



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
RAFAEL MERENDA PUERTO

**A LINGUAGEM MITOLÓGICA E CIENTÍFICA: DIÁLOGOS E CONFRONTOS EM
SALA DE AULA**

Palhoça
2010

RAFAEL MERENDA PUERTO

**A LINGUAGEM MITOLÓGICA E CIÊNTÍFICA: DIÁLOGOS E CONFRONTOS EM
SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em
Ciências da Linguagem, da Universidade do Sul de
Santa Catarina, como requisito para obtenção do título
de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Litaiff.

Palhoça

2010

RAFAEL MERENDA PUERTO

A LINGUAGEM MITOLÓGICA E CIENTÍFICA: DIÁLOGOS E CONFRONTOS
EM SALA DE AULA

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção de
título de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada
em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências
da Linguagem da Universidade do Sul de Santa
Catarina.

Palhoça, 29 de junho de 2010.



Professor e orientador Aldo Litaiff, Doutor

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Maria Dorothea Post Darella, Doutora

Universidade Federal de Santa Catarina



Professora Marci Fileti Martins, Doutora

Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico toda e qualquer coisa, que possa ser digna disso, para minha vida, Samantha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos irmãos Guarani que me transformaram em um ser humano mais “humano”;

Agradeço a Joana Mongelo pelo carinho e atenção;

Agradeço a Tibério Santos e a Rosa Finardi que sempre foram mais que colegas;

Ao Kissy por me ajudar em minha escolhas;

Aos Merendas.

Ao meu “bruxo” Martín, aos “falsos mexicanos” e aos “de branco” pelos ensinamentos;

E a todos que estiveram ao meu lado, especialmente aqueles que sempre acreditaram em mim quando eu mesmo não acreditava: Vó Luci e Prof. Aldo.

A indiferença é o peso morto da história. É a âncora que paralisa o inovador, a matéria inerte onde se afogam frequentemente os mais esplendidos entusiasmos, o pântano que circunda a velha cidade e a defende melhor que as mais sólidas muralhas [...] Vivo, tomo partido. Por isso, odeio quem não se compromete, odeio os indiferentes (Antônio Gramsci).

RESUMO

Este trabalho apresenta a dificuldade de diálogo entre a cultura “branca/ocidental” e a cultura Guarani. Partimos da ideia de que exercemos de maneira errada um inevitável etnocentrismo e que esta dificuldade reside na medida em que defendemos a “Ciência” como um dogma que não pode ser contestado. Esta “Cientifização” do mundo levou a problemas de negação de tudo que dela difere e assim da idealização/ invenção de uma série de “estruturas”, como por exemplo, a “invenção de um Índio” que será abordada ao longo de todo texto. Acreditamos ser possível o diálogo, quando conseguirmos defender nossas idéias como propostas e não como verdades absolutas que não podem ser questionadas, e assim sirvam de base para jogos/ trocas de propostas de diálogo, socialmente aceitas.

Palavras chaves: Índios. Guarani. Mito. Ciência. Jogo de Linguagem. Escola. Sociedade. Diálogo.

ABSTRACT

This paper shows the difficulty of dialogue between the “Caucasian/occidental” culture and the Guarani culture. Defending the idea that we exert an inevitable ethnocentrism in a wrong way and that this difficulty resides in how much we defend “Science” as a dogma which can not be contested. This “Scientification” of the world has led to problems of negation of everything which differs from it and, thus, from idealization/invention of a new series of “structures” such as, for example “the invention of an Indian” which will be approached throughout the whole text. “the invention of an Indian” which will be approached throughout the whole text. Proposing the idea that a dialogue is possible, when we get to defend our ideas as propositions and not as absolute truth which cannot be questioned serving, then, as a basis for games/exchange of propositions of dialogue, socially accepted.

Key words: Indians. Guarani. Myth. Science. “Language Games”. School. Society. Dialogue.

LISTA DE SIGLAS

CAPEMA - Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena.

CF – Constituição Federal.

CIESI - Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário.

CTI – Centro de Trabalho Indigenista.

DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagem.

FATMA - Fundação Estadual do Meio Ambiente.

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

ISA – Instituto Socioambiental.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

SEAGRI - Secretaria de Estado da Agricultura.

SEDUC/AM – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

TI – Terra Indígena.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

Unisul - Universidade do Sul de Santa Catarina.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. LEIS.....	17
3. SÍNTESE TEÓRICA.....	23
3.1 A CULTURA E A PRODUÇÃO DE DIFERENTES DISCURSOS.....	23
3.2 O MITO PRODUZINDO FERRAMENTAS SIMBÓLICAS.....	32
3.3 A VALIDAÇÃO CULTURAL DOS JOGOS DE LINGUAGEM.....	37
3.4 A PRODUÇÃO COLETIVA DE VERDADES.....	45
4. METODOLOGIA.....	50
5. CONTEXTO ETNOGRÁFICO.....	52
5.1 OS GUARANI.....	52
5.2 A INVENÇÃO DO ÍNDIO.....	57
5.3 ESCOLA INDÍGENA.....	66
5.4 A BUSCA POR UM “BOM ETNOCENTRISMO”	79
6. ANÁLISE DE DADOS.....	83
6.1 A CRISTALIZAÇÃO DO MITO.....	91
6.2 A EXISTÊNCIA SOCIALMENTE INEXISTENTE.....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	103
ANEXOS	
ANEXO A - Desenhos produzidos na escola indígena sobre o entendimento do “fenômeno” do dia e da noite.....	109
ANEXO B - Fotos da aldeia indígena do Morro dos Cavalos.....	112
ANEXO C - Representação dos alunos de uma quinta série do ensino fundamental “formal” quanto ao “índio”	113
ANEXO D – Mapa da Localização da Aldeia do Morro dos Cavalos.....	116
ANEXO E - Foto referente a ocupação da FUNAI – Palhoça/SC.....	117
ANEXO F – Carta elaborada pela Comissão Nhemonguetá quando da invasão do Núcleo da FUNAI em Palhoça/SC.....	118
ANEXO G – Um abuso dos formadores de opinião: Guarani de Santa Catarina responde à revista Veja.....	119

ANEXO H - Memorial Descritivo de Delimitação da Terra Indígena Morro dos Cavalos.....	121
ANEXO I – Currículo Lattes.....	122

1. INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho é parte de um processo iniciado em minha graduação - Licenciatura Plena em Geografia - realizada na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), cujo trabalho de conclusão consistiu em uma análise de como o Estado, via escola, impõe forças coercitivas ao longo de toda vida dos alunos. O texto foi construído através de uma analogia entre o papel social da escola capitalista e a obra “Admirável Mundo Novo”, de Aldous Huxley. No curso em questão surgiu meu interesse pela cosmovisão de diferentes culturas, tema que abordo neste trabalho.

Em Santa Catarina (2007), fui aluno da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) junto ao Departamento de Sociologia Política e segui estudos na mesma temática. No curso de especialização em Desenvolvimento Cognitivo (2007), na Faculdade Tecnológica do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) tive meu primeiro contato com a educação de crianças, o que fez com que eu procurasse a Pós-Graduação em Educação Infantil da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Desenvolvi então, sob a perspectiva antropológica, uma pesquisa acerca da “invenção da infância”, sob a ótica da coerção de alguns indivíduos sobre outros. Analisei como o adulto impõe suas próprias necessidades e desejos quando da organização dos espaços de Educação Infantil, criando assim um processo, não pela criança, mas para a criança.

No Mestrado em Ciências da Linguagem na Unisul, através de meu orientador Prof. Dr. Aldo Litaiff, iniciei estudos referentes às comunidades indígenas, sobretudo Guarani. Entre eles, a construção de uma “Cartilha do mito” (projeto em andamento do próprio professor e com o qual minha pesquisa possui ligação). Utilizei de minha formação como geógrafo quanto à questão da cosmovisão e prossegui meus estudos na mesma temática das pesquisas anteriores. Se em um primeiro momento meu interesse fora o domínio do estado sobre o indivíduo, e depois do adulto sobre a criança, agora meu objeto é o domínio do “branco” sobre o “índio”, sobretudo através daquilo que trataremos como uma idealização socialmente construída e legitimada pela sociedade “não indígena”, ao que chamaremos de “invenção do índio”.

Minhas visitas às aldeias Guarani iniciaram no mês setembro de 2008, e a partir da primeira obtive certeza da escolha da temática. Inicialmente foram realizadas visitas

semanais e posteriormente quinzenais. Dos diversos aprendizados que tive, o maior deles foi a certeza da necessidade de desvincular o Guarani “vivenciado” na aldeia, daquele índio estereotipado pela cultura ocidental/caucasiana desde nossa infância através, também, da escola e dos livros didáticos.

Parti da ideia de que a mitologia, para o povo Guarani, equivale à ciência para a cultura ocidental, funcionando como uma narrativa que serve como fonte formadora de verdades contextuais. Estes dois modos de discurso (ao que poderíamos chamar de formas de linguagens) são relevantes em seus respectivos contextos e responsáveis pela a saciedade das necessidades de cada uma destas culturas, legitimadas como código de hábitos e condutas normativas de cada uma delas:

Agimos e pensamos por hábito, e a resistência espantosa oposta às derrogações, até mínimas provêm mais da inércia do que de uma vontade consciente de manter costumes dos quais se compreenderia a razão (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 34).

Percebo que a diferença entre a cosmovisão Guarani e os conteúdos apresentados nas escolas e nos livros didáticos oferecidos a estas comunidades gera um choque cultural nas crianças destas aldeias, uma vez que a representação de sua cultura nos materiais didáticos é relativa à idealização que o elemento “não indígena” faz desta nação. Tais conteúdos contradizem o conhecimento referente à mitologia e cosmovisão que são transmitidos pelos indivíduos mais velhos, desde cedo, às crianças.

Ocorre assim um choque em sala de aula, ocasionado pelas diferenças existentes entre os conteúdos escolares e a realidade Guarani. Por exemplo: Jaci e Kuaray X heliocentrismo ou Cartografia X terra sem mal. Se por um lado parece estranho à cultura ocidental a percepção de que um astro visita um “parente”, ou que após o oceano exista apenas a “terra sem mal”, para o povo Guarani isto é relevante e funcional, e por isso mesmo, legítimo.

Cabe ressaltar que os professores Guarani em sala de aula buscam sempre que percebem como relevante a contraposição dos saberes Guarani e juruá sobre a temática trabalhada, como por exemplo, quando a professora Joana apontou a questão cartográfica em choque com a terra sem mal.

O que durante as aulas chamou atenção foi a necessidade percebida pela professora juruá em enfatizar em todo o momento que aquele dado conteúdo tinha tal explicação segundo os conhecimento dos juruá (quando pedia a explicação do saber Guarani

sobre o mesmo fenômeno), o que deixou muito claro sua percepção como educadora em não hierarquizar os discursos, tratando-os assim de forma horizontal.

Da mesma forma, desde o início de nossa observação, a professora Viviane deixou claro que não concordava com uma das hipóteses do projeto (que ao final do trabalho comprovamos ser realmente incorreta) a qual sugeria uma suposta sobreposição do discurso científico sobre o conhecimento Guarani quando do choque em sala de aula. A professora apontou para uma clara e relevante percepção por parte dos alunos entre um “saber juruá” e “saber guarani”, onde o primeiro (segundo os alunos) seria útil no contato com o mundo dos juruá e o segundo, o mais importante, para a vida na comunidade.

Deste modo é colocado aos alunos Guarani tanto o seu conhecimento tradicional quanto o conhecimento juruá entendido como necessário, ou ao menos um facilitador, para o convívio das comunidades indígenas e não indígenas.

Cito como exemplo o mito dos irmãos, que é fundamental para o entendimento de mundo do povo Guarani. Jacy (lua) é o lado infantil/brincalhão que tudo destrói. Tal destruição, no entanto, não traz o fim, mas a continuidade, uma vez que possibilita o surgimento do novo. Por sua vez, Kuaray (sol) é o “centrado” dos irmãos; a estabilidade que completa a dupla de gêmeos. O ballet destes dois astros que passeiam no céu para visitar parentes é responsável pelo fenômeno do dia e da noite.

Já o mito da terra sem mal é fundamental para o entendimento da mobilidade dos Guarani. Este local que, “estruturalmente” falando, teria relação com o paraíso cristão é uma terra prometida em que, por não haver mal, o povo Guarani viveria em harmonia. Portanto, estes dois mitos são colocados em cheque quando lhes é apresentado uma carta cartográfica, ou quando tratamos da teoria heliocêntrica.

A relevância em repensar a escola indígena está na possibilidade de amenizar os efeitos do choque provocado pela diferença entre a cosmovisão Guarani e a ciência ocidental. Uma vez que o confronto entre o aprendido na comunidade e o aprendido em sala de aula pode fazer com que a criança Guarani opte por negar a importância da mesma, é necessário evitar que ela entre em conflito com sua própria identidade, perca o interesse e abandone a escola.

Neste trabalho, busco comparar e avaliar a linguagem nas salas de aula e nos livros didáticos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e/ou Ministério da Educação com o conhecimento Guarani, construído coletivamente através de sua mitologia e, especificamente, de sua cosmologia.

Pretendo verificar o uso da linguagem mitológica em sala de aula, para assim analisar a inserção da cosmologia Guarani no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que defendo o conhecimento mítico como uma forma de narrativa nem menos, nem mais apurada que o conhecimento científico. Apenas elaborado a partir de outro local de enunciação (outra cultura).

Para tal devem-se promover, nas disciplinas de História e Geografia, debates que, de maneira interdisciplinar, trabalhem mito e cosmologia; sempre em cheque com a idealização que a sociedade ocidental faz desta cultura e destes mesmos eventos.

O trabalho de campo foi realizado nas escolas bilíngües existentes nas aldeias indígenas das comunidades Guarani do Morro dos Cavalos e do Massiambu, ambas no município de Palhoça - SC. Utilizei de observação participante em sala de aula, com turmas multi-seriadas de dez a doze crianças na faixa etária entre nove e quatorze anos, em presença dos professores Guarani (Joana, Adão, João Batista e Marco) e não Guarani (Viviane) destas. Acompanhei, sobretudo, as disciplinas de História e Geografia, analisando os conteúdos e os livros didáticos trabalhados com as crianças destas comunidades. Dentre os livros utilizados destacamos “Geografia de Santa Catarina” de Fernando Carraro, Projeto Araribá da 6ª série, “Santa Catarina de Todas as Gentes: História e Cultura” de Neide e Ivone Lunardon e o livro do Projeto Pitangüá da 2ª série. Busquei a comparação/relativização (que aparece de forma contraditória) com a cosmovisão e a narrativa mitológica Guarani como forma de linguagem, em relação aos mesmos eventos, para que seja analisada uma aproximação, possível e necessária, entre estas diferentes narrativas.

Procuro mostrar como, a partir da valorização do mito (mitologia Guarani) nas salas de aula das escolas bilíngües Guarani, poderia haver uma melhor conversação entre esta cultura e a ocidental representada, no caso em questão, pelo professor branco e seu conhecimento científico expresso, por exemplo, na idealização que este saber faz do “índio” nos livros didáticos. Idealização esta que, a meu ver, é nociva ao diálogo.

A construção de um saber mitológico representado pela cosmovisão Guarani entra em choque com o racionalismo ocidental. Trata-se de um conhecimento, nem menos nem mais complexo, mas diferente. Coletivamente construídos e legitimados em diferentes locais, trabalhados em diferentes campos simbólicos e distribuídos a outros agentes coletivos em forma de poder simbólico geram, por consequência, diferentes hábitos coletivos cotidianos de interação com o mundo. Mitologia e ciência são, portanto, verdades contextuais/práticas de coletividades diferentes, mas que se chocam nas escolas bilíngües Guarani. Entendemos campo e poder simbólico nos moldes de Pierre Bourdieu como:

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem aos interesses dos grupos exteriores ao campo de produção [...] O poder simbólico, poder subordinado, é uma forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder: só se pode passar para além da alternativa dos modelos energéticos que descrevem as relações sociais como relações de força e dos modelos cibernéticos que fazem delas relações de comunicação, na condição de se descreverem as leis de transformação que regem a transmutação das diferentes espécies de capital em capital simbólico e, em especial, o trabalho de dissimulação e de transfiguração (numa palavra, de *eufemização*) que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objectivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (1989, p. 12 e 15).

Após introdução e o segundo capítulo relativo às principais leis vigentes que tratam da questão indígena, o terceiro capítulo deste trabalho, “Síntese Teórica”, aborda conceitos que serão trabalhados ao longo do mesmo. Este quadro teórico, portanto, terá autores ligados ao Estruturalismo, Pragmatismo, Filosofia Analítica, Sociologia e Antropologia Cultural, basicamente. Entre eles destaco Ludwig Wittgenstein e sua ideia de “Jogos de linguagem”, as noções de “Campo e Poder Simbólico” de Pierre Bourdieu, “Mito” e “Estrutura” em Lévi-Strauss, entre outros.

No “Contexto Etnográfico”, que ficou limitado ao quinto capítulo, trago um breve histórico de como ocorreu a ocupação das terras que hoje conhecemos como as aldeias indígenas do Morro dos Cavalos e do Massiambu, locais em que coletei os dados para minha pesquisa. Foi necessário um, não menos breve, resgate da origem do povo Guarani.

Posteriormente, traço o que entendo como o confronto entre Mitologia e Ciência, defendendo a ideia de que estes diferentes tipos de narrativas correspondem apenas a diferentes cosmovisões de uma e de outra cultura. Não haveria, portanto, a necessidade de hierarquização destas linguagens, fato que constatei ao longo da pesquisa. Por isso procuro analisar como este “confronto/diálogo” ocorre em sala de aula. Percepção que vai ao encontro ao entendimento de Donald Davidson sobre verdade:

Nada no mundo, objeto ou evento, seria verdadeiro ou falso se não houvessem criaturas pensantes. John Dewey, em cuja honra e memória as conferências que constituem este ensaio foram proferidas, chegou a duas conclusões: que o acesso à verdade não poderia ser uma prerrogativa especial da filosofia e que a verdade deve ter conexões essenciais com os interesses humanos. Ele era desdenhoso com relação às tradições filosóficas que encarava a verdade como correspondência entre pensamento e uma realidade inacessível à pesquisa experimental e à prática ordinária. Ele acreditava que esta imagem da verdade fora designada para servir à tese de que os filósofos possuem uma técnica privilegiada, para alcançar uma forma de conhecimento diferente da superior à ciência” (2002, p.47).

No penúltimo capítulo relaciono meu diário de campo com os conceitos e abstrações trabalhados a partir do quadro teórico para, partindo da realidade percebida na educação escolar indígena, trabalhar a ideia de que neste processo lidamos com a necessidade de romper com uma idealização/invenção do “índio” por parte da sociedade não indígena. Esta invenção se deve ao fato de negarmos aquilo que é diferente de um padrão.

2. LEIS

Muitas foram as situações e debates onde foram discutidas as questões que serviram para a formação das leis que regem o convívio entre os povos indígenas e não indígenas, tanto no Brasil como em diversas partes do mundo. De acordo com o propósito de nosso texto faz-se necessário o levantamento de algumas delas.

Em sete de junho de 1989 foi realizada uma Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (nº169) em Genebra com este propósito. Neste encontro foi avaliado que as normas internacionais enunciadas na convenção e na recomendação sobre as populações indígenas e tribais de 1957, não atendiam as mudanças na situação destes povos e também as evoluções do direito internacional, sendo estas ratificadas pelo governo brasileiro.

Apontaram os conferencistas que estes povos pretendiam assumir o controle de suas próprias instituições e modos de vida, bem como pretendiam fortalecer seus aspectos culturais sobretudo língua e religião. Estes povos tinham (como, infelizmente, ainda reivindicam) sua identidade e autonomia subtraída pelo Estado que os oprime, mas que mesmo assim não garante nem mesmo sua sobrevivência, ao menos “dentro” de sua própria simbologia cultural. A convenção conhecida como 169, traz alguns artigos abaixo descritos:

Art 1º

§ 2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

Art 2º

§ 1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade.

Art 3º

§ 1. Os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação. As disposições desta Convenção serão aplicadas sem discriminação aos homens e mulheres desses povos.

Art 15º

§ 1. Os direitos dos povos interessados aos recursos naturais existentes nas suas terras deverão ser especialmente protegidos. Esses direitos abrangem o direito desses povos a participarem da utilização, administração e conservação dos recursos mencionados.

Deste modo, a Convenção nº169 da OIT foi de fundamental importância para a tentativa de garantia de vida das comunidades indígenas e o respeito às suas identidades culturais, indo diretamente ao encontro do que acreditamos ser o “ideal” de educação escolar indígena, tema abordado na parte VI – Educação e Meios de Comunicação, da destacamos os seguintes artigos:

Art 26º

Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Art 27º

§ 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

§ 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

§ 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Art 28º

§ 1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.

§ 2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

§ 3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Art 29º

Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Art 30º

§ 1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

Para além da Convenção 169, temos no Brasil a LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988, a Resolução nº03/99 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, bem como a Comissão Nacional de Apoio a Produção de Material Didático Indígena em maio de 2009 (através do Decreto nº 6861) como exemplos que demonstram o interesse e sobretudo a necessidade de pensarmos um outro processo de educação escolar indígena que se proponha a romper com o processo de formatação destas comunidades em relação às sociedades adjacentes. Do mesmo modo, cabe ressaltar que este reconhecimento à diversidade e aos saberes indígenas é também recomendado às escolas jurua¹ (como, por exemplo, a valorização do saber dos mais velhos), indo ao encontro da necessidade de romper com a negociada invenção do índio.

Aponta Tassinari (2007, p.03):

Percebe-se que a legislação brasileira reconhece os saberes indígenas e prevê sua inclusão não apenas nas escolas indígenas mas também nos currículos das escolas regulares. Propõe a todas as escolas uma parte curricular diversificada para se adequar às características culturais e econômicas de sua clientela.

Destacamos abaixo alguns artigos da Constituição que tratam da questão indígena:

¹ Maneira como os Guarani se referem aos não indígena, homem branco.

Art. 215º

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231º

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§ 5º - É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§ 6º - São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa fé.

Artigos da LDB que tratam da mesma temática:

Art 26º

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia.

§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

Art 78º

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Devemos destacar também o Plano Nacional de Educação de Parâmetros Curriculares em Ação: “Educação Escolar Indígena 2001” que aponta no capítulo 9 que o rompimento com o processo de catequização do século XVI começa em nossa contemporaneidade, quando a escola indígena ganha um novo significado, o de garantir a sobrevivência cultural destas comunidades. Na sessão 9.3 são apresentados os seguintes objetivos e metas:

§ 1º Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

§ 8º Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do

cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

§ 10º Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

§ 21º Promover a correta e ampla informação da população brasileira em geral, sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância e o preconceito em relação a essas populações.

As comunidades indígenas brasileiras por sua vez têm apresentado um grande interesse e também capacidade de organizar e requerer o direito a um processo de educação escolar que respeite estas diversidades apontadas. A força deste movimento foi percebida em 2009 quando da 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, que reúne definições de encontros locais, regionais num grande encontro nacional, no qual foi discutida a questão escolar indígena como fundamental para a garantia e proteção territorial, bem como para o reconhecimento das diversidades.

Outra organização indígena que merece destaque é a Comissão Indígena Nhemonguetá, fundada em 2006, que exerce importante papel no que tange a luta pelo reconhecimento das comunidades Guarani em Santa Catarina. Ela representa hoje 21 aldeias (aproximadamente 2000 habitantes) atuando para um fortalecimento da cultura Guarani, o que abrange debates e posicionamentos também com relação à educação escolar e a construção de um processo mais relevante para estas comunidades, na medida em que for estabelecida utilizando de ferramentas mais contextuais (para construção de projetos pedagógicos) dentro da cosmovisão Guarani.

A comissão já mostrou força em diversas situações, onde podemos citar o seu posicionamento (Anexo G) referente a uma publicação caluniosa por parte da Revista Veja (nº 2163, de 05 de maio de 2010, intitulada “A Farra da Antropologia Oportunista?”, bem como na invasão (Anexo D e E) do Núcleo da FUNAI em Palhoça (16/03/2009), onde percebemos o aproveitamento das novas mídias e meios de informação/comunicação por parte desta Comissão.

3. SÍNTESE TEÓRICA

3.1. CULTURA E A PRODUÇÃO DE DIFERENTES DISCURSOS

O entendimento de uma ou de outra forma de linguagem, no caso em questão da narrativa mitológica e da narrativa científica, pode ser percebido a partir de dois locais. Estes dois olhares “dicotômicos” serão necessariamente inter-relacionados para assim chegarmos à leitura de um discurso, através da interpretação/comparação (e por isso relativização) do outro discurso. Ao que podemos dizer de outra forma, que a leitura de um tipo de narrativa/linguagem só pode ser entendida como um processo de relativização entre a cultura do discurso que “lê” com aquele que é “lido”. Discursos estes que, portanto, estariam no espaço entre uma cultura e outra, no movimento oriundo do encontro de ambas, e não cristalizado em um dos lados.

Entendemos que cultura: “Tomado em seu mais amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR apud LARAIA, 1999, p. 25).

Esta ideia de relativização é importante em uma abordagem antropológica uma vez que, se por um lado o contato com este discurso diferente é fundamental, por outro, mesmo com a maior aproximação possível, fazemos a leitura desta diferença de um local extremamente cristalizado e rígido, que será o produto e produtor desta mesma leitura. Esta estrutura extremamente coercitiva é nossa própria cultura.

A aquisição de qualquer tipo de crença, de qualquer verdade, obedece ao código cultural ao qual o indivíduo está inserido. São os acordos/pactos coletivos que constroem e legitimam verdades e hábitos que serão responsáveis pelo dinamismo de uma cultura. Aqui trabalhamos, segundo a perspectiva de Donald Davidson:

A teoria da coerência diz que devemos comparar as coisas da ordem de enunciados com coisas da ordem de enunciados, crenças com crenças. Todavia, pelo menos desde a influência de Quine sobre os coerentistas, não se trata de fazermos isso caso a caso, frase por frase. A teoria se aplica, dizem os coerentistas, de um modo holístico, levando em conta sistemas de enunciação ou sistemas de crenças; ou seja,

temos de considerar, antes de qualquer coisa, um conjunto de sentenças, frases, uma teoria (um ‘vocabulário’, como diz Rorty, ou um ‘campo de força’, conforme Quine). A verdade, na teoria coerentista, não é um predicado que se aplica a frases ou crenças isoladas; ela se aplica a conjuntos de frases, conjunto de crenças em um todo, um sistema. Assim, um sistema de crenças é dito coerente quando seus elementos são consistentes uns com os outros em uma rede de crenças; quando esses elementos estão dispostos de tal maneira que o todo e as partes mantêm um tipo específico de *simplicidade* capaz de provocar a inteligência racional normal. Dessa forma, o sistema todo e cada um de seus elementos são verdadeiros; a verdade é a propriedade de se pertencer a um sistema de crenças e/ou enunciados harmonioso, em uma palavra = coerente (2002, p. 13).

Ainda que arbitrariamente construídas, tais verdades serão relevantes dentro da cultura que as origina, uma vez que saciam as necessidades dos indivíduos que as reconhecem como legítimas. É neste contexto que entendemos as linguagens: mitológica e científica como narrativas hierarquicamente iguais, uma vez que ambas são verdades práticas que norteiam os agentes sociais em uma e em outra cultura. Estas verdades que formariam um padrão de conduta estariam ligadas ao que poderíamos chamar de etnocentrismo.

Ocorre que, devido ao mau uso e entendimento do que seria o “etnocentrismo”, cada cultura (umas mais e outras menos) interpretaria o seu padrão como o modelo a ser seguido; por isso o seu discurso/cosmovisão seria o verdadeiro enquanto os outros seriam fantasias até mesmo ingênuas. Aponta Richard Rorty quanto ao etnocentrismo:

Parte da hostilidade e suspeição que alguns dos ensaios nesse volume – notoriamente “A prioridade da democracia para a filosofia” e “Liberalismo burguês pós moderno” – provocaram nas pessoas, frente a minha posição política de esquerda, por ser imputada ao meu uso equivocadamente ambíguo de ‘etnocentrismo’. Essa ambigüidade fez-me parecer estar buscando uma dedução transcendental das políticas democráticas a partir de premissas anti representacionistas. Eu deveria ter distinguido mais claramente entre etnocentrismo enquanto uma condição incontornável - a um grosso modo um sinônimo de ‘finitude humana’ -, e enquanto uma referência a um *ethnos* particular. No segundo sentido, ‘etnocentrismo’ significa lealdade a uma cultura sócio-política, que os marxistas usualmente denominaram ‘democracias burguesas’ e que Roberto Unger denominou mais neutramente, ‘as democracias ricas do Atlântico Norte’ (1997, p. 28)

Se pensarmos, portanto, na idéia de Geertz (1989) onde a cultura aparece como uma teia simbólica que rege o agir de uma coletividade, logo, cada teia teria seu próprio padrão criando e sendo criado segundo o etnocentrismo, e assim criaria suas próprias verdades (segundo a percepção de verdade de Davidson em 2002).

