

Ano 11, Vol XXI, Número 2, Jul-Dez, 2018, Pág.81-97.

ELES PENSAM QUE A ESCOLA É O LUGAR ONDE SE EDUCA AS CRIANÇAS. DIÁLOGOS SOBRE O APRENDER NA EXPERIÊNCIA COTIDIANA¹

Amanda Cristina Danaga

Resumo

Este texto propõe uma reflexão sobre “estar no mundo Guarani” e seus modos de conhecer, entendidos como algo que se estabelece e se constitui na prática da vida cotidiana. Nesse sentido, a circulação dos saberes entre os Guarani assemelha-se ao que Tim Ingold (2010) denominou de “educação da atenção” (*enskillment*), onde a percepção é fundamental para a edificação de uma forma de apreender que envolve as experiências vividas. A sugestão é refletir a respeito de como os Guarani constroem o seus modos de vida consoantes ao ambiente, com base na antropologia do conhecimento, da noção de engajamento e da proposta analítica “organismo-pessoa” de Ingold. O texto busca, ainda, trazer uma abordagem sobre qual o lugar da educação escolar em todo esse processo, tendo como foco os Tupi Guarani (uma das parcialidades guarani) que vivem na aldeia Renascer em Ubatuba-SP.

Palavras-chave: Saberes. Guarani. Tupi Guarani. “Educação da atenção”. Escola

Abstract

This text proposes a reflection on "being in the Guarani world" and its ways of knowing, understood as something that is established and constitutes the practice of daily life. In this sense, the circulation of knowledge among the Guarani resembles that of Tim Ingold (2010) called “education of attention” (*enskillment*), where perception is fundamental for the construction of a form of apprehension that involves lived experiences. The suggestion is to reflect about how the Guarani builds their ways of life according to environment, based on the anthropology of knowledge, the notion of engagement, and Ingold's analytic "organism-person" proposition. The text also seeks to draw an approach on the place of school education in this whole process, focusing on the Tupi Guarani (one of the Guarani biases) that live in Renascer village in Ubatuba-SP.

Keywords: Knowledge. Guarani. Tupi Guarani. "Education of Attention". School

¹ Este texto é parte de reflexões que se encontram em minha tese (Danaga, 2016) e que foram, anteriormente, iniciadas e publicadas em anais de grupos de trabalho nos quais pude discutir as propostas que trago aqui. Primeiro no grupo de trabalho Antropologia e Educação: construindo diálogos na interface, da 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em agosto de 2014, Natal/RN. Posteriormente, na ocasião do II Seminário Infância Criança Indígena, também em 2014, na Universidade Federal de São Carlos. Agradeço aos coordenadores dos GT's, debatedores e demais integrantes pelas contribuições.

O aprendizado e a “educação da atenção”

Muitos autores trouxeram valiosas contribuições para a transformação da antropologia na discussão sobre o clássico tema Natureza e Cultura. Foi necessário um esforço para o rompimento dessa dualidade, componente fundamental da construção do pensamento ocidental e também antropológico durante muito tempo. Na tentativa de tomar natureza e cultura enquanto esferas ontológicas, Tim Ingold trouxe outras abordagens para o par em questão. O autor buscou um novo modo de se pensar antropológicamente, ao explorar o que denominou como uma antropologia ecológica ou uma antropologia da vida, uma “filosofia com gente dentro”. A antropologia de Ingold sugere uma reflexão em torno noção de pessoa que supere a dualidade mente e corpo e incorpore novos elementos, normalmente classificados como biológicos, à sua teoria. Expondo aqui, de modo bastante sumário, para Ingold, o processo de formação da pessoa é alicerçado em uma totalidade indivisível entre o organismo e o ambiente, uma espécie de relação “sinérgica” entre natureza e cultura. A proposta é realizar a compreensão e o entendimento das relações e o lugar dos seres humanos ou não humanos nas cosmos-ontologias através de uma perspectiva de engajamento com o mundo vivido (SILVA, 2011).

Nas palavras do autor:

O lenhador experiente [...] olha em torno de si em busca de orientação sobre onde e como cortar: ele consulta o mundo, não uma figura em sua cabeça. O mundo, afinal de contas, é mesmo seu melhor modelo [...] O aprendizado, a educação da atenção, equivale assim a este processo de afinação do sistema perceptivo (INGOLD, 2010, p.21).

Assim, o pensamento de Ingold elege a vida como objeto da pesquisa antropológica, sendo que esta baseia-se em um tornar-se que é constante. O aprendizado e a percepção são resultados de uma “educação da atenção”, na qual habilidades e experiências são descobertas continuamente e criadas contextualmente no decorrer dos processos vividos. A percepção do corpo, do ambiente, entre outros, é o que edifica o conhecimento.

Nessa teoria da percepção, baseada na “educação da atenção”, o aprendizado, de acordo com o autor, é formado através das experiências de cada ser no mundo. O estar

no mundo é que gera conhecimento, é “uma atividade de todo o organismo num ambiente”. É pela “educação da atenção” que os sujeitos transmitem as informações de uma geração à outra e não por uma transmissão de representações localizadas “dentro de um sacrário mental” e que é constantemente repetido. De tal modo, conhecer é um situar-se no espaço e nos traços que foram fixados na paisagem e no ambiente habitado, ou seja, no “mundo real de pessoas, objetos e relacionamentos”, aprimorando a percepção e a sensibilização enquanto sujeitos ativos no e do mundo (INGOLD, 2010).

