

A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais*

The ethnography of Guarani and Kaiowa childhood representations of certain traditional concepts

Adir Casaro Nascimento**

Beatriz dos Santos Landa***

Antônio Hilário Aguilera Urquiza****

Carlos Magno Naglis Vieira*****

Resumo: O texto tem como ponto de partida a realidade dinâmica e ambivalente da educação escolar entre os povos indígenas quase sempre vista sob a ótica do adulto. Por meio das representações de crianças Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul busca-se compreender a lógica de construção de conceitos no contexto da socialização primária e as mudanças que sofrem estes conceitos no contexto da socialização secundária. Com base na antropologia, na pedagogia e nos estudos culturais, a produção de dados apoia-se em entrevistas, desenhos, fotografias e filmagens, realizadas pelas crianças, que contemplam a interpretação dos sentidos e significados antes da frequência escolar e depois do ingresso na escola, nas áreas indígenas de Caarapó e Porto Lindo. Para enfrentar os desafios de aproximação à criança Guarani e Kaiowá, compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais em que essas crianças estão inseridas.

Palavras-chave: Crianças indígenas; Guarani e Kaiowá; cosmovisão; socialização primária e secundária.

Abstract This text has for its point of departure the dynamic and ambivalent reality of school education among the Indians almost always seen from the eyes of adults. Using representations of Mato Grosso do Sul Guarani and Kaiowá children, an attempt was made to comprehend the logic of the construction of concepts within the context of primary socialization and the changes often undergone in these concepts within the context of secondary socialization. Based on anthropology, pedagogy and cultural studies, data production was based on interviews, drawings, photographs and films made by children contemplating the

* Pesquisa financiada pelo CNPq/FUNDECT/UCDB – Pesquisa em rede: UCDB-UFMS-UEMS. Texto apresentado originalmente no 3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/ULBRA.

** Docente e pesquisadora do Programa de Mestrado em Educação/UCDB. Coordenadora da Linha 3 do Programa: Diversidade Cultural e Educação Indígena. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq: Interculturalidade e Educação.

*** Doutora em História pela PUC/RS. Professora pesquisadora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS e membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: Interculturalidade e Educação.

**** Doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca (Espanha). Professor pesquisador da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/UFMS e membro do Grupo de Pesquisa/CNPq: Interculturalidade e Educação.

***** Mestre em Educação e pesquisador junto ao Grupo de Pesquisa/CNPq: Interculturalidade e Educação.

interpretation of meanings and significations before frequenting school and after entering school, in the indigenous areas of Caarapó and Porto Lindo. In order to face the challenges of closing the gap with Guarani and Kaiowá children, we understand the need for a deeper epistemological insight regarding the context of the local cultures in which these children are inserted.

Key-words: Indigenous children; Guarani and Kaiowá Indians; cosmovision; primary and secondary socialization.

Professores Guarani e Kaiowá¹ em um debate sobre as crianças de sua etnia assim se manifestam:

A criança é a esperança para o grupo, a educação é feita pela oralidade, prática, exemplos, de conselhos [...] a educação não é limitada, é infinita. Cada fase a criança vai estar recebendo uma educação diferente [...] a educação da escola é diferente da educação da família. Idade para ir para a escola: 7/8 anos - antes dessa idade a criança depende, precisa da educação da família para aprender a obedecer mitos, preparar a família oralmente e prática... *Criança significa herdeiro: levando o conhecimento de geração para geração.* Uma criança feliz é aquela que tem carinho, afeto, exemplos. A criança é muito observadora. (grifos nossos)

A criança começa a andar, a falar e é aconselhada sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu.

A intenção de trazer a criança indígena Guarani e Kaiowá para este espaço de reflexão tem como objetivo não só a oportunidade de colocar em aberto uma experiência acadêmica em andamento – a pesquisa propriamente dita – e as suas implicações teórico-metodológicas, como também permitir diversos olhares para um terreno que tem como última instância a prática pedagógica em contextos socioculturais particulares. A questão central da proposta é dar visibilidade ao segmento infantil indígena, em especial no que se refere aos *processos próprios de aprendizagem* colocados como um direito aos povos indígenas a partir da Constituição de 1988. A pesquisa se propõe estudar, a partir do campo teórico dos *Estudos Culturais*, as representações das crianças Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais (como por exemplo: mato, família, *ñanderu*, entre outros), nas aldeias de Caarapó e de Porto Lindo, comparando os resultados entre as aldeias e entre as crianças que já estão na escola indígena e as que, por não ter idade ou por decisão dos pais, ainda não frequentam a escola formal.

A hipótese é de que alguns conceitos tradicionais, oriundos da oralidade e transmitidos no âmbito da família extensa, sofram mudanças e sejam ressignificados a partir do processo de escolarização; outros conceitos tradicionais, no entanto, já deixados de lado por algumas famílias (fruto da fragmentação da família extensa, provocada pelo processo de desterritorialização física e cultural, ausência da figura paterna devido ao assalariamento nas usinas de álcool e açúcar, entre outros motivos) são retomados na escola, por professores indígenas, como conteúdos culturais importantes no diálogo intercultural.

