

# **ENTRETEMPOS: EXPERIÊNCIAS DE VIDA E RESISTÊNCIA ENTRE OS KAIOWÁ E GUARANI A PARTIR DE SEUS JOVENS**

CÉLIA MARIA FOSTER SILVESTRE

## **RESUMO**

Esta pesquisa foi desenvolvida, a partir de 2007, junto ao programa de Pós Graduação em Sociologia, nível doutorado, da FCL/UNESP/Araraquara, com o propósito de estudar o envolvimento de grupos de jovens, integrantes do povo Kaiowá e Guarani, nos projetos de vida e resistência de seu povo. A intenção, com a pesquisa, era de contribuir para a interlocução com a temática juvenil num contexto mais amplo, direcionando as discussões para a especificidade das questões da juventude junto aos povos indígenas e fornecendo elementos que contribuam para a visibilidade das múltiplas juventudes no país. A pesquisa foi desenvolvida a partir do método etnográfico, considerado como uma contribuição metodológica valiosa, por permitir explicar a experiência da pesquisa intercultural. A metodologia incorporou, ainda, a análise das narrativas espontâneas dos jovens professores Guarani e Kaiowá, ocorridas em contextos públicos e materiais escritos, como avaliações de curso, planos de aula, documentos oficiais e ofícios. O terreno de pesquisa foi o Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá - “Ára Verá” e o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, a partir dos quais foi possível o acesso aos jovens professores Guarani e Kaiowá, especialmente da Aldeia Te’yíkue, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Índios Guarani e Kaiowá; juventude; educação.

## 1 ESTABELECENDO REDES DE RELAÇÕES

Minha experiência etnográfica com os Guarani e Kaiowá iniciou-se em 2006, quando, residindo em Dourados, tomei conhecimento do curso de licenciatura indígena, que se encontrava em processo de implantação na Universidade Federal da Grande Dourados. Foi a partir daí, também, que me aproximei do universo da educação escolar indígena.

Com minha chegada em Mato Grosso do Sul, defrontei-me com experiências ligadas ao contexto de fronteiras. O que mais chamava minha atenção, nesse mundo ao qual chegava, era a presença dos índios que, frequentemente, encontrava na cidade. O diferente se distinguia aos meus olhos e me intrigava. Crianças indígenas pedindo pão nas casas das cidades, cenas de famílias nas carroças, com as mães amamentando seus bebês e outras crianças maiores ao redor; jovens índios com os quais eu me encontrava ao caminhar pelas ruas que, ao se sentirem observados, baixavam os olhos. Acostumados que estavam a situações de discriminação e invisibilidade, parecia não entenderem a atitude de uma mulher branca que os olhava com atenção e interesse.

Foi dessa forma que iniciei meu contato com o contexto cultural e político educacional de Mato Grosso do Sul. É o estado que tem a segunda maior população indígena do país e, ao mesmo tempo, um amplo espaço de disputas territoriais, num processo de forte expansão capitalista.

As várias frentes de ocupação territorial provocaram um processo de intensa espoliação dos povos indígenas. Enquanto parte do projeto de colonização promovido pelo Estado, essa expansão exigia políticas destinadas aos povos indígenas, que foram delegadas ao Serviço de Proteção ao Índio, SPI, órgão federal criado em 1910. Posteriormente, com a lei no. 5.371, de 05 de dezembro de 1967, instituiu-se a Fundação Nacional do Índio, FUNAI, com o objetivo de estabelecer as diretrizes para a política indigenista e garantir seu cumprimento.

O projeto de colonização promovido pelo Estado destinava-se a reservar as terras para investimentos de cunho capitalista. Com isso, os índios de Mato Grosso do Sul se viram confinados em territórios diminutos, nas chamadas “reservas indígenas”, ou em pequenas áreas demarcadas, insuficientes para realizar seu modo de vida tradicional (BRAND, 1997, 1998, 2004, 2009; VIETTA, 2007).

Diante dessa circunstância, os Guarani e Kaiowá se viram premidos a buscar alternativas para continuar praticando seu modo de vida, formulando estratégias para o futuro e forçados a lutar para reaver seus territórios que, atualmente, estão em posse de proprietários rurais.

Foi a partir desse pressuposto que comecei a pensar em um projeto de pesquisa que me permitisse entender de que maneira os jovens estavam integrados ao projeto político de seu povo. Antes disso, minha trajetória pessoal, mesmo enquanto estudante de Ciências Sociais, não propiciou inserção nos movimentos sociais, ou junto aos povos indígenas. Também pertencente aos setores silenciados da sociedade, jovem trabalhadora, integrante de família de trabalhadores rurais que foram viver na cidade, encaminhada para o casamento, que somente chegou à universidade aos trinta anos e mãe de três filhos, minha herança pessoal, nos termos de Bourdieu (1998), não possibilitou que eu trilhasse caminhos coletivos de resistência. Foi somente ao me aproximar dos Guarani e Kaiowá que tive contato com essa experiência histórica e conseqüentemente política, presente no movimento indígena.

Embora o discurso teórico-crítico enfatize a universidade como espaço público, de construção da igualdade e produção de saberes que atendam a amplos setores sociais, esta concepção está bastante restrita a uma noção ocidentalizada de conhecimento. O estabelecimento de uma política nacional para o desenvolvimento capitalista evidencia a associação da produção de conhecimentos ao desenvolvimento de potencial tecnológico do país, desconsiderando grupos e povos à margem da produção capitalista.

Organizações e eventos em nível mundial, reforçados por movimentos sociais de diversas ordens, os fóruns sociais e os fóruns de educação, contribuíram para o debate internacional, que chamava a atenção para o fato de que o paradigma científico que sustenta este modelo de universidade é altamente questionável, por não contemplar saberes e fazeres milenares de amplos setores da humanidade. (SANTOS, 2002).

Quanto aos pesquisadores e pesquisadoras que atuam entre os Guarani e Kaiowá, a cada um e cada uma influenciaram de alguma forma, quer seja fazendo-os rever os fundamentos epistemológicos das áreas nas quais atuavam, ou sendo levados e levadas a confrontarem a relação entre teoria e prática, ao serem colocadas e colocados no turbilhão das forças políticas em ação ou, ainda, tendo que rever as concepções sobre as quais alicerçavam suas vidas pessoais e profissionais. O fato é que os pesquisadores não saem imunes de suas relações sociais de pesquisa, junto a esse povo.