Meu ponto é que estas capacidades não são nem internamente pré-especificadas nem externamente impostas, mas surgem dentro de processos de desenvolvimento, como propriedades de auto-organização dinâmicas do campo total de relacionamentos no qual a vida de uma pessoa desabrocha (INGOLD, 2010, p.15).

Os saberes e os Guarani

A constituição dos saberes e a transmissão dos conhecimentos (*arandu*) entre os Guarani², dá-se através das experiências vividas diariamente entre seus *parentes*. O aprender das crianças guarani envolve as relações com os costumes e a demonstração e apreensão dos saberes no correr da vida cotidiana e ritual. Nesse contexto, a *Opy* (Casa de Rezas) possui papel elementar³. Nos momentos xamânicos ocorridos, em grande parte no interior da *Opy*, alguns elementos essenciais para a composição do *arandu* guarani são acionados, tais como os cantos e danças, a fumaça do *petyngua* (cachimbo), a concentração e a reza, as dietas para tornarem os corpos mais leves, mais fortalecidos, entre outros. Os Guarani delineiam suas vidas em torno da noção do *nhe'e*, traduzido geralmente como “palavra-alma”. Desde a sua concepção, nascimento, nomeação, iniciação, matrimônio, procriação, velhice e morte; os Guarani têm na “palavra-alma” o embasamento de suas vidas.

² O uso do termo “os Guarani” ao longo do texto parte de uma concepção generalizante que, embora suprima as diversas parcialidades e especificidades que compõem o povo guarani, serve aqui enquanto uma categoria analítica, baseada na extensa bibliografia acerca dos distintos grupos guarani. Ao falar dos Tupi Guarani, refiro-me às famílias tupi guarani da aldeia Ywyty Guaçu -Renascer, onde realizei minha pesquisa de campo.

³ A *Opy'i* (Casa de Reza) é o lugar da representação plena do *nhandereko*, ou seja, da cultura e dos modos de viver Guarani. De acordo com Macedo (2009), a *Opy* representa o resgate do modo de vida tradicional e, é nela que estão os grandes “focos de adensamento” das aldeias guarani. Assim, “[...] as *Opy Guaçu* constituem seus pontos culminantes [do tekoa], operando como centros difusores e catalisadores de relações em diferentes planos” (MACEDO, 2009, p.96). Os Tupi Guarani com o quais desenvolvi minha pesquisa etnográfica, denominam a casa de reza de *Opy Guaçu*.

A condição humana dos Mbya, por outra parte, está ainda plenamente regida pela palavra, a palavra que é a própria pessoa, pessoa que por sua vez é a história de suas palavras, escutadas e ditas, origem do ser e lugar de transformações decisivas. O carisma do xamanismo é a palavra inspirada, que faz passar sabedoria através da reza e do canto e que se dá como dom para os demais em espaços e tempos sagrados, bem definidos e tangíveis, mas não terrenos. A pessoa é tempo e dura nos espaços que escolhe até que chega a morte, que, no entanto, não a destrói. Sua palavra viverá sempre (MELIÀ, 2007, p.18).

Preocupados com as *belas palavras*, que devem ser proferidas cotidianamente em suas relações, os Guarani buscam se aperfeiçoar e nutrir-se de uma boa oratória. A busca pela perfeição no dizer dessas palavras é um dom que os Guarani recebem das divindades e necessitam fomentar a cada dia na convivência e no aprendizado com os *parentes*. As *belas palavras* são apreendidas pelo olhar, pelo ouvir, pelo sentir, etc. Esse modo de apreender, como concebido entre os Guarani, nos permite uma aproximação com a noção de conhecimento que Tim Ingold chamou de “educação da atenção”, cuja percepção acontece em consonância com o ambiente, na ação de um organismo entreposto a uma paisagem, não somente como um processo de representação mental, mas como uma forma de “engajamento perceptual”. O uso do termo ambiente por Ingold revela um entendimento da natureza menos contemplativo e mais engajado. Assim, o conhecimento e o mundo são pensados e vividos simultaneamente. Nesse mesmo sentido, Eduardo Kohn (2002) nos informa sobre os *Ávila Runa* do Peru, para os quais, o conhecimento do mundo decorre da ação no mundo, entrecruzando as fronteiras entre a epistemologia e a ontologia. Isso assemelha-se aos Guarani, entre os quais o conhecimento é repassado através de um esforço em se criar situações que estimulem o aprendiz a “pegar o jeito da coisa”. De tal modo, o “mostrar” assume grande importância no processo de aprendizado, onde aprender (e apreender) corresponde a uma “educação da atenção”. “Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo.” (INGOLD, 2010, p.21).

Os ensinamentos e os discursos articulados cotidianamente entre os Guarani vinculam-se, em grande parte, aos mitos de origem. O cotidiano Guarani é permeado pela presença de elementos míticos, atualizados constantemente por eles que se organizam “culturalmente sob a estrutura do mito e segundo as normas divinas nele

estabelecidas”. Resgatar as histórias do tempo mítico está associado ao peso que dão à palavra. A importância da oralidade e da retórica, através do conhecimento das “belas palavras” embasa os ensinamentos e a produção de saberes entre os Guarani, para os quais os sonhos também se constituem como verdadeiras fontes de sabedoria. Atentar-se aos mitos é aproximar-se dos conhecimentos advindos de *Nhanderu* - divindades guarani (LADEIRA, 2007, p.79).