É desta forma que nossa cultura aceita aquilo que tomamos como “invenção do índio”, mas que na realidade é produto de uma leitura equivocada e preconceituosa em relação

a estes povos que produzem um discurso diferente (mitológico) para explicar seu entendimento de mundo (cosmovisão).

Propondo a cultura como um saber cumulativo devemos, exercendo nosso “bom etnocentrismo”, defender a inexistência de uma cultura superior a qualquer outra; e aceitar a existência de diferentes saberes que devem ser respeitados como propostas para conversação. São as relações culturais as responsáveis pelo reger da vida em sociedade, antes mesmo dos caracteres genéticos e/ou biológicos, não cabendo, portanto, a hierarquização de diferentes culturas e/ou seus respectivos discursos/narrativas. Concordando com o autor, podemos dizer que: “O homem é resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam” (LARAIA, 1999, p. 46).

São estas diferentes socializações que desta maneira criam diferentes verdades, propostas por Davidson, ou os “jogos de linguagem”.

Sendo os símbolos pais da cultura e a cultura mãe da linguagem, logo, símbolos diferentes geram linguagens diferentes. Mas nossa cultura não percebe isso como saudável. Ao contrário, vemos esta diferença como nociva, uma vez que a objetividade (supostamente característica maior da ciência, que por sua vez rege nosso agir no mundo) não suporta uma segunda opção de verdade que não seu dogmatismo matemático.

Facilitaria muito o respeito e a conversação com as outras culturas percebermos como verdades “apenas” uma rede de regras de conduta construídas e legitimadas socialmente que servem para nortear e harmonizar o convívio social. As verdades seriam, portanto, “jogos de linguagens”, pactos sociais úteis e práticos para o convívio coletivo. Portanto, cabíveis de serem organizados tanto em torno da mitologia quanto da ciência. A mesma ideia é destacada pelo autor:

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo posturas corporais são, assim, produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma herança cultural [...], podemos facilmente entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes possam ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar [...], sem mencionar a evidência das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica (LARAIA, 1999, p. 70).

A percepção correta da diferença existente entre a mitologia e a ciência é justamente a percepção de que são ambas formas diferentes de narrativas, produzidas e produtoras de diferentes cosmovisões. Como coloca Lévi-Strauss:

O pensamento mágico não é um começo, um esboço, uma alucinação, a parte de um todo que não se realizou, forma um sistema que constituirá a ciência, salvo a analogia formal que as aproxima e faz do primeiro uma expressão metafórica do segundo (LÉVI-STRAUSS apud LARAIA, 1999).

Só poderíamos de fato entender a cultura Guarani no momento em que entendêssemos (e por consequência respeitássemos) a maneira como esta sociedade compreende e constrói sua cosmovisão. Logo, um conhecimento maior (uma conversação melhor) com esta cultura passa por uma valorização de sua linguagem mitológica. Tal postura seria contrária àquela que costuma ser adotada ao lidamos com um “índio” à priori, uma idealização.

O mau uso do etnocentrismo impossibilita a conversação entre as culturas, produzindo assim um sentimento de hierarquia que leva discriminação e não ao diálogo. Na cultura branca/ocidental boa parte dos casos desta impossibilidade ocorre pela falta de um conhecimento “científico” por parte da grande maioria da população em relação as pesquisas sobre os povos indígenas. “O etnocentrismo inevitável ao qual nós todos estamos condenados, é composto tanto por uma parte da visão confortável do realista, quanto por uma parte da visão desconfortável do pragmático” (RORTY, 1997, p. 49). De forma relevante, só pode negar determinado ponto de vista quem tem um conhecimento, por menor que seja, deste próprio ponto de vista.

O uso do saber “científico cartesiano” é o dogma de nossa cultura porque uma minoria, uma elite intelectual, monopoliza este saber; enquanto a grande maioria o teme por desconhecer-lo. A maioria dos indivíduos, por não ter o domínio da ciência, não pode nem mesmo criticá-la. Torna-se assim verdade absoluta e tudo aquilo que dela difere deve ser combatido, como por exemplo, a linguagem mitológica Guarani. A ciência mata as outras formas de linguagem, quando defendida como um dogma, mas o faz de modo impune, pois os indivíduos não possuem as ferramentas para derrubar este muro que é o próprio conhecimento, domínio deste “saber cartesiano”.

Chamamos aqui a atenção que o uso dos termos “bom” e “mau”, quando se referem ao etnocentrismo, conforme Rorty (1997), vai ao encontro a ideia de Clifford Geertz (1999) de que não existiria nenhum “camaleão” em antropologia, alguém capaz de ser tão imparcial a ponto de tornar-se um nativo, de misturar-se integralmente à cultura que observa. Esta parcialidade é produto de nossa própria cultura.

A abordagem etnológica vive na fronteira de uma suposta “metafísica antropológica”. Vemos de “fora” o funcionamento de uma dada cultura ou sociedade, na

medida em que vemos através de nossa cultura, “dentro” dela. Aqui acreditamos surgir a necessidade de repensarmos a suposta “observação participante”, uma vez que entendemos de maneira simplificada que, quando se participa, já não se está mais somente no papel de observador; já se passou a fazer parte do próprio “objeto”. Porém, para devidos fins, fiquemos com a primeira observação.

Ser um nativo não nos permitiria também, por mais estranho que pareça, a garantia do entendimento definitivo de dada cultura, pois seria este “apenas” o entendimento dela por alguém que está “metafisicamente” dentro, permanecendo assim relativo a esta posição.

As sociedades consideradas primitivas por nossa cultura como, por exemplo, a javanesa de Geertz (1999), não acreditam na “unidade total do ser”. Ao contrário, pregam que existem estruturas independentes do ser. É este o controle que nossa cultura teme perder e por isso nega tudo aquilo que dela difere, a exemplo da linguagem mitológica Guarani, uma vez que não usamos nossas verdades como aquelas entendidas como propostas de conversação na teoria de Davidson (2002).

Podemos dizer que em outras culturas os seres humanos não são totais donos de seu próprio eu, e nem buscam ser, como nós o fazemos ou supostamente pensamos que somos. O homem branco/ocidental/cartesiano busca ser “senhor” do “seu eu”, dominar os “outros eus” ou seus semelhantes, controlar o espaço e também o tempo.

A cultura ocidental, em possível analogia com a balinesa, formata as singulares para que o plural seja, paradoxalmente, um álbum de figurinhas com todas iguais. Este é o projeto endocultural na Bali de Geertz (1999), e extracultural de nossa cultura (tendo, portanto a nossa como padrão). Assim, uma cultura diferente só “existe” em relação à nossa, são escravas de nossa existência. Tal formação faz com que as individualidades sejam suprimidas pelo coletivo, como aponta o autor: “Os atores morrem, mas a peça continua, e é o que foi atuado, não quem atuou que realmente importa” (GEERTZ, 1999, p. 95).

Deste modo o entendimento de Geertz (1999) vai ao encontro das idéias de Lévi-Strauss (2004) e seu estruturalismo.

A própria estrutura social de outras culturas, como a de Bali, mostra como a concorrência que oprime é cruel. As pessoas são classificadas em relação à outra, elas “atuam” ao lado de outras e não contra estas “outras”.

“Atuar ao lado” aqui, remete ao fato de perceber a existência de “outros” seres sociais. Que o teatro da vida só ocorre por isso, na relação com este “outro”, que em muito se assemelha ao seu próprio eu.

Ocorre que a distinção de mitologia e ciência é mais harmônica quando percebida pela cultura Guarani. O preconceito deles é menor (ou até mesmo não existe) em relação ao nosso saber. A necessidade de valorar e comparar (no sentido hierárquico) é produto da cultura ocidental, como percebemos no trecho seguinte:

A diferença entre os tipos de sociedades que normalmente constituem o objeto de estudo da antropologia, ou seja a sociedade tradicional e aquela onde os antropólogos vivem, isto é, a sociedade moderna, sempre foi considerada uma questão de maior ou menor primitivismo (GEERTZ, 1999, p. 112).

É freqüente nos relatos dos alunos Guarani o apontar da existência simultânea dos dois discursos e a total possibilidade de existência mútua sem a necessidade de hierarquização entre eles. Em um debate sobre cartografia, um aluno Guarani ao ser questionado sobre o que há após o oceano Atlântico respondeu: “Pra nós existe a terra sem mal, já para os Juruá existe ‘um outro país’” (X, 10anos).

Encaramos este maior ou menor primitivismo tão somente como um rótulo, uma invenção conveniente que traz a cultura ocidental sempre como o padrão a ser seguido. Bem como uma fotografia, um fato histórico narrado pela ciência ou pela mitologia será sempre um picote do mundo escolhido arbitrariamente por alguém (ou uma coletividade) em um dado momento e em um local determinado. Assim, histórias e narrativas/linguagens são artificial/arbitrariamente elaboradas e legitimadas de maneira tão eficaz na vida em comunidade que passam a atuar como forças coercitivas entendidas (via hábito) como algo inerente (natural) a uma cultura.

O que está em acordo, com o que afirma Geertz: “Exemplo perfeito da verdade nua e crua, a lei científica pode ser incluída nessa categoria como a primeira mentira aceitável e esclarecedora que esteja mais próxima” (1999, p. 276). Contrariando deste modo, mais uma vez a percepção de verdade de Davidson (2002) e também a noção de jogos de linguagem em Wittgenstein (1989).

Entendemos a verdade como uma proposta de diálogo, um “jogo de linguagem”, o uso de um código prático de conduta que harmonize o convívio de uma dada sociedade. Segundo Ludwig Wittgenstein este seria:

Na práxis do uso da linguagem (2), um parceiro enuncia as palavras, o outro age de acordo com elas; na lição de linguagem, porém, encontrar-se-á este processo: o que aprende denomina os objetos. Isto é, fala a palavra, quando o professor aponta para a pedra. - Sim, encontrar-se-á aqui o exercício ainda mais simples: o aluno repete a palavra que o professor pronuncia – ambos processo de linguagem semelhantes. Podemos também imaginar que todo processo do uso das palavras em (2) é um

daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de ‘jogos de linguagem’, e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem. E poder-se-iam chamar também de jogos de linguagem os processos de denominação das pedras e da repetição da palavra pronunciada. Pense os vários usos das palavras ao se brinca de roda. Chamarei também de ‘jogos de linguagem’ o conjunto da linguagem e das atividades com as quais está interligada (1989, p. 16).

Assim, a verdade é um movimento processual e dinâmico e nunca algo imortal e irreduzível podendo, portanto, estar presente no caso em questão, tanto no discurso científico como no religioso ou mitológico. Não existiria, portanto verdade e sim o uso de uma verdade.

Tal entendimento está de acordo com o que afirma Geertz: “Se você quer compreender o que é ciência, você deve olhar em primeiro lugar, não para as suas teorias ou para suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver que os praticantes da ciência fazem”. (1999, p. 15).

Assim, entendemos que diferentes linguagens são, de certa maneira, diferentes verdades produzidas e produtoras de diferentes coletividades que aceitam participar deste jogo. Como bem aponta Wittgenstein:

Falamos de algumas pessoas que são transparentes para nós. Todavia, é importante no tocante a esta observação que um ser humano possa ser um enigma completo para outro ser humano. Aprendemos isso quando chegamos a um país estranho, com tradições inteiramente estranhas e, o que é mais, mesmo que se tenha um domínio total do idioma do país, não nos compreendemos o povo (e não por não compreender o que falam entre si). Não nos podemos situar entre eles (WITTGENSTEIN apud GEERTZ, 1999, p. 23).

Podemos perceber que o domínio teórico de um código de linguagem em nada garante o seu uso prático. O uso deste código obedece a uma complexa rede de símbolos que fazem com que sintamo-nos parte de um conjunto de indivíduos com características, em maior ou menor grau, relativos a este grupo (arbitrariamente elencadas) que nos permitem um caráter singular perante outros grupos.

Daí advém o fato de não conseguirmos, e nem tampouco isto é necessário, tornamo-nos nativos para entender esta ou aquela cultura, pois possuímos singularidades que fazem com que sejamos parte de “outro grupo”, podendo sim fazer uma análise relevante a partir dele, o que percebemos em Rorty (1997) e sua distinção entre um bom e um mau etnocentrismo, e também no discurso de Geertz:

Não estamos, pelo menos eu não estou, tornar-nos nativo (em qualquer caso, eis uma palavra comprometida) ou copiá-los. Somente os românticos ou os espiões podem achar isso bom. O que procuramos, no sentido mais amplo do termo, que, compreende muito mais do que simplesmente falar, é conversar com eles, o que é muito mais difícil, e não apenas com estranhos, do que se reconhece habitualmente (1999 p. 23-24).

O diálogo da cultura Guaraní, por exemplo, com o professor Juruá em sala de aula, deve ser algo horizontal e não hierarquicamente vertical, onde um mau etnocentrismo levaria à sobreposição de uma cultura sobre outra. O discurso antropológico deve ser uma proposta de diálogo que possibilite enxergar um traçado de um discurso social; e não negá-lo pelo simples fato de ser diferente.

De modo algum pregamos a negação à ciência. Propomos que esta seja apenas um tipo de discurso que possa conversar com outras narrativas, uma vez que, interrelacionando-as, todas as partes tendem a evoluir. No entanto, compreendemos esta evolução somente em um sentido de conversação com os diferentes, e não em uma escala evolutiva, uma vez que entendemos como benéfica esta diferença.

As idéias teóricas não aparecem inteiramente novas a cada estudo, como já disse, elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinados durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos [...] Nossa outra tarefa é descobrir as estruturas conceituais que informam os atos dos nossos sujeitos, o “dito” no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas e porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana [...] Os monólogos têm pouco valor aqui, pois não há conclusões a serem apresentadas, apenas uma discussão à ser sustentada (GEERTZ, 1999, p. 37-39).

Os homens, mesmo pertencentes a culturas diferentes, mantêm um “esqueleto essencial” em sua cultura, algo que, de uma maneira ou de outra, os coloca como pertencentes a categoria “humano”, seja a expressão de seu mundo traduzida pelo viés cartesiano ou mitológico. Assim, se por um lado não existe um só homem que seja imune ao meio ao qual está inserido, por outro, é também inegável que mesmo com os múltiplos, decisivos e relevantes estímulos do meio, existe um padrão de comportamento humano. Podemos dizer que muda a forma de narrativa, a forma de linguagem, mas temos inegáveis similitudes de conteúdo. O homem é como um depósito de elementos que mudam de cultura para cultura, mas não a natureza/a essência deste depósito.

Assim, a análise antropológica seria responsável por interpretar como e porque estas características essenciais/universais do homem refletem sobre dada cultura. Como o complexo de Édipo, por exemplo, é trabalhado de modo diferente entre os gregos e os astecas e porque, em outras palavras, esse “fenômeno universal” é modelado em cada cultura. Assim, mito e ciência são formas diferentes de falar coisas semelhantes para que seja organizado e harmônico o viver em sociedade. O objeto antropológico seria, portanto, a busca de similitudes entre diferenças; e não diferenças nas similitudes.

Deveríamos buscar o entendimento dos mecanismos de controle de comportamento (ao que Geertz, em 1999, propõe como cultura) para assim podermos entender as similitudes nos diferentes discursos, mitológico e científico, para uma melhor conversação entre essas culturas, como as verdades em Davidson (2002) e os jogos de linguagem em Wittgenstein (1989).

Ambas as culturas, guarani e ocidental, gravam nos indivíduos as “mesmas cicatrizes”, mesmo que estas sejam disfarçadas por um ou por outro discurso. Podemos dizer que são os mesmos símbolos travestidos com outras roupagens, concordando com o autor: “O homem precisa tanto de tais fontes simbólicas de iluminação para encontrar seus apoios no mundo porque a qualidade não-simbólica constitucionalmente gravada em seu corpo lança uma luz muito difusa” (GEERTZ, 1999, p. 57).

Quando o homem passa a assimilar cultura como fonte/repertório empírico, passa a controlar de maneira mais consciente seu corpo. Desta forma, o cultural se sobrepõe ao biológico. “Sem os homens certamente não existiria cultura, mas de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura, não haveria homens” (GEERTZ, 1999, p. 61).

O homem só é completo pela ação de uma cultura, e essa pode ter formas: mitológica ou científica. Logo, a existência de “mil” tipos de homens torna o uso de “mil” linguagens coerente.

Assim como a cultura nos modelou como espécie única e sem dúvida ainda nos está modelando - assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso o que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido [...] resumindo, temos que descer aos detalhes, além das etiquetas enganadoras, além dos tipos metafísicos, além das similaridades vazias, para apreender corretamente o caráter essencial não apenas das várias culturas, mas também dos vários tipos de indivíduos dentro de cada cultura, se é que desejamos encontrar a humanidade face a face (GEERTZ, 1999, p. 65).

Quando tratamos de cultura lidamos com um dado padrão de conduta e hábitos de vida em sociedade daqueles que comungam com este mesmo padrão, concordando com a proposta de um jogo de linguagem.

3.2 O MITO PRODUZINDO FERRAMENTAS SIMBÓLICAS

O “mito” é uma forma de perceber o mundo e organizá-lo (cosmovisão) em relação à vida cotidiana. Logo é linguagem extremamente coerente para quem organiza seu mundo através da mitologia, como por exemplo, a cultura Guarani (por ser uma proposta de diálogo coletivamente aceita).

Geertz (1999) trata de questão da simbologia com um olhar carregado pela semiótica. Desta forma, um mesmo símbolo pode ter diferente significados que dependem da interpretação, da mesma forma que o considera a tríade persiana².

Indo ao encontro do autor:

Não deve causar qualquer surpresa o fato de que os símbolos ou sistemas de símbolos que induzem e definem as disposições que estabelecemos como religiosas e aquelas que colocam essas disposições num arcabouço cósmico são, na verdade os mesmo símbolos (GEERTZ, 1999, p. 112-113).

No entendimento de Geertz (1999), a religião (ou o que poderíamos chamar de narrativa religiosa) ganharia espaço onde a capacidade humana de atribuição de significados encontra seu limite, atribuindo à divindade aquilo que a lógica cartesiana não consegue compreender. Avaliando a mitologia Guarani percebemos o mesmo fenômeno (o que pode parecer preconceituoso, mas será abordado na sequência). Assim, ambas narrativas seriam válidas no contexto de uso destas diferentes coletividades, por serem verdades aceitas como propostas para um jogo de linguagem.

Teríamos uma mudança maior em relação à forma do que em relação ao conteúdo. Formas diferentes de linguagem para contar histórias bastante semelhantes.

Assim como na semiótica de Pierce (1974), os signos são para Geertz (1999) x, y, z, de acordo com a perspectiva, o ponto de vista pelo qual estão sendo analisados pelo viés econômico, religioso, político. Bem como em Pierce (1974), podemos entender que também em Geertz (1999) o objeto sempre estará e nunca será. Tanto na perspectiva mitológica como

² Consideremos agora um caráter triplo, digamos o fato de A dar C a B. Isto não é uma simples soma de caracteres duplos. Não basta dizer que A se desfaz de C, e que B recebe C. Cumpre efetuar uma síntese destes dois fatos de modo a torná-los um fato singular; devemos dizer eu C, ao sofrer uma rejeição por parte de A, é recebido por B (PEIRCE, 1999, p. 11).

na religiosa, os mundos vividos e imaginados fundem-se. O mesmo é observado por Geertz:

Na antropologia recente, os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo “ethos”, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais foram designados como “visão de mundo” [...] O ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. A visão do mundo que esse tem (povo) é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito de natureza, de si mesmo, da sociedade (GEERTZ, 1999, p. 143).

O suposto aceitar dos indivíduos de culturas diferentes uns pelos outros é, na realidade, um mito. Esta ideia é próxima do entendimento de que, em meio a nossa cultura ou em qualquer outra, existe algum tipo de individualismo.

Percebe-se como uma carga pejorativa é colocada quando usamos o termo mito e que, sem dúvida, serve também para apresentar este tipo de linguagem como um conhecimento inferior, das sociedades ditas primitivas.

Defendemos aqui o mito como um discurso proposto e legitimado socialmente como relevante/prático para atender as necessidades destas coletividades. Por isso dizemos, através de Barthes (2003), que a sociedade burguesa prega um suposto individualismo que na realidade não existe. Ou melhor, existe apenas por ser uma estrutura negociada e aceita como existente. Porém, a mitologia guarani que tomamos como algo inferior, por ser proferida por outra cultura, não é aceita pelo fato de discordar (socialmente é entendido como discordante, com o que não concordamos) do mito maior de nossa cultura, aquele que traz a ciência como fonte da verdade absoluta, senhora de todos os questionamentos e também das respostas do homem.

Assim, o mito do individualismo burguês é aceito coletivamente por não atacar o mito da verdade científica, do mesmo modo que a “mitologia” guarani é colocada como um conhecimento inferior por ser ideologicamente entendido como contrário ao dogma cartesiano.

Desta maneira, percebemos como o problema do mito está neste “rótulo mito” e não em sua estrutura em si. Por isso o mito aceito em nossa cultura - como o individualismo, por exemplo - não é entendido como possuidor deste rótulo. Via ideologia do código que rege nosso viver em sociedades (cultura), estes mitos são entendidos como “naturais” e/ou não são entendidos como mito.

Em nossa cultura ocidental, portanto, não percebemos como mito aqueles fenômenos já incorporados como hábitos de ação e interação com o mundo. Já aqueles mitos

que vão de encontro ao mito de que a ciência a tudo responde, são entendidos como primitivos.

Em ambos os casos existe uma depreciação do “rótulo mito”. No primeiro caso ele desaparece, sendo elevado a categoria de “ação humana padrão” (formatação ao código de conduta, cultura). Já no segundo o rótulo continua, porém o condena a um conhecimento de segunda categoria.

Percebemos, pelo que foi dito acima, que o uso de um simples “rótulo” pode alterar de maneira relevante o entendimento “correto” de uma estrutura, no caso uma “palavra”, apenas pelo fato dela possuir em seu uso social um novo valor atribuído. No caso do mito, este se tornou pejorativo.

Este mito moderno, absorvido pela cultura ocidental via legitimação social, é uma estrutura remodelada para atender ao mito maior de não negar a ciência como verdade maior que deve ser observada para o bom andamento de uma coletividade. Ao que poderíamos traçar uma analogia com a ideia de Astra apresentado por Barthes (2003): “Como o processo de mistificação que consiste em vacinar o público com um pouco do mal, para em seguida o mergulhar mais facilmente num bem moral” (p. 149).

Uma vez que propomos a pesquisa/análise antropológica sempre como algo relativo, concordamos com a ideia de Geertz (1999) de que a leitura de uma sociedade deve ser realizada como a leitura de um texto.

Como em um texto, algo que é lido pela primeira vez parecerá estranho, sobretudo quando este texto é de outra cultura. Porém, após uma “descrição densa” o homem pode relacionar os textos anteriores (sua memória cultural) e este novo texto, fugindo assim de uma leitura apenas pessoal e/ou carregada de um mau etnocentrismo.

Acreditamos que a negação deste outro (do indivíduo diferente e/ou sua linguagem), outra cultura, ocorre na medida em que uma novidade leva ao questionamento deste supostamente acabado “homem”, uma vez que entendemos a linguagem como a “condição de possibilidade” da existência humana, uma nova linguagem e/ou cultura ofende este entendido, como dogma, homem.

Acreditamos que, contradizendo a preconceituosa ideia em relação a narrativa mitológica produzida por nossa cultura, ela só pode ser entendida através do real da experiência, do contexto, com o que fazemos coro a Perroni: “A análise estrutural do mito, contrariamente ao que as vezes se afirma, não pode ser feita sem referências precisas e detalhadas aos contextos específicos de produção do mito” (PERRONI apud LÉVI-STRAUSS, 2004, p.).

Por entender que o mito é necessariamente algo que, como estrutura, só pode ser entendido em seu contexto de uso ou em qualquer tipo de linguagem, Geertz (1999) acreditava que a cultura diferente deveria ser entendida como um texto para assim ser traduzido/relativizado de uma cultura para outra. Lévi-Strauss também defendia a ideia de tradução, para uma melhor leitura do mito.

“Todo mito é por natureza uma tradução, origina-se em outro mito proveniente de uma população vizinha, mas estrangeira, ou num mito anterior da mesma população, ou ainda contemporâneo, mas pertencente a outra subdivisão social” (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 07).

Assim como o mito não é estático – ao contrário, está em constante dinamismo – devemos perceber que um mito não aparece na cultura “X” ou na cultura “Y”. Ou melhor, no momento em que a cultura “Y” lê este mito ela também participa da estruturação deste mito, sendo, portanto, uma linguagem dinâmica, usual e prática, um jogo de linguagem.

Deste modo podemos dizer que o mito não é algo “fixo” ou “pronto” em “X” e lido por “Y”. É sim o encontro entre “X” e “Y”, só existe em função da relação de “X” com “Y”, uma vez que “dentro” da cultura “X” seu “rosto” é outro, como aponta Lévi-Strauss:

[...] Quando um esquema mítico passa de uma população para outra, e estas apresentam diferenças de línguas de organização social ou de modo de vida que o tornam dificilmente comunicável, o mito começa a se empobrecer e se embaralhar. Mas pode-se perceber uma passagem no limite, onde, em vez de ser definitivamente abolido, perdendo completamente seus contornos, o mito se inverte e recupera parte de sua precisão (1990, p. 09).

O lugar do mito é sempre o “entre-lugar”, o movimento entre uma e outra cultura, mesmo que entendamos estes como pólos dicotômicos. Concordando, portanto, com a ideia de Lévi-Strauss (1990) que estruturas “opostas” poderiam ser usadas para o diálogo.

O objetivo deste livro é mostrar de que modo categorias empíricas, como as de cru e de cozido, de fresco e de podre, de molhado e de queimado, etc... definíveis com precisão pela mera observação etnográfica, e sempre a partir do ponto de vista de uma cultura particular, podem servir como ferramentas, conceituais para isolar noções abstratas e encadeá-las em proposições (1990, p. 19).

Deste modo cada linguagem entendida como proposta coletivamente aceita para um jogo de linguagem esta diretamente ligada ao campo (Bourdieu 1989) onde foi produzida.

É justamente a partir da ideia de tradução do mito de uma cultura para outra (ou do “cru para o cozido”) que Lévi-Strauss (2004) monta sua teoria sobre a existência de elementos estruturais em todos eles, propondo generalizações que seriam a marca do pensamento de toda humanidade.

Partindo de uma suposta integração e/ou relação (mesmo entre os opostos, porém inerentes: “cru e cozido”, por exemplo) é que o pragmatismo entende a linguagem como uma forma de relação do homem com a natureza. No momento em que falamos em integração e/ou relação, discordamos da ideia de representação e/ou mediação com o mundo via linguagem fugindo, portanto, da metafísica Kantiana.

No momento em que a linguagem é um instrumento de integração com o mundo (e não de mediação), o pragmatismo prega uma relação direta entre o mundo ideal e o mundo empírico (que na realidade são entendidos um como único) - o que para outros ramos da filosofia seria impossível, pois corte epistemológico serve de base da filosofia ocidental.

Do mesmo modo o mito não pode ser entendido apenas como uma narrativa sobre origens. Antes disso, está sempre em constante processo de transformação/tradução que ocorre a partir da necessidade da interpretação/adaptação dele por outra cultura, ou por novas necessidades de uma mesma cultura.

O mito fala da sociedade através de heróis e vilões. É uma grande metáfora, uma máscara que protege e “dota” de magia a si mesmo através de um pacto arbitrário e coletivo. Também ocorre do “mito ser invertido”, ou seja, alterar alguns aspectos para que lhe sirva de defesa contra “outros”.

Um mito, bem como um hábito, pode validar um costume social ou justificar determinadas mudanças. É ativo, é um ator social participativo. É fundador da ordem social no sentido ideológico, uma “teoria oral da prática”, o florear de um gramado conhecido, o mascarar do próprio rosto.

Não existe nenhuma irracionalidade ou “anti-lógica” no pensamento mitológico. Ocorre apenas uma inversão em relação à nossa lógica ocidental hegemônica, que, justamente por isso, o percebe como de segunda categoria ou irracional, devido ao uso de nosso mau etnocentrismo.

Acreditamos que a sociedade ocidental, que prega a desvalorização da narrativa mitológica, assim o faz para seguir afastando o sujeito do mundo, colocando uma barreira entre o indivíduo e o mundo ideal ao qual ele não teria acesso sem a figura de uma mediação (corte epistemológico).

É justamente nesta figura de mediação que residiria a dependência dos seres coletivos. Sendo assim, os “filhos do corte epistemológico” são mais “assujeitados” do que aqueles que são regidos pela narrativa mitológica. Por mais paradoxal que possa parecer, a suposta “magia ingênua” é mais libertária que a “corrente científica”. Acreditamos que o

discurso filosófico/epistemológico possui poder coercitivo maior pela figura da mediação, como foi dito anteriormente, de onde surge o discurso de Marcel Mauss (1974):

É próprio da natureza da sociedade exprimir-se simbolicamente em seus costumes e em suas instituições, contrariamente, as condutas individuais normais jamais são simbólicas por elas mesmas: são os elementos a partir dos quais um sistema simbólico, que só pode ser coletivo, se constrói (p. 07).

