

A REVIRAVOLTA DOS SENTIDOS E DAS COISAS: UM MOVIMENTO GUARANI - MBYÁ EM BUSCA DE ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA

Danielle Bastos Lopes*

No tocante ao modo de ser (*teko laja*) é possível considerar que a vida contemporânea diferenciada [Guarani] se encontra em processo de construção sempre inacabada (BENITES, 2012, p. 22).

Resumo: O movimento institucional indígena tem ganhado variadas expressões desde sua criação nos anos 1980, período de abertura política no Brasil. Este artigo analisa uma dessas expressões. Analisa-se a busca da escolarização indígena pelo movimento social Guarani, criado por dois irmãos na década de 1990, no estado do Rio de Janeiro. Grande parte das sociedades Guarani são oriundas do Paraguai, Bolívia, Uruguai e Argentina, cujas famílias mantêm uma circulação não fixa por todos esses territórios. A noção de escolarização é atravessada por ritos, seres cósmicos e lógicas sensíveis que desconstruem os sentidos puramente racionais dos modelos de educação indígena que têm povoado a América Latina. Conclui-se que há um mundo invisível e cosmológico que subsume os processos de escolarização e o movimento popular indígena. Os mundos invisíveis são, portanto, condições essenciais e indivisíveis ao entendimento de política, organização e humanidade Guarani.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Movimento Social Guarani. Cosmologia.

1 Introdução

Este artigo¹ analisa a relação dos Guarani - Mbyá com a escolarização presente em seus *tekohas* (territórios) desde os anos 1990. Mais especificamente, discute-se o Movimento Guarani descrito pelos próprios como um movimento político em busca da construção de escolas indígenas. Um movimento que levou pelo menos duas décadas até o aparecimento das primeiras instituições de ensino indígenas no Rio de Janeiro.

Antes que apareçam dúvidas, é importante esclarecer que trazer um fundamento para a escolarização ou ensino Guarani não é o propósito deste artigo. Isto seria apresentar um mundo pronto ou arriscaria dizer invariável, o que desinteressa aos Mbyá e ao próprio conceito de escolarização espreado nas últimas décadas (BASTOS LOPES, 2017; S. BENITES, 2015).

A relação conflituosa da educação formal, assim como a evasão das escolas indígenas, como analisamos a seguir, evidenciam os desafios e falsos diálogos que uma linguagem

* Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB - UERJ). Doutora em Educação (PROPED - UERJ - 2016).

¹ Este artigo foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

desencantada ²(CHAKRABARTY, 2012) e típica de nós, ocidentais, insiste em traduzir ou, para citar um termo próprio da Educação Intercultural Bilíngue Indígena (EIB), *interculturalizar [sic]³ (APODACA; CORTÉS, 2016; BARTOLOMÉ, 2010; ROCKWELL, 2015). Diríamos que existem mundos invisíveis e cosmológicos que atravessam os processos de escolarização. Problematiza-se, nesse sentido, com o auxílio dos autores indígenas, o projeto de interculturalidade vivido no Brasil com influência das políticas transnacionais da América Latina e Caribe (ROCKWELL, 2015; UNESCO, 2017). É a partir do movimento popular criado por Roque⁴ e seu irmão João, que analisaremos uma reviravolta dos sentidos e das “coisas” (FOUCAULT, 1970) na cultura da escolarização indígena no estado do Rio de Janeiro.

2 Mundo Guarani e Aproximação

Os Guarani são denominados como índios nômades ou urbanos, o último termo concebido em virtude de artefatos, roupas e alimentos que compram dos brancos⁵ (LADEIRA, 1992, 2007; LITAIFF, 1999). São conhecidos ainda como grupos errantes ou circulatorios, oriundos de países como o Paraguai, Bolívia, Uruguai e Argentina.

O termo nômade⁶, proveniente do fluxo de famílias que não permanecem por um longo período em um mesmo país ou região é considerado pejorativo por muitos antropólogos e pesquisadores indígenas (BENITES, 2012; LADEIRA, 2007; MELIÀ, 2010; S. BENITES, 2015). Os grupos frequentemente circulam por nacionalidades vizinhas, visitando membros de

² O termo desencantado ou linguagem desencantada refere-se a um termo largamente utilizado pelos estudos pós-coloniais, destacadamente pelo autor Dipesh Chakrabarty (2012), para evidenciar a linguagem racional, desencantada do Ocidente em contraposição à linguagem mágica e sobrenatural das culturas indianas e outras culturas ditas não-ocidentais.