É desejável adquirir, através da experiência cotidiana e do contato com o conhecimento das divindades, sabedoria para pronunciar e, ainda, para não pronunciar palavras. *Ao meio dia a gente costuma ficar quietinho, pelo menos uns quinze minutos sem conversar com nenhuma pessoa, só em pensamento ouvindo e falando Nhanderu, como uma oração, é uma hora sagrada pra nós*⁴.

A introdução da pessoa na sociocosmologia guarani, acontece quando ela recebe um nome, ou seja, o *nhe'e*, a “palavra-alma”. A palavra, junto com o nome que integra a pessoa guarani, é fonte de sabedoria. As almas-nomes de todas as pessoas da comunidade definem inúmeros aspectos do mundo guarani: desde a composição do *tekoha* (entendido como o lugar em que se vive, o lugar do modo de ser guarani) até a organização social e as atividades diárias e cerimoniais. A importância das almas-nomes não carrega apenas implicações na vida particular das pessoas, ela também possui efeitos na vida daqueles com quem se convive. Nesse sentido, é incumbido a uma criança, a partir de seu nascimento, que colabore com e para o seu *tekoha*.

Para Cadogan (1960) a importância que os Guarani atribuem aos nomes, faz parte da formação da alma desse grupo. Ladeira (2007) afirma que cada nome é uma alma e que eles determinam a organização social, cotidiana e ritual da comunidade. De acordo com a autora, a incorporação da alma-nome está vinculada à questão religiosa e ao papel social das pessoas em seu *tekoha*. Portanto, há uma atribuição mais do que particular no nome que uma pessoa carrega, mas também coletiva.

O argumento de Pissolato (2007) acerca do valor do *nhe'e* e de sua ligação com a condição de pessoa para os Guarani Mbya⁵ é o de que o nome marca a origem divina

⁴ Informação verbal, Aldeia Ywyty-Guaçu - Renascer, 2014.

⁵ No Brasil, os Guarani são classificados em três principais grupos: Kaiowá, Nhandeva e Mbya (SCHADEN, 1974). Os Kaiowá, nome pelo qual preferem ser chamados, ao invés de Guarani; localizam-se em aldeias na região do Mato Grosso do Sul e também do Paraguai. Os Nhandeva vivem no interior do estado de São Paulo, em aldeias no Mato Grosso do Sul, em outros estados da região sul do Brasil e no litoral paulista e catarinense. Aos Nhandeva também são atribuídas outras denominações como, por

de um ser mbya, ratificando a sua condição de permanecer como humano. Segundo a autora, é pelo nome que o Mbya adquire os saberes e os poderes necessários à sobrevivência.

Cada nome Guarani é uma alma derivada de uma região. O *nhe'e* de cada pessoa vem de uma determinada região celestial, que corresponde ao pai ou dono de sua “alma-palavra”. O *nhe'e*, é o “princípio vital” dos Guarani. Ao conceber uma criança, o seu *nhe'e* não se fixa imediatamente ao corpo dela, mas essa conexão entre o corpo e o *nhe'e* acontece paulatinamente. Na medida em que o *nhe'e* se afasta dos pais da criança e se conecta com ela, a criança começa a anunciar sinais de maior autonomia (MACEDO, 2009). Do mesmo modo que o *nhe'e* é fixado de maneira não definitiva ao corpo da pessoa, ele também pode se afastar, o que implica a necessidade de cuidados diários para o fortalecimento e engendramento da pessoa guarani.

Paralelamente ao que nos assinala Tim Ingold, é um devir cotidiano que permeia, percebe e se engaja ao ambiente vivido e, assim transcorre ao longo de “linhas”. A história da vida, seja ela humana ou não humana, é traçada ao longo da fluidez das linhas e não encerrada ao longo de pontos conectados como uma rede. A vida é tida como uma “malha” de linhas que se entrelaçam e é esse emaranhado que constitui a textura do mundo (INGOLD, 2011a; 2011b).⁶

Quando um nome é atribuído de forma equivocada a uma criança guarani, ela pode adoecer. Os adultos também podem perceber, ao longo da vida, que não receberam o nome correto ao ficarem muito doentes. Quando isso acontece, é necessário permutar o nome, até que se encontre seu nome verdadeiro. A doença é vista como uma dissonância entre o nome e a pessoa e cabe ao *pajé*, através da realização do *nemongaraí*⁷, buscar a revelação do nome correto, aquele que trará saúde e alegria. Esse aspecto ressalta a abertura dos Guarani para o mundo, no sentido de uma afecção do ambiente no qual se habita e do qual se é parte. O corpo, a alma, tudo parece estar “em

exemplo, Xiripá (na região Sul do Brasil) ou Tupi Guarani (no litoral do estado de São Paulo). Os Mbya encontram-se em aldeias no leste do Paraguai, norte da Argentina e Uruguai, no interior e no litoral dos estados do sul do Brasil e dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Há ainda, outros subgrupos Guarani (LADEIRA, 2007). Importante enfatizar que tais classificações nem sempre correspondem às categorias que esses grupos atribuem para si.

⁶ Nesse ponto encontramos uma distinção entre a teoria ator-rede de Bruno Latour e a noção de “malha” (meshwork) de Ingold, sobre a qual não me aprofundi aqui.

