



2259 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais

Os Mbya, os brancos e a escola - notas sobre linhas e distâncias  
Luiz Fernando Stumpf Carreira - PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
Agência e/ou Instituição Financiadora: capes

### Os Mbya, os brancos e a escola – notas sobre linhas e distâncias

#### Resumo

“Vivemos com a cabeça em dois mundos”, é o que contam os Mbya Guarani. A frase diz respeito à força com a qual o modo de vida ocidental penetra no cotidiano das aldeias da região sul do Rio Grande do Sul. Força que encontra reverberações intensas no seio de suas gerações mais novas, acostumadas a circular continuamente entre a novidade e a tradição. De tal modo, e conforme contam os mais velhos, é preciso protegê-las para que consigam estabelecer uma distância segura através da qual poderão aprender este outro mundo. Um aprendizado que, como dizem, é fundamental para sua sobrevivência. Este texto trata das possibilidades de aprendizado destas distâncias e do modo como a instituição escolar, inserida no universo da aldeia, atua neste sentido. Este é um texto sobre como os Mbya aprendem a ser brancos, mas também sobre como garantem a reversão desta transformação.

**Palavras-chave:** Mbya Guarani; Escola Indígena; Aprendizagem.

### Os Mbya, os brancos e a escola – notas sobre linhas e distâncias

#### Resumo

“Vivemos com a cabeça em dois mundos”, é o que contam os Mbya Guarani. A frase diz respeito à força com a qual o modo de vida ocidental penetra no cotidiano das aldeias da região sul do Rio Grande do Sul. Força que encontra reverberações intensas no seio de suas gerações mais novas, acostumadas a circular continuamente entre a novidade e a tradição. De tal modo, e conforme contam os mais velhos, é preciso protegê-las para que consigam estabelecer uma distância segura através da qual poderão aprender este outro mundo. Um aprendizado que, como dizem, é fundamental para sua sobrevivência. Este texto trata das possibilidades de aprendizado destas distâncias e do modo como a instituição escolar, inserida no universo da aldeia, atua neste sentido. Este é um texto sobre como os Mbya aprendem a ser brancos, mas também sobre como garantem a reversão desta transformação.

**Palavras-chave:** Mbya Guarani; Escola Indígena; Aprendizagem.

#### Introdução

Helena Valero teve uma vida excepcional. O acentuado interesse que sua autobiografia despertou na área da antropologia parece atestar o fato. Pierre Clastres (2004), em artigo dedicado ao livro, o qualificou como *Uma etnografia selvagem*, algo que se deve em larga medida às especificidades que compõem seu contexto de narrativa. Em 1939, com apenas treze anos, Helena Valero fora raptada por índios Yanomami da fronteira venezuelana-brasileira e com eles passou vinte e quatro anos de sua vida. No dia 26 de Novembro daquele ano a *curiara* de sua família percorria o rio Maricoabi, tributário do Orinoco, já próximos as terras de um parente para onde pretendiam se mudar, quando foram atacados pelos *Kō hō rō shi-thari*. Uma flecha envenenada no ventre, como assinalou Clastres (2004), efetuou o primeiro contato de Helena com o mundo dos Yanomami. Ferida e muito debilitada, foi deixada para trás para que seus familiares escapassem. O pai a escondeu no mato prometendo voltar assim que os irmãos estivessem a salvo mas os índios foram mais rápidos, encontraram-na desacordada na floresta, trataram seu ferimento e a adotaram. Entre eles, Helena tornou-se mulher, casou-se e teve filhos. E passados vinte e quatro anos desde o encontro fatídico às margens do Maricoabi, *Napeyoma (mulher estrangeira)* - como os Yanomami a chamavam - decidiu-se por abandonar a floresta e retornar ao mundo dos brancos. Após o intenso período de aprendizado, experimentado no início com dor e lágrimas e depois de modo descontraído e até feliz, ela optou por realizar o movimento inverso e reintegrar-se a seu mundo de origem.

É bem verdade que, durante o tempo em que esteve entre os Yanomami, a ideia de fugir e retornar ao convívio de sua família jamais deixou de habitar o pensamento de Helena. Sentimento abrandado de algum modo somente durante o período em que foi esposa de *Husiw?*, seu primeiro marido, de quem falava com afeição. Porém, as circunstâncias – e sobretudo, me parece, o modo brutal em que se deu seu encontro com os *Kō hō rō shi-thari* - fizeram com que Helena estabelecesse uma distância ideal a partir da qual pode integrar-se à vida indígena. Um integração parcial, como salienta Emilio Fuentes (1982), visto que ela jamais se considerou completamente uma mulher Yanomami e, tampouco, chegou a ser considerada por eles como tal. Entre os índios ela foi sempre *Napeyoma*, a mulher estrangeira.

