescente" rodeado de incertezas e conflitos em quase todos os setores da vida. Assim, na sociedade urbana ocidental, o período que antecede o padrão de independência foi reconhecido como um período de crise inerente à própria dinâmica social, reafirmando-se, entretanto, a vinculação proposta por Hall entre a "adolescência" e um momento de 'crise'. (CÉSAR, 1998, p.45).

Porém, como explica Cohn, tais trabalhos ainda são marcados pela divisão entre vida adulta e infância, de forma que o cientificismo a respeito do sujeito adulto ideal está implicado em todas estas interpretações das sociedades pesquisadas, pois

(...) remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõem um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal da sociedade em questão, seja ela balinesa, francesa ou norte-americana – adulto esse que é, em última instância, definido no e pelo estudo científico. (COHN, 2005, p.15).

Ainda nos estudos antropológicos, mas saindo da escola culturalista fundada por Frans Boaz, Cohn descreve também a escola estrutural-funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown, da seguinte forma:

A eles, não interessa a formação da personalidade ideal, mas sim as práticas e o processo de socialização dos indivíduos. Não é uma questão de aquisição de cultura e competências, afirmam, mas de delimitação dos papéis e relações sociais envolvidas nesses processos e que embasam e realizam essas práticas. (...) as sociedades são entendidas como um sistema de

papéis e relações sociais que podem ser observados, descritos e analisados pelo pesquisador. (COHN, 2005, p. 15).

Neste tipo de pesquisa, o que se estuda são “os grupos de mesma faixa etária (os pares), as categorias de idade, as passagens entre categorias de idade e status social e seu papel funcional”, pois acreditam que os papéis são definidos pelo sistema social, e os sujeitos interpretam papéis que não foram definidos por eles. Sem negar as escolas anteriormente citadas, Cohn sugere um passo adiante, apropriando-se dos conhecimentos já produzidos, mas também partindo para uma nova forma de compreender os estudos antropológicos, com grupos etários a partir de uma revisão do conceito de cultura. A partir da década de 60, o conceito de cultura sofreu algumas importantes alterações para a antropologia: ao invés de “empiricamente observável e delimitando costumes, valores ou crenças. Passa a ser compreendido como aquilo que CONFORMA os valores, crenças e dados culturais (COHN, 2005, p. 19).

O que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências. Ele não é mensurável, portanto, nem detectável em um lugar apenas – é aquilo que faz com as pessoas possam viver em sociedade, compartilhando sentidos, porque eles são formados a partir um mesmo sistema simbólico. Foi a partir de tal perspectiva antropológica que Cohn desenvolveu suas pesquisas, considerando o conceito de cultura proposto a seguir:

A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que as conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença, ou o valor da vida em família podem mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se corrompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (COHN, 2005, p. 19-21).

É a partir deste conceito de cultura, da ideia de que ela está em constante “formação e mudança” por seus atores sociais, que não apenas interpretam papéis pré-estabelecidos, mas criam e modificam tais papéis, produzindo assim, novas culturas que o estudo de uma cultura particular, de uma adolescência em especial pode ser pensada. Uma vez que

Cada campo, (...) da moda ou da produção artística e literária, possui suas leis específicas de envelhecimento: para saber como ser e cortar as gerações é preciso conhecer as leis específicas do funcionamento do campo,

os objetos de luta e as divisões operadas por esta luta. (BOURDIEU, 1983, p.113).

Ainda, como sugere Margaret Mead, “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências”, porém, como as experiências e vivências são diferentes em cada lugar, é preciso compreendê-las em seus contextos socioculturais (COHN, 2005, p. 26). Assim, partindo das concepções de cultura, de adolescência e de constituição das sociedades com suas próprias divisões sociais ou etárias, é que se torna possível pensar um estudo de um grupo etário como grupo cultural no interior de uma determinada sociedade. No entanto, é necessário levar em conta que

Continuar a realizar pesquisas sobre a “adolescência” pressupondo a sua compreensão em termos de uma etapa da vida, marcada de maneira inerente pela ideia de ‘crise,’ significa persistir na desconsideração do caráter histórico desta concepção. Significa, também, insistir na manutenção de um modo específico de investigação científica, que ‘naturaliza’ ou ‘essencializa’ os seus temas de questionamento (...). Pois, na medida em que o tema da “adolescência” ainda não foi analisado em termos de sua constituição histórico-discursiva, as pesquisas permanecem imersas no essencialismo do discurso das ciências médicas e psicopedagogias, que reproduzem um modelo normatizado e totalizante quando elaboram seus saberes sobre essa figura. (CÉSAR, 1998, p.2, 5).

Por outro lado, é importante considerarmos que não é possível tornar específico demais um estudo sobre grupos humanos, uma vez que existem universalizações necessárias para se compreender o indivíduo, enquanto que ampliar uma visão universal também é prejudicial, como destaca Cohn:

Portanto, devemos sempre lembrar que está no campo da cultura a diversidade de elaboração e utilização de capacidades humanas universais – ou seja, que, se cada cultura pensa o desenvolvimento humano a partir de seus próprios termos, isso não quer dizer que a criança se desenvolva diferentemente, mais ou menos, mais rapidamente ou com maior vagar a depender de onde cresce. Por outro lado, se universalizarmos demais, tornamo-nos incapazes de perceber as especificidades dadas pelos contextos socioculturais. (Cohn, 2005, p. 42).

Considerando todas as informações anteriores é preciso esclarecer, portanto, como um conceito de cultura adolescente pode ser aplicado a uma comunidade indígena e quais são os caminhos possíveis para tal utilização. Desta forma, além da

auto-identificação dos participantes da pesquisa como adolescentes e das utilizações do termo entre os adultos da aldeia, seja de forma pejorativa, ou otimista, uma narrativa dos Guarani Mbya extraída do trabalho de Silva, mostra que existe uma palavra para identificar tal grupo etário:

William e Pedro Macena participavam de um grupo de xondaro formado por kunumingué (jovens rapazes, geralmente solteiros; traduzem o termo como “adolescentes”) que tinha como tarefa principal o auxílio aos trabalhos cotidianos de Karaí Poty e sua esposa, especialmente nos pequenos roçados que cultivavam. (SILVA, 2007, p.68).

Porém, é a partir das narrativas dos participantes da pesquisa, do lugar social que ocupam já fora da infância, ainda não tendo desenvolvido seus papéis juvenis naquele contexto social, reforçado, ainda, pelo lugar da escola e dos estudantes do Ensino Fundamental II, que ainda não consideram as questões de se adequar em uma atividade produtiva. Do ponto de vista econômico, dentro da sociedade, acabam por estender, portanto, o período de transição, que neste trabalho será considerado, pelos motivos já citados, como adolescência, configurando a análise das narrativas em conjunto, como um estudo de uma cultura adolescente Guarani Mbya do Jaraguá, pois

(...) fazer História não está apenas no ato intelectual de criar o novo e destruir o velho. Uma História assim é, no fundo, uma História sem tensões, sem vida, falsa História. No vivido, a práxis é contraditória. Ela reproduz relações sociais. Mas, Lefebvre observa, não há reprodução das relações sociais sem uma certa produção de relações, não há repetição sem uma certa inovação. (MARTINS, 1996, p. 22).

O que importa para esta discussão, é que o conceito de adolescência (apesar de disputar, em muitos momentos, com o conceito de juventude), para muitos teóricos e efeitos legais, de políticas públicas, de inserção escolar, de responsabilidades familiares, pode ser caracterizado como o período em que a vida social se encontra com a puberdade e com o ingresso nos anos finais do ensino fundamental II, porém ainda não são exigidas preocupações com escolhas profissionais, responsabilidades financeiras, constituição de uma nova família, podendo englobar pessoas de 12 a 14 anos, ou aqueles que estão inseridos nestes processos sendo considerados transitórios ou não, mas que configuram um momento específico da vida social.

O termo ainda pode ser considerado de forma múltipla, com adolescências, configuradas de acordo com os grupos sociais nos quais tais adolescentes estão inseridos, fazendo com que o conceito amplo de adolescência ganhe especificidades de acordo com o grupo cultural estudado, permitindo que a concepção de adolescência ganhe diferentes nuances de acordo com as experiências daqueles que a vivem. Seria então, a adolescência, neste caso, a fase em que as relações sociais se alteram pelos mais diversos fatores, sendo um deles o ingresso no Ensino Fundamental II, que configura mudança de horários de sono, de estudos, de interação com seus pares, diversos professores para disciplinas diferentes, os novos interesses em decorrência das novas aprendizagens, somados à entrada na puberdade, com mudanças fisiológicas importantes, as possibilidades de novas relações sociais em vista das mudanças físicas, emocionais e sociais, porém sem que a demanda de responsabilidades profissionais/ocupacionais, financeiras ou familiares sejam exigidas pelo grupo.

Outras características que se destacam são interferências da experiência social urbana nas práticas dos adolescentes em questão: uma vez que são indígenas Guarani Mbya, vivem em uma aldeia que está inserida na cidade de São Paulo, estudam em escola indígena, porém, com diversas características das escolas não indígenas. Assim, as relações e experiências que se configuram dão origem a um grupo etário com características próprias e que serão analisadas como uma cultura adolescente específica, de forma que a cultura Guarani Mbya está presente, mas é ressignificada pelos adolescentes a partir de suas práticas, que dão origem a uma nova cultura que explica suas ações, seus afetos, seus medos e expectativas, sem com isso anular a cosmologia Guarani, pois neste ponto, o grupo etário cultural assume seu papel atuante e transformador com sujeitos ativos daquela sociedade.

CAPITULO 3 – (ANTI)REFLEXOS

OS COLABORADORES

Os colaboradores da pesquisa participaram, ao longo de dois anos, das atividades relacionadas à pesquisa: desde os debates, reuniões em grupo até as caminhadas pelas aldeias, em que fotografaram cenas que os representavam, além de, compartilhar suas histórias durante as entrevistas.

A parceria com a escola da aldeia possibilitou os encontros com os colaboradores e a manutenção de uma relação que envolveu a todos em uma partilha de saberes, com observação de suas rotinas escolares e a influência dessa relação em suas vidas e participações coletivas, na aldeia. Deste modo, a seguir estão descritos os métodos, teorias e conhecimentos partilhados pelos co-pesquisadores e colaboradores deste projeto, iniciando com uma breve apresentação individual, seguida de uma descrição de sua participação, além de suas narrativas em textos e imagens. O propósito desta seção é o de explicitar suas cosmovisões, uma vez que, elas são a constituição dos sujeitos na sua integralidade, pois

As histórias contadas pelos participantes revelam suas experiências individuais, seus sonhos e pesadelos. Suas narrativas revelam as percepções e o modo como organizam suas experiências. Suas histórias se articulam num marco de referência e numa linguagem ao mesmo tempo constituídos por suas experiências e delas constitutivos. (COSTA, 1998, p. 15).

Tais experiências revelam temporalidades, conflitos, disputas entre o universo da aldeia, da cosmologia Guarani, em meio à natureza e às tradições, não deixando de lado limiar do urbano, do tecnológico, do trabalho, das aspirações relacionadas à educação escolarizada. Logo, o

(...) debate entre dois mundos em transição é importante verificar como se processam as cosmovisões relacionais, em momentos em que, de um lado, os objetivos se referiam ao fortalecimento dos poderes do Estado e, de outro, aos interesses e/ou desejos dos indivíduos que se conectam em disputas por direitos e lugares sociais; em que as velhas estruturas não mais respondem da mesma maneira às relações sociais em transformação.” (IOKOI, 2018, p. 24).

As transformações provocadas pelos sujeitos da pesquisa, construindo uma cultura própria, que permeia e é permeada por outras culturas, de outras temporalidades, de outros espaços, que são na verdade, cosmovisões

(...) em conflito capazes de desordenar todo um processo de valores e práticas, desconstruindo saberes e sonhos de cada parte envolvida nessa trama de tensões, e de vivenciar novos caminhos a serem percorridos para recompor outros fundamentos, sob o risco de portar contradições profundas nesse percurso.” (IOIKOI, 2018, p. 26).

Neste conjunto conflituoso, uma que não pode ser esquecida é a cosmovisão do pesquisador, daquele que, para contar a história, se apropria das narrativas “sem abrir mão dos privilégios e responsabilidades do narrador”, pois precisa ir além, colocando

(...) esse conjunto de ‘verdades’ em perspectiva, demonstra como elas se constroem historicamente, como se movem, se transformam, e de que forma podem ser superadas. Cosmovisões que se alteram no caminho dos acontecimentos, em que cada sujeito muda a realidade a partir de suas vivências e de como compreende o que está sendo vivenciado a cada dia, pelo rumo que cada ação vai potencializando ou interrompendo o cotidiano. (IOIKOI, 2018, p. 39)

Portanto, é importante apresentarmos os colaboradores, levando em conta o que os aproxima e o que os distancia enquanto grupo, a partir das cosmovisões que possuem. As aproximações se iniciam com o pertencimento a um mesmo povo: o fato de morarem na mesma terra indígena (TI Jaraguá), de estudarem na escola da aldeia no momento em que começaram a participar da pesquisa e cursarem as séries finais do Ensino Fundamental; estendendo-se para outras características como, a maioria residindo na aldeia Pyau – com exceção da Yvoty, que mora na Itawera, todos vivem com seus pais ou avós e têm irmãos – nenhum deles ocupando uma função determinada na aldeia, nem convivendo com a necessidade de um trabalho formal a fim de prover as necessidades básicas de suas famílias, não são casados e não tem filhos, assim, suas atividades no contra turno da escola ficam a critério de si mesmos ou de seus pais e avós, já que se trata de um “tempo livre”.

A aproximação de todos tornou mais fácil detectar o que os distancia, assim, a apresentação individual tem como objetivo mostrar quem eles são, os papéis que

seus pais e avós ocupam na aldeia, as características de suas casas e o que significam e como se relacionam com a comunidade.

Como todos os colaboradores são adolescentes que não atingiram a maioridade, suas identidades serão preservadas, de modo que não haverá publicação de imagens que os identifiquem, tendo também seus nomes substituídos por pseudônimos. A escolha dos novos nomes foi feita com base em apelidos sugeridos por eles mesmos, traduzidos para o Guaraní.

As primeiras a serem apresentadas são duas adolescentes que se aproximam por não terem participado da fase de entrevistas, reuniões em grupo e fotografias, embora os motivos sejam distintos. A primeira delas é *Omombe'u*, que, por ter uma família extensa, aproximou-se de seus avós que participavam ativamente da vida na aldeia, ensinando na *opy*, aconselhando os mais jovens, contando histórias e cantando. De acordo com o professor David, os avós de *Omombe'u* eram anciãos muito importantes na comunidade e ensinavam a todos, inclusive suas netas.

Desde a primeira aula que acompanhei o professor David, percebi que *Omombe'u* ouvia calada cada pergunta e anotava as respostas em seu caderno, mostrando todas suas anotações ao final de cada aula. Embora preferisse o silêncio, suas anotações diziam muito a seu respeito.

Com ela, a ideia de uma pesquisa partilhada surgiu, já que antes mesmo dos colaboradores serem convidados a partilhar seus saberes, ela já o fazia de forma silenciosa e sua sabedoria preenchia as páginas do caderno.

CADERNO DE OMOMBE'U - FOTOGRAFIA DE ALINE MARKS

Omombe'u aprendia com seus avós os contos indígenas e acreditava que os contos mantinham as tradições vivas e seu apelido traduz “o contar”. Por isso, durante o intervalo, enquanto os debates aconteciam, ela decidiu que iria ensinar-me alguns contos Guarani – embora tenha começado em português, no meio da história pareceu chateada e resoluto quando disse “*não tem graça contar em português, é melhor em Guarani!*”, o que a fez prosseguir com a narrativa em Guarani. De forma marcante, mesmo percebendo que eu não havia compreendido, dispôs-se a explicar-me a moral da história, encerrando o assunto dizendo “*ou você aprende Guarani, ou desiste de aprender os contos*” (OMOMBE’U, 2018).

Nos meses em que os debates aconteceram, sua participação foi breve, sendo subitamente interrompida pelo suicídio de sua irmã mais velha, no início de 2018.

Embora não seja tema desta análise, o suicídio entre jovens indígenas possui dados alarmantes, uma vez que durante o tempo da pesquisa de campo, três adolescentes o cometeram nas aldeias do Jaraguá. Segundo dados do relatório de saúde indígena publicado pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2018), a taxa de morte por suicídio entre indígenas é o triplo da média nacional e, entre indígenas, a maioria das mortes (44,8%) acontece na faixa etária de 10 a 19 anos, embora, no panorama nacional geral, a maioria de mortes por suicídio aconteça na faixa dos 20 aos 39 anos. Pesquisas nas áreas de antropologia e psicologia apontam questões relacionadas ao território e às dificuldades na demarcação, assim como, as dificuldades para auto reconhecimento do jovem indígena que convive com conflitos entre aldeia e cidade (RANGEL, 2018).

Anho, apesar de estudar na escola da aldeia, não esteve presente nas atividades de debate. Seu apelido que traduz a “solidão” e sua participação em atividades coletivas não reduzia a distancia entre si e os amigos. Nascida em 17 de fevereiro de 2003, mora com sua avó e, por passar a maior parte do tempo com sua família, apareceu na *opy* somente em um dia de entrevistas.

Quando convidada a partilhar sua história, os amigos logo disseram “é melhor ela não falar” e “essa história de sofrimento talvez seja melhor ninguém saber” disse um deles. Lacônica, respondeu: “*Minha história é muito triste, eu não quero falar sobre mim. Sempre morei aqui, mas não sei dizer se gosto de viver aqui, mais ou menos, é*

isso”. Com o gravador desligado, ela explicou que sua história era muito triste, carregada de sofrimento e que ela preferia não contar (ANHO, 2017).

Os próximos adolescentes a serem apresentados estavam sempre presentes, contudo, em muitos momentos se recusaram a responder algumas perguntas e contar suas histórias, em especial quando câmera e gravador estavam ligados.

Porã, em Guarani, traduz a “beleza” e foi exatamente isso o que ela quis representar quando escolheu seu próprio apelido. Embora não tenha compartilhado sua data de nascimento, nem sua idade, esclareceu que mora com a mãe, o pai, e seis irmãos, sendo “*cinco irmãs e um adotado*” – a mais velha, com 18 anos, já é casada e tem uma filha pequena. Com uma irmã mais nova, mantém um relacionamento afetuoso, mas o mesmo não acontece com os pais, a respeito de quem, confessa “*a gente não briga, mas, sei lá, acho que sempre foi assim*” (PORÃ, 2018).

