XXXI CONGRESO ALAS
URUGUAY 2017
3 - 8 Diciembre / Montevideo
Las encrucijadas abiertas de América Latina
La sociología en tiempos de cambio

MEMÓRIAS, COSMOLOGIA E OUTRAS SOCIABILIDADES POSSÍVEIS: UM ESTUDO SOBRE OS GUARANI MBYÁ DO RIO DE JANEIRO (BRASIL)

Danielle Bastos Lopes

daniellebastoslopes@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Brasil

GT 06. imaginarios sociales y memoria

RESUMO:

Este artigo discute as relações de memória, cosmovisões e sistemas de educação entre os guarani mbyá, grupo do tronco Tupi, do estado do Rio de Janeiro, Brasil. O argumento central é que há toda uma espécie de mundo, cosmologias e imaginários sociais ameríndios cuja linguagem *desencantada* (Chakrabartry,1992, 1997) e típica de nós ocidentais não consegue traduzir. Uma linguagem *desencantada* permeia as relações do currículo escolar indígena em instituições brasileiras e em outros países latinoamericanos. O questionamento que meu convívio com os mbyá, assim como uma conversa com alguns autores indígenas me levou a refletir consiste na seguinte pergunta: até que ponto nossos sistemas de representação e pensamento, mesmo os de preservação e valorização da memória dessas culturas, não simplificam ou generalizam as relações cosmológicas indígenas? Esta comunicação, em breves palavras, arrisca dizer que a educação entre os guaranis e suas representações como a memória, as relações políticas, seriam mais cosmológicas e mesmo mais xamânicas do que intercultural. Intercultural tem sido um termo muito discutido e difundido entre as diferentes instâncias internacionais como a ONU, UNESCO para tratar da preservação da memória dessas sociedades e para criar políticas específicas. A pesquisa tem como base de matriz teórico as teorias do ensino e teoria pós-colonial com ênfase para as teorias pós-coloniais dos autores indígenas (Baniwa, 2011; Benites, 2012; Kopenawa e Albert, 2010). Partimos da ideia de que a interlocução com os mbyá e a leitura própria dos autores indígenas espelham diferenças, subjetividades que possibilitam outras formas de entender a linguagem de suas representações e encantamentos. Argumento que a linguagem *encantada* guarani tenciona a normatividade da linguagem ocidental.

Palavras-chave: Cosmologia, Memória, Populações Mbyá (Guarani)

MEMORIES, COSMOLOGY AND OTHER POSSIBLE SOCIABILITIES: A STUDY ON THE GUARANI MBYÁ OF RIO DE JANEIRO (BRAZIL)

ABSTRACT

This article discusses the relations of memory, worldviews and education systems among the Guarani mbyá, Tupi trunk group, from the state of Rio de Janeiro, Brazil. The central argument is that there is a whole kind of Amerindian social world, cosmologies, and imaginaries whose disenchanted language (Chakrabartry, 1992, 1997) is typical of Western nations. A disembodied language permeates the relationships of the indigenous school curriculum in Brazilian institutions and in other Latin American countries. The questioning that my acquaintance with the Mbyá, as well as a conversation with some indigenous authors led me to reflect, consists in the following question: to what extent do our systems of representation and thought, even those of preservation and appreciation of the memory of these cultures, simplify or generalize the cosmological relations indigenous? This communication, in brief, risks saying that education among the Guarani and their representations as memory, political relations, would be more cosmological and even more shamanic than intercultural. Intercultural has been a term widely discussed and disseminated among different international bodies such as the ONU, UNESCO to deal with the preservation of the memory of these societies and to create specific policies. The research is based on theoretical theories of teaching and postcolonial theory with emphasis on the postcolonial theories of indigenous authors (Baniwa, 2011, Benites, 2012, Kopenawa and Albert, 2010). We start from the idea that the interlocution with the Mbyá and the own reading of the indigenous authors reflect differences, subjectivities that allow other ways of understanding the language of their representations and enchantments. I argue that the enchanada language Guarani intends the normativity of Western language.