E é justamente nesta integração parcial à vida indígena que reside a particularidade do relato de Helena que mais nos interessou. Segundo Fuentes (1982), foi a distância que ela pode manter com a sociedade Yanomami, muitas vezes manifesta em comentários e críticas que dividia com *Husiw?* a respeito de suas crenças e costumes, aquilo o que permitiu o relato, trinta anos depois de ser raptada, da vida que partilhou com os índios. Clastres (2004), comentando os *dons etnográficos* de Helena, afirmava que ainda que o acaso a tenha projetado para além do nosso mundo, obrigando-a a integrar, assimilar e interiorizar em seu íntimo a *substância* de um universo cultural radicalmente distinto, sua *etnografia selvagem* se tornou possível justamente porque ela não se deixou absorver completamente. Helena encontrava-se simultaneamente diante e dentro da sociedade Yanomami. E, se a distância em que se manteve proporcionou as condições necessárias à observação e à crítica dos costumes das pessoas com quem conviveu, ela também tornou possível sua descrição posterior, algo que ocorre somente porque um dia ela decidiu retornar para o mundo do qual foi apartada.

De tal modo, a vida de Helena, marcada pelo trânsito entre culturas, parece projetar indiretamente uma luz sobre o movimento inverso dos índios em direção à sociedade ocidental. De forma semelhante, os Mbyá com quem desenvolvo minha pesquisa se referem as suas condições atuais de existência a partir da ideia do trânsito entres mundos, “somos seres divididos” dizem eles “temos na cabeça as coisas dos dois

mundos". Divisão ou simultaneidade que não são exclusivas aos Mbyá visto que relatos desta natureza se multiplicam em registros etnográficos obtidos por todo continente americano. Os Wari, por exemplo, afirmam ser simultaneamente índios e brancos (Vilaça, 2000), os Piro falam de si como um povo "civilizado" e de "sangue misturado" (Gow, 1991), os Karajá de Burdina dizem que tudo tem dois lados e que as pessoas são atravessadas por essa dualidade, portanto são Karajá e *Tori* (Nunes, 2010), já os Tztales do México afirmam que a dualidade indígena/europeu é antes interna e está relacionada diretamente ao conjunto de almas que habitam o corpo, almas de professores, criadores de gado, sacerdotes católicos,... (Pitarch, 2010). Neste sentido, a questão mais importante parece justamente àquela colocada por Clastres (2004): como pode Helena Valero tornar-se tão profundamente índia e não obstante deixar de sê-lo?

Questão interessante porque podemos seguramente redimensionar-la e interrogar sobre o que ocorre em seu processo inverso quando indígenas mergulham intensamente na cultura do Ocidente. Um mergulho que se efetiva a partir de pontos distintos que parecem eleitos como portas de acesso por cada comunidade; alguns entendem que a conversão religiosa é um bom caminho, já outros apostam na escola como meio ideal de domínio do mundo dos brancos. Pontos que obviamente não são excludentes e nem os únicos através dos quais eles adentram na cultura ocidental, mas que apenas marcam espaços e graus distintos de atravessamentos. Os caminhos trilhados por cada um. Caminhos algumas vezes interpretados levemente, é preciso dizer, como processos aculturativos que fazem dos índios indivíduos desarraigados, duplamente afastados, já que sob este ponto de vista o processo de "branqueamento" – sua transformação em branco – não garantiria a incorporação à sociedade nacional mas os afastaria de suas origens culturais. É como se a iminência do encontro – que de fato parece nunca deixar de ser um *mau encontro* - fizesse do índio um perdedor por antecipação.

Ora, a vida de Helena nos mostra precisamente que nestes casos as coisas não funcionam bem assim. Porque tanto lá, com os Yanomami, quanto aqui com os Mbyá, ainda que o encontro se produza sob condições violentas - no sentido de que ele não é algo exatamente desejado - tornar-se *Outro* corresponde sempre a um processo de relação ativa e produtiva (e, como vimos, reversível). É sob este prisma que utilizaremos o caso de Helena como pano de fundo para pensar o recente processo de introdução da instituição escolar em aldeias Mbyá do Rio Grande do Sul.

É necessário frisar que a presença da escola nas aldeias da região sul do Rio Grande do Sul (RS) vem constituindo-se ao longo das últimas décadas em uma importante demanda indígena que, adiantando o argumento que defendemos neste texto, parece fazer as vezes de flecha envenenada. O que quer dizer que, neste contexto, ela assume a posição de instrumento perigoso com o qual é preciso aprender a lidar, e a partir do qual se estabelece a distância necessária para o convívio com os brancos. Perigosa porque em sua ambiguidade, como todos nós deveríamos saber, para além de sua face libertadora, a escola carrega o peso do processo de consumpção das diferenças. Os Mbyá parecem ter clareza sobre isto e ainda assim apostam nela como meio de garantir um futuro melhor as suas crianças. Deste modo, nosso objetivo é pensar a escolarização das aldeias partindo daquilo o que os Mbyá dizem sobre ela e sobre os brancos – ou seja, sobre como pensam sua relação com o *mundo dos brancos* através da escola. Pretendemos assim ceder espaço a um pensamento "nativo" que elabora – ativa e produtivamente – significados que procuram dar conta do processo de devir histórico de sua situação interétnica. O que implica, de nossa parte, a capacidade de deixar de lado argumentos que expliquem a atração pelo Ocidente nos termos da aculturação ou mestiçagem – da transformação definitiva, consumptiva, provocada por um tipo de força gravitacional que atuaria sobre os índios ao arpejo de sua vontade.