³ Os currículos indígenas correspondem aos currículos nacionais indígenas (referenciais, diretrizes e parâmetros) produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC - Brasil) a partir de 1998 e implementados pelas secretarias estaduais de ensino.

⁴ Os nomes citados são denominações fictícias, respeitando a individualidade dos participantes. Excetuando-se aqueles que exigiram e autorizaram o nome verdadeiro por Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

⁵ Citei em algumas ocasiões o termo [brancos], por ser essa a denominação que me foi referida para qualificar os interlocutores não indígenas. Quando indaguei se haveria outra identificação para as demais culturas, foram enfáticos em afirmar que não, o termo que denomina o não Mbyá (gente, nossa) é dado como branco ou *jurua* (sinônimo de boca com cabelo, referente às características dos homens com barba). Ao referirem-se aos não Mbyá, utilizam frequentemente a expressão “os brancos”, apesar de “negro” ser denominado como *kamba*.

⁶ Maria Inês Ladeira (2007) e outros pesquisadores (LITAIFF, 1999; PIERRI, 2013), consideram o termo nômade uma terminação pejorativa. A circularidade dos Guarani - Mbyá não tem como fim o intercâmbio aleatório entre aldeias, o que é particularmente comum em culturas praticantes do nomadismo. As caminhadas existem em função de *yvymãrei*, a busca pela terra sagrada e imperecível Guarani.

outras culturas ou parentes afins. Muitas aldeias⁷ recortam tanto o litoral, quanto o interior dos territórios meso e sul-americanos.

No Rio de Janeiro, em 1950, subgrupos de família Guarani ocuparam o território anteriormente socializado por populações Tupinambá, Goianá e Goitacazes (NIMUENDAJU, 1987; CLASTRES, 1978; MELIÀ, 2010, 2011), populações dadas como extintas durante o ciclo da colonização portuguesa, mas ressurgidas atualmente (VIEGAS, 2007).

Centenas de famílias Guarani teriam saído do Vale do Rio Paraná até o corte da Serra da Bocaina, organizando aldeias em uma antiga região margeada pelo rio Paraty-Mirim, ocupado pela população Goianá (BESSA FREIRE, 2012; LADEIRA, 2007). Nesse sentido, desde os anos 1950, data de entrada dos Guarani na região, os grupos permaneceram sem contato com a população local. Foram contactados exclusivamente em 1972, com a abertura da Estrada Rio - Santos (LADEIRA, 1992, 2007; PIERRI, 2013), uma via para o escoamento de mercadorias e objetos de grande porte entre Rio - São Paulo.

De acordo com os registros arqueológicos e antropográficos, repovoaram a Costa Sudeste, dessa forma, famílias ascendentes Tupi que tiveram os primeiros contatos⁸ com culturas não indígenas durante a colonização das civilizações portuguesas (LITAIFF, 1999).

3 Primeiras Imersões

Passemos à etnografia. Meu primeiro “contato” guarani (*teko ete*) foi em uma grande metrópole litorânea, vizinha à capital do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, fui com frequência às aldeias de Sapukai, em Angra dos Reis, e Itaxim⁹, em Paraty¹⁰.

Por uma afinidade com os segundos interlocutores, concentrei a pesquisa nas regiões de Itaxim e Arandu-Mirim, também conhecida como aldeia do Saco de Mamanguá.

⁷ Utilizo o termo aldeia por ser essa a forma habitual, em conversas no idioma Mbyá e outras em português, para designar o sentido do lugar (*tekoha*) onde os Guarani residem. Entretanto, ressalto que reconheço a herança colonizada e pejorativa do termo.

⁸ Estudos mais atuais de Aldo Litaiff (1999) “atestam que os Guarani estavam presentes na região Sul e Sudeste do Brasil desde 1400 ap. JC e não 750 ap. JC, como se afirma”. Essa afirmativa contrapõe a teoria de que seriam recém-chegados na região litorânea da Costa Atlântica.