Key words: Cosmologies, Memory, Populations Mbyá (Guarani)

Figura 1- Roque fumando seu *petenguá* - cachimbo, 2015[1]

Introdução

O artigo que aqui apresento é parte de minha pesquisa de doutorado concluída em 2017. A etnografia, entretanto, iniciou em 2005, quando ingressei pela primeira vez em uma família mbyá. O que discuto neste artigo diz respeito a relação dos guarani com a escolarização presente em seus *tekohas* (território) desde os anos 1990. É importante esclarecer que trazer um fundamento para a "lógica" da escolarização ou cultura guarani, não foi o propósito deste artigo, isto seria o mesmo que apresentar um mundo guarani pronto, ou arriscaria dizer, invariável.

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

Em breves palavras, diria que há um mundo invisível e cosmológico (Kopenawa e Albert, 2010) que subsume os processos de escolarização, mesmo o presente na educação bilíngue e intercultural. Problematizo, neste sentido, o projeto de interculturalidade que tem projetado os modelos de currículo indígena no Brasil com influência das políticas transacionais da América Latina e Caribe (Apodaca e Córtes, 2016; Unesco, 2015). Argumento que os excessos de normas e metas padronizadas potencialmente subalternizam, mais do que promovem a educação em suas sociedades.

Mundos ameríndios, desafios de uma interculturalidade

De acordo com a UNESCO (2015), a noção de interculturalidade é responsável por uma nova tensão conceitual que atravessa o debate latino-americano. O termo propõe uma reparação da desigualdade histórica, indo de proposições que marcam uma identidade intercultural essencial a leituras de interculturalidade[2] híbridas e que se transportam. Foi em meio a esse interlúdio que o termo divulgado pelas reformas curriculares ocorridas durante os anos 1990 (Macedo, 2013, 2014), assim como legislações que tornam obrigatório o ensino das culturas indígenas em contexto nacional, tem conseguido a problematização do ensino e irrupção das identidades estereotipadas. Este aspecto é positivo para o ensino das sociabilidades não ocidentais, entretanto, a questão que este artigo interroga diz respeito a certa ocidentalização do conceito interculturalidade.

Em vez de olhar para o contraste apenas no nível legislativo quero, levar, o argumento, em outra direção: A interculturalidade tem aparecido como elemento chave para as lacunas do ensino indígena ou para falta do conhecimento sobre os mesmos. Em um estudo redigido por autores ameríndios sul e norteamericanos (Baniwa, 2011; Benites, 2012; S. Benites, 2015; Wildcat, 2013), observou-se, que os materiais oferecidos ao ensino de culturas indígenas, por exemplo, em grande parte fundamentam-se em uma linguagem humanista ou universal[3]. A presença dos autores indíge-

[2] A concepção de interculturalidade que discuto aqui é a fundamentada por órgãos como a UNESCO e outras políticas interamericanas da América Latina (CEPAL, 2012), naturalmente como a própria UNESCO (2015) ressalta o termo passa por inúmeras apropriações e leituras que envolvem autores de diferentes abordagens e campos distintos. Não iremos neste artigo explorar uma revisão de literatura destes autores e conceito.

[3] Não me estenderei nas questões dos aspectos humanistas e universais onde muitos textos das políticas de currículo intercultural indígena defendem, entretanto, destaco aqui ao leitor trabalhos anteriores que pude abordar o mesmo tema (Bastos Lopes,2016).

nas nestes materiais é espaçada, apesar do esforço recente das obras na abordagem. Argumento que embora as concepções de interculturalidade e procura por uma representação autêntica, tanto quanto "original" dessas representações nos contextos escolares, ainda restringimos as culturas e sociabilidades ameríndias em uma linguagem normativa ou "desencantada", própria da temporalidade ocidental (Appadurai, 1996; Chakrabarty,1992,1997).