O uso de um e de outro código (cultura), seja baseado na narrativa mitológica ou na narrativa científica, é responsável pela sobreposição do coletivo ao suposto individual. O que muda é a forma e a intensidade desta sobreposição, onde aqui percebemos uma aproximação entre as ideias defendidas acima por Mauss (1974) e Geertz (1999) e sua teia cultural.

3.3 A VALIDAÇÃO CULTURAL DOS JOGOS DE LINGUAGEM

Acreditamos que a aceitação de uma ou de outra narrativa (no caso em questão: mitológica ou científica) como um discurso verdadeiro obedece ao que Émile Durkheim (2003) entendia como fato social expresso em um “jogo de linguagem”. Ou seja, o discurso entendido como verdadeiro (fugindo aqui da percepção da verdade como usual e prática em Davidson, 2002) está de tal modo enraizado e internalizado como “natural” dentro de um sistema (cultura) que mesmo regendo toda e qualquer ação social não é questionado, e na maioria dos casos nem é percebido, como uma força coercitiva. A analogia entre o “jogo de linguagem” e o fato social foi percebida a partir da proposta deste por Durkheim:

Não é possível definir o fato social pela sua generalidade no interior da sociedade. Características distintivas do fato social: 1ª) a sua exterioridade em relação às consciências individuais; 2ª) a ação coercitiva que exerce ou é suscetível de exercer sobre essas mesmas consciências. Aplicação desta definição às práticas constituídas e às correntes sociais. Verificação desta definição. Outra maneira de caracterizar o fato social: o estado de independência em que se encontra em relação às suas manifestações individuais. Aplicação desta característica às práticas constituídas e às correntes sociais. O fato social generaliza-se por ser social, mas não é social porque se generaliza. Como esta segunda definição se reduz à primeira. Como os fatos de morfologia social ajustam-se nesta mesma definições. Fórmula geral do fato social (2003, p. 31).

Para Mauss (1974) a antropologia, enquanto ciência, deveria necessariamente negar a abordagem unicamente empírica e sem profundidade em questões subjetivas. A realidade seria social e responsável pela estruturação deste social, esta grande “hipostasia” que rege o agir de todos os indivíduos “reais”. O real, comandado por uma invenção.

Assim, os produtos sociais são substituídos uns pelos outros, garantindo a dinâmica da vida humana através do carrossel (substituição de um signo por outro) simbólico. Para entender a dinâmica deste movimento, Mauss (1974) propõe a noção de troca ou “dom”. Considerando que o autor acredita, seguindo a tradição sociológica e as ideias defendidas por Durkheim (2003), não existir estrutura individual que não passe antes pelo coletivo, seria incoerente pensar uma ciência que não levasse em conta esse agir do coletivo sobre o individual, que não trouxesse à baila os fatores subjetivos. No caso em questão, que não considere quais são as correntes que prendem os indivíduos coletivos às verdades atribuídas as narrativas mitológicas e/ou científicas. “Pode-se [...] provar que nas coisas trocadas [...] existe uma virtude que força as dádivas a circularem, a serem dadas, a serem retribuídas” (MAUSS, 1974, p. 25).

Isso ocorre justamente pelo fato de entender que as forças coercitivas que aparecem tanto nas narrativas mitológicas como nas científicas, são da mesma natureza. Para o autor, a magia seria como “uma ciência anterior à ciência” (idem, p. 40). Além disso, as “coisas” não nasciam sem significado, ao contrário, elas nascem coladas a um significado e este lhe é atribuído não por um eu “individual” e sim por um “eu coletivo” (social).

O significado das “coisas”, ou dos signos lingüísticos, só existe em seu uso, em um diálogo, em um pacto social que é responsável por colar as palavras e estas tais “coisas”. Só existem, portanto, significados coletivos para as coisas em um contexto/jogos de linguagem. Do contrário, é algo irrelevante. Portanto, significados diferentes são relevantes em diálogos diferentes como, por exemplo, no choque entre as narrativas mitológicas e científicas.

A humanidade, sobretudo a cultura ocidental, com sede de domínio sobre o tempo e o espaço, passa a perceber sua pequenice perante o cosmos. Assim passa a dotá-lo de magia para explicar o que sua racionalidade não conseguia ler. Surgem assim mito e magia, gerados pela “pequenês” da racionalidade humana e, paradoxalmente, por sua grandeza em reconhecer esta mesma pequenice.

Assim, para Mauss (1974) magia, mito, ciência e religião são “parentes próximos”, formas diferentes de contar histórias semelhantes. Na medida em que não se percebia um estudo sobre, o autor propõe a construção de uma “teoria geral sobre magia”. Sua

relevância seria por ser a magia uma espécie de espelho social, amarrada, portanto a todas as classes de fenômenos sociais, como nos critérios de construção dos jogos de linguagem de Wittgenstein (1989) construindo diferentes verdades.

Assim sendo, entendida como um “jogo de linguagem”, é que Mauss (1974), com o que concordamos, apontava: “Para nós, somente devem ser denominadas mágicas as coisas que forem consideradas como tal por toda sociedade e não aquelas que apenas uma fração da sociedade qualificou dessa maneira” (p. 47).

Entendemos o ritual mágico como um “hábito de ação”, um modo de fazer de um indivíduo no viver de uma coletividade. Assim, concebido o ritual como um ato, um modo de fazer, teríamos nele um modo de agir e, deste modo, uma forma de linguagem.

Se por um lado, coletivamente, a magia é entendida como algo “não racional”, por outro é semeada justamente na medida em que o ser humano reconhece sua pequenice (o que, portanto, contraditoriamente, é um momento racional), o que atesta que sua narrativa científica (ou lógica cartesiana) não pode explicar tudo, surgindo assim a mitologia como, por exemplo, a cosmovisão Guarani. Este argumento também é defendido pelo autor: “Vê-se que não definimos a magia pela forma de seus ritos, e sim pelas condições em que eles são realizados e que marcam o lugar por eles ocupado no conjunto dos hábitos sociais” (MAUSS, 1974, p. 53).

Mesmo um rito sendo sempre algo extremamente singular e assim individualizado, como comprova a vasta enunciação/enumeração dos ritos para Marcel Mauss (1974), eles preservam, de certo modo, características/pontos semelhantes e que permitem sua classificação/categorização. Rotinas, se pudermos assim dizer, presentes em todos os rituais com a proposital e relevante redundância de ser, de certo modo, um rito do próprio rito, etapas que podemos precisar em cada um deles, como nos religiosos, por exemplo: ritos de “noite” ou de “dia”, roupas para isso, aquilo, rituais ao pôr, outros ao nascer do sol etc.

O ritual é montado a partir do somatório de todas essas peças como em um quebra-cabeça: mel, água, varas mágicas, cada uma é peça sem a qual o ritual não existiria. Eles são o próprio ritual, a colocação de cada peça é o próprio quebra-cabeça, o “ritual em si”, e a não colocação de qualquer uma delas impossibilitaria o quebra-cabeças, o ritual mágico. Cada peça é tão importante que muitas vezes estes ritos secundários se sobrepõem ao rito central e lhe roubam o destaque, o que é dito por Mauss (1974) da seguinte forma: “Poder-se-ia do ponto de vista em que nos colocamos, considerar como ritos preparatórios umas tantas cerimônias que freqüentemente assumem importância desproporcional com a relação ao rito central” (p. 79).

O mágico, personagem legitimada coletivamente como dotada por um poder simbólico para exercer a magia busca contar uma história, fazer uma narrativa e para tal a representa em um ritual através a escolha de materiais, palavras, ritmo dos cânticos. Isto, em cada detalhe, é que formará um rito, que tem um objetivo determinado que, uma vez alcançado, será representado e, ao mesmo tempo, representará cada um desses elementos (passando, se for o caso, por um processo silogístico). Porém, cabe mais uma vez ressaltar, validado coletivamente e nunca de maneira “individual”, conforme entendimento de Mauss (1974). Por isso é concebido como um “fenômeno social”.

Acreditamos que a narrativa mágica ou mitológica conta a história de uma sociedade ou pessoa que servirá como exemplo para a coletividade. Os elementos, instrumentos, ferramentas, cânticos somente terão um significado após passar pelo processo de significação coletiva, e somente após isso podem contar uma história.

Assim, a análise da magia por parte de Mauss (1974) é, portanto, a pesquisa das forças coletivas e coercitivas que agem sobre ela, conforme ele aponta: “A magia é por definição objeto de crença” (p. 121).

Deste modo como na magia o todo é mais real que as partes, a crença é também no todo do ritual, e não em cada elemento, a crença de que se seguirmos tal e tal gesto, proferirmos tal palavra e não outra, chegaremos a um propósito específico. Enfim, a crença é a certeza de atingir determinado fim, independente desta ou daquela etapa e ao mesmo tempo depende de cada uma delas como se formasse uma grande teia, nos moldes de Geertz (1989).

Uma diferença básica entre a magia e sua “filha” ciência é que na primeira, a crença, a fé precede a experiência. Ela subtrai-se a todo controle. É fundamental que coloquemos esta afirmação aqui como proposta, uma vez que ela será questionada posteriormente, pois acreditamos que há uma estrutura a priori à ciência que é a própria crença nela.

O próprio erro é vital para a magia. O mágico que falhou ganha importância, pois passa a monopolizar a informação de algo que não deve ser feito, para que assim sejam evitadas catástrofes. “A magia é necessariamente coletiva, pois o erro deve ser socializado para que toda sociedade não seja “punida” (MAUSS, 1974, p. 137).

Entendemos que a estrutura na teoria de Marcel Mauss (1974) que deixa mais clara sua percepção de como a magia se aproxima da narrativa mitológica e que pode ser entendida como uma proposta aceita de diálogo é a noção de mana defendida pelo autor:

A palavra mana é comum a todas as línguas melanésias propriamente ditas e até mesmo à maioria das línguas polinésias. O mana não é simplesmente uma força, um ser. É também uma ação, uma qualidade e um estado. Em outros termos a palavra, é ao mesmo tempo um substantivo, um adjetivo e um verbo [...] Poder de feiticeiro, qualidade mágica de uma coisa, ser mágico, posse do poder mágico, ser encantado, agir magicamente. Ela apresenta, reunidas em um único vocábulo, uma série de noções cujo parentesco entrevimos, mas que nos eram dadas separadamente e realiza essa confusão, que na magia nos pareceu ser fundamental, entre o agente, o rito e as coisas (MAUSS, 1974, p. 137).

O caos da ideia de mana é o “ser da magia”, uma contigüidade e simpatia entre gestos, hinos, cânticos, palavras e pessoas, todos unidos em um mesmo ritual, sendo o próprio ritual, uma massa única composta por inúmeros elementos onde a falta de um deles alteraria o ritual e que sem qualquer peça o ritual não existiria. Por isso o mana é adjetivo, substantivo e verbo, pois na proposta de magia de Mauss o ritual é tudo isso formando um único e indivisível bloco. A não análise das partes não serviria para o entendimento do todo.

Este “ser” também parte do ritual mágico é de fundamental importância, pois assim temos minimizada (e em alguns casos temos o desaparecimento) da figura responsável pela mediação, personificada em um padre, sacerdote etc. O indivíduo passa a não apenas participar do ritual: ele é o ritual.

A ideia de Mana é extremamente flexível e difusa. Porém é, por outro lado, totalmente prática e usual. Seria como um potencial ou valor mágico legitimado a algo ou alguém pelo convívio coletivo.

Todos estes valores atribuídos ao mana, e que ele atribui “de volta” são valores coletivo/sociais. Assim a ideia de mana é um perfeito exemplo de “jogo de linguagem”, pois terá seu conceito moldado em cada conversação, tendo sempre um entendimento social/funcional/usual como proposta vencedora do jogo de linguagem, e aqui percebemos de modo relevante e concreto a aproximação entre Wittgenstein (1989) e Mauss (1974).

Na conversação social, alguns indivíduos ganham um status, uma notoriedade que lhe reverencia um direito a lidar com o Mana. Ou seja, é o coletivo que dita quem dialoga com o Mana.

O Mana é impessoal: esta num “índio” e por isso lhe causa doença, está no mágico que irá tratá-lo e na planta que servirá de remédio. Mas assim não “é”, está (estar e não ser, dinâmico e não estático) em todos eles, todos são dotados de Mana, mas ele existe de forma independente deles. É a força do rito e não o próprio rito. Não existe rito sem Mana, mas existe Mana sem rito. O Mana é uma mesma força repartido em todos os seres dos rituais. É justamente pelo fato de não “ser” e sim de “estar” nos elementos que agem nos rituais, que o Mana é algo totalmente usual/prático, como a verdade em Davidson (2002).

Ao contrário do valor de verdade atribuído aos resultados obtidos pelo discurso científico posterior as experiências, a ideia de Mana traz consigo a necessidade da crença construída “a priori”.

Cabe destacar, e é fundamental que seja aqui feita esta ressalva, que esta análise de que a ciência produz um conhecimento construído “a posteriori” é colocada com fins didáticos (com o que podemos ou não concordar). Na medida em que acreditamos na ideia de que um resultado científico pode responder como uma verdade, também acreditamos que a ciência por tudo pode ser responsável. Assim temos um mito (que após uma análise mais atenta entendemos como uma estrutura “a priori” a experiência). Desta forma defendemos que, por mais objetivo que possa parecer o discurso científico (ou que a sociedade assim o entenda) ele também é baseado em uma crença de que a tudo pode responder. Logo, também vem de um mito. É uma ou outra forma de estruturação de “entendimento de mundo”/cosmovisão, expressão do pensamento coletivo. Concordamos com Mauss (1974):

A noção de mana, como a noção de sagrado, é em última análise apenas a espécie de categoria do pensamento coletivo que fundamenta esses juízos, que impõe uma classificação das coisas, separa umas, une outras, estabelece linhas de influência ou limites de isolamento (p. 150)

De modo algum este “ser”, o ritual, pode ser entendido como a anulação do seu ser como indivíduo coletivo. Antes disso, é uma forma de segurá-lo à eternidade, mantendo-o na posição de sujeito, “sujeito” e “objeto” juntos (e sintetizados em um único fenômeno). O primeiro não se subtrai ao segundo e nem ao contrário, em um movimento dialético. Feita a distinção entre objeto e sujeito, o último pode remodelar-se do mesmo modo, e assim por diante, de maneira eterna, sem ser jamais anular-se.

Mauss (1974) bem como Lévi-Strauss (1990) vêem a capacidade de adaptação de um sujeito a uma outra cultura como a prova de sua capacidade de objetivação (que não lhe anula como sujeito). As próprias sociedades, com o que pensamos estar ligada à ideia de relativização (já abordada) e as estruturas como nativo, “não nativo”, sujeito, objeto, possuem estruturas flexíveis e mutáveis de acordo com o ponto de vista à ser abordado (cultura).

Toda sociedade ou costume é objeto quando a ela não aderimos (como partícipes de uma conversação), mas quando passamos a fazer parte dela é este coletivo (como estrutura) que nos invade. Assim passamos a ser seu objeto e por “ser” este objeto não abandonamos a posição de sujeito. Como, por exemplo, quando assimilamos um pensamento coletivo. Ideia esta que aproxima, nas palavras do próprio Mauss (1974, p. 19), magia e linguagem. “Em

resumo desde que chegamos a representação das propriedades mágicas, estamos diante de fenômenos semelhantes aos da linguagem”.

Lévi-Strauss (1990) traça diferenças entre o estudo “histórico” e o estudo “sociológico”. A principal diferença entre ambos é que se o primeiro tem seu método e objeto já cristalizado, ao contrário, o segundo seria como um tronco que floriu para vários galhos com flores diferentes. O autor discute o “preconceito evolucionista” que prega a civilização ocidental como o “topo” de uma escala evolutiva, e finalmente ataca as teorias interpretativas evolucionistas e difusionistas, conforme o trecho abaixo:

Com respeito a história dos povos primitivos, tudo o que os etnólogos elaboraram se reduz a reconstruções e não poderia ser outra coisa [...] O estudo detalhado dos costumes e de seu lugar na cultura global da tribo que os pratica, acrescido de um inquérito que tenha por objeto sua repartição geográfica entre as tribos vizinhas, permite determinar, de uma parte as causas históricas que conduziram a sua formação, e de outra parte, os processos psíquicos que os tornaram possíveis (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 19).

Essa reconstrução é feita como uma colagem onde o cimento é sua própria cultura, o seu próprio ponto de vista.

Lévi-Strauss (1990) busca em seu “estruturalismo”, como o próprio nome incrimina, a “estrutura”, a “essência” que faz com que os mesmos fenômenos apareçam nas mais diferentes culturas e lugares/espacos geográficos, mesmo que de modo mais ou menos remodelados/traduzidos de cultura para cultura, portanto aponta:

Tanto entre os Pueblo do sudeste como nas tribos do Alasca e da Columbia Britânica, constata-se que a organização social toma formas extremas e opostas nas duas extremidades do território considerado, e que as regiões intermediárias apresentam uma série de tipos de transição (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 20).

O conhecimento só poderia ser concebido como uma análise contextual. Porém, por existir uma essência, uma estrutura, poderíamos atribuir-lhes características “generalizantes” através de um método indutivo. Em outras palavras: via categorias “generalizantes e/ou generalizadoras”, poderia o etnógrafo usar de método indutivo (tendo a essência/estrutura como equalizador) para transladar um fenômeno social.

Lévi-Strauss aponta:

O conhecimento dos fatos sociais só pode resultar de uma indução, a partir do conhecimento individual e concreto de grupos sociais localizados no espaço e no tempo. Este conhecimento só pode, por sua vez, resultar da história de cada grupo (1990, p. 22,).

Assim, Lévi-Strauss (1990) defende a ideia de que a sociedade não pode, a cada novo passo, “inventar a roda”, “o minuto anterior já é passado [...] Como analisar o vestuário moderno sem reconhecer nele vestígios de formas anteriores?” (p. 27).

A proposta de Lévi-Strauss (1990) não está em estudar as diferenças culturais entre povos “primitivos” em relação a eles próprios, ou então com a cultura ocidental. Ao contrário (que em uma ingênua e inicial análise poderia parecer paradoxal), está em perceber estas diferenças para, de fato, apontar as semelhanças, a essência; uma vez que mesmo estas supostas diferenças (em alguns casos) poderiam ser entendidas com um “remodelar” de uma cultura para outra, “ou dentro” de uma mesma cultura a partir de uma nova necessidade.

Ora, é verdade que em uma disciplina cujo objeto primeiro, senão o único, é analisar e interpretar as diferenças, poupar-se de todos os problemas só levando em conta as semelhanças. Mas ao mesmo tempo, perde qualquer meio de distinguir o geral ao qual pretende do banal com o qual se contenta (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 28).

A ideia de crença, já apontada anteriormente, a aceitação das verdades mitológicas ou científicas como premissa básica, como motor social, também aparece em Lévi-Strauss (1990), que concorda ser esta uma engrenagem que serve ao funcionamento do jogo de linguagem (Wittgenstein, 1989) que valida as verdades funcionais das diferentes coletividades, conforme aponta:

Ora, sabe-se que, na maioria dos povos primitivos, é muito difícil obter uma justificativa moral, uma explicação racional, de um costume ou de uma instituição: o indígena interrogado se contenta em responder que as coisas foram sempre assim [...] mesmo quando se encontram interpretações, estas têm sempre o caráter de racionalização ou elaborações secundárias: não há dúvida alguma de que as razões inconscientes pelas quais se pratica um costume se partilha uma crença, estão bastante afastadas das razões que se invoca para justificá-las (1990, p. 34).

No pensamento de Lévi-Strauss (1990) também aparece a importância do agir a partir de determinados “hábitos” coletivamente estruturados. Conforme o autor: “Agimos e pensamos por hábito, e a resistência espantosa oposta às derrogações, até mínimas, provém mais da inércia do que de uma vontade consciente de manter os costumes dos quais se compreenderia a razão” (LÉVI-STRAUSS, 1990, p. 34).

Esse papel de engrenagem da estrutura exercido pelos hábitos coletivos que atuam de maneira coercitiva, para Lévi-Strauss (1990), aparece de modo tão natural para os homens que eles não percebem a coerção desta estrutura. “Os homens fazem sua própria história, mas não sabem que a fazem” (MARX apud LÉVI-STRAUSS, 1990, p.39).

Lévi-Strauss (1990) acredita que a evolução das ciências sociais significa o desenvolvimento dos métodos de análise das mesmas; e não dos objetos por elas estudados.

Assim, o desenvolvimento das pesquisas sociológicas depende necessariamente mais da intencionalidade do “etnógrafo” do que do próprio objeto. Em outras palavras, o objeto é moldado, “(re)construído” a partir de sua subjetividade (por mais que sejamos sempre também escravos dela), é seu senhor e não seu escravo como ocorre em algumas situações das chamadas “ciências exatas”. Aponta Lévi-Strauss (1990) para um exemplo, analisando as pesquisas de Wiener:

Wiener nota que os fenômenos que dependem propriamente das pesquisas sociológicas e antropológicas se definem em função de nossos próprios interesses: eles dizem respeito à vida, à educação, à carreira e a morte de indivíduos semelhantes a nós (p.72).

O mito não pode ser entendido como um dado isolado, estanque ou estável da teia de significação coletiva/social construída por Geertz (1989). Ao contrário, só pode ser entendido em relação às outras instâncias culturais ou em relação a outros mitos, por consequência. Como em um “feixe”, para usar dos termos de Lévi-Strauss (1990).

[...] o lugar do mito, na escala dos modos de expressão lingüística é o oposto ao da poesia, não importando o que se tenha dito para aproximá-los. A poesia é uma forma de linguagem sumamente difícil de ser traduzida para uma língua estrangeira [...] ao contrário, o valor do mito persiste, a despeito da pior tradução [...] O mito é linguagem, mas uma linguagem que tem lugar em um nível muito elevado, e onde o sentido chega, se é lícito dizer, a decolar do fundamento lingüístico sobre o qual começou rolando (LEVI-STRAUSS, 1990, p. 242).

Para ele, as sociedades seriam estruturadas como se fossem uma “língua”, obedeceriam normas e leis como uma gramática e, por isso, a aproximação possível e relevante, segundo ele, entre antropologia e lingüística.

3.4 A PRODUÇÃO COLETIVA DE VERDADES

A ideia de verdades, e não de uma única verdade (Davidson, 2002), vai ao encontro do que Lévi-Strauss (1990) entendia como mito: “Não existe versão ‘verdadeira’, da qual todas as outras seriam cópias ou ecos deformados. Todas as versões pertencem ao mito”. (LEVI-STRAUSS, 1990, p. 252).

Isso porque o mito é (potencialmente) flexível e dinâmico, e é o coletivo daqueles que comungam do jogo da legitimação que o molda.

Devemos ter claro que a ideia de estrutura social em Lévi-Strauss (1990) não pode ser entendida no “experimental” do mundo concreto/empírico. Ao invés disso, fala o autor: “O princípio fundamental é que a noção de estrutura social não se refere a velocidade empírica, mas aos modelos construídos em conformidade com ela”. (LEVI-STRAUSS, 1990, p. 315).

Neste ponto devemos desmistificar o que entendemos poder ser mal interpretado. Se por um lado a análise estrutural do mito, por exemplo, só pode ocorrer em seu uso e seu contexto, por outro, o estruturalismo não aceita este fenômeno de modo isolado. Ao contrário, ele só existirá como objeto de estudo ao ser generalizado e/ou comparado à outra estrutura.

Uma vez que a estrutura seria como um jogo de cartas onde as cartas do baralho que são dadas podem ser utilizadas pelas sociedades segundo seus interesses particulares, sem que exista, porém a possibilidade de ir além do baralho. Podem ser realizados novos jogos, mas sem romper com a estrutura. Podem apenas variar as relações entre os elementos do repertório, como a organização das aldeias com ocas em círculo.

O interesse de Lévi-Strauss não era (para seguir a analogia) pelo “jogo em si” e sim entender porque em um lugar ele é jogado com “X” regra e em outro lugar (cultura) é jogado por outra, daí a ideia ser uma abordagem contextual. O estruturalismo não lida com “fato isolado”.

Lévi-Strauss (1993) busca, através de Vladimir Propp, uma exemplificação, via analogia, de seus ideais básicos de estruturalismo. Propp, em sua “Morfologia do Conto Maravilhoso”, trata de dissecar a “receita de bolo” de um conto, de um mito. Essa ideia vai ao encontro a ideia de estrutura de Lévi-Strauss (1993), e justamente daí o interesse deste por aquele.

Assim como os contos de fada de Propp, a ideia de estrutura de Lévi-Strauss (1993), em relação à mitologia, por exemplo, é caracterizada pela presença de elementos constantes e outros elementos variáveis. O tabu do incesto para ilustrar, mostra como é impedido o livre casamento nas mais diversas culturas. Isso é uma constante, mas possui especificidades em cada cultura. E assim temos variáveis.

Pensamos o mito (nos moldes de Lévi-Strauss, 1993) como a “morfologia” do conto de fadas de Propp, como uma estrutura extremamente coerente e relevante (legitimadas pelo seu uso), uma “verdade contextual” (Davidson, 2002) que difere do dogmatismo do discurso científico. Estrutura esta dotada, portanto, de uma lógica /coerência.

“O conto de fadas, reduzido à sua base morfológica, é assimilável a um mito. [...] sabemos muito bem que, do ponto de vista da ciência contemporânea, avançamos aqui uma tese perfeitamente herética” (PROPP apud LEVI-STRAUSS, 1993, p. 133).

A diferença em relação ao formalismo reside no fato de que, se no formalismo temos a dicotomia conteúdo e forma (que sempre vence), no estruturalismo esta divisão não existe. São “partes” de um “todo”, de uma estrutura maior.

Lévi-Strauss (1993) aborda como ocorre a confusão entre dois mitos diferentes, mas que analisados com maior precisão identificamos como uma mutação coletiva/espaço/cultural. Assim, paradoxalmente, o que parecia sua morte (a mutação) é justamente o que o torna eterno.

Estas transformações, que se operam de uma variante a outra de um mesmo mito, de um mito a outro mito, de uma sociedade a outra sociedade com referência aos mesmos mitos ou a mitos diferentes, afetam ora a armadura, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que deixe de existir como tal. Elas respeitam assim uma espécie de princípio de conversação da matéria mítica, em função do qual de qualquer mito sempre poderá sair outro mito (LEVI-STRAUSS, 1993, p. 261).

Podemos entender como dom/dádiva na teoria de Mauss, a essência das relações de troca que atuam na vida em sociedade. Mauss seguindo, por assim dizer, uma tradição do pensamento francês (onde podemos também destacar o estruturalismo de Lévi-Strauss), buscava a análise do essencial (como a mente cartesiana para o conhecimento), do elemento “mínimo” existente nas trocas e, assim, do mecanismo que rege o movimento social no teatro cotidiano.

Se podemos, de fato, entender o mana como o “potencial mágico” (uma forma entre outras) existente em todos os objetos/signos, podemos negociar como dom/dádiva a ideia de “potencial de troca” também existente e passível de uma negociação coletiva.

No balanço da dádiva/dom em sociedade, em cada relação de troca existente entre ao menos dois elementos, quando um indivíduo oferta algo a alguém, fica com um crédito, uma “reserva de mercado”. A balança pende a seu favor em um segundo momento, uma vez que o beneficiado por ele foi “depositário” de um “potencial de recebimento/troca” em uma posterior negociação coletiva/social.

Nesta balança descrita por Mauss, receber significa, na grande maioria das vezes, portanto, “a morte”, pois potencialmente alguém detém um poder constituído coletivamente de subtrair-lhe algo; doar passa a ser “vida”, uma reserva, o poder de controlar a balança

social da troca, e até por isso, em algumas sociedades, indivíduos preferem não receber para, seguindo a “metáfora” (que nem sempre é metáfora), não ficarem devendo a própria “vida”.

Dar e receber, no ballet das trocas, fortalece um invisível, mas paradoxalmente coercitivo ao extremo, contrato entre seres coletivos. Sendo assim, aquele que retribui ao presente passa a constituir-se como “amigo”. A troca criaria um “pacto social entre amigos”.

O contrato está diluído na vida coletiva, atuamos nele sem mesmo perceber. Na grande maioria dos casos, pensamos atuar neles de maneira livre, quando na verdade nossa locomoção está limitada por um “vai e vem” canino. Este limitar pode ocorrer por aspectos religiosos, econômicos, sociais, jurídicos, políticos, familiares etc.

Assim o que pareceria, para um olhar menos atento, um ato voluntário, espontâneo, seria a busca por um potencial. Se for de fato ofertado o regalo, quem doa fica donatário do dom/dádiva. Estas trocas obedecem a leis e acordos morais que mudam de sociedade para sociedade. Conforme aponta o autor: “Estas prestações e contra-prestações são feitas de uma forma sobretudo voluntária, por presentes, regalos, embora sejam, no fundo, rigorosamente obrigatória sob pena de guerra civil ou pública” (MAUSS, 1974, p. 45).