Não posso afirmar que minha inserção no universo a que me propus estudar tenha se dado de uma forma linear, com um propósito definido. Como os estudiosos em metodologia científica costumam afirmar, são os objetos de pesquisa que nos escolhem e não nós a eles. Com isso quero dizer que o contexto agiu mais sobre mim que eu sobre ele. A explicação que encontro para isso é a de que estudos sobre populações indígenas são um campo fecundo e de caráter emergencial em Mato Grosso do Sul. A característica de conflito que emerge nesse espaço-tempo, para o qual os Guarani utilizam a palavra *ára*, reivindica reflexões e impossibilita o olhar desinteressado. E investigando informalmente, conversando e conhecendo pessoas, em 2006 fui convidada a participar do programa de extensão universitária “Educação e diversidade sociocultural: sustentabilidade de comunidades em situação de vulnerabilidade”. Este programa, contemplado com recursos financeiros fornecidos pelo PROEXT em 2006<sup>1</sup>, foi desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vários dos projetos a ele ligados envolviam ações de promoção de sustentabilidade na aldeia indígena do Panambizinho, habitada por índios Kaiowá.

A atuação nos projetos fez com que eu iniciasse pesquisa bibliográfica, para saber mais como lidar com os Kaiowá, integrantes de cultura tão distinta da minha, portadora de signos que eu absolutamente desconhecia. Esse foi um período de grande aprendizado, em que me defrontei com o diferente, de forma contundente. A pergunta que eu me colocava nessa época era: como uma socióloga que estudou mulheres jovens urbanas até o momento pode vir a ser etnóloga?

A dificuldade maior encontrada estava relacionada ao referencial teórico disponível, para pensar as situações empíricas que, em uma perspectiva imediata, bastante intuitiva, eu percebia muito distante dos paradigmas aos quais eu recorrera até então.

A partir da atuação nesse programa de extensão fui apresentada às discussões sobre educação escolar indígena. Acompanhei algumas das reuniões, ao final do processo de implantação do curso de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu* na UFGD, primeiro curso específico desta modalidade, para um único povo e conquistado após anos de luta do movimento de professores guarani e kaiowá e seus aliados.

---

<sup>1</sup> O PROEXT MEC/SESu é um instrumento de dotação orçamentária do Governo Federal que, representado pelo Ministério da Cultura e através da Secretaria de Educação Superior, financia ações de extensão universitária, cuja ênfase seja a inclusão social, nas universidades federais e estaduais no Brasil.

Foi dessa forma que tomei conhecimento dos programas de formação de professores indígenas, que vem sendo realizados no Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente o Curso Normal Médio – formação de professores guarani e kaiowá - *Ára Verá*. Em setembro de 2006 participei de uma reunião preparatória do *Ára Verá*. Em outubro iniciou-se a 3ª turma deste curso, ao mesmo tempo em que ocorria a primeira etapa da Licenciatura Indígena *Teko Arandu*. Neste texto, em todos os momentos aos quais me referir aos cursos, o farei dessa forma: *Ára Verá*, que em língua guarani significa “tempo-espaço iluminado”, para designar o curso normal médio, e *Teko Arandu*, que significa “viver com sabedoria”, para designar o curso de licenciatura, respeitando a forma como os próprios Guarani se referem aos cursos e a forma como são conhecidos entre aqueles que lidam com a educação escolar indígena.

O que eu via, em uma perspectiva imediata, naquelas minhas inserções, era um grupo de professores jovens, discutindo cultura, territorialidade, identidade, língua, educação. Via, também, professores de idade mais avançada; via crianças brincando no chão, sendo entretidas e cuidadas por outras crianças, ou por jovens índias que não eram professoras, ou sendo amamentadas por suas mães. Via, às vezes, os índios falando em guarani e professores não índios não entendendo nada do que estava acontecendo. Via rezadores na sala de aula, fazendo os rituais da cultura guarani, antes do dia iniciar e depois, ao final; às vezes, os via conversando com um grupo de professores índios. E observava, com muita atenção e surpresa, nas reuniões preparatórias, os estudantes planejando a próxima etapa de estudos, junto com os professores não índios.

Fiquei sabendo também das muitas lutas dos Guarani e Kaiowá para a recuperação de seus *tekoha* e a importância que tinha para eles essa categoria, enquanto ferramenta política e forma de organização social. “Sem *tekoha* não há *teko*” diziam eles, apoiados nos seus aliados autores, lembrando à universidade que isso precisava ser considerado como um paradigma na produção do conhecimento intercultural, que se propunha (NOELLI, 1993; PEREIRA, 2004). *Tekoha* (palavra oxítona com fonema ha aspirado) é a palavra em guarani para território e *teko* (oxítona) para cultura ou vida, conceitos que fundamentam a lógica guarani e kaiowá que sem território não há cultura, não há vida, um axioma de forte apelo político.

Vendo os Guarani e Kaiowá discutindo questões tão relevantes e, entre eles, os jovens, me perguntava: o que este povo espera de seus jovens? De que maneira esses jovens atuam em suas comunidades? Como é viver em um tempo e espaço (*ára*) onde se entrecruzam, de forma tão dramática, experiências históricas tão divergentes? Será que suas

vozes se tornam fortes e são ouvidas por terem eles sido escolarizados, serem professores e, de certa forma, terem acesso a mediações culturais da sociedade ocidental? Os velhos se fazem valer e os jovens buscam seu apoio, em situações de contato interétnico?

Os estudos sobre juventude no Brasil têm privilegiado a juventude urbana e, mais recentemente, iniciam-se algumas pesquisas sobre juventude rural. Entretanto, inexistem estudos sobre a juventude indígena. Ainda que possamos argumentar sobre as distintas juventudes, seguindo Abramo; Branco (2008) e Caccia-Bava; Feixa-Pàmpols; Cangas (2004), não há nada escrito, até então, que nos permita compreender o que significa ser jovem e índio.

Por outro lado, aspectos ligados aos modos de vida tradicional, à valorização étnica, aos fazeres políticos dos povos indígenas e às mudanças, cada vez mais aceleradas, nos ambientes que ocupam, ensejadas pelas frentes de expansão capitalista, indicam possibilidade de descobertas valiosas nesses campos.

Foi com estas questões em mente que me propus a elaborar um projeto de pesquisa e, a partir daí, numa relação dialética que a pesquisa supõe, fui ao encontro do povo a respeito do qual indagava.

O objetivo geral apresentado no projeto foi o de estudar os jovens kaiowá e guarani, de Mato Grosso do Sul, através das suas práticas afirmativas, voltadas ao fortalecimento de seu povo. Ainda, investigar quais tem sido as estratégias de interlocução com a sociedade brasileira, das quais estes jovens poderão se tornar protagonistas.