Desde a primeira interação coletiva, *Porã* demonstrou interesse em participar da pesquisa, mas com ressalvas. Foi a pessoa que mais compartilhou histórias pessoais durante o debate, mas o mesmo não aconteceu nos momentos de entrevistas. Durante as caminhadas pelas aldeias, fotografou bastante, desde árvores com frutos até espantalhos e coisas que lhe faziam rir.

ÁRVORE DENTRO DO CECI – FOTOGRAFIA PORÃ

Ngaru, queria ser “o descolado”, mas seu apelido foi a palavra mais adequada para traduzir “festa”. Nascido em 29 de abril de 2002 e morando com seus pais, tem irmãos, mas nenhum mora com ele, que relata “*tem as biológicas e os adotivos, sou*

o mais novo dos 4 irmãos adotivos, os biológicos são mais velhos, moram com a minha mãe verdadeira e meus irmãos adotivos moram aqui, na Ytu, com as famílias deles” (NGARU, 2018).

Em uma das reuniões, chegou brincando com todos e disse que não iria responder àquelas perguntas (elaboradas por eles mesmos), mas quando o gravador foi desligado, disse que não queria falar o que pensa, pois não havia achado as perguntas boas para entrevista, não iria conversar sobre a aldeia, mesmo que não estivesse gravando, já que preferia guardar suas opiniões consigo.

Em outras atividades da pesquisa, foi se envolvendo e ao final participou ativamente, compartilhando mais sobre si, sua família e suas opiniões, ainda que tenha fotografado pouco, durante as caminhadas.

ALDEIA YVY PORÃ - FOTOGRAFIA NGARU

Joavy, traduz a “diferença”, em Guaraní, sendo este apelido sugerido por sua estranheza. E com cabelos curtos e sempre coloridos, olhos atentos e quase sempre com fones de ouvido que ela se aproxima com um jeito divertido e ideias criativas. *Joavy* também preferiu não compartilhar sua idade, apenas disse que nasceu em 29 de março, também nos disse que mora com os avós, “*antes morava em Angra dos Reis, mas me mudei para o Jaraguá com cerca de sete anos*”. Com três irmãos e sendo a filha mais velha, sua irmã de 14 anos mora com outra família, enquanto os dois mais novos (7 e 5 anos) moram com a mãe. Embora prefira não sair de casa, só vai à cidade com os avós, já que seu avô, também *xeramõe* e vice cacique da aldeia,

dá palestras sobre a questão indígena em escolas e faculdades, quando convidado (JOAVY, 2018).

Integrante do 8º ano em 2017, esteve presente em todos os encontros de pesquisa desde o início, porém preferia dar ideias e participar quando, tanto a câmera quanto o gravador estavam desligados, buscando sempre fugir do foco da câmera, e preferindo fotografar a ser fotografada.

ALDEIA PYAU – FOTOGRAFIA JOAVY

Hi'ã nasceu em 24 de abril de 2004 e vive com mãe, o padrasto e três irmãos, todos mais novos. Ainda que tenha uma boa relação com a mãe, quando perguntado sobre o pai, disse: *“não quero saber, ele é tarado, e não quero mais falar dele”* – em casa, quem trabalha é o padrasto. Como motorista do posto de saúde da aldeia, ele é pai dos dois irmãos mais novos. *Hi'ã* disse ter bom relacionamento com o padrasto, que é *“muito legal”* (HI'Ã, 2018).

Em Guarani, *Hi'ã* significa “foto”, apelido escolhido pelos amigos que destacavam sua preferência em fotografar e filmar. Participante ativo de todas as fases da pesquisa, sorridente e calado, estava sempre com a câmera filmadora ou fotográfica em suas mãos.

Em 2017, *Hi'ã* estava no 8º ano e ajudou a elaborar as perguntas para a primeira entrevista, e indicando diversos lugares para fotografar. Assim, apesar das entrevistas curtas, sua participação foi expressiva por meio das fotos registradas.

ALDEIA YVY PORÃ - FOTO HI'Ã

Ojeroky traduz a ideia de movimento, em Guaraní, já que gosta mesmo de dançar. Nascido em 31 de março de 2003 no Paraná, na aldeia *Pinhal*, mudou-se com a mãe para o Jaraguá em 2014, quando tinha 12 anos e tem dois irmãos mais velhos, já casados, que moram em Santa Catarina, em duas aldeias diferentes. Relata que um dos motivos responsáveis por sua relação nem sempre boa com a mãe é o tempo que ela passa no telefone celular e na *internet*.

Sua participação foi ativa e respondia às perguntas propostas com eloquência, levando outros colaboradores a participarem com suas opiniões a respeito das possibilidades de estudos e trabalho. Neste contexto, pontuaram que o Ensino Médio na aldeia, no período noturno e com professores *juruas*, a escola ficou mais “puxada”, ajudando a prepará-los para continuar os estudos na faculdade. Aqui, o professor Márcio acrescentou a informação de um cursinho preparatório para o vestibular oferecido pela Secretaria de Educação, aos sábados na aldeia, o que os levou a perguntarem sobre vestibular e ingresso em uma faculdade. Embora tenham demonstrado tal interesse, para o professor Márcio este nem sempre é um caminho que seguem, já que

dos alunos que estão no ensino médio, alguns já são casados, já tem filhos e já trabalham também, porém outros estão desempregados e tentam sobreviver de atividades como artesanato. Outros trabalham dentro da aldeia mesmo em projetos como o ‘Aldeias’ da Prefeitura da São Paulo. (PROF. MARCIO, 2018).

ALDEIA YTU – FOTOGRAFIA OJEROKY

Kyky'i, chegou ao Jaraguá em dezembro de 2017 e começou a participar das atividades da pesquisa no início de 2018, quando estava com 16 anos e cursando o 9º ano.

Ele e sua família moravam no interior de São Paulo, em uma aldeia da cidade de Bauru, mas mudou-se para o Espírito Santo, aldeia Três Palmeiras, e viveu lá por três anos com a mãe e os irmãos, quando depois voltaram para a aldeia no interior de São Paulo. Sua trajetória de mudanças por aldeias da região sudeste do Brasil mostra um pouco da movimentação dos Guaraní Mbya em função de sua cosmologia, na busca pela “terra sem mal” que algumas vezes coincide com finais e inícios de relacionamentos amorosos. No Jaraguá mora com a mãe, um irmão mais velho e dois mais novos, além de uma irmã já casada que também mora na aldeia Pyau. Tem mais duas irmãs, por parte de pai, que moram no interior de São Paulo e são diretora e professora na escola da aldeia.

Sua participação na pesquisa foi mais curta do que a maioria dos participantes, mas seu envolvimento com as atividades em grupo e interação com os demais adolescentes possibilitaram uma contribuição de quem chega ao Jaraguá.

ALDEIA YVY PORÃ - FOTOGRAFIA KYKY'I

Yvoty e *Heiru* tornaram possível a pesquisa partilhada. Articulando todos âmbitos da pesquisa, estimulavam as conversas, convidavam outros indígenas a participar e tinham sempre uma opinião a respeito da pergunta da vez, apresentando suas famílias já que também são filhos de lideranças nas aldeias Pyau e Itawera, respectivamente. O fato de acompanharem seus pais em ações da luta indígena os tornou mais articulados e mais dispostos a partilharem seus saberes e a consciência de suas participações na pesquisa era mais perceptível.

Yvoty é a palavra usada, em Guarani, para referir-se a “flor” já que ela pediu para ser identificada como alguém ligada à plantação, à terra. Nascida no Jaraguá, em 03 de outubro de 2003, reside na Tekoa Itawera com a família (mãe, padrasto, e quatro irmãos, dos nove biológicos, e mais três adotivos) e sua mãe, “dona” Maria, é a cacique e liderança na Itawera. Curiosa por outras *tekoa*, já visitou aldeias de Ubatuba, Parati, Rio de Janeiro e Palmeirinhas.

Sua relação com a família é complexa e envolve diversas situações comuns nas aldeias. A primeira delas é com seu pai, que mora em Parati Mirim, casado com outra mulher com quem já tem um filho pequeno. Ela diz gostar do pai, e preferi-lo em relação ao padrasto, já com a mãe tem uma relação de cumplicidade e, ao mesmo tempo, de proteção, colocando-se entre ela e os irmãos com intuito de defendê-la ao dizer “*defendo minha mãe sim, eu sou mais da parte dela, defendo mais ela do que*

qualquer pessoa, porque eu vejo um lado bom, ela só quer o bem das pessoas, ela não quer mal” (YVOTI, 2018).

Com os irmãos, as questões estão ao redor de problemas com uma sobrinha, o que a distancia de um dos seus irmãos; por outro lado, os problemas com as irmãs mais velhas estão relacionados ao matrimônio prematuro, em sua opinião, já tem filhos e enfrentam conflitos com os maridos, situação que incomoda Yvoty; por fim, os atritos com as irmãs mais novas estão relacionados à imaturidade e à irresponsabilidade que a distancia delas.

Assim, ela assume responsabilidades com a terra, a casa e a aldeia, na ausência da mãe. Afirmar ser diferente de seus irmãos por ser alguém “de confiança”, pois para ela a “*confiança é o que vale*”. Compreende a importância da luta travada por “dona” Maria com relação a demarcação territorial, a saúde indígena, o plantio e a ajuda em projetos para integrar os jovens com a terra (YVOTI, 2018).

Yvoty participou de todas as atividades, elaborando e respondendo ao questionário inicial, depois repensando as entrevistas e novas formas de reuniões. Quando mudou de escola, considerando a mudança de ano letivo, acabou contribuindo individualmente, já que seus horários não eram compatíveis com a agenda do grupo, e portanto, as conversas com ela ocorriam em sua casa, na aldeia em meio à mata e às vezes até caminhando pelo pomar. Os dois anos de pesquisa de campo mostraram mudanças na sua forma de pensar e de interagir com a comunidade.

POMAR TEKOA ITAWERA - FOTOGRAFIA YVOTY

Já *Heiru*, nasceu em 16 de fevereiro de 2002, na aldeia Tenonde Porã, em Parelheiros. Antes de completar um ano, a família se mudou para o Jaraguá, onde mora um irmão mais novo e os pais que são “*super de boa*” (HEIRU, 2018).

O mais comunicativo entre todos os colaboradores, a família de *Heiru* faz parte da liderança da Tekoa Pyau, além disso, há uma pequena plantação no espaço de sua casa, além de uma represa para criar peixes. Apesar do pouco espaço, a família se dedica a atividades tradicionais e participa ativamente da vida na aldeia.

Presente em todas as etapas da pesquisa, seus amigos o descreveram como “apaixonado” porque está sempre apaixonado por alguma menina. Também como um bom amigo, estavam sempre brincando com ele enquanto ele falava e esta é a melhor expressão para seu apelido, já que *Heiru* traduz “amigo”, em Guaraní.

ALDEIA YVY PORÃ – FOTOGRAFIA HEIRU

O QUE NARRAM OS COLABORADORES

É a partir do método regressivo-progressivo, proposto por Henri Lefebvre (1996) que a análise de todos os documentos coletados na pesquisa será feita. Tal método propõe, inicialmente, uma descrição da cena que se vê a partir da teoria para, em seguida, considerando a complexidade social e das relações sociais estabelecidas em tempos desiguais, sugerir a decomposição da realidade de forma que as partes decompostas sejam alocadas em seus tempos e, por fim, as partes decompostas já datadas se reencontram com o presente, para que, de forma teórica, seja explicado o percebido, o concebido e o vivido. O propósito de tudo isto, é o de demonstrar que as contradições sociais são históricas e não se constituem, simplesmente, na luta de classes, pois se dão em conflitos de tempos e acontecimentos dados e estabelecidos (MARTINS, 1996).

Assim, o campo teórico da pesquisa se abre do cotidiano (do vivido), além daquilo que vivem e narram os colaboradores da pesquisa, para os conflitos (o concebido), o que se dá nas relações entre o contexto em que estão inseridos e seus modos de viver, de modo que todos os conflitos sejam decompostos e explicados em seus tempos para que, ao retornar olhar para o presente, seja possível explicar como se constituem (IOKOI, 2018).

Junto com o método de Lefebvre, a proposição de se pensar a sociedade de uma nova maneira, de Vladimir Safatle, será integrada à análise por se configurar em uma forma de articulação das ideias que substitui a concepção de um “sistema de normas, valores e regras que estruturam formas de comportamento e interação em múltiplas esferas da vida” e, portanto, devendo ser analisada levando em conta que as “produções sociais nos campos da linguagem, do desejo e do trabalho são avaliadas em referência a normatividades”, de forma que “criticar seria indissociável da ação de comparar norma e fato”. Dando, assim, lugar a “constatação de que as sociedades são circuito de afetos”, uma vez que, “há uma adesão social construída através das afecções”, pois,

formas de vida determinadas se fundamentam em afetos específicos, ou seja, elas precisam de tais afetos para continuar a se repetir, a impor seus modos de ordenamento definindo, com isso, o campo dos possíveis. (...) Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se à produção de

formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciar-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos. Uma sociedade que desaba são também sentimentos que desaparecem e afetos inauditos que nascem. Por isso, quando uma sociedade desaba, leva consigo os sujeitos que ela mesma criou para reproduzir sentimentos e sofrimentos. (SAFATLE, 2016, p. 15 e 16).

Na narrativa de Yvoty, a reprodução dos sentimentos e sofrimentos causados por uma sociedade que desaba, pode ser percebida quando diz que quer

(...) mudanças, pro futuro, mudanças na vida de todo mundo aqui da aldeia, para ficar melhor, como outras aldeias que tem coisas diferentes, por exemplo o jeito das pessoas de tratar as crianças. Porque os problemas de saúde acontecem por falta de limpeza, de tratar as crianças bem. Aqui na aldeia faltam lideranças pra colocar ordem nas coisas, pois se as mães e os pais cuidassem das crianças elas não estavam traumatizadas e doentes. (YVOTY, 2018).

Dentro das propostas que a teoria permite, a noção de representações “retoma a importância histórica e metodológica das mediações” e os elementos que medeiam e são mediados são as presenças e as ausências, na medida em que “preocupa-se com o que bloqueia o processo histórico e com o que possibilita sua realização”, de forma que, as “representações como mediações, se constroem como objeto do conhecimento”, enquanto que, a “força das representações como mediações impedem e permitem o possível”. Assim, o estudo

(...) das representações destina-se a entender o processo pelo qual a força do representado se esvai, suplantada por seu representante por meio das representações, e como essa representação distancia-se do vivido e se multiplica, manipulando o vivido. As representações interpretam e, ao mesmo tempo, interferem na prática social, fazem parte da vida e dela só se distinguem pela análise. (LUTFI, SOCHACZEWSKI E JAHNEL in MARTINS, p.89)

As representações seriam, portanto, um

fenômeno da consciência individual e social que acompanha, em uma sociedade determinada (e uma língua), tal palavra ou tal série de palavras, por uma parte, e por outra, tal objeto ou constelação de objetos. (LEFEBVRE, 2006, p. 23).

Elas não são verdadeiras ou falsas, mas sim estáveis ou móveis, reativas ou superáveis, figuras redundantes e repetitivas, alegorias, estereótipos incorporados de maneira sólida no espaço e nas instituições.

Ainda mais, algo que está presente e ausente, que atrai e repele e é, na verdade, “no lugar da lei, das normas e das regras, um circuito de afetos”, em que as

(...) imagens representam o que interfere em nossas histórias vindo de um exterior radical, de um movimento de desejos que não é meu, mas no qual estou implicado. (SAFATLE, 2018, p. 14).

A vida na aldeia e o que ela representa a cada adolescente mostra como as presenças e ausências tornam possível a eles explicar o que ela é, ou o que ela representa, como destacam os colaboradores ao dizerem

gosto aqui da aldeia, não tenho interesse de morar em outra aldeia, nem em outro lugar, prefiro ficar aqui. Aqui eu gosto de jogar bola, sair com os amigos e me divertir, mas a natureza é o principal, porque se não tivesse natureza, fosse terra pura ninguém sobreviveria, sem ar, sem água, sem nada, as plantas são o que dão vida pra nós. (YVOTY, 2018).

E, “(...) *acho legal mesmo viver aqui na aldeia, porque pra mim não falta nada aqui. Eu não sei explicar bem a cultura Guarani ou o nhandereko, mas sei que preciso dela para viver*” (HEIRU, 2018). Já Hi’ã acrescenta “*Eu gosto de morar aqui, na aldeia, é legal, e não gosto muito de sair daqui*” (HI’Ã, 2018).

Enquanto Porã desabafa, “*gosto um pouco de viver aqui no Jaraguá.*” (PORÃ, 2017).

Colabora também Ngaru, ao dizer

Sinceramente, gosto um pouquinho de viver aqui, eu tenho vontade de ficar aqui sabe, mas às vezes, eu tenho vontade de mora mais fora, assim, pra aprender como é lá fora. (NGARU, 2018.),

enquanto Joavy afirma “*não sei dizer se eu gosto de viver aqui*” (Joavy, 2018).

Kyky’i, por outro lado, destaca

aqui na aldeia eu gosto porque é muito divertido viver no meio dos índios, assim, mais do que na outra aldeia, porque lá eram umas 100 famílias só, e eu gosto de muita gente porque é divertido. (KYKY’I, 2018).

E Ojeroky finaliza “(...) *acho que não sou importante, todo mundo não é importante, mas toda a aldeia junta sim, é importante*” (Ojeroky, 2018).

Neste ponto, o reconhecimento se estrutura como presença e ausência, como disputa, onde a ausência esconde o que a presença ressalta, de forma que, uma é

delimitada pela outra, como elemento analítico para entender a realidade: um confronto que forma o corpo político. O reconhecimento “desidentifica”, pois se faz na luta, no movimento que articula, que desintegra a identidade que não existe, para que, posteriormente, ela possa ser reconstruída em um corpo político.

Pois ‘o castelo’, um conjunto de construções pobres e sem brilho, não é outra coisa que esse corpo construído pelo circuito incessante de aldeões, funcionários, albergues, cerveja, informações desencontradas. ‘Não há diferença entre o castelo e os camponeses’, diz o professor, pois afinal todos fazem parte de mesmo corpo político (SAFATLE, 2016, p. 15).