⁹ A pesquisa entre 2011 e 2016 se concentrou em Itaxim e Arandu-Mirim (Mamanguá); a última até a presente data sem registro de pesquisas anteriores. Os interlocutores pediram exclusividade em relação ao *tekoha* (território) que ocorreria a pesquisa, informando que os ensinamentos aprendidos com membros da família de Miguel Benites, não seriam os mesmos que em outras famílias atrapalhando o trabalho desenvolvido.

¹⁰ Paraty é o único município do Brasil tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1958. Atende a um dos trânsitos turísticos mais ativos do mundo, um contexto de grande circulação e trocas entre diferentes sociedades.

Ambas regiões pertencem ao grupo familiar do cacique-xamã ¹¹Miguel Benites. Roque, filho mais velho do cacique, a quem devo as primeiras interlocuções, assim como seus irmãos consanguíneos, herdou um cargo - liderança denominado pelos espíritos os *Kuaray Kuery*¹². Os *Kuery* orientam todas as atribuições do indivíduo no grupo, indicando entre outros cargos, as profissões que serão exercidas fora das comunidades.

Todos os cargos ou profissões exercidas no mundo “extra *tekoha*” são orientados pelos espíritos, tanto profissões junto aos homens brancos (*jurua*) como outras exercidas nas aldeias. Como afirmam constantemente, se o indivíduo não tiver a orientação de *Nhanderu Kuery* para o magistério, a docência não será exercida nem na aldeia ou em outro local. A escola passa a ser um objeto desejado, porém o limite de influência é marcado em mundos paralelos e decidido pelo Sensível¹³.

Figura 1. Roque, líder do Movimento Político Guarani no Rio de Janeiro.
Tekoha (aldeia) Itaxim. Paraty-RJ.



Fonte: Acervo da autora¹⁴.

¹¹ É conhecido no campo da Etnologia Indígena que cacique e xamã representam cargos, em vezes, política e culturalmente distintos. O primeiro estaria relacionado ao cargo que traduzimos como político e o outro destinado à encarnação do Sensível (MELIÀ, 2011; SZTUTMAN, 2012.). Porém, no caso, Miguel Benites ocupa o cargo político e o espiritual (cosmológico) em Itaxim. Cabe ressaltar que, para os Mbyá - Guarani, nada está afastado das condições do sagrado e da dádiva.

¹² Os *Kuaray Kuery* correspondem a divindades Guarani, parte divisível e extensível de sua divindade maior *Nhanderu ete*, o deus criador.

¹³ O termo **Sensível**, cosmologias, mundos cósmicos, são utilizados aqui como sinônimos e correlatos. Termo longamente discutido no campo da Etnologia Indígena. Para maior aprofundamento sugiro ver KOPENAWA; ALBERT, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2012, 2013; SZTUTMAN, 2012.

¹⁴ Informo que todas as imagens utilizadas neste artigo foram autorizadas à pesquisadora por meio do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Roque tem um valor particular para a criação do Movimento Guarani. O termo <movimento indígena> carrega uma série de políticas e conceitos herdados dos anos 1980; discuto o conceito quando analisei especificamente a criação do que convencionamos chamar movimento indígena no Brasil, porém, não nos estenderemos neste artigo (BASTOS LOPES, 2014, 2017). Como afirma Roque, os diferentes grupos criaram uma especificação como o termo “Movimento Guarani” a fim de terem atenção na tratativa com os chefes políticos e locais do Estado.

O movimento no Rio de Janeiro foi criado em 1992 e ainda é atuante nas famílias chefiadas por Miguel Benites. As escolas construídas em 1995, após a criação do movimento político são pouco frequentadas pelos Mbyá, como explico a seguir (BASTOS LOPES, 2017b)¹⁵. A permanência na instituição é mantida como uma demonstração de conquista liderada pela articulação política entre Roque e seu irmão João. As informações prestadas por João sobre a criação das escolas são esclarecedoras nesse sentido:

Todo mundo tinha dificuldades de aprender, e quem possuía mais estudo era eu. [...]. Eu perguntei para as crianças: vocês querem estudar? Mesmo se sentando no chão com um caderninho na mão, um lápis, pode ser? Aí eles disseram que sim. Tinha quinze alunos comigo. Fiz um banquinho de tábua, tipo uma mesinha de madeira. Mas do jeito que eu entendia, não sou formado em professor [sic]. Eu ensinei do jeito que eu aprendi na escola. [...]. E depois eu mandei uma carta lá para Secretária de Educação, informando, “eu preciso de material e preciso de um quadro”. Porque eu não escrevia no quadro; eu escrevia direto no caderno. Foi indo, e a própria secretaria, trazia a merenda eles entregavam na minha mão [sic]. Eu não recebia nenhum tipo de pagamento, apenas a merenda escolar.