A questão se coloca da seguinte forma: com esta pesquisa busca-se captar os *processos próprios de aprendizagens* das crianças Guarani e Kaiowá, através da forma como são conservados/transformados/ressignificados alguns conceitos próprios da cultura e da cosmologia desse povo, transmitidos oralmente às crianças, no âmbito da família, do espaço comunitário e o impacto destes conceitos a partir do processo de escolarização.

Entendemos aqui, por cosmologia, a imagem de mundo que uma sociedade faz para si própria, apresentada por meio de manifestações como mitos, danças, música, símbolos, representações culturais, ou seja, através de uma abordagem *êmica* (o termo *êmico* significa interno, sugere a procura pela verdade como ela é entendida pelo agente promotor do fato, isto é, as pessoas que vivenciam aquela cultura).

Estudos sobre os processos próprios de aprendizagem da população indígena brasileira, no contexto de suas particularidades, têm sido escassos principalmente se levarmos em consideração os aspectos específicos destes processos enquanto métodos/formas de ensinar e aprender, transferidos para as obrigações e responsabilidades da *escola indígena diferenciada e específica* numa perspectiva intercultural cuja dinâmica se dá a partir dos movimentos cognitivos e subjetivos de percepção e compreensão do mundo e de si mesma. Acontece, também, nas relações que estabelecem entre o *dentro* e o *fora*, como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como, espaços de incompreensões e de redefinições [...]” como teoriza Tassinari (2001, p. 49) ao identificar a escola indígena e que, podemos dizer, no caso das crianças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, parecem se constituir também nos espaços de aprendizagens fora dos contornos da escola.

Ao orientar a nossa atenção para a cosmovisão da criança indígena contemporânea explicitamos uma noção de cultura que, “ao invés de ser vista apenas como um componente extraordinário da vida social, penetra na vida cotidiana, tendendo a ser considerada como uma das categorias

centrais indispensáveis para dar inteligibilidade ao mundo” (Gabriel, 2006, p.32). Neste sentido, o “fora da escola” caracteriza-se também em espaços de tradução, resistência e hibridação cultural que possibilitam a formação de múltiplas identidades e cosmovisões, bem como de identidades múltiplas e cosmovisões multirreferenciadas.

Desde a chegada dos jesuítas no século XVI – junto com os primeiros colonizadores portugueses – até a atualidade, a educação dos povos indígenas no Brasil sempre foi, por motivos diferenciados, uma constante preocupação do Governo e de outros agentes da sociedade (missionários, indigenistas, líderes políticos). Nestes cinco séculos de contato, depois de passar por várias fases com diferentes agentes e propostas direcionadas e/ou influenciadas pelos padrões culturais europeus, vivemos, neste momento, amplas manifestações de movimentos e lideranças indígenas, iniciados há pelo menos trinta anos, que reivindicam melhores condições de vida, recuperação dos territórios e, especialmente, uma educação que respeite as suas especificidades e a diversidade cultural.

Dentro deste amplo mosaico que é a realidade dos povos indígenas no Brasil², Mato Grosso do Sul apresenta-se como região de uma grande diversidade sociocultural que caracteriza múltiplos *ethos* culturais. Além de possuir a segunda maior população indígena do país, com aproximadamente 63 mil índios, sendo 31.690 crianças na faixa etária de 0 a 14 anos, segundo dados publicados pela FUNASA 2009³, esta região está encravada no coração da América do Sul, recebendo fortes influências culturais de outras regiões brasileiras e de dois países fronteiriços: Paraguai e Bolívia.

A grande conquista dos movimentos indígenas, que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista tradicional da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal/1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, reconhecendo o protagonismo epistemológico e metodológico das comunidades: *o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem* (Ferreira, 1992, p. 196; Grupioni, 1997; MEC, 1998; Nascimento, 2004). A tradição escolar anterior à legislação⁴ era, como se sabe, frontalmente contrária aos interesses dos povos indígenas e pautada em um padrão de criança ocidental e etnocêntrico.

Passados mais de dez anos da aprovação da LDB e já tendo sido regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer 14/99 – Resolução 3/99/CNE) no processo de elaboração dos projetos políticos pedagógicos das escolas em terras indígenas, o conceito de representação

da comunidade tem estado restrito aos saberes e representações dos adultos indígenas e em suas expectativas com relação ao projeto de futuro no sentido de oferecerem dados (conceitos, necessidades, formas de ensino e aprendizagem) para a construção de uma escola diferenciada, específica e intercultural para as diversas realidades encontradas em terras indígenas do Estado. Observadores indicam que a possibilidade de reinventar as escolas tendo como referência as suas cosmologias, mesmo que atravessadas por outras culturas e as suas demandas particulares faz com que cada escola indígena no Brasil seja uma escola diferente e única. Por outro lado, estudos demonstram a grande ausência das crianças indígenas em pesquisas e reflexões, notadamente nas discussões de caráter epistemológico, pedagógico e político, em torno da educação escolar indígena no Brasil, em especial, pós-Constituição de 1988.