Como adverte Chakrabarty (1992, 1997) -- quando o sobrenatural participa ativamente da circulação sobre o Ocidente, contrastam-se, em primeiro plano, os efeitos violentos e normativos de uma gramática etnológica que estrutura os conhecimentos e suas intenções em uma lógica antropocêntrica e desencantada. Transcrevo nesta perspectiva a entrevista que tive com Bartomeu Melià (Bastos Lopes, 2016); um dos primeiros autores sobre educação intercultural indígena no Brasil e América Latina. Entre outros pontos que analisam a interculturalidade (convergência / afastamentos), o autor ressalta a qualidade enganosa do termo, quando em sociedades de forte influência ameríndia, auferimos leis para indígenas aprenderem o idioma vernáculo, mas não incluímos em mesma voga o idioma indígena em escolas formais.

> Interculturalidade é um termo conceitualmente bom, um conceito válido, entretanto, muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade e de fato nós oferecemos ao negro, ao índio, ao Outro, oportunidades para que estes possam cursar a nossa cultura, isto é, levamos o que nós consideramos médio ou inferior para estes. Oferecemos fórmulas para assimilar o outro ao nosso modo de ser e isso chamamos de interculturalidade; não se trata de um verdadeiro ato de escuta do outro; apenas possibilitamos um diálogo conosco, mas, não estamos prontos para ouvir; interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, precisaríamos escutar o outro e tal fato não acontece. Interculturalidade não é abrir o caminho para o índio aprender português; interculturalidade seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena pelo menos. Se de fato existisse interculturalidade, a nossa própria mentalidade aceitaria outros sistemas de vida e outros costumes. Nesse sentido, o índio é muito mais aberto, mais intercultural, porque facilmente passa a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos. Se a discriminação continuar, não teremos dado o menor passo em matéria de interculturalidade (Melià *apud* Bastos Lopes, 2016, p.296)

Primeiras Imersões

Passemos à etnografia. Minha primeira "imersão" em um território (*tekoha*) guarani, com todo o risco colonizador que o termo carrega, foi em uma grande metrópole litorânea, vizinha à ca-

pital do Rio de Janeiro. Anos mais tarde, fui com frequência às aldeias de Sapukai, em Angra dos Reis e Itaxim[4], em Paraty[5]. Porém, por uma afinidade com os segundos interlocutores concentrei a pesquisa nos territórios de Itaxim e Arandu-Mirim, também conhecida como aldeia do saco de Mamanguá.

Ambas regiões pertencem ao grupo familiar do cacique Miguel Benites. Roque, cacique de Arandu-Mirim, a quem devo as primeiras interlocuções é o filho mais velho do cacique. Assim como seus familiares e irmãos consanguíneos herdou um cargo - liderança denominado pelos espíritos guardiões, os *Kuaray Kuery*[6] (Chamorro, 2004; Ladeira, 2007; Pierri, 2013). Os *Kuaray Kuery* orientam todas as atribuições do indivíduo no grupo, designando entre outras tarefas, a profissão de cada pessoa no mundo dos vivos. O ofício docente ocorre particularmente por tal orientação. Todos os cargos associados a um determinado ofício são orientados pelos *Nhanderu kuery*, tanto profissões exercidas, junto aos homens brancos (*juruá*), ou produzidas dentro das aldeias, (Benites, 2012; S. Benites, 2014).

Este é um aspecto interessante e pouco conhecido do Estado. Como constantemente afirmam, ainda que as secretarias ou órgãos do governo federal ofereçam bolsas de estudos para licenciaturas indígenas, se o indivíduo não tiver a orientação de *Nhanderu Kuery* para o magistério, a função docente não será exercida na aldeia ou em outra localidade. A escola passa a ser um objeto desejado, contudo, o limite de influência é decidido anteriormente por seus espíritos.