#### **Caminhando por linhas**

"Como é possível caminhar por duas linhas? Como você aprendeu isso?" Perguntou a pequena indiazinha a Gerson, seu irmão mais velho e meu interlocutor. Não presenciei o diálogo entre os dois, meu amigo guarani apenas o reproduzia em uma conversa posterior que tivemos a respeito das práticas Mbyá de aconselhamento (*nhemongueta*). Entre os dois irmãos, no entanto, o tema era outro. A menina questionava sobre as possibilidades de aquisição das qualidades necessárias para aprender o *mundo dos brancos*. Sua pergunta, no fundo, versava sobre como estabelecer com ele uma distância segura. Gerson, que apesar da pouca idade tornou-se um exímio articulador entre *as duas linhas*, explicou que isso faz parte de um processo de aprendizado individual que ocorre a partir daquilo que cada pessoa estipula como desafio a sua própria vida. E assim ele parecia ligar os pontos entre as duas conversas, a que estávamos tendo sobre o *nhemongueta* e aquela que teve com sua irmã a respeito da relação segura com o mundo dos brancos.

Nosso bate papo ocorreu no Campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), enquanto esperávamos o horário da reunião que havíamos marcado com o diretor da Faculdade de Jornalismo. Tornar-se um jornalista consiste atualmente um desafio que Gerson estipulou a si mesmo e neste dia falava com entusiasmo a respeito de suas motivações. Explicou-me que muito cedo começou a trabalhar como agente de comunicação em um projeto de mitigação dos impactos que a duplicação da BR-116 exerceria sobre as comunidades da região. Vinculado ao projeto, a partir de uma demanda das próprias comunidades, formou-se um grupo de trabalho denominado *Comunicação Kuery* - composto por jovens guaranis interessados em aprender técnicas de filmagem e edição de vídeos – cujo trabalho seria o de documentar o processo de realocação destas comunidades. No entanto, com o passar do tempo, o significado do *Comunicação Kuery* extrapolou seu sentido inicial de prestação de contas – de um simples registro do trabalho desenvolvido com as famílias atingidas pela obra, ele se converteu em um instrumento importante de reforço das tradições. Em meio a conversa Gerson refletia a respeito de sua atividade no *Comunicação Kuery*.

"A gente pensa muito sobre isso. Sobre como lidar com essas coisas de um jeito que elas possam servir a toda a comunidade. Porque isso [lidar com essas coisas] sempre envolve o risco da gente se perder, de fazer as coisas só pra si mesmo e esquecer os outros. Mas a gente percebeu que dominar algumas técnicas de comunicação pode ser uma ferramenta importante não só pra gente se comunicar com os Juruá [com os não indígenas] mas pra gente usar entre nós mesmos. Nosso conhecimento é todo oral, é assim que a gente transmite o que sabe... eu penso que podemos usar também as imagens pra isso. É o que a gente está fazendo com o Comunicação Kuery. Por isso quero me especializar. Eu sei que devo ajudar o pessoal da comunidade e este pode ser um caminho pra isso."

Podemos reter alguns pontos interessantes deste comentário que permitem conectar as duas conversas. Primeiro ele fala dos perigos representados pelos desafios que cada um impõe a si mesmo, algo frequentemente vinculado ao estabelecimento de uma aproximação mais intensa com a cultura ocidental. O perigo diz respeito à possibilidade de "se perder", isto é, realizar uma má escolha deixando de lado as responsabilidades com as normas morais do grupo. Note-se que se o desafio corresponde a uma escolha particular, a uma disposição interna que move cada pessoa, seus efeitos devem necessariamente produzir um retorno coletivo – "eu sei que devo ajudar o pessoal da comunidade e este pode ser o caminho". Isto porque de certo modo o coletivo arca com as consequências de uma escolha mal feita. Gerson explicava que em determinadas ocasiões as pessoas se colocam em situações de extremo perigo e são alertadas pelos mais velhos para que reflitam sobre sua conduta. O fato é que o desregramento moral e a não observação das responsabilidades coletivas pode gerar um estado de doença (individual ou coletivo) que demanda a ação imediata de um *Karai* (xamã). Assim, caso algum membro do grupo insista em escolhas demasiadamente arriscadas, desconsiderando as práticas de aconselhamento e pondo em risco a integridade do grupo, ainda que ele não seja diretamente excluído do convívio diário, pode acontecer de que em um momento de necessidade não encontre o respaldo coletivo esperado. Uma situação, portanto, que todos devem evitar.