Como objetivos específicos, propus investigar e analisar: a) quais são as concepções que os Kaiowá e Guarani têm sobre seus jovens e quais são as representações que estes fazem de si; b) como se dá a incorporação de novos saberes para o grupo, quando a articulação é feita a partir dos jovens; c) qual é a representação que os jovens fazem a respeito dos valores tradicionais, quando colocados de forma relacional com os saberes próprios da cultura ocidental; d) quais são as expectativas colocadas, para si próprios, como surgem e quais são as respostas dadas em relação às mesmas; e) que estratégias colocam em ação na busca de alianças internas e externas ao grupo.

Compreendi que o estudo contribuiria para a interlocução com a temática juvenil, num contexto mais amplo, direcionando as discussões para os jovens indígenas, fornecendo subsídios que contribuíssem para a visibilidade da questão e para o suporte teórico, no sentido de formar uma concepção multiétnica de juventude, no Brasil. A temática é inexistente no país, até o momento, e estudos dessa natureza são importantes para fornecer subsídios às

agências envolvidas nos trabalhos indigenistas, muitas desprovidas de noções teóricas sobre a temática.

O plano inicial previa a pesquisa com os jovens professores dos dois cursos de formação, *Ára Verá* e *Teko Arandu*; a aldeia Panambizinho, município de Dourados, seria o local onde investigaria, de forma mais sistemática, os aspectos propostos.

Essa aldeia foi onde desenvolvi as primeiras atividades, no âmbito do programa de extensão da UFGD. Isso permitia visitas regulares e uma proximidade benéfica para me familiarizar com os Kaiowá. Nessa aldeia realizei quatro oficinas de pães e alimentos tradicionais e também acompanhei oficinas de informática, de artesanato e de elaboração do projeto político pedagógico da escola. Essas atividades também permitiam inferências a respeito dos limites colocados nas relações interculturais e dos campos de disputa presentes.

A avaliação feita na ocasião foi a de que Panambizinho seria uma aldeia estratégica para a pesquisa: a retomada do *tekoha* é recente, conserva muitas das tradições kaiowá e tem uma escola indígena com coordenação indígena. Esses aspectos a tornava um ambiente de vivência política intensa. O território é habitado por cinco famílias extensas, em unidades sociais unidas por relações de parentesco, organizadas em torno de um chefe de parentela. Estas cinco famílias extensas ali agregam cerca de 90 famílias e 350 pessoas (PEREIRA, 2004).

No decorrer do desenvolvimento das ações do projeto na aldeia Panambizinho, não me senti à vontade para expor minha expectativa de ali desenvolver a pesquisa. Sentia que estaria buscando privilégios pessoais e que, de alguma forma, estaria me aproveitando de um contexto, para atingir fins não necessariamente ligados ao propósito que aquela comunidade tinha em relação à ação da universidade, no caso, a Universidade Federal da Grande Dourados.

O programa de extensão envolvia uma séria de ações, muitas expectativas e um diálogo intercultural tenso. A presença dos integrantes da universidade provocava certo constrangimento e atitude de vigilância constante por parte dos moradores da aldeia, demonstrando sentimentos ambíguos em relação à compreensão da necessidade de apoio desta instituição e, ao mesmo tempo, incômodo com a presença dos *karai* em seu território. *Karai* é a palavra guarani para *branco*, ou *não índio* e, neste texto, essas expressões serão utilizadas indistintamente, para me referir aos integrantes da sociedade brasileira, com os quais o povo Guarani e Kaiowá se relaciona.

Uma atitude de timidez, de minha parte, motivada pela percepção dos campos em disputa e minha falta de experiência, em situações interétnicas, não permitiram que, naquele momento, me sentisse à vontade para expor minhas intenções de pesquisa.

Após meses de indecisão e atitudes tímidas, mesmo visando estabelecer um diálogo que permitisse continuar com a idéia original de fazer um acompanhamento sistemático no Panambizinho, entendi que não o conseguiria. Outras localidades foram avaliadas, por oferecerem menor risco de insucesso, à medida que minha inserção nelas se deram em outras bases, como a Aldeia Te'yíkue, no município de Caarapó, onde vinha atuando e acompanhando o trabalho dos professores indígenas, estudantes do Ára Verá, desde março de 2007.

A partir daí, redirecionei meu projeto para o acompanhamento dessa aldeia; entrei em contato com a direção da escola indígena, com os professores e com lideranças, que me autorizaram a desenvolver, lá, a pesquisa. *Liderança* é a expressão utilizada pelos Guarani e Kaiowá para se referirem àqueles que tem legitimidades para responder em nome da comunidade. É nesse sentido que utilizarei essa expressão, nesse texto.

O capitão da aldeia expos, na ocasião de nossa conversa, que esperam dos pesquisadores o retorno do trabalho concluído. *Capitão* é a designação dada a uma figura política que foi instituída pelo Serviço de Proteção ao Índio, SPI, e ainda continua existindo nas aldeias. Sua função é a de articulação com as instituições que nelas atuam. A escolha de quem ocupa o posto é atribuição dos índios da aldeia e o mandato dura enquanto houver consenso sobre a permanência no mesmo. Para isso, o capitão deve garantir a boa convivência entre os moradores, ser capaz de lidar com as instituições e garantir benefícios para os moradores. De forma contraditória, em muitos lugares, os capitães também são os *cabeçantes*, empreiteiros encarregados de selecionar os índios para trabalharem nas usinas de açúcar e álcool.

Por outro lado, percebi que o foco principal de minha pesquisa estava relacionado às experiências dos jovens professores com os quais tinha contato a partir dos cursos Ára Verá e Teko Arandu, e o espaço de pesquisa, constituído por ambos, permitiriam uma abordagem apropriada. As pesquisas desenvolvidas em territórios indígenas devem passar por um parecer da FUNAI. Politicamente, essa regulamentação tem dois aspectos: visa proteger o indígena dos abusos de pesquisadores quanto à apropriação de seus conhecimentos tradicionais e da biodiversidade presente em seus territórios; por outro lado, dá continuidade



a uma relação de tutela que, mesmo legitimada juridicamente, retira dos próprios índios o direito de definir se aceitam ou não o encaminhamento de pesquisas que lhes dizem respeito.