Considerando essa ausência é que nos propusemos esse grande desafio com o projeto de pesquisa – *A cosmovisão e as representações⁵ das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização* que tem como intenção muito mais do que compreender, descrever etnograficamente a lógica de construção de conceitos no contexto da socialização primária (no contato direto com a família e a comunidade) e as mudanças que sofrem estes conceitos no contexto da socialização secundária (o espaço da educação escolar) e, com esses dados, elaborar conhecimentos (elencar indícios) que possam contribuir para a construção de projetos políticos pedagógicos numa perspectiva intercultural que atendam às exigências de uma educação escolar indígena diferenciada e específica, bem como avaliar os projetos pedagógicos em andamento nas aldeias e os seus resultados práticos, no que diz respeito ao aspecto epistemológico.

A pesquisa tem como ponto de partida a realidade dinâmica e ambivalente da educação escolar entre os povos indígenas quase sempre vista sob a ótica do adulto. Com base na antropologia, na pedagogia e nos estudos culturais, a produção de dados apoia-se em entrevistas, desenhos, fotografias e filmagens, realizadas pelas crianças, que contemplem a interpretação dos sentidos e significados antes da frequência escolar, e depois do ingresso na escola, nas áreas indígenas de Caarapó e Porto Lindo, situadas, respectivamente, nos municípios de Caarapó e Japorã/MS. Temáticas iguais (conceitos de mata, animais, remédio, terra, espaço, jogos, família, festas, criação, mundo, escola, gênero entre outros) permitem proceder à comparação das distintas representações construídas no contexto da formação primária da cultura local e as traduções realizadas no contato com informações de outras culturas.

Estamos inferindo como elementos que constituem a cosmovisão de cada povo: suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem.

A história do povo Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul

No Brasil, o povo Guarani está representado por três subgrupos: Nãndeva, Mbya e Kaiowá. No Estado de Mato Grosso do Sul, encontram-se os Kaiowá, com aproximadamente 32 mil pessoas e Nãndeva com cerca de 12 mil pessoas⁶.

O território tradicional Guarani conhecido como *ñande retã* (nosso território), correspondia a um amplo espaço geográfico que se estendia,

Ao norte até os rios Apa e Dourados e, ao Sul, até a Serra de Maracaju e os afluentes do rio Jejuí, chegando a uma extensão este-oeste de aproximadamente 100 km, em ambos os lados a Serra de Amambaí, abrangendo uma extensão de fronteira com o Paraguai, especialmente áreas tendo como característica matas e córregos. (Brand, 1998, p. 22)

Para os Guarani e Kaiowá, a aldeia é o espaço para a continuidade do seu modo de ser. Tradicionalmente, cada aldeia era composta por um complexo de casas, roças e matas, que manteve até muito recentemente características semelhantes, especialmente no que se refere à distribuição e organização sócio-econômica-política-religiosa. (Brand e Nascimento, 2006, p. 4).

A história que marca os Guarani e Kaiowá possui características relevantes como as constantes invasões das frentes não-indígenas de ocupação e o confinamento⁷ de seus territórios. Segundo Brand e Nascimento

As primeiras frentes não-indígenas adentraram pelo território kaiowá e guarani, a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a Companhia Matte Larangeira. Esta Companhia⁸, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita da erva mate. (2006, p. 5)

Com a decadência da economia ervateira a partir de 1930, tem início uma nova política de desenvolvimento batizada de “Marcha para o Oeste”. Essa política criada no governo do então presidente Getúlio Vargas foi responsável pela Colônia Agrícola Nacional de Dourado – CAND.

Brand (1997, p. 78) observa que:

A implantação da Colônia em áreas de aldeias kaiowá marcou o início de uma longa e difícil luta dos índios pela manutenção e recuperação de suas terras. Negavam-se deixar estas terras, que foram vendidas pelo governo aos colonos. Estes, por sua vez, buscavam constantemente obter a expulsão dos índios, através de ações na justiça, ou através de meios mais escusos.

Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), demarcou pequenas extensões de terra para a população indígena. No entanto, os estudos de Brand e Nascimento revelam que a demarcação tinha o “objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais dispersos em amplo território no atual Estado do Mato Grosso do Sul” (2006 p. 5). A chegada dos novos colonizadores, no final da década de 60, impulsionou um grande crescimento populacional na região e a instalação de empreendimentos agropecuários no Estado, notadamente nos espaços que abrigavam a população Guarani e Kaiowá, o que Brand (1997) caracterizou de confinamento.