O que nos coloca diante de um segundo ponto a ser observado. Como saber até onde ir? Era esta precisamente a pergunta que a indiazinha fazia a Gerson. Ele comentava que é preciso que cada um saiba medir os perigos com os quais se envolve, que aprenda pela experiência o

ponto limite de suas capacidades e, assim, seja capaz de reter movimentos de alto risco. Xunu, um professor guarani, certa vez comentava com uma mãe *Juruá* a respeito do modo como ela lidava com a filha pequena que comia um picolé. A todo o momento a mãe (preocupada) ralhava com a criança retirando o picolé que havia sido posto inteiro dentro da pequena boca. Depois de observar a cena por alguns segundos, Xunu se aproximou da mãe e, mostrando os pequenos guaranis a volta comendo sozinhos seus picolés, disse a ela: “ao manipular os objetos a criança aprende sobre o seu corpo, sobre seus limites e a medir o perigo que as coisas representam, por isso deixamos as nossas à vontade para experimentar.” É justamente a esta lógica de liberdade de experimentação como condição precípua ao aprendizado de *distâncias confortáveis* que Gerson parecia se referir em seu comentário. Tal como o fazem as crianças com seus picolés, caminhar através das linhas exige a experimentação pois é ela o requisito primordial para que se estabeleça os limites de segurança. Aprender até onde se pode ir, isto é, a distância segura que se deve manter do mundo dos brancos é, portanto, um exercício individual na medida em que as tensões suportáveis são também particulares. Deste modo, o limite é construído a partir de um olhar *atencional*<sup>[1]</sup> que cada um desenvolve ao experimentar (caminhar pelo) mundo.

Chegamos assim ao último ponto a ser explorado, aquele que vincula a utilização das imagens às formas orais de transmissão dos saberes. Primeiro é necessário esclarecer que as práticas orais cotidianas de conselhos, reprimendas e fofocas atuam como um tipo de “metodologia” a partir da qual é transmitida a ideia de pertencimento ao grupo, além de constituir o espaço onde se dá a consolidação de uma aliança permanentemente fortalecida pela reciprocidade diária (Benites, 2012). Neste sentido, a atuação vigilante e avaliativa das pessoas mais velhas - pais, avós e lideranças – em relação a qualquer conduta considerada incongruente com as regras do grupo, equivalem a uma base de apoio a partir da qual se torna possível experimentar novos contextos. Ou seja, a proximidade constante de pais e lideranças, efetivadas nas práticas de aconselhamento, proporciona certa garantia de proteção aos jovens que se lançam rumo a novas experiências.

Mas Gerson afirmava que os mais novos também aconselham e que eles são capazes de transmitir ensinamentos aos mais velhos. O que significa que o vetor do conhecimento não se movimenta em um único sentido, isto é, de cima para baixo. É o que a experiência do *Comunicação Kuery* parece demonstrar.

O grupo surge de forma inocente, a partir do interesse individual de alguns jovens pelo aprendizado das técnicas de audiovisual (obviamente o salário pago pela Fundação responsável pelo projeto de mitigação dos impactos consistia também num bom atrativo). Mas aos poucos, conforme foram dominando as técnicas de produção, edição e finalização de documentos audiovisuais e circulando por outros lugares, os jovens Mbya se deram conta que tinham em mãos uma ferramenta poderosa que poderia ser utilizada a favor de sua cultura. Em suas reflexões chegaram a conclusão que a imagem pode atuar não como um substitutivo da oralidade mas de modo complementar a ela, no sentido de que através dela é possível fazer circular com maior rapidez e amplitude as palavras e conhecimentos dos sábios, os ensinamentos sobre a mata, sobre os alimentos ou sobre as plantas medicinais. É este precisamente o sentido do retorno coletivo de uma empresa individual.

Acontece que há uma dualidade que envolve todo processo de aprendizado. Gerson falava que os conhecimentos podem ser utilizados para o bem ou para o mal, isto é, de forma egoísta – quando se nega as práticas coletivas da reciprocidade – ou de maneira abnegada, quando aquilo que se aprende transitando pelo mundo é utilizado em benefício de toda a comunidade. O caráter negativo da relação com o conhecimento, sobretudo com aquele externo a própria sociedade, estaria relacionado então a possibilidade de uma transformação completa (mas não necessariamente definitiva) em branco, visto que a conduta egoísta é associada diretamente ao modo de ser da sociedade ocidental. De tal maneira, a experiência de trânsito entre as *linhas*, para usar o termo proposto pela irmã de meu interlocutor, equivale a um processo de tornar-se branco, ou seja, aprender este outro mundo e retirar dele aquilo o que se julga interessante ou necessário a partir de uma posição segura, isto é, uma posição de negação ao modo de ser dos brancos. A sabedoria das palavras e conselhos dos mais velhos atua então como uma baliza ou blindagem a partir da qual se efetiva a liberdade de experimentação de outros contextos. A blindagem seria a garantia da reversão do processo de transformação pela ação das palavras que transmitem as boas práticas a serem observadas.