Assim, considerando as aldeias Guarani Mbya do Jaraguá, os contextos em que se constituíram e estão inseridas e ainda mais, os adolescentes e suas narrativas que expressam seus modos de ser e pensar entre conflitos de tempos com desdobramentos diversos, já que na concepção de Lefebvre de contradição, os “desencontros são também desencontros de tempos e, portanto, de possibilidades” (MARTINS, 1996, p.22).

Possibilidades que só podem ser conhecidas a partir da compreensão das partes decompostas e explicadas em seus tempos. Assim, é preciso saber que na mesma época da chegada de “seu” Joaquim e “dona” Jandira ao Jaraguá, a chegada de uma aldeia Guarani Mbya naquela região, era instalado o Parque Estadual do Jaraguá, com a proposta de proteção ambiental por parte do Estado de São Paulo, em uma área de mata preservada. Porque para

(...) compreender o poder é uma questão de compreender seus modos de construção de corpos políticos, seus circuitos de afetos com regimes extensivos de implicação, assim como compreender o modelo de individualização que tais corpos produzem, a forma como ele nos implica. (SAFATLE, 2016, p. 15).

A chegada do casal e sua família coincide, e não por acaso, com as intenções de preservação da região de mata do Jaraguá. Neste ponto, é importante destacar que o distrito do Jaraguá fica em uma região periférica da cidade de São Paulo, à noroeste, fazendo divisa com os municípios de Osasco à oeste e Caieiras ao norte. Em 1980, o distrito tinha 47.476 habitantes e o número subiu para 184.818 até 2010 (FARIA, 2015). Logo, é relevante considerar o caráter periférico do território em questão, pois de acordo com Marini, o grande

(...) problema é uma cultura do ‘centro’ que favorece o dogmatismo, o poder, a dominação, a exploração, a humilhação; uma verdadeira cultura de morte que sonha encontrar a vida à custa da morte dos outros. Isso tem seus motivos. ‘Todas as representações e as concepções até hoje estabeleceram um centro para o mundo. (MARINI in MARTINS, 1996, p. 143).

Neste cenário, “o centro” é a região urbanizada da cidade de São Paulo que de muitas maneiras tem, ao longo dos mais de 50 anos de existência da aldeia Guarani Mbya no Jaraguá, avançado em direção a vida que existe ali. Como Faria (2015) explica, é crescente a expansão da mancha urbana no entorno das aldeias do Jaraguá que provocam um processo de enclausuramento, alcançando os limites da TI, aumentando a urbanização na região, provocando desmatamento, escassez dos recursos naturais, em especial o hídrico, e assim, prejudicando de diversas maneiras o *nhandereko*, modo de vida dos Guarani Mbya.

Assim, é possível visualizar o lugar da terra indígena do Jaraguá, dentro do contexto territorial da cidade de São Paulo, e também analisar o seu lugar social, histórico, político e econômico construído na relação com Estado, nas presenças e ausências, relações que

(...) são construídas historicamente, não são essências imutáveis e primordiais das quais se possam deduzir as ideias e o comportamento das pessoas. Elas significam coisas diferentes em épocas e lugares diferentes. (COSTA, 1998, p. 16).

Esta transformação do território pode ser notada nas colaborações dos adolescentes participantes da pesquisa, pois quando Yvoty explica que “*morava na mesma aldeia, só muda porque ali tem a beirada de um córrego, que separa as terras, e é a mesma aldeia*”, nota-se que a transformação do córrego, que era limpo e ficou sujo foi o motivo para a mudança de uma parte da terra, em que esta a tekoe Itawera, para outra (YVOTY, 2018).

A presença da urbanização e suas diferenças também provoca desconforto e curiosidade, como explica Ngaru, que tem

(...) *vontade de ficar aqui, mas às vezes, porque eles (os jurua) pensam que a gente só quer ficar aqui, vamos dizer, com uma vida sem fazer muito esforço, sabe? Eu tenho vontade de morar fora, assim, mais por causa disso, pra aprender como que é lá fora. Só que acho que é porque eles não vivem aqui. A gente pode não pagar nada, mas só que a gente se esforça pra caramba, e lá fora eu sei que vai ser difícil, na verdade é que eu já conheço mais ou*

menos. Quando eu vou jogar bola, eles falam “cidade”, mas eu vou pra Lapa de vez em quando, no restaurante, ou senão, eu só vou jogar bola e no banco mesmo. (NGARU, 2017, 2018).

O que também fica claro no que diz Porã, ao afirmar *“também gosto de sair da aldeia pra compras, um pouco na loja de rua, em mercado também tem coisas gostosas”* (PORÃ, 2018). Assim, é na interação dos sujeitos envolvidos, e nos poderes e seus sistemas de regulação que o presente se insere, se constitui em conflitos que não são determinados de forma “misteriosa e transcendental”, pois

nem a história é o resultado de uma ‘ação humana’ misteriosa e transcendental, como querem uns, nem os homens e as mulheres são fantoches de ‘forças’ históricas, como querem outros. As ações humanas constituem o ponto em que se resolve momentaneamente a tensão constante entre liberdade e necessidade. (COSTA, 1998, p.19).

O lugar em que tais ações e conflitos acontecem é o espaço, “antes vivido por inteiro pelo corpo, em que se elabora numa dupla representação”, onde

(...) de um lado a representação mental do espaço, o espaço do concebido, produto do saber, um misto de ideologia e conhecimento, o espaço da ciência parcelar, da técnica, do planejamento territorial, do tecno-urbanismo. O espaço dominante na sociedade, que atualiza e suporta as relações sociais de produção e de reprodução. O espaço da ordem, do progresso, da luz e da Razão: o espaço das plantas, dos cortes e das fachadas. E de outro lado o espaço das representações sociais, espaço dos simbolismos complexos, ligados ao subterrâneo, ao labirinto, ao lateral, à clandestinidade da vida social. Reinado das sombras: espaço da arte, da cosmologia, da ficção, ‘talvez, do uterino e do feminino.’ Nessa dupla elaboração, o vivido (lugar do corpo) quase desaparece. Permanece na penumbra uma zona, onde o percebido se instala, pois, o espaço, ele mesmo uma mediação, se confronta com outras mediações, ainda que permaneça imediato. (OSEKI in MARTINS, 1996, p.110 e 111).

Assim, o espaço como representação, como mediação, aparece como lugar de disputa constante na relação entre aldeia e Estado, uma vez que, para os povos indígenas, o espaço se encontra no lugar da “apropriação” e tem seu valor por suas qualidades e atributos; enquanto para o Estado, o espaço está inserido na lógica da propriedade e seu valor equivale a quantidade e ao dinheiro. Na dialética entre propriedade e apropriação, “formulada como momentos ínfimos que implicam o âmbito do vivido, lugar de embates entre os diversos processos de institucionalização

da vida, como princípios lógico-políticos”, se concretiza a subversão das formas de uso (SEABRA in MARTINS, 1996, p. 72). Como explica Yvoty:

(...) andar pela mata é a coisa mais legal que você pode fazer, você pode andar descalça, não machuca os pés, não acontece nada. Já assim, pelo asfalto, não. Se anda, você rala o pé, machuca, não tem como. A natureza foi feita para o ser humano e a cidade não! Assim, eu não acho que cidade não foi feita pro ser humano, a cidade, eu não sei. No meu pensar seria muito diferente, sem essa poluição que vai direto pros rios que eram limpos, agora é tudo sujo. Também parar um pouco de fazer só prédio, prédio, prédio, não tem necessidade de fazer mais prédios, eles podiam fazer mais lugares abertos, com um pouco de mato, espaço pra carpi. (YVOTY, 2017 e 2018)

Neste ponto, o que explica tal relação dialética que justifica as constantes disputas entre aldeia e Estado é o fato de o “conflito pelo uso do espaço revelar a essência do processo social”, ou seja, “a propriedade lutando contra a apropriação.” (SEABRA in MARTINS, 1996, p.79), pois o

(...) espaço capitalista tenta imobilizar o espaço. O capitalismo se apropria do espaço existente e tende a criar o seu próprio espaço. ‘Através e pela urbanização, sob a pressão do mercado mundial. Sob a lei do reprodutível e do repetitivo, anulando as diferenças no espaço e no tempo, destruindo a natureza e os tempo naturais. (OSEKI in MARTINS, 1996, p. 114)

Porém, o capital não consegue alcançar a tudo e todos. Os sujeitos excluídos são visíveis na ocupação e uso da cidade e, no caso das aldeias do Jaraguá, isso se explica, uma vez que, na lógica capitalista,

(...) a terra transforma-se em equivalente de mercadoria (...). Já na lógica Guarani, a terra guarda sentido de pertencimento, cujo conteúdo remete a uma parte integrante do próprio corpo do indígena, expressa na relação sociedade-natureza fundamentada em sua cultura. Por isso, para os indígenas, a terra é algo sagrado, de apropriação comunitária, e tem como seu único dono Nhanderu (divindade), quem a criou. (FARIA, 2014, p. 19-20).

Assim, para os Guarani Mbya do Jaraguá, nas narrativas dos adolescentes,

(...) é no vivido, como o nível de prática imediatamente dada, que a natureza aparece transparente, como corpo, como uso. É nesse nível que o prazer, o sonho, os desejos se debatem, e que os sentidos da existência propriamente humana, não se deixando aniquilar, podem se insurgir. Possibilidade que se funda nas particularidades. (SEABRA in MARTINS, 1996, p.75).

Particularidades que tornam a violência agregadora, no sentido de produzir “afetos” que se originam do medo, ocasionado pelo desamparo que a violência provoca, mas que também fazem surgir a esperança, que é ação mobilizadora, e movimento dialético de medo e esperança que produzem expectativa, como explica Safatle:

Notemos como o tempo aparece assim como a potência fundamental do que nos desampara. Medo e desamparo são, em seu sentido mais profundo, afetos produzidos pela expectativa de amparo diante da temporalidade produzida por um contingência que nos despossui de nossa condição de legisladores de nós mesmos. Mas o advento de tal corpo foi, na maioria dos casos, dependente da circulação de um afeto que ganhou dimensões políticas decisivas, a saber, a esperança. É a esperança que sustentará tal corpo por vir, que produzirá sua ossatura. Pois esperança é, acima de tudo, uma forma de ser afetado pelo tempo, afeto indissociável do que poderíamos chamar de ‘temporalidade da expectativa’. Ela é um modo de síntese do tempo que partilha com outro afeto, a saber, o medo, uma relação com o que teóricos da história chamarão de ‘horizonte de expectativa’. (...) Expectativa é a abertura em relação a possíveis. (SAFATLE, 2016, p. 98 e 101).

Para o autor, os afetos de esperança e medo se relacionam num movimento dialético da presença e ausência que se explica, pois “a esperança é uma alegria instável e o medo é uma tristeza instável”, e ambos surgem “da ideia de uma coisa futura ou passada e de cuja realização temos alguma dúvida” (SAFATLE, 2016, p.99).

O medo que aparece no que dizem os adolescentes que preferem não sair de casa ou da aldeia, como explica Ojeroky:

(...) o importante é que eu estou vivo, porque acho que tem risco, com o Bolsonaro. Sei lá, estou com medo, depois que ele foi eleito, eu fico tremendo quando as pessoas olham, fico com medo. Eu saí sozinho outro dia, fui no mercado ali na vila, e fiquei com medo na hora de sair do mercado a pé. Se fosse de ônibus, ia ficar com mais medo ainda, pois no ônibus é pior porque sempre tem mais gente. (OJEROKY, 2017 e 2018).

Também a esperança que é narrada por Kyky'i: “aqui na aldeia eu gosto porque é muito divertido viver no meio dos índios, mais do que na outra aldeia, porque lá eram umas 100 famílias só, e eu gosto de muita gente porque é divertido” (KIKI'I, 2017,2018); e por Yvoty:

Sim, eu passo mais tempo sim no meio da mata, eu gosto mais dessa parte que tem mato, porque pra mim, ficar fora da mata não tem sentido. Não tem

como uma pessoa que fala que é índio, mas não sabe nada sobre a mata, não sabe se tem uma cachoeira, aí a pessoa fala que é da mata, que é índio, que é índio puro e vai ali no mato, tem a cachoeirinha e não bebe a água porque fala que é suja, contaminada. Aí pra mim não tem essa necessidade de falar que tudo é poluído, contaminado, se entra no meio da mata, tem sim coisa limpa. Na casa do meu irmão, na aldeia Itaendy, ali tem uma cachoeira e eles vivem no meio do mato, como índio mesmo. Eles vão para a cidade, vem visitar a minha mãe, minha mãe também vai pra lá e fica no meio do mato, ali perto da torre.

Se parar com a poluição, jogar lixo, abandonar os cachorros, recolher um pouco os cachorros, deixar alguns, necessários, mas nem todos também. Eu acho que deveriam parar de trazer mais roupa, só pra jogar fora também não dá, fica amontoando. Assim dá pra limpar, pra plantar. (YVOTY, 2017 e 2018).

E, assim, no interior da sociedade e de cada um coexistem “modos, mundos, relações, concepções que não são contemporâneas”, ou mesmo que pareçam contemporâneas em seu aspecto superficial, um olhar mais aprofundado mostra que há diversas idades ali, e são tais tensões temporais que fazem surgir a “práxis revolucionária”, práxis que se funda no resgate e na unificação política dos resíduos – concepções e relações residuais que não foram capturadas pelo poder, que permanecem nos subterrâneos da vida social, virtualidades bloqueadas (SEABRA in MARTINS, 1996, p.76).

Alternativas do processo de humanização do homem imobilizadas pelo bloqueio do poder que domina a superfície – o espaço, mas também o percebido, o horizontalizado, uniformizado, racionalizado pelas equivalências que resultam das trocas e do igualitarismo abstrato do contrato social e da razão. Nos resíduos e no virtual estão as necessidades radicais, necessidades que não podem ser resolvidas sem mudar a sociedade, necessidades insuportáveis, que agem em favor das transformações sociais, que anunciam as possibilidades contidas nas utopias, no tempo que ainda não é, mas pode ser.

As possibilidades se fazem pelo uso do espaço, do tempo, do corpo, que abrigam dimensões de existência, os sentidos da vida: o prazer, o sonho, o desejo, a alegria, pois

(...) há uma dimensão da territorialidade que se liga ao vivido, sem que o que não há vida; trata-se de uma escala demarcável do espaço. A propriedade, com toda a veemência, mostra sua impossibilidade. Ora, nesses termos o

espaço é estratégia. É preciso circunscrever, prescrevendo as territorialidades, o que não se dá sem contradição: a formalização da exclusão, a não-propriedade. O uso recusado, aquele que não cabe nas prescrições da propriedade, não se pode abolir. Assim recusado, o uso continua como ausência, exclusão da propriedade, e como conflito, se concebendo como tal no âmbito das estratégias dos usuários. Nisso está o conflito, insurgência pelo uso. (SEABRA in MARTINS, 1996, p. 71 e 79).

Que Yvoty explica quando terra e corpo se interligam em uma ação contínua, em que falar da terra e de si mesma é indissociável:

Em casa gosto de ajudar a minha mãe e de plantar. Eu gosto muito de plantar, de ajudar. Eu ajudo aqui em casa, cozinheiro, planto, aprendi a plantar com 3 anos. Tem que pegar uma enxada, pode ser grande, pode ser pequena, fazer um buraco certinho no chão, amolecer bem a terra, deixar bem molinha sem nenhum caroço, colocar a semente que você quer dentro da terra, e tem que cuidar, regar, plantar, não pode deixar a terra ficar dura senão não dá. (YVOTY, 2017 e 2018).

Assim, a cidade urbana é algo novo e que precisa ser ressignificado pelo humanismo, não aquele humanismo concebido pela ciência iluminista, outro humanismo, um que considere o humano e os usos feitos por ele, os espaços e suas apropriações humanas. É preciso considerar a crise da cidade tradicional que acompanha a crise da civilização urbana e aqui, deve se lembrar que

(...) não há separação entre o econômico e o político. Também não se confundem. Entre eles há uma relação dialética de dupla determinação. Revela essa relação ao remontar ao ato da troca material que se desdobra em troca intelectual e troca afetiva. A troca é equalização do desigual, equivalência do não-equivalente, identificação do não-identificado. Pressupor, portanto, conflito e impõe coerção, a autoridade, a lógica, a moral. (KOSMINSKY E ANDRADE in MARTINS, p. 57).

A cidade, ou seu uso, não está no fim, mas no começo e precisa se levar em conto o jogo que sustenta as necessidades antropológicas socialmente elaboradas, presenças e ausências, que se fazem ora presentes, ora ausentes e presentes e ausentes ao mesmo tempo também. Um jogo político, mas também social, e certamente histórico que

(...) procura integrar os de baixo e os de cima no constructo da sociedade e da política, ampliando e tornando mais complexo o campo das lutas e dos conflitos. (...) E para, Viotti da Costa, não é possível entender a dinâmica das

lutas sociais sem estudar a relação contraditória entre classes inseridas na estrutura de mando – sejam elas as que detêm os poderes econômicos, sejam aqueles setores da intelligentsia que viabilizam, dão suporte e mesmo se apropriam das decisões, das estratégias e dos benefícios do poder econômico, político e cultural de um processo social – e como os demais setores reagem ou entendem o processo de dominação. Na perspectiva de Vladimir Safatle, desamparo e esperança como ausência de possibilidades reais de superação do medo. (IOKOI, 2018, p. 38)

E na ausência de possibilidades reais de superação do medo, outros afetos se constituem em um

(...) mundo às avessas”, marcado pela destruição da natureza (aí incluída a humanidade no humano), pela crise das instituições políticas, pelo esgotamento da religião, pela separação irreconciliável entre filosofia, ciência e arte, pelo isolamento das ciências parcelares, pela corrosão das particularidades, pela emergência de novas necessidades sociais (como, por exemplo, as necessidades urbanas), pelas decepções e frustrações do consumidor, pela automatização crescente, pela aguda especialização da divisão do trabalho, pelo aprisionamento do desejo, do sonho, da vida. (NASSER E FUMAGALLI in MARTINS, 1996, p.25)

Neste ponto, em que a complexidade das relações se dá a partir dos conflitos que as constituem pelas ausências nas presenças e em que todos os envolvidos são, ao mesmo tempo, linha e tecelão na confecção de uma trama social presente com muitos tempos, em que

(...) o Estado se constitui assim como a forma do político e do poder, não podendo ser considerado uma instância ou o momento da superestrutura, estado acima ou separado da sociedade civil. Por essas razões a análise do Estado desenvolvida por Lefebvre repõe-se de outra forma ao examinar a produção política da sociedade. E é da produção política da sociedade que nascem o Estado e os processos de institucionalização, e estes, por sua vez, conformam e produzem novas relações e a própria realidade social. (SPOSITO in MARTINS, p. 41)

Realidade social que se constrói pelos conflitos, a partir dos quais se revelam as representações ideológicas, os interesses, os sonhos e os processos de dominação/libertação de uma sociedade, forma pela qual deve o

(...) historiador proceder ao desvendar acontecimentos singulares, cotidianos ou complexos que envolvam a geopolítica de um período. Ao abordar como a história do cotidiano e a grande história se entrelaçam, como elas decorrem

de intrigas, disputas interpessoais, fatores que se expandem para as estruturas mais amplas da política, da economia, dos poderes locais e internacionais, desvenda as múltiplas temporalidades em coexistência no presente. (IOKOI, 2018, p. 38)

Presente e tempos, marcados por mudanças, pois

(...) todo tempo é tempo de mudança – mas alguns são mais do que outros. Todo tempo é tempo de conflitos – mas há momentos históricos em que as tensões e os conflitos isolados que caracterizam a experiência cotidiana subitamente se aglutinam num fenômeno mais amplo e abrangente, que ameaça a 'ordem social'. (COSTA, 1998, p.23).