O professor Eliel Benitez, da Terra Indígena de Caarapó, em sua fala em uma das mesas do Seminário de Sustentabilidade em Terras Indígenas (UCDB, maio de 2005), confirma as análises acima. Deixou registrado que o processo de confinamento resultou em dois grandes problemas: o da degradação ambiental e da desorganização social destes povos. Textualmente, ele afirma que:

Vivemos um momento de reconstrução: uma nova direção depois do desastre do confinamento; percebemos a urgência da questão da terra, nossas reservas são pequenas e estão degradadas. É necessário políticas que saibam lidar com todas as diferenças até de aldeia para aldeia, não continuando com ações isoladas. Políticas de reorganização da comunidade através de capacitação técnica da comunidade e a partir da visão da comunidade. A união da comunidade foi desestruturada; a própria comunidade não tem clareza do que quer. Favorecer as comunidades a repensar suas próprias vidas. Essa organização tem que ser forte para se relacionar com a comunidade envolvente. A preparação no sentido de fortalecer os conhecimentos indígenas. Não transportar os conhecimentos indígenas para o sistema do branco, mas construir o sistema do conhecimento indígena. Só assim se constrói a sustentabilidade.

A criança indígena Guarani e Kaiowá: algumas considerações

A criança indígena tem um papel muito importante dentro de sua sociedade particular. Reconhecer isto é assumir que ela é um ser completo em suas atribuições, é um ser ativo na construção das relações em que

se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. A partir de sua interação com outras crianças (brincadeiras, jogos, afazeres domésticos, caminhadas, cumprimento de rotinas) elas acabam por constituir seus próprios papéis e identidades. Estudos realizados por Cohn (2005), Lopes da Silva (2001), Nunes (2002), Nascimento (2006), Pereira (2002), Tassinari (2001) Noal (2006) e Bergamaschi (2007), entre outros, ancorados nos conhecimentos que têm como suportes para a História, a Antropologia e a Pedagogia reconhecem que:

- as crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experenciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos;
- as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo;
- as brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar identitário, material e simbólico;
- no “mundo” da criança indígena se faz a presença da *bricolage*, pois usando do material que dispõe constitui novos universos trazendo algo de si mesmo para esse universo que nunca se completa, resignificando conceitos e construindo suas identidades (Lévi-Strauss, 1976).

O estudo com crianças indígenas ainda é bastante incipiente na academia. A Antropologia (disciplina clássica nos estudos com povos tradicionais) historicamente não tem como um dos recortes de suas pesquisas a criança indígena. Dos poucos casos que a literatura aponta destacam-se, ainda hoje, os estudos realizados por Margaret Mead, publicados em 1928. No campo da Pedagogia, a questão indígena sempre foi ausente, pois até 1991⁹ a escola para os povos indígenas não era responsabilidade dos Sistemas Educacionais Públicos, contexto sociopolítico quase que único de atuação do pedagogo.

As observações realizadas em contato com crianças indígenas em seus cotidianos têm evidenciado os modos próprios de ser das crianças indígenas Guarani e Kaiowá seguindo a perspectiva da pedagogia indígena,

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (Nascimento, 2006, p. 8).

Esta vivência pode ser constatada em pesquisa realizada por Landa (2005), na área indígena de Porto Lindo, onde em todas as atividades que foram acompanhadas, havia a presença de crianças de diferentes faixas etárias. Desde crianças de meses, que permaneciam no colo das mães, parentes ou mesmo de crianças maiores, até adolescentes. Em reuniões com órgãos públicos, cursos variados feitos pelas mães, conversas informais, na realização de tarefas cotidianas como buscar água, coletar lenha, visitar parentes, as crianças são parte integrante do universo adulto.

No caso das crianças Guarani e Kaiowá, a liberdade para viver, que Nunes (2002) chama de “as brincadeiras sazonais”, decorre diretamente do contexto gerado pela perda da terra e o confinamento. A autonomia gerada por este tipo de educação é proveniente das condições precárias que os pais e, em especial, as mães vivenciam para manter seus filhos, (dadas as condições de confinamento que desestruturam as suas formas de subsistência e de organização social). Nunes (2002) afirma que as crianças quando brincam, estão contextualizando e elaborando o contexto social em que vivem. Para ela, a atividade lúdica e a constatação de que a brincadeira faz parte do dia-a-dia serve para evidenciar as dimensões da cultura e da vida social, com tempo e espaço, presente nas brincadeiras sazonais. No ensaio “No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A’uwê-Xavante”, a autora observa que:

[...] a fase que corresponde a infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem, antecedendo ao período de transição para a fase adulta que, então, inaugura limites e constrangimentos muito precisos (2002, p. 65)

Segundo Clarice Cohn (2005), para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social. De acordo com ela, a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos, considerando-a ator social ativo e produtor de cultura. Através da brincadeira, a criança aprende por imitação, definida como “instinto social”, que faz com que ela se torne gradativamente um “ser social pleno”. Em outras palavras, brincando ela aprende a ser gente.

A partir do ponto de vista da cultura dos povos indígenas e seguindo os estudos de Nascimento (2006, p. 8):

[...] as crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo.