Retomei aqui minhas reflexões acerca da conversa que tivemos neste dia justamente porque, ao fim, disse a Gerson que aquilo o que ele expunha correspondia a leitura que eu fazia do processo de relação da aldeia com a escola. Ou seja, de que a demanda indígena por escolas *nas aldeias* representa a efetuação de um processo de blindagem das crianças para que se relacionem de modo seguro e produtivo com o mundo dos brancos. Isto quer dizer que a expansão da área da aldeia até o ambiente escolar garante as condições ideais de construção de uma distância confortável a partir da qual elas podem iniciar sua experiência de trânsito entre as linhas. Gerson concordou, afirmando que tanto as ideias que surgem a partir do *Comunicação Kuery*, quanto seu interesse pelo jornalismo ou a demanda por escolas são variações de um processo de circulação de conhecimentos em que a proximidade dos velhos garante a observação do estabelecimento de uma distância segura com saberes provenientes de outros contextos. Da mesma forma, estes saberes adicionais são compartilhados com os mais velhos através da experiência dos jovens que se arriscam pelo mundo dos brancos. É este precisamente o efeito provocado pelo trabalho de utilização de imagens como forma de aconselhamento proposto pelo *Comunicação Kuery*.

### **Sobre a escola e distâncias seguras**

A resposta de Clastres (2004) a questão que ele mesmo formula sobre a vida de Helena Valero – como ela pode tornar-se tão profundamente índia e não obstante deixar de sê-lo? – remete diretamente a idade que ela tinha na época do sequestro. Segundo o autor, aos treze anos, letrada e cristianizada, Helena já havia sido *suficientemente* introduzida nos costumes da vida ocidental. Deste modo, na ocasião do sequestro, ela já possuía uma base de apoio relativamente sólida que permitiu que se colocasse diante da sociedade Yanomami. Tivesse o sequestro ocorrido mais cedo, Helena certamente não possuiria a *blindagem* (como dizem os Mbya) necessária para evitar a absorção completa. Assim, aos treze anos ela era suficientemente mas não completamente branca.

De modo análogo, tivesse o sequestro ocorrido mais tarde, muito provavelmente sua ligação profunda com o modo de *vidanap*? a incapacitaria para as vicissitudes da vida na floresta. O fato, tal como posto por Clastres (2004), é que caso ocorresse muito cedo ou muito tarde a situação em que Helena se viu envolvida a levaria inevitavelmente a absorção completa ou a morte. Com isso podemos observar que a condição de incompletude relativa aos processos de socialização entre os brancos foi o que tornou possível sua assimilação parcial do mundo Yanomami. É possível supor assim que Helena compartilhou o mundo com índios e brancos a partir de um *entre lugar* que lhe facilitou o trânsito entre eles. Mas o que exatamente isto nos diz sobre o processo de escolarização das aldeias mbya? Acredito que muito. A relação se estabelece quando conseguimos perceber o encadeamento que se constrói entre as condições existenciais das gerações mais novas e o lugar a partir do qual os mais velhos pensam a importância da instituição escolar. Vejamos assim o que eles dizem.

Certa ocasião conversava com uma liderança guarani a respeito do perfil atual dos caciques da região. Comentava com ele meu espanto ao ver jovens com menos de vinte e cinco anos assumindo a posição de mediador entre as aspirações comunitárias e a política dos brancos. Sugeriu que isto talvez guardasse alguma relação com o fato das gerações mais novas estarem mais familiarizadas com as condições de vida dos brancos, o que lhes traria alguma vantagem de circulação pelo burocratizado mundo das instituições (FUNAI, SESAI, SEDUC, DNIT). Ele acenou positivamente dizendo que isto realmente fazia sentido. No entanto, fez questão de frisar que esta vantagem estratégica garantida pela relativa facilidade de circulação dos jovens somente se converte em uma vantagem de fato quando associada à sabedoria dos velhos. Isto significa que a ação política dos jovens caciques é controlada (digamos assim) pelo conhecimento profundo das regras de conduta do grupo que se consolidam na figura e nas palavras dos mais velhos. Em suma, trata-se, como vimos anteriormente, da possibilidade de garantir o *bom uso* (entenda-se: a garantia do retorno coletivo) desta facilidade relativa de circulação pelas instituições a partir da ação conjunta entre as gerações. Aqui, como no caso das imagens utilizadas pelo *Comunicação Kuery*, se estabelece uma relação de coatividade entre tradição e

novidade. A mesma liderança continuava sua fala discorrendo a respeito das condições de vida dos mais jovens.

“Eles crescem cercados pelas coisas dos brancos, desde muito cedo já tem contato com a cidade, com a tecnologia e com os conhecimentos dos brancos. Vivem um tipo de crise de identidade e já não sabem se são guarani ou branco. Por isso é importante a presença dos mais velhos.”