Conflitos que, neste espaço, lugar, tempo, das aldeias do Jaraguá, faz com que as populações indígenas se tornem agentes das transformações urbanas, uma vez que, o direito à cidade não se limita ao direito a reformular o uso que faz da cidade exclusivamente pelos urbanos, mas em ressignificar o uso da cidade como lugar de encontro, troca, conhecimento, arte, ciência e tecnologia, sem com isso, ignorar o direito à natureza, que se faz presente nas sociedades urbanas, considerando também que o direito à natureza não se faz pela aniquilação da cidade, e sim pela transformação, ou reconstrução do que se entende por cidade (LEFEBVRE, 2008).

No conflito entre espaço e os usos que se faz dele, o que importa, o que comporta, o que conforma são, em “última instância, a maneira como as pessoas interagem, como pensam e agem sobre o mundo e como, ao transformar o mundo, transformam a si mesmas” (COSTA, 1998, p.19). Assim, com

(...) falas, gestos, entonação, modos de relacionamento, desencontros entre o falado, o percebido e o feito tudo enfim tem que ser concretamente vivido, ainda que no limiar do percebido. São esses desencontros que dão sentido a práxis, fazendo-a repetitiva, mimética ou inovadora, no mesmo ato, no mesmo movimento. (MARTINS, 1996, p.22).

São as pessoas que transformam o mundo e a si mesmas, que são produtoras e ao mesmo tempo conformadoras de culturas que possuem suas próprias

(...) identidades, linguagem e significados, produtos da interação social que ocorre num sistema específico de poder e relações sociais, com protocolos, sanções e rituais próprios. As condições materiais da vida das pessoas, a maneira como elas utilizam e distribuem os recursos humanos e ecológicos, as maneiras concretas como se exerce o poder são tão importantes para determinar a formação da identidade, definir a linguagem e criar significados quanto os códigos sociais que mediatizam a experiência ou as convenções

usadas para definir o que é real. Com efeito, as condições materiais e os sistemas simbólicos estão intimamente relacionados. (COSTA, 1998, p. 16).

Portanto, os sujeitos com suas cosmovisões, inseridos em circuito de afetos, produzidos pelos conflitos nos quais estão inseridos historicamente, socialmente, politicamente, em que o medo é o “afeto político central e indissociável da compreensão do indivíduo, em seus sistemas de interesses e suas fronteiras a serem continuamente defendidas, como fundamento para os processos de reconhecimento”, coexistem em um tempo, se inserem na pesquisa como início, meio e fim para se compreender seus modos de vida, eles são e também estão adolescentes nas aldeias Guarani Mbya do Jaraguá, vivem e constroem suas culturas, são humanos – “potencia, conhecimento, ação, amor, corpo e alma” - que se “desenvolvem por contradições, tomam forma por meio do inumano”, são em conjunto e individualmente (OSEKI in MARTINS, p. 110; SAFATLE, 2016, p.17).

Estes sujeitos, existentes em um

(...) organismo vivo, que só tem sentido e existência por meio de seus prolongamentos: o espaço que ele alcança e produz e é seu meio. (...) No centro do corpo humano persiste um núcleo irredutível, um ‘algo’ não-indiferente, que associa no espaço todos os sentidos (olfato, tato, audição, gosto e visão). Um corpo total com propriedades e dimensões espaciais. (OSEKI in MARTINS, p.109).

No espaço, lugar de disputas, de conflitos em que “as relações de equivalência se transformam em relações contratuais e institucionais, mas estas não coincidem com as primeiras como formas de legitimação, apesar de estarem estreitamente ligadas”, dão ao espaço, extensão do humano, um significado, que na disputa pela presença, se torna também ausência, e no conflito entre urbano/aldeia, entre propriedade e apropriação, na lógica do Estado, do Capital, mas também na lógica da cosmologia Guarani, define que a “pobreza é pobreza de realização das possibilidades criadas pelo próprio homem para a sua libertação das carências que o colocam aquém do possível”. (MARTINS, 1996, p. 19 e 44)

Na relação Estado- aldeia, em que

(...) esse fortalecimento generalizado do Estado não elimina a possibilidade de sua superação, já que não existe Estado sem contra-Estado, não existe poder ser contrapoder que o ameace realmente. Os contrapoderes são todas as forças que ameaçam o Estado de dentro, “a saber, as regiões, as periferias

(às vezes próximas dos centros), as diferenças que vão se produzindo, junto com as lutas de classes. (KOSMINSKY E ANDRADE in MARTINS, 1996, p. 53).

Assim, os adolescentes indígenas da periferia de São Paulo, na apropriação que fazem do espaço físico e virtual, por conta de seus medos e esperanças, são molas propulsoras de expectativas que os tornam corpos políticos. Logo, o Estado se torna sujeito que provoca o desemparo, mas que em si mesmo não pode impedir os contrapoderes que produzem expectativas. Portanto,

(...) o contrato pode expirar mas não a instituição, pois sua duração é a mesma da divisão trabalho político, onde o poder, tornando-se abstrato, realiza-se na forma plena do político – que é o Estado – resultando em uma desapropriação social que separa os atores e cria um árbitro acima e entre eles, penetrando todos os escalões da vida social: os homens que produzem nas fabricas mas que não tem a palavra para dizer sobre sua produção, as crianças e os pais que não tem a palavra para dizer como percebem sua educação na escola. Por essas razões a análise das instituições retoma o princípio da equivalência que as funda, que expropria, domina e subordina. Lefebvre, por meio de uma cuidadosa reconstrução histórica, situa o Estado como resultante da institucionalização do liame social pela troca. (SPOSITO in MARTINS, p. 44 e 45).

Nessa dialética de presença e ausência do Estado, também no sistema escolarizado da aldeia, em que o espaço da educação Guarani Mbya é também ocupado pela escola, com seus atributos escolarizantes, que inserem a lógica social do capital e do Estado no interior da comunidade, na forma de um conflito em que

(...) educação e escolarização não se equivalem. A educação, forma de manutenção cultural dos povos, permeia as atividades humanas e não se encerra em nenhuma etapa da vida do indivíduo. Já a escolarização diz respeito a uma forma específica de educação, elaborada pela cultura Ocidental. (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 40)

De forma que, “a educação indígena não se institucionaliza na escola, fazendo com que o espaço educativo da aldeia não se restrinja ao espaço escolar”, porém tal lógica se transforma quando a escola ocupa papel central na formação do sujeito, em uma aldeia confinada pelo urbano, em que as práticas da educação indígena são limitadas e as possibilidades da escola se ampliam no espaço e nas aspirações (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 36).

E, se de um lado o interesse pela escolarização parte dos povos indígenas para legitimarem suas lutas se inserindo com facilidade na sociedade do *jurua*, transitando pelos dois mundos com o objetivo de fazer a manutenção de suas culturas; por outro, a violência com a qual o mundo não-indígena chega à aldeia pelas portas da escola se configura em um conflito que faz surgir novas possibilidades, pois se

(...) em termos de programas escolares, desenvolver currículos, conteúdos, materiais e formação de pessoal especializado, a LDB (lei 9304/96) parece construir uma relação não integracionista, mas antes, valorizadora, dos aspectos culturais dos povos indígenas. Ainda, em relação a educação escolar indígena no Brasil, não se abandonou o caráter tutelar. (...) A tutela, como apontado anteriormente, se refere diretamente à hierarquização e inferiorização da cultura indígena. Mas o que há de explicitamente diferente em relação à educação especificamente Guarani? Educação das crianças Guarani se faz por meio da relação cotidiana entre as famílias e os mais velhos, entendendo que essa interação diária caracteriza a educação tradicional. (...) a educação para o Guarani está na construção da pessoa na sua integralidade, não somente a partir de uma educação meramente escolar e outro aspecto fundamental da educação Guarani, diz respeito à ausência da repressão. (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p.45).

Dentre as possibilidades possíveis, uma delas é relacionada aos professores e suas construções sociais e políticas, a partir do lugar da escola e da educação escolarizada, como explica Meliá:

Quero aqui chamar a atenção para uma situação que vem ocorrendo com relativa frequência. Há professores indígenas provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional, às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais. Se eles ainda sabem a língua, já perderam, em muitos casos, o sentido das palavras e expressões da língua mais arcaica, principalmente no que se refere à religião ou ao sistema de parentesco. Por motivos que tem uma profunda explicação cultural e política, a própria comunidade indígena nomeia como professores a seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional. (...), mas também se dá o fenômeno contrário: por vezes, são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos

sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola (MELIÁ in SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 46).

Assim, é possível perceber que mesmo entre os professores indígenas dentro da escola da aldeia do Jaraguá, os conflitos surgem criando tensões, que juntas produzem um novo tipo de conhecimento. Aqui, existem os professores que se distanciam da cosmologia pelos mais diversos motivos e se aliam politicamente à ideologia do Estado, fortalecendo um ensino voltado para as demandas do sistema; contudo, também existem os professores que, inteiramente ligados à cosmologia, veem na escola um lugar de luta, de diálogo entre a educação sistematizada e a educação indígena, propondo um olhar a partir da cosmologia indígena para o ensino escolar, questionando e ressignificando constantemente as propostas do currículo.

Ainda mais, existem os professores que, inseridos em um sistema de conhecimento escolarizado desde sua formação, já não questionam se o ensino deve ser aquele, mas tem como dado o fato de que a escola ensina aquilo que está no livro e, na medida em que percebe a necessidade, faz ajustes nos conteúdos para que, de alguma forma se relacionem com a educação indígena; por último, os professores *jurua*, que com suas cosmovisões constituídas, inicialmente fora da aldeia, levam para a escola da aldeia suas multiplicidades de concepções que, ora buscando se aproximar da cosmologia, ora acreditando que a educação escolar em nada se relaciona com ela, inserem novas tensões nos conflitos entre escola e educação indígena.

Ainda resta um questionamento para Meliá (in SILVA E CAVALCANTE 2018), que aprofunda o debate sobre o lugar da escola dentro da aldeia: “o ensino moderno para os indígenas serve a quem?”.

Assim, como nos internatos, a escola separa a criança de sua família e de sua comunidade produzindo, com base no individualismo, um sujeito sem passado, presente e futuro, já que se vê destruída a alteridade e qualquer perspectiva de crescimento junto à comunidade. Nessa situação, a “replicação mecânica do saber tradicional o folcloriza e pode ser tão prejudicial quanto à entrada massiva do saber ocidental”, trazendo um efeito de fragmentação e de redundância na cultura. Com efeito, pode-se compreender, a partir deste autor, “(...) que o ensino nas aldeias pode

tanto trazer a criticidade e a compreensão macroanalítica da questão indígena em escala nacional”, favorecendo na articulação da luta pelos direitos dos povos indígenas, como também pode servir de porta de saída da aldeia (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 33).

Levando em conta os riscos que a escola proporciona e também as possibilidades de transformação, é importante considerar que quando a lógica do urbano chega na aldeia, mudanças se fazem necessárias e reconfiguram a vida naquele lugar, pois no caso dos Guarani Mbya:

A criança, apesar de seu nome indígena, necessita ser registrada também com um nome oficial em português, para que tenha acesso à escola, aos serviços de saúde e às demais instituições, estabelecendo-se regras burocráticas sobre os indivíduos que se sobrepõem ao reconhecimento da comunidade. (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 35).

Essa sobreposição de regras, que anteriormente não faziam parte da organização social da aldeia, não só transforma, como implica mudanças nos sujeitos que vivem ali. Quando tais regras impõem seus próprios regimes, provocam a sobreposição também de uma concepção diferente da cosmologia daquele povo, e no caso da escola, implica em conflitos com o descrito a seguir:

Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas. (Professora Maria de Lourdes, Guarani/MS)

As mudanças acabam implicando em situações como a de *Ngaru*, que não fala Guarani, assim como seu pai e sua mãe, já que para sua vida, tanto na aldeia como fora dela, a língua portuguesa basta. Mas o que isso significa para a comunidade? Os amigos de *Ngaru* brincam dizendo que ele “não é índio”, pelo fato de não falar o Guarani – a brincadeira é um sinal de que, mesmo que os estudos culturais apontem que a falta de fluência com idioma não caracterize a desconstrução total de uma cultura, mesmo que para aquele grupo a língua tenha grande importância, a lógica social que envolve a escola não a exige.

Tal luta se constrói a partir dos conflitos que se iniciam com as disputas sobre a terra e seus usos, estendendo-se para a escola e seu lugar na educação dentro da aldeia, fazendo surgir outros grupos etários que se constituem em novos grupos culturais e, por fim, insurgem sem direção a todos os conflitos vivenciados. Porque

Conforme o sistema social da escola, o jovem passa a conviver mais tempo do seu dia com outros jovens de sua idade e, portanto, isolados do contexto total da sociedade. A formação de grupos homogêneos proporciona ao jovem um estreitamento das relações pessoais que mantém com seu grupo, adquirindo assim características de uma “pequena sociedade particular”. Diante disso, surge nesta sociedade uma subcultura própria com seus rituais, símbolos, modas, linguajares e valores individuais. (GUIMARÃES E MACEDO, 2010, p. 11)

Cosmovisões que são transformadas, apesar de a educação acontecer em todos os âmbitos da vida em sociedade, não sendo nisto diferente do contexto indígena. Ela não se dá “exclusivamente como resultado de processos políticos e legais que definam as bases de ensino formal”, pois está inserida em temporalidades distintas que tornam os conflitos entre educação indígena e escolarizada em alterações dos dois modelos de educação, numa dialética que se insere a partir de presenças e ausências em um modelo e outro (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 35).

E, se nos estudos de Schaden (1954), a criança e o jovem Guarani se desenvolvem de maneira livre e independente e o método educativo não é permeado por métodos de repressão, e tem na palavra a fonte da verdade absoluta, mítica e original. Assim, “a educação escolar livresca prepara os alunos para as verdades ocidentais, caracterizadas pela ciência, pela cidadania e o pelo trabalho”, constituída em regras rígidas e disciplinares, provocando conflitos que desemparam, e fazem surgir afetos como o medo e a esperança, gerando expectativa e gerando novas cosmovisões, um novo grupo cultural (SILVA E CAVALCANTE, 2018, p. 44).

Yvoty questiona o papel da escola e do livro quando diz:

Eu gosto de estudar, ler livro não, mas pesquisa eu faço muitas. Faço mais sobre histórias antigas, dos indígenas bem antigos. Na sala, todo mundo pergunta o porquê, mas só eu vejo fotos indígenas e legendas indígenas. Eu não sei, mas na história que ensinam na escola tem muita coisa que é mentira – sei lá, ‘quem descobriu o Brasil’ é mentira porque povos indígenas já estavam aqui no Brasil, e também falam que eles ‘fizeram pazes com indígenas’ também é mentira porque xeramõe conta de outro jeito, ai não dá

pra acreditar no que tá escrito no livro, porque muitos são mentira. Os xeramõe contam que os indígenas já estavam no Brasil faz muito tempo, aí os brancos apareceram e começaram a massacrar os indígenas porque não falavam a mesma língua. Entendiam bem pouco e começaram a matar, então começou tudo isso de querer criar casa, carro, muitas coisas e até hoje é assim (YVOTY, 2017 e 2018).

A escola, portanto, é o lugar em que é possível pensar a existência de um adolescente Guarani Mbya no Jaraguá, que disputa entre aldeia e cidade, que entre as presenças e ausências da educação indígena e da escolarização produz novas formas de cultura, de se relacionar com a vida na aldeia e na cidade, porque como Bourdieu explica, a estratégia da escola, com o agrupamento dos adolescente por idade, os retira de suas sociedades por um período do dia, e:

(...) essa retirada simbólica do jogo tem uma certa importância, tanto mais porque é acompanhada por um dos efeitos fundamentais da escola, que é a manipulação das aspirações. A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e ao mesmo tempo, confere aspirações. (BOURDIEU, 1983, p.115)

Ao conferir aspirações, implica em uma característica do humano: “que o homem não se reduz à razão. O homem é também um ser que sente, que age, que tem vontade.” (MARINI in MARTINS, 1996, p.137). Logo,

(...) esse é o fundamento simples e difícil da realidade social, pois às trocas materiais se superpõem as trocas intelectuais, pela linguagem, e as afetivas, pelos sentimentos. (SPOSITO in MARTINS, p.44)

Tais aspirações colocam a própria escola da aldeia em cheque, pois se ela apresenta o mundo não-indígena e as possibilidades da inserção neste mundo, seja para lutar dentro da aldeia, seja para fugir dos conflitos da aldeia, o questionamento que surge é sobre a equivalência de tal escola com as outras e quais são os limites para as aspirações dos adolescentes que estudam ali. Yvoty e Ojeroky demonstraram que pensam sobre o assunto, quando, em uma das reuniões, questionaram sobre o ingresso na faculdade, mesmo tendo estudado na escola da aldeia. Eles sabiam que não se tratava de ter que estudar alguma outra coisa em outra escola, mas sim, de ser adequada e suficiente a qualidade dos estudos na escola da aldeia:

Eu ia na escola fora da aldeia, junto com os outros que não são índios. Eu estudei, acho que foi por 1 ano, e depois eu voltei a estudar dentro da aldeia.