Entendi que a convivência com os Guarani e Kaiowá e minha inserção em seus projetos de vida e futuro exigiam outra atitude de minha parte, no sentido de que são eles que deveriam dizer se me aceitavam ou não como pesquisadora. Neste sentido, decidi centrar minha pesquisa no espaço dos dois cursos citados e me valer das observações dos eventos públicos e documentos elaborados nestes momentos, evitando, assim, submeter meu projeto à FUNAI, para desenvolver uma pesquisa que os Guarani e Kaiowá me autorizaram a realizar.

Foi a experiência de convivência com os Guarani e Kaiowá que me permitiu e mesmo encaminhou as reflexões aqui relatadas. Elas surgiram a partir de muitas conversas que presenciei entre eles, de algumas que tivemos, em grupo ou individualmente, e de inúmeros momentos em que os vi lidando com as instituições que os cercam. Esses momentos representaram alegria, dor, luta, impotência, solidariedade e resistência. É bom registrá-los, embora dar coerência à riqueza que representam seja uma tarefa complexa, a qual, provavelmente, ultrapassará os limites dessa minha experiência introdutória de etnografia.

Esses comentários têm a intenção de dimensionar os conflitos envolvidos na relação pesquisador e pesquisado e, mesmo, enfatizar os campos de disputa presentes no trabalho etnográfico. A experiência de trabalhar nos cursos de formação de professores guarani e kaiowá foi fundamental para a aproximação com o seu povo. Foi a partir desse trabalho que consegui legitimidade para realizar a pesquisa e vivenciar o seu cotidiano, através das idas para as aldeias e do acompanhamento das etapas intensivas do curso.

Através dessa atuação, também tive acesso às reuniões do movimento de professores guarani e kaiowá e ao dia a dia dos processos administrativos e pedagógicos da formação de professores indígenas, em Mato Grosso do Sul. Conversas, leituras, reuniões, reflexões, participação nos cursos de formação e relatórios das viagens para as aldeias consistiram em material abundante de pesquisa.

### **1.1 Procedimentos metodológicos: percepção etnográfica**

Participando das *Aty Guasu* (grandes reuniões - lê-se “guaçu”), ouvia, de forma crescente, a palavra “jovem” sendo utilizada. Em um encontro entre os Guarani e o povo Wará, realizado pela FUNAI em parcerias com outras instituições, no primeiro semestre de

2007, na Aldeia Lima Campo – ou *Jatavyary*, município de Ponta Porã, Mato Grosso do Sul, presenciei o cacique Arlindo apresentar seu sobrinho, descrevendo as qualidades do jovem e falando que ele poderia compor uma associação de jovens.

Comecei a perceber, então, que a juventude entre os guarani e kaiowá se dá em parâmetros bem distintos dos colocados na sociedade brasileira e que eu teria primeiro que comprovar, junto a eles, a validade de estudar a questão. E essa questão remete diretamente ao método de estudo.

Iniciei uma série de conversas, diálogos com indigenistas, com antropólogos, que estão entre eles há muito tempo e com lideranças, até expor minhas intenções para o grupo mais amplo de professores, primeiro entre os cursistas do Teko Arandu e depois para os do *Ára Verá*.

Na ocasião em que apresentava o projeto aos integrantes do curso *Ára Verá*, um professor kaiowá, que habita a aldeia indígena de Dourados, Mato Grosso do Sul, me perguntou: “O que sua pesquisa vai trazer de benefício para a comunidade? Questão difícil de responder! Até que ponto nós, pesquisadores, conseguimos contribuir com os grupos que estudamos? Falando em guarani, ele alertou seus colegas para o fato de que eu me utilizaria deles, para fazer a pesquisa, já que entendera que, sob meu comando, eles deveriam coletar os dados. Não demorou a começar aparecer os desenhos feitos por aqueles que julgavam haver entendido meu propósito: os desenhos, prática de sátira comum entre os estudantes guarani e kaiowá, mostrava o professor desconfiado, carregando a mim nas costas.

Respondi que não tinha clareza sobre a dimensão da contribuição que minha pesquisa traria; que uma pesquisa não se configura em um plano de ação de efeitos imediatos e previsíveis; mas entendia que muitas das conquistas dos povos indígenas, na atualidade, se deviam à implantação de políticas públicas provocadas por uma mudança no pensamento, resultante de estudos realizados, que tornaram visíveis questões até então escondidas.

Embora tenha respondido dessa maneira, essa era uma questão que eu própria trazia desde a graduação. Percebia que os benefícios originados de uma pesquisa, na maioria das vezes, são maiores para o pesquisador e a instituição acadêmica do que para aqueles que são pesquisados.

A etnografia, junto a uma compreensão materialista-histórica, nos permite uma abordagem crítica acerca da história da ciência. Mostra a longa trajetória de aliança entre

ciência e capital e de que forma se estabelecem relações de poder, nos setores de investimentos, que passam a influenciar a formação de pesquisadores, os privilégios de determinados setores e a opção por objetos de pesquisa, que conseguem maior suporte financeiro, em detrimento dos menos valorizados.

É a partir dessa crítica que a defesa por uma sociologia engajada politicamente se torna possível, na medida em que o conhecimento é construído em uma relação social de investigação. (CARIA, 2004).

Telmo Caria analisa o potencial da reflexividade do olhar etnológico, no campo da Sociologia, discutindo a posição de “fronteira”, lugar de onde o pesquisador deve atuar, entendendo isso como o estar ao mesmo tempo dentro e fora dos espaços de pesquisa. E foi nessa perspectiva que me situei, envolvendo-me nos trabalhos de formação de professores indígenas e procurando contribuir para sua formação. Estar fora se daria pela condição de brasileira, de diferente, assumindo que, nesse terreno, o “outro” sou eu e não eles. Considero, entretanto, com Ling (2008), que “eu” e “outro”, são categorias construídas e, portanto, trazem em si aspectos de contingência e transitoriedade.

Devo salientar, também, que essa foi uma decisão de caráter subjetivo e prático: o caminho possível dentro desse campo, atitude esperada por parte dos Guarani e Kaiowá, com relação aos pesquisadores. Contreras (2008) também constata a interação intensa dos pesquisadores entre esse povo, com relação aos projetos de seu interesse.

Essa decisão resultou no reconhecimento de aspectos analisados por Caria, que tratam da relação social de pesquisa e da utilização social do conhecimento. Neles, podem ser colocadas questões relacionadas aos saberes considerados legítimos dentro de um campo e às fronteiras às quais estes campos se circunscrevem, com suas bordas e limites. Nesse ponto seria possível afirmar que, na investigação relacionada à outra cultura, esse fato fica mais patente. Entretanto, tenho suspeitas que esse seja um fator presente em qualquer investigação, mesmo naquelas relacionadas aos contextos nos quais o pesquisador circula frequentemente, uma vez que, numa situação de investigação, estão sempre presentes as questões de poder, as desigualdades de recursos simbólicos, a legitimidade dos discursos ou sua ausência (CARIA, 2004).