É importante notar que, de acordo com a fala acima, parece não haver nenhuma prática de restrição a esta intimidade que se estabelece entre a vida dos jovens guaranis e as *coisas dos brancos*. Como vimos, a relação é importante para a busca de soluções aos problemas colocados pela própria intensificação da relação com os brancos. De tal modo, a presença próxima da sabedoria dos mais velhos funcionaria como meio de garantir que, em face da crise de identidade em que vivem a maioria dos jovens guaranis, a balança penda sempre para o lado indígena. Os mais velhos são como “reservatórios culturais” responsáveis por mostrar um caminho aos jovens. Por isso as falas dos Mbya parecem nos dizer que é necessário que os jovens se arrisquem, isto é, que estabeleçam pontos de relação com os brancos, mas que também é profundamente importante que este risco seja controlado pela blindagem oferecida pela sabedoria ancestral. E é neste sentido que a instituição escolar parece adquirir importância para os Mbya, como um espaço de construção e aprendizado de distâncias seguras.

Quando estive pela primeira vez na aldeia onde realizei trabalho de campo os guaranis contavam-me a respeito das motivações que levaram os primeiros moradores da comunidade a percorrer boa parte do RS em busca de novos lugares para viver. Reproduziam a história da caminhada, motivada por um sonho premonitório, que levou a formação da aldeia atual. Evidenciavam o fato de que buscavam um local em que pudessem ter sua própria escola. Contavam que na época já apostavam na educação escolar como forma de garantir o futuro das crianças. Deste modo, seu discurso parecia remeter o interesse indígena pela instituição escolar a um sentido prático ligado à ideia da necessidade de preparação das crianças a uma nova forma de vida. Uma vida marcada em intensidade pela presença cada vez mais constante, porém nem sempre festejada, dos brancos e suas coisas, e cuja urgência de adaptação é exposta com exatidão pelo discurso de uma de suas matriarcas. Dizia ela que “nos antigamente tinha como viver, mas hoje em dia não”, e que frequentando a escola “quando [as crianças] crescem já tem uma oportunidade, como a dos brancos” (Hoffman, 2004, p.4).

A fala da liderança evidencia que as condições atuais de existência posiciona os guaranis constantemente frente ao dilema da convivência com os brancos. Já que a vida hoje não é mais como antigamente torna-se necessário, para que as crianças tenham alguma oportunidade no futuro (isto é, algum futuro), que elas frequentem a escola assim como fazem as crianças dos brancos. Mas ao mesmo tempo contam que é imprescindível protegê-las, blindá-las, do perigo de uma transformação permanente. Daí a importância da presença da *aldeia* na escola.

É possível perceber que a escola encontra-se no centro de uma rede que se expande por espaços que vão muito além dos limites da aldeia. De fato, a vida da comunidade é atravessada em intensidade por linhas de força (as linhas da própria rede) que atuam como impulso de desarticulação da coesão do grupo. Alguns dos moradores trabalham na cidade, vários dos jovens frequentam a universidade em Porto Alegre, a própria região onde a aldeia está situada constitui-se num pequeno centro urbano que propicia aos guaranis um contato intenso com os moradores e o comércio local. A todo instante a aldeia é “invadida” por vendedores que ofertam toda sorte de produtos aos indígenas. Além disso, a ausência de espaço para cultivar roçados impõe a necessidade de buscar fontes externas de sobrevivência. Fontes que podem ser diretas, como no caso da venda de mão de obra, ou indiretas, através da capacidade de negociação com os órgãos representativos do Estado. A todo instante a vida parece colocar os Mbya diante da necessidade de mover-se com eficiência naquilo que denominam de o *mundo dos brancos*. Esta eficiência significa, sobretudo, a capacidade de articular com as coisas dos brancos sem perder os traços que marcam o modo de ser do grupo.

A respeito desta aproximação intensa com as coisas dos brancos, por vezes entendida como excessiva ou desagradável pelos indígenas, um deles comentava com a pesquisadora Aparecida Bergamaschi: “somos seres divididos, temos na cabeça as coisas dos dois mundos!” (Bergamaschi, 2007). Frase que acredito dar a justa medida do modo como a escola é pensada pelos mbya com os quais desenvolvi a pesquisa. Agostinho, professor indígena da escola da aldeia, comentava certa vez sobre a briga que tiveram com os moradores de outras comunidades por causa de sua escola. Segundo ele as críticas dirigidas ao modelo escolar adotado pela comunidade giravam em torno da ideia de que ela introduziria as crianças em um processo constante de afastamento da cultura guarani. “Dizem que a criança perde a cultura na escola (...) mas uma coisa não interfere na outra (...) aqui aprendemos as coisas de branco”.

