

# COSMOLOGIAS GUARANI E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DO CONTEXTO DO OESTE DO PARANÁ

## *Guarani cosmologies and school education: a study from the context of West Paraná*

Clovis Antonio BRIGHENTI

*Universidade Federal da Integração Latino-americana – UNILA*

Correo-e: [clovisbrighenti@hotmail.com](mailto:clovisbrighenti@hotmail.com)

Recibido: 19 de junho de 2021

Envío a informantes: 30 de junio de 2021

Aceptación definitiva: 13 de octubre de 2021

**RESUMO:** Pelo presente artigo analisaremos a relação entre os fundamentos ideológicos das escolas presentes nos *tekoha kuêra* (aldeias) Avá-Guarani com as cosmologias desse povo. Nosso estudo se debruça sobre o contexto do povo Avá-Guarani na região brasileira fronteira com o Paraguai e Argentina. Faremos uso do material bibliográfico sobre os Guarani, em especial as obras que abordam temáticas mitológicas e educacionais cotejadas com as teorias da história indígena, bem como com estudos sobre as mitologias ameríndias e como elas se distinguem das ideologias ocidentais pela oposição complementar. As escolas são, por excelência, o espaço da transmissão e consolidação da ideologia de uma dada sociedade. No caso das sociedades Guarani as escolas são recentes ainda em definição se adotarão as perspectivas próprias de educação ou o modelo capitalista ocidental. Nesse sentido, o artigo analisa em que medida os conceitos da cosmológicos Guarani se fazem presente e como ocorre a confrontação com a ideologia sociedade ocidental.

**PALABRAS-CHAVE:** Guarani; escola; colonialismo; cosmologia; educação.

**ABSTRACT:** In this article we will analyze the relationship between the ideological foundations of the schools present in the *tekoha kuêra* (villages) Avá-Guarani with the cosmologies of this people. Our study focuses on the context of the Avá-Guarani people in the Brazilian region bordering Paraguay and Argentina. We will make use of

bibliographical material about the Guarani, especially works that address mythological and educational themes collated with theories of indigenous history, as well as studies on Amerindian mythologies and how they are distinguished from Western ideologies by the complementary opposition. Schools are, par excellence, the space for the transmission and consolidation of the ideology of a given society. In the case of Guarani societies, schools are still in the process of being defined whether they will adopt their own perspectives of education or the western capitalist model. In this sense, the article analyzes the extent to which Guarani cosmological concepts are present and how the confrontation with Western society ideology occurs.

KEY WORDS: Guarani; school; colonialism; cosmology; education.

## 1. Introdução

A ESCOLA É UM FENÔMENO RECENTE para o povo Guarani. Sua estratégia de refutar o Estado (Clastres, 1979) tanto na dimensão interna da organização social, como na perspectiva externa, permitiu que esse povo fizesse o uso das escolas apenas em momentos oportunos e em quantidade suficiente para aprender a ler, escrever e calcular.

A escola entra nos *tekoha kuêra* (aldeias) Guarani (que vivem no sul e sudeste do Brasil) a partir dos anos 1990, ainda timidamente, mas vai ocupar um lugar de fato, apenas na década de 2000. Há exceções, evidentemente, em especial em *Tekoha kuêra* já estabelecidos, como aqueles nas terras do povo Kaingang e Xokleng ou mesmo entre os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, em especial os que viviam nas reservas administradas/controladas pelo Estado.

Explica-se essa diferença – se comparada a outros povos da mesma região – ao fato dos Guarani rechaçar o Estado e serem rechaçados pelo Estado. Eram considerados indígenas integrados (Tommasino, 2001), ou seja, o dever constitucional do Estado integrar as sociedades indígenas estaria cumprido com os Guarani.

Uma parcela significativa dos Guarani resistiu a esses processos e optou por viver em seus *tekoha kuêra* afastados das interferências do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). A esses, nenhuma assistência era oferecida.

Há concordância por parte de pesquisadores da temática indígena que a Constituição Federal de 1988 modificou radicalmente a perspectiva de relação desejada pelo Estado para os povos indígenas, levando a novas configurações interétnicas e socio-culturais no interior das comunidades. Fato é que a população indígena cresceu, fundamentalmente com crescimento vegetativo, de modo que na contemporaneidade a pirâmide etária, relativa ao último censo publicado (2010), indica que praticamente 43% da população tinham até 20 anos e cerca de 60% da população indígena nasceu no período pós Constituição Federal de 1988<sup>1</sup>. O crescimento populacional também favoreceu a instalação de escolas nas comunidades indígenas, contrariando o movimento educacional no campo, onde as escolas isoladas municipais ou escolas rurais foram fechadas e os alunos transferidos para as vilas ou cidades próximas.