Mauss (1974) trata do potlatch - literalmente esta palavra significa “alimentar-se, consumir” - como um tipo de prestação total, onde esta troca levaria a batalhas causadoras de verdadeiros etnocídios, tendo por base o intermédio do chefe tribal no contato com o divino. No caso específico do potlatch, a aproximação com a ideia de mana é bastante relevante. A não retribuição do regalo, seja divino ou coletivo, levaria necessariamente a uma perda de mana. O autor apresenta os conceitos de tonga e aloa, os “bens”, respectivamente feminino e masculino, responsáveis por fazer “um canal pelo qual os bens de natureza indígena continuam a escoar da família da criança para esta família”.

Podemos então, de certo modo, entender a criança como um elo potencial de ligação entre o mana de diferentes famílias (via tonga e aloa). “Criança é o meio para seus pais obterem bens de natureza estrangeira [...]” (MAUSS, 1974, p. 05). A criança é, desta forma, o elo entre os bens da família feminina e a família masculina.

A não repartição dos bens ou a não aceitação de uma dádiva pode ser entendida como uma declaração de guerra, a não aceitação de uma comunhão, negar a ideia de fazer parte de um “todo” dinâmico, no qual a força motriz é justamente esta troca. O mesmo código que condena quem não participa da troca de forma harmônica, estabelece uma série de regras, direitos e deveres tanto para os que doam como para aqueles que recebem, ao que poderíamos entender como cultura e/ou linguagem.

A troca de presentes produz abundância de riquezas. Uma vez que os “Manas” destes passam a ser coletivizados, os potenciais são estimulados, entram em contato uns aos outros, e assim é gerada toda energia do sistema.

Seja na linguagem mitológica ou na científica, nas trocas de dons e dádivas, todas entendidas como formas de linguagem relevantes, acreditamos na criação cultural/social de verdades com fins de propostas de diálogos e não como dogmas, seriam dispositivos responsáveis pela formação de esquemas de generalização, como coloca Donald Davidson (2002, p. 45): “A não ser os objetos abstratos como sentenças ou proposições, se é que existem tais coisas, as únicas coisas neste mundo que são verdadeiras são alguns enunciados e crenças”.

A verdade deve ser vista como uma proposta aceita para um jogo de linguagem, uma “brincadeira”. Não existiria, portanto, verdade sem indivíduos que atribuam coletivamente as verdades a estes objetos.

4. METODOLOGIA

Ressaltamos que nesse trabalho utilizamos como parâmetro metodológico principalmente a observação participante. Foram realizadas visitas semanais e posteriormente quinzenais às aldeias do Morro dos Cavalos e do Massiambu durante o período de setembro de 2008 até fevereiro de 2010 sendo analisado tanto o ambiente de convivência da comunidade como as aulas ministradas dentro da escola, visto que muito do ensino escolar Guarani baseia-se em seu contexto social, diferentemente do que ocorre nas escolas da “sociedade nacional” onde esta é um universo à parte do contexto cultural. Para tal participamos diretamente, observando e registrando através de um diário de campo, fotografias e coleta de trabalhos (sobretudo) ilustrativos dos alunos.

A escola indígena do Morro dos Cavalos (Itaty) possui duas construções que servem exclusivamente como sala de aula e uma terceira que possui micro-computadores e que deste modo seria usada como um laboratório de informática. Uma construção maior que abriga uma pequena sala que serve como direção/secretaria, a cozinha, o refeitório e banheiros (em andar inferior). A área da escola conta ainda com um pequeno depósito de alimentos e com a casa de reza.

No Massiambu, a escola funciona em uma construção que lembra um grande galpão com salas de aula ao fundo. No entorno dela aparecem habitações da comunidade (o que não acontece no Morro dos Cavalos, onde conseguimos delimitar uma “área escolar” que é, inclusive, cercada). Um aspecto de similitude em ambas as escolas é a realização de aulas fora das salas.

A coleta de dados foi feita através de diálogos informais direcionados com as lideranças (Agostinho e Marcelo Benites), bem como com os professores (Joana Mongelo, Marco, João Batista, Adão Antunes e Viviane), alunos e com os moradores das comunidades sendo posteriormente registrado em nosso diário e analisados segundo uma literatura relevante. Cabe destacar como fontes principais das “histórias Guarani” as figuras de “seu Arthur” e Lizete (jovem Guarani esposa do cacique Marco e filha do Professor da aldeia, Adão). Neste diálogo procuramos nos aprofundar nos conhecimentos Guarani referentes ao seu funcionamento cultural e cosmovisão. Elencamos, dentre outros fenômenos culturais o mito do Fenômeno do Dia e da Noite e o mito da Terra sem Mal para que fosse elaborada uma

comparação com o ensino dos ocidentais que corresponde respectivamente a Teoria Heliocêntrica e a Cartografia. Foram escolhidos devido a fácil aplicação e comparação dos discursos que os orientam e não a comparação efetiva entre os fenômenos em si. O interesse é a exploração da linguagem que expressa o heliocentrismo como fenômeno cultural e a linguagem que expressa o Fenômeno do dia e da noite sem questionar a natureza e verdade delas, apenas o modo do discurso.

Cabe relatar que após a primeira visita que realizamos a aldeia do Morro dos Cavalos, o cacique (Agostinho) consultou a comunidade local para saber se seria permitida a nossa entrada e pesquisa no local. Neste processo tiveram importante papel o então Pajé e ex-cacique (“seu Arthur”) e uma das professoras da escola (Joana) da aldeia que intercederam a meu favor. Já na aldeia do Massiambu foi mais fácil na medida em que conheci o cacique (Marco) quando este ainda trabalhava como professor na escola do Morro dos Cavalos.

5. CONTEXTO ETNOGRÁFICO

5.1 OS GUARANI

O território tradicional Guarani/Mbya compreende a região de Misiones na Argentina, o leste Paraguai, o norte do Uruguai, os estados do sul do Brasil e o litoral desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul [...]. O usufruto dos recursos naturais obedece ao padrão de “economia” de subsistência Guarani que, vinculado as esferas religiosa, política e social, se fundamenta nos preceitos da “terra sem mal”. A noção de fartura está associada a qualidade de perenidade dos elementos e não à noção de quantidade e ao armazenamento dos produtos (LADEIRA, 1994, p. 03).

O nome Guarani foi usado para caracterizar as comunidades indígenas que foram encontradas desde a Costa Atlântica até o Paraguai, ainda nos séculos XVI e XVII. Eles recebiam nomes diferentes de acordo com o local onde habitavam ou a partir de seu líder político.

Em Santa Catarina a presença Guarani foi destacada por diversos viajantes, entre eles Gonneville, Aleixo Garcia, Caboto, Cabeza de Vaca, Schmidel, Hans Staden, sendo o primeiro relato do ano de 1504.

No Brasil de acordo com seus costumes, práticas rituais ou dialetais, os Guarani são classificados atualmente em três grupos: Kaiová, Mbya e Xiripá ou Nhandéva. Os Mbya são encontrados na Argentina, no Uruguai e no Brasil (principalmente no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, sudeste de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo).

A comunidade Guarani do Morro dos Cavalos, como o povo Guarani de um modo geral, percebe a necessidade de um forte posicionamento político para que sejam respeitados seus direitos, seja no que diz respeito a cultura ou do acesso ao uso da terra. Conforme Ladeira (2002, p. 02):

Os índios Guarani na Terra Indígena Morro dos Cavalos sofreram o que consideram como primeira invasão em sua área, a construção, na década de 1960, da rodovia BR 101, que cortou suas áreas de uso, antes contíguas. O crescimento da ocupação na região do entorno, a despeito da criação do Parque Estadual da Serra do Tabuleiro em 1975, o que também foi um agente cerceador do uso tradicional indígena, provocou a redução dos espaços ocupados pelos Guarani, comprometendo a sua autonomia econômica e a satisfação de suas necessidades.

O levantamento fundiário da terra indígena do Morro dos Cavalos teve início em 19.01.2001 e findou em 11.12.2001. O levantamento cartorial foi realizado no cartório de registro de imóveis do município de Palhoça/SC e posteriormente encaminhado aos órgãos envolvidos: DNER, FATMA e a SEAGRI. A terra indígena Morro dos Cavalos foi assim declarada pelo Ministério da Justiça em 2007. Nos dias atuais ocorre sua demarcação física.

Foram identificadas durante o trabalho de campo a presença de 103 ocupantes não indígenas. Obedecendo as leis vigentes no país, o levantamento foi oficializado:

O Levantamento Fundiário, Cadastral e Cartorial foi efetuado em conformidade com o Decreto nº 1775/96, com a Portaria do Ministério da Justiça nº 014/MJ/96, com a Portaria do Presidente da FUNAI nº 365/PRES/00, e com a Instrução Executiva nº 034/DAF/FUNAI/00, que editou o Manual de Levantamento Fundiário, Socioeconômico, Documental e Cartorial em Terras Indígena no âmbito da FUNAI (LADEIRA, 2002, 09).

Cabe destacar que a ocupação das terras hoje “legitimadas” como dos Guarani no estado de Santa Catarina, e, sobretudo aquelas nas quais realizamos nossa pesquisa, originou-se de grupos provenientes do interior de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

A aldeia do Morro dos Cavalos possui cerca de 150 pessoas (durante o período da pesquisa), distribuídas em aproximadamente vinte habitações. A comunidade organiza-se através da assistência oferecida pelo Estado via funcionamento da Escola Indígena Bilíngüe Itaty e sua subsistência depende do artesanato por ela produzida e dos produtos vendidos nas ruas e praças do centro de Florianópolis.

O contingente populacional que encontramos nos dias atuais na aldeia do Massiambu é formado por indivíduos que, devido, sobretudo, a questões políticas, abandonaram a aldeia do Morro dos Cavalos, bem como Guarani provenientes da aldeia de Imaruí. Conta com aproximadamente 40 pessoas distribuídas em 12 habitações (segundo dados coletados junto ao cacique Marco em novembro 2009). Porém, mesmo após esta migração - até mesmo pela proximidade geográfica e de parentesco - a relação, mesmo no que diz respeito à subsistência da aldeia, é de proximidade com a aldeia do Morro dos Cavalos, a comunidade do Massiambu aguarda a portaria de criação de um grupo de técnicos para a identificação e posterior delimitação da TI função esta que cabe a FUNAI.

Os Guarani são exímios conhecedores da Mata Atlântica e, por eles mesmos denominados “índios da floresta”, percebem a terra como algo vivo dotado de alma e vontade, em que rochas e pedras seriam seus adornos. Percebemos assim, sua responsabilidade e a

busca por harmonia no contato com este “ser”, a natureza. Os Guarani constantemente são “arrancados” de suas terras, por mais que existam leis que primam por impedir isto.

Por toda diferenciação existente entre o “conhecimento Guarani” (baseado na mitologia) e o “conhecimento branco” (baseado na ciência) acreditamos ser necessário um aprofundamento no que diz respeito à escolha de conteúdos apresentados em sala de aula e nos livros didáticos que tratam da questão indígena, tanto em escolas indígenas como em escolas não indígenas.

Inúmeras pesquisas foram realizadas nas aldeias Guarani da região onde realizamos nossa pesquisa. Entre outros, podemos destacar Aparício (2008) que discutiu a situação fundiária do Morro dos Cavalos; Martins em 2007 realizou pesquisas relacionadas ao papel dos auxiliares Xamânicos nesta mesma comunidade; Oliveira (2004) construiu um importante trabalho sobre o diálogo entre a escola Guarani e a religião deste povo e Vieira (2006) trabalhou a questão escolar na região e Rosa em 2009 estudou as ferramentas pedagógicas na escola Kaa Kupe na comunidade Guarani do Massiambu entre os anos de 1988 e 2006. Litaiff em 1996 e 2003 trabalhou a questão da língua Guarani. Melo (2008) e Mendes (2006) contribuíram no que diz respeito à importância da dança na cultura Guarani como linguagem étnica e Coutinho (1999) abordou o complexo saúde-doença dentro das aldeias Guarani Nhadeva.

Apesar dos diversos trabalhos relacionados à questão indígena, devemos salientar que a representação destas comunidades no material didático ainda está em processo de transformação, na medida em que percebemos, em alguns casos, ser sua fundamentação baseada em formulações generalizantes, idealizadas e ultrapassadas sem valorização do respeito e do direito da diferenciação étnico-racial. O que os autores destacam:

Respeito à diferença, saber conviver com os que não são exatamente como eu sou ou como gostaria que eles fossem e fazer das diferenças um trunfo, explorá-la em sua riqueza, possibilitar a troca, o aprendizado recíproco, proceder, como grupo, à construção [...] tudo isso descreve desafios e vivências que tem, cotidianamente, lugar na escola (SILVA, 1998, p. 18).

Estes conteúdos trabalhados sobre as comunidades indígenas (também) nos livros didáticos contribuíram para a construção de um estereótipo do “índio” como um indivíduo primitivo, “parado no tempo”, que não é percebido como um agente social participante e dinâmico que apenas atua em outro local, em outra cultura, tendo seu modo de vida relativo a ela.

É nocivo estabelecer uma hierarquização ao apresentar a uma comunidade que possui sua organização coletiva baseada na narrativa mitológica, quando da apresentação de um conteúdo escolar baseado em uma razão científica. Tal procedimento torna o processo agressivo e propicia o aparecimento de uma situação caótica em seu funcionamento, uma vez que gerenciado por uma sociedade que constrói uma dicotomia intransponível entre lógica (o que poderíamos entender como razão ou ciência) e este mesmo mito que, de modo algum, pode ser entendido como dotado de capacidade cognitiva inferior. Neste sentido, concordamos com o autor que aponta para um preconceito em relação à narrativa mitológica:

O mito, dizia-se então, não é de ordem lógica e é, enquanto forma de conhecimento e produção de saber, inferior e anterior ao domínio da racionalidade plena. Ao *logos*, ficava assim associada a busca da verdade, o rigor, a racionalidade lógica; ao *mythos* restava a fabulação, a imaginação descontrolada, sem compromisso com a verdade ou capacidade para pensar sobre as questões complexas ou abstratas (DA SILVA, 1998, p. 322).

A principal necessidade para sentir-se incluso no meio social que circunda os indivíduos é a aceitação da proposta de comungar com o código de conduta que rege este mesmo meio, participar das regras que levariam a uma suposta harmonia, corroborar com os símbolos legitimados pelos componentes deste meio. Processo este que poderíamos chamar de culturação ou aquisição de cultura.

Na chamada sociedade nacional, que seria formada pela parcela da população brasileira “não indígena”, criamos uma idealização carregada por uma série de estereótipos e preconceitos sobre como e quem seriam estes “índios”.

Enquanto não acontecer uma igualdade (no sentido da não existência de hierarquia) entre os dois tipos de discursos/linguagens em questão, não percebemos na forma como atualmente se encontra estruturada a educação indígena, a possibilidade do contato entre o “índio” e o “não índio”. Antes disso, percebemos este processo escolar como algo “desconexo” que fortalece o sistema de domínio “não indígena” sobre estas populações.

Concordamos, portanto, com parte dos autores que trabalham com a questão da “educação escolar indígena” e que acreditam que este processo em nada supre as necessidades destas populações.

“A escola existente junto às comunidades indígenas, de uma forma ou de outra, compactua como instrumento destinado a manter tal quadro de relacionamento é submissão entre índio e não índios” (SANTOS, 1975, p. 11). A partir dos anos 90 a educação escolar indígena tenta romper com esta situação e propõe uma maior autonomia destas comunidades.

O processo de etnocídio indígena em nosso país, que começou já no momento consagrado erroneamente em nossa história como “descobrimento do Brasil”, é algo que entendemos como ainda fortemente atuante em nossa sociedade. Em um primeiro momento os indígenas morreram por “confrontos corporais” e doenças; hoje em dia seus descendentes têm sua identidade cultural atacada nas escolas não indígenas e em algumas situações na própria escola indígena. Trata-se de um processo do mesmo modo cruel, que força a assimilação da cultura daqueles que os “circundam” como sendo a sua. Ou, quando pouco, é essa a tentativa daqueles que gerenciam este processo. O mesmo defende Silvio Coelho dos Santos: “No seu domínio das sociedades tribais, por exemplo, a destruição feita é irreversível, uma vez que um sistema cultural representa um modelo específico criado pelos homens que o usufruíam, para responder às suas relações com a natureza” (1975, p. 27).

O processo de estruturação da educação escolar indígena por parte de elementos “não indígenas”, somado a ação de órgãos como a FUNAI, pelo menos na grande maioria dos casos, serve para, cada vez mais, garantir a submissão e a diluição da cultura dos primeiros em relação aos últimos. Santos compartilha:

[...] A educação foi sempre considerada com instrumento estratégico para se atingirem aqueles objetivos [...] A educação, como processo, deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais (SANTOS, 1975, p. 53).

Entendemos o processo de ensino e aprendizagem escolar como chave em um processo maior que poderíamos chamar de educação, primordial na aquisição de um repertório cultural. Este repertório estaria, por sua vez, ligado a assimilação de signos e convenções responsáveis pelo modo de viver em sociedade.

No momento em que esta “teia simbólica” trabalhada nos bancos escolares, seja ela ou não produzida pela sociedade exposta ao processo, for trabalhada de forma dogmática, os alunos estarão presos a ela, na maioria das vezes de forma definitiva. É deste modo que entendemos a maneira como e pela qual é organizada a educação escolar indígena.

Logo, se pensarmos na educação, seja ela ou não escolar, como ponto estratégico para a aquisição/disseminação de um repertório cultural e este como fortalecedor de uma identidade sócio/cultural, percebemos que a educação escolar indígena deveria cada vez mais buscar e assimilar práticas pedagógicas mais relevantes à comunidade, até mesmo no que diz respeito aos espaços de sala de aula, conforme Nunes Junior:

A educação que, a princípio, não tem paredes nem quadro e giz, ensina para a vida. As reflexões sobre os fatos são, e devem ser, cotidianas, pois em qualquer momento pode surgir um pensamento que dará a chave para compreender o significado de um problema. Num sonho, numa palavra ouvida a esmo, numa ação de outra pessoa observada, num conselho. Tudo pode trazer a chave do caminho a ser seguido (NUNES JUNIOR, p. 74).

Se pensarmos na segregação entre o conhecimento escolar trabalhado nas escolas indígenas e a vida em comunidade, esta realidade é ainda mais cruel, uma vez que como já abordamos, o indígena não vive na natureza: ele é a natureza, como relata Antunes (2008):

Nós somos naturezas de Nhanderuete³, nós não somos nem mais nem menos que qualquer outro da existência que Nhanderuete criou. Uma árvore e um ser humano são a mesma coisa, possuem o mesmo valor, só que Nhanderuete deu nharandua, a sabedoria, para nós (p. 22).

Acreditamos que o ensino formal juruá que estabelece um muro entre a escola e o “resto do mundo” não pode ser reproduzido na escola indígena. Mesmo na cultura dos juruá, esta questão, sem dúvida, é um problema a ser resolvido na medida em que desconecta os ensinamentos escolares do cotidiano do aluno.

5.2 A INVENÇÃO DO ÍNDIO

A idealização que nos acompanha até hoje, no que diz respeito aos povos indígenas, remonta à época da ocupação do território brasileiro por parte dos portugueses. Percebemos na figura do escrivão da esquadra da coroa portuguesa, Pero Vaz de Caminha, um dos “inventores do índio”.

Mostra Luiz Donisete Grupioni (1994) que, contrariando os relatos da época, Pero Vaz não enxergava os índios como “selvagens”. Antes disso, os colocava na situação de verdadeiros “anjos do jardim do Éden” em seus relatos.

O processo que percebemos realizar-se na contemporaneidade está na tentativa de impor nossa cultura aos povos indígenas através das escolas indígenas, que acreditamos ser “irmão” do processo de catequização jesuítico. Se por um lado este último foi organizado na medida em que a coroa portuguesa necessitava fomentar o tráfico negreiro (e por isso

³Nhanderuete – Deus criador, considerado o supremo entre todos os Deuses.

catequizar o índio, uma vez que “escravo não tinha alma” e cristão não escravizava cristão – o índio catequizado lia a bíblia), a escola indígena serve para terminar este etnocídio e assim englobar nos círculos periféricos/marginalizados estas populações, levando a desocupação de “suas terras” (na realidade as terras indígenas são da União e estas populações apenas usufruem delas) para uso dos grandes grupos econômicos.

Pode-se dizer então que os “índios” são “inventados” neste processo que começa com os primeiros relatos dos viajantes como Caminha, sua imagem estereotipada é fortalecida pelos jesuítas e, posteriormente, têm sua imagem oficial consagrada pelos pintores da “missão francesa”, como aparece neste comentário de Grupioni em relação à análise Hans Staden: “Para tipificar as suas figuras, conforme preceitos clássicos, irá recortá-las de sua realidade e transportá-las para o mundo das relações proporcionais” (GRUPIONI, 1994, p. 50).

Concordamos com as idéias de Barthes (2003) para quem, muitas vezes, uma fotografia pode falar mais do que aquilo que nossa percepção pode entender como realidade. Entendida desta forma, uma imagem seria mais real do que nossa capacidade de entender este real.

Assim, os viajantes europeus, sobretudo os pintores franceses (os “fotógrafos” da época), consolidam a invenção de Pero Vaz quanto ao “índio” brasileiro como algo integrante (um objeto) da natureza e, portanto, da mesma forma que ela, passível de ser dominado. Uma vez que se considerava o dono da natureza (território do país) seria dono também do “índio”, lógica esta que nos acompanha até nossos dias.

Percebemos como clara a intencionalidade do branco europeu no momento da invenção deste “índio”, do mesmo modo que entendemos, ao menos na maioria dos casos, a ignorância por parte dos agentes sociais que usam e assim legitimam esta invenção podendo estes, em parte, serem absolvidos por este crime. Isso ocorre, até mesmo pelo que foi dito anteriormente, devido ao fato da sociedade de um modo geral “comprar esta ideia”, esta invenção ideológica; e assim tomá-la como verdadeira.

Teremos um “índio”, como teremos qualquer ideia diferente, cada vez que alterarmos o observador deste objeto. Porém, para fins propostos, podemos dizer que, no que diz respeito a este processo de invenção do índio, teríamos estruturas (termo usado de modo intencional para mostrar que mesmo assim teríamos uma essência entre estes diferentes) por parte dos aqui propostos como “não indígenas” que levariam a concepção de dois “índios”: Primeiramente aquele inventado a propósito de quem gestou este processo de modo mais ou menos intencional; e por segundo aquele “comprado” ideologicamente, um “índio” a priori a

experiência de quem “usa” este rótulo. O que, se por um lado seria menos “culpável”, por outro, do mesmo modo, contribui para o processo de submissão dos mesmos.

Mas não podemos esquecer que, tanto um quanto outro, de modo algum “são”, de fato, o “próprio índio”, até mesmo pelo simples fato dele não existir. Não existem “índios”, e sim Guarani, Kaingang, Yanomami etc. E mais, mesmo que respeitássemos estas diferenças etno/culturais, deveríamos ter claro que o máximo que conseguiríamos seria uma “leitura relativa” (seja de qual fosse o grupo) a partir de nossa própria cultura e “cosmologia”, e que por isso, de forma alguma poderíamos criar um “tratado definitivo/dogma” sobre a mesma.

Vale lembrar que consideramos a cosmovisão/cosmologia como as teorias acerca do movimento, ordem, espaço e tempo do mundo onde nós, humanos, somos apenas um dos atores envolvidos. Citando Aracy Lopes da Silva:

Cosmologias são teorias do mundo. Da ordem do mundo, do movimento no mundo, no espaço e no tempo, no qual a humanidade é apenas um dos muitos personagens em cena. Definem o lugar que ela ocupa no cenário total e expressam concepções que revelam a interdependência permanente e a reciprocidade constante das trocas de energia e forças vitais, de conhecimentos, habilidades e capacidades que dão aos personagens a fonte de sua renovação, perpetuação e criatividade. Na vivência cotidiana, nas aldeias indígenas, essas concepções orientam, dão sentido, permitem interpretar acontecimentos e ponderar decisões (1998, p. 329).

Esta mesma cosmovisão é que faz com que os povos indígenas se expressem através da linguagem mitológica. Esta é altamente simbólica e se manifesta através das músicas, hinos, gestos etc. Desta forma, serve como base para estes grupos serem e agirem no mundo. Porém, nossa cosmovisão científica ataca este diferente pelo fato de nele enxergar uma afronta a nossa busca pela verdade eterna e definitiva (estável). Na cosmologia Guarani, por exemplo, a “interação” com a divindade é muito mais presente, o Guarani não apenas é objeto do culto, e sim, também é o agente do mesmo (sujeito da crença). Conforme a autora:

Não como ideologia que aliena, distorce e distancia, mas como consciência do valor das coisas, esquema interpretativo a disposição do sujeito que conhece o mundo e age sobre ele [...] Cosmologias e seus mitos associados são produtos e são medos de reflexão de um povo sobre sua vida sua sociedade e sua história. Expressam concessões e experiências (SILVA in: GRUPIONI, 1994, p. 76).

Talvez pelo fato de ser o mito algo mais vivido/usual, mesmo com a aproximação dos povos indígenas com os juruá, este de forma alguma perdeu sua força. Ao contrário, se fortaleceu com o molde gerado por este contato. Assim, o que poderia, a um olhar mais ingênuo, parecer um sinal de fraqueza cultural, deve na realidade ser entendido como uma

adaptação que confirma a capacidade da manutenção indígena no que diz respeito a sua identidade cultural e resistência.

Além disso, podemos destacar o fato dos Guarani não possuírem a escrita como forma primordial de linguagem, como nos é convencional. Tal atitude pode ser compreendida como uma tentativa de defesa da identidade etno/cultural destes povos. Do mesmo modo, percebemos seu intuito de manter a técnica do artesanato. Este, além de significar uma razoável fonte de renda, possui um grande poder simbólico que também pode ser entendido como forma de linguagem.

No que diz respeito ao choque com as populações vizinhas e o que seria entendido ingenuamente como uma perda de identidade, aparece no povo Guarani como um paradoxo muito interessante. Estes são percebidos pelos outros povos indígenas como “índios de segunda categoria”. Na realidade (conforme já falamos anteriormente), trata-se de um grupo com grande capacidade de resistência cultural, que consegue adaptar-se ao contato com outros tipos de cultura.

Paradoxalmente, o fato de o Guarani ser entendido como um “índio ocidentalizado” (e por isso de segunda categoria) deve-se ao fato de que, em outros tempos, a etnia Guarani era colocada como um “índio clássico/padrão”, uma espécie de modelo de “índio” que se apresentava quando imaginávamos um indígena. Talvez nesse ponto o paradoxo se dissolva. No momento em que o Guarani é o modelo de índio, o padrão aclamado em ópera e poesias; passa a ser peça integrante do nosso cenário nacional. Sendo assim, não precisa ser estudado, uma vez que já está assimilado pela cultura nacional. Desta forma, legitima-se cada vez mais esta invenção do índio. O Guarani passa a ser “índio” branco e ingênuo da ópera, que deve ser “cuidado” por nossa sociedade. Fica por isso, de certa forma, marginalizados por ambos os lados. Não se enquadram no modelo juruá, nem nos modelos de outros povos indígenas. De certa forma demonstram que, mesmo empiricamente, conseguem relativizar mais do que nossa própria cultura. Conforme demonstra Carmem Junqueira (1991):

[...] É possível identificar o amadurecimento de uma sociedade pela qualidade que ela desenvolve de atender as demais em lugar de fazer com que seus próprios hábitos e valores atuem como empecilho para o conhecimento, ao contrário, ela se lança na fascinante aventura de tentar compreender o diferente, o outro (p. 11).

A partir desta ideia de Junqueira (1991), percebemos a sociedade/cultura Guarani como mais amadurecida em relação à nossa, uma vez que o respeito “deles” em relação ao “saber juruá” é maior que o nosso ao deles. Ainda assim, nosso mau etnocentrismo faz com

que os rotulemos como primitivos sem considerar que, de fato, o que muda é a simbologia de uma cultura para outra, e “apenas” isso, o “jogo de linguagem” (Wittgenstein, 1989), é que rege o movimento desta ou daquela cultura. Vemos esta aproximação (sem hierarquização) com o “saber juruá”, por parte dos Guarani, realizada de modo mais satisfatório. Coloca a autora:

A essa qualidade humana de atribuir significados, denominamos ‘capacidade de simbolizar’, cujo produto é o símbolo. Neste sentido, tudo que é criado socialmente pode ser entendido como símbolo [...] quando dizemos então que o símbolo é arbitrário, referimo-nos também a sua característica de ser mutável, transitório. Ele é transitório porque é histórico: altera-se por força dos arranjos sociais de cada época (JUNQUEIRA, 1991, p. 14-17).

Gostaríamos de colocar que, no momento que entendemos cultura como (também) fornecedor de um padrão de comportamento e que assim formará uma específica “teia simbólica”, logo, por consequência, seria impossível negar a existência de linguagens (que negociamos aqui como forma de expressão e ação no mundo social) também específicas, sejam elas mitológicas, científicas, religiosas etc.