O contato com outra cultura constitui uma experiência para a qual não é possível definir parâmetros antecipadamente. Embora a hermenêutica suponha entendimento baseado

em uma humanidade comum, mesmo o que é considerado “humano” é uma construção cultural. Nesse sentido, o conceito de diferença é proveitoso para entender esses limites. A possibilidade de compreender as diferenças se daria pelo efeito espelho, que elas provocam na consciência do investigador, a partir da mediação entre identidade e diferenciação, ou seja, de reconhecimento ou estranhamento. (CARIA, 2004; DA MATTA, 1997).

Outro aspecto, ainda, refere-se à legitimidade social do cientista social. Caria aborda essa questão do ponto de vista da profissionalização e dos espaços ocupados, a partir dos objetos de estudo selecionados, que conferem ou não prestígio e recursos financeiros. Por outro lado, é necessário analisar que, atualmente, os pesquisadores se deparam com novos interlocutores, que começam a interrogar sobre a validade e o impacto das pesquisas em seu meio, como indica a pergunta colocada a mim pelo professor índio, que integrava o curso *Ára Verá*. Neste sentido, interrogam, também, sobre como poderão se utilizar do conhecimento que ajudam a produzir.

Essas perguntas não são isoladas e não dizem respeito somente à minha experiência entre aquele povo indígena. Vários exemplos são trazidos, em coletânea, por autores que contam suas experiências etnográficas (CARIA, 2004). Assumindo uma postura intelectual de transparência, perante os fazeres etnográficos, vários autores, entre eles Estanque, Vieira, Fernandes, relatam as perplexidades e o vigor dessa modalidade de pesquisa, evidenciando que os aspectos subjetivos não podem ser desconsiderados de todo o processo.

Telmo Caria entende que a possibilidade de objetivar o olhar sociológico se dá a partir do combate ao risco de reduzir a análise às visões etnocêntricas do pesquisador. Para o autor, como para mim, é necessário proceder a uma ruptura epistemológica por via experiencial, processo em que não é a teoria que está em primeiro plano, mas o conflito sócio-cognitivo vivenciado pelo pesquisador, por ainda não ter as hipóteses necessárias que lhe permitam compreender o meio em que desenvolve sua pesquisa e, ao mesmo tempo, identificar situações para as quais seus conhecimentos anteriores não permitem encontrar as respostas.

Entendo que este é um momento, na atividade de pesquisa, em que se vive, enquanto pesquisador, um processo de cacofonia epistemológica, até o pensamento conseguir se reorganizar em um novo referencial epistemológico que permita formar redes de significado. E essas redes de significado, para serem coerentes à proposta da etnografia, devem passar também pelas categorias nativas. Como os próprios Guarani e Kaiowá interpretam a fase da vida, que para nós é conhecida como juventude? Onde estão as categorias nativas, relativas a

um período de vida que é culturalmente inexistente? Estas questões, em si, remetem a outro ponto de referência, relacionado à experiência, como categoria analítica. Essa experiência, dada pela ação e pelo reconhecimento da historicidade presente, na relação social de investigação, deve permitir reconhecer os significados, que podem se transformar em categorias de análise.

Qual é o limite entre estar “dentro” e “fora” dos espaços investigados? Na proposta metodológica que segui, a orientação é que o pesquisador provoque uma ruptura com as expectativas que o grupo possa ter em relação a ele, quase sempre informado por posturas adotadas por pesquisadores em situações anteriores.

Para ser coerente com a sensação de perplexidade que a presença do outro, aquele desconhecido, nos coloca, e os desafios postos na relação social de investigação, é preciso reconhecer a necessidade de se construir sendas, através do pensamento, que nos levem a níveis maiores de compreensão:

Há pelo menos três pontos nos quais o caos – um túmulo de acontecimentos ao qual faltam não apenas interpretações, mas interpretabilidade – ameaça o homem: nos limites de sua capacidade analítica, nos limites do seu poder de suportar e nos limites de sua introspecção moral. A perplexidade, o sofrimento e um sentido de paradoxo ético obstinado, quando se tornam suficientemente intensos ou suportados durante muito tempo, são todos eles desafios radicais à proposição de que a vida é compreensível e de que podemos orientar-nos efetivamente dentro dela, através do pensamento. (GERTZ, apud ORTNER, 2007, p. 389).

Todos esses limites estão colocados nos *ára* (espaço-tempo), vividos pelos Guarani e Kaiowá e eu quis conhecê-los, mas fugiam à minha capacidade de compreensão. As sendas que mencionei acima não são construídas, por estratégias de engenharia teórica, pelo pesquisador. Em todas as situações de pesquisa, aqueles que fazem parte delas são os que vão dando as pistas que permitem construir as redes de significado.

“É preciso pedir licença para compreender”, escrevi em meu caderno de campo, em uma dessas situações em que meus referenciais não davam conta de me indicar o caminho e que meu compromisso com as lutas dos Guarani e Kaiowá exigiam de mim argumentos para prosseguir; e ainda, sentindo um profundo respeito pelas experiências que vivia entre eles, como as que proporcionavam a mim.

A compreensão gramsciana de que “o erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas pelo objeto do saber)” dava-me incentivo para procurar compreender os inúmeros elementos que se apresentavam a mim, de forma caótica. (GRAMSCI, 1995, p.139).

Os Guarani e Kaiowá me levaram a compreender as regras de conduta entre eles, fundamentalmente baseadas no respeito ao outro, e que esperam que sejam cumpridas quando recebem um pesquisador. Eles próprios se utilizam desses preceitos metodológicos, quando desenvolvem suas pesquisas, situação que tem se tornado comum a partir da inserção no universo escolar.