Continua

Nunca perguntaram para mim se eu era remunerado ou não. Nem eu também, não falava nada. Até que chegou mais uma pessoa que se interessou, e eu passei o cargo para ele, o Lívio [um dos professores fundadores da escola que não se encontra atualmente em Itaxim]. Eu consegui apoio do município. Então, com apoio internacional construímos a escola [refere-se à criação da escola indígena de Itaxim]. Depois o Estado passou a garantir a escola. Nós pedimos professores indígenas, mas até hoje os professores que estão aí não são formados. Eu não sei como está a situação na secretaria, porque, com formação, só os *juruá* mesmo (João, entrevista concedida em agosto de 2014).

Além da importância da ancestralidade e participação dos espíritos na vida dos vivos, uma noção amplamente aceita entre os Guarani é a de que a alfabetização é terminantemente

¹⁵ A utilização diferenciada da escola indígena nos territórios de Itaxim e Sapukai, bem como a explicação de Algemiro, primeiro professor guarani no estado do Rio de Janeiro estão expostas no artigo “A Presença do Invisível em Escolas Indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro (BASTOS LOPES, 2017b).

necessária (BENITES, 2012; MELIÀ, 2010). Esse desejo, como vimos, levou Algemiro a iniciar os estudos em Sapukai, e Roque e João a criarem um movimento indígena em Itaxim. As histórias são parecidas: Algemiro, morador de Sapukai, iniciou a escola sob um arbusto de maracujazeiro; João, com banquinhos e mesa de madeira que ele mesmo construía, introduziu aulas em uma escola “improvisada” [o termo é dele] em 1992.

Roque, que atualmente reside em Mamanguá e Paraty, enfatiza as diferenças abissais entre como se concebia a política no início dos anos 1990 para o contexto atual. Poderíamos dizer que o fato de não ter recebido informações sobre o pagamento e direitos trabalhistas tem maior acessibilidade atualmente, com as normas do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) (BRASIL, 1998). O currículo auxiliou a entrada dos recursos nas aldeias, porém, isso não quer dizer que o projeto de currículo mínimo para indígenas represente uma relação possível ou o que deva ser orientado como “correto” para as cosmologias (BENITES, 2012; BASTOS LOPES, 2017).

Tanto em Itaxim como em Sapukai, as escolas são abertas apenas em ocasiões específicas, para abrigar algum parente ou para celebrações de rituais. Em certa ocasião, advertiram que as escolas não funcionam porque são “diferenciadas” e, portanto, funcionam de acordo com o desejo da divindade e creditor Guarani -- *Nhanderu Ete*. Em 2015, contrariando a explicação dos interlocutores, a Secretaria de Educação, responsável pelas escolas locais, contratou professores indígenas e professores brancos para lecionar os cursos letivos. O episódio gerou desconforto e reclamação entre os moradores (BASTOS LOPES, 2017).

Ao longo do processo de escolarização circulam reivindicações antigas como o recebimento de merenda escolar e o aumento dos professores Guarani. A manutenção das famílias é sustentada por recursos concedidos por um programa federal que sustenta metade das famílias e exige a matrícula dos menores na escola. Durante os primeiros anos pude perceber, portanto, uma multiplicidade de conflitos e negociações pela sobrevivência. Essas relações geram convergência e afastamento em relação ao que é exigido pelas secretarias e o que provém do próprio desejo de escolarização nos *tekohas* (territórios).