<sup>1</sup> IBGE, 2010. Recuperado no dia 27 de agosto de 2021, de <https://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2.html>

A mudança na legislação, em 1991, que transferiu para os estados e/ou municípios a gestão da educação escolar indígena, também favoreceu a instalação das escolas em comunidades Guarani. A proximidade dos gestores com as comunidades fez com que o «assédio» aumentasse. Mesmo as comunidades que até então recusavam a escola foram forçadas a aceitar.

Outros fatores que favoreceram a instalação das escolas nas aldeias, foi a forma como os Guarani passaram a conceber a escola e a mudança no conceito de escola indígena. Se até a década de 1980 a escola era a porta de entrada para a «integração» indígena à sociedade nacional, os novos marcos legais impulsionaram outro tipo de escola, desta vez pensada como no tripé: bilíngue, específica e diferenciada. Embora sejam conceitos genéricos, eles permitiram que os Guarani começassem a pensar as escolas a partir de seu contexto sociocultural. Com o tempo foram percebendo que o específico e diferenciado tem limites administrativos e políticos, e o bilíngue transformou a língua Guarani em língua estrangeira.

Na região Oeste do estado do Paraná, local onde desenvolvemos nossas pesquisas e extensão com relação à temática indígena desde 2015, é o espaço privilegiado para nossas observações empíricas. Nossa pesquisa sobre o tema educacional adotou a metodologia etnográfica. Ela ocorre na observação e na escuta de docentes, discentes, líderes e pais.

## 2. As escolas Guarani

Em junho de 1982 a Itaipu Binacional – que se considera a maior produtora de energia elétrica do mundo e a promotora do «progresso e desenvolvimento» regional – aceitou indenizar algumas famílias Guarani que habitavam a região que seria alagada pela represa. Apesar de terem sido tratados como camponeses, os Guarani optaram em se manter coletivamente, fizeram uso das verbas das indenizações e exigiram que fosse adquirida uma terra coletiva. Com essa verba foi reservada uma terra de 251 hectares, distante cerca de 20 km do rio Paraná, que a denominaram Tekoha Ocoy. Com o enchimento do lago, essa terra ficou na margem do mesmo, numa projeção de 7 km de comprimento por pouco mais de 200 metros de largura. Uma terra minúscula comprimida entre o lago e a lavoura envenenada do agronegócio.

Neste local se reorganizaram política e culturalmente, não apenas as famílias que haviam sido indenizadas, mas aquelas gentes expulsas dos 19 *tekoha kuêra* alagados pela Itaipu.

A escola foi organizada naquele mesmo ano de 1982 pela comunidade. Teodoro Tupã Alves (2020), que foi professor naquela época, lembra que a «liderança já tinha organizado o espaço educacional como a escola», mas foram impedidos pela Fundação Nacional do Índio (Funai) porque a Funai os considerava tutelados. «Era uma escola cedida pela Funai, totalmente ao contrário do que a comunidade achava que tinha que ser a escola indígena. Na verdade, nem se chamava escola indígena, se chamava ‘escola da Funai’. A Funai que era responsável por isso» (Alves, 2020, p. 142).

FIGURA 1. Escola construída pela Funai no Ocoy, logo após a transferência em 1982



Fonte: Brighenti e Oliveira, 2020.

A prática da Funai era aplicar à comunidade o «pacote» completo: escola, projeto pedagógico e professor. De acordo com Teodoro, a professora, que também era servidora da Funai, proibiu as crianças de conversarem em Guarani na escola. «Eles não deixavam, proibiam as crianças conversarem entre elas na língua Guarani. Isso levou a comunidade a se revoltar na época, porque uma escola para ser ensinado, tem que ser ensinado e não proibir uma língua» (Alves, 2020, p. 142).

A prática da Funai estava associada a dois fatores: primeiro, ao conceito que a Funai tinha da escola como elemento base do processo civilizatório e, segundo, a perspectiva que a Funai tinha para com os povos indígenas antes da atual Constituição Federal de 1988, a perspectiva da integração do indígena à sociedade nacional, proibindo práticas socioculturais desses povos.

Na dimensão filosófica a escola na contemporaneidade é o que a religião foi no período colonial, ou seja, o espaço privilegiado para transmissão dos valores da sociedade. Meliã (1979, p. 44) observa que até no século xx, quando o Estado era laico, a escola era a porta de entrada para a vida «civilizada» em conjunto com a religião. «Missão e escola tendem a se identificar e se justificar mutuamente. Em muitos casos a escola funciona como internato. Nele se reúnem os índios da aldeia e até índios de aldeias distantes e mesmo de povos diferentes». Nessas missões o ensino ocorre pela catequese, pela escola e pela formação técnica, destaca Meliã. As escolas mantidas pela Funai pouco se diferem das escolas de Missão em seu objetivo último, como espaços civilizatórios. Castigos, punições, proibições de uso da língua nativa eram parte da rotina escolar. Dentre os depoimentos que colhemos de diferentes povos indígenas com os quais tivemos a graça de conviver, a descrição da escola da Funai seguia o

mesmo padrão comportamental dos castigos, controles e punições. A língua indígena, quando usada, era para a tradução dos conteúdos do português.