Acho que, com 7 anos mais ou menos, me dava bem com todo mundo, igual aqui na aldeia, nunca fui de arrumar problema. O negócio da escola é bom, porque ensina o pessoal a valorizar a vida, a valorizar a terra. Eu acho que na escola ensina isso, mas depende da aldeia, só que eu não sei lá fora. Aqui ensina sobre tudo um pouco e no meio de 2018 eu mudei de escola, agora tô estudando no Jairo Ramos – de manhã, lá é legal, mas eu não tenho amigo, então, não sei, porque lá é diferente daqui, aqui eu faço amizade fácil porque conheço muitas pessoas, já lá é meio difícil. Não tem preconceito, preconceito não, alguns têm, mas alguns não. Da minha sala não tem, graças a Deus não passei por nada assim, só o pessoal fica quieto, fazem uns comentários, mas eu nem ligo. O ensino sim, é melhor do que aqui. O que muda mais é a atitude dos alunos, porque lá eles falam muita coisa pros professores e eles estudam há mais tempo do que eu lá na escola, só que não respeitam o professor, mas eu respeito. Eu não sei porque, se você respeita a maioria da sua família, seus amigos, por que não respeitar o professor, a professora que tá te dando educação? Ai, eu acho isso muito estranho. Aqui o professor fala e todo mundo fica quieto, presta atenção, escuta, já lá não, lá é diferente, o professor fala alto, todo mundo tem que falar também, tem que gritar, fala um montão de palavrão pro professor. Isso acontece mais com a professora de inglês, ela manda os alunos calarem a boca, eles falam que nem a mãe deles manda eles calarem a boca e ela quer mandar. Já as aulas, só de inglês que não tinha aqui, porque inglês começou no meio do ano, lá já tinha desde o 2º ano. (YVOTY, 2017 e 2018).

Eu gosto de morar aqui, mas preferia morar lá na Pinhal, só que não falei que quero ir embora – lá tinha mais educação, mais professores e a escola não é escola, é colégio. É que aqui é muito pequeno e não tem professor, às vezes faltam e lá a escola parecia mais com as escolas de fora da aldeia. Era melhor, tinha que estudar mais, porque aqui só passam os alunos pela idade, mas lá tem que fazer prova também e tem que passar no outro ano, se for inteligente, se não for inteligente, já era, tem que estudar mesmo. Eu era do grupo em desenvolvimento (risos), eu gosto de estudar e para mim é estudar e aprender e depois trabalhar. É melhor ir para a escola estudar do que ler e eu prefiro aprender na escola, porque estudar não é só ir pra escola e fazer exercício, tem também que deixar conhecimento na cabeça. Eu quero ser professor de espanhol fora da aldeia, mas eu quero estudar até terminar a escola aqui na aldeia, só que não sei se consigo ir estudar fora, só estudando aqui. (OJEROKY, 2017 e 2018).

Portanto, para que se possa interpretar a relação do homem com o social, o caminho proposto por Lefebvre é primeiramente

(...) impedir toda negação das contradições, seu isolamento e atomização, de modo a globalizar as contradições na unidade dialética. Será preciso manter vivo o processo dialético, tornando-o permanente, triádico e não binário, pois 'a simplificação binária esvazia a dialética' (MARINI in MARTINS, p. 141).

As contradições existentes nas relações de apropriação e propriedade da terra no Jaraguá criam nos adolescentes um mal-estar que pode ser percebido em suas narrativas, pois ora a luta surge como mecanismo de resolução do conflito, ora a saída da aldeia como encerramento dele, como um

(...) segundo passo será partir da realidade da consciência, sabendo desde já que ela 'não é nem verdadeira e nem falsa, (...) não é mais do que um ponto de partida' e que só do conflito 'nasce a necessidade de ultrapassá-la' (MARINI in MARTINS, p.141).

O conflito, então, já não é o problema, mas sim um propulsor de afetos que constituem a expectativa mobilizadora e intrínseca às cosmovisões constituídas de

(...) todas as experiências e interpretações que brotam durante a história humana, amontoadas e escondidas sem ordem. Tudo se reencontra, não como momentos de uma totalidade, mas como elementos isolados em conflito com o resto de nossa consciência'. Todos eles estão presentes na consciência, como 'um caos, como um enigma', mas não são percebidos como tais. É preciso 'um trabalho que permita ordenar histórica e geneticamente toda essa imensa matéria. E as leis aparecerão' (MARINI in MARTINS, p. 141)

As leis que surgem da organização histórica e genética da matéria que constitui as cosmovisões deve ser examinada atentamente para "descobrir o conteúdo das 'relações reais', separando-as de suas formas" (MARINI in MARTINS, p.141). As relações que podem ser "descobertas" nas narrativas dos adolescentes, e como estão relacionadas com o contexto histórico que os envolve: a questão da terra e o seu uso feito pela escola que os insere em um novo lugar que precisa ser transformado e construído ao mesmo tempo, fazendo surgir um grupo etário que se vincula por suas aspirações que, mesmo que não quisessem, passam pelas aspirações escolares, em direção aos ideais da cosmologia Guarani e, na disputa, surgem novas possibilidades de aspirações que conectam aldeia e cidade, educação indígena e escola, passado, presente e futuro, de uma nova forma, compreendendo-se que

(...) a superação das abstrações é possível, uma vez que a vida exige atos práticos. Que a diferença é possível, pois, sendo afirmação social das particularidades, os resíduos irreduzíveis, ela chega a ser assumida como atributo da vida social, porque há momentos de presença, de apropriação, que delimitam as expropriações. (SEABRA in MARTINS, p. 83).

Na afirmação social das particularidades, os adolescentes constituem-se em um grupo etário cultural, sujeitos que agem e interagem no espaço e nas

(...) trocas simbólicas, nas formas de manter e ampliar os vínculos afetivos capazes de formar relações simétricas, baseadas em afeições desprovidas de subordinação e controle, promotoras de gozo do homem donator (que possui uma pulsão, uma tendência para a dádiva, por esta constituir-se num valor que o torna, no seu próprio eu interior, grato pelo convívio e pela afetividade desprovida de valor mercantil – um doar ao outro como ato amoroso pelo prazer de oferecer aquele gesto como parte de sua gratidão pelo afeto recebido) (IOKOI, 2018, p. 40).

Ainda sobre os afetos e como o circuito de afetos se estabelece entre o grupo de adolescentes Guarani Mbya do Jaraguá, um problema surge como central da dinâmica política dos afetos: a contingência.

Nesse sentido, é possível dizer que um acontecimento contingente é exatamente aquele que traz o não percebido e o incomensurável à cena. Incomensurável não por ser infinitamente grande ou pequeno, mas por ser infinitamente outro. Por isso, ele quebra a redundância de um sistema de informações que sempre precisa encontrar, entre fatos dispersos, um denominador comum de contagem. Essa outra cena produzida pelo reconhecimento da contingência é o que nos leva à auto-organização paradoxal, na qual os sistemas vitais estão em contínua reordenação, instituindo novas normatividades que podem mudar radicalmente o modelo de regulação do sistema, afirmando sua capacidade transitiva. Essa outra cena é a vida em sua soberania insubmissa que nos puxa para fora desse tempo. (SAFATLE, 2016, p.313)

Na contingência do que torna possível um grupo cultural de adolescente Guarani Mbya do Jaraguá, está a superfície da pesquisa, daquilo que pode ser conhecido em suas narrativas até o limite de exposição das cosmovisões. Indivíduos que não são “portadores passivos de ideologias, pois criam seus próprios roteiros dos discursos disponíveis e do material fornecido por seu passado e pelas experiências do presente”, mas também estão inseridos em um processo que na maioria das vezes

foge de seu controle”, pois “(...) encontram uma ‘realidade’ revestida de sinais e símbolos que desconhecem, uma ‘realidade’ que somente podem avaliar por meio de seus próprios códigos” (COSTA, 1998, p. 17).

Códigos dos adolescentes que são diferentes dos códigos dos adultos, dos não indígenas, etc. e é por tais códigos próprios que eles interpretam e ressignificam a “realidade” que os cerca e a vivenciam. Somado aos códigos, “cada corpo (organismo) tem seu regime de temporalidade (encontro proporcionado pela expectativa gerada pelo medo e esperança) e regimes de temporalidade idênticos aproximarão corpos aparentemente distantes”, sendo possível notá-los em suas caracterizações da adolescência, em seus gostos e preferências (SAFATLE, 2016, p. 20); como também relatam colaboradores:

Eu gosto de ouvir funk, mas tipo romântico. Eu não gosto de palavrão, mas eletrônica de vários tipos, menos música, assim, que tem palavrão. Sou romântica sim, tô namorando! Ele é daqui e estuda à noite, mas o ano que vem ele termina e eu não quero casar cedo porque não acho isso bom, na verdade acho muito estranho. Eu sou muito jovem ainda e, na minha opinião, só devo me casar com 20, ou com 23 anos. Eu quero ser conhecida como uma menina que gosta de conviver na mata e tem orgulho de ser indígena. Eu gosto muito de ficar e andar pela mata, sem nenhum preconceito e ninguém falando “olha um índio” e ficar dando risada. De vez em quando, uso celular, Facebook, pra publicar algumas coisas (...). Contribuir, eu contribuo muito com a minha mãe, porque eu “marco” ela em algumas coisas que eu faço, aí só falo mesmo sobre a natureza. (YVOTY 2017, 2018).

Quando meu pai me chama, eu vou trabalhar com ele. Ele trabalha com tudo, fora da aldeia. De vez em quando jardinagem, pedreiro, quase tudo assim. Aí, quando ele me chama eu vou e o dinheiro é repartido entre nós dois, então eu coloco crédito (no celular) e compro roupa. Às vezes eu levo meus pais pra comer também, na lanchonete comer hambúrguer, pizza, bauru. Na aldeia, eu fico é mais trancado em casa, conversando com minha avó – ela fala cada bobagem, sempre conversamos em casa em português. Quando estou sozinho, gosto de ouvir rock pesado porque eu gosto do som, mas não entendo muito bem as letras; também gosto de sertanejo e forró, mas não gosto muito de dançar, mas quando tem forró aqui na aldeia, todo mundo dança (risos). Também gosto de tocar violão e às vezes venho aqui na opy e fico tocando. O que eu mais gosto de fazer aqui na aldeia é jogar

futebol porque gosto de estar com meus amigos e na escola é o lugar onde fico mais próximo deles e podemos conversar muito. (HIERU, 2017, 2018).

Gosto de ficar em casa, assistindo séries. Gosto também de escutar rock, mas não posso falar as bandas – gosto da letra também, gosto de estudar, de pesquisar, mas não sei se sou uma boa aluna. Às vezes, uso as redes sociais, mas é complicado. Já veio uma mensagem do jurua falando que as índias não valiam nada, que eram todas vadias, que nós devíamos morrer, não devíamos existir. Isso me machucou porque também falava de outras mulheres, da minha mãe. (PORÃ, 2017, 2018).

O que eu mais gosto de fazer aqui na aldeia é joga bola, mas eu não posso, porque estou com o joelho machucado. Machuquei jogando bola (risos), mas gosto de música também. Bom, antigamente era só funk, mas agora é também reggae, sertanejo e essas ‘musiquinhas’. Mas funk, eu ouço só um pouco e não é pra dançar – é a letra e a batida que gosto, porque para dançar é só quando eu estou sozinho (risos). Eu toco de vez em quando o baracá só, eu arrisco. Eu estou namorando, é sério, ela é daqui e eu acredito que ela ‘é pra casar, mas casar cedo ainda não, eu ainda não trabalho. (NGARU, 2017, 2018).

Não sou apaixonado, igual ao Heiru (risos) e gosto de ouvir Linkin Park, mas não entendo muito bem a letra (risos). Também gosto de forró e de ‘k-pop’, é sucesso mundial! Não penso muito no futuro, não sei o que quero ainda. (HI'Ã, 2017, 2018).

Sou muito viciado no celular. No Facebook, fico jogando joguinho, pesquisando, Pokémon (risos), Super Mário. Aquele joguinho dos anos 80, aí que é bom, não é? É velho, foi mal (risos), eu estou falando do jogo por causa do gráfico, entendeu? Mas é bom, Super Mário original, aí é só você baixar no celular, ‘da hora’. Existe um canal de Youtube que eu também fiz, eu tinha, só que eu excluí tudo, deletei. Nele eu falava sobre jogo e internet só que, porque num vídeo eu falhei, não deu certo e desisti porque não deu certo. Tive o canal há dois anos, três anos, quatro, mas não deu certo, então desisti. Agora é dançar música eletrônica, talvez, estou querendo fazer outro canal no Youtube, de música eletrônica, mas eu não entendo muito a letra, só baixo no Youtube. (KYKY'I, 2017, 2018).

Eu gosto de ler livros, drama, aventura, não gosto muito de sair. (JOAVY, 2017, 2018).

Assim, o regime de temporalidade, que em seus códigos aproxima corpos aparentemente distantes, faz com que as identidades em sofrimento busquem pelo reconhecimento político que só pode existir a partir de circuito de afetos, tornando o

grupo cultural de adolescentes Guarani Mbya do Jaraguá um corpo político, com sentimentos que atuam como molas propulsoras de modificações sociais, pois para mudar o poder é “necessário começar por se perguntar como podemos ser afetados de outra forma”, e para isso, “será necessário estar disposto a ser individualizado de outra maneira, a forçar a produção de outros circuitos.” (SAFATLE, 20016, p.15).

São os adolescentes, portanto, com os sentidos em explosão, que estão em condições de desconfiarem, e desconfiam da usurpação de sentido, por isso se rebelam e lançam questionamentos, como

Quais são, então, os sujeitos emergentes capazes de captar essa nova via? ‘Nas condições do mundo moderno só o homem à parte, o marginal, o periférico, o anômico, o excluído da horda (...) tem uma capacidade criadora (...). O que tem mais oportunidades de criar obras não seria o homem das fronteiras? Há duas classes de periféricos; uns – vítimas – ficam parados na margem, gostando dela, contentam-se em ficar aí, porque isso lhes dá pequenas vantagens. Outros se voltam contra a massa da qual saíram, para desafiá-la, para medi-la com o olhar e o pensamento. Estes alcançam o conhecimento crítico. (...). O homem das fronteiras suporta uma tensão que poderia matar outros: ele está ao mesmo tempo dentro e fora, incluído e excluído, sem, por isso, dilacerar-se. Vivida, essa contradição, se acrescenta a todas as que esse homem descobre.’ (MARINI in MARTINS, 1996, p.145)

Tal contradição é descrita por Yvoty ao falar sobre a adolescência na aldeia, quando, a seu ver,

(...) no meu pensar, eu acho que os jovens de hoje em dia, os indígenas que dão valor para o celular, para esse negócio de Facebook e WhatsApp, não é só isso que tem que ser na vida, tem que dar mais atenção para mata. Por exemplo, a minha irmã fica 24 horas no celular, minha irmã e minhas sobrinhas postam um montão de fotos, eu não sei o que elas veem nisso. Porque os nossos pais, nossos avós foram criados só na mata. Tinha de tudo, plantava, colhia, agora eles não, só pensam em Facebook, casar, namorar, nada mais, aí para mim eu acho meio estranho né, porque aqui em casa, nessa aldeia aqui aonde a gente está, você vê que tem um montão de verde já lá em cima (aldeia Pyau), não, você sobe lá e só vê casa e mais casa e mais casa e não tem como viver assim. Todo mundo que vem aqui fala que tem mais cheiro de verde, porque em todas aldeias que eles vão não tem, só tem poluição, essas coisas. Porque assim como a minha mãe fala pra mim e pra todos os meus irmãos que a gente tem que valorizar mais a terra porque ela é nossa mãe, ela deu a vida para nós, se não fosse por ela ninguém

existia no mundo. Eu acho que eles (os adolescentes) deviam começar a pensar mais sobre plantar e colher, nem que seja só jogar a semente no chão, porque ele dá assim mesmo. Eu plantei um pé de jabuticaba, plantei maçã, plantei um montão de frutas com a minha mãe e esse ano a gente vai colher de novo lá pro final no ano. Essa foto que eu tirei do laguinho ali em cima, nós plantamos, e as verduras já estão grandes!

Os meus amigos, alguns, pensam no futuro e outros não. Alguns deles pensam em coisas erradas, por exemplo: eles bebem, eles fumam, fazem um monte de coisas. Tem alguns que já estão casados e ficam perdidos, e hoje eu acho que nós, jovens, aprendemos sobre a cultura. A minha mãe está fazendo um projeto pra ter uma Casa de Cultura e lá na escola eles estão fazendo um projeto de arco e flecha para ensinar os outros, que não são Guarani, a atirar. Na aldeia que meu irmão está, na Itaendy, eles estão vivendo sem ter luz, sem ter nada.

E por conta do meu jeito de ser, eu acho que estou envolvida com a cultura, e os jovens também, porque ninguém sai pra viver em outra aldeia ou fora da aldeia, e todos falam em Guarani. Seria melhor se os jovens não fizessem um montão de coisas relacionados ao pessoal de fora. (YVOTY, 2017 e 2018)

Por isso, são os adolescentes o centro dos conflitos que os constituem que, pelo uso insurgente do espaço, formam o corpo político e devem “ter em mente a impossibilidade de esses sujeitos fazerem escolhas diferentes das cosmovisões que portam e dos valores que a sustentam”. Em suma, se a particularidade se afirma por reconhecimento social, pode-se falar em igualdade na diferença, situação distinta da

igualdade de forma abstrata dos direitos do homem e do cidadão, uma vez que é concreta e prática. (IOKOI, 2018, p.37).

Esse conflito traduz uma luta pelo uso, pela apropriação, que não é marginal, à parte do todo, fora da sociedade e do social, porque se o uso se insurge e ganha visibilidade, “reestabelece a dialética da propriedade em outros termos, em outros planos. É um processo que pressupõe atos práticos.” (SEABRA in MARTINS, 1996, p.76).