Ao mesmo tempo que existe o movimento coletivo que reivindica a escolarização, a individualidade e a presença dos ensinamentos do *xeramõi* (chefe político local) ocupam os cargos elevados e as obrigações que devem ser cumpridas. A individualidade solitária é a contraordem da vida coletiva (*teko ete*) (LADEIRA, 2007; LITAIFF, 1999). Os dois ensinamentos, o individual e o coletivo, assim como ensinamentos complexos convivem de

forma híbrida, orientados por Miguel Benites. A escolarização atravessa a prática individualizada pelo *xeremõi* (xamã) e o que é devidamente escolarizado nas instituições.

3. 1 O *xeremõi* - xamã

Podemos dizer que a relação de proximidade com o *xeremõi* ocupa um lugar ambíguo. Na *Opy* (Casa de Rezas), ele inicia e senta isolado em um lugar de destaque, os ferimentos e outras curas são baforados pelo xamã. Uma das interlocutoras afirma, “o professor vai perguntar para os velhos e em seguida ensina. Assim, tem condições para repassar orientações na escola onde circulam muitos espíritos [sic]” (Evy, entrevista concedida em outubro de 2013).

A função conferida ao líder reserva um lugar de autoridade, mas não podemos determinar essa relação com sentido apenas vertical e/ou de obediência. A qualidade xamã não é adquirida por ser o membro mais velho, existem outros anciãos mais velhos, porém, as passagens cósmicas de Miguel Benites representam uma condição e função que herdou. O papel feminino estabelece uma função igualmente particular, é uma *xejaru'i* que lidera o grupo, realiza o parto e dá assistência às mulheres (SILVA, 2013; LADEIRA, 2007).

A correlação entre os espíritos e as pessoas é decisiva para as afinidades, até mesmo no casamento. É frequente o relato em que o *xeremõi* (xamã) é importante para a estrutura social Guarani. O xamã realiza toda a mediação entre os homens e o mundo do deslocamento Sensível. Todos os grupos têm pessoas que lideram uma atividade, entretanto, o xamã é o indivíduo a quem se pode recorrer para a resolução de querelas e impasses complexos (CPI-SP, 2014).

Helène Clastres (1978) ressaltou a permanência dos *carais* no período pré- colonização. Os *carais* nunca residiam com os membros do grupo (inclusive os caciques, chefes políticos). Mantinham-se isolados e adquiriam um *status* à parte da vida comunitária. Não pertenciam a nenhuma aldeia ou outro grupo afim. Em certas ocasiões ou ritos específicos, dirigiam-se às aldeias para realizarem longos discursos. Poderiam percorrer qualquer *tekoha* (território), inclusive as inimigas do seu grupo de origem. Esses membros, por sua vida à parte, tinham uma posição de prestígio na organização dos grupos de forma não particularizada (CPI - SP, 2014). Não faziam parte de nenhuma aliança política ou associações de parentesco. Diante de um *carai* “varria-se o chão que iria pisar e, às vezes, chegava-se até mesmo a tomar precauções para que ele nem o tocasse” (CLASTRES, 1978, p. 44). Apenas *carais* eram capazes de mobilizar um grupo para partirem em movimento migratório (CPI-SP, 2014).

As relações entre o sagrado e o *xeramõi*, portanto, são temas para reavaliação e hipóteses interessantes. Sentenças como “assim dizem os pajés”, são expressões que marcam a relação



não empírica do locutor com o discurso (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, 2013). Como analisa Viveiros de Castro (2013), o conhecimento de um líder espiritual está associado “com uma distinção entre o conhecimento obtido pelos sentidos e aqueles obtidos pela experiência (direta ou indireta) de outrem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 215). Conhecimentos que não possuem estatuto epistêmico, mas que são geracionais, os quais os grupos tomam extremo cuidado em distinguir o que viram do que ouviram. Como provoca o autor, “não duvido que eles acreditam em seus xamãs, mas de seus estados de ouvir e repassar nada tem de parecido com uma verdade dogmática. A figura do líder difere de uma prática sacerdotal e a noção de dogma lhes é completamente estranha” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 215).

A troca com a escola, nesse sentido, não é categorizada como uma troca recíproca e simples. As trocas fornecem distinções que ocupam sociabilidades para pensar os atos de transmissão, a organização de um movimento social ou mesmo um conhecimento.