Para Pereira, antropólogo que estuda o povo Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul

A criança Kaiowá recebe uma educação que lhe permite grande liberdade para seguir as motivações de seu desejo de descobertas. Os Kaiowá acham natural que a criança seja curiosa, inquieta e interessada por tudo que representa novidade. Existe um provérbio que diz *“ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko* cujo significado é: *“quando somos crianças, vivemos por toda parte”* (2002, p. 170).

Segundo o pesquisador, as crianças participam de tudo que acontece na aldeia e são fonte de informação para todos que delas se aproximam. São muito observadoras e dão conta de tudo: da geografia, dos caminhos, das casas, dos moradores, etc.

As crianças, nessa dinâmica, são livres para experimentar suas possibilidades, para resolver situações-problema, para produzir cultura. Percebe-se que alguns adultos também não perderam o jeito criança de ser: lúdicos, atentos, alegres, brincalhões. Possuem riso fácil, ouvem com atenção, observam muito, interagem constantemente entre si, com as crianças e com o meio. As crianças, desde muito pequenas, têm a oportunidade de estabelecer relações com diferentes espaços e diferentes pessoas. Podem construir conhecimentos não fragmentados, diretamente relacionados com o modo de ser e de viver de sua comunidade, tornando-se aptas para a sobrevivência e para a vida de sua cultura (cf. Noal, 2006).

No grupo familiar ou de parentelas, as crianças ensinam e aprendem entre si: a nadar, a reconhecer as plantas do entorno, a reconhecer e dominar o espaço da aldeia entre outros como: costumes, crenças, tradições. Observando as relações de troca na escola é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/ou ensinem aos professores índios e não – índios estes saberes criando um espaço de interculturalidade. Para a criança, na socialização não há problemas de identificação, pois ela se identifica com o que é vivido na família e no grupo social.

Essas observações também são confirmadas pelos professores indígenas que fazem o Curso de Licenciatura Teko Arandu (UFGD/UCDB)

e o curso Ara Verá em nível médio e que foram registradas por Nascimento no ano de 2007¹⁰ e acrescentam que:

- liberdade significa participar de todos os eventos indígenas porque todos esses momentos estão sendo vistos pelo Nosso Pai (*Ñanderu*);
- a criança significa herdeiro. Tem que levar o conhecimento de geração em geração;
- a criança é a esperança para o grupo, para o povo, por isso ela aprende pela oralidade, pelo exemplo, pelos conselhos;
- as crianças também ensinam os menores, também dão “conselhos”;
- as crianças percebem e respeitam a organização social da tradição de cada povo;
- é pela ação (socialização) da família que a criança torna-se membro do grupo social;
- a família Guarani e Kaiowá nunca vê a criança como adulto mesmo quando ficam adultas;
- uma criança Guarani e Kaiowá é feliz porque ocupa espaço na natureza. Quem desenvolve a criança é a natureza;

Captar “a cosmovisão e as representações das crianças Guarani e Kaiowá: o antes e o depois da escolarização” passa por procedimentos tradicionais da etnografia incorporados de recursos que permitam editar as experiências e expressões das crianças, não só pelo olhar do pesquisador, mas também pelas leituras e registros que os próprios sujeitos fazem (fotos, filmagens) oferecendo novos campos de investigação.

A partir destes depoimentos dos próprios professores indígenas e da leitura de alguns autores (Pereira, 2002; Schaden, 1974; Noal, 2006) podemos afirmar que a concepção de infância própria do povo Guarani é, na verdade, aquela categoria de idade que condiz com o período que vai do nascimento à puberdade, ou seja, os ainda não iniciados na vida adulta.

Para Cunha (1999, p. 123-124 apud. NOAL, 2006), as crianças, nessas culturas, possuem um jeito de ser que torna cada uma singular. Ao mesmo tempo, são parte de um coletivo e, portanto, são “[...] seres que participam ativamente do cotidiano de seu povo, que dançam, que brincam, que acendem cachimbos, que são meninos de recado”. São menores em relação ao tamanho, mas não nos direitos de participar.

As primeiras impressões sobre um estudo com crianças indígenas Guarani e Kaiowá caracterizam também uma primeira sistematização das reflexões que temos feito em torno da temática. Esse exercício traz como indícios os desafios, principalmente metodológicos, que a pesquisa

nos tem proporcionado. Para enfrentar os desafios de aproximação à criança Guarani e Kaiowá, compreendemos a necessidade de um aprofundamento epistemológico que nos permita um olhar diferenciado no contexto das culturas locais, históricos e sociais em que estas crianças estão inseridas. Ou seja, a construção deste “olhar diferenciado” nos remete a um deslocamento enquanto pesquisadores: a compreensão dos processos de significação que as crianças fazem, pois partimos do princípio que:

Todas as formas de conhecimento são vistas como o resultado dos aparatos-discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas - que fizeram com que fossem construídas como tais. (Silva, 2007, p. 136)