Entendemos que, de fato, uma das funções do fortalecimento da vida em sociedade é um agressivo controle das atividades que supostamente poderiam desarmonizar o equilíbrio coletivo. Conforme Tassinari (2007, p. 01) “Atribuo a experiência escolar que todos experimentamos, a construção de um modelo impensado de ‘normalidade’ relacionando a certa forma de ensino e aprendizagem e a consequente obliteração de quaisquer outras formas que fujam a este modelo”.

Neste contexto, temos uma percepção que vai ao encontro com a ideia de que o mito e ciência são apenas jogos de linguagens diferentes, uma vez que na grande maioria dos casos a força coercitiva que possui o mito na sociedade Guarani é a mesma delegada à ciência (no caso o Direito, por exemplo) na sociedade juruá. Porém, colocamos esta diversidade como se um dos lados fosse o certo e o outro errado. Trata-se de explicações de mundo que parecem (ao olhar mais ingênuo) não poderem coexistir pelo simples fato de serem diferentes. Seria a nossa a explicação verdadeira, o que traça uma intransponível e eterna hierarquia entre estes diferentes discursos, como coloca a autora: “Cada cultura se afirma como melhor, como a verdadeira expressão da humanidade, desqualificando as demais, que não passam, do seu modo de ver, de imperfeitas, primárias quando não selvagens e bárbaras” (JUNQUEIRA, 1991, p. 20).

Temos a necessidade cultural de julgar as outras culturas, o diferente, como algo inferior, e cada vez mais construímos uma barreira de difícil transposição entre o que entendemos como “educação escolar indígena” (na escola organizada segundo nosso modelo) e o processo de educação indígena (Guarani, no caso em questão) que é oferecido às crianças destas comunidades desde as menores idades pelos mais velhos. Processo esse em que o primeiro se sobrepõe e assim nega o segundo, e que eterniza o que entendemos como “invenção do índio”, processo que começa a ser rompido na década de 1990.

Junqueira afirma que: “O ser humano, é assim moldado pela sociedade e assimila sua cultura desde o nascimento” (1991, p. 24). Daí a necessidade de preservar os modos de vida característicos de cada povo, uma vez estes representam sua relação com o mundo.

Podemos perceber que o mito das comunidades indígenas, se analisado por um olhar estruturalista, possui a mesma função coercitiva que gera os “hábitos de ação”. Significa dizer que, como temos uma lei “estatutária” em uma sociedade entendida como “moderna” - o que vai ao encontro de nossa defesa de mito e ciência - em muitos casos, ambos podem ser entendidos como formas diferentes de falar coisas semelhantes, assim mito e ciência em um e em outro contexto exercem a mesma função social.

[...] já os meninos pequenos conhecem a própria história e sabem que *pálop* fez este caminho tão complicado e perigoso para que os homens obedçam, para que façam o que é bom e não o que é ruim, para que não matem seus parentes, não cometam incesto, não sejam covardes, não roubem, não sejam preguiçosos (JUNQUEIRA, 1991, p.49).

Ocorre que possuímos uma priorização coletiva de determinados tipos de conhecimento. Isso faz com que, erroneamente, tomemos este ou aquele tipo de saber como mais ou menos evoluído e, por conseqüência classifiquemos as sociedades que usam este tipo de conhecimento (discurso) com o mesmo rótulo, com o que concorda Junqueira: “Difícilmente, pode-se dizer que, de modo geral, uma sociedade seja mais evoluída do que outra” (1991, p. 50). Ainda mais se considerarmos como parâmetro apenas a linguagem pela qual ela representa e vive o mundo, seja ela mitológica ou científica, por exemplo.

O que gostaríamos de propor, ao longo do texto, como “invenção do índio” é fortemente baseado em uma lógica cartesiana que busca sempre pela comparação e acaba por gerar pares dicotômicos. O problema começa quando usamos os rótulos de verdadeiro e falso, errado e certo etc, para hierarquizar estes pólos, já que deveríamos entendê-los apenas como diferentes. Até mesmo mais do que isso: como algo necessário para a existência de ambos. Junqueira entende a questão da seguinte forma:

Quando alguém entra em contato com costumes diferentes, que não consegue compreender, sua primeira reação é fazer comparações, tomar por base a própria cultura numa tentativa de organizar a informação a partir daquilo que conhece [...] A lógica de um sistema cultural é normalmente irracional em outro contexto (1991, p. 64).

Pode-se perceber que, se por um lado o entendimento de “pares dicotômicos”, como o “Cru e o Cozido” - para trazer Lévi-Strauss à baila - são estruturas complementares e não excludentes. Por outro, não podemos transformá-los em beligerantes, como fazemos com o par “índio e não índio”. Assim, o “índio” que devemos perceber não como “ofensor” de nossa cultura, mas como possuidor de uma outra cultura, pode ser entendido da seguinte maneira: “[...] todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (JUNQUEIRA, 1991, p. 88).

Acreditamos, portanto, não existir uma justificativa razoável para rotularmos como “verdade”, por exemplo, a teoria heliocêntrica de Nicolau Copérnico e como “mentira” a explicação mitológica dos Guaraní sobre o “fenômeno do dia e da noite”.

Pensamos que, se por um lado o uso de mapas e cartas cartográficas são instrumentos importantes em aulas de Geografia, mesmo nas escolas indígenas, por outro, de modo algum estes podem ofender a ideia da “Terra sem Mal”, sendo este um diálogo que não hierarquiza os discursos, sendo portanto, horizontal. Desta forma, deveria ser oferecido aos professores das escolas indígenas:

[...] o acesso a informações sobre as sociedades e culturas indígenas no Brasil, possibilitando-lhes conhecimento que possam contribuir para a superação da distância que tantas vezes e por tanto tempo se construiu estes setores da população brasileira: os índios, de um lado; a população escolar não índia e seus valentes professores, de outro [...] (GRUPIONI, 1994, p. 17).

Se considerarmos que aceitamos as transformações culturais ocorridas em qualquer sociedade - ao que detectamos popularmente como “evolução social” - e não fazemos o mesmo com os povos indígenas, acreditamos mais uma vez estar comprovada a ideia de não lidarmos com indígenas, sejam eles de qualquer etnia, mas com o índio inventado, de tal jeito cristalizado em nossa cultura que não lhe é permitido uma suposta, seja certa ou errada, evolução cultural, conforme percebido no livro didático de Fiori & Lunardon (2009) “Embora sejam mantidos costumes e tradições indígena, muitos adotaram uma vida parecida com a do branco: nas roupas, nas habitações, na língua – procuram falar o português” (p. 60).

Em outras palavras, a invenção está de tal forma “pronta” e “acabada” que, de maneira alguma, seria útil ou salutar qualquer que fosse a “evolução” (seja ou não este o termo correto para pensar as culturas indígenas). Nossa imagem de índio ainda está diretamente ligada ao silvícola que andava nu, e este não é passível do uso de um aparelho de telefonia celular.

O “índio” inventado não é dono reconhecido da terra onde mora, por mais que a própria lei o coloque desta forma (em termos, uma vez que ele possui apenas usufruto sobre as terras). Ao contrário, a população que roubou-lhe a terra o inventou como alguém ingênuo e indefeso que precisa de terras “doadas” pelo Estado, alguém que necessita da “nossa educação” para ascender de um “estágio primitivo”. Até mesmo de médicos gentilmente “ofertados” por nossa sociedade eles precisam. Porém, não lembramos que também as doenças, ao menos as modernas, que eles conhecem também são presentes nossos. A própria ideia, defendida até mesmo por alguns “indigenistas”, do possível desaparecimento de algumas culturas indígenas, parece pecar no que diz respeito a isso. Acreditamos que somente quem não percebe a capacidade de adaptação das sociedades indígenas é capaz de concordar com esta sua possibilidade “iminente” de desaparecimento. Sem dúvida a educação, seja ela escolar ou não, teria um papel fundamental, tanto para afirmar como para negar esta possibilidade.

Ainda que as leis apresentem os povos indígenas como donos por direito da terra em que vivem, sabemos (como já dissemos anteriormente) que o convívio social inverte esta lógica. Na Constituição Federal a defesa de uma escola indígena indica um espaço orientado segundo suas características e necessidades. Ambas as situações são negadas, portanto, pela lei do convívio em sociedade. Vejamos:

A CF assegurou ainda aos povos indígenas o direito à educação, reconhecendo a utilização das línguas nativas e dos seus próprios processos de aprendizagem (art. 210, parágrafo 2), e a proteção às suas manifestações culturais (art. 215, parágrafo 1) (GRUPIONI, 1994, p. 88).

Percebemos, portanto, que todas as Constituições Federais marcaram a necessidade de “proteção” das comunidades indígenas, mesmo durante o regime ditatorial militar. Porém, destacamos que estas leis (como várias outras em nosso país, infelizmente) pouca aplicação possuem após a sua escrita. A primeira Constituição que dedicou um capítulo exclusivo aos povos indígenas foi aquela promulgada no ano de 1988, o que por si só atesta o aspecto de resistência cultural do povo Guarani.

Ficam evidentes os objetivos implícitos no processo de educação escolar indígena, no momento em que o mesmo conhecimento, no que diz respeito ao xamanismo, por exemplo, é “negado” ou ao menos colocado em um local de segunda categoria nas salas de aula (ao menos nas não indígenas), para posteriormente ser usado pelos grandes grupos farmacêuticos transnacionais.

Ocorre que o conhecimento que nossa cultura rouba dos povos indígenas não traz consigo a “lição completa”. No exemplo do aproveitamento do xamanismo isso fica evidente. Se por um lado utilizamos as mesmas técnicas e plantas, por outro, não respeitamos esta floresta como o fazem os indígenas. Ao invés disso, passamos a vê-la como uma mercadoria. Esse “ver” a natureza de modo diferente ocorre devido ao fato de que em um e em outro processo (em cada cultura) a simbologia é outra. O professor juruá, quando em trabalho nas escolas indígenas, em alguns casos, se esquece de respeitar as diferenças de simbologia envolvidas no processo. Isto é, trabalha apenas com a “teia simbólica” a qual ele próprio está preso, prejudicando assim uma educação que poderia contribuir para o fortalecimento dos traços culturais e identitários de seus alunos. Conforme afirma Grupioni:

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. têm sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória (1994, p. 149).

Mesmo com a presença constante da “questão indígena” nas mais diferentes constituições elaboradas em nosso país, no que diz respeito a educação escolar indígena pouco foi alterado desde o período colonial, de sua catequese delegada aos padres jesuítas, até o início do século XXI, onde somente após a década de 1990 este processo para a ser alterado.

As escolas indígenas (inclusive no estado de Santa Catarina) começam um movimento, após os grandes avanços referentes aos mais diversos estudos e pesquisas sobre essas comunidades para a passagem da gerência deste processo, ao menos em parte (com o que acreditamos ser a melhor alternativa para que esse processo seja mais significativo), dos juruá para as próprias comunidades indígenas, rompendo assim com o objetivo da formação destes povos que ocorre desde a chegada dos padres jesuítas. Uma destas revolucionárias mudanças são os cursos de formação de professores Guarani, na medida em que as escolas das comunidades pretendem no menor espaço de tempo possível contar apenas com

professores indígenas. Fortalece, desta maneira, seus alunos no sentido de lidar com a sociedade jurua envolvente, mas que também fortaleçam sua identidade cultural.

Devemos também destacar que de modo algum estas transformações conseguiram romper com o quadro de preconceito referente a estas comunidades por parte da sociedade nacional.

5.3 ESCOLA INDÍGENA

Nas década de 1940 inicia no sul do Brasil o movimento que questiona a formação de escolas nas comunidades indígenas culminando para que em 1963 fossem criadas as primeiras escolas indígenas ligadas à rede estadual de ensino, que neste primeiro momento ainda não atendiam as reais necessidades deste povos (OLIVEIRA, 2010). Este movimento de consolidação do processo de escolarização indígena, em Santa Catarina, segue até que:

Em 1993, a Secretaria de Estado de Educação (SED) assumiu a gestão educacional das escolas indígenas, posicionando-se frente às exigências nacionais, promovendo a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI/SC), em 1994. Passam a ser tomadas providências norteadas pelos princípios da especificidade, diferença e interculturalidade, integrados à elaboração das propostas curriculares (Santa Catarina, 2002). Conforme nos aponta Vieira (2006:48), este foi um marco para os avanços e conquistas das escolas indígenas de Santa Catarina, promovendo a capacitação de professores e profissionais envolvidos, além de culminar com a inauguração das primeiras escolas indígenas Guarani de ensino fundamental: Escola Indígena Ka'akupé, aldeia Massiambu (Palhoça/SC), em 1995; seguida pela Escola Indígena Itaty, aldeia Morro dos Cavalos (Palhoça/SC), em 1996; e Escola Indígena Yyn Moroti Wherá, em 1998, posteriormente denominada Wherá Tupã – Poty Djá (OLIVEIRA, 2010, p. 04)

Através dos dados coletados, percebemos que os Guarani são bastante zelosos em relação ao papel da escola na comunidade, percebem e respeitam a distinção entre o saber Guarani e o saber do jurua. Destacam a importância da leitura e da escrita como forma para um contato mais seguro com o “mundo dos jurua” (expressão bastante usada pela comunidade), mas sempre apontam que de modo algum este contato altera sua concepção de mundo e a cultura Guarani. Outra questão importante é o grande respeito ao professor jurua, não sem ressaltar que os primeiros professores são os mais velhos da comunidade. Deste modo percebemos que a família não se exime do papel de educador, problema sério que

encontramos na escola dos juruá – que nos dias de hoje não assumem o papel nesta educação extra-escolar, mas que esta diretamente ligada a ela.

Destacamos também que em vários relatos dos Guarani aparece a argumentação que a escola (no caso a educação escolar indígena) não fere a educação destes povos, o que acreditamos estar ligado ao preconceito que percebemos na sociedade nacional, onde o índio de hoje é percebido como um “não mais” índio.

Cada vez mais esta inserção dos indígenas no processo de sua educação escolar se faz presente, e por isso este processo é cada vez mais relevante e emancipatório. Percebemos na entrevista de José Benites apresentada e um pequeno trecho em Nunes Junior (2009) como o ensino Guarani é mais contextual:

A criança aprende só em Guarani, com professor falando em Guarani, na 1a e 2a série. Mas ela também aprende um pouco do português, pra cumprimentar o juruá quando chegam na aldeia pra visitar, pra poder entender o que o juruá diz e levar ele até o cacique. Na 3a e 4a série, aprende ainda em Guarani, mas com um professor traduzindo pro português, porque aí a criança vai aprender um pouco mais, se acostumar com a língua, ir aprendendo a ler em português aos poucos, porque depois disso ela já vai ir pra cidade com os pais e vai precisar ajudar os mais velhos a ler o nome do ônibus, a contar dinheiro. Mas até aí ela tem que saber o que é a cultura indígena e o que é a cultura do juruá (p. 79).

De fato, percebemos a construção do processo de escola indígena, devido a tudo o que foi dito anteriormente, como uma caminhada que em passos lentos busca romper o quadro que aqui negociamos como invenção do índio. Concordando com Grupioni: “Ainda mais quando nos voltamos a analisar a forma como, via de regra, os manuais didáticos ainda tratam os índios, suas sociedades e seu papel na história: a partir de formulações esquemáticas e baseadas em pressupostos ultrapassados” (1994, p. 18).

A escola tem como intenção servir como um espaço em que seria trabalhado o respeito às diferenças, a valorização da diversidade, fosse ela ou não destinada às comunidades indígenas, sendo necessária a utilização cada vez menor de discursos pedagógicos que atacam justamente essa diversidade. Aponta Nunes Junior (2009):

Na Educação Tradicional Guarani percebemos que além dos “professores tradicionais”, ou seja, os mais velhos, também os fatos, assim como os momentos, o cotidiano, a mata, os perigos, o caminhar ao lado dos irmãos, etc. são portadores de ensinamentos apreendidos pelos educandos no ambiente em que estão inseridos. O simples ato de entrar na mata para buscar lenha para fazer o almoço já se transforma numa aula imensa, com informações complexas que passam tanto pelas denominações e funções de plantas, quanto pelo domínio do medo dos perigos escondidos no verde das folhas das árvores (p. 74)

Todavia, a capacidade de aceitação do discurso do “diferente” é muito maior no sentido Guarani/juruá que o contrário, indo ao encontro daquilo que anteriormente foi relatado.

No que se refere ao ensino de geografia para comunidades indígenas temos um bom exemplo de como eles concebem sua geografia própria no trecho seguinte:

Para nós na nossa geografia, nunca se pode dizer que os seres vivos não sabem de nada. Tantos os animais como os seres humanos sabem de alguma coisa. Tudo faz parte da geografia. Os bichos sabem da geografia: A saracura adivinha chuva, o rouxinol adivinha verão, o sabiá da mata adivinha quando a terra está dura, o gavião adivinha um dia de sol, o jacaré adivinha quando vai chover, o macaco capelão sabe das horas (PROFESSOR YAWANAWA apud GOMIDI, GAVAZZI, p. 12)

Outra questão importante no ensino de geografia nas escolas indígenas é a necessidade de perceber que para estes povos o “espaço” (o termo vem grifado para propositalmente ficar vago e impreciso, pois poderíamos usar o termo “terra” ou “território”, mesmo sabendo que geograficamente falando são conceitos distintos) é onde os homens exercem seu modo de vida, eles se entendem como um entre tantos outros objetos da natureza e não como seu dono, necessita dele para ser “o que é”, e por isso possui perante este organismo vivo uma atividade de respeito, o indígena se percebe como pertencente a natureza e não ao contrário. Deste modo, a educação escolar indígena deve ser mais fiel à educação indígena do que em relação a educação escolar juruá.

São, portanto, os Guarani mais receptíveis as trocas de experiência e aprendizado recíproco, sendo que a distinção feita por eles entre conhecimento Guarani e juruá diz respeito a modos diferentes de ser e não a algo com maior ou menor grau de relevância. Justamente o contrário do que tratamos nos materiais didáticos.

Sobre os livros do MEC e a educação oferecida aos povos indígenas, aponta o autor:

[...] contemplaram a produção de materiais para a sociedade brasileira não-indígena mostrando sua preocupação com a forma deficiente com que as sociedades indígenas são tratadas nos manuais escolares [...] impropriedade dos estereótipos e preconceito que sempre associam o índio ao ‘primitivo’ ou à ‘criança’ (GRUPIONI, 1994, p. 22-61).

Este preconceito fica evidente se lembrarmos que o contato do europeu com os indígenas do Brasil data de mais de quinhentos anos. Prova disso é que agora surge a preocupação para uma educação escolar indígena adequada. Acreditamos, como relata Barros (2001, p.07-08) que de fato uma educação escolar indígena deveria considerar:

Portanto, pensar o ensino indígena diferenciado é desconstruir a instituição escolar e reconstruí-la na perspectiva do universo guarani-mbyá, atualizando-a e ressignificando-a como discurso. Isso implica reconhecermos a escola não-índia moderna, ocidental e fundada na escrita e no texto como um modo de educação estranho à tradição oralizada indígena, marcada por uma ênfase mnemônica e pela confluência do tempo do sagrado na experiência individual e tribal. Aceitos esses pressupostos, talvez aumente a possibilidade de a escola ser incorporada ao mundo guarani, pois seria compreendida e sancionada por seu campo simbólico: as divinas palavras. Tal perspectiva, de caráter metodológico mais geral, impõe-se à construção social da escola diferenciada indígena. Construção que, como praxe, processa-se numa dinâmica contraditória, onde os modos e usos da educação se realizam numa rede polissêmica, que ainda desafia a assessoria não-índia e os docentes guaranis.

A necessidade de repensar a escola indígena a partir de práticas pedagógicas próprias, não pode ser entendida como uma forma de não reconhecimento das culturas adjacentes, antes disso deve ser percebida como uma contribuição que vai ao encontro da vontade/necessidade de tornar essa inter-relação mais relevante para ambas as culturas, como aponta BARROS (2001, p. 11):

Afirmar a cultura não implica ignorar o contexto interétnico no qual ela se situa. Defendo a importância do diálogo intercultural e, no caso da avassaladora história cabralina escolarizada, da necessária desconstrução da leitura dominante produzida pelo colonizador português, reconhecendo outras perspectivas, outros olhares e, entre estes, o olhar e a memória guarani. Nesse contexto, creio na importância de refletirmos sobre a temporalidade e as relações necessárias entre memória e história, e no intercâmbio com trabalhos investigativos que se realizam entre guaranis de diferentes grupos, aldeias e reservas, aprofundando com isso a densidade dos projetos político-pedagógicos em elaboração.

O próprio fato dos Guarani terem resistido cultura/eticamente desde a chegada do europeu demonstra que a necessidade por esta escola só existe no “entre lugar”, na inter-relação entre esta cultura e a cultura juruaí, e não como uma necessidade endocultural. O mesmo percebemos no trecho:

[...] diferentemente de outros problemas sociais, as dificuldades não decorrem da existência do índio em si mesma, mas sim do próprio homem branco, que é no final das contas que gera e determina esta interação. Ou melhor, são as tensões e carências da sociedade brasileira as responsáveis por seu antagonismo com os povos indígenas (GRUPIONI, 1994, p. 64).

Em um complexo paradoxo, a sociedade nacional que legitima a destruição cultural dos povos indígenas, é a mesma que nega a “culturalidade” de um indígena que usa telefone celular ou está com uma filmadora na mão. Digo paradoxo porque, ao menos teórica e oficialmente, esta escola deveria respeitar a diversidade e ajudar no fortalecimento da cultura destes povos.

Cabe ressaltar aqui outra importante tentativa de romper com este quadro que é a criação de um curso superior de Licenciaturas dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng a partir do projeto desenvolvido pela Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI). O curso será desenvolvido na UFSC. A graduação será presencial com carga horária dividida entre universidade e comunidade, visando instrumentalizar os futuros professores para um melhor aproveitamento nas salas de aula de suas comunidades.

A formação desses professores indígenas em nível superior terá fundamental importância na quebra de preconceitos referentes a estas populações. Uma “suposta” evolução tecnológica, como por exemplo, a telefonia celular, não é tida como “paradigmática” em nossa cultura. Não deixamos de ser “não índio/caucasiano” por usar um instrumento que nossos antepassados não usavam pelo fato de, possivelmente, ele não existir em sua época. Porém, o “índio” que usa este aparelho deixa de ser índio, pelo simples fato de nossa “invenção” não permitir, uma vez que o colocamos como alguém primitivo, parado no tempo.

Acreditamos, portanto, que a caminhada para a maior relevância do processo de “escolarização” nas escolas indígenas se encontra em marcha devido a participação das lideranças das comunidades na elaboração do processo. O mesmo é defendido por GRUPIONI (1994):

A especificidade e diferenciação são atributos necessários para uma escola indígena adequada, mas não são condições suficientes para uma escola indígena autônoma: é necessário ainda assegurar o direito dos povos indígenas a associarem verdadeiramente a suas escolas aos projetos de presente e futuro. Em outras palavras, é preciso assegurar que os povos indígenas tenham o controle efetivo de suas escolas [...] Caso contrário, as escolas continuarão a ser um desastre, ou, na melhor das hipóteses, uma ameaça potencial para estes povos (p. 160-161).

O desconhecimento e desrespeito aos povos indígenas em nosso país é algo tão presente que legitimamos em nossa história o “Descobrimento” do Brasil. Neste episódio inauguramos de modo oficial nossa história. Logo, negamos tudo àquilo que é anterior a ela.

Sendo assim, a história dos índios é inventada, e a partir desta invenção lidamos até hoje com os “índios reais”. Esta invenção ocorreu, também, fortalecida pela literatura, conforme GRUPIONI (1994, p. 239):

O índio produzido pelo imaginário colonial setecentista e moldado pelas técnicas literárias ilustradas retorna no século XIX, recuperado pelo romantismo, como representante da raça nativa que formou a nação brasileira, juntamente com o branco e o negro. No triângulo racial da gênese da nação brasileira, o elemento índio fora construído da depuração dos ideais do branco e da reprodução do mito da

nobreza indígena, que criou princesas filhas de caciques e de nobres guerreiros nativos [...] A idealização criada sobre o índio síntese asséptica produzida no laboratório das academias terá, definitivamente, seu espaço reservado no imaginário nacional. É ele, esse índio imaginário criado pelos poetas, que irá figurar nas bandeiras da revolta nativistas do século XVIII. Que estará presente nos terreiros de umbanda, na figura do caboclo. E que ano após ano renasce nos manuais didáticos que falam das origens do povo brasileiro.

O discurso pedagógico entendido como uma linguagem totalmente hierarquizante e formatadora de supostas individualidades deve ser combatido nas escolas, sejam elas ou não Guarani, uma vez que entendemos a linguagem como expressão do modo de ser, agir e interpretar/representar o mundo. Assim, o ataque a linguagem mitológica Guarani nas salas de aula, longe de ser “apenas” uma postura didático/metodológica, é antes um ataque a sua cosmologia e identidade cultural.

Concordamos com Grupioni (1994) quando ele aponta não ser a língua, somente um modo de expressarmos o mundo:

A estrutura da língua que uma determinada pessoa usa geralmente influencia a maneira na qual ela entende seu ambiente. Quase que podemos dizer que o quadro do universo muda de língua para língua. Os colonizadores ignoravam a visão de mundo que os índios tinham obrigando-os a falar o português, a acreditar no seu Deus e a abandonar hábitos culturais que cultivavam a milênios. As escolas “civilizadas” que as missões impuseram aos índios foram exemplos de violência cultural sem precedentes [...] O entendimento entre as duas partes a verdade nunca aconteceu. Se os índios eram gentis e amáveis, os portugueses interpretavam aquela atitude como submissão e docilidade que facilitava a escravidão. Se os índios reagiam à submissão por que eram orgulhosos e cientes de sua condição de donos da terra, eram como selvagens que precisavam ser “amansados” (p. 295-296).

Em razão de ter sido a ciência consagrada por nossa cultura ao longo dos séculos como produtora das verdades que regem nossa vida em sociedade, o discurso pedagógico, supostamente carregado por uma cientificidade /objetividade, vence em sala de aula o discurso mitológico, colocando-o como “fantasioso”.

O que ocorre, infelizmente, é que o próprio aluno passa (em alguns casos) a adotar este discurso mitológico como inferior, tomando assim a razão científica como verdade. Falamos aqui dos alunos não indígenas que assim colaboram para a perpetuação da “invenção do índio”, na medida em que conforme já falamos o aluno Guarani percebe de maneira clara a distinção entre esses diferentes discursos, indo ao encontro da ideia do autor com o autor:

Mitos, desta perspectiva, podem ser entendidos como narrativas que trabalham com arquétipos presentes no inconsciente coletivo e que permitem o contato com emoções e imagens simbólicas constitutivas da própria condição humana. Neste sentido, operam em um plano inconsciente mas compartilhado coletiva, universalmente (GRUPIONI, 1994, p. 319).

Sendo assim, a razão/lógica ocidental que sustentou o domínio europeu caucasiano ao longo da história da humanidade, por ser este elemento pretensamente capaz de “humanizar” os mundos primitivos na América e na África, é a mesma que coloca o mito como algo fabuloso, mágico e irreal e que prega o lógico como um método que busca pela verdade. Em outras palavras, o mesmo domínio “legítimo” que caberia ao branco sobre o escravo e o índio caberia à ciência sobre o mito, uma vez que a primeira seria a narrativa da verdade, enquanto o último um falso discurso.

Mito e ciência são percebidos como formas diferentes de linguagem e, uma vez que usamos de um “bom etnocentrismo” (nos ideais propostos por Rorty, 1997), apenas este aspecto os difere, uma vez que podem até mesmo falar de semelhanças. Aponta Grupioni (1994):

O mito (assim no singular) pode também ser definido como um nível específico de linguagem, uma maneira especial de pensar e de expressar categorias, conceitos, imagens, noções articuladas em histórias cujos episódios se pode facilmente visualizar. O mito, então, é percebido como uma maneira de exercitar o pensamento e expressar idéias. Quais seriam, porém, suas características distintivas? (p. 324).

Aos nossos olhos ocidentais os signos Guaraní parecem mais metafóricos e poéticos, cabe aqui destacar que, se por um lado o mito é usual/contextual, por outro, concordamos com a ideia de tradução do mito de uma cultura para outra. Sendo assim, o mesmo mito que trata de uma cultura específica, tem como característica fundamental falar de um fenômeno comum a toda espécie humana.

Percebemos o mesmo preconceito que traz o “índio” de hoje como um “não índio” por usar roupas, celulares etc., no que diz respeito ao mito que se “desfaz” quando traduzido de uma cultura para outra. Entendemos, em um e em outro caso, uma capacidade de resistência e dinamismo que, se pensado em relação à lógica anterior, são responsáveis pela manutenção de sua existência. O novo, um dos “novos” inimigos desta tentativa dos povos indígenas de manutenção de sua cultura/identidade, é justamente o estereótipo implementado no que se refere ao que chamamos de “invenção do índio”, nos livros didáticos.

Através, portanto, dos livros didáticos associados à ação da grande mídia, nossa cultura (aqui negociada como um código simbólico) consegue a manutenção da “invenção do índio” de Pero Vaz de Caminha.