Observa-se a relação de produzir trocas para pensar um movimento político. A troca pelo conhecimento da escola indígena afirmada como “parte do homem branco” se insere além do cálculo econômico e diz respeito a todos os processos de valores e de bens que uma relação com o outro intercede. A maioria dos autores no campo da Pedagogia dedicam-se a falar do caráter “não bancário”, “não comercial” da Educação (FREIRE, 1985, 1968 [2014]), mas aqui o que denomino troca refere-se ao sentido de valor de dádiva entre os grupos e o ensino. Negociações e trocas são entendidas como fontes de valor (APPADURAI, 1996). No caso Guarani, o líder espiritual é o próprio a permitir as trocas. O aspecto do ensino indígena e a visão cosmológica mantém o estudo e a escola na aldeia, apesar de manterem muitas vezes o distanciamento com a instituição (BENITES, 2012).

4 Assessores de Currículo Indígena

O campo da pedagogia indígena introduzido timidamente durante os anos 1970 com experiências isoladas ou clandestinas, obteve maior visibilidade durante a abertura política no Brasil e países da América Latina¹⁶ (LOPES DA SILVA, 1987; MONSERRAT, 1989; MONTE, 1996). De acordo com Algemiro (2015) e Álvaro Tukano (2011), em entrevistas

¹⁶ As Constituições Nacionais da América Latina foram declaradas entre os anos 1980 – 1990, com exceção da Bolívia e Equador, que promulgaram suas reformas ainda nas primeiras décadas dos anos 2000. Os principais artigos de diversidade étnica e escolarização bilíngue se concentram: no México, art. 4; Equador, art. 173; Peru, art. 191; Paraguai, arts. 62, 63 e 140; Venezuela, art. 260; Colômbia, art. 246, e, no Brasil, arts. 210 e 231. Destaca-se nesse quadro a Constituição da Bolívia, promulgada em 7 de fevereiro de 2009, ao dispor que a jurisdição ordinária e a jurisdição indígena gozam de igual hierarquia e direitos (BRASIL, 1988; UNESCO, 2017).

concedidas a mim em períodos distintos¹⁷, ambos afirmam que houve substantivos avanços no campo da Educação Bilíngue, o que fortaleceu o movimento das aldeias, entretanto, ampliou as normas e exigências para uma educação que era anteriormente cosmológica e orientada exclusivamente pelos xamãs.

Documentos como o Referencial Nacional Curricular para Educação Indígena (BRASIL, 1998), Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999), bem como o Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena (BRASIL, 2002), expressam a libertação da escolarização monolíngue praticado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente através da FUNAI. O currículo nacional indígena estabelece muitos benefícios em inúmeros aspectos, os quais as aldeias utilizam atualmente.

Entretanto, os autores indígenas têm chamado atenção para as exigências das políticas curriculares (BANIWA, 2011; BENITES, 2012; S. BENITES, 2015; SILVA, 2013), incluindo críticas aos padrões com que são produzidos seus documentos. Criticam, entre outros aspectos, o fato de os indígenas assessorarem grande parte do material, porém, apenas educadores brancos assinam a versão oficial dos currículos.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1998) afirma que “uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas” (BRASIL, 1998, p. 34). Em outra afirmativa, a proposição desloca o caráter intercultural da política para destacar que a educação indígena é um instrumento de “construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (BRASIL, 1999, p. 547). Nesse sentido, conceitos como competência, transversalidade e indivíduo global são termos comuns à política de escolarização indígena.

Valendo-me das críticas dos pesquisadores Guarani, interrogo se, embora os avanços e recursos que a legislação tem conquistado, os textos são críticos da linguagem que tem produzido. Apesar de mencionar um ensino diferenciado e bilíngue, a legislação oficializa uma constituição “global” e “universal” para a escolarização diferenciada (BANIWA, 2011; BENITES, 2013; S. BENITES, 2015; SILVA, 2013). Argumento que estamos lidando com um outro tipo de linguagem para qual a categoria do vivível e não humano ultrapassam as fronteiras

¹⁷ As entrevistas com Álvaro Tukano foram concedidas a mim no período do mestrado (2009 - 2011). O relato de Álvaro Fernandes Sampaio (Álvaro Tukano), citado nesse artigo foi obtido em 17 de julho de 2010, em Brasília (BASTOS LOPES, 2014, 2017).