E de fato os moradores da aldeia salientam que a diferença entre a sua e as demais escolas guaranis reside principalmente no fato de que nelas há uma mistura das “coisas” de branco e das “coisas” de guarani. Nas outras escolas tudo é trabalhado em conjunto, sendo as aulas ministradas simultaneamente por professores índios e não-índios. Sem destinar críticas diretas ao modo de trabalho das outras escolas, os professores da aldeia defendiam-se dizendo apenas que em sua escola se trabalha separado; há aulas de professores não-indígenas – que ensinam sobre as “coisas” de brancos - e aulas de professores guaranis, que transmitem ensinamentos sobre sua cultura e religião. Neste caso, a defesa é a própria inversão do aspecto negativo da acusação. Pois é justamente por possibilitá-los estudar como os brancos que a escola favorece a manutenção de suas práticas culturais. Importante salientar a ênfase dada pelos moradores ao fato de sua escola ser a única regulamentada como escola guarani pelo Governo do Estado do RS. As demais escolas indígenas hoje em funcionamento são anexos de escolas públicas localizadas em centros urbanos próximos. “Nossa escola é oficial”, dizia Agostinho, “aqui temos toda a papelada que tem uma escola de branco. Somos a única que tem isso!”

No decorrer dos primeiros meses de campo percebi que haviam, portanto, dois pontos importantes constantemente abordados pelos moradores e professores da aldeia que pareciam merecer maior atenção. O primeiro deles seria a divisão entre coisas de índio e coisas de branco que marca o ambiente escolar e o segundo o orgulho com o qual enfatizavam que sua escola é a única oficialmente reconhecida pelo Estado.

Como havia dito Agostinho “aqui se trabalha tudo separado. Professores índios ensinam as “coisas” de guarani e os brancos as “coisas” de branco”, de modo que a partilha dos tempos e espaços da escola parece remeter ao duplo sentido que os Mbya lhe atribuem. De um lado ela se constitui como possibilidade de resgate e reforço de aspectos culturais que a comunidade entende em perigo de desarticulação. Neste sentido, as aulas de religiosidade, as visitas aos mais velhos ou as oficinas de artesanato – que representam ensinamentos vinculados tradicionalmente a outros espaços, como a casa, os ritos ou a *Opy* (casa de rezas) – sinalizam a necessidade de buscar na escola meios de proteger os jovens do perigo que o conhecimento dos brancos representa. Trata-se de uma forma de combater a desestabilização do modo de ser da comunidade em virtude de um contato mais intenso com o mundo não indígena, constituindo-se naquela blindagem de que falavam algumas lideranças. Uma proteção em relação à possibilidade de captura das crianças por este outro mundo.

Por este ponto de vista a escola passa a ser considerada uma extensão da comunidade, um espaço onde seus valores circulam sendo reforçados e cultivados. A aldeia, estendida até o ambiente escolar, passa a incorporar a escola como mais um de seus espaços de socialização em que o estar junto potencializa o aprendizado das crianças. Como a *Opy* e os rituais, a escola transmite às crianças os valores fundamentais da vida moral e as regras sociais do grupo.

Por outro lado, naquele que aponta para o sentido da divisão entre “coisas” de branco e de índios, a escola adquire sentido pela possibilidade de assimilação do modo de ser dos brancos, ou seja, pela oportunidade de construção de um corpo de branco através do que se aprende estando junto a eles<sup>[2]</sup>. Assim como o *nhe?e* (a palavra-alma) enviada por *nhanderu* (deus) cria sua humanidade através do que aprende estando junto a seus parentes, o aprendizado na escola, em virtude do estar junto aos brancos, garante a possibilidade de que se assumam sua perspectiva de humanidade. Deste modo, a escola parece assumir um caráter instrumental fundado em um tipo de aprendizado

performático[3] que se vincula à possibilidade de saber agir como um branco. Adquirir um corpo de branco significa em última instância estar submetido às mesmas normas que eles, a participar de suas regras e de seu modo de vida.

Chegamos assim ao segundo ponto referente ao reconhecimento da escola da aldeia como uma escola oficial. Quando indaguei Agostinho a respeito da importância deste fato ele fez referência imediata à burocracia como algo distintivo da escola da comunidade; “Aqui temos toda a papelada dos brancos, somos a única que tem isso”. Com isso ele parecia sugerir que o aprendizado na escola se dá para além daquele efetivado exclusivamente em sala aula, estendendo-se por todos os seus setores. Estar junto aos brancos em um ambiente de trabalho altamente burocratizado remete à capacidade de apreender também a sua burocracia, de manejar de forma mais adequada toda a “papelada” e de ser capaz de arrecadar e gerir recursos de acordo com os interessantes da comunidade. Assumir o ponto de vista do branco é a garantia de maior facilidade de locomoção pelo seu mundo na busca por melhores condições de vida, o que faz com que a escola como um todo se constitua em um espaço de aprendizado para a comunidade (alunos, pais e professores Guarani).