No caso da escola dos Guarani na região em estudo, o processo foi distinto porque os indígenas foram ao longo do tempo relegados à própria sorte pelo Estado, não tendo vivenciado a experiência de imposição de mecanismos de controle por parte do SPI e Funai. As crianças quando estudavam, eram em escolas fora da aldeia, que além dos processos de repressão aplicados a toda criança eram também discriminados por serem indígenas. No processo de conquista da terra, o enfrentamento às políticas repressoras da Itaipu e Funai empoderou o grupo, levando a não admitir as imposições da Funai.

Teodoro Alves recorda que foram momentos difíceis porque a comunidade Guarani não tinha ninguém preparado para substituir a professora da Funai. «Se não tivesse uma pessoa formada para acompanhar as causas indígenas da época, a gente não teria saída, porque não teria uma pessoa para fazer reuniões, fazer capacitação ou fazer formação de liderança daquele grupo» (Alves, 2020, p. 145).

A comunidade buscou o apoio do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que à época tinha apoiado na ação da comunidade pela defesa dos direitos à terra. O Cimi começou a desenvolver trabalho de formação de professores e lideranças, na metodologia de Paulo Freire. A escola não era apenas para alfabetizar, mas também para formar líderes, pensada como um instrumento da comunidade para sua ação sociopolítica.

Eu não me lembro exatamente a partir de qual reivindicação que o Cimi havia chegado lá para trabalhar com a gente, mas alguém havia solicitado a vinda do Cimi para o Ocoy na época. A partir disso tínhamos nos reunido, lógico que escondido, mas nos esforçamos bastante para ser alguma coisa daquele grupo. Na época eu tinha 17 anos para 18 anos. Conseguimos reunir o número máximo de pessoas para discutirmos isso, quanto à educação, quanto à saúde, quanto à demarcação de terra. O papel do Cimi na época era de formar liderança, formar professores. Na verdade, formar pessoas para assumir de imediato alguma coisa, fazer alguma coisa de imediato. Naquela época, a comunidade se encontrava atropelada, digamos assim, por parte do sistema que vem da decisão tomada pelo Governo Federal principalmente (Alves, 2020, p. 145).

O conceito de escola implantada no Ocoy se diferenciou muito da perspectiva da escola comumente usada no Brasil. A alfabetização e as equações matemáticas vinham associadas ao processo de «ler o mundo» na ótica Guarani. A escola para os Guarani era desejada porque queriam fugir da escola do não indígena e necessitavam um espaço formativo que auxiliasse na conquista da terra já que a terra reservada era minúscula e não garantiu a reparação pelas terras alagadas.

Inicialmente trabalharam como professores sem receber pagamento e por haver recusa da Funai em ceder o prédio escolar, optaram por ministrar aulas nas sombras de árvores. Ainda na década de 1980 a Secretaria Municipal da Educação do município de São Miguel do Iguazu assumiu a gestão da escola e passou a remunerar os docentes. A formação dos mesmos até meados da década de 1990 era realizada pelo Cimi. Em 1991, com a publicação do Decreto n.º 26/91 o governo federal passou para o Ministério da Educação a responsabilidade em coordenar as ações de Educação Escolar Indígena. Por esse mesmo ato a execução das políticas a gestão da educação ficou atribuída aos estados e municípios, respeitando o princípio federativo.

Com as pressões e mobilização, a comunidade obrigou a Itaipu adquirir uma nova terra, no município de Diamante D'Oeste, com 1700 hectares, denominado *Tekoha Anheteté*. Ocorre que, como o Ocoy acolheu grande parte das famílias que haviam se dispersado pelo represamento, mesmo com a aquisição, a nova terra não foi suficiente para aliviar a densidade populacional do Ocoy. Por seu turno, os Guarani seguiram mobilizando-se em torno dos processos migratórios concentrados nas famílias extensas. Desde 1994 foram inúmeras as retomadas de terra na região por famílias que deixaram o Ocoy. Além do *Tekoha Anheteté*, conquistaram mais 200 hectares adquiridos pela Funai e formaram o *Tekoha Itamarã*.

Terras privadas, terras públicas e, em especial, terras da Itaipu foram retomadas, buscando desafogar o Ocoy e seguir mantendo a dinâmica sociocultural das migrações Guarani e em especial, buscando a sobrevivência física. Uma característica comum dessas áreas é a presença de remanescentes da mata atlântica, seja as áreas reflorestadas por Itaipu ou as áreas com regeneração da mata atlântica. De modo que, em 2021, há ao menos 09 *tekoha Kuêra* que se desmembraram do Ocoy, sendo que apenas dois estão regularizados.