de uma linguagem desencantada e normativa (BASTOS LOPES, 2017). O texto de S. Benites (2015, p. 30), autora Guarani, é esclarecedor nesse sentido:

É muito simples perceber essa opressão, as contradições das escolas indígenas nas aldeias. Na escola de Três Palmeiras, a Secretaria de Educação colocou uma máquina de ponto digital com o objetivo de controlar a entrada e a saída dos funcionários. [...] Como nós, professores, temos autonomia para ensinarmos nossos conhecimentos e fugirmos das imposições curriculares das Secretarias de Educação estaduais? [...] Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico, e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamo-nos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. [...] À noite é o momento em que as crianças estão com seus pais, ao redor de uma fogueira, e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã?

5 Notas Conclusivas: a importância do movimento e dos *xeramõis*

A intenção do artigo, conluo, não foi aprofundar os fundamentos cosmológicos¹⁸. Focamos em como a escola e o corpo constituem os meios socializadores entre nós (*outrens*) e os Guarani. Qualquer construção como as casas ou os ritos funerários têm a presença do *xeramõi* (xamã), com exceção da escola indígena. Todos os aspectos que regem o mundo são, de uma forma ou outra, relacionais ao sagrado.

A agenda do Movimento Guarani observa a luta de um movimento social em constante diálogo com o Sensível. Outras variabilidades de corpos e seres perpassam a agência política e a reivindicação pela escolarização diferenciada. Quanto ao Movimento Guarani, podemos dizer que é coletivo, ao mesmo tempo que acionado pela contraordem individual. O caminho solitário e individualizado não é algo desprezível para os Mbyá, nem mesmo quando formam grupos. Isso porque a individualidade aciona uma reviravolta dos “sentidos e das coisas”, no que constantemente entendemos como formas de pensar política representadas por movimentos populares ou atos exclusivamente coletivos. Existe uma decisão anteposta pelo *xeramõi* (xamã) e pelos espíritos. Essa orientação convoca-nos a pensar sobre os limites de tradução e o que é determinado como agência para a educação indígena.

O que tentei demonstrar, portanto, consiste na influência dos aspectos invisíveis e sagrados que atravessam os processos de escolarização, assim como a agenda política. Pensar nesses aspectos auxilia a superar generalizações quando falamos em organização social, movimento político e escolarização indígena.

¹⁸Sobre uma cosmologia Guarani e a relação com a divindade: S. BENITES (2015); LADEIRA (2007); MELIÀ (2011) e PIERRI (2013).

THE REVOLUTION OF SENSES AND THINGS: A GUARANI - MBYÁ MOVEMENT IN SEARCH OF INDIGENOUS SCHOOLING

Abstract: The indigenous institutional movement has gained varied expressions since its creation in the 1980s, a period of political beginning in Brazil. This paper studies one of these expressions. This study analyzes the search for indigenous schooling based on the popular Guarani movement, created by two brothers in the 1990s in the state of Rio de Janeiro / Brazil. The most Guarani societies came from Paraguay, Bolivia, Uruguay and Argentina, where families maintained a non-fixed circulation for all these territories. The notion of schooling is crossed by rites, cosmic beings and sensible logics that deconstruct the purely rational meanings of the models of intercultural education that have populated Latin America. It's possible to conclude that there is an entire invisible and cosmological world, which subsumes the processes of schooling and the indigenous movements. The invisible worlds are, therefore, essential and its indivisible conditions are mandatory to the understanding of Guarani politics, organization and humanity.

Keywords: Indigenous Education. Guarani Social Movement. Cosmology.

Referências

- APODACA, E; CORTÉS, A. R. El carácter interactorial en la educación superior con enfoque intercultural en México. **Revista Liminar Estudios Sociales y Humanísticos**, Chiapas, v.14, n.1, p. 73-91, 2016.
- APPADURAI, A. **The Social Life of Things: commodities in cultural perspective**. New York: University Press, 1996 ou APPADURAI, A. **The Social Life of Things: commodities in cultural perspective**. New York: University Press, [1986] 2014.
- BANIWA, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 370 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BARTOLOMÉ, M. A. Interculturalidad y Territorialidades confrontadas en América Latina. **Runa**, Buenos Aires, v.31, n.1, p. 09-29, 2010.
- BASTOS LOPES, D. O Direito dos Índios no Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. **Espaço Ameríndio** (UFRGS), Porto Alegre, v. 8, n.1, p. 83-108, 2014.
- BASTOS LOPES, D. A Presença do Invisível na Constituinte: com a palavra os povos indígenas (1986-1988). **História Revista** (ONLINE), Goiânia, v. 22, n.1, p. 71-87, 2017a.
- BASTOS LOPES, D. A Presença do Invisível em Escolas Indígenas: escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 7. n. 2, p.1-17, 2017b.
- BENITES, T. **A escola na ótica dos avá kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