⁷ O *nemongaraí*, denominação da cerimônia na qual acontece a nomeação das crianças, ocorre sempre na *Opy*. O *pajé* que realiza esse cerimonial fica conhecido como o padrinho da criança batizada. Dificilmente os Guarani usam o termo xamã para se referirem àquele que realiza curas e benzimentos, eles preferem o termo *pajé*.

aberto”, num constante devir, onde viver torna-se um nascer contínuo. Corpos, almas, pessoas, parentes, aldeias, sempre em construção e desconstrução, em movimento.

O *petyngua* também é uma fonte de conhecimento na comunicação e nas trocas de potencialidades entre os Guarani. O uso dele permite a conexão com Nhanderu e demais divindades, através do sopro de cantos, palavras, nomes, sonhos, fumaça, dentre outros elementos. Do mesmo modo, são os ensinamentos dos *txeramõi* (os mais velhos), grandes fontes de sabedoria. Ouvir os mais velhos é aprender e a *Opy* é um bom lugar para isso. O conhecimento adquirido por intermédio dos *pajés* na *Opy* (através dos sopros de *Nhanderu*), é distinto do saber dos *jurua* (não-índios) que, de acordo com os Guarani, fica confinado no papel e não na vivência e no engajamento com o mundo. A respeito disso nos fala Macedo (2009):

E dizem no Silveira que tudo só existe para o *jurua* se está no papel. Para ser gente precisa de carteira de identidade, para ser índio precisa de carteira da Funai, para viver na terra tem que ter título, para ter título tem que ter laudo, para ter laudo tem que ter documento antigo. Para ter memória tem que ter fotografia. Para ter coisa precisa ter dinheiro. Para ter reunião precisa ter ata. Para ter recurso precisa ter projeto, planilha, relatório. Para ter conhecimento precisa ter livro, para a escola precisa caderno, para ter deus precisa de bíblia (MACEDO, 2009, p.273).

Os entendimentos e saberes localizam-se nas muitas dimensões do *socius* guarani e podem ser percebidos como “uma ciência que articula pessoa e parentesco, autonomia e autoridade” (PISSOLATO, 2007, p.319). Produzir saberes abrange a troca de palavras e os aconselhamentos entre as pessoas. A escolha por uma fala branda e cuidadosa⁸, que estimule contentamento e alegria, faz parte do cotidiano guarani e da busca pelo bem estar da pessoa. As conversas (contar/falar/ouvir) são verdadeiras fontes para o desenvolvimento e a produção dos saberes, sobretudo quando se ouve os mais velhos ou aqueles que possuem poderes/conhecimentos xamânicos. O universo dos saberes é amplo e inclui as falas, os sonhos, os benzimentos, o fazer remédios, entre outros. “Aconselhar brandamente, não ser excessivo, mas também não se manter alheio

⁸ Sobre essa fala branca e cuidadosa dos Guarani, em minha tese, notei a diferença que ela assume quando se trata da fala dos Tupi Guarani. Nos dois casos, os enunciados e as palavras são fontes de aprendizado e afecções, a diferença não se refere a eficácia. Porém, para o caso dos Tupi Guarani e dos efeitos pretendidos numa dada discursividade, elas soam de modo menos pacífico, como uma espécie de “fala dura”. (DANAGA, 2016).

à fala de outrem, este parece ser o tom da boa convivência nas aldeias mbya” (PISSOLATO, 2007, p.327).

O mundo dos sonhos é muito importante para os Guarani, pois a ele pode se articular o mundo vivido. Ser vigilante aos sonhos é fundamental. O que acontece no mundo dos sonhos deve sempre ser levado em consideração. Um sonho pode conter uma mensagem divina que indique caminhos e ações. Os sonhos devem ser compartilhados⁹. Os Guarani aconselham que as pessoas falem sobre os seus sonhos aos *txeramõi*, pois além de serem manifestações pessoais de consciência, eles podem conduzir agrupamentos e incitar acontecimentos, como por exemplo, a mudança para outros *tekoha* na formação de novas aldeias. “[...] O sonho é por excelência matéria de interpretação” (PISSOLATO, 2007, p.321).

Segundo as reflexões de Ingold, os sonhos aniquilam os limites entre a vida e o ser, possibilitando uma abertura para “o ser do outro”. O pensamento moderno optou por apartar os mundos dos sonhos e da nossa imaginação dos padrões do mundo real. Tudo que está ligado ao sonho, conecta-se com o imaginário, o inexistente e o irreal. “[...] nós sabemos que a ruptura [entre o real e o imaginário] é insustentável e, ainda assim, somos relutantes em reconhecer sua existência, já que, se fizéssemos isso, confrontaríamos a racionalidade científica aceita” (INGOLD, 2012).

Os sonhos dos Guarani podem ser observados como fontes de conhecimento e experiência, assim “contar os sonhos para os Mbya é tão importante, que é culturalmente institucionalizado”, eles representam uma conexão entre a realidade cotidiana do grupo e a cosmologia, já que podem indicar acontecimentos e aprovar ou desaprovar ações cotidianas. Os sonhos têm o potencial para inaugurar possibilidades para eventos concretos que consentem intervenções na orientação dos caminhos a serem seguidos ao longo de suas vidas, fazendo, assim, “uma a ligação entre o mundo invisível e o cotidiano reforçando uma concepção 'religiosa' voltada mais para a 'realidade histórica' do que para um 'mundo metafísico' devido às ações que desencadeia” (OLIVEIRA, 2002, p.65).