Para tanto, embora os pesquisadores tenham contato de muitos anos com as comunidades – campos de pesquisa, a primeira percepção foi da necessidade da participação de indígenas como pesquisadores e não somente como “guias” ou informantes. Não só pelo domínio da língua indígena, que por si só já constitui um aporte cosmo-epistemológico fundamental para o andamento da pesquisa, mas, sobretudo, por ser o olhar indígena Guarani e Kaiowá o mediador para os contatos que visam produzir dados, olhar esse permeado pela lógica que traz junto, como diz o professor Lídio¹, “o mundo kaiowá”. Neste sentido, professores das duas aldeias, acadêmicos do Curso de Licenciatura para Professores Indígenas Guarani e Kaiowá – UFGD/UCDB foram integrados à equipe como pesquisadores. No diálogo com eles (visitas às aldeias e oficina sobre metodologia de pesquisa com crianças indígenas realizada)¹² percebemos que aos procedimentos previstos no projeto teríamos que agregar outros como: -entrevistar os professores envolvendo a temática e os objetivos da pesquisa e as práticas pedagógicas vivenciadas por eles; mapear e identificar detalhadamente as famílias no contexto das quais seriam observadas as crianças que ainda não frequentam a escola; entrevistar os adultos da família tendo como referência as suas relações com as palavras selecionadas como “conteúdos” a serem observados. A escolha das famílias está orientada por critérios como: não pertencer ao chamado “núcleo letrado” da aldeia representada por professores, agentes de saúde, funcionários da Funai, missionários, lideranças políticas, mas por aquelas famílias que estão mais próximas, em seu cotidiano, da oralidade, das famílias extensas, das roças...

Outro cuidado metodológico tem sido ouvir as descrições e interpretações que as crianças fazem das imagens produzidas por elas (desenhos, fotos, filmagens). Existe ainda certa resistência ou dificuldade de ambas as partes: dos pesquisadores, inclusive, dos professores índios e

das crianças, em estabelecer esta relação de troca durante os momentos da pesquisa. Herança, talvez, de práticas pedagógicas centradas na transmissão e regulação dos saberes.

Neste sentido, em alguns momentos, nos surpreendemos por uma visão ainda borrada e condicionada por teorias advindas da área das ciências sociais, como a Antropologia. Destacamos como exemplos duas situações: 1- a crença de que os conceitos construídos fora da escola, ou anteriores a ela, estariam mais próximos dos “saberes tradicionais” e os trabalhados na escola seriam resultado de um diálogo entre as diferenças, ou a polissemia, construída a partir dos conceitos chaves de leitura da pesquisa (de mata, animais, remédio, terra, espaço, jogos, família, festas, criação, mundo, escola, gênero entre outros) entre o que se chama de tradicional e o que se chama de ocidental. Ao conversar com os professores, vimos que a criança chega à escola com o *conceito de família* restrito aos elementos pai, mãe e irmãos. Para o povo Guarani, a organização política e social gira, tradicionalmente, em torno da *família extensa* (parentela e agregados) na qual se estabelecem as relações de poder e reciprocidade; 2- outra “descoberta” é que as crianças não aprendem somente com os adultos, mas de “geração a geração”. Existe uma rede de saberes e ressignificações construídas nas relações entre elas, constituindo uma pedagogia própria entre elas.

Há que se destacar a questão central desta pesquisa que é a construção de conceitos, de concepções de mundo e que se sustentam nos chamados “processos próprios de aprendizagem” uma das categorias que caracterizam a educação escolar diferenciada e específica, garantida por lei aos povos indígenas, e que tem estado muito pouco presente no debate acadêmico, o que se constitui, ainda, uma lacuna nos programas de formação de professores indígenas no Brasil.

A expectativa deste trabalho centra-se em dois eixos fundamentais, enquanto perspectiva de contribuição em nossos espaços de atuação acadêmica e, sobretudo, como suportes consistentes em nossos campos de atuação junto às comunidades indígenas Guarani e Kaiowá: inserir efetivamente as crianças como sujeitos ativos na “construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem”, conforme Lopes da Silva e Nunes (2002, p. 11) e, com isso, buscar alternativas epistemológicas e metodológicas para a realização de uma escola indígena diferenciada e específica, de qualidade, capaz de participar efetivamente do processo de construção da autonomia e de mecanismos de sustentabilidade étnica, social e econômica dessas populações.

Após várias viagens às aldeias para o trabalho de campo, mesmo ainda não tendo sido realizado um estudo sistemático do material coletado, é possível apresentar, no âmbito deste estudo, ainda que provisoriamente, alguns resultados etnográficos, assim como algumas interpretações preliminares, que poderão ou não ser confirmadas até o final da pesquisa.

Na aldeia de Caarapó, a partir de alguns dados, pode-se inferir que, ao redor de 95% das crianças em idade escolar frequentam as séries iniciais da educação básica. Por indicação dos próprios professores/pesquisadores fomos em busca de algumas famílias representantes daquelas que não enviam suas crianças para a escola, na tentativa de captar os motivos dessa resistência e se teriam alguma relação com a manutenção da criança por mais tempo no seio da família para a aquisição dos primeiros elementos culturais.