Diria que circula entre os mbyá uma pedagogia produzida potencialmente a partir dos *pape* (papéis documentais) (S. Benites, 2014), que estabelece a formação oficializada pelas secretarias estaduais e municipais de ensino, e outra, que mescla consubstancialidade e mundos invisíveis, que não necessitam necessariamente de um certificado (*pape*) ou grupo, para oficializar a escolarização.

[4]A maior parte da pesquisa entre 2011 e 2016, ocorreu na aldeia Itaxim e Arandu-Mirim (Mamanguá), esta última até a presente data, sem registro de pesquisas anteriores. Os interlocutores, depois de certo tempo me pediram exclusividade. Informaram que os ensinamentos aprendidos com membros da família de Miguel Benites, não seriam os mesmos que em outras famílias, o que atrapalharia o trabalho desenvolvido. Decidi, por bem, aceitar a solicitação, contudo, continuei frequentando as aldeias vizinhas, o que não me foi negado.

[5]Paraty é o único município do Brasil tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde 1958. Atende a um dos trânsitos turísticos mais ativos do mundo; um contexto de grande circulação para as cerimônias e artefatos vendidos pelas famílias mbya.

[6] Os *Kuaray Kuery*, correspondem a divindades guarani, parte divisível e extensível de sua divindade maior *Nhanderu ete*, o deus criador.

Mundos Guarani e Horizontalidade

Figura 02- criança indígena (*kyringue)* sendo pintada

Tanto em Itaxim, como em Sapukai as escolas indígenas permanecem trancadas por longo período. As instituições são abertas apenas em ocasiões especiais, para abrigar algum parente ou membro afim, ou para celebração de algum ritual. Em certa ocasião, um interlocutor advertiu que as escolas não funcionam de forma regular porque são "diferenciadas", e, portanto, trabalham de acordo com o desejo do "deus guarani". Em 2015, entretanto, contrariando a explicação do interlocutor, a Secretaria de Educação, responsável por todas as escolas indígenas do local, contratou professores indígenas e professores brancos para lecionar nas escolas indígenas. O episódio gerou desconforto e grande reclamação entre os moradores. Ao longo do processo de construção das escolas, circulam reivindicações antigas como o recebimento de merenda escolar e o aumento do contrato dos professores indígenas.

Por outro aspecto, a manutenção das famílias, é sustentada por um recurso, concedido por um programa federal que sustenta metade do grupo e exige a matrícula dos menores na escola. Durante os primeiros anos, pude perceber uma multiplicidade de conflitos e negociação pela sobrevivência, que permeiam a escola e a cosmologia mbyá. Essas relações terminam gerando convergências e afastamentos em relação à instituição e ao que é exigido pelas secretarias.

Como advertiu Roque, um dos interlocutores, coabitam segredos e divisões espirituais, que pertencem a cada indivíduo e que não podem ou devem ser repassadas a todos os membros guarani ou menos aos representantes brancos (*juruá*) do governo.

> Roque: Nós temos coisas aqui que não vamos mostrar para a secretária, diretora de Educação. Não podemos. A maioria desses segredos é o meu pai que decide se pode falar. Nem nós mesmos... muitas coisas não podemos saber. Depende da pessoa e do espírito da pessoa. Se é professor indígena ou não, isso vai depender.
> Pesquisadora: Mas então não são somente segredos para os *juruá* [não indígenas]?
> Roque: Não. Há segredos, por exemplo, que eu entendo e outros não, porque depende do meu espírito. Para cada um o espírito fala alguma coisa. Muita coisa depende do espírito da pessoa e do que o *xeremõi* pode estar respondendo para aquela pessoa. No caso do juruá, menos ainda, né? Se vier a presidente, a secretária de Educação, nem assim as questões do espírito serão reveladas para elas. Além de ser individual, como já disse. Não são todos que podem saber ou informar qualquer coisa. Mesmo a pessoa sendo diretora, secretária ou outra coisa (Roque, entrevistas concedidas em fevereiro e agosto de 2015).