Nos dois *tekoha kuêra* regularizado foram criadas escolas, o Colégio Estadual Indígena *Kuaa Mbo'e*, no *tekoha Anheteté* e a Escola Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Araju Pora* (E E I-Ei Ef) no *tekoha Itamarã*. Recentemente foi criada uma nova escola no *tekoa Aty Mirin* denominada Escola Estadual Indígena de Educação Infantil e Ensino Fundamental *Arandu Renda* (E E I-Ei E Ef) que se soma a primeira escola criada, Escola *Teko Nemoingo* (C E Ind-Ei Ef M), que juntas compõe as 4 unidades educacional que nos relacionamos em nossas pesquisas. Nos outros seis *Tekoha* o Juiz Federal de Foz do Iguaçu, Rony Ferreira, proibiu a construção de escolas, além impedir o fornecimento de água, luz elétrica e da Funai prestar assistências<sup>2</sup>. Em um *tekoha* apenas existe um espaço destinado a «educação escolar» como reforço da língua Guarani no contraturno.

Em nossos trabalhos de campo constatamos muitas inquietações de professores e lideranças das comunidades com relação às escolas. Percebemos grandes esforços das direções, professores e comunidades em transformar a escola em um espaço Guarani. Porém, as iniciativas esbarram nas cobranças dos Núcleos Regionais de Educação (NRE) e da Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) do estado do Paraná, que por seu turno justificam suas exigências pelas normativas jurídicas. A legislação em torno do tema é ampla e contempla uma multiplicidade de iniciativas, no entanto, a ausência de gestão específica e capacitada para atender a especificidade da educação escolar indígena favorece a redução do alcance dos direitos. Inclusive em algumas escolas o Projeto Política Pedagógico (PPP) não é um processo construído pela comunidade escolar.

Encontramos também desafios internos nas comunidades Guarani, de sistematizar o próprio pensamento sobre a escola. Isso se deve, em partes, por não possuírem ainda um acúmulo de experiências sobre a escola, mas principalmente porque, mesmo que o fizessem, não encontrariam apoio para fazer valer seu projeto sobre o sistema educacional. Na última Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que ocorreu em 2018, foi unanimidade entre os participantes a necessidade de criação de um sistema próprio para fazer a gestão da educação escolar. Das 25 propostas aprovadas

<sup>2</sup> Trata-se da ACP n.º 5022446-39.2019.4.04.7002/PR.

e priorizadas pela II Conferência, a proposta de um sistema próprio da educação escolar indígena foi aprovada. Esse tema já havia sido objeto de discussão entre os conferencistas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, porém, não foi concretizado.

### 3. Cosmologia Guarani e a sala de aula

A cosmologia Guarani deveria ser centrais nas salas de aula das escolas desse povo, no entanto, nossas pesquisas demonstram que a escola tende a afastar-se daquilo que é próprio do povo Guarani para introduzir os elementos centrais da cosmologia ocidental.

Bartomeu Melià (1979, p. 10), no final da década de 1970, ao analisar o tema da educação indígena, fez importante distinção entre educação escolar e educação indígena.

A educação indígena é certamente outra. Como vamos ver, ela está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. A convivência e a pesquisa mostram que para o índio a educação é um processo global. A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como à criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente.

A definição de Melià é central para pensar as cosmologias na escola, porque ele nos ajuda a perceber se essas categorias destacadas acima fazem parte do universo escolar ou se não são contraditórias. Nesse caso o desafio está em aplicar numa dada sociedade uma instituição criada para ser o espaço central de outra sociedade. Sílvio Coelho dos Santos (1975, pp. 53-54) já observava que a escola não é isenta, ao contrário, ela é parte da sociedade. «A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam às novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais». Pela análise de Santos, se a escola não for totalmente modificada, ela acaba imputando aos Guarani os valores e as instituições da sociedade ocidental.

A perpetuação da ordem social estabelecida é a função da escola. Acredita-se que nas sociedades de tradição judaicas cristãs a escola é propulsora de experiências novas, quando na prática ela é reprodutora de uma forma de conceber e estar no mundo. Existem sim diferenças, por exemplo, as sociedades ocidentais têm nos conceitos de progresso e desenvolvimento sua chave de leitura filosófica, a projeção é imaginada para um futuro, sabe-se lá o que seja o futuro, mas todos sonham com ele, porém, isso é parte constitutiva da escola desde que a «modernidade» passou a ser a referência. Portanto, avaliar os alunos e atribuir-lhe uma nota é parte dos processos, como excluir

os estudantes que não atingiram aquelas metas exigidas pelo docente. Os processos avaliativos das escolas ocidentais são excludentes porque os estudantes são avaliados pelo que apresentam em português e matemática. Crianças e jovens com habilidades em diferentes áreas podem ser tolhidos em seus sonhos porque não tiveram bom desempenho em matemática.