BESSA FREIRE, J. EJA Guarani - Além e aquém do Bilinguismo. In: BARROS, A. M.; SANTOS, F. M. e BARBOSA, G. dos S. (Org.) **EJA Guarani**: o registro de uma história e perspectivas atuais. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

BRASIL, **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Brasília: MEC 2ª Ed., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

CHAKRABARTY, D. From civilization to globalization: the 'West' as a shifting signifier in Indian modernity'. **Journal Inter-Asia Cultural Studies**, v. 13, n. 1, p. 138-152, 2012.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Arquivos CPI - SP**. Disponível em: <http://www.cpis.org.br/indios/>. Acesso em: 30 de julho de 2014.

FOUCAULT, M. **The order of things**: an archaeology of the human sciences. New York: Vintage Books, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2014.

FREIRE, P; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **La chute du ciel**: paroles d'un chaman Yanomami. Paris: Paris Plon, 2010.

LADEIRA, M. I. **Relatório antropológico para identificação da área indígena de Paraty - Mirim**. São Paulo: CTI/FUNAI. 1992.

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

LITAIFF, A. **Les fils du soleil**: mythes et pratiques des indiens Mbyá-Guarani du littoral du Brésil. Thèse (Ph.D) Anthropologie. Université de Montréal. Montréal, Canadá, 1999.

LOPES DA SILVA, A. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: GRUPIONI, L. D B. (Org.) **A questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- MELIÀ, B. **Passado, presente y futuro de la lengua guaraní**. Asunción: CEADUC/ISEHF, 2010.
- MELIÀ, B. **Mundo Guaraní**. Asunción, Paraguai: Banco Interamericano de Desarrollo, 2011.
- MONTE, N. L. **Escolas da floresta entre o passado oral e o presente letrado: diários de classe de professores Kaxinawá**. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONSERRAT, R. M. F.; EMIRI, L. **A conquista da escrita: encontros de educação indígena**. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- NIMUENDAJU, C. U. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apocúva - Guaraní**. São Paulo: Hucitec [1914] 1987.
- PIERRI, D. C. **O perecível e o imperecível: lógica do Sensível e corporalidade no pensamento Guaraní mbyá**. 275f. Dissertação de Mestrado. (Antropologia Social). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- ROCKWELL, E. Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/ migrantes. In: NOVARO, G.; PADAWER, A.; HECT, A. C. **Educación, Pueblos Indígenas y Migrantes**. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y Españã. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2015.
- S. BENITES, S. **Nhe'ẽ, Reko Porã Rã: Nhemboea Oexakarẽ - Fundamento da pessoa Guaraní, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- SILVA, A. **Mboapy Nhandervixa Tenondé Guá'i Oexara'ú Va'é Kuery Tekoa Sapukai Py Guá: kaxo yma guare, dhe'ẽ ngatu, nhembojera** [Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes]. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2013.
- SZTUTMAN, R. **O profeta e o principal: a ação política ameríndia e seus personagens**. São Paulo: Edusp, 2012.
- UNESCO (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA). Boletim de la Infancia Y Adolescencia Sobre el Avance de los Objetivos del Desarrollo del Milenio. **Desafíos**, Santiago, n. 32, p. 1-32, 2017.
- VIEGAS, S. de M. Eating with your favourite mother: time and sociality in a South Amerindian Community, South of Bahia/Brazil, **Journal of the Royal Anthropological Institute**, v. 9, n.1, p.21-37, 2007.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. Cosmological perspectivism in Amazonia and elsewhere. **Hau - Journal of Ethnographic Theory (Masterclass Series)**, Chicago, v. 1, p. 45-168, 2012.
- VIVIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac e Naify, 2013.