Conversar com parentes, contar sonhos, ouvir conselhos, são ações esperadas dentro do universo guarani, onde o conhecimento envolve “[...] o que se escuta por si dos deuses e o que aconselham entre si os humanos” (PISSOLATO, 2007, p.336).

⁹ Cf Almeida (2016) para uma etnografia sobre os sonhos entre os Tupi Guarani.

A aquisição de conhecimento no “fazer-se Guarani” acontece por meio do *arandu porã*, entendido como a “boa ciência”, o “conhecimento belo”. A “educação da atenção” de que fala Ingold, reside no engajamento com o ambiente ou “[...] nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo” (INGOLD, 2010, p.21).

Entre os Guarani, especialmente entre os *txeramõi*, há uma grande valorização do que eles costumam denominar *educação tradicional*, embora existam escolas nas aldeias que, em muitos casos, convêm na ampliação do poder de agenciamento no mundo *jurua*. A educação escolar auxilia no aprendizado do conhecimento do mundo dos não-índios mas, é na existência diária, na convivência com os *parentes* e frequentando a *Opy* que os Guarani buscam o fortalecimento a fim de adquirirem o *saber verdadeiro* (aquele vindo de *Nhanderu*) e o aprendizado do *nhandereko* (o modo de ser Guarani).

Assobiar uma melodia ou contar uma história que você ouviu no passado é como andar pelo campo ao longo de um caminho que você já percorreu antes em companhia de outra pessoa. Você se lembra à medida que *vai andando*, sendo que aqui ‘ir andando’ significa encontrar seu próprio caminho pelo terreno de sua experiência [...] o processo da vida das pessoas no mundo. É dentro deste processo que todo conhecimento é constituído (INGOLD, 2010, p.23).

E quando aprender é na escola? O que pensam os Tupi Guarani

Nas últimas décadas, nos contextos ameríndios, a educação escolar passou a delinear uma nova forma de relação com a alteridade, que merece ser considerada, na medida em que perpassa os regimes de conhecimentos, a circulação de saberes e a formação de pessoas.

No caso guarani, juntamente com a casa de rezas, a escola (diferenciada, bilíngue e intercultural) representa um importante ponto no que costumam chamar de *preservação e manutenção da tradição* e das especificidades *culturais*. Em contextos de busca por reconhecimento simbólico, territorial e outros, são atribuídos novos significados à *Opy* e a escola, que se tornam “os lugares” da identificação do grupo com a cultura. A casa de reza representa a manutenção e a consolidação de um modo vida

característico nas aldeias guarani, um dos locais possíveis para a reprodução plena do *nhandereko*. “[...] as *opy guaxu* constituem seus pontos culminantes [do *tekoha*], operando como centros difusores e catalisadores de relações em diferentes planos” (MACEDO, 2009, p.96).

A escola, embora seja também um espaço para o ensino/aprendizagem de aspectos culturais específicos, possui certa ambiguidade. Para muitos, ela assume uma característica instrumentalmente política, na medida em que, pode ser pensada como uma ferramenta de diálogo com o mundo dos não-índios, por trabalhar com os conhecimentos adquiridos dos *jurua*.

Entre as famílias Tupi Guarani e Guarani Mbya da aldeia Ywyty Guaçu - Renascer, foco etnográfico de minhas pesquisas, as opiniões sobre o papel que a escola tem na educação das crianças são controversas. Há na aldeia uma Escola Estadual Indígena, a E.E.I Penha Mitangwe Nimboea¹⁰. Um primeiro espaço para escola foi construído em 2003. Por mais de 10 anos, a escola permaneceu em um espaço pequeno, com apenas uma sala de aula e outra sala com uma cozinha para preparo da merenda e para as crianças fazerem suas refeições. Depois, este espaço passou a funcionar como uma secretaria e a merenda passou a ser servida numa extensão construída nos fundos do imóvel. Com o aumento do número de crianças, a secretaria se transformou em outra sala de aula. Em 2010, estava prevista a construção de uma nova escola na aldeia, que se concretizou em 2016. Desta vez, um espaço grande e com boa estrutura.

A escola atende nos três períodos. Oferece educação infantil, ensino fundamental, durante o dia e o curso do EJA – Ensino de Jovens e Adultos durante o período noturno. As aulas que acontecem a noite, para atender a demanda da educação dos jovens e adultos, são fontes para discussões, já que elas acontecem no mesmo horário das reuniões e encontros na casa de reza. Argumentaram-me certa vez: *Você acha que isso aqui [a escola] vai fazer alguma diferença para eles [alunos adultos]? Nessa altura da vida? O que eles precisam agora, está lá [referindo-se a *opy*]!*

Antes da construção da escola, a atual vice-diretora conta que dava suas aulas usando uma pequena lousa na *oca*¹¹, já que não havia outro espaço disponível. Ela fez o

¹⁰ O nome da escola foi uma homenagem a Luzia Samuel do Santos, conhecida por Penha e mãe de Antonio Awá, liderança da aldeia Renascer.