Em uma das aulas de metodologia científica, no curso Teko Arandu, especificamente para o grupo de licenciados em Ciências Sociais, em 16 de julho de 2009, os estudantes deram informações sobre como pesquisar entre esse povo. Segundo eles, os *patrícios*, expressão que usam para falar de forma genérica sobre os próprios indígenas, não contam tudo e, por este motivo, eles, professores, também devem ter cuidado para não revelar aquilo que não é permitido. Os mais velhos olham para quem vai conversar com eles e sabe se está preparado para receber a informação. Gostam de conversar cedo, antes de o sol nascer, porque depois vão para a roça. É necessário ter cuidado, quanto ao momento certo para se perguntar, “saber se é o dia de perguntar aquilo”. Enquanto pesquisadores, os próprios Guarani e Kaiowá devem estar atentos para o que classificam de “não usar gesto de branco”. Uma estudante expressou: “*um exemplo é que quando nós conversamos, não olhamos de frente e o karai acha que estamos com vergonha. Mas se eu fizer isso de olhar de frente, vou ofender a pessoa com quem vou conversar. Tenho que pensar a linguagem, os gestos* (CURSO de licenciatura indígena Teko Arandu, 2009).

Segundo os estudantes e pesquisadores, existem três concepções que devem ser considerados, quando vão pesquisar:

- *Tekorã*: falando, o rezador prepara o indivíduo para a vida, como cidadão, dentro da realidade local.

- *Teko joja*: essa expressão significa “todo mundo junto”. Expressa o fortalecimento da solidariedade.

- *Teko marangatu*: nesse nível, o conhecimento não pode ser revelado. O rezador pára de falar. Nesse nível, o rezador “chora, mas não sai água do olho” (CURSO..., 2009).

Existem diferenças de postura corporal na cultura guarani e um exemplo é o olhar. Os que não pertencem a essa cultura, predominantemente os chamados por eles de *karai*, têm o hábito de olhar nos olhos e entendem que isso expressa confiança. Entre os Guarani e Kaiowá, faz parte do comportamento correto não olhar diretamente nos olhos. Olhar nos olhos é desafio, uma postura adotada no confronto, em situações de briga. Em uma discussão utiliza-se da estratégia de olhar nos olhos do oponente para demonstrar o desagrado.

Os professores/estudantes/pesquisadores guarani e kaiowá destacam, também, o significado metodológico do olhar, ouvir e escrever e sua relevância para o cientista social<sup>2</sup>. Além desses três aspectos mencionados, segundo uma professora kaiowá, existe outro, que é o tempo. Ou seja, existe um momento certo para olhar, ouvir e escrever. Na cultura indígena ouvir é fundamental para ensinar e para dialogar.

Fazem, ainda, uma referência com relação ao uso apropriado dos conceitos. Afirmam que as sociedades indígenas têm palavras para definir de forma precisa coisas precisas, como um barulho. Para exemplificar essa idéia e a dificuldade de se utilizarem de conceitos ocidentais, mencionam a palavra “comunidade”, que, a todo o momento, ouvem ou usam, mas que, na verdade, não compreendem o que significa.

Esta abordagem metodológica guarani e kaiowá demonstra a necessidade de adequação do pesquisador ao universo pesquisado. O caráter epistemológico na experiência de pesquisa a partir da oralidade aparece, em sua dimensão coletiva, “todo mundo junto”: quando o rezador (*nhanderu*) fala, sua palavra está preparando aquele que o ouve para a vida, através da experiência de falar e ouvir. Dentro da experiência própria dos Guarani e Kaiowá, existem aspectos que não podem ser revelados, por pertencerem à dimensão do sagrado.

Enoque Batista (2006), em seu texto “Fazendo pesquisa com meu povo” estabelece o comportamento que deve ser utilizado. Seus comentários se dirigem aos pesquisadores integrantes de seu povo, mas nos dá pistas valiosas, que nos permitem inferir como somos observados. Comentando sua experiência, como pesquisador, conta ter achado, durante o curso Ára Verá, que desenvolver pesquisa seria tarefa fácil. Depois, percebeu que não era fácil dialogar com as pessoas de seu povo, mas era importante ouvi-las. Para iniciar esse trabalho, segundo o autor, o pesquisador deve perguntar a si próprio como se relaciona com as pessoas e com a comunidade, de forma geral. As respostas para as perguntas surgem na

---

<sup>2</sup> A bibliografia utilizada para a aula mencionada incluía o texto de Roberto Cardoso de Oliveira “olhar, ouvir, escrever” e o texto de Enoque Batista – Ava Rendy’i “Fazendo pesquisa com meu povo”.

cotidianidade, a partir dos fatos que vão acontecendo, e esses momentos devem ser valorizados para aprofundar o que se pretende saber. “O professor pesquisador não deve marcar para ele mesmo o tempo de pegar informação, porque em qualquer dia surge a resposta que você quer.” (BATISTA, *Ava Rendy'i*, 2006, p.142).

A abordagem metodológica, explicitada pelos pesquisadores guarani e kaiowá reforçaram minha concepção de que o trabalho etnográfico pode ser considerado como uma contribuição valiosa, porque permite explicar o que se observa no processo de construção de conhecimento, que se dá numa relação intercultural. A própria possibilidade de reflexão e explicitação sobre esse processo, que o método etnográfico coloca, dada na lógica de fazer e pensar o que se faz, possibilita dimensionar a posição de pesquisador, no terreno pesquisado.

Com estas compreensões e, a partir delas, elaborando estratégias etnográficas de pesquisa (CARIA, 2004), ocupei, desde julho de 2007, o lugar de coordenação do Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá “Ára Verá”, e atuei no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. No âmbito desse trabalho, também como professora, acompanhei os integrantes dos dois cursos nas aldeias do município de Paranhos e Caarapó. A partir dessa atuação, tive acesso às experiências que ajudam a compreender o modo de ser dos Guarani e Kaiowá e como os jovens professores vivenciam suas condições étnicas, nesse contexto.

O lugar ocupado no curso Ára Verá foi um dos grandes testes para me manter nesse terreno de disputas políticas e de saberes. Se, de fato, permitiu que eu tivesse legitimidade e facilidade de acesso aos Guarani e Kaiowá, por outro, me colocou no turbilhão das disputas que envolvem esse campo.

Aparentemente, eu poderia ter optado por adotar uma postura de pesquisadora, de fora, somente, mas minha presença provocou expectativas com as quais, obrigatoriamente, deveria interagir. Primeiro, motivada pelo interesse da pesquisa, depois por necessidade profissional e, finalmente, cada vez mais, por sentimentos de pertencer e por preocupações com os encaminhamentos, através dos quais eu acreditava que poderia contribuir.

As relações se desenvolvem a partir das posições que cada um assume, em grupo e entre grupos. A entrada de um novo membro no grupo redefine as relações de poder, determinando rearticulações de cada um para novas posições.



Quanto maior o campo de disputa, mais essas articulações são elaboradas, tanto no sentido da frequência, quanto da complexidade. Se essa definição é verdadeira, quanto às posições de indivíduos em grupos, também o é quanto às instituições em um campo de ação.