Assim, os adolescentes são ação transformadora e, como integrantes de um universo que permite o diálogo entre culturas, são também agentes de uma possível “sociodiversidade”, como culturas que apresentam soluções de organização do pensamento e de exploração de um meio que é, ao mesmo tempo, social e natural. Nesse sentido, a sociodiversidade é tão preciosa quanto à biodiversidade. (CUNHA, 2009, p.274)

Nela, aparecem os sonhos e planos futuros deles que revelam culturas diferentes de tempos diferentes, mas que em conjunto tem um propósito único, que é transformar, de modo que faça sentido para a aldeia, para a cidade, para a adolescência. Suas narrativas sobre o futuro carregam consigo o uso de um espaço não delimitado, em que cidade e aldeia se tornam um único espaço, por onde transitam com certa facilidade:

Também gosto aqui da aldeia, não tenho interesse de morar em outra aldeia, nem em outro lugar, prefiro ficar aqui. Gosto de jogar bola, sair com os amigos e me divertir, mas a natureza é o principal, porque se não tivesse natureza, fosse terra pura, ninguém sobreviveria sem ar, sem água, sem nada. As plantas são o que dão vida para nós e o que eu mais gosto de fazer, mas aqui não dá não é, é plantar! Aqui não dá para plantar porque nós não temos a semente, o adubo e o espaço. O que tem de mais interessante na aldeia, são os lugares para conhecer, muitas coisas que a gente ainda não sabe, coisas para descobrir, para perguntar.

Eu quero terminar meus estudos e fazer mais algumas coisas, mudança na terra, plantar mais, fazer um monte de colheita – eu quero viver aqui na terra. Eu vou fazer minha faculdade de direito. A minha mãe quer que eu seja advogada, mas eu não sou muito pra isso não, mas eu vou fazer o que ela me pediu para defender mais os povos indígenas. Depois vou trabalhar e vou saber um pouco mais sobre a terra, sobre o que fazer pra ajudar na aldeia. Me imagino trabalhando, fazendo as coisas. Eu vou fazer um curso de

advogada. Mas também quero fazer o curso de policial na marinha, achei interessante, ficar em mar e não em terra firme. Eu assisto muito filme de ação e gostei porque tem ação também e os meus amigos me apoiaram. Na verdade, quero fazer 4 cursos. Esse que a minha mãe me pediu, de advogada, e o resto de policial, policial da marinha, policial de rua, do exército. (YVOTY, 2017, 2018).

POMAR NA CASA DA YVOTY (TEKOA ITAWERA) – FOTOGRAFIA YVOTY

No futuro, eu imagino muitas coisas para minha vida, mas neste momento não estou pensando nisso, nessas coisas. Imagino que um dia não vou estar mais aqui (na aldeia). Vou estar morando em outro lugar, talvez vá estudar fora, talvez na cidade, para ficar mais perto do meu emprego. Talvez trabalhar num prédio bem da hora, em um escritório, se precisar até uso camisa e gravata. Deve ser estranho usar isso, deve ser muito quente aquela roupa (risadas). Depois sair pra caminhar, jogar bola com os amigos. (HEIRU, 2017, 2018).

LAGO NA CASA DO HEIRU (TEKOA PYAU) – FOTOGRAFIA HEIRU

No futuro, prefiro cair fora daqui, sei lá, ir morar em outro lugar, outra aldeia, estudar, ainda não sei o que. Eu tenho algumas ideias, mas não tenho certeza, pode ser administração, porque eu adoro calcular. Eu não quero casar, não sou apaixonada. (PORÃ, 2017, 2018).

ESPANTALHO NA TEKOA PYAU – FOTOGRAFIA PORÃ

Quero trabalhar fora da aldeia porque na aldeia não tem trabalho, porque não é cidade. Quero ser rico para comprar comida e quando eu trabalhar e for rico, vou comprar muita comida. (OJEROKY, 2017, 2018).

TEKOA PYAU – FOTOGRAFIA OJEROKY

Eu não saio não, não gosto, mas quando for trabalhar, pensar no estudo e trabalhar, eu quero sair da aldeia, quero ser empresário de vários produtos,

ter o meu próprio negócio, talvez. Se der certo, viver aqui na aldeia e trabalhar fora. (KYKI'I, 2017, 2018).

TEKOA YTU – FOTOGRAFIA HI'Á

O valor da sociodiversidade não está nos traços e sim nos processos, “para mantê-los em andamento, o que se tem de garantir é a sobrevivência das sociedades que os produzem. Assim, os adolescentes colaboradores da pesquisa, enquanto partilham seus saberes, transformam suas cosmovisões, suas experiências e passam a se estabelecer enquanto sujeitos de insurgências, pois, ao transformarem as relações entre aldeia e cidade ocupam o espaço, disputando-o e apropriando-se do espaço que somente eles poderiam ocupar – elaborando as formas de se relacionar com o conflito e pelo conflito, propondo transformações no espaço, nas relações sociais, na relação com a cidade, ao mesmo tempo em que fazem a manutenção de tradições e valores que consideram necessários para a vida na aldeia.” (CUNHA, 2009, p.274)

CONCLUSÃO

A conclusão desta pesquisa não encerra o assunto sobre os adolescentes Guarani Mbya do Jaraguá, e nem poderia fazê-lo, uma vez que, se torna mais um ponto de partida para estudos junto a este povo e à constituição de uma adolescência ligada às configurações de um tempo e um espaço específicos.

O ponto de partida da pesquisa com os adolescentes foi a pergunta: “as imagens de indígenas apresentadas nos livros de história correspondem a autoimagem Guarani Mbya?” De fato, a utilização das imagens do livro didático introduziu o assunto junto aos adolescentes, mas também permitiu que compreendessem minha presença na aldeia e nas aulas, além de trazer inúmeras possibilidades que não poderiam ser pensadas ainda no planejamento da pesquisa.

A autoimagem dos adolescentes Guarani Mbya não corresponde àquela dos livros didáticos de história, pois logo que eles as viam, os primeiros apontamentos eram para o fato das imagens mostrarem um passado irreal, muito diferente daquele que aprendem com seus *xeramoe*, como fala Yvoty:

Na história que ensinam na escola eu não sei, ali tem muita coisa que é mentira, sei lá, ‘quem descobriu o Brasil’, é mentira porque povos indígenas já estavam aqui no Brasil, e também falam que ‘eles fizeram pazes com indígenas’, também é mentira porque os xeramõe contam de outro jeito, aí não dá pra acreditar no que tá escrito no livro, porque muitos são mentira. (YVOTY, 2018).

Com a constatação de que aquelas imagens não os representavam, eles se prontificaram a participar da pesquisa a fim de construir suas próprias autoimagens, contando suas histórias que não constam nos livros. A participação dos adolescentes na pesquisa se deu de maneiras diferentes daquela pensada inicialmente, porque a pesquisa com pessoas pressupõe a impossibilidade de prever todos os caminhos pelos quais a pesquisa seguirá. O caráter humano da pesquisa, contudo, fez com que cada nova ação tivesse que contar com a participação e decisão dos adolescentes e, assim, eles assumiram, de fato, sua coparticipação.

Os co-pesquisadores, imbuídos de uma intencionalidade na pesquisa, também partilhavam, muitas vezes, das incertezas sobre quais caminhos escolher e percorrer para atingir o objetivo da pesquisa. O fato de o objetivo da pesquisa ser

também subjetivo para eles, tornou cada atividade instigante e podia modificá-la, de acordo com os resultados obtidos: como quando as perguntas elaboradas por eles não serviam para ser respondidas e, juntos, pensamos em novos caminhos a seguir. Estes acontecimentos não foram vistos como problemas ou desvios da proposta inicial, mas como parte indissociável de quem são aqueles adolescentes que, em toda a jornada, partilhavam seus saberes.

Responder perguntas de uma “estranha” a respeito de suas vidas na aldeia, sobre a própria aldeia, os conflitos, o papel da escola e sobre si mesmos foi, em todo o tempo, a explicação para o que é ser alguém “em transição da infância para a juventude”. Chegar à conclusão de que aquele grupo era um grupo de adolescentes não foi uma tarefa fácil, pois o lugar da adolescência, em todo o tempo, parecia controverso, e as pesquisas sobre o tema mostraram que, na verdade, o conceito e a ideia de adolescência são de fato controversos, além de apontar que a utilização de tal conceito precisa ser feita de forma consciente, elaborada, pensada e aplicada a um grupo social, para tanto é preciso minimamente conhecer o grupo social, saber de fato como entende seus grupos etários e que papéis ocupam na vida da comunidade.

Também pareceu necessário pensar a escola e seu lugar social já que, para muitos autores, os conceitos de adolescência se relacionam diretamente com a escola e seu papel dentro da sociedade. Então, falar da escola demandou argumentar sobre educação indígena, da escola indígena. Assim, os caminhos que a pesquisa percorreu não foram dados ou estabelecidos no projeto de pesquisa, mas foram se construindo na dialética entre campo e teoria, em que a práxis foi o que permitiu que a pesquisa saísse de seu ponto inicial chegasse ao seu ponto final, que não encerra o debate.

Então, o que é “transitar da infância para juventude na tribo Guarani Mbya do Jaraguá”?; ou “quem são as pessoas que transitam da infância para a juventude?”. Estas perguntas não podem ser respondidas separadamente, pois não existe uma ideia em suspenso sobre uma categoria de sujeitos, de forma que ambas só existem a partir dos próprios sujeitos e explicar “o que é um adolescente Guarani Mbya do Jaraguá” não é possível fazê-lo de forma atemporal ou em qualquer outro lugar que não seja sua própria *tekoa*.

Assim, não há outra forma de traduzir o que é “ser um adolescente Guarani Mbya no Jaraguá”, senão a partir daqueles que o são. Futuramente, é possível que

os movimentos históricos e os contextos sociais os façam, caso a adolescência naquela comunidade deixe de existir, como ocorreu em outros tempos, assim como mudanças sociais no espaço podem fazer com a própria adolescência e suas características mudem, tornando datada a discussão proposta aqui.

Portanto, esta dissertação apresenta a adolescência Guarani Mbya no Jaraguá, a partir dos sujeitos que integram tal grupo cultural etário. Escolhas específicas, metodológicas e teóricas, foram feitas para descrevê-los, concluindo que são adolescentes e possuem sua própria cultura. Os contextos nos quais estão inseridos, suas cosmovisões, puderam evidenciar os conflitos que produzem afetos e tornando-os um corpo político, circuito de afetos, ação mobilizadora que se apropria do espaço pelo uso insurgente que fazem dele, transformando suas culturas e fazendo surgir uma nova, criando possibilidades, até então, não pensadas pela comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO SILVA, Rafael. A educação escolar indígena no estado de São Paulo: uma análise sobre aproximações e distanciamentos em relação às diretrizes nacionais. 124 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2017.
- AMOROSO, Marta. Terra de Índio: imagens em aldeamentos do império. São Paulo: Terceiro Nome, 2014
- APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). Projeto Araribá. Livro didático de história. Obra coletiva. 4. Ed. São Paulo: Editora Moderna, 2014.
- ARENHART, Deise. Culturas infantis e desigualdades sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ATAIDE, Yara Dulce Bandeira de. Decifra-me ou Devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. Salvador: Loyola, 1993
- BAIRON, Sergio. Tendências da Linguagem Científica Contemporânea em Expressividade Digital. Cibertextualidades, Portugal – Porto, vol. 1, nº 1, p. 83-104, 2016.
- _____; BATTISTELLA, Roberta; LAZANEO, Caio. Fundamentos da Produção Partilhada de Conhecimento e o saber do Mestre Griô.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001
- _____. Identidade. São Paulo: Jorge Zahar, 2005
- BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura. Brasiliense, 1987
- BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. Livros Didáticos Entre Textos e Imagens. In: BITTENCOURT, Circ. O Saber Histórico na Sala de Aula. 12 a. ed. São Paul: Contexto, 2013.
- _____. Autores e Editores de Compêndios e Livros de Leitura (1810- 1910). In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set/dez. 2004.

BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 5 de dez. de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 1967.

_____. Lei nº 6.001, de 19 de dez. de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF, dez. 1973.

_____. Lei nº 9.836, de 23 de set. de 1999. Institui o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, Brasília, DF, set. 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dez. de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2001.

_____. Decreto nº 5.051, de 19 de abr. de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, abr. 2004.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de mar. de 2008. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, mar. 2008.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, jul. 1990.

_____. Lei nº 12.852, de 05 de ago. de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF, ago. 2013.

_____. Decreto nº 6.861, de 27 de mai. de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, mai. 2009.

_____. Decreto nº 8.593, de 17 de dez. de 2015. Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Política Indigenista - CNPI e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2015.

_____. Decreto nº 94.221, de 14 de abr. de 1987. Declara de ocupação dos índios Guarani e homologa a demarcação da área de terras no Município de São Paulo, no Estado de São Paulo, e dá outras providências. Brasília, DF, abr. 1987.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 26, de 04 de fev. de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF, fev. 1991.

_____. Portaria (MJ) nº 581, de 29 de mai. de 2015. Declarar de posse permanente do grupo indígena Guarani a Terra Indígena JARAGUÁ com superfície aproximada de 532 ha (quinhentos e trinta e dois hectares) e perímetro também aproximado de 20 km (vinte quilômetros). Brasília, DF, mai. 2015.

_____. Portaria (MJ) nº 683, de 15 de ago. de 2017. Tornar nula a Portaria nº 581, de 29 de maio de 2015. Brasília, DF, ago. 2017.

BURKE, Peter (Org.). A escrita da história. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.

_____. História como memória social. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, Francione Oliveira. Território do Significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. Revista Diversitas, nº 4 – Dossiê Educação e Direitos Humanos.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Metafísicas Canibais. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A Invenção da Adolescência no Discurso Psicopedagógico. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

COHN, Clarice. Antropologia da criança. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COSTA, André e ENDO, Paulo. Corpo, transmissão e processo civilizador: Sigmund Freud e Norbert Elias. In Revista Trivium, Ano VI – Edição II – 2º semestre de 2014.

COSTA, Emilia Viotti. Coroas de Glória, Lágrimas de Sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823, São Paulo: Cia das Letras, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com Aspas. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. História dos Índios no Brasil: história, direitos e cidadania. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

- LOPES, Danielle Bastos. A Presença do Invisível em Escolas Indígenas: Escolarização, Diferença e Cosmologia entre os Povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. Cadernos CIMEAC – v. 7. n. 2, 2017. ISSN 2178-9770 UFTM, Uberaba: 2017.
- DE CERTEAU, Michel. A Escrita da História. Rio de Janeiro: Forense, 2015.
- _____. A Invenção do Cotidiano. Petropolis: Vozes, 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Etnografia: saberes e práticas. Revista Iluminuras. V.9, n.21, 2008. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371> >.
- ELIAS, Norbert. Sobre o Tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. O Processo Civilizador, Vol.1: Uma História dos Costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- _____. O Processo Civilizador, Vol.2: Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- FARIA, Camila Salles de. A luta Guarani pela terra na metrópole paulistana: contradições entre a propriedade privada capitalista e a apropriação indígena. 2016. 329 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: UFRGS / FAGED, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Educação como pratica da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.
- FRIEDMANN, Adriana (Org.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: MIB – Mapa da Infância Brasileira, 2016.

FRONTANA, Isabel C. R. Da Cunha. Crianças e Adolescentes nas ruas de São Paulo. São Paulo: Loyola, 1999

GIDDENS, Anthony. Modernidade e identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GUIMARÃES, Gilselene Garcia; DE MACEDO, Juliana Gomes. CULTURAS JUVENIS: UMA RESSIGNIFICAÇÃO CONTEMPORÂNEA?. Travessias, v. 3, n. 2, 2010.

GRAUE, E.; WALSH, D. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOBBSAWM, Éric. Sobre História. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. Raízes do Brasil. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ISA. Guarani. 2016. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2019.

KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula. 6º ed. São Paulo: Contexto, 2015

KICKHOFEL, Eduardo. As neurociências: questões filosóficas. Martins Fontes, São Paulo, 2014.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; kramer, Sonia. Infância, educação e direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2003. P. 83- 106.

LADEIRA, Maria Inês. Os índios da Serra do Mar: a presença Mbya-Guarani em São Paulo. São Paulo: Nova Stela, 1998.

_____. Espaço geográfico Guarani Mbya: significado, constituição e uso. São Paulo: Edusp, 2008.

LAZANEO, Caio; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio. Fundamentos da produção partilhada do conhecimento e o saber do Mestre Griô. Revista Diversitas, São Paulo, n. 3, p. 246-265, apr. 2016. ISSN 2318-2016. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/diversitas/article/view/113894>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LEFÉBVRE, Henri. La presencia y la ausencia: contibucion a la teoria de las representaciones. México: FCE, 2006.

_____. O direito à cidade. São Paulo: Centauro Editora, 2008.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

LERRY, Jean de. Viagens a Terra do Brasil, 1576

LOUV, Richard. A ultima criança na natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LURIA, Alexander Romanovich. Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais. Ícone, São Paulo, 2013.

MARTINS, José de Souza (org.). Henri Lefévre e o retorno a dialética. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Canto de morte Kaiowá: história oral de vida. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Augusto & Lea: um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Guia Prático de História Oral. Para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MONTAIGNE, Michel de. A Educação da Crianças. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOORE, Henrietta. Compreendendo Sexo e Gênero. In T. Ingold (org.) Companion Encyclopedia of Antropology, London, Routledge, 1997. (tradução Júlio Assis Simões).

MUSEO DO INDIO. De mais de mil línguas indígenas, só 15% permanecem vivas no Brasil, 2013. Diponivel em: <<http://prodoc.museudoindio.gov.br/noticias/retorno-de-midia/124-de-mais-de-mil-linguas-indigenas-so-15-permanecem-vivas-no-brasil>>.

Acesso em: 15 de nov. de 2018.

NOGUEIRA DA SILVA, Fabio de O. Elementos de etnografia Mbyá: lideranças e grupos familiares na aldeia Tekoá Pyaú – Jaraguá – SP. 2007. 207 f. Dissertação

(Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, F. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Cidadania Negada: políticas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PETRONE, Pasquale. *Aldeamentos Paulistas*, EDUSP, 1995

PREZIA, Benedito. Uma nova abordagem da questão indígena. In *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*. CONE (Coordenadoria dos Assuntos da População Negra), Prefeitura de São Paulo, SP.