¹¹ Os Tupi Guarani da Ywyty Guaçu - Renascer denominam *oca* o espaço no qual recebem os visitantes e onde acontecem as danças, cantos, rezas e reuniões. Dizem não se tratar tradicionalmente de uma Casa de

curso do magistério indígena que aconteceu no Guarujá e depois foi aluna do curso de Formação de Professores Indígenas oferecido pela Universidade de São Paulo (USP)¹². Deste curso, resultou um material didático específico para cada etnia participante: Terena, Krenak, Kaingang, Guarani Mbya e Tupi Guarani. Ressalta que percebe uma carência de professores capacitados nas aldeias e a necessidade de se oferecer mais cursos de formação. Em sua opinião, os professores não formados entram nas salas de aula, mas ainda falta habilitação adequada na área. De uma equipe de sete professores, apenas dois possuem formação em nível superior no curso de Pedagogia específico para os professores indígenas. A escola possui, além da direção e do corpo docente, um professor coordenador indígena.

Mesmo que muitos enfatizem a importância da escola na educação das crianças, opiniões diversas surgem com frequência. Em conversas realizadas na aldeia Ywyty Guaçu -Renascer, com o grupo que exerce as atividades na área da educação escolar, um deles mostrou-se bastante crítico em relação ao formato da educação nas escolas indígenas. Para ele, a educação escolar indígena no estado de São Paulo é *vaga*, já que muitos não fizeram o curso para formação de professores. Em sua opinião, a educação escolar indígena deveria ensinar conteúdos necessários aos indígenas para tornar *menos desleal* sua concorrência com os não-índios na busca por empregos e vagas nas universidades. Segundo ele, a convivência diária na aldeia já ensina *as coisas da cultura* e na escola se deve estudar o conhecimento do não-índio.

Trazer as coisas dos *jurua* pra sala de aula é bem difícil, a gente não é qualificado. O curso da USP serviu muito pra ajudar os professores *jurua* a fazer doutorado. A língua, o canto e a dança isso eu ensino no dia a dia, mas para as coisas do *jurua* eles não estão preparados. O professor não está qualificado, o Estado não faz isso, a educação indígena tem falhas, eles trazem livros, mas não trazem qualificação. Temos que aprender as coisas do *jurua* pra disputar lá fora os

Reza, pois não é totalmente fechada com barro. Na aldeia havia uma *opy* construída de acordo com os padrões tradicionais, que pegou fogo acidentalmente.

¹² Curso de Formação Intercultural Superior do Professor Indígena (FISPI) realizado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) que teve 36 meses de duração. Esse curso é muito questionado pelos próprios indígenas no que se refere à sua eficiência na formação dos docentes. “O nosso problema com a educação escolar, vai além da estrutura, é um problema de formação dos professores. No primeiro curso eles só colheram da gente, fizeram livro, teses, e tal, mas não nos formaram de fato.” (Fala de um professor da E.E.I. da Ywyty Guaçu - aldeia Renascer, durante uma reunião com membros da Diretoria de Ensino).

empregos, as faculdades, não queremos mais ser tutelados pelo Estado¹³.

Essa não parece ser uma visão isolada. Em outras aldeias há também pessoas que fazem diversas restrições em relação a presença das escolas. De acordo com Macedo (2009, p. 134), essas ressalvas não são consideradas incomuns e elas acontecem:

[...] tanto pela valorização e veiculação dos saberes e modos de saber dos brancos, a cargo dos professores e jovens lideranças escolarizadas, quanto pela inadequação do ambiente escolar para o exercício cotidiano e aprendizado do *nhandereko*.

Há, ainda, uma outra questão enfrentada pelos professores da Ywyty Guaçu: o ensino da língua, já que dois grupos convivem na mesma aldeia, os Guarani Mbya e os Tupi Guarani. Embora a língua seja muito similar, ela não é idêntica. Contudo, o problema maior apontado pelos professores está na dificuldade em conciliar os diferentes níveis de aprendizados dos Tupi e dos Mbya na fala e na escrita das línguas, tanto do *nhandeva* (como chamam aquilo que é específico da cultura indígena), quanto do português. As crianças tupi guarani aprendem a falar primeiro o português, diferente das crianças guarani mbya, que têm o Guarani como primeira língua.

Enquanto a gente não entender que a escola dos Guarani é diferente da dos Tupi, não vai dar certo. Os Guarani vem pra cá cru, lá (se referindo à outra aldeia da qual os Guarani vieram) eles jogam fora o português... Eles tem que entender em Guarani, o que a gente explica em português. Tem que ir devagar com eles e ter paciência¹⁴.

O ensino multiseriado, que trabalha com linguagens e não com disciplinas e reúne alunos de diferentes anos em uma mesma sala, é também fonte de debates. A escola indígena, apesar de diferenciada, obedece à lógica e a legislação das demais escolas estaduais. O estado não fornece um material específico para o ensino multiseriado, sendo que este deve ser elaborado pelos próprios professores indígenas, de acordo com suas demandas e necessidades. Dispensável dizer que eles apresentam bastante dificuldade quanto a esse ponto, pois além das aulas ministradas para alunos em diferentes níveis de formação, eles devem dominar diversos conteúdos referentes as diferentes linguagens. Quando questionada sobre esse problema, a Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), que é *jurua*, argumentou que tinha

¹³ Informação verbal, Aldeia Renascer, 2010.

¹⁴ Fala de um professor da E.E.I. Penha Mitangwe Nimboea, durante a realização do conselho de classe (Aldeia Renascer, 2014).

consciência da dificuldade enfrentada e da falta de recursos, mas sabia que havia um ingrediente fundamental para superar tais obstáculos na situação de ensino/aprendizado nas escolas, ao que ela chamou de amor. “Eles não têm estrutura nem recursos, mas tem o amor, porque as crianças que eles ensinam são filhos e sobrinhos deles, por isso eles têm que se esforçar pra querer o melhor para eles”.