Na cosmologia Guarani encontramos valores e conceitos – chamamos aqui genericamente de cosmologias – que se diferenciam radicalmente das filosofias da sociedade ocidental, mas que não encontram espaço na escola, justamente porque a escola valoriza os elementos ocidentais em detrimento ao mundo Guarani:

1– Economia: Melià (2011) e Melià e Temple (2004) observam que os Guarani possuíam/possuem uma ecologia produtiva. Nessa ecologia (diferente do conceito de economia ocidental) há um sistema econômico definido como reciprocidade. A palavra em Guarani que expressa a reciprocidade é *jopói*, que literalmente significa «mãos abertas» (*jo* reciprocamente; *po* – mãos; *i* – abertas). Toda a produção de excedentes no *tekoha* não é objeto de acumulação porque é destinada a reciprocidade que pode ocorrer nas trocas, nas festas (cerimônia), como nos batizados (*nhemongarai*) de plantas e sementes em épocas de plantios, de crianças para que o nome fique assentado. Uma parte expressiva do trabalho ocorria de maneira coletiva, na família extensa, também podia ocorrer entre famílias extensas (*tekoha Guasu*), o qual era denominado *Potiró* (todas as mãos).

Quando os ibéricos impuseram a economia de mercado, os Guarani a denominaram de *tepy* ou *hepy* (que literalmente quer dizer vingança) que foi traduzida pelo Pe. Antonio Ruiz de Montoya como «pagamento». Para os Guarani a economia capitalista era uma espécie de punição, algo vingativo. «Cada dia fica mais claro que há dois sistemas econômicos fundamentais: a economia de reciprocidade, que se rege pelo dom e está orientada a reproduzi-lo; e a economia de intercâmbio, da qual deriva a economia de mercado – do preço e da vingança – é a expressão mais significativa» (tradução livre do autor) (Melià, 2011, p. 139).

Mesmo em condições adversas, a economia Guarani se distingue da monocultura do agronegócio por inúmeros fatores, dos quais destacamos dois: a valorização da diversidade de plantas cultivadas pelos Guarani em exíguo espaço, valorizando a diversidade em contraposição à monocultura que prioriza a produtividade e o lucro, ou seja, a valorização do *Jopói* em contraposição ao *tepy* ou *hepy*. O conceito moderno de trabalho e acumulação, são valores do capitalismo, opostos aos valores Guarani. A riqueza Guarani não pode ser medida pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) universal, mas pela plenitude da vida, pelo bem estar. A superação da «pobreza» não passa pelo acúmulo de bens senão pela terra que garanta as condições de vida e reduza a dependência.

Em que pese essa rica filosofia, a escola tende a valorizar a individualidade, a competição e por seu turno a exclusão. O estudante que não consegue individualmente superar-se é excluído da escola; a escola projeta o indivíduo para fora da vida social da comunidade, em detrimento da perspectiva coletiva. A escola também «nunca termina», leva sempre a séries superiores, a universidade, aos programas de pós-graduação e quando o indígena percebe, se transformou num «produtor de conhecimento científico» como o não indígena. Não estamos questionando o fato do indígena desejar e querer participar dos processos da educação superior, nosso questionamento gira em torno da forma como a escola prepara e projeta as pessoas apenas para as carreiras



futuras e nunca para o presente. Questionamos também a forma como se produz conhecimento no ensino superior, mais próximo das perspectivas mercadológicas que cidadã. Por ora nos limitamos a questionar a perpetuação da colonialidade no ensino e o epistemicídio dos saberes indígenas.

2– Concepção e relação com a terra: para os povos indígenas, a terra é «sujeito de direitos» (direitos naturais não expressos em legislações) e por esse conceito a terra não pode ser objeto de apropriação individual, assim como a água, o ar e outros elementos naturais e coletivos. A partir dessa concepção as terras indígenas são de uso coletivo, a mobilidade de famílias entre comunidades do mesmo povo não implica na necessidade de comprar terra. Como informa o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2016), «pertencer à terra, em lugar de ser proprietário dela, é o que define o indígena. A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial».