Nesse sentido, o que, nesse terreno, é chamado de “trabalhar com os índios” é um campo de disputa acirrado, tanto no que diz respeito aos indivíduos, quanto às instituições que eles representam. O tempo de estadia no terreno é quase sempre utilizado como argumento para a legitimidade de ali estar. Chegar é, quase sempre, uma posição desvantajosa, e aquele que é o estrangeiro é visto como alguém que tem que desenvolver um longo aprendizado, até ter a experiência que só o terreno pode dar.

Muitas vezes, a disputa se dá no plano político ou no campo religioso, na medida em que a presença, ou ausência, de indivíduos com determinadas competências e saberes rearticula o campo de forças, permitindo o avanço desta ou daquela concepção. Porém, cada vez mais essa disputa acontece no campo intelectual. Com isso estou me referindo ao espaço, cada vez mais, ocupado pelas universidades.

Além disso, não podemos nos esquecer que o campo de ações, no qual os Guarani e Kaiowá estão inseridos, é fortemente vigiado em Mato Grosso do Sul. O atual contexto de luta pela terra faz com que os sujeitos sejam fortemente avaliados por suas posições políticas.

A educação escolar indígena é o campo dentro do qual estas concepções políticas afloram, por ser permeado pela ação de várias instituições, como o governo estadual, gestões municipais, organizações não governamentais (ONGs), universidades públicas e privadas, que, segundo a legislação, deveriam agir em parceria para a oferta de ensino.

O Estado, forçado pela legislação e pelo movimento indígena e indigenista, que exerce um forte controle social, procura controlar esse campo, a partir do número reduzido de ações que propõe e, também, a partir dos envolvidos no programa. Até épocas recentes, o movimento indigenista tinha uma forte atuação nesse campo, mas acabou perdendo espaço político, ao buscar a institucionalização dos programas de formação e buscar pressionar para que o estado assumisse, cada vez mais, sua responsabilidade, destinando recursos para esse propósito.

Enquanto o movimento indígena e indigenista tinha maior influência política, no período de 1999 a 2006, em virtude do contexto político estadual daquele momento, esses conseguiram maior adesão a propostas de seus interesses. A partir de 2007, os setores

dominantes, representados por forças políticas regionais, públicas e privadas, claramente assumem uma postura contrária aos interesses dos indígenas. A formação de professores sofre as consequências dessa postura política; os assessores indigenistas ligados aos programas são neutralizados em seu campo de ação, agora sob o controle regional do Estado.

Foi nesse contexto que cheguei ao terreno da formação de professores guarani e kaiowá, identificada, pelo movimento de professores, como uma possível colaboradora e, pelo Estado, como alguém que não tinha um histórico de envolvimento político com o movimento social e ainda, tinha titulação acadêmica. Daí, minha indicação para assumir o cargo de coordenadora do curso normal médio, o que fez com que eu estabelecesse negociações, tanto por razões éticas e de consideração para com as pessoas envolvidas, como para que o projeto de pesquisa pudesse ter andamento.

O aceite do cargo somente ocorreu após passar pela decisão do movimento de professores guarani e kaiowá, que entendeu, como estratégica, a posição que eu ocupava, de aliada e de não sofrer rejeição por parte dos setores do Estado. Frágil posição, a minha. Rememorando esse período e retomando as anotações referentes a ele, vejo o quanto de angústia vivi, intuindo que a medida ponderada de minhas ações seria fundamental para a continuidade de minha presença, em um campo com o qual eu me identificava cada vez mais.

Faço essa contextualização porque esse foi meu grande teste como pesquisadora; a partir dessa posição fronteiriça, várias foram as estratégias etnográficas que tive que desenvolver, para manter-me no terreno de pesquisa, conseguindo legitimidade para minha atuação. Minha identificação cada vez maior com o movimento de professores guarani e kaiowá, entretanto, fez com que, logo depois, o diálogo com os representantes do Estado fosse dificultado.

Um aspecto que merece consideração é quanto ao risco, no plano metodológico, de estar muito envolvida com o universo de pesquisa. Buscando fontes que permitissem superar a dicotomia frequentemente posta entre teoria e prática, encontrei-me em Hambaté Ba (1982), que discute metodologias de pesquisa sobre tradição junto aos povos africanos.

Esse autor questiona a possibilidade de pesquisadores europeus terem acesso à totalidade das informações relevantes, junto a esses povos, considerando que alguns conhecimentos somente são revelados aos iniciados. Adverte que, quase sempre, integrantes dos grupos pesquisados se desincumbem da necessidade de prestar informações àqueles que

não julgam merecedores de receber certos conhecimentos, ou sobre questões sagradas que não podem ser divulgadas, não revelando aquilo que é realmente importante. Provocam, dessa forma, interpretações de caráter duvidoso. Lembra, ainda, de maneira metafórica, que não é possível pentear os cabelos de alguém que está ausente.

Essas considerações lembram que existe um campo de conhecimentos aos quais os pesquisadores não têm acesso, a não ser com uma longa permanência no terreno e quando estabelecem determinadas relações com o grupo pesquisado, segundo os critérios que ele julgar importantes. Nesse caso, são os integrantes de uma determinada cultura que emergem como os detentores de um conhecimento vigoroso. Mais ainda, que existem formas de conhecimento que as matrizes letradas não dão conta, na medida em que, na tradição oral, a palavra é a coisa. Nessa concepção, a palavra não é o conceito, representação do objeto ou idéia, mas parte inerente a ele; a relação entre linguagem e o que ela expressa é mais que uma representação holográfica, o que pode ser exemplificado pela concepção entre os Guarani e Kaiowá de que a palavra é a expressão do espírito. Vem dessa concepção, para esses povos, a importância de se usar belas palavras, *ne'ẽ porã*.

No que se refere aos riscos da imersão no universo estudado, isso foi motivo de reflexão constante de minha parte, na medida em que não busquei o afastamento, mas uma forma de legitimar minha atuação perante a comunidade guarani e kaiowá. Ao mesmo tempo, busquei me apropriar de certos instrumentos analíticos que permitissem demonstrar a validade dessa perspectiva, construindo argumentos que explicitem essa escolha metodológica, que vai além da observação participante e da pesquisa-ação. Não me sinto confortável com ambas, na medida em que a primeira, observação participante, supõe uma neutralidade conveniente, e a segunda, pesquisa-ação, supõe um controle, por parte do pesquisador, das situações relevantes na pesquisa de campo, que o coloca como agente mobilizador das transformações pretendidas, concepções que vejo como falaciosas.