PREZIA, Benedito, HOORNART, Eduardo. *Brasil Indígena: 500 anos de Resistência*. FTD, 2000

PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002b

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008

RIZZINI, I. *Infância e globalização: análise das transformações econômicas, políticas e sociais*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

RODRIGUES, Livia de Araújo; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. *Vocabulário bilíngue: Guaraní-Português/Português-Guarani; aldeias do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/FEUSP, 2010.

ROSSI, C. A. V.; SLONGO, L. A. *Pesquisa de Satisfação de Clientes: o estado-da-arte e proposição de um método brasileiro*. In: *ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, 21., 1997, Anais. Rio de Janeiro: ANPAD, 1997.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.). Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Chirley Maria de Souza Almeida. O Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) da aldeia Tekoa Pyau (Jaraguá – São Paulo/SP): a cultura Guarani na escola de educação infantil e a atuação dos educadores indígenas. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 45.893, de 02 de jul. de 2001. Dispõe sobre a criação de unidade escolar na Secretaria da Educação: EE Djekupé Amba Arandy. SP, jul. 2001.

SARMENTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: _____.; CERIZARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004.

_____.; VASCONCELOS, Vera Maria, Infância (In)Visível. São Paulo: Junqueira&Marin, 2007.

_____.; PINTO, M. (Coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SCHADEN, Egon. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. São Paulo: Edusp, 1974.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. Brasil: Uma Biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015

SERPA, A. Teoria das representações em Henri Lefebvre: por uma abordagem cultural e multidimensional da geografia. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 487-495, 2014.

SILVA, Aracy Lopes da. Índios. São Paulo: Ática, 1988

_____. (org.). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____.; GRUPIONI, Luís Donisete (org.). A temática indígena da escola: novos subsídios para professores do 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____.; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Angela (orgs.). Crianças Indígenas: Ensaios Antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Daniele Tavares da; CAVALCANTE, Tatyana Murer. Relações Entre Território E Educação Nas Aldeias Guarani *Mbya* Do Jaraguá: Um Estudo Bibliográfico. Universidade Estadual de Maringá IFSP/Câmpus São Paulo, 2018

SILVA, Carla Regina; LOPES, Roseli Esquerdo. Adolescência E Juventude: Entre Conceitos E Políticas Públicas. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106, São Carlos – SP, UFSCAR, 2009.*

STADEN, Hans. Duas Viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil. São Paulo: L&PM, e-book

VALENTINI, Aline de Alcântara. Educação Escolar Indígena Guarani: A Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandu (São Paulo – SP) e seus desafios para a construção de uma escola indígena de caráter diferenciado. 2010. 146 F. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO DE UTILIZAÇÃO DE NARRATIVA NA PESQUISA

NOME DA PESQUISA: O Espelho Guarani Mbya: A autoimagem do Guarani Mbya na transição da Infância para a Juventude.

INSTITUIÇÃO: Programa de Pós-Graduação em Humanidades Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS, FFLCH, USP.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Aline Marinho Marks Pires

ORIENTADORA DA PESQUISA: Profa. Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi

A pesquisa foi desenvolvida com o propósito de partilhar sabores sobre a cultura Guarani Mbya do Jaraguá, além de para opor o registro de como é viver na transição da infância para a juventude.

Os colaboradores da pesquisa foram convidados a participar em atividades nas aulas do professor David, no ano de 2017, e do professor Marcio, no ano de 2018. Todos integrantes das séries finais do Ensino Fundamental (8º, 7º, 8º e 9º), matriculados na escola da aldeia.

Para que suas identidades sejam preservadas, seus nomes foram substituídos por pseudônimos em todo o texto do trabalho. Os apelidos foram definidos em uma das reuniões com o grupo de colaboradores, na companhia do professor Márcio. Os colaboradores sugeriram nomes que, posteriormente, foram traduzidos para o Guarani.

Os textos e imagens abaixo descritos serão utilizados no corpo da pesquisa e poderão ficar arquivados para acesso ao público geral e, futuramente, também utilizados em exposições, artigos, livros e jogos a fim de que o conhecimento científico se torne acessível a todo e qualquer público.

Inicialmente, uma atividade de debate sobre imagens de indígenas do livro didático de história foi realizada com os 6º e 7º anos e, ao final do debate, foi para oposto a todos que fizessem um desenho que pudesse substituir as imagens apresentadas.

Já nos 8º ano e 9º anos, as turmas participaram do debate compartilhando histórias pessoais e opiniões, após olharem as mesmas imagens ora apresentadas aos alunos das séries anteriores, por isso, foram convidados a participar com suas narrativas por meio de entrevistas em grupo e fotografias.

OMOMBE'U – CADERNO

ANHO

“Minha história é muito triste, eu sou a ANHO e não quero falar sobre mim. Nasci em 2003, 17 de fevereiro, sempre morei aqui, na Pyau, com a minha avó, não sei dizer se gosto de viver aqui. Mais ou menos...”

JOAVY

Faço aniversário em 29 de março, antes eu morava em Angra dos Reis, mas vim para o Jaraguá com 7 ou 6 anos. Não sei dizer se eu gosto de viver aqui, mas eu gosto de ler livros: drama, aventura, etc. Moro aqui com minha avó e meu avô, não tenho irmão aqui, eles estão lá em Angra dos Reis e Mato Grosso, uma tem 14 anos e mora com outra família e tem outros dois, de 7 e 5 anos, que moram com a minha mãe...

Às vezes, eu me dou bem com meus avós, às vezes não... não gosto muito de sair de casa, só vou para cidade às vezes... eu vou com a minha avó para fazer palestra, quem faz as palestras é meu avô, em escola, faculdade... onde o chamam. *Olivia*

YVOTY Ana Clara Parapoty Santos Fernandes

Eu quero ser conhecida, assim... como uma menina que gosta de conviver na mata e tem orgulho de ser indígena.... Muitas coisas... eu gosto muito de ficar e andar pela mata, sem nenhum preconceito para ninguém ficar falando "olha um índio" e ficar dando risada.... também andar pela mata é a coisa mais legal que você pode fazer, você pode andar descalça, não machuca os pés, não acontece nada, já assim pelo asfalto não, se anda, você rala o pé, machuca, não tem como... a natureza foi feita para o ser humano e a cidade não... eu não acho que a cidade não foi feita para o ser humano... a cidade... eu não sei. No meu pensar, seria muito diferente, sem essas poluições que vão direto para os rios que eram limpos, agora são todos sujos, também parar um pouco de fazer só prédio, prédio, prédio... não tem necessidade disso, começar a fazer mais prédios, eles podiam fazer mais lugares abertos, com um pouco de mato, negócio para carpi... é isso.

Eu gosto de ouvir funk, mas romântico, eu não gosto de palavrão, mais eletrônico. vários tipos, menos música, assim, que tem palavrão, que tem muita coisa.... Sou romântica sim (risos)... estou namorando, ele é daqui e estuda à noite. O ano que vem ele termina, mas não quero casar cedo, eu não acho isso bom, não que eu não acho bom, sei lá eu acho muito estranho, eu sou muito jovem ainda... para mim casar é com 20 é.... com 23 anos.

Para minha vida quero mudanças, para o futuro, mudanças na vida de todo mundo, do pessoal aqui da aldeia, para ficar de um jeito mais, mais legal... sei lá, não sei, igual as outras aldeias que tem... tem muitas coisas... diferente daqui... o jeito das pessoas (pausa)... o jeito de tratar as crianças... sei lá, é diferente...

Eu nasci aqui no Jaraguá, em 03 de outubro de 2003, moro na Tekoa Itawera, antes eu morava na mesma aldeia só muda porque ali tem beirada da... de um negócio de água... córrego, aí separa, só que é a mesma aldeia; moro junto com toda minha família, nessa aldeia aqui mora só a minha família, minha mãe, meu padrasto, meus irmãos, tenho 9 irmãos contando comigo e mais 3 adotados, mais aqui só mora 4 irmãos, e as famílias deles, minha mãe é a cacique e liderança aqui.

Eu gosto de morar aqui com eles... me dou bem com a minha mãe, eu ajudo ela em várias coisas que ela precisa... tipo quando ela foi viajar para

para mim, isso ai não é.... é normal.... e eu sou a única que até hoje não casei, tipo, meu primeiro namorado é ele, a minha mãe sabe, aí a minha mãe falou que.... Ela que me dá conselho de não casar cedo, não ter filho cedo, porque a minha irmã, tá com 3 filhos, e vai nascer outro, e o marido dela abandonou ela por causa que ela engravidou... ela tem 20, e o primeiro filho dela, que ela teve, teve com 14... o segundo ela teve com 16... a nenê, pequenininha, menina, ela teve com 18 e agora vai ter esse outro.

Já o meu irmão, tento me dar bem com ele, mas por causa da filha dele... ela tem a mesma idade que eu, e nós não se bate bem, desde quando era criança, é por brincadeira mesmo, porque nós era igual eles (aponta para duas crianças de uns 2 ou 3 anos, sobrinhos dela, correndo e rindo) só que depois nós brigamos por causa de uma brincadeira nossa e nós paramos de se falar... até hoje. E meu padrasto, não sei... eu não.... não considero ele meu padrasto, ele é uma pessoa boa.... mas.... prefiro meu pai que mora em Rio de Janeiro, na aldeia Paraty Mirim, me dou bem com ele, lá ele tem um filho de 2 anos e é casado.

Em casa gosto de ajudar a minha mãe e de plantar, eu gosto muito de plantar, de ajudar... eu ajudo aqui em casa, cozinho, planto, aprendi a plantar com 3 anos. Você tem que pegar uma enxada, pode ser grande, pode ser pequena, ai você tem que fazer um buraco certinho no chão, amolecer bem a terra, deixar bem molinha sem nenhum caroço, ai você coloca a semente que você quer dentro da terra, e você tem cuidar, regar, plantar, não pode deixar a terra ficar dura senão não dá.

Quando eu era pequena gostava muito de passear.... paras aldeias, eu conheci as aldeias de Ubatuba, Parati, uma outra que esqueci o nome, mas fica no Rio de Janeiro... e nas férias a minha mãe vai me levar para viajar na casa da minha prima lá em Palmeirinhas. Eu gosto de passear, de conhecer as aldeias, as cidades, de conhecer lugares diferentes.

Também gosto aqui da aldeia, não tenho interesse de morar em outra aldeia, nem em outro lugar, prefiro ficar aqui... aqui eu gosto de jogar bola, sair com os amigos e me divertir, mas a natureza é o principal, porque se não tivesse natureza, fosse terra pura ninguém sobreviveria, sem ar, sem água, sem nada, as plantas são o que dão vida para nós. E o que eu mais gosto de fazer, mas aqui não dá não é, é plantar, aqui não dá para plantar porque nós não temos é...

é.... esses negócios assim para plantar... a semente e o adubo. O que tem de mais interessante na aldeia, ah os lugares para conhecer, tipo muitas coisas que a gente não sabe não é, para saber, para perguntar.

Mas aqui na aldeia falta lideranças, muita gente, tipo para colocar ordem nas coisas... se as mães e os pais cuidassem das crianças elas não estavam desse jeito, não ficavam com traumatismo. A pouco tempo o meu professor perdeu a menina dele e tinha 9 meses ia fazer 1 anos, aí ele não se recuperou ainda disso. Os problemas de saúde acontecem por falta de limpeza, de tratar as crianças bem, tipo essas coisas.

No meu ver, no meu pensar, igual minha mãe, eu acho que os jovens de hoje em dia, os indígenas, que dão valor assim para o celular, para esse negócio de Facebook e WhatsApp, não é só isso que tem que ser na vida não é, tem que dar atenção... tem que dar mais atenção para mata. Eu tinha não é um celular, até que eu quebrei porque fiquei com raiva, primeira vez que eu discuti com a minha mãe eu fiquei com raiva e quebrei meu celular, aí eu falei para ela que não precisava ela arruma porque, que não ia mais precisar, aí meu celular tá encostado e não uso muito não, mas a minha irmã fica 24 horas no celular, minha irmã e minhas sobrinhas, não sei o que que eles vê, posta um montão de fotos assim, sei lá, eu acho mó estranho. De vez em quando uso celular, Facebook, para publicar algumas coisas assim para gente fazer não é, contribuir, eu contribuo muito com a minha mãe, porque eu marco ela em algumas coisas que eu faço, aí tipo só falo mesmo sobre a natureza.

Como eles foram, como os pais deles, os avós deles foram criados? Só na mata! Tipo, tinha de tudo, plantava, colhia... agora eles não, só pensam em Facebook, casar, namorar, nada mais, aí para mim eu acho meio estranho não é, porque aqui em casa, nessa aldeia aqui aonde a gente tá, você vê que tem um montão de verde já lá em cima (aldeia Pyau) não, você sobe lá e só vê casa e mais casa e mais casa e não tem como, todo mundo que vem aqui não é, fala que aqui tem mais cheiro de verde, porque em todas aldeia que eles vão não tem, só tem poluição, essas coisas. Ah, porque assim como a minha mãe fala não é, para mim e para todos os meus irmãos, que a gente tem que valorizar mais a terra porque ela é nossa mãe, ela deu a vida para nós, se não fosse por ela ninguém existia no mundo. Ai eu acho tipo mais legal eles começa a pensa assim, a planta, a colhe, nem que seja tipo só joga assim, oh... a semente no

chão, porque ele dá assim mesmo... eu plantei um pé de jabuticaba, plantei maçã, plantei um montão de frutas com a minha mãe e esse ano a gente vai colher de novo lá para o final no ano. Essa foto que eu tirei do laguinho ali em cima, nós plantamos com a minha mãe, eu a ajudei a plantar, daí já tá tudo grande as verduras.

Sim, eu passo mais tempo sim, assim no meio das coisas assim, no meio da mata, eu gosto mais dessas parte, que tem mato, porque para mim fica assim fora da mata não tem sentido... não tem como fala que, uma pessoa que fala que "eu sou índio", mas não sabe nada sobre a mata, não sabe nem, tipo, se tem uma cachoeira, aí a pessoa fala que é da mata, que é índio, que é índio puro e vai ali no mato, tem a... tem a cachoeirinha, não bebe a água porque fala que é suja, contaminado, aí para mim não tem... essa... necessidade de falar que tudo é poluído, contaminado... não... se entra no meio da mata tem sim.... coisa limpa. Na casa do meu irmão, no SBT, na aldeia Itaendy, ali tem uma cachoeira, eles vivem no meio do mato, como índio mesmo, tipo sai assim, para cidade, para vim visita minha mãe, aí minha mãe sobe também, ela vai subi hoje à noite para lá, lá fica no meio do mato, ali perto da torre.

Assim, se parar com a poluição, jogar lixo, abandonar os cachorro, tipo recolher um pouco os cachorro, deixar alguns, necessários, mas nem todos também, aí eu acho que deveria de tirar mais isso e ti... tipo pararem de trazer alimentos, alimentos ainda vai, mas roupa só para eles jogar fora também não dá, fica amontoando, aí dá para limpar, para plantar.

Acho a escola legal, da hora, porque ah... a agente aprende mais coisas... a sobre... como foi criada a terra, sobre os homens, sobre um montão de coisas

Eu ia na escola fora da aldeia junto com os outros que não são índios, eu estudei acho que foi por 1 ano e depois eu voltei a estudar dentro da aldeia, acho que com 7 anos mais ou menos. Me dava bem com todo mundo, igual aqui na aldeia, nunca fui de arrumar problema. O negócio da escola é bom, porque ensina o pessoal a valorizar a vida, a valoriza a terra, eu acho que na escola ensina isso, mas depende da aldeia, só que eu não sei lá fora. Aqui ensina sobre tudo um pouco.

No meio de 2018 eu mudei de escola, agora estou estudando no Jairo Ramos, de manhã, lá é legal, mas eu não tenho amigo, então... não sei, porque

lá é diferente daqui, aqui eu faço amizade fácil porque conheço muitas pessoas, já lá é meio difícil. Não tem preconceito, preconceito não, alguns tem, mas alguns não, da minha sala não tem, graças a Deus não passei por nada assim, só o pessoal fica quieto, fazem tipo, faz uns comentários, mas eu nem ligo. O ensino sim, é melhor do que aqui, mas muda mais nas atitudes dos alunos, porque lá eles falam muita coisa para os professores que... só eu respeito mais não é.... eles estudam tipo mais tempo do que eu lá na escola, e os alunos não respeitam o professor, eu respeito, eu não sei porque, tipo, você respeita a maioria da sua família, seus amigos, porque não respeitar o professor, o professor, a professora que tá te dando educação, aí eu acho isso tipo meio... muito estranho, aqui o professor fala todo mundo fica quieto, presta atenção, escuta, já lá não... lá é diferente, o professor fala alto, todo mundo tem falar também, tem que gritar, fala um montão de palavrão para o professor, isso acontece mais com a professora de inglês, ela manda os alunos calar a boca, eles fala que nem a mãe deles manda eles calar a boca e ela quer mandar. Já as aulas, só de inglês que não tinha aqui, porque inglês começou no meio do ano, lá já tinha, lá tem desde o 2º ano.

Eu quero terminar meus estudos, como a minha mãe já falou, e fazer mais algumas coisas, mudança na terra, tipo plantar mais, para fazer um monte de colheita, eu quero viver aqui na terra. Eu vou fazer minha faculdade de direito, a minha mãe quer que eu seja advogada, mas eu não sou muito para isso não, mas eu vou fazer o que ela me pediu. Daí vou trabalhar e vou saber um pouco mais assim da terra, sobre o que fazer para ajudar na aldeia. Me imagino trabalhando, fazendo as coisas... eu vou fazer um curso de advogada... para defender mais os povos indígenas, morando aqui na aldeia, para ajudar os povos indígenas.

Mas não sei, eu quero fazer o curso de policial na marinha... não sei, eu achei interessante (risos), tipo fica em mar e não em terra firme... eu não sei, eu acho.... tipo eu assisto muito filme.... Assim de ação, aí eu gostei porque tem ação também nesse negócio da marinha... aí eu gostei... os meus amigos tudo me apoiaram nesse... deu querer fazer um curso da marinha, eles me apoiaram.