A terra não é vista como um objeto físico desprovido de humanidade como nas sociedades ocidentais, ela produz e gera cultura. Entre o povo Guarani é comum ouvir que nós não vivemos para comprar terra, nós vivemos apenas para usá-la de acordo com nossos costumes” (Emgc, 2016, p. 12). A terra é onde realizam sua maneira de ser. Para o povo Guarani há diversas palavras que expressam esse conceito. *Yvy e tekoha* podem ser traduzidas por terra e território. «*Tekohá* é ‘um lugar de costume e de modo de vida’; é produto da cultura e também produz cultura. *Tekó* significa “modo de ser, modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume [...]”, como se entendia já antes da chegada dos espanhóis (Emgc, 2016, p. 12). O *Tekoha* não é necessariamente um espaço físico, mas um modo de estar no mundo e sua relação com o mundo natural e sobrenatural. O conjunto dos *tekoha kuêra* pode ser definido como *retã*, com seu significado semelhante a «pátria» para os não indígenas. *Retã* é o sentimento de fazer parte de uma grande nação, que se estende desde o litoral sul atlântico aos pés da Cordilheira dos Andes.

Esse tema praticamente desapareceu da escola, como se a escola não tivesse nada a ver com a temática. Lembrando que a escola no Ocoy surgiu justamente para impulsionar a ação pela recuperação das terras, tarefa ainda não concretizada em sua totalidade. A escola também dificulta a mobilidade. A todo momento os pais são cobrados por mandar os filhos mesmo quando teriam que desenvolver atividades outras, inerentes à cultura, são cobrados porque as práticas culturais impedem o «desenvolvimento» cognitivo dos filhos e podem ser punidas se não o fazem. Além do mais, lideranças, quando atuam também na escola, encontram dificuldade de participar de atividades, porque o calendário e horário da escola se tornaram mais «sagrados» que a própria terra. O horário das aulas e o calendário são rigorosamente observados, fugindo completamente da espontaneidade dos Guarani.

3– Ecologia: A relação com o meio ambiente apresenta profunda diferença conceitual com a sociedade não indígenas. O referido conceito é encontrado nas mitologias – tanto dos povos indígenas como das sociedades ocidentais – e se materializa na conduta social.

Nas sociedades judaicas/cristãs a hierarquia entre humanos e meio ambiente está amparada no mito fundador, na criação da terra. Por esse mito, Deus nos autorizou a dominar o meio ambiente (Bíblia, Gn 1:28). Essa «autorização divina» nos coloca num patamar superior à natureza não humana, não gerando qualquer problema de ordem moral em atacar e destruir o meio ambiente. O ambientalismo moderno foi pensado

como uma ação em defesa do meio ambiente porque as sociedades modernas perceberam que está ocorrendo o esgotamento dos ditos «recursos naturais». De certo modo foi incorporada a ideia de um ambiente saudável, de cuidar da água, da terra, das plantas e animais, mesmo que muitas vezes para empresas não passa de um mero discurso para ampliar seus lucros. No entanto, essa prática está fundamentada numa equação simples: se não houver mais recursos naturais, como água potável, a sociedade vai padecer. Portanto, o pensamento do ambientalismo é por essência egoísta, está preocupado com a humanidade e não com a ecologia.

Já os povos indígenas «cuidam» do meio ambiente porque ele tem vida, é um ente de direitos como os humanos. Nas mitologias indígenas encontramos que Deus fez humanos e ambiente sem que um tivesse o direito de eliminar o outro, mas para que todos pudessem viver plenamente. Seus mitos fundadores não estabelecem hierarquia entre humanos e ambiente, todos foram criados sem hierarquia, horizontalmente. O ambiente não está para servir, é parte do cosmos. Pierre Clastres (2004, p. 69), observa que tanto a natureza como a sociedade é atravessada totalmente pelo sobrenatural.

É assim que animais ou plantas podem ser ao mesmo tempo seres da natureza e agentes sobrenaturais: uma queda de árvore que causa o ferimento de alguém, ou uma mordida de cobra, ou um ataque de fera, a passagem de uma estrela cadente, serão interpretados não como acidentes, mas como efeitos de uma agressão deliberada de forças sobrenaturais, como espíritos da floresta, almas dos mortos ou mesmo xamãs inimigos.

Curiosamente a escola é o espaço da racionalidade. Os livros de geografia, biologia, ensinam valores e possuem referenciais da cosmologia ocidental. A escola transforma o indígena em ambientalista ou preservacionista, aquele que preserva a natureza pela prática egoísta. Exclui totalmente os seres sobrenaturais para deixá-los na prateleira dos contos e lendas. O máximo que a escola faz é criar algumas trilhas para imitar o turista burguês que às vezes precisa deixar seu apartamento para ter contato com a natureza. Enfim, a escola favorece as práticas ocidentais, o estudante passa a ser um pequeno ocidental, perdido entre os dois mundos. É comum escutar lamentos dos sábios Guarani que agora os jovens não querem mais ouvi-los, que agora os jovens aprendem apenas na escola.

4- Igualdade e diferença: Para o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1991 apud Perrone-Moisés, 2006), a América Latina é berço de uma cosmologia totalmente nova e diferente, que ele denominou de «ideologia bipartite dos ameríndios». A antropóloga brasileira Beatriz Perrone-Moisés (2006, p. 241) observa que essa cosmologia ameríndia é um modo dos povos indígenas verem e «pensar o cosmos e a condição humana», visão que extrapola a América, também pela diversidade cultural.