Com o mau uso daquilo que entendemos como “bom etnocentrismo”, transformando-se, portanto em um “mau”, uma vez que não conseguimos entender nosso código simbólico (cultura) como relativo, teremos o surgimento de uma série de estruturas-

preconceituosas. Deste modo, assim como o candomblé seria uma religião “primitiva”, a cosmovisão mitológica seria um conhecimento “primitivo” e assim de segunda categoria. É este o preconceito que coloca os povos indígenas como possuidores de uma “lógica/estágio/primitivo” pelo qual já passamos e superamos, não sendo, portanto, necessário seu entendimento.

Porém, este “conhecimento selvagem” tem mostrado grande capacidade de adaptação à cultura daqueles que o circundam, negando as teorias que pregavam o desaparecimento em um breve espaço de tempo destes grupos. Eles, ao contrário, têm aumentado seu crescimento demográfico e participação no cenário político.

Porém, este questionar do estereótipo do “índio” é um movimento que ainda não chegou à escola/livros didáticos não indígenas, sendo apenas trabalhados nas escolas indígenas. Aponta o trecho:

Nosso ponto de partida é que, apesar da produção a acumulação de um conhecimento considerável sobre as sociedades indígenas brasileiras, tal conhecimento ‘ainda não logrou ultrapassar os muros da academia e o círculo restrito dos especialistas. Nas escolas a questão das sociedades indígenas, freqüentemente ignorada nos programas curriculares, tem sido sistematicamente mal trabalhada. Dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...] Sabemos da importância da escola, e do espaço ocupado pelos livros didáticos, no processo de formação dos referenciais básicos das crianças na nossa sociedade [...] Neste contexto, o livro didático é uma fonte importante, quando não a única, na formação da imagem que temos do *outro*. Alie-se a isto o fato do livro didático construir-se numa autoridade, tanto em sala de aula quanto no universo letrado do aluno. É o livro didático que mostra com textos e imagens como a sociedade chegou a ser o que é, como ela se constituiu e se transformou até chegar nos dias atuais (GRUPIONI, p. 482-486).

O livro didático mostra o índio, bem como o negro, como algo no “passado”. Desta forma, não teríamos mais indígenas no presente. Eles foram engolidos por nossa cultura, como aponta o autor:

[...] à primeira crítica do livro didático: índios e negros são quase sempre enfocados no passado. Falar em índios é falar do passado, e fazê-lo de uma forma secundária: o índio aparece em função do colonizador [...] Há diferentes imagens, contraditórias entre si, fragmentadas nos manuais escolares. Assim como também são fragmentados os momentos históricos nos quais os índios aparecem. Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil. O que parece mais grave neste procedimento é que, ao jogar os índios no passado, os livros didáticos não preparam os alunos para entenderem a presença dos índios no presente e no futuro. E isto acontece, muito embora, as crianças sejam cotidianamente bombardeadas pelos meios de comunicação com informações sobre os índios hoje (Idem, p. 487-489).

Percebemos também que em algumas situações a suposta caracterização da escola indígena é reforçada em determinadas estruturas que não o próprio saber Guarani. Temos um bom exemplo disso na construção de um grandioso ginásio de esportes em forma de tatu na reserva indígena Kaingang no município de Ipiáçu- SC. Em Carraro (2008) percebemos que um dos próprios professores indígenas desta escola parece não ter claro o papel da escola indígena como fortalecedor da identidade destes povos:

A escola possui um completo laboratório de informática. Dos 28 professores que nela lecionam doze são Kaingang. Um deles, Pedro Krezsó, explica que o principal objetivo é ensinar os costumes da cultura branca e aprender suas boas lições, sem, porém, esquecer os valores indígenas, especialmente a língua. A escola é redonda como taba, o ginásio de esportes tem a forma de um tatu e o centro cultural lembra um cágado. Não existe nada igual no Brasil (p. 74).

Do mesmo modo que inventamos (ou ao menos legitimamos a invenção colonial européia) este índio a partir de preceitos racionalistas (no que tem de pior nesta palavra), herdamos o preconceito dos sofistas em relação ao mito/narrativa como subtraída de qualquer tipo de “logos” que, por sua vez, era atribuído exclusivamente a filosofia, ciência mãe de todas as outras.

O dizer mata o mundo, limita como objeto aquilo que é pensado, pois a ideia vira nome, “coisifica” essa ideia. A ideia a ser pensada precisa, portanto, de um rótulo criado por e a partir de uma série de outros nomes. Assim, é por eles limitada e ao mesmo tempo limitante.

Podemos dizer que os objetos do discurso são objetos sociais, pois são pensados sobre e a partir destes rótulos do espaço e do tempo cultural em estes são colados. Em outras palavras, é o meio cultural que faz a colagem das palavras com as coisas e assim cria os “jogos de linguagem”.

Se pensarmos na aproximação das palavras com as coisas, no modo como sua produção ocorre a partir de variantes sócio-culturais, entendemos de modo claro a aproximação relevante defendida por Lévi-Strauss (1990) da antropologia com a lingüística, ou seja, a linguagem seria “momento” e não documento, no verdadeiro sentido dos “jogos de linguagem” de Wittgenstein (1989).

Não há discurso sem sujeito (discurso este expresso sempre pela linguagem), não há sujeito sem ideologia. Logo, não há linguagem sem ideologia. Daí a relevância da análise cultural/contexto quando do estudo sobre qualquer tipo de linguagem.

O discurso pedagógico, que também poderíamos negociar como linguagem pedagógica, é um discurso carregado de grande autoritarismo indo ao encontro da ideia de violência simbólica de Pierre Bourdieu:

Violência insensível, invisível as suas próprias vítimas que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em ultima instancia, do sentimento (1975, p. 7-8).

Por ser autoritário, o discurso pedagógico (escolar por consequência) fere o discurso do próprio aluno. Neste sentido, teríamos uma hierarquia, alguém que está ali para ouvir e outros para falar. Concordando com Eni Pulcinelli Orlandi:

Partindo da suposição de que se poderiam distinguir três tipos de discurso, em seu funcionamento – discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário – procuraremos caracterizar o discurso pedagógico (DP), tal qual ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário (1987, p. 15).

A polissemia do discurso escolar é contida, pois obedece a uma já citada hierarquia. Existe uma ordem no discurso/linguagem, no que diz respeito a sua forma e ao seu conteúdo. O professor coloca como verdade seu discurso, que acaba sendo validado. Seguindo a ideia de campo de Bourdieu, compreende-se que: “a estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro” (ORLANDI, 1987, p. 17).

Isto porque o discurso pedagógico é carregado por uma voz hiperativa e limitadora que causa no aluno a ideia de obrigatoriedade. Com o tempo, o próprio professor lhe outorga uma personagem que concebe verdades, o que fica evidenciado em falas como: “Percebes, entendes”, como alguém hierarquicamente superior no cenário do discurso.

Caberia ao educador informar o aluno, uma vez que, em tese, ele não teria a “posse” de dado discurso; e não tomar posição de limitador de verdades, pelo simples fato de estar no topo da hierarquia discursiva. Posição esta com a qual, da mesma forma que Orlandi, não concordamos:

[...] temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia (1987, p. 18).

O discurso pedagógico é carregado por uma “cientificidade” que serve para tentar atribuir-lhe um peso de verdade, que o torna inquestionável pelos alunos. Sendo assim, o

discurso pedagógico visa apropriar-se da objetividade que supostamente é característica da ciência. Ele “encaixota” as disciplinas, divide os saberes e assim tira a unicidade das coisas. O discurso holístico é destruído em prol de um suposto saber legítimo. O professor aproxima-se do discurso do cientista e assim passa a ser condicionado por ele. O mesmo acontece com os alunos, por consequência.

O professor não faz o processo “Antropofágico” com o conhecimento científico, não adapta este modelo de discurso a um modelo “professoral”, ao contrário, assume este discurso como sendo seu próprio. Uma suposta objetividade faz com que as idealizações e generalizações científicas/ pedagógicas (no caso de fusão destes discursos) virem dogmas, tanto para alunos como para professores. Orlandi compartilha: “Podemos citar, por exemplo, o material didático, que tem um caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto” (1987, p. 22).

Esta “bíblia” que não pode ser contestada - o livro didático, quando da não mediação do professor, ou ainda quando o professor media no sentido de dogmatizar este instrumento - é que faz com que seja inventado um “índio” em nossas escolas. Estes professores quando envolvidos no processo de educação indígena encontram dificuldade no desfazer desta invenção, na medida em que foram “educados” segundo esta lógica.

Tassinari (2007, p. 04) ressalta que o mau aproveitamento na escolha dos livros didáticos através do PNLD contribui para a perpetuação de visões preconceituosas em relação aos povos indígenas por parte das nossas redes de ensino regular, o que dificulta a aceitação das práticas pedagógicas indígenas, indo ao encontro daquilo que chamamos de invenção do índio. Porém, ressalta que o Ministério da Educação e as Secretarias Estaduais mostram um considerável empenho no que diz respeito à melhoria do processo de educação escolar indígena em nosso país.

No que tange às escolas indígenas, houve um inegável investimento governamental para colocar em prática as exigências da legislação. No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação foram criados departamentos voltados para o desenvolvimento de políticas educacionais para indígenas. Foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas. Foram desenvolvidos programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas. Foram publicados livros didáticos em línguas nativas.

Este dogma criado (também) pelo livro didático faz com que não exista “em si” a necessidade de mediação, uma vez que o “apreendido” ali é a verdade, a meta final, o objetivo de dado conteúdo. Em outras palavras, a reflexo da mediação e do debate crítico é absorvida pela objetividade do livro, que leva a um automatismo do processo de ensino e aprendizagem,

de maneira que a percepção destes novos discursos pedagógicos que estão em processo de construção nesta nova educação escolar indígena (onde aqui fazemos a diferenciação com o processo de educação dos indígenas que começa com os jesuítas) também sejam aproveitados na escola dos juruá. Aponta BARROS (2001, p.13):

Construir uma práxis intercultural implica não apenas realizar a escola diferenciada indígena, mas também inserir em igual contexto a formação de educadores não-indígenas. Somente envolvendo as licenciaturas universitárias, os cursos de formação e capacitação de ensino fundamental e médio numa reflexão intensiva sobre os processos de silenciamento do Outro, é que poderemos constituir profissionais de ensino mais comprometidos com o diálogo necessário entre grupos étnicos diferenciados, ativos defensores de uma sociedade nacional plural.

Desta forma, “entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia” (ORLANDI, 1987, p. 22).

Se por um lado a escola (através de sua linguagem/discurso pedagógico) prega uma suposta neutralidade sócio-cultural, por outro, é inegável que ela apresenta, na guerra entre instituições públicas e particulares, por exemplo, maiores e melhores condições/oportunidades para aqueles que detêm o capital econômico. Desta forma, passa a ter a força motriz da continuidade da exploração de alguns indivíduos sobre outros. Fica evidenciado que temos sempre um atrelamento do capital “cultural” ao capital econômico.

A linguagem é fruto de uma necessidade. Esta varia no espaço e no tempo, gerando o que poderíamos chamar de locais de enunciação de discursos. Assim, na medida em que temos um discurso pedagógico/escolar, devemos questionar qual a necessidade deste discurso.

É necessário que seja percebido nesta nova escola indígena que está em processo de construção a valorização da linguagem oral. Destacamos que os ensinamentos fundamentais da cultura guarani difundidos na comunidade na Opy (casa de reza) faz uso deste tipo de linguagem como forma de transmissão do conhecimento. Afirmo o autor:

A atualização da tradição nas novas gerações guarani-mbyá sempre foi mediada pela oralidade, na materialidade da língua em discurso e pela figura de velhos narradores (especialmente caciques ou pajés), apresentados em lugares de memória (como a Casa de Reza, Opy). Sem a consideração da importância de seu papel e da necessidade de incorporá-los à escola e à sala de aula – na perspectiva de que a escola vá até eles e se realize nos espaços-memória que dão sentido à sua existência –, o professor e a escola serão mantidos em estranhamento ao tempo mbyá (BARROS, 2001, p. 08).

A necessidade maior que gera a formatação do discurso pedagógico é do professor e sua carência e ânsia por um controle sobre o aluno, o que faz com que tenhamos uma anulação deste.

Devemos ter claro que não existe um novo discurso puro ou imune. Qualquer discurso traz sempre consigo uma série de outros antecessores que, em um jogo de mão dupla, alteram este “novo” e ao mesmo tempo são modificados por ele. O mesmo ocorre com o sujeito que produz o discurso, que é modificado por ele na mesma proporção que modifica os discursos “primitivos” que deram origem a este “novo”, sendo seu produto e, paradoxalmente, seu produtor.

Assim, o uso de uma mesma palavra em diferentes discursos, surge por diferentes necessidades neles existentes, como ocorre, por exemplo, nas significações atribuídas a uma mesma palavra quando do ballet pela qual ela passa em nossa proposta de “linguagem mitológica e científica”.

“As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formatação discursiva para outra. Assim, não somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre invenção e convenções sociais” (ORLANDI, 1987, p 27)

Quando da produção e propagação/ reprodução da linguagem, temos um choque de forças entre um elemento muito dinâmico e outro mais “duro”. O dinâmico diz respeito ao contexto, ao meio cultural em que é proferido e, da mesma forma, a todas as “erosões” culturais daí decorrentes. O elemento mais duro seria uma suposta característica pessoal e subjetiva ao discurso social, mas que na verdade podemos entender como uma grande sedimentação do mesmo. Teríamos, deste modo, um choque do “novo” discurso cultural, com aquele bloco já cristalizado deste discurso social em nosso “próprio eu”. Orlandi coloca:

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrásico e o polissêmico. Isto é, de um lado há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado- a paráfrase- e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento. Esta é a manifestação da relação entre o homem e o mundo (a natureza, a sociedade, o outro), manifestação da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é a força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o ‘mesmo’ e o ‘diferente’ entre a paráfrase e a polissemia (1987, p. 27)

A ideologia é que faz com que o discurso pedagógico seja rotulado como neutro, quando na realidade é sim, este, carregado de grande autoritarismo. De fato, o discurso pedagógico Guarani é carregado de ideologia, mas, ao contrário do discurso pedagógico jurua,

ele não prega dogmas: mostra o discurso científico juruá ao lado da mitologia Guarani como modos diferentes (mas nunca rivais) de pensar e viver o mundo, sendo, portanto um discurso muito mais respeitoso à diversidade, o que acreditamos ser o maior ensinamento que deveria ser potencializado na escola, instituição que deveria primar por um diálogo intercultural, relativização esta que fica evidente no trecho abaixo:

O juruá parece que não entende de educação, pra eles educação é só escola, mas claro, porque eles vivem na cidade, em apartamento e casa sem espaço, e os pais também trabalham o dia inteiro e não ficam com os filhos, aí só sobra pra eles deixar pra alguém cuidar. Esse é o jeito deles, e eu respeito, mas na aldeia o jeito é diferente. Os pais ficam com a criança, junto, o tempo todo, quando tem que sair eles levam os filhos menores e deixam os maiores com alguém da comunidade, mas nunca abandonam. As vezes, quando o pai tem que viajar muito tempo, ele tem que ir pensando no filho a cada esquina, a cada encruzilhada que passa, pro espírito do filho seguir ele. Antigamente eles faziam marca nas árvores ou cuspiam no chão. E a criança aprende é junto com o pai, a mãe, os irmãos e os avós. Assim que é na aldeia, o que agente chama de educação tradicional Guarani. A escola serve só pra aprender a ler e escrever, no português, pra saber quando vai na cidade, e no guarani, pra registrar a cultura pra que não se perca (NUNES JUNIOR, 75-76).

Este é o contexto que observamos no ballet entre mitologia e ciência que ocorre nas salas de aula nas escolas Guarani. Os “diálogos e confrontos” daí decorrentes devem ser superados para que tenhamos uma melhor conversação entre estas culturas e, assim, um processo de ensino/aprendizagem mais relevante, no qual os discursos/linguagens fossem mais relativizados.

5.4 A BUSCA POR UM “BOM ETNOCENTRISMO”

A ideia de um “bom etnocentrismo” vai ao encontro da percepção de que qualquer ideia, conceito ou interpretação de uma ou outra cultura será sempre algo parcial, relativo. Trata-se de uma produção feita pelo e a partir do ponto de vista de um discurso assimilado por nós desde nossa infância; e que, por esse motivo, é percebido como algo natural, inerente ao nosso modo de ser e agir, constituindo um código legitimado por todos nós ao que poderíamos chamar de cultura. A percepção destas mesmas culturas produzidas a partir de outra cultura, logo, será outra. Todas corretas e relevantes pelo fato de serem todas relativas. Conforme aponta Richard Rorty:

Ser etnocêntrico é dividir a raça humana entre as pessoas para quem precisamos justificar nossas crenças e as outras. O primeiro grupo – o seu *ethnos* – compreende aqueles que compartilham suficientemente as mesmas crenças, a ponto de tornar possível uma conversação frutífera. Nesse sentido, todo mundo é etnocêntrico quando engajado em um debate atual, não importando quanto de retórica realista sobre a objetividade venha a se produzir em seu estudo (1997, p. 48).

Para existir um “outro” é necessário que tenhamos um “um”. Desta forma, este “outro” será “outro” quando analisado por este “um”, e um outro “outro” quando analisado por “outro um”. Neste ballet entre sujeito e objeto, a alteração de um deles já é suficiente para alterar todo o sistema. Em outras palavras, o “outro” e o “um” dependem um do outro. Assim, uma cultura é criada e recriada toda vez que analisada por uma nova cultura a partir das categorias e conceitos deste novo visitante.

Fazemos isso toda vez que, ao invés de comparar o arquivo cultural que possuímos quando da análise de dado objeto “in loco”, preferimos o contato, não com este objeto “real”, e sim com o objeto metafísico que dele idealizamos. Ou seja, a idealização que fazemos do objeto é tão sedimentada/cristalizada e ideológica que não percebemos a “coisa” pelas suas características reais, percebidas pelo contato objetivo. Antes disso, este contato é filtrado/ mediado pela idealização que fazemos deste ao longo da vida. Assim temos um “contato” anterior ao próprio contato, mas que paradoxalmente o norteia, em que a subjetividade supera a objetividade e assim nega o próprio sentir.

Rotulamos como estranho tudo aquilo que, a partir de um dado aspecto de análise (arbitrariamente escolhido), difere do nosso padrão no que diz respeito a este mesmo aspecto.

Deste modo, este estranho será algo duplamente relativo. Primeiro o será (talvez) apenas em relação a este aspecto arbitrariamente escolhido, e depois (sendo a relativização mais importante) estranho a cultura que o percebe como tal, tomando-a como o próprio padrão. Portanto, para existir algo “estranho” é necessário que exista algo visto como “não estranho”. Logo, esta situação é totalmente relativa e arbitrária.

Perceber isso seria um “bom etnocentrismo”, um etnocentrismo que procura uma conversação com este “diferente”, e não seu domínio, uma vez que só existe conhecimento com a diversidade. Somente o novo traz o conhecimento, mesmo que este “novo” estivesse potencialmente no “velho”, como em um jogo de linguagem em que uma palavra ganha um novo significado em cada contexto, mas que este significado já era potencialmente inerente a ela.

Equivale a perceber que, para pesquisarmos sobre outra cultura, é impossível e, sobretudo, desnecessário que nos tornemos um nativo, que rasguemos nossa armadura

cultural, indo assim, ao encontro da ideia de Eduardo Viveiros de Castro de “O Nativo Relativo” (2002).

O bom etnocentrismo não seria, portanto o julgar de uma cultura sobre outra, mas uma “fotografia”, algo imóvel e pontual de uma dada paisagem, de uma dada cultura. Ele (o “bom etnocentrismo”) que conversa com “outros etnocentrismos”, quer justamente a conversação com estes outros ângulos fotográficos. Traz à baila proposições, e nunca verdades que tenham como objetivo a dominação deste outro. A formatação deste outro olhar cria propostas e não dogmas.

Por outro lado, perceber este estranho, este diferente como possuidor de uma cultura de certo modo superior, também seria um “remodelar” sua própria. Se feito sem a observação adequada, pode ser do mesmo modo errôneo e/ou ingênuo, pois o faríamos a partir dos critérios de nossa própria cultura, usando do nosso repertório de análise. O fazemos através de um olhar carregado por vícios e idealizações de nossa própria cultura.

Cometemos este erro quando tentamos, em sala de aula, mostrar como superior a Teoria Heliocêntrica de Copérnico aos Guarani, que por sua vez têm uma explicação extremamente relevante para sua visão de mundo, fundamentada pela mitologia. Quando defendemos esta maneira de olhar copernicana como uma verdade absoluta, como um dogma que impossibilita o diálogo com esta diferente cultura, praticamos um “mau etnocentrismo”, um etnocentrismo não pragmático.

A defesa de um discurso pedagógico (carregado de autoritarismo) não possibilita ao aluno a discordância da “verdade posta”. O que se busca é uma anulação do discurso do aluno e, por conseqüência, a percepção mitológica Guarani sobre o mesmo fato é colocada como errônea, pelo simples fato de atacar um dogma legitimado pela fala do professor e pelo próprio livro didático sendo ou não em escolas indígenas.

Este “mau etnocentrismo” aparece também quando apontamos outras generalizações preconceituosas, conforme exemplo de um livro didático trabalhado na segunda série do ensino fundamental em escolas não indígenas, e também encontrado na biblioteca de uma das escolas pesquisadas: “No rio o índio banha; No rio o índio apanha água para beber; No rio o índio pesca muito peixe bom de comer” (Projeto Pitangüá, 2005, 119)

Não existem verdades, muito menos verdades julgadas por um juiz fora de um julgamento que não endocultural. Ou seja, não temos um padrão seguro nem mesmo de uma mesma cultura. Desta forma, não podemos legitimar qualquer julgamento que não se perceba como um julgamento parcial/relativo a uma dada posição. Posição esta extra cultural à cultura

observada e, por isso, viciada por forças “extraculturais”. Cultura que não é nem inferior, nem superior. Apenas outra cultura, outro ponto de vista.

Propomos a aquisição de qualquer tipo de crença, de qualquer verdade, como a aceitação, consciente ou inconscientemente, de um código cultural que rege o funcionamento de uma sociedade como o “jogar um jogo de linguagem”, um acordo social que pode, por exemplo, ser baseado em mitos, ciências e religiões.

Desta forma, a percepção/explicação dos Guarani para o fenômeno do dia e da noite, de modo algum pode ser entendida como um discurso mais ou menos apurado/relevante. Deve sim ser percebido como um discurso/linguagem produzido em outro local de enunciação, outra cultura; e por isso algo relativo a esta.

Ocorre que, nas salas de aula das escolas indígenas Guarani, o descaso na elaboração dos materiais didáticos (sobretudo dos livros) levam a um choque entre o que é ensinado, o “conhecimento juruá”, e o que é aprendido pelos jovens Guarani junto aos membros da comunidade. Como percebemos no exemplo de Y durante um debate sobre os movimentos da terra no que diz respeito a teoria heliocêntrica: “Professor, é que Jacy toma o lugar de Kuaray quando ele vai passear”, relatando o que ouviu de “seu Artur” (Pajé e principal líder da comunidade do Morro dos Cavalos – quando da pesquisa).

A idealização que fazemos das diferentes culturas e povos indígenas é produzida (também) em nossas escolas e livros didáticos; e traz a necessidade de um descortinar do “contexto” etnográfico com o qual trabalhamos aqui, e que de “objeto” passou a ser um grande agente/sujeito transformador.

6. ANÁLISE DE DADOS

Acreditamos que o problema referente à educação escolar indígena e também da educação formal das escolas não indígenas, no que diz respeito a este tema, é oriundo da idealização, intencional por alguns e legitimada por todos “não indígenas”, do índio. Como já abordamos, ao “pensar” o processo de educação escolar indígena, lidamos com nossos alunos dentro de um quadro metafísico em que a mediação entre o real e o ideal é a invenção deste índio que muito difere do aluno “real” que está em sala de aula.

Não existe uma verdade metafísica. Na “essência”, a ideia de representação mata a ideia de verdade, pois traria a ideia de algo “X” no lugar de um “X” ideal que, logo, não é o “X” ideal. Como se houvesse a presença de um signo “dupla face” sobre o muro epistemológico, que faria um elo entre sensível e o inteligível. Já segundo a análise neopragmatista/pragmatista, ambos os objetos estariam do mesmo lado do muro, como um signo representado por outro signo, mas que, potencialmente, estava no primeiro, sendo assim o “próprio primeiro” ou seu filho, um pseudópode dele, sintético à priori (KANT, 1983), esquema conceitual (LÉVI-STRAUSS, 1993). São os “dupla-face”. Já o signo pragmático é a apresentação, sem o “re”, de um objeto por outro (um signo lingüístico, por exemplo) que depende do contexto do uso do meio, do sensível, e por isso está do mesmo lado do muro. É um signo sensível que no sensível meio é, aparentemente, substituído por outro signo, o mesmo signo analisado por outro ângulo. Ou seja, é do próprio signo esse potencial de ser diferente.

Trata-se da mesma necessidade que temos de domínio sobre os signos lingüísticos. Não os perceber no contexto dos jogos de linguagem é que faz com que prefiramos inventar um índio a de fato vivenciar/experimentar nossos alunos, sejam ele ou não Guarani.

A verdade ocorre, portanto, quando os significados das palavras (como se fossem metáforas) são propostas e aceitas/legitimadas por um consenso coletivo entre aqueles que comungam da conversação/ “jogos de linguagem”.

É justamente esse entendimento, mesmo que de forma inconsciente, que nossos alunos Guarani demonstram em sala de aula quando fazem uma separação – neste caso a ideia

de separação em nada se assemelha à segregação ou confronto, e sim corresponde à diversidade - entre o conhecimento Guarani e o conhecimento juruá.

Percebemos nas crianças Guarani uma total aceitação da ideia dos “jogos de linguagem” (mesmo que seja de maneira inconscientemente/empírica), quando jogam o “jogo de linguagem” da ciência ocidental (representada pelo discurso do professor juruá e do livro didático) em sala de aula, “aceitando suas verdades”. Nas demais situações, jogam o jogo das verdades mitológicas indo ao encontro de Davidson (1992): “Nada no mundo, objeto ou evento, seria verdadeiro ou falso se não houvesse criaturas pensantes” (p. 47).

A verdade só pode ser concebida se ligada aos interesses humanos. Na realidade, ela é gerada por nossas necessidades, conforme o autor: “Verdade significa, normalmente, concordância, correspondência de ideia e fato [...] A verdade é o que funciona” (DEWEY In: DAVIDSON, 1992, p. 48 e 49).

É esta ideia de concordância, de algo que funciona e, sobretudo, de respeito, que os Guarani demonstram possuir mais que o juruá. Para uma conversação entendida por eles como necessária, é que este povo respeita nossas verdades produzidas pelo discurso científico mesmo que, ao contrário do que acredita boa parte dos indivíduos de nossa cultura, esta conversação com “nossas verdades” em nada altere seu próprio entendimento de verdade, que segue baseado na mitologia. Portanto, divergimos de uma de nossas hipóteses apontadas no início da pesquisa - acreditávamos que a escola indígena poderia, de fato, atacar de forma relevante a identidade Guarani.

Pensando por esta linha, percebemos que, na realidade, quem exerce aquilo que tratamos como “bom etnocentrismo”, fundamental para uma análise antropológica, é o indígena (no caso em questão o Guarani) uma vez que percebe como saudável e necessária uma flexibilidade (ideia de não impor seu discurso como único) na conversação com outra cultura (no caso a nossa), aplicando assim, mesmo que de modo inconsciente, a ideia de “relativização”.

Desta forma entendemos que, na cosmovisão Guarani, o sentenciar de algo como verdadeiro não significa dotá-lo como uma “verdade eterna e inquestionável” (dogma), e sim apenas que dada sentença foi negociada como verdadeira (filha de uma necessidade é criada como algo útil/prático para uma conversação) em dado local e em dado momento por um grupo de pessoas, podendo portanto, ser alterada no momento que seja substituída qualquer uma dessas variáveis: local, tempo, pessoas da conversação, necessidade.

Seguindo as idéias de Davidson: “A não ser os objetos abstratos como sentenças ou proposições, se é que existem tais coisas, as únicas coisas neste mundo que são verdadeiras são alguns enunciados e crenças” (1992, p. 45).

Partindo da ideia de verdade como algo útil para se acreditar, percebida por um grupo de pessoas em um dado momento e em certo local para suprir as necessidades coletivas, é que defendemos a narrativa/linguagem mitológica como um discurso coerente e relevante.

O mito que buscamos abordar, tecendo uma teia de idéias, tem como elo entre as partes a teoria de Mauss (1974) e seu estudo sobre as “trocas”. O mito seria então uma forma de narrativa, uma maneira específica de construção e atuação no mundo e na vida cotidiana, uma maneira de falar (forma de linguagem) “dentro” e também “fora” de sua própria cultura e sobre si mesmo através de uma metáfora, uma “máscara clara e simples, que é sua própria face”.

A aceitação deste mito como verdade cria uma cosmovisão à ele relativa, hábitos de ação que passam a organizar as leis e costumes que regem o “agir coletivo” dos indivíduos que “jogam” o “jogo de linguagem” mitológico. Via repetição, estes hábitos formam rituais que passam a cristalizações entendidas como “naturais” no convívio desta sociedade.