E eu quero fazer 4 cursos... esse que a minha mãe me pediu de advogada... ah e o resto tudo de policial, policial da marinha, policial assim de rua, do exército... tudo, eu gosto de estudar, ler livro não, mas pesquisa eu faço

... muitas... faço mais sobre história, tipo histórias antigas, dos indígenas bem antigos... sim, na sala todo mundo pergunta o porquê só, eu só vejo fotos indígenas, legendas indígenas, eu não sei... mas na história que ensinam na escola eu não sei, ali tem muita coisa que é mentira, tipo nessa aqui que os... sei lá, quem descobriu o Brasil, é mentira porque povos indígenas já tinham, já estavam aqui no Brasil, e também falam que eles fizeram pazes com indígenas, também é mentira porque tipo, xeramoj conta de outro jeito, aí não dá para acreditar no que tá escrito no livro, porque muitos são mentira. Os xeramoj contou que os indígenas já estavam no Brasil faz muito tempo, aí os brancos apareceram e começaram a massacrar os indígenas, porque tipo não falava não é a mesma língua, aí entendia bem pouco, aí começaram a matar, aí começou tudo isso de querer criar casa, carro, muitas coisas... até hoje é assim.

Os meus amigos, alguns pensam no futuro e outros não, alguns deles pensam em coisa errada, por exemplo eles bebem, eles fumam, faz um monte de coisa, tem alguns que já é até casado e ficam perdidos. E hoje eu acho que nós jovens aprendemos sobre a cultura, a minha mãe tá fazendo um projeto para ter uma Casa de Cultura, e lá na escola eles estão fazendo o negócio de arco e flecha para ensinar os outros que não são Guarani a atirar. Aí na onde meu irmão esta, no Itaendy (aldeia nova próxima a Rodovia dos Bandeirantes) tão convivendo assim sem ter luz, sem ter nada. Por conta do meu jeito de ser eu acho que estou envolvida com a cultura, e os jovens também, porque ninguém sai para viver em outra aldeia ou fora da aldeia, e todos falam em guarani. Seria melhor se os jovens não fizessem um montão de coisa relacionados com o pessoal de fora, tipo a bagunça.

HEIRU

E acho legal mesmo viver aqui na aldeia, porque para mim não falta nada aqui. Eu não sei explicar bem a cultura guarani ou o nhandereko, mas sei que preciso dela para viver...

Nasci... no hospital (risos), na Tenonde Poran, em Parelheiros, eu tinha, vixe... não sei quantos anos quando vim para cá, mas não tinha um ano ainda, moro com meus pais que são super de boa, o meu pai tem 35 anos e minha mãe acho que tem 33 e meu irmão tem 14 anos e nos damos bem, ele é... mais ou menos legal. A gente mora lá em cima na Pyau, sempre morei lá.

Eu fico é mais trancado em casa, fico mais lá fora conversando com minha avó... ela sempre fala assim que ... ela fala... ela fala cada bobagem... sempre conversamos em casa em português. Quando estou sozinho eu gosto de ouvir rock pesado, eu gosto do som, mas não entendo muito bem as letras, também gosto de sertanejo e forró também, mas não gosto muito de dançar, mas quando tem forró aqui na aldeia todo mundo dança (risos). Também gosto tocar violão, as vezes venho aqui na Opy e fico tocando.

No futuro eu imagino muitas coisas para minha vida, mas neste momento não estou pensando nisso... nessas coisas. Imagino que um dia não vou estar mais aqui (na aldeia). Vou estar morando em outro lugar, talvez vá estudar fora, talvez na cidade... para ficar mais perto do meu emprego... não sei... trabalhar não prédio bem da hora... não escritório, se precisar até uso camisa e gravata, deve ser estranho usar isso, deve ser muito quente aquelas roupa lá (risadas). Daí sair... para caminhar, jogar bola com os amigos... o que eu mais gosto de fazer aqui na aldeia é jogar futebol, gosto de estar com meus amigos, e na escola é o lugar onde fico mais próximo deles e podemos conversar muito.

Quando meu pai me chama eu vou trabalhar com ele, ele trabalha com tudo, fora da aldeia, de vez em quando jardinagem, de pedreiro... quase tudo assim... Aí, quando ele chama eu vou, e o dinheiro nós repartimos, aí eu coloco crédito (no celular) e compara o roupa. Às vezes eu levo meu pai e minha mãe para comer, também, na lanchonete comer hambúrguer, pizza, bauru.

E para finalizar amigos: nunca desistam dos seus sonhos. (risos)

Daniel

PORÃ

sem comentários, eu disse não gosto muito de falar da minha vida pessoal!

Nada de data de nascimento, moro com a minha mãe e meu pai, e minhas irmãs também, tenho 6 irmãos, tenho 5 irmãs, comigo, que é 6 e mais um outro que é adotado, então somos em 7, e não sei a idade deles, só tem uma mais velha... ela tem 18 anos, ela já é casada, mora aqui em cima (Pyau) com a gente, com a filha dela, que ainda é pequena... me dou bem com a minha irmã que tem 12 anos, com meus pais... não, é que... com minha mãe eu me dou bem

mais um pouquinho, mas é porque a gente briga muito, meu pai, é... a gente não se fala, se fala sim, às vezes, ele fala muito, mas eu não me dou bem com ele, a gente não briga, mas... sei lá, acho que sempre foi assim.

Gosto um pouco de viver aqui no Jaraguá, sei lá, gosto de ficar em casa... eu assisto mais séries, bom, um outro lado é que eu tenho pessoas para conversar, mais ou menos. Gosto de escutar rock, mas não, não posso falar as bandas que gosto... gosto da letra, também gosto de estudar, de pesquisar, mas não sei se sou uma boa aluna. Também gosto de sair da aldeia para sei lá... comparas, um pouco na loja de rua, em mercado também tem coisas gostosas.

Às vezes eu uso as redes sociais, mas é complicado... Já veio uma mensagem do jurua falando que as índias não valiam nada, que era todas vadias, que nós devíamos morrer, não devia existir... me machucou porque também falava de outras mulheres, da minha mãe.

No futuro prefiro cair fora daqui, sei lá, ir morar em outro lugar, outra aldeia, estudar... ainda não sei o que, eu tenho algumas ideias, mas não tenho certeza, pode ser... talvez, eu não sei direito, mas talvez pode ser administração... eu adoro calcular... acho que só isso. E eu não quero casar, não sou apaixonada.

NGARU

Em clima de brincadeira, Ngaru diz, enquanto os amigos falam entre si em Guarani: “só falo português só” e uma das meninas diz “ele nem sabe Guarani”, e Heiru ainda brincando com o amigo diz “ele não é índio”.

Minha mãe entende, mas não fala Guarani, meu pai também não...

Eu nasci aqui, em 29 de abril de 2002, na aldeia lá de cima, agora eu esqueci o nome.... Pyau, moro com meus pais, meu pai acho que tem 42, minha mãe acho que tem... não sei, mas ela tem acho que 60. Tenho irmãos, mas nenhuma mora comigo, tem as biológicas e os adotivos, sou os mais novos dos 4 irmãos adotivos. E os biológicos são mais velhos, moram com a minha mãe “verdadeira”. Meus irmãos adotivos moram aqui na Ytu com as famílias deles.

Sinceramente... gosto um pouquinho de viver aqui, eu tenho vontade de ficar aqui sabe, mas as vezes tipo... é que tipo eles pensam que a gente só quer fica aqui tipo.... Eles falam lá fora, que tipo... é uma vida assim... vamos se dize,

uma vida assim, como é que é.... sem fazer muito esforço sabe. Só que acho que é porque eles não vivem aqui... tipo a gente pode não pagar nada, mas só que a gente... sei lá... tirando esses negócios a gente se esforça para caramba.... e lá fora eu sei que vai ser difícil não é, mas tipo.... eu tenho vontade de mora mais fora, assim, mais por causa disso sabe, para aprender como que é lá fora... a verdade é que eu já conheço mais ou menos não é... quando eu vou jogar bola (risos) e também, só para... é que eles fala... cidade, mas eu vou para Lapa assim de vez em quando, só.... as vezes eu vou para o.... como é que fala?... restaurante... ou se não eu só vou para jogar bola e ir no banco mesmo...(risos) gosto de comer... comida...(risos), lasanha, mas também uma salada dá hora, não é.

O que eu mais gosto de fazer aqui na aldeia é joga bola, mas eu não posso...estou com o joelho machucado.... Machuquei jogando bola (risos), gosto de música também... bom, antigamente era só funk, não é..., mas agora... é também reggae, sertanejo assim, só essas musiquinhas agora, mas funk eu ouço só um pouco... não é para dançar.... É a letra e a batida... dançar só quando eu estou sozinho (risos), e eu toco de vez em quando baracá, só, eu arrisco, não é.

Eu estou namorando, é sério, ela é daqui.... Não sei, eu acredito que ela é para casar..., mas casar cedo ainda não, eu ainda não trabalho, sou vagabundo... ei, estou brincando, tá?! (risos)

Guilherme M. D. W. de Almeida

HI'Ã

Gibson

Nasci em 2004.... dia 24... (algum dos adolescentes diz, aos risos, "qual mês miserável?", todos riem), quatro, mês de abril (risos)... sempre morei aqui no Jaraguá na Pyau, com minha mãe e três irmãos... são mais novos, me dou bem com minha mãe, e meu pai não quero saber... ele é tarado... e não quero mais falar dele.

Quem trabalha em casa é meu padrasto, ele é pai de dois dos meus irmãos, dos dois mais novos, o outro é filho de outro pai, não é o mesmo que eu. E me dou bem com meu padrasto ele é muito legal, trabalha de motorista aqui do posto de saúde.

Eu gosto de morar aqui, na aldeia... é legal, e não gosto muito de sair daqui, também não penso muito no futuro, não sei o que quero ainda, e também não sou apaixonado igual ao Heiru (risos). Gosto de ouvir Linkin Park, mas não entendo muito bem a letra (risos), e de forró e de k-pop também, é sucesso mundial! Mas é sério... é só isso!

OJEROKY

O professor Marcio disse que, apesar do interesse que eles apresentam em estudar:

Os alunos que estão no ensino médio, alguns já são casados, não é? Já tem filhos, alguns já trabalham também. Tem alguns que são desempregados, mesmo alguns, bem poucos, tenta sobreviver de alguma coisa de artesanato. Mas alguns trabalha assim, trabalha aqui dentro da aldeia mesmo que tem aquele projeto "Aldeias", e aí se envolve com os projetos. (PROFESSOR. MARCIO, ALDEIA YTU, 2018)

moro na minha casa (risos)...

Com a minha mãe, não sei quantos anos ela tem... eu nasci em 31 de março de 2003. Antes nós moramos no Paraná, na aldeia Pinhau, eu nasci lá, mudamos para cá em 2014, quando eu tinha 12 anos, meus irmãos... tenho 2 irmãos, moram em Santa Catarina, em duas aldeias diferentes lá, já são casados... são mais velhos. Nunca me dei bem com a minha mãe... é que tem muitas diferenças, é que algumas coisas eu acho que é bom e para ela não é...

Eu gosto de morar aqui, mas preferia morar lá na Pinhau, mas não falei que quero ir embora, lá tinha mais educação, mais professores e a escola não é escola, é colégio, é que aqui é muito pequeno e não tem professor e às vezes faltam, lá a escola parecia mais com as escolas de fora da aldeia, era melhor, tinha que estudar mais, porque aqui só passam os alunos pela idade, lá tem que fazer para ova também e tem que passar no outro ano, se for inteligente, se não for inteligente já era, tem que estudar mesmo, eu era do grupo em desenvolvimento (risos), eu gosto de estudar, para mim é estudar e aprender e depois trabalhar, é melhor ir para escola estudar do que lê... eu prefiro aprender na escola, tem que estudar e também não é só ir para escola e fazer exercício... tem que também deixar conhecimento na cabeça... eu quero ser professor de

espanhol fora da aldeia, eu quero estudar até terminar a escola aqui na aldeia... só que não sei se dá para ir estudar fora só estudando aqui.

Quero trabalhar fora da aldeia porque na aldeia não tem trabalho, porque não é cidade... e tem que ser rico... para comparar comida, quando eu trabalhar, e for rico eu vou comparar muita comida. Eu gosto de comer, também gosto de dançar e comer, e de passear no parque, e não sou apaixonado como o Heiru, só um pouco, não sou fraco, eu sou uma pessoa difícil.

Mas o importante é que eu estou vivo, por acho que tem risco, com o Bolsonaro (risos), sei lá, assim... estou com medo, depois que ele foi eleito, eu fico tremendo, quando as pessoas olham, fico com medo. Eu saí sozinho outro dia, fui no mercado ali na vila, para cima, fiquei com medo, na hora de sair, saindo do mercado a pé, se fosse de ônibus ia ficar mais com medo ainda... no ônibus é pio porque sempre tem mais gente não é.

Acho que não sou importante... todo mundo não é importante..., mas toda a aldeia junta sim... é importante. *Reinaldo Tupã Vicente*

KYKY'I

Nasci em 30 de março de 2002, me mudei para o Jaraguá em dezembro do ano passado (2017), vim do interior de São Paulo, Bauru... eu nascia lá no interior, mas quando tinha uns 5 anos me mudei para o Espírito Santo... aldeia Três Palmeiras, vivi lá por uns 3 anos com a minha mãe e meus irmãos, depois nós voltamos para a aldeia no interior de São Paulo.

Aquí no Jaraguá moro com a minha mãe e meus irmãos, um mais velho... dois mais velhos, mas uma já é casada... e dois mais novos, minha irmã que já é casada também mora aqui... na aldeia Pyau. Eu tenho mais duas irmãs, por parte de pai que moram no interior... elas são diretora e professora na escola da aldeia lá.

Me dou bem com meus irmãos, e com a minha mãe mais ou menos, porque... sei lá, questão de celular, essas coisas aí, de colocar crédito, essas coisas aí... ela já me deu um celular, mas só que tipo assim, para colocar internet, daí ela briga comigo, porque eu sou muito viciado no celular, no Facebook, fico jogando joguinho, pesquisando, Pokémon (risos), Super Mário... aquele joguinho dos anos 80, aí que é bom, não é? É velho... foi mal (risos), eu estou falando do jogo por causa do gráfico, entendeu, mas é bom, tipo Super Mário original, aí é

só você baixar no celular... da hora. E tem um canal de Youtube que eu também fiz, eu tinha, só que eu excluí tudo, deletei... eu falava sobre jogo e internet, só que, porque não vídeo eu falhei..., mas não deu certo, desisti porque não deu certo, tive acho que uns dois anos, três anos, quatro... aí não deu certo, desisti, agora é.... é dançar música eletrônica, é, talvez.... estou querendo fazer, é eletrônica, eu não entendo muito não a letra, mas eu baixo no Youtube.

Aqui na aldeia eu gosto porque é muito divertido viver no meio dos índios, assim... mais do que na outra aldeia, porque lá eram umas 100 famílias só, e eu gosto de muita gente porque é da hora, é divertido.

Eu não saio não, eu não gosto, é...., mas quando ir trabalhar... pensar no estudo, assim, ir trabalhar ... eu quero sair da aldeia, aí eu quero (risos) trabalhar, é.... tipo empresário, sei lá... de produtos de.... de vários produtos, ter o próprio negócio, talvez não é, se o bagulho sair certo, viver aqui na aldeia e trabalhar fora.

Kalael Ecuworo

TEKOA ITAWERA – FOTOGRAFIA YVOTY

TEKOA YTU

TEKOA YVY PORÃ – FOTOGRAFIA HEIRU

TEKOA PYAU

NOME COLABORADOR: David Silva Mattos

ASSINATURA: David

DATA: 25 / 02 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Walciria Silva Mattos

ASSINATURA: Walciria Silva Mattos

NOME COLABORADOR: Ana Clara Parapoty dos S. Fernandes
ASSINATURA: Ana Clara Parapoty dos S. Fernandes
DATA: 25 / 02 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Maria dos Santos
ASSINATURA: Maria dos Santos

NOME COLABORADOR: Gilson Katari
ASSINATURA: Gilson Gabriel
DATA: 27 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Sandra
ASSINATURA: Sandra Gabriel Benites

NOME COLABORADOR: Reinaldo Tupa Vicente
ASSINATURA: Reinaldo Tupa Vicente
DATA: 26 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Martilde P. de Lima
ASSINATURA: Martilde P. de Lima

NOME COLABORADOR: Viviane Benite
ASSINATURA: Viviane
DATA: 27 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Natalicio Karrai de Souza
ASSINATURA: Natalicio Karrai de Souza

NOME COLABORADOR: Carlos Eduardo

ASSINATURA: Carlos

DATA: 26 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: Carlos

ASSINATURA: Carlos

NOME COLABORADOR: Guilherme M. L. Pereira

ASSINATURA: Guilherme

DATA: 26 / 06 / 19

NOME RESPONSÁVEL: Emine Augusto Martin Sheley

ASSINATURA: Emine A.M. Sheley

NOME COLABORADOR: _____

ASSINATURA: Nikana

DATA: 26 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: David F. Martins

ASSINATURA: David

NOME COLABORADOR: Idange

ASSINATURA: _____

DATA: 26 / 06 / 2019

NOME RESPONSÁVEL: David Fernandes Martins

ASSINATURA: David

AUTORIZAÇÕES DA ESCOLA

DIREÇÃO: fatiazi fernandes martinsASSINATURA: fatiazi f. martinsDATA: 27 / 06 / 2019PROFESSOR DAVID: David Fernandes MartinsASSINATURA: David F. MartinsDATA: 26 / 06 / 2019PROFESSOR MARCIO: Marcio Lopes de OliveiraASSINATURA: Marcio Lopes de OliveiraDATA: 26 / 06 / 2019

AUTORIZAÇÕES LIDERANÇAS

TEKOA PYAU: Natalicio Karai de SouzaASSINATURA: Natalicio Karai de SouzaDATA: 26 / 06 / 2019TEKOA YTU: Sonia Barbosa de SouzaASSINATURA: SoniaDATA: 26 / 06 / 2019

TEKOA ITAWERA: maria dos Santos 2

ASSINATURA: maria dos Santos

DATA: 25 / 02 / 2019

TEKOA YVY PORÃ: Thiago Henrique U. V. V.

ASSINATURA: [Signature]

DATA: 26 / 06 / 2019

PESQUISADOR: Aline Marinho Martins Lima

ASSINATURA: [Signature]

DATA: 27 / 06 / 2019