A ideologia bipartite seria como uma conexão entre os povos. Ela está presente tanto nas metades-clônicas dos povos de tradição linguística Macro-Jê no Brasil, que se organizam e distribuem toda vida e natureza pelo dualismo, como o mito dos gêmeos fundadores, nos povos de tradição linguística Tupi. Em ambos os casos é a dualidade, a diferença, a oposição que se complementa.

[...] o pensamento ameríndio se recusa a emparelhá-los, e é a oposição, o afastamento, a diferença, o fundamento de tudo o que fazem e, conseqüentemente, do modo em que vivem os humanos, que nasce nesse tempo «antes do tempo» em que transcorrem as

aventuras dos personagens do mito e pelo qual são eles, em grande parte, os responsáveis (Perrone-Moisés, 2006, p. 249).

Os povos ameríndios apresentam outras possibilidades de estar no mundo, eles nos ensinam a lidar com a alternância, com o oposto, com a diferença e a pluralidade sem querer modificá-la. Para as sociedades ocidentais de tradição judaico-cristã, essa oposição não é tolerada, as diferenças precisam ser suprimidas, a língua precisa ser única, como no caso do mito fundador encontrado no livro de Gênesis (cap. 11, versículo 7, sobre a Torre de Babel) em que a multiplicidade de línguas foi resultado de um castigo divino. Para o mundo ocidental tudo é monocultura, da língua, da fé, dos produtos, que associado ao sistema capitalista de produção (seleção das espécies) sobrevive apenas quem «rende mais», resultado também no princípio da eugenia.

Se a utopia das sociedades ocidentais é a igualdade, a utopia para as sociedades indígenas é a diferença. Igualdade busca suprimir a diferença, destruir a alteridade enquanto a diferença precisa do diverso e do plural para continuar existindo.

Na escola o conceito de igualdade predomina sobre o sentido da diferença. A tolerância pregada pelo conceito ocidental de igualdade, tem a ver com permitir que o outro viva, mas não faz parte da dimensão cultural, apenas apela para a sensibilidade. Seria muito importante se a escola trabalhasse esses conceitos, favorecesse a manifestação dos princípios filosóficos Guarani.

O escalonamento da vida em idades – criança, pré-adolescente, adolescente, jovem, adulto – que de certo modo estão associados aos anos (séries) na escola, também é parte da visão ocidental da vida. No geral os Guarani possuem a infância e a vida adulta, cuja passagem é marcada por rituais, hoje pouco utilizados, mas que as idades ainda são respeitadas. Assim, a escola se apavora quando adolescentes se casam, sem entender que não há equiparação entre ser adolescente na sociedade ocidental com a sociedade indígena. Porém, os órgãos de controle externo não permitem, punem inclusive a direção da escola se essa não denuncia.

Para os ocidentais, a convivência com o diferente é talvez o principal desafio humano. Somos tolerantes até certo limite, quando as práticas do outro não ferem os princípios da sociedade judaico-cristã. Nossos centros de ensino se converteram em espaços de conversão, da mesma forma que ocorria no período colonial com o catolicismo, fica a impressão que se o indígena não ingressa na escola e na universidade não tem vida.

Aos elementos acima citados possuem a radicalidade de colocar em evidência as grandes contradições dos valores cosmológicos Guarani com a sociedade ocidental. Esses elementos possuem potencial para romper o colonialismo.

Ao desejarmos construir um novo momento a partir de novas relações de comunicação e aprendizagens permanentes entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores, tradições conforme destacou Walsh (2003), esses quatro elementos são a ordem do dia. O rompimento com o colonialismo não pode ser faz-de-conta.

#### 4. Considerações finais

Mesmo nas escolas Guarani, os anos (séries), os conteúdos, os horários, os temas, os problemas são totalmente alheios ao mundo Guarani. A escola se converteu no

espaço de separação das gerações, ela força a criação de racionalidades distintas e contraditórias ao mundo Guarani. Observamos que mesmo que todos os professores e direção fossem Guarani haveria pouca alteração nos conteúdos e exigências administrativas, porque o controle está distante da escola e da comunidade.

Por ocasião de alguns acontecimentos de cunho sobrenatural, os *oporaíva* (xamãs) foram convocados para auxiliar a equacionar os problemas. Chegaram ao referido Tekoha *oporaívas* vindos de *Tekoha Kuêra* do Brasil, Argentina e Paraguai. Ao final dos rituais, um líder Guarani em conversa reservada, lamentou que já não se formarão novos xamãs, «porque hoje a escola impede o surgimento de novos rezadores» (anotações pessoais).