Esses exemplos de segredo e mundos invisíveis atentam que podemos estender nosso território epistemológico a mais perspectivas, em oposição, a qualquer consistência que se fixe originária ou inflexível (Kopenawa e Albert, 2010 Viveiros de Castro, 2012). Políticas normativas, obliteram, divindades como *Kuaray* e *Jaxy* (os irmãos sol e lua) e outras divindades, quando restringem a escolarização em procedimentos didáticos.

Conclusão

A intenção do artigo, portanto, não foi aprofundar os fundamentos cosmológicos guarani. Como demonstrei, outras etnografias ao longo dos anos, exploraram melhor o tema[7]. É interessante,

[7]Sobre uma cosmologia e relação com divindades mbya ver: Chamorro (2004), Ladeira (2007), Melià (2011) e Pierri (2013).

entretanto, perceber a relação do corpo e do conhecimento para lógica mbyá. Foquemos em como a escola e o corpo constituem os meios socializadores entre nós (*outrens*) e os guarani.

O conhecimento expressa uma relação com os patamares divinos e as permeabilidades de extensão corporal. Qualquer construção, como o espaço das casas ou o local dos ritos funerários, muda após quatro voltas lunares, com exceção da escola. A mudança do corpo de um lugar para o outro, é referente ao tempo que *Nhanderu ete* (Deus criador) consubstanciou o novo mundo.

Um conflito intenso, marca devo concluir a negociação entre o que é proveitoso para obter para suas culturas e o que fere suas cosmologias e formas de conhecimento. A relação com os aspectos não físicos, muitas vezes subalternizados nas políticas interculturais, é o que tenho destacado em minhas observações.

Referencias Bibliográficas

Apodaca, E G e A. Cortés (2016). El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista Liminar*. Estudios Sociales y Humanísticos, XIV, nº. 1, Enero-Junio.

Baniwa, G. J. dos S. L. (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado (Educação). Universidade de Brasília – UNB. Brasília.

Bastos Lopes. D. (2016). Entre a terra e o céu guarani: uma conversa com B. Melià. *Espaço Ameríndio* (UFRGS), v. 10, p. 289-298.

Chakrabarty, D. (1992). Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts? *Representations*, Nº. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories, Winter, pp. 1-26.

Chakrabarty, D (1997). The time of history and the time of gods. In: LOWE, Lisa; LLOYD, David (Ed.). *Politics of culture in the shadow of capital*. Durban & London: Duke University Press.

Chamorro, G. (2004). *Teología Guaraní*. Quito: Ed. Abyyala.

Benites, T. (2012). *A escola na ótica dos Avá Kaiowá:* impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa.

Kopenawa, D. e Albert, B. (2010). *La chute du ciel paroles d'um chaman Yanomami*. Paris: Paris Plon.

Ladeira, M. I. (2007). *O caminhar sob a Luz.* O Território Mbya à beira do Oceano. São Paulo: Ed. UNESP.

Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies* (Print), v. 45, p. 28-38.

Macedo, E. (2014). Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Melià, B. (2010). *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción, Paraguai: Ed. CEA-DUC/ISEHF.

Pierri, D. C. (2013). *O perecível e imperecível: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani mbyá*. Dissertação de Mestrado. (Antropologia Social) Universidade de São Paulo – USP.

S. Benites, (Ara Rete) (2015). *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, SC.

Viveiros de Castro E. (2012). Radical dualism: a meta-fantasy on the square root of dual organizations. 1. ed. *Kassel*: documenta 13, 2012. v. 1., pp.1-43.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura) (2015). Desafíos. *Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. nº 14. Santiago.

Wildcat, D. R (2013). Introduction: climate change and indigenous peoples of the USA. *Climatic Change*. v.120, p.509-515.