Isso ocorre, por exemplo, quando analisamos a mobilidade Guarani e percebemos que, de maneira geral, este movimento ocorre a partir da busca do povo Guarani pela terra sem mal, conforme aponta Antunes (2008):

[...] essa terra é uma terra se males. Se eu tirar uma fruta do lugar, imediatamente, surge outra. Não diminui em nada. É o paraíso onde está Deus. É como uma grande floresta, onde sempre há abundancia e não há nada de mau. Os animais não fazem mal... Não precisa de leis que condenem, por não haver quem faça mal (p. 09).

Destacamos que essa busca é de fundamental importância como um dos elementos centrais para o entendimento da cosmovisão Guarani, e por isso é constantemente trabalhada em sala de aula, bem como o mito dos irmãos: sol e lua.

Contavam nossos avós que, antes de o Guarani ter algum contato com outros povos, a vida era muito diferente da que temos agora. A lei era proposta por Nhanderuete, o Deus Criador [...] Nhanderuete criou o sol e o lua, dois irmãos que foram encarregados por Ele para orientar, cuidar e ajudar o Guarani a encontrar a terra sem males [...] dois irmãos de pensamentos diferentes: um era muito forte e inteligente e o outro, calmo, sem pressa. Então o sol e o lua estavam disputando [...] quem ficaria com a noite e quem ficaria com o dia. O sol era mais pontual, vinha mais cedo, e o lua ficava mais entretido com outras coisas e esquecia dos compromissos. Então o sol veio na hora certa, ele ficou com o compromisso de cuidar do dia, e o lua com a noite (ANTUNES, 2008, p. 09 e 10)

O que aqui entendemos como forma de narrativa poderia ser ponto de vista, e assim seria relativo (cada uma delas) ao local de enunciação de onde está sendo proferido, podendo ser comparado às narrativas religiosas (analisadas por Durkheim em 2003), mitológicas, científicas ou mágicas (analisadas por Mauss em 1974), todas estas entendidas como formas de linguagem válidas e usuais em seus respectivos contextos, uma vez que cada sociedade terá, a partir destas diferentes linguagens, diferentes formas de agir e experimentar o mundo.

Mauss (1974) e Durkheim (2003) apontam a importante característica do mito como forma de linguagem, ao abordar questões relacionadas às “estruturas coletivas” que seriam responsáveis, em um jogo de mão dupla, tanto pela criação, como pela utilização/legitimação destas narrativas, seguindo as regras dentro de cada cultura.

Temos um grande exemplo disso quando da utilização do Mana com uma das estruturas fundamentais para o agir no mundo por parte dos povos indígenas analisados por Marcel Mauss (1974). Dizemos isso, uma vez que, por mais abstrato e flexível que seja este conceito, ele cria uma série de hábitos de ação na vida destas sociedades que organizam de forma coercitiva a vida dos participantes deste jogo. E isso ocorre pelo “simples” fato destas pessoas “comprarem”, acreditarem na ideia de Mana.

Este entendimento de linguagem funcional, validada apenas em um contexto, seria como um pacto/acordo social que, se por um lado esta presa a, digamos, uma certa “tradição” (no pior sentido da palavra, como presa, escrava de algo passado), pode ser, por outro, um convite a democracia, em um mesmo tom dos “jogos de linguagem” de Wittgenstein (1989).

Percebemos aqui uma fundamental diferença entre nossa cultura e a cultura Guarani. Ao adotar a ideia de colar de maneira eterna o significado de uma coisa a uma palavra, indo ao encontro da ideia de “jogos de linguagem”, os Guarani possuem uma linguagem extremamente mais contextual que a nossa.

Certa vez durante um dos passeios que fazíamos constantemente no Morro dos Cavalos, avistei uma pequena “baia”. Ao questionar um dos alunos o que teria naquele local este relatou-me que se tratava de “Z” (nome Guarani que devido ao interesse pela história e por minha distração não foi registrado e para fins expositivos troco aqui por uma letra). Associei “Z” à espécie do animal que parecia um grande “porco-do-mato”. Porém após questionar um considerável número de pessoas da comunidade verifiquei que “Z” era o nome próprio do animal. Ou seja, o que em nossa cultura seria mais “lógico” apontar a espécie do animal, para a comunidade Guarani não era importante, pois aquele animal não é uma “espécie” é um ser único e singular, não sendo necessário sua classificação.

Nossa cultura faz com que precisemos colar as palavras nas coisas, mas, ao fazermos isso, matamos uma série de outras possibilidades. Queremos dizer que o sentenciar de uma questão “mata” todas as outras possibilidades. O “X” certo e definitivo traz consigo que todo o alfabeto (de A-Z) esteja errado, exceto o X. Porém, é esta certeza que buscamos. Por isso nosso temor quanto aos jogos de linguagem. Encaramos a afirmação como o fim desejado. Porém, um sim cria uma infinita (finita na verdade por excluir este “X”) série de “nãos”. Logo, o “errar” é o movimento, o dinâmico, o processo; enquanto o fim é a suposta morte do movimento. Desta forma, o sentencial de um conceito ou signo lingüístico mata uma série de possibilidades.

Para a validação coletiva das linguagens mitológicas e/ou rituais a premissa básica é a crença, uma opção de participação nesta forma de linguagem, nesta verdade, onde o verdadeiro, no estilo Davidson (1992) é algo útil para acreditar.

Esta crença, entendida como vontade de acreditar, como acordo coletivo, nada mais é que uma convenção social, uma crença a priori a experiência. Tomemos como exemplo a crença em um Xamã, dotado de um “poder simbólico” advindo do “campo” de Bourdieu (1989). Esta convenção social segue a lógica das noções de mana (potencial mágico) e dom (potencial de troca) em Mauss. Assim, a mesma criança Guarani que joga o jogo de linguagem científica, joga o do mito. Isso ocorre porque, neste caso, a crença é de que ambas as “conversações”, com o professor em sala de aula e com a comunidade, são benéficas a ela.

Rituais e hábitos de ação aparecem tanto nas sociedades que possuem o mito quanto naqueles que possuem o discurso científico como linguagem oficial, produtora das verdades coletivas. A validação ocorre na cosmovisão Guarani através dos relatos dos “Guarani de antigamente” (expressão usual da comunidade). Percebemos o uso desta expressão como o fundamento e referencia que valida sua percepção de mundo, construindo assim as verdades atuais/contextuais no próprio “passado” Guarani.

A ideia que se faz presente é que o Guarani teria estado presente no processo de ocupação do território (como coadjuvante que é dizimado) e surge agora (depois, portanto, de uma longa “inexistência”) como o “marginal” que vive na beira das estradas e, pauperrimamente vestido, vende seu artesanato nos grandes centros urbanos do Brasil, é a que impera na sociedade brasileira.

Destacamos a evidência que mostra que estes diferentes hábitos de ação são oriundos de diferentes “campos”, em que o potencial simbólico é distribuído a diferentes atores sociais nos critérios da “eficácia simbólica”. Até por isso, a maior “flexibilidade”

quanto à separação entre conhecimento juruá e Guaraní pode ser constatado quando é atribuído um grande valor simbólico (eficácia simbólica) tanto ao professor, quanto ao mais velho da comunidade. Passa-se a valorizar, desta maneira, tanto o discurso mitológico quanto o científico, enxergando-os como diferentes e não como discursos contrários ou rivais.

Gostaríamos de acrescentar que, se por um lado salientamos mais uma vez a ideia de “invenção do índio” como o maior problema da escola indígena na medida em que o professor não indígena desta escola precisa desfazer esta invenção para que seu envolvimento no processo seja relevante, por outro, de forma alguma pregamos qualquer possibilidade (o que também não seria necessário) de “neutralidade” em relação a “leitura” desta outra cultura. Ao contrário, percebemos como algo totalmente “comprometido” com nossa própria cultura/discurso. Do mesmo modo teremos sempre um “índio” e sua linguagem relativizada por nossa própria linguagem.

Acreditamos que, assim como a linguagem utilizada por uma ou outra cosmovisão (mitológica ou científica) são produtos das necessidades destas mesmas culturas, a leitura feita pelos juruá (síntese do olhar científico sobre o mitológico, expressa na maneira pela qual é organizada a educação escolar indígena), também obedece a uma necessidade, que é justamente (também) a necessidade de domínio sobre estas populações.

Verificamos, nos materiais didáticos oferecidos às comunidades indígenas estudadas, conteúdos carregados por um mau etnocentrismo, fruto justamente deste desvio produzido pela síntese entre o olhar científico sobre o mitológico. Ao colocar este tipo de conhecimento como ingênuo e fantasioso, que por isso deve ser subjugado ao primeiro que é dotado da “veracidade” coletivamente entendida como científica, não se percebe que o discurso científico responde (supostamente) as perguntas de nossas necessidades culturais e não as do povo Guaraní.

Um bom exemplo disso aparece no material didático desenvolvido pelo Projeto Araribá da 6ª série (2006), acreditamos que devido a faixa etária em que ele é trabalhado deveria contribuir de um modo mais relevante para a valorização da diversidade e assim destas comunidades indígenas e sua importância na formação da cultura nacional o que vai de encontro ao trecho abaixo: “Mesmo tendo sido quase dizimados, principalmente na costa leste do Brasil, os indígenas influenciaram hábitos d população não indígenas, tais como banhar-se todos os dias e até várias vezes ao dia, usar redes e consumir mandioca” (p. 54).

Acreditamos que ao invés deste material trabalhar, por exemplo, o respeito à natureza, fundamental para nossa sociedade ele apresenta contribuições “menores” como um quadro (p. 54) ilustrativo de palavras de origem indígena.

Percebemos este mau uso do etnocentrismo quando defendemos as verdades produzidas pelo discurso científico como “dogmas”, sem perceber que, tanto a ciência expressa, no heliocentrismo de Nicolau Copérnico, por exemplo; quanto o “mito” Guarani na dicotomia dia e noite, são formas diferentes de expressar diferentes percepções de mundo (diferentes culturas e/ou cosmovisões) suprimindo, tanto uma quanto outra, as necessidades daqueles que compartilham estas verdades, as necessidades de uma e de outra cultura.

Ocorre que as necessidades são diferentes. Enquanto a cultura ocidental coloca o homem como “senhor da natureza” e por isso prega a total exploração da mesma como algo legítimo; o povo Guarani se coloca na posição de mais um entre tantos elementos que compartilham esta mesma natureza. É justamente este fazer parte da natureza que é usado para justificar esta exploração “juruá” sobre os Guarani. Uma vez que o “índio” é parte da natureza e o juruá o dono dela, logo, considera-se o dono do “índio”.

A cultura “juruá” esquece que, mesmo aquilo que hoje entendemos como algo inquestionável, à exemplo do heliocentrismo, já abordado, este também foi questionado “dentro” de nossa própria cultura. É o contexto e as necessidades enfrentadas e produzidas por cada coletividade que vai forjar uma dada cultura. Nisso concordamos com Roque de Barros Laraia: “Cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou” (1999, p. 37).

É a nossa percepção enquanto cultura ocidental, em relação a nossa tentativa de domínio sobre o tempo e o espaço, que faz com que tenhamos que formatar tudo aquilo que entendemos como nocivo ao padrão pré estabelecido/idealizado (que é nossa própria cultura). É neste contexto que acreditamos ser concebido o processo da educação escolar indígena oferecida através dos órgãos ligados ao MEC/governo federal, que seguiu a trilha do catecismo jesuítico, mas que após grandes avanços nas pesquisas sobre estes povos felizmente hoje caminha para um processo mais relevante rumo a uma maior autonomia dos indígenas e o fortalecimento de sua cultura.

Nossa ideia de modo algum é atacar as coletivamente entendidas “verdades científicas”, mas apenas criticar o uso social de estruturas coercitivas daí inventadas, à exemplo do mito de que a ciência a tudo responde. Em outras palavras, achamos que esse discurso não pode ser defendido como um dogma que impeça o diálogo. Antes, deve constituir uma ferramenta que possibilite o convite ao diálogo com outros discursos. Porém, infelizmente, é o primeiro movimento que percebemos na escola indígena, ou ao menos a tentativa de, uma vez que, conforme já abordamos, os alunos fazem uma separação entre o “saber juruá e o Guarani”.

Defendemos a ideia de que, mesmo com a maior aproximação do discurso/cultura diferente, o que fazemos é uma leitura parcial, produto de nosso próprio discurso. Mesmo com essa relativização, este pode ser entendido como um conhecimento relevante. Segundo a ideia dos “jogos de linguagem”, por maior que seja a preparação e o repertório daí adquirido, nenhuma teoria pode antecipar e/ou substituir a experiência prática. Não pode ser concebida uma educação escolar indígena anterior à experiência junto a eles; nem mesmo pode ser elaborada sem a participação destes indivíduos e que, ao contrário, será sempre baseada em uma idealização preconceituosa em relação aos mesmos que perdura desde o início do século XVI.

Traçando uma analogia, que aqui nos parece cabível, entre a ideia de “homem” e a ideia de domínio, poderíamos colocar da seguinte maneira: do mesmo modo que Lévi-Strauss (1999) buscava uma “essência”, a “estrutura” essencial dos homens das mais diferentes culturas, um denominador comum que lhes possibilitasse o rótulo “homem”, percebemos como “essência” o processo de catequização jesuítica e a elaboração do processo de “educação escolar indígena”. Ou seja, a estrutura “domínio” como denominador. Assim, bem como no primeiro exemplo (do essencial do homem) teríamos, arbitrariamente, um elemento elencado para agrupá-lo no mesmo conjunto, no caso o conjunto homens. A escola indígena faz parte de um conjunto em que livros didáticos, discurso científico, fatores políticos, e interesses econômicos teriam como essência uma mesma “estrutura coercitiva” em que atua a necessidade humana (na cultura ocidental) de domínio sobre o diferente, mas que conforme já colocado, felizmente começa a pensar e respeitar as necessidades dos povos indígenas.

Percebemos que a necessidade de negar o diferente é algo muito forte em nossa cultura. Se mostrássemos ao aluno Guarani um mapa em que aparecem a América do Sul e a África, sentiríamos a necessidade de afirmar, pelo próprio desenho, que ambas já fizeram parte de uma mesma massa de terra, sem levar em conta a ideia do mito da “terra sem mal”, fundamental para a cosmovisão Guarani. Conforme Litaiff (2004, p. 03): “segundo os Guarani, eles buscam: reaver as terras que habitavam até a ocupação portuguesa; e yvy maraey, uma terra sem males, um paraíso localizado no além mar”. Frente a um mapa, o Guarani entende o discurso científico como diferente. Já o juruá, frente ao mito Guarani, não percebe a “terra sem mal”, “estruturalmente falando” como uma aproximação relevante como o “paraíso” católico que ele defende como verdade (sendo supostamente católico).

Acreditamos que isso ocorre devido a iminente necessidade de comunicação através da simbologia existente nas relações culturais. A percepção de um signo (entendido por nós como cristalizado e que assim facilitaria nossa conversação e/ou convívio social) de

uma maneira diferente por outro discurso/cultura coloca, portanto, em cheque nossa linguagem e assim nossa própria concepção de mundo, uma vez que é através da linguagem que agimos e pensamos o mundo.

A cultura ocidental, produto e produzida também pelo discurso científico, tem de tal forma sua simbologia em nós “marcada” que nosso experimentar de outras simbologias é entendido como nocivo. Nosso mundo é construído sobre a simbologia produzida pelas verdades científicas e por isso o ataque a ela é o ataque a nossa percepção de mundo.

Seja qual for a forma de narrativa, e assim, de linguagem de uma coletividade para a elaboração e atuação no mundo, ela tem como função o controle do comportamento humano, consagrando certos significados que assim passam a servir para elaboração de um padrão de comportamento.

Uma vez que esses significados são armazenados em símbolos, as mais diferentes narrativas e linguagens são entendidas como formas diferentes de terem uma cadeia simbólica.

A simbologia que não deve ser atacada, no que diz respeito aos indivíduos que jogam o “jogo de linguagem” científico, ocorre pelo fato de que, em nossa cultura, sempre precisamos de mediação. Na igreja, precisamos da mediação do padre com a divindade, do mesmo modo que é Nicolau Copérnico quem faz nossa mediação com o entendimento da mecânica celeste. Do mesmo modo, um e outro, constroem dogmas (via poder/eficácia simbólica) que não devem ser abalados.

É o mau uso desta cristalização dos símbolos que faz com que coloquemos as diferentes formas de linguagem (por exemplo: mito x cartesianismo) como conflitantes, e não como apenas diferentes.

Entendemos aqui a linguagem como uma forma de construção e atuação no mundo. No momento em que esta construção é feita a partir de uma narrativa mitológica, logo, o código simbólico que rege o dinamismo desta coletividade também deve ser orientado por esta mitologia.

6.1 A CRISTALIZAÇÃO DO MITO

Portanto, percebemos o mito como possuidor de dois rótulos diferentes, contraditórios, porém paradoxalmente relevantes.

O primeiro rótulo ou percepção de mito é aquele que fundamenta a linguagem mitológica e cosmovisão Guarani, e que por produzir uma teia simbólica que orienta e rege o viver coletivo desta população, é por eles entendido como legítimo.

O segundo rótulo mito é relativo ao uso deste termo pela coletividade que joga “o jogo de linguagem” do discurso que prega o “cientificismo” como fonte de verdades inquestionáveis e que, deste modo, propõe o mito como uma narrativa inferior e, portanto, cabível de ser marginalizada. Em outros termos, o uso do termo mito é relevante e coerente em ambos os lados do muro simbólico que divide a sociedade Guarani e juruá. Para o primeiro, é responsável por sua cosmovisão. Para o segundo, serve para legitimar ideologicamente o domínio sobre as comunidades indígenas entendidas, pela hierarquização destes diferentes discursos, como primitivas. Descartando a ideia de que a ciência é fonte inquestionável de verdade, reconhecendo-a como um mito que passa a ser verdade com a crença legitimada socialmente de que a tudo a ciência pode responder, temos assim um paradoxo de que um mito pode negar a própria ideia/concepção de mito.

Barthes (2003) critica, com o que concordamos, que em nossa cultura não aceitamos o fato de que uma criança pode ser poeta, uma vez que (e pelo “simples” fato) postulamos que ela não possa escrever poesia. Não vivemos esta criança, inventamos “uma” criança. Buscamos aprisionar o tempo e o espaço. Para tal idealizamos toda e qualquer estrutura que figura no cenário de nossa vida cultural, das mais complexas as mais supérfluas, como, por exemplo, uma fotografia. Não só buscamos aprisionar uma fatia de espaço e de tempo através da lente, como também idealizamos o processo antes do “click”, montando o cenário, “florindo” a cena. O mesmo fazemos com “a criança”, “o índio”, a “mitologia, etc; todas estruturas inventadas “a priori” a experiência. Barthes (2003, p.162) ressalta: “Certos candidatos a deputado ornamentam com um retrato seu prospecto eleitoral. Isso equivale a supor que a fotografia possui um poder de transformação que deve ser analisado”.

Portanto, concordamos com aquilo que Roland Barthes (2003) defende como a narrativa acadêmica, que poderíamos chamar de científica, como uma eficiente forma de controle frente às outras narrativas, por exemplo, a Guarani, servindo para o subjugar de um discurso sobre o outro e, conseqüentemente, dos agentes que jogam este discurso “jogo de linguagem” em prol de defender uma suposta verdade. Coloca Roland Barthes: “Assim, receio que a justificação final de todo esse academicismo seja dar à imobilidade do mundo a segurança de uma “sabedoria” e de uma “crítica” que só eternizam os gestos do homem para melhor tolhe-los” (2003, p. 178).

Percebemos que a questão que bem ilustra esta forma de valorização do discurso entre uma e outra sociedade aparece, de certo modo, traçando uma relevante analogia com a ideia de troca que encontramos na teoria de Marcel Mauss (1974).

Assim, a mesma troca entendida aqui como força motriz da vida em sociedade, que percebemos na cultura ocidental, em que o dar e retribuir presentes é fundamental, nega as trocas das sociedades por ela entendidas como primitivas e que são baseadas na noção de Mana. Acreditamos que esta possui a mesma essência, a mesma força coercitiva sobre os indivíduos de uma e de outra cultura.

Se pensarmos, portanto, de maneira estrutural podemos dizer que a função da dádiva/dom na sociedade dita ocidental é a mesma do potencial mágico (Mana) nas sociedades indígenas.

O ballet de mergulho na teoria antropológica de Lévi-Strauss (1990) é rico para todos aqueles que, como nós, buscam demonstrar a validade de outros tipos de narrativa e linguagem como verdadeiras (relevantes em seu uso, como por exemplo, a linguagem das “regras de parentesco”), para todos que tentam atacar a ideia de que o único tipo de verdade advém da “ciência refletida na mente humana”, ou mesmo a ideia de que seria a ciência um saber “elevado” em detrimento de outros saberes que seriam “primitivos”.

Aponta o autor: “[...] considerar as regras do casamento e os sistemas de parentesco como uma espécie de linguagem, isto é, um conjunto de operações destinadas a assegurar, entre os indivíduos e os grupos, um certo tipo de comunicação” (LEVI-STRAUSS, 1990, p. 77).

A ideia de Lévi-Strauss (1990) seria, portanto, criar estruturas/categorias generalizadoras que pudessem ser utilizadas (através do método indutivo) de uma pesquisa para outra, achar um denominador comum entre o “mesmo” fenômeno percebido em duas ou mais culturas diferentes, por mais distanciados que pudessem parecer em uma primeira análise. Lévi-Strauss aponta:

[...] Será necessário conduzir a análise dos diversos aspectos da vida social bem profundamente, para atingir um nível onde se torne possível a passagem de um ao outro, isto significa elaborar uma espécie de código universal capaz de exprimir as propriedades comuns às estruturas específicas provenientes de cada aspecto (1990, p. 79).

Para Lévi-Strauss (1990), portanto, toda estrutura que servisse para fins de comunicação, independente de sua forma, deveria ser entendida como uma linguagem relevante, como aponta no seguinte trecho:

O conjunto indefinido do sistema de comunicações reais ou possíveis, ‘estes’ sistemas simbólicos que não sejam sistemas da língua, ‘compreendo’ os domínios dos mitos, dos rituais, do parentesco, que podem ser mesmo considerados como linguagens particulares [...] A cura consistiria, pois, em tornar pensável uma situação dada inicialmente em termos afetivos, e aceitáveis para o espírito, as dores que o corpo se recusa a tolerar. Que a mitologia do Xamã não corresponda a uma realidade objetiva, não tem importância: o doente acredita nela, e ela é membro de uma sociedade que acredita [...] os espíritos protetores e os espíritos malfazejos, os monstros sobrenaturais e os animais mágicos, fazem parte de um sistema coerente que fundamenta a concepção indígena de universo [...] o Xamã fornece à sua doente uma linguagem, na qual se podem exprimir imediatamente estados não formulados, de outro modo informuláveis (p. 102 - 228).

Para que uma ou outra linguagem tenha sua validação no meio coletivo em que aparece como fenômeno, é necessário que exista uma “eficácia simbólica” atribuída a ela pelos partícipes desta conversação. Podemos perceber esta eficácia simbólica, por exemplo, em um ritual Xamanístico onde “poderes de cura” são outorgados ao Xamã, aos instrumentos, aos cânticos etc:

6.2 A EXISTÊNCIA SOCIALMENTE INEXISTENTE

Percebemos que de fato existe, na teoria, o reconhecimento da diversidade entre o “ser indígena” e o “não indígena” ao construir uma proposta para o processo de educação escolar indígena - queremos dizer que no círculo acadêmico estas teorias são difundidas, porém não alcançam como deveriam as escolas não indígenas, e mesmo nas escolas indígenas elas fazem parte do discurso dos professores Guarani e dos professores juruá após o “desfazer-se” da invenção do índio, mas ainda está presente, apesar dos avanços, em alguns materiais didáticos e naqueles que organizam este processo.

O estereótipo ainda utilizado em grande parte do material didático, também daquele utilizado para o processo de educação escolar indígena, é responsável pela legitimação do “índio” (personagem “inventado”, como já falamos anteriormente) como um indivíduo “parado” no tempo, preso a um primitivismo que o consagra quase que como um “fóssil” na sociedade brasileira, um elemento que serviria “apenas” como registro de nossa “história”, nosso “passado”. Imagem construída desde a ocupação do território brasileiro, como aponta Litaiff (2004, p. 03):

Nos séculos XVI e XVII, a imagem da América é introduzida na Europa de uma forma alegórica e muito fragmentada, sintetizada, principalmente pela cultura material, com informações parciais e estereotipadas. Essa metáfora cristalizada das sociedades autóctones do novo mundo atinge em especial povos da América do Sul, como os Guarani. As crônicas do período da conquista representam o índio como bestas ferozes, terríveis canibais, vivendo num ambiente de guerra constante. O projeto de colonização seria justificado, então, como o desejo dos europeus de introduzir a “boa cultura ocidental” aos “selvagens”.

O indígena é representado quase que exclusivamente como um dos elementos que participou do processo de miscigenação da população brasileira, não sendo feita quase nenhuma menção ao que se refere a sua importância para o que hoje legitimamos como população e cultura do Brasil.

Percebemos, portanto, que os grandes avanços, no que diz respeito aos estudos sobre as mais diferentes comunidades indígenas aos poucos passam a integrar os conteúdos trabalhados nas escolas destas comunidades, indo ao encontro da transformação do papel desta educação de um processo formatador para um movimento emancipatório.

A generalização das comunidades indígenas, que não leva a distinção entre Guarani, Kaingang, Yanomami etc; e que, portanto, vai ao encontro daquilo que abordamos como “invenção do índio” é de forma mais ou menos inconscientemente elaborada para descontextualizar estas comunidades, para recrutá-las do “passado” e tornando-as, portanto, cabíveis de ser absorvidas pelo presente.

O “índio” inventado é uma personagem que, uma vez presa ao passado, não faz parte da sociedade nacional atual. Deste modo, a participação do índio na história do Brasil, como já foi dito anteriormente, se refere a miscigenação durante o período colonial. Após este episódio, a participação deste elemento não aparece na “história oficial”, aquela que entendemos como perpetuada e legitimada, também, através do livro didático.

Percebemos esta perpetuação do índio como um elemento cultural primitivo, fadado a “fossilização”, nos próprios títulos e subtítulos de alguns textos apresentados nos livros didáticos que tratam da questão indígena, em que aparecem expressões como: “Fim do Índio”, “Antigos Brasileiros”, “Registros do Passado”, etc, termos como “aculturação”, “nossos índios”, etc.

Os debates propostos pelas “estruturas” acima descritas, herança ainda da carta de Pero Vaz de Caminha, fortalecem a imagem de um “índio ingênuo” que, portanto, deve ser “cuidado” pela sociedade jurua.

Se por um lado os livros didáticos trabalhados nas escolas não indígenas sobre a temática tratam de reconhecer a diversidade entre o “índio” e o não índio, por outro, em nada

contribuem para o respeito e a conversação destas diferenças. Ao contrário, fortalecem o muro existente entre estes diferentes discursos e legitimam a sobreposição de um sobre o outro, o que é percebido por uma série de equívocos e generalizações/banalizações sobre as comunidades indígenas.

Em Fiori & Lunardon (2009) a representação dos povos indígenas é feita como uma personagem do passado brasileiro. Das trinta e duas gravuras que representam o indígena no livro didático em questão, apenas cinco os desvincula da figura “primitiva” que andava semi nu nas florestas do Brasil. O mesmo fenômeno ocorre no material desenvolvido por Carraro (2008) onde na página 73 aparece uma foto mostrando os indígenas em 1912 armados e semi nus e uma outra foto atual onde aparece apenas o artesanato onde ao fundo aparecem duas silhuetas onde é impossível precisar se são indígenas, indo ao encontro do reforço do estereótipo das comunidades indígenas como “primitivas”. Ainda no material em questão aparece a famosa carta do escrivão Pero Vaz de Caminha (p. 48), a qual percebemos como fundamental nessa “invenção” do índio, e a tradicional reprodução da obra da “Primeira Missa no Brasil” (p. 49) do pintor Catarinense Victor Meirelles (1861) que reforça essa representação.

“Nas reservas indígenas, existem escolas para as crianças índias. Aí se ensina o português e, muitas delas, as crianças aprendem a língua indígena, para que voltem a falar também o idioma de seus antepassados” (FIORI & LUNARDON, 2009, p. 76). Percebemos deste modo como estas comunidades são subtraídas de um período histórico de nosso país, como uma população que durante um tempo não existiu, uma vez que se é necessário um resgate de uma determinada língua é porque em um dado momento ela deixou de existir, o que sabemos que na realidade não ocorreu.

O mesmo material apresenta também uma visão etnocêntrica, na medida em que estabelece um padrão de riqueza e pobreza a partir da cultura jurua e este é imposto aos Guarani: “Os Guaranis, em geral, vivem numa situação de pobreza. Sobrevivem com o dinheiro obtido com a venda de objetos que fabricam” (p. 74).