Não foi surpresa perceber a variedade das motivações para a retenção de crianças – às vezes de até 8 ou 10 anos – na família sem enviá-las à escola, mesmo com o incentivo das políticas públicas, como o Programa Bolsa Família, de transferência de renda.

Na família extensa do professor Tobias (nome fictício), enquanto para o menino a mãe dizia que na escola havia muitas brigas entre as crianças e que só mandaria seu filho quando fosse maior e pudesse se defender; em relação à menina, o discurso foi completamente diferente: “ela não foi ainda para a escola porque tem muita coisa para aprender em casa”. Ao ser questionada sobre qual aprendizagem, a resposta foi: “coisas de mulher, cuidar da casa, dos irmãos, coisas da cultura”.

Em outra visita mais recente, a avó do Jeremias (nome fictício) – segundo alguns, pessoa que dificilmente atendia bem os visitantes não indígenas – tomou para si a tarefa de ser a “porta-voz” da família extensa, apesar de ter as três filhas casadas e um genro por perto, durante o diálogo que mantivemos com a família. Segundo ela, os/as netos/as não frequentavam a escola por falta de material (roupa, cadernos, etc.); “meu neto não vai pra escola de chinelo, não”. Disse, no entanto, estar interessada em enviá-los no próximo ano, para que comecem a aprender “as coisas do branco que são importante”, e também devido aos recursos do Programa Bolsa Família.

Por outro lado, ao conversar informalmente com os adultos e depois, separadamente, com as crianças sobre alguns conceitos, constatamos uma impressionante sintonia entre os relatos das crianças e dos adultos sobre temas da vida cotidiana: animais domésticos, bichos do mato, ñanderu, se tinham medo de raio, o espírito dono do mato, entre outros assuntos.

Em todas as famílias visitadas até então, ao serem questionadas sobre as rezas tradicionais foi comum constatar que as praticavam. Os rituais (cantos, danças e rezas) são conduzidos, geralmente, pelos *ñanderu* que são líderes e orientadores religiosos; tratam de necessidades corriqueiras como colheita da roça, ausência ou excesso de chuva, entre outras.

Ainda que preliminarmente, podemos inferir algumas interpretações a partir dos dados coletados até o momento: apesar de todas as interferências sofridas nos últimos anos (falta de recursos, grande concentração populacional e pouca terra disponível, tendência à fragmentação da família extensa, ausência masculina devido ao assalariamento compulsivo nas usinas da região, violência, alcoolismo, inserção na economia de mercado através do consumo massivo de eletrodomésticos e outros produtos [roupa, bicicleta, tênis, celular, etc.], presença constante de igrejas, entre outros), constata-se que a maioria das famílias mantém os laços familiares, a vivência de algumas práticas religiosas tradicionais e conserva elementos fundamentais de sua cosmovisão, o que se configura como uma das formas de resistência étnica e cultural. Isso transparece na fala de alguns adultos e, sobretudo, nas falas e práticas (brinquedos, desenhos) das crianças Guarani e Kaiowá.

Considerações finais

Como afirmado anteriormente, o presente projeto de pesquisa com as crianças indígenas ainda se encontra em andamento, mesmo assim, o presente texto adiantou algumas contribuições etnográficas e teóricas que foram amadurecendo ao longo do seu processo de elaboração. Reforçamos, dessa forma, alguns elementos percebidos, como por exemplo, a espontaneidade das crianças quando estão agrupadas por faixa etária e são convidadas a desenvolverem algumas atividades na escola; tem-se a impressão de que elas estão mais à vontade que os pesquisadores, tamanha a naturalidade com que interagem durante as atividades de pintura-desenho, filmagem, ou mesmo de entrevistas coletivas. Quando, no entanto, as conversas acontecem na casa destas crianças, junto com a mãe ou mesmo outras pessoas da família presentes, elas se mostram muito retraídas e tímidas, respondendo apenas com monossílabos, às vezes inaudíveis.

Mesmo com as rápidas mudanças ocorridas ultimamente entre os grupos Guarani e Kaiowá, transformações mais impostas do que assumidas e decididas pelo povo, percebe-se em muitas famílias o cuidado com as suas crianças, no sentido de terem receio em antecipar a saída

delas para a escola, receio manifestado sob dois motivos principais: até os 7 ou 8 anos, é o período em que a criança deve estar com a família, para aprender a *tradição*, os ensinamentos dos antigos, aquilo a que chamamos academicamente de *socialização primária*; em segundo lugar, no entender dos pais, essas crianças na escola correm alguns tipos de riscos (são ingênuas, às vezes acontecem brigas e outros tipos de violência física, ou mesmo simbólica, entre outras) e por isso eles preferem que fiquem em casa.

Em conversa informal com alguns professores indígenas, os quais tomam parte do grupo de pesquisa, a conversa enveredou para a questão da saúde, doença e morte das crianças e o papel dos pais, da religião e dos costumes antigos. Para nossa surpresa, o professor Lídio Cabanha relatou-nos sua experiência pela qual constatamos, muito viva, apesar de ser professor e cursista da Licenciatura Teko Arandu (UFGD), suas crenças e a busca de manter os costumes antigos, particularmente a maneira como enxergam o mundo e suas inter-relações, dizendo que todos estes ensinamentos que recebeu de seus pais, ele os transmite às novas gerações.