Para a liderança da aldeia, a escola é só mais lugar para a educação das crianças, mas não é o principal. O conhecimento adquirido no dia a dia com os *txeramõi* é o mais valioso. De acordo com essa ideia, o importante é adquirir o respeito e a sabedoria através dos mais velhos. *Temos que ver que a escola também não é tudo, a família é que é a base, a criança precisa aprender em casa e na comunidade.*

A visão de uma escola na qual o conhecimento aprendido seja unicamente o do *jurua*, sem perder de vista a *tradição* e a *cultura* específicas (garantidas na vida cotidiana), destoa das demandas dos povos indígenas por uma educação escolar bilíngue, ocorridas durante os anos de 1980. Foi nesse período que ocorreram mudanças legislativas significativas para os povos indígenas no Brasil. Muitos direitos como a defesa de territórios, o respeito à diferença linguística e cultural, o direito à assistência médica apropriada e a procedimentos educacionais peculiares e diferenciados, foram garantidos legalmente com a Constituição de 1988. As populações indígenas deram impulso ao surgimento de diversos projetos educacionais, os quais buscaram atender suas reivindicações, sobretudo, por uma educação diferenciada. Aos poucos, a participação ativa das comunidades nos projetos educacionais foi crescendo. Propostas curriculares, elaboração de material didático, formação de professores, entre outras funções, passaram a ficar a cargo dos próprios índios.

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 16).¹⁵

¹⁵BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Cadernos SECAD - Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, 2007.

A educação escolar indígena se coloca, então, como um elemento de reflexão. Como nos sugeriu Clarice Cohn¹⁶, talvez seja a hora de olhar para a educação escolar indígena sob dois pontos de vistas: como uma política de Estado e como uma política indígena.¹⁷ No primeiro caso, quando a escola indígena faz parte de ação que envolve a política estatal, ela se torna homogênea. Já no segundo caso, quando a demanda por escola vem dos grupos indígenas, há inúmeras implicações políticas, sociais e culturais nesse movimento. Nesse sentido, devemos observar que esta demanda por escola não é algo de caráter homogêneo, por isso, o indicado, é que a observemos localmente, através de nossas etnografias, que se tornam um importante método na compreensão singular da demanda por escola.

Ao invés de pretermirmos o papel da escola na produção e nos processos de transformação da cultura, podemos criar modos para pensar a cultura e a escola. Como a escola indígena pode respeitar a cultura? Como a cultura entra na escola? Como pensar a cultura na escola? A qual cultura estamos nos referindo? E, talvez o mais importante, o que pensam os indígenas sobre esses processos? (COHN, 2011). Enfim, trata-se de dirigir o olhar para as diversas apropriações que os indígenas fazem da escola, etnografar as soluções que eles vêm dando ao problema da escola em seus próprios termos e entender qual o lugar dos conhecimentos tradicionais e da transmissão de saberes nesse espaço.

Considerações finais

O que busquei abordar neste texto, foram algumas reflexões sobre “o estar no mundo Guarani” dialogando com elementos da teoria de Tim Ingold, acerca do engajamento, da “educação da atenção”, das habilidades, entre outras. O autor inaugura um novo fazer antropológico no qual se coaduna a fluidez entre ambiente e organismo, descrevendo que quando fazemos parte do mundo esse mesmo mundo, igualmente, faz

¹⁶Em conferência proferida no Seminário “POLÍTICAS CULTURAIS E POVOS INDÍGENAS: a escola e outros problemas”, realizado pelo CESTA (Centro de Estudos Ameríndios) do PPGAS da USP, de 2 a 4 de outubro de 2013.

¹⁷ Certa vez, na ocasião de uma reunião do Observatório da Educação Escolar Indígena da UFSCar (OEEI-UFSCar), um dos alunos indígenas da universidade, disse que a escola deveria funcionar como um meio para ensinar as crianças a, futuramente, contestar o próprio Estado (ou, no mínimo, a saber debater com o Estado). A escola indígena, de seu ponto de vista, deveria assumir essa postura política de ser um contra Estado. Segundo ele, isso significaria um modo de fazer uso do Estado para cobrar do próprio Estado.

parte de nós, pois nele estamos submersos na pluralidade de traços culturais e históricos já marcados em uma paisagem, não só por seres humanos, mas por todos os demais seres que “estão no mundo”. Assim, proposta ingoldiana é a da “abertura”, considerando a vida um contínuo, uma negação da fixidez, um curso ininterrupto do “tornar-se”, do “engajamento”, da não dicotomização que distancia organismo e mundo. Diferente da filosofia ocidental, que concebe o organismo (físico) apartado da pessoa (entendida como o sujeito de razão e moralidade), Ingold propõe um analisar o estatuto humano sob outro viés. Não só humano, mas as agências tanto de humanos como de animais, já que todos os seres são dotados de agência e intencionalidade. Aponta para um fazer antropológico que retira seu foco das relações entre termos conectados e direciona-se para os fluxos e movimento nos quais ambiente e organismos encontram-se amalgamados. Para Ingold a pessoa é um organismo. Ao invés de apartar a ideia de corpo e pessoa, o que o autor sugere é mais da ordem da congruência, da continuidade.