Seu lamento se coaduna com o contexto social, porque as crianças já na primeira infância, antes mesmo de completar 6 (seis) anos, passam a frequentar a escola. A convivência com familiares se torna reduzida. A escola vai moldando essa criança para a racionalidade ocidental e introjetando nela demandas que remetem ao mundo externo à comunidade, dificultando o florescimento de outros desenvolvimentos cognitivos, que passam pela observação, contemplação e conhecimento do todo (holístico). A escola converte-se em castradora do xamanismo, podemos afirmar que é a continuadora das práticas Jesuítas do século XVII, que destruiu os xamãs Guarani para impor o projeto reducional, contexto que se aproxima da noção de domesticação dos corpos proposto por Foucault (2009).

Atualmente a escola está presente nos *tekoha kuêra* como na vida dos Guarani. Talvez coletivamente não tenham a dimensão do impacto que a escola provocará na vida das pessoas, mas mesmo em *tekoha* não regularizado, fruto de retomada, a frequência das crianças na escola da região é desejada pelo coletivo. Como isso, nosso propósito passa de questionar a existência da escola para questionar a pedagogia e metodologia empregada na escola – conteúdos, comportamentos, calendário, métodos de ensino – enfim, um conjunto de elementos que se aplicados às escolas não indígenas são eficazes, mas se o desejo é a efetivação da educação escolar indígena, provocam desajustes socioculturais.

Para se transformar em escola Guarani é necessário que ela rompa em definitivo com o sistema educacional ocidental, que é o próprio colonialismo travestido de direito. É necessário que ela, a escola, se converta em um instrumento específico que dê sentido ao povo.

## 5. Referências bibliográficas

- ALVES, T. T. (2020). Entrevista. Em C. A. BRIGHENTI e O. OLIVEIRA (Orgs.), *Imagem e Memória dos Avá-Guarani Paranaenses*. Foz do Iguaçu: EDUNILA.
- BÍBLIA SAGRADA. (1991). Tradução José Luiz Gonzaga de Prado. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus.
- BRASIL. (1973). Lei 6001/1973. Recuperado no dia 16 de junho de 2021, de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm)
- BRASIL/MEC. (2018) *25 propostas aprovadas e priorizadas – II Coneei*. Brasília. (mim).
- BRASIL/IBGE. (2001). *Indígenas*. Recuperado no dia 15 de junho de 2021, de <https://indigenas.ibge.gov.br/piramide-etaria-2.html>
- BRIGHENTI, C. A. (2018). Educação escolar como desafio ao teko Guarani. *Revista Artes de educar*, 4, 581-598.

- BRIGHENTI, C. A. e COSTA, R. P. G. (2018). Nação Guarani e legislações educacionais no panorama trinacional: Brasil, Argentina e Paraguai. *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, 5, 140-160.
- BRIGHENTI, C. A. e GONZÁLEZ CÁRDENAS, L. (2018). Los caminos emprendidos por el discurso de la interculturalidad. *Pracs: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, II, 27-38.
- CLASTRES, P. (1979). *A sociedade contra o Estado. Investigações de Antropologia Política*. 1.ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- CLASTRES, P. (2004). *Arqueologia da violência. Pesquisas de Antropologia Política*. São Paulo: Ed. Cosac & Naify, [1980].
- EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL. (2016). *Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. Campo Grande: Cimi.
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- LANDER, E. (ed.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: UNESCO/CLACSO/FACES UCV.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1991). *Historie de Lynx*. Paris: Plon.
- MELIÀ, B. (1979). *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- MELIÀ, B. (2011). *Mundo Guarani*. Asunción: BID; Ministerio de hacienda.
- MELIÀ, B. e TEMPLE, D. (2004). *El don, la venganza y otras formas de economía*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos «Antonio Guasch».
- MIGNOLO, W. (2013). Decolonialidade como o caminho para a cooperação. *Revista do IHU*, 431, s/p.
- NIMUENDAJU UNKEL, C. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP.
- PERRONE-MOISÉS, B. (1992). Mitos ameríndios e o princípio da diferença. Em A. NOVAES, *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, S. C. (1975). *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento.
- TOMMASINO, K. (2001). *Relatório de identificação e delimitação da Terra Indígena Guarani de Araça'í*. Coordenadora e Antropóloga do Grupo Técnico constituído pela Portaria 928 – 06/09/2000. Brasília/DF. Funai/Mj.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. (2016). *Povos Indígenas: Os involuntários da pátria*. Recuperado no dia 17 de agosto de 2020, de <http://www.ihu.unisinos.br/185-noticias/noticias-2016/554056-povos-indigenas-os-involuntarios-da-patria>.
- WALSH, C. (ed.). (2003). *Estudios Culturales Latino-americanos: Retos desde y sobre la región Andina*. Quito: Abya Yala.