Acreditamos que essas formas diferentes de discurso apenas são relativas e resultantes da diferenciação dos locais de enunciação de onde são proferidos. Percebemos como nocivas algumas comparações equivocadas, se não forem proferidas com critérios adequados. Citamos como exemplo a da figura do pajé como um chefe religioso (um padre) ou do Xamã como um curandeiro (médico); uma vez que estas analogias, em parte, não correspondem à realidade e, do modo como são colocadas, mostram (como já falamos

anteriormente) o conhecimento indígena como um modo “primitivo” ou simplificado do conhecimento de “nossa” cultura.

Por tudo que foi dito, acreditamos haver um abismo entre o material extremamente qualificado produzido pelos pesquisadores apresentados neste trabalho, sobretudo aqueles ligados a antropologia, e o equivocado e preconceituoso material didático referente à questão indígena trabalhados sobretudo nas escolas Juruá, mas que infelizmente ainda são encontrados também nas escolas Guaraní pesquisadas. É cabível, portanto, o questionamento de quanto este estereótipo do “índio inventado” é colocado de maneira intencional.

Em outras palavras, percebemos que nestes livros didáticos aparece um “índio” extremamente mais comparável ao “índio inventado” por Pero Vaz de Caminha, e ratificado pela literatura do romantismo brasileiro (“Iracema e o Guaraní”, por exemplo), do que aqueles estudados pela “academias antropológicas”.

Esse mau etnocentrismo faz com que não percebamos que as diferentes formas de atuação no mundo em que vivemos, por parte de uma ou outra cultura, é fruto apenas dos diferentes hábitos de ação cristalizados socialmente em “cada lado do muro”, não havendo, portanto, um primitivismo em nenhuma dessas linguagens.

A eficácia simbólica de um mesmo signo, representado de forma traduzida em uma ou outra cultura, é a mesma aos agentes em cada uma destas formas de linguagem, que apenas produzem “campos” diferentes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que os indivíduos possam atuar na sociedade em que estão inseridos, a partir de sua própria cultura, serão criados modos de expressão e comunicação entre os próprios indivíduos e destes com o mundo. À forma como expressamos este “ser no mundo”, e que portanto é um dos principais braços da cultura, chamamos linguagem.

Logo, defendemos como coerente e relevante que diferentes culturas (que seriam entendidas como as formas de pensar e agir neste mundo – cosmovisão) produziram diferentes formas de expressar este mundo (linguagem). Por isso a defesa de que o conhecimento Guarani, expresso através da narrativa mitológica, não pode ser entendido como um discurso inferior ou primitivo e que, se isso ocorre, é devido ao mau uso do nosso etnocentrismo, ideologicamente difundido e defendido com o intuito de domínio sobre estes povos indígenas.

Não existem formas melhores ou piores, mais ou menos apuradas, de “ver e agir no mundo”, bem como de linguagem. Existem apenas formas diferentes de expressão e comunicação, seja com a sociedade, grupo social em que se está inserido, ou com outras culturas, ou ainda com o meio/espço onde vive.

Pensamos, portanto, que é justamente para este “encontro” de diferentes formas de cultura, que seria fundamental o entendimento e a valorização da narrativa/discurso ou linguagem mitológica Guarani. Que em sala de aula, por exemplo, não seja concebida uma hierarquia entre o discurso científico (expresso na narrativa do professor juruá e do livro didático) e o discurso mitológico desta comunidade, de forma que o primeiro seria, por esta hierarquização, entendido como o “verdadeiro”, justificando seu domínio sobre o segundo.

Concordando com a analogia de Geertz (1999), já abordada no texto, de que uma cultura deveria ser interpretada como um texto, entendemos que este “texto”, produziria outro texto, uma nova (subtítulo) fábula e, por que não um mito para contar sua própria história. Este “subtexto” teria como base diferentes roteiros, escolhidos à partir do texto maior (cultura), encarados, portanto, em religiões, “verdades científicas”, mitos, etc.

Acreditamos que seria necessário o entendimento de que não poderemos defender estes diferentes tipos de discurso como verdades absolutas. Concordamos com Davidson (1992): “A verdade é apenas um dispositivo para montar esquemas de generalização” (p.

171), para que assim, entre uma proposta de verdade e outra (diferentes discursos), fosse criada uma outra proposta de verdade que assim possibilitaria uma melhor conversação entre essas diferentes culturas.

Entendemos, portanto, como verdade, tudo aquilo que coletiva e convencionalmente é entendido como útil. A verdade como um instrumento de comunicação sem o qual não há conversação. Assim, para a conversação entre diferentes verdades existe necessariamente a premissa de criação de uma “terceira” ou “maior” verdade que possibilite este diálogo. Podendo, portanto estar diluída em qualquer discurso ou forma de linguagem.

Para que esta verdade equalizada seja concebida a única possibilidade é a “crença”, usamos aqui este termo (crença), não com a denotação religiosa de um dogma, mas como uma vontade, uma disposição para este diálogo, como um entendimento de que seria ele útil. Assim, de certo modo, esta crença pode ser entendida como uma crença (fé) neste “diferente”, uma crença de que este diálogo possa ser harmonioso e benéfico. Uma crença coletiva, que pode ser exercida de forma mais ou menos consciente, que possibilitaria uma suposta harmonia coletiva.

É a crença, neste caso defendida como dogma, fruto de nosso “mau etnocentrismo”, de que nossa cultura baseada num discurso carregado (coletivamente legitimado como dono de uma suposta objetividade inabalável) de verdade, somada a crença (oriunda da primeira) de que seria, portanto, o discurso mitológico um discurso inferior, que nega em sala de aula a cosmovisão Guarani – ao contrário do que defende o autor Pedro Paulo Scandiuzzi (2009), falando da “etnomatemática” (nome dado a tentativa de aproximação entre a “matemática tradicional” e a aplicação deste conteúdo a realidade indígena na obra em questão):

Podemos – visto que concebemos que o saber vem da experiência feita, construída e acumulada por meio da teoria elaborada por um grupo de humanos e da prática vivenciada por eles- afirmar que os povos indígenas têm elaborado um saber construído, um saber matemático diferenciado e diversificado, sistematizado por um grupo de pessoas que estabeleceu os critérios para tal saber [...] por isso, urge a necessidade de apontar caminhos considerando a realidade que temos (p. 17).

Percebemos a necessidade do educador (esteja ele ou não inserido no processo de educação indígena) elaborar um processo mais relevante para seus alunos. Este seria possível na medida em que partisse de uma preparação “a posteriori” ao contato em sala de aula e com a comunidade, feito de um modo mais holístico, percebendo a educação como um forte agente

cultural e político, e não idealizado por ele como “ideal”. Em alguns casos, isso não ocorre porque o professor juruá teme a possibilidade de não mais ser visto como o dono do saber.

No caso da educação indígena esta necessidade é ainda mais latente, pois o “relativizar” do conhecimento juruá de modo inquestionável é percebido por alguns, com o que concordamos, como a imposição de um modo de vida, cosmovisão, que impõem aos povos indígenas um processo de tentativa de etnocídio que data de mais de 500 anos.

Esta “nova educação escolar indígena” seria responsável, e oxalá consiga, por fazer deste processo uma contribuição no sentido de melhorar a conversação destas comunidades com a sociedade juruá, mas sobretudo que sirva como fortalecedor de sua própria identidade e auto estima, bem como fator que instrumentalize estas comunidades à necessidade permanente de discutir com a sociedade nacional a questão fundiária. Aponta o autor:

[...] lideranças lamentam o fato de que em muitas comunidades a auto-estima tenha sido afetada, devido a história de contato que sofreram. Falam de “tradições que se perderam” ao longo do processo de colonização/ocidentalização, o que resultou em desgaste e descaracterização cultural. Percebe-se que quanto maior a proximidade e o contato com a sociedade envolvente, maiores são os conflitos quanto à questão das identidades étnicas (MORAES et al, 2007, p.06).

Deste modo, outro exemplo a ser seguido é o curso de formação de professores indígenas (magistério) do projeto Mura-Peara oferecido pela UFAM juntamente com a SEDUC/AM em parceria com a SEMEC/Autazes.

É este “estar” em processo que faz com que falar da escola indígena de hoje seja algo escorregadio, que deve ser entendido como processual. Teríamos uma escola “atual” que está entre a escola indígena jesuítica e a “nova escola indígena” com a qual sonhamos, o mesmo percebem estas comunidades. Conforme apontam as próprias comunidades:

Quanto ao aspecto da educação, os Mura vêm perseguindo a idéia de romper com as determinações até então emanadas da Secretaria Municipal de Educação, que sempre os considerou professores rurais, igualmente suas escolas, estabelecendo calendário escolar, currículo rígido e conteúdos alheios à realidade cultural do povo. Buscam hoje um modelo de escola e de educação que atenda às suas necessidades e interesses, em virtude do grande preconceito e discriminação que sofrem por parte da população não-índia local, ao afirmarem que os grupos hoje remanescentes já não são mais índios. Este fato tem gerado grande interesse do povo Mura na construção de sua proposta curricular e, conseqüentemente, sua autonomia sócio-econômica, política e cultural (Projeto de Educação Mura-Peara apud MORAES et al, 2007, p.03).

Os conteúdos trabalhados deveriam servir como pano de fundo para a realização de diálogos interculturais e não como debates discursivos/narrativos onde um tenta impor sua verdade ao outro. No momento em que percebermos que esta hierarquia é relativa e “relativizada” por cada cultura, poderemos enfim aprender que a grande riqueza seria justamente o diálogo entre estes, supostamente, diferentes. De modo algum devemos perceber este diálogo como algo que diminua nosso saber. Antes disso, é a partir de um repertório cultural por ele elaborado que podemos tornar possível este diálogo, indo ao encontro da ideia de que não é possível nem necessário nos tornarmos nativos para com eles travar um diálogo, conversando assim com outra cultura com o olhar e discurso de nossa própria cultura.

Scandiuzzi (2009) traz um relato que bem exemplifica o que queremos dizer acerca de uma educação elaborada “a priori” o contato com os povos indígenas:

A confecção da primeira cartilha trouxe-me muitas decepções, pois, além de não trazer o novo na concepção de d’ambrosio, os indígenas acharam-na confusa, sem sentido e desrespeitosa em relação aos outros povos indígenas, pois eu pedia informações sobre os povos indígenas vizinhos [...] só então pude compreender o que é respeito pelo outro, pela liberdade do outro, enfim, o que é alteridade [...] Ficou também evidente uma das diferenças entre educação indígena, educação escolar indígena e a educação escolar dos não indígenas (p. 50).

Ao contrário do que acredita grande parte da população, esta aparente “ocidentalização” dos povos indígenas (como, por exemplo, a expressa pelo uso das novas tecnologias) é por nós entendida como uma forma de resistência, de manutenção de suas identidades. Como traz o autor:

Mesmo diante dessa mortífera, mas não sanguinária realidade, percebemos que o povo indígena utiliza táticas – como filtrar informações de seus dados culturais e sociais –, permanecendo firmes em sua identidade [...] Por isso, o educador deve excluir toda a auto-suficiência, dialogar com igualdade, aceitar a diferença e a alteridade, deixar que o outro se defina, aceitando a autoleitura de acordo com a própria identidade. Essa atitude, como já dito anteriormente, faz parte do programa de etnomatemática, que reconhece a capacidade social de decisão e o direito de participação na programação dos processos de formação dos povos indígenas. Deve-se reconhecer e aceitar a pluralidade cultural e o direito de manejar, de maneira autônoma, os recursos de cada cultura. São esses povos que devem decidir seu futuro, de acordo com os projetos resultantes de interesses e aspirações próprias (SCANDIUZZI, 2009, p.104).

Se pensarmos, portanto, no processo de educação escolar indígena, caberia ao educador reconhecer a necessidade de assumir uma posição de humildade, pois deveria ele passar por um processo duplo de “auto negação”. Primeiro negar sua posição superior de professor na hierarquia entre o choque do discurso do “mestre” e o do aluno, e em segundo

lugar, negar (o coletivamente posto) o discurso científico (narrativa em que foi criado) como hierarquicamente superior em relação à narrativa mitológica.

Cabe aqui destacar que esta hierarquia entre diferentes narrativas é uma necessidade (oriunda de nossa cultura baseada, também, na ocorrência pregada pelo próprio discurso capitalista) do professor. A recíproca não é verdadeira.

Um dos fatores decisivos no processo de consolidação de uma atividade escolar indígena, que consiga romper com o quadro da educação indígena reprodutora da catequese jesuítica, e que desta maneira busca criar uma “nova escola indígena”, é a participação cada vez mais decisiva dos líderes destas comunidades na organização dos estabelecimentos de ensino e nos próprios planos pedagógicos.

Acreditamos, portanto que, bem como na escola juruá, existem muitos avanços no que tange pesquisas e teorias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem nestas escolas, mas que ainda estão em implementação em sala de aula, sendo necessário que façamos aqui uma contribuição neste sentido, uma vez que se por um lado percebemos que a caminhada é ainda longa, por outro somos otimistas quanto ao resultado a ser alcançado.

A criança Guarani lida muito melhor com estas diferenças, separando o discurso Guarani e o juruá. Assumindo uma atitude muito mais respeitosa em relação a nós, não percebe estes discursos como contrários ou concorrentes, apenas como diferentes. Esta idéia foi percebida em uma conversa com uma professora não indígena da comunidade. Ela relatou que os alunos a questionaram sobre qual teria sido o problema que ocasionou a queda de um avião (evento de grande repercussão em nosso país). A resposta da professora foi de acordo com o que “especialistas” pensavam a respeito. Os alunos ouviram e não questionaram, porém ao perguntar sobre o que eles pensavam a respeito, disseram que o avião teria caído porque teria ultrapassado a linha de Nhanderu (para o conhecimento juruá seria a linha do equador), Deus Guarani (grafia observada em Littaiff, 1996).

Deste modo, destacamos que a ruptura definitiva com o processo de educação escolar indígena com o modelo jesuítico, ocorreu de fato apenas na década de 1990 e assim é um processo que está em constante movimento, o que faz com que nosso trabalho seja mais um que oxalá possa contribuir para a reflexão desta temática em “construção”.

Portanto, em relação ao título: “A Linguagem Mitológica e Científica: Diálogos e Confrontos em Sala de Aula”, visto a partir do olhar Guarani, podemos inferir que a ideia de diálogo seria mais adequada do que a de confronto que marca a ciência ocidental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adão Karai Tataendy. **Palavras do Xeraõi**. Olambra: Cuca Frasca, 2008.

APARICIO, Adriana Biller. **Direitos Territoriais Indígenas: Diálogo Entre O Direito E A Antropologia — O Caso Da Terra Guarani “Morro Dos Cavalos”**. Dissertação (Mestrado em Direito)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BARROS, Armando Martins de. **Educação, Interculturalidade E Democracia: A Escola Diferenciada Indígena E A Formação Dos Professores Guarani-Mbyá No Estado Do Rio De Janeiro**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

_____. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

_____. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

CARRARO, Fernando. **Geografia de Santa Catarina**. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **O Nativo Relativo**. Mana. Rio de Janeiro, Vol. 8, nº1, Abril, 2002.

COUTINHO, Maria Rosa. **Nosso modo de ser: representações sobre saúde e doença entre os Guarani Nhadeva**, 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

FIORI, Neide Almeida. LUNARDON, Ivone Regina. **Santa Catarina de Todas as Gentes: história e cultura**. Curitiba. Base Livros Didáticos, 2009.

GOMIDE, Maria Lucia C. GAVAZZI, Renato A. **Relatos De Uma Experiência: A geografia na Formação De Professores E Agentes Agroflorestais Indígenas Acreanos** In: Cadernos De Educação Escolar Indígena - Faculdade Indígena Intercultural . Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 7, n. 1, 2009.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Índios no Brasil**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994.

DAVIDSON, Donald. **A Medida do Mental**. Artigo apresentado no Colóquio a Intencionalidade. Nice, 1992.

_____. GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo; BENDASSOLLI, Pedro F.; SILVA FILHO, Waldomiro J. **Ensaio Sobre a Verdade**. São Paulo: Unimarco, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando, uma Introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DURKHEIM, Emile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. 2. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 1999.

_____. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos S.A, 1989.

GOMIDE, Maria Lucia C.; et al. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**. Faculdade Indígena Intercultural NEMAT, v. 7, n. 1, 2009.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 17. Ed., São Paulo: Globo, 1989.

JAMES, William. **O Pragmatismo e Outros Textos**. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cutural, 1989.

JUNQUEIRA, Carmem. **Antropologia Indígena: Uma Introdução**. São Paulo: PUC, 1991.

KANT, Emmanuel. **A Crítica da Razão Pura**. 2. Ed. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LADEIRA, Maria Inês. **Os Índios Guarani/Mbya e o complexo lagunas estuarino de Iguape – Paranaguá**. São Paulo: CTI, 1994.

_____. Despacho FUNAI nº 201, de 17 de Novembro de 2002. Aprova o **relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena** em que se refere. Diário Oficial da União, Brasília nº 244 , p. 44 a 48, 18 de Novembro de 2002. Seção 1.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 12. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

LEVI-STRAUSS, Claude, **Antropologia Estrutural**. 4. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Antropologia Estrutural Dois**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **O Cru e o Cozido**. São Paulo (SP): Cosac Naify, 2004.

LITAIFF, Aldo. **As Divinas Palavras**. Florianópolis: UFSC, 1996.

_____. **Mito e Práticas entre os Índios Guarani**. Tellus. Campo Grande. a. 8, n. 14, p. 11-37, abril. 2008.

_____. **Os Filhos do Sol: mitos e práticas dos índios Mbya-Guarani do litoral brasileiro**. Tellus. Campo Grande. Ano 4, nº 6, p. 15-30, abril, 2004

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Vol I e II. São Paulo: USP, 1974.

MARTINS, Moreno Saraiva. **Ywyraídjá: do Xamanismo às Relações de Contato - auxiliares xamânicos e assessores políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)**, 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MELIÀ, Bartomeu. **Jesuíta, Lingüista e Antropólogo: Os Guarani como Compromisso de Vida**. M. I. Malinowski, S. Baptista. 2004.

MELO, Clarissa Rocha de. **O corpo na Escola e a Escola no Corpo**: Escola, Corpo e Tempo entre os Guarani, 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENDES, Mara Souza Ribeiro. **Xondaro – Uma etnografia do Mito e da Dança Guarani como Linguagens Étnicas**. Palhoça, 2006.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. SANTOS, Elciclei Faria dos. SANTOS, Luciana Gomes Vieira. FRANÇA, Marinez. **Vai Na Frente Que Tu É Peara – Estratégias Do Movimento Dos(As) Professores(As) Indígenas Mura, Da Região De Autazes/Am, Para Quebrar As Armadilhas Da Escola**. 2007.

NUNES, Orivaldo Junior. **Internetnicidade**: Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre Povos Indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, Diogo de. **Escola de Branco em Terra de Índio**: reflexões sobre o papel do professor *djuruá* na escola indígena guarani. 2010. 15f. Ensaio produzido como relatório final da disciplina “Prática de Ensino de Biologia” (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. **Kyringué y kuery Guarani**: Infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e Seu Funcionamento, as formas de discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PAULLA, Eunice d. de; GOUVEIA, Luís; AMARANTE, Elisabethi. **História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil**. Petrópolis: vozes, 1982.

PEIRCE, Charles Sanders. **Collected Papers**. In: Os pensadores. São Paulo: Abril, 1974.

_____. **Semiótica**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. Porto Alegre: L&PM Pocket Editora, 2006.

PROJETO ARARIBÁ: Geografia/obra coletiva, concebida, desenvolvida, e produzida pela editora moderna – 2ª série; editora responsável Virgínia Aoki. – 1ª.ed. – São Paulo: Moderna, 2006.

PROJETO PITANGUÁ: Geografia/obra coletiva, concebida, desenvolvida, e produzida pela editora moderna – 2ª série; editora responsável Virgínia Aoki. – 1ª.ed. – São Paulo: Moderna, 2005.

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**, 2. ed., Trad. de Jorge Pires. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2004.

_____. **Objetivismo, relativismo e verdade**: escritos filosóficos I. Vol I. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1997.

ROSA, Helena Alpini. **A trajetória histórica da escola na comunidade Guarani de Massiambu, Palhoça/SC**: um campo de possibilidades 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Educação e Sociedades Tribais**. Porto Alegre: Movimento, 1975.

_____. **Ensaio Oportunos**. Florianópolis, Academia Catarinense de Letras; Nova Letra: 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação Indígena X Educação Escolar Indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SCHADEN, Egon. **A Mitologia Heróica de Tribos Indígenas do Brasil**. 3. ed. São Paulo: USP. 1989.

SILVA, Aracy Lopes da, In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

TASSINARI, Antonella. **Antropologia, Educação E Diversidade** In: Diálogos Transversais. Florianópolis, 2007.

VIEIRA, Ismênia de Fátima. **Educação escolar indígena**: as vozes Guarani sobre a escola na aldeia, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

Conselho Indigenista Missionário. Disponível em <<http://www.cimi.org.br>>. Acesso em: 29 maio 2010.

Centro de Trabalho Indigenista. Disponível em <<http://www.trabalhoindigenista.org.br>>. Acesso em: 29 maio 2010.

Fundação Nacional do Índio. Disponível em <<http://www.funai.gov.br>>. Acesso em: 28 maio 2010.

Ministério da Educação. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/mec/index.htm>>. Acesso em: 28 maio 2010.

ANEXO A – Desenhos produzidos na escola indígena sobre o entendimento do “fenômeno” do dia e da noite.



Os desenhos produzidos pelos alunos Guarani deixam claro sua interação com a natureza. Percebemos que ao representar a natureza, na maioria das vezes aparece a figura humana ou de animais.





ANEXO B – Fotos da aldeia indígena do Morro dos Cavalos



Interação da comunidade com a escola na aldeia do Morro dos Cavalos.



Alunos da Escola Indígena Itaty: Nesta foto percebemos como o acesso de “não alunos” em sala de aula é visto como algo normal, a escola não é fechada a comunidade.

ANEXO C – Representação dos alunos de uma quinta série do ensino fundamental “formal” quanto ao “índio”.



Os desenhos vão ao encontro da imagem estereotipada das comunidades indígenas, de acordo com a cristalização social do que abordamos como invenção do índio. O indígena é representado principalmente como figura semi-nua e armada.





ANEXO D – Mapa de localização da Aldeia do Morro dos Cavalos.



Fonte: MENDES, Mara Souza Ribeiro. *Xondaro – Uma etnografia do Mito e da Dança Guarani como Linguagens Étnicas*. Palhoça, 2006, p. 41.

ANEXO E - Foto referente a ocupação da FUNAI – Palhoça/SC.

As comunidades indígenas demonstram capacidade em reivindicar seus direitos, seja no que diz respeito a participação cada vez mais significativa na gerência e construção das escolas indígenas ou em questões políticas.

ANEXO F – Carta elaborada pela Comissão Nhemonguetá quando da invasão do Núcleo da FUNAI em Palhoça/SC

Comissão Catarinense Guarani Nhemongueta Santa Catarina – Brasil
Palhoça, 15 de Março de 2009.

Ao: Sr. Marcio Meira
Presidente da FUNAI
Cc: Sra. Analúcia Hartmann
MPF – Florianópolis
Procuradoria Geral da República 6a Câmara

Tomada do Núcleo da FUNAI de Palhoça - SC

A Comissão Nhemongueta, que reúne os caciques e lideranças das aldeias Guarani de Santa Catarina, de acordo com o excesso de reclamações das comunidades do litoral do estado quanto a atuação do Chefe de Núcleo da FUNAI em Palhoça, o Sr. José João de Oliveira, vimos por meio deste informar que, neste dia, OCUPAMOS a sede do Núcleo de Palhoça para manifestar o que já havíamos denunciado em documentos, dos quais não obtivemos soluções.

Portanto, anunciamos a ocupação e exigimos a saída imediata do Sr. José João de Oliveira do Núcleo da FUNAI de Palhoça, e urgente solução para melhoria do atendimento no litoral catarinense pela instituição.

Estamos cansados do descaso com que o Chefe de Núcleo trata nossas comunidades e, anunciamos: só sairemos após que nossas reivindicações forem aceitas e mudanças de fato forem encaminhadas.

Exigimos a presença do Sr. Márcio Meira, Presidente da FUNAI, ou alguém da FUNAI Brasília indicada pelo Presidente.

Propomos como solução deste problema que um indígena Guarani, nomeado pelas comunidades Guarani do litoral de SC, ocupe o cargo de Chefe de Núcleo e que seja contratado de imediato.

A Comissão Nhemongueta.

ANEXO G - Um abuso dos formadores de opinião: Guarani de Santa Catarina responde à revista Veja (10/05/2010)

É lamentável, após tantos anos de luta para conquista e respeito ao direito indígena, me deparar com uma reportagem tendenciosa, preconceituosa.

Os Srs. Leonardo Coutinho e Igor Paulin e a Sra. Julia de Medeiros ao reportarem a situação da etnia guarani, principalmente na região da grande Florianópolis, cometeram um erro básico na construção de uma reportagem investigativa – verificar a idoneidade e a legitimidade da fonte de informações.

O Sr. Milton Moreira não representa a comunidade guarani de Santa Catarina e por opção vive fora das comunidades indígenas, estabelecendo uma forte relação com um não-indígena empresário local, que tentou de várias formas deslocar a comunidade do Morro dos Cavalos no município de Palhoça para atender interesses econômicos próprios.

É uma pena que os autores desta reportagem, em passagem por nossa região não se interessaram em conhecer os verdadeiros representantes da cultura guarani, e prestaram este desserviço a todo trabalho desenvolvido pela Comissão Nhemonguetá, que reúne representantes de todas as aldeias do litoral de Santa Catarina, sempre apoiados e acompanhados nas suas decisões e reivindicações pelo Ministério Público de Santa Catarina, que confere a veracidade dos fatos, a origem das solicitações e o fundamento jurídico das solicitações, sejam elas fundiárias, sociais, antropológicas ou de bens e serviços.

Nós não precisamos provar quem somos. A própria história, construída pelos não-indígenas, identifica o povo guarani como etnia tradicional desta terra. O povo guarani nunca desrespeitou a propriedade alheia; ao contrário sempre foram usurpados de suas terras, impedidos de desenvolver seu modo de vida e cultura.

Esta situação se arrasta há 500 anos, desde a invasão portuguesa. Ainda ocorre ocupação por ainda encontrarmos na sociedade brasileira pessoas com o mesmo “pensamento” que os autores desta matéria. Utilizam meios de formação de opinião de alta abrangência no país, como esta respeitável revista, sem dar oportunidade aos seus leitores de construção de um pensamento crítico, devido a parcialidade da mesma, muitas vezes publicando inverdades.

Então me pergunto... A quem interessa todo este movimento? Por que informações não foram verificadas?

Hoje o povo guarani, com uma população de mais de 50 mil pessoas, ocupa menos que 0,05% das terras destinada aos povos indígenas no Brasil e, quase sempre, em

locais improdutivos e não adequados ao modo de vida guarani...Nossos antepassados chorariam se nos vissem em tal situação...Será que choraremos daqui a alguns anos, vendo nossos filhos e netos derrotados e aprisionados em pequenos pedaços de terra, vivendo como em guetos, segregados e espoliados de seus direitos, mesmo sendo os representantes legítimos da família tradicional do Brasil, que vivem nestas terras há muito mais que 500 anos?!!

Desafio os autores desta reportagem a estarem juntos as nossas aldeias e conhecerem nossos jovens e anciãos para repensarem “a origem paraguaia” de nossa Nação Guarani.

Hyral Moreira

Cacique da T.I. M’Biguaçu

Presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena Litoral Sul
Coordenador da Comissão Nhemonguetá

Graduando em Direito na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

Fonte: <http://www.cimi.org.br/>. Publicado no CIMI em 07/05/2010.

Acesso em: 20/07/2010.

ANEXO H – Memorial Descritivo De Delimitação Denominação Terra Indígena Morro Dos Cavalos

Aldeias Integrantes Morro Dos Cavalos

Grupo Indígena Guarani

Localização Município: Palhoça Estado: Santa Catarina

Administração Executiva Regional de Curitiba

Coordenadas Dos Extremos

Extremos Latitude Longitude

Norte 27° 45' 24,07" S e 48° 39' 45,06" WGr

Leste 27° 47' 42,95" S e 48° 37' 02,80" WGr

Sul 27° 49' 23,27" S e 48° 37' 10,30" WGr

Oeste 27° 45' 46,04" S e 48° 40' 47,72" WGr

Base Cartográfica

Nomenclatura Escala Órgão Ano

SG.22-Z-D-V-4 1:50.000 IBGE 1983

Dimensões

Superfície: 1.988 ha (Um mil, novecentos e oitenta e oito hectares) aproximadamente.

Perímetro: 31 km (trinta e um quilômetros) aproximadamente.

Fonte: LADEIRA, Maria Inês. _____. Despacho FUNAI nº 201, de 17 de Novembro de 2002. Aprova o **relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena** em que se refere. Diário Oficial da União, Brasília nº 244 , p. 44 a 48, 18 de Novembro de 2002. Seção 1.