### Conclusão

Como modo de conclusão é importante frisar que entendemos a escola na aldeia como um tipo de operador da circulação fluida entre pontos de vista distintos – aquilo o que os Mbya chamam coisas de índios e coisas de branco. Fluidez que se efetiva através da produção de corpos – a escola produz um corpo de branco que existe simultaneamente ao corpo Mbya. “Somos seres divididos, temos na cabeça as coisas dos dois mundos”, dizem eles. A dualidade corporal produzida na escola (controlada) parece existir então como estabelecimento de uma distância segura a partir da qual se dá o afluxo entre as linhas de que falava a imazinha de Gerson. Pois ao mesmo tempo em que ela lança o corpo guarani rumo ao mundo dos brancos, a expansão da aldeia até o ambiente escolar faz da escola um espaço de circulação das palavras e saberes que marcam as normas morais do grupo. De tal modo, a escola incorporada ao universo da aldeia condensa a tensão entre novidade e tradição que marca a vida dos jovens guaranis e, ao fazê-lo, cria as condições (a blindagem) a partir das quais eles poderão se relacionar com os brancos e seus conhecimentos. Assim como Helena Valero se posiciona em relação aos Yanomami, a escola situa os Mbya simultaneamente *diante* e *dentro* do mundo dos brancos, estabelecendo com ele um tipo de relação que separa e uma separação que relaciona. Um movimento necessário, pois afinal, como diz Xunu, “é porque os brancos existem que precisamos aprender estas coisas.”

### Referências

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo?: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 2005.
- BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- FUENTES, Emilio. *Introducción*. In VALERO, Helena. *Yo soy Nap?yoma: relatos de una mujer raptada por los indígenas yanomamis*. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, 1984.
- GOW, Peter. *Of mixed blood: Kinship and history in Peruvian Amazon*. Oxford: Oxford University Press, 1991.
- HOFMANN, Angela Ariadne. *Karai Nhe'e Katu: „aquele que fala sábias palavras – um campo de discussão da escola indígena entre os Guarani*. V ANPESul, 2004.
- INGOLD, Tim. *O Dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 21, n.44, p.21-36, jul/dez.2015.
- KELLY, José Antonio. *Sobre a antimestiçagem*. Curitiba, PR Species – Núcleo de Antropologia Especulativa: Desterro, Cultura & Barbárie, 2016.
- NUNES, Eduardo. *O pessoal da cidade: o conhecimento do mundo dos brancos como experiência corporal entre os Karajá de Burdina*. In COELHO DE SOUZA, Marcela & LIMA, Edilene F. de. *Conhecimento e cultura: práticas de transformação no mundo indígena*. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora, 2010.
- PITARCH, Pedro. *La cara oculta del pliegue – Antropología indígena*. Cidade do México: Artes de México y del mundo S.A. de C.V. e C ONACULTA, 2013.
- VALERO, Helena. *Yo soy Nap?yoma: relatos de una mujer raptada por los indígenas yanomamis*. Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales, 1984.
- VILAÇA, Aparecida. *O que significa tornar-se Outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 15(44): 56-72, 2000.

[1] Utilizo o termo *atencional* no sentido ingoldiano de uma prática de educação cujo objetivo não seria o de elucidar um mundo de vida e sim estar atento a ele. Ingold (2015) evoca com frequência o termo *atento* (*attend*) como forma de marcar um tipo de compromisso com a série de imperativos opostos *trazer para dentro e conduzir para fora, inculcação e exposição, intenção e atencã*(Ingold, 2015). Respectivamente estes elementos sinalizam movimentos contrários de *apropriação e por em suspensão*. Estar atento ao mundo, enquanto efeito de suspensão, produz o adiamento de toda atividade direcionada para um fim específico. Nas palavras de Ingold “*neste plano de imanência, onde nada mais é o que era ou o que ainda virá a ser, tudo está, por assim dizer, em jogo. Inacabado, livre de fins e objetivos, comum a todos – o mundo se faz mais uma vez presente*” (Ingold, 2015, p.33). Neste sentido, estar atento ao mundo significa, sobretudo, a possibilidade de corresponder a ele.

[2] Desenvolver as questões que envolvem o aspecto corporal do aprendizado entre os Mbya demandaria um espaço de argumentação que extrapola aquele proposto para este texto. No entanto, é fundamental registrar que aquilo o que denomino como “fazer um corpo” está diretamente articulado ao que Kelly (2016) define como a incorporação de outro contexto de experiência através da adição da socialidade do *Outro*. Isto significa que a mistura promovida pela escola da aldeia não atua no sentido da redução da diferença pela adoção de um ponto de vista único, e sim na possibilidade de circulação por entre estes mesmos pontos de vista através da transformação corporal. O que chamamos de corpo seria menos à anatomia distintiva de cada espécie do que um conjunto de maneiras ou modos de ser que caracterizaria cada espécie de corpo.

[3] Performático não no sentido teatral mas, como aponta Kelly (2016), no sentido de assumir de modo convencional uma posição (Mbya ou Jurua) na expectativa de afetar uma outra pessoa, destacando um “lado” da dualidade enquanto eclipsa o outro – diríamos: ser Jurua (quando isto for interessante ou necessário) entre os brancos e, do mesmo modo, Mbya entre os Guarani.