A ideia de “abertura” em Tim Ingold ganha outra expressividade, quando lida ao lado dos dados a respeito do modo de ser dos Guarani, cuja vida é uma incessante tentativa de “sentir-se bem no mundo”, uma procura constante por um ambiente que faça sentir-se engajado. O conceito de “ambiente” repercute na relação que os Guarani têm com a terra, numa noção de territorialidade sempre em construção. *A terra é a nossa cartilha, nós devemos aprender com ela*¹⁸.

Entender como os Guarani se constituem enquanto pessoas, perpassa pelas formas de aprender a ser Guarani, ou seja, pela transmissão dos saberes e conhecimentos que assemelha-se ao que Ingold denomina “educação da atenção”. E, nesse ponto, além das tradicionais formas de transmissão de valores e sabedorias, a educação escolar desponta como uma nova chave de reflexão, lançando muitas perguntas que ainda carecem de respostas; necessitam ser complexificadas e debatidas.

*A Opy Guaçu é a nossa grande escola, aqui é que aprendemos a ser nhandeva de verdade.*¹⁹ Ao dizer *aprendemos a ser nhandeva*, fica explicitada a noção de que não se nasce *nhandeva*²⁰, mas se torna ao longo das experiências vividas, ou nos termos de

¹⁸ Fala da liderança da aldeia Renascer, durante a IV Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, que aconteceu em 2013 na escola da aldeia Renascer.

¹⁹ Informação Verbal, Aldeia Renascer, 2014.

²⁰ A categoria *Nhandeva* quer dizer “os que são dos nossos”. Funciona como uma espécie de categoria inclusiva e pode ser pensada dentro de uma chave relacional, sujeita às dinâmicas dos atores em jogo, já

Ingold (quando nos fala da categoria humanidade), não se é humano, mas faz-se humano de acordo com as formas de estar e se relacionar com o universo.

Quando, na Ywyty Guaçu, a liderança afirma: *Eles pensam que a escola é o lugar onde se educa as crianças*, é para esse caminho que direciona sua reflexão. Para ele, não cabe a escola ou ao professor a tarefa de educar as crianças. Esse deve ser um esforço empreendido cotidianamente, sobretudo, na convivência com o *parentes*, vivendo *na cultura*, como costuma dizer.

Minha tentativa foi uma breve sugestão para pensar os Guarani através de aspectos propostos por uma antropologia contemporânea, considerando suas percepções sobre os seus modos de saber e de conhecer. Como escreveu Melià a respeito dos Guarani (2007, p12): “Às vezes temos a impressão de que tudo que havia para ser dito sobre eles já o foi, e, no entanto quando nos aproximamos deles e temos um contato mais estreito, percebemos que tudo ainda está por ser dito”.

Referências

ALMEIDA, LÍGIA RODRIGUES. ESTAR EM MOVIMENTO É ESTAR VIVO. TERRITORIALIDADE, PESSOA E SONHO ENTRE FAMÍLIAS TUPI GUARANI. 2016. TESE (DOUTORADO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL) - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, 2016.

CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

COHN, C. *Observando a Educação Escolar Indígena: metodologia de pesquisa etnográfica*. 2011.

DANAGA, Amanda Cristina. Encontros, efeitos e afetos. Discursos de uma liderança tupi guarani. **Tese de doutorado**. PPGAS, Universidade Federal de São Carlos, 2016a.

DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antonio (orgs). **Povos indígenas em São Paulo: Novos olhares**, EdUFSCar, São Carlos, 2016.

DANAGA, A. C. *Os tupi, os mbya e os outros: um estudo etnográfico da aldeia Renascer - Ywyty Guaçu* (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2012.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, T. Anthropology comes to life. In: *Being Alive: essays on movement, knowledge and description*. New York, Routledge. 2011a.

que é muito empregada em relações que envolvem os não-índios, como um enunciado que abarca todos os grupos (Guarani ou não) em oposição aos não-índios.

INGOLD, T. Rethinking the Animate, Reanimating Thought. In: *Being Alive: essays on movement, knowledge and description*. New York, Routledge. 2011b.

INGOLD, T. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: *Cultura Percepção e Ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo, Editora terceiro Nome. 2012.

KOHN, E. *Natural engagements and ecological aesthetics among the Ávila Runa of Amazonian Ecuador*, Madison, University of Wisconsin, 2002.

LADEIRA, M. I. *O caminhar sob a luz: o território Mbya à beira do oceano*. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MACEDO, V. M. *Nexos da diferença: cultura e afecção em uma aldeia Guarani na Serra do Mar*. 331 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/FFLCH/USP, São Paulo, 2009.

MELIÀ, B. Introdução. In: PISSOLATO, E. P. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

OLIVEIRA, V. L. Aecha ra'u: vi em sonho. História e memória Guarani Mbyá. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 4, n. 7, p. 59-72, 2004.

PISSOLATO, E. P. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

SCHADEN, E. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 4, 1954.

SILVA, Regina Coeli Machado e. A teoria da pessoa de Tim Ingold: mudança ou continuidade nas representações ocidentais e nos conceitos antropológicos? *Horizontes Antropológicos*. Vol.17, nº.35, p.357-389. 2011

Recebido em 4/4/2018. Aceito 10/10/2018.

Sobre autora e contato

Amanda Cristina Danaga - (UFSCar/UNIFAL)

E-mail: adanaga@gmail.com