Pode-se constatar, dessa forma, que a cosmovisão da criança indígena Guarani e Kaiowá destas aldeias permanecem relacionadas aos elementos de seu contexto cultural e relacional, na qual a escola segue exercendo, cada dia mais, um papel decisivo. Antes, a escola era tida como elemento que favorecia a dominação e forçava o processo de integração/homogeneização (assimilação segundo alguns) na sociedade nacional; na atualidade, assumida pelos índios, mesmo com suas limitações, é vista como instrumento de fortalecimento dos símbolos e códigos culturais, dentre eles, a língua, o canal de comunicação das representações sociais e da cosmovisão de suas crianças.

Notas

¹ Projeto Ara Verá - Formação de Professores Guarani e Kaiowá - Novembro de 2005 - Dourados/MS.

² 227 povos no Brasil contemporâneo e ao redor de 180 línguas. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/quonqua/quadro.asp>>. Acesso em: 23 jun. 2008.

³ Disponível em: <<http://www.sis.funasa.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 12 maio 2009.

⁴ Conferir em NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

⁵ Assumimos, no âmbito deste trabalho, o conceito de *representação* como sendo uma maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana; em outras palavras, trata-se de um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e contribui para a construção social da nossa realidade. A representação é sempre a atribuição da posição que as pessoas ocupam na sociedade, toda representação social é representação de alguma coisa ou de alguém.

⁶ Conforme www.sis.funasa.gov.br acessada em 12/5/09. Povos das etnias Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinau e Atikum, cada uma com suas histórias de contato, resistências, negociações e alianças, constituindo grupos com populações que variam de 50 a 30.000 pessoas. A grande maioria está confinada em pequenas porções de terra (reservas) ou em periferia de cidades, com explosiva densidade demográfica e uma particular densidade cultural que se manifesta no enfrentamento e na luta pelo fortalecimento de sua autonomia interna, ao mesmo tempo em que busca negociar com outras culturas, construindo diálogos entre fronteiras, resistindo ao processo de assimilação e de homogeneização.

⁷ Confinamento é a transferência sistemática e forçada da população indígena das diversas aldeias Kaiowá e Guarani para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1997).

⁸ A Cia Matte Larangeira instala-se em todo o território ocupado pelos Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, após a Guerra do Paraguai, tendo em vista a exploração dos ervais nativos, abundantes em toda a região. Antes disso, em 1767, o Governo Português instalara, às margens do Rio Iguatemi, em pleno território kaiowá, o Forte Iguatemi (*Povoação e Praça de Armas Nossa Senhora dos Prazeres e São Francisco de Paula do Iguatemi*), de curta duração.

⁹ Decreto Presidencial nº. 26/1991.

¹⁰ Anotações realizadas durante atividades docentes no 2º semestre de 2006 e 1º semestre de 2007.

¹¹ Lídio Cabanha, professor kaiowá da aldeia Te'yíkue, Caarapó, que integra a equipe de pesquisa.

¹² Oficina ministrada pelos pesquisadores antropólogos Clarice Cohn/UFSCar e Levi Pereira/UFGD na UCDB (10-11/4/2008)

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Práticas pedagógicas em la aldeã y recreación de la escuela desde la cosmología Guarani. In: GARCÍA, Stela Maris; PALADINO, Mariana. (comps). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

BRAND, Antonio. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

_____. “Quando chegou esses que são os nossos contrários” – a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, Campo Grande, n. 12, p. 21-51, 1998.

_____. Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 7, p. 7-18, abr. 1999.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro. *A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: EDUCAÇÃO INTERCULTURAL MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE: PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS E PROPOSTAS METODOLÓGICAS, 3. *Anais...* Florianópolis: [s.n.], 2006.

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

GABRIEL, Carmen Teresa. Didática crítica multi/intercultural: sobre interlocuções teóricas e construções de objetos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall L. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e a educação escolar no Brasil*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRUPIONI, Luis Donizete. De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da Educação Escolar Indígena no Brasil. In: VEIGA, Juracilda; D'ANGELIS, Wilmar (org.). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Associação Brasileira de Leitura/Mercado das Letras, 1997.

_____. *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

LANDA, Beatriz Santos. *Os Nandeva-Guarani e o uso do espaço na Terra Indígena Porto Lindo/Jakarey, município de Japorã/MS*. 2005. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall L. (orgs.) *Antropologia, História e Educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

_____. A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá/Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 25. *Anais...* Goiânia: [s.n.], 2006.

NOAL, Mirian Lange. *As crianças Guarani \ Kaiowá: o mita reko na aldeia Pirakua/MS*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwê-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall L. (orgs.). *Antropologia, história e educação – a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

Recebido em 5 de junho de 2009.

Aprovado para publicação em 27 de agosto de 2009.