Entendo que os caminhos metodológicos que percorri estão próximos do que o conceito de experiência enfatiza, de acordo com Larrosa, mas se distancia do sentido de *experimento*, enquanto metodologia preconizada por Bacon. (LARROSA, 2002).

É neste sentido que o conceito de experiência é constantemente trazido para essa narrativa. O retomei a partir de Benjamim (1913, 1994), Thompson (1981) e Larrosa (2002), na busca de um conceito chave que permitisse, ao mesmo tempo, tratar de uma forma integral

e singular o vivido e o observado, dando conta dos aspectos singulares e interligados das vivências de sujeitos históricos, quer sejam grupos, indivíduos ou instituições.

Thompson dedica um capítulo, em seu livro “A miséria da teoria”, a uma polêmica com Althusser. Para além do aspecto polêmico que o autor desenvolve, menosprezando o conceito de empirismo, enquanto insuficiente para explicar a relação entre a forma como os seres humanos produzem suas existências e o processo histórico, quero me apropriar da concepção na qual Thompson retoma o conceito de experiência:

Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentro desse termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” dessa experiência em sua consciência e sua cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p.183).

O conceito de experiência se revelou vigoroso para analisar as vivências dos jovens guarani e kaiowá, de maneira que, constantemente, ele se torna elemento de mediação na análise e descrição dos processos vividos e observados. A escolha dessa categoria de análise foi deliberada, justamente por sua plasticidade e aplicabilidade a sujeitos históricos em suas mediações concretas e subjetivas. Trata-se de um conceito capaz de se aplicar a aspectos que Bourdieu (1992b, 2001) trata e retrata através do *habitus*.

O conceito de experiência adotado não se liga somente aos aspectos delineados por Thompson (1981). A teoria benjaminiana, sobre experiência e resistência, também foi analisada. Benjamin lida com o conceito de experiência de duas formas: em um primeiro momento, em 1913, jovem, impetuoso e portador de uma visão de mundo altamente crítica, a experiência se lhe aparece como característica presente nos adultos, a quem os fatos vividos roubaram os sonhos e a capacidade transformadora. A experiência, nesse caso, é uma máscara que o adulto usa e que o impede de experimentar, de fato, a tudo: a juventude, as esperanças, os ideais, a mulher. A experiência seria a fonte da recusa a participar de projetos transformadores, ligando os adultos, interminavelmente, a modos de vida que reproduzem as injustiças sociais, em que cada um pensa apenas em seus interesses. (PEREIRA, M, 2009).

A experiência histórica amadureceu Walter Benjamin, no contexto europeu entre guerras, e propiciou que ele redimensionasse o conceito que utilizou no decorrer de toda sua

produção teórica, dando-lhe a dimensão da historicidade. Quando escreve “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Lescov” e “Experiência e pobreza”, Benjamim relaciona a modernidade à pobreza das narrativas, dimensionando o momento histórico de valorização da informação, enquanto responsável pelo silêncio dos narradores. De forma mais profunda, as transformações sociais aceleradas, no contexto da modernidade, provocam o desaparecimento da experiência. A conseqüência é o declínio da narrativa, pois, sem experiência, não há o que narrar. A pobreza de experiência é decorrente do momento histórico. Por vezes, em experiências traumáticas como a guerra, também acontece o silêncio. Por isso, nos diz o autor, os soldados que lutaram na primeira grande guerra voltaram mudos dos campos de batalha, mais pobres e não mais ricos em experiência. (BENJAMIM, 1994).

Por fim, o conceito de experiência passou pelo filtro da teoria da educação, a partir de Larrosa (2002). Para esse autor é tido como uma noção, na medida em que transformá-lo em conceito faz com que perca sua plasticidade. O autor retoma os pressupostos de Walter Benjamim em suas reflexões de “O narrador” e liga a noção de experiência à do sujeito: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, 2002, p. 21).

Experiência não é o mesmo que informação e, embora informação e opinião sejam dois aspectos ligados no mundo contemporâneo, eles não se traduzem em conhecimento. Existe uma conotação que liga experiência a trabalho, mas as relações proporcionadas através do que, na contemporaneidade, se considera trabalho significam a morte da experiência. Ao tratar desses aspectos, Larrosa esclarece que está considerando o fim da experiência. Segundo ele, é necessário considerar o sujeito da experiência, “esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2002, p. 24). É esse o aspecto de sua contribuição aqui presente.

Para o autor, “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar [...] o sujeito da experiência é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos”. (LARROSA, 2002, p. 24).

Considero, com Larrosa, sem conseguir expressar-me melhor do que ele, que:

Seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como

uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p. 24/25).

É no horizonte teórico desses três autores que me (ex)ponho a narrar a experiência de pesquisa sobre as experiências que os jovens guarani e kaiowá vivem junto ao seu povo. Enquanto experiências, eles se (*ex*)põem nos seus fazeres, com tudo que isso tem de vulnerabilidade, risco, paixão, padecimento, paciência; com uma abertura profundamente comprometedora de suas existências, mas necessária na experiência histórica na qual um povo se envolve na luta por direitos.

São muitas as experiências de lutas dos Guarani e Kaiowá contemporâneos, e estas lutas envolvem também a escola indígena. Eles lutam por efetivação de direitos garantidos na Constituição e para que princípios ainda não contemplados se constituam em direitos; através dessas lutas, esperam que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá seja fortalecido. Lutam, também, para que o povo guarani seja reconhecido a partir de sua condição transfronteiriça, como habitantes de uma grande região que envolve o Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina, pleiteando a constituição de um Conselho Continental Guarani. Não lutam sós.

## 1.2 Quem são os Guarani e Kaiowá?

Imagem 1. Estudantes Guarani e Kaiowá “entrando” no local onde se realizava a 2ª. etapa de estudos da 1ª. Turma do curso Teko Arandu. Vila São Pedro, Dourados/ MS, Julho de 2007.



Fonte: acervo do Ára Verá.

Existe uma grande variedade de fontes bibliográficas, quando se trata dos Guarani (MELIÀ, 1987, 2004). Além dos estudos nas áreas de Antropologia, Linguística, História, também encontramos material no campo da literatura e das artes. Embora isso aconteça, não é suficiente para a visibilidade desse povo e de sua cultura, na sociedade brasileira, generalizados como índios e, por isso, escondidos em sua especificidade. Os estudos sobre os Guarani remontam aos tempos da colonização, com a vinda dos jesuítas para o Brasil e o estabelecimento das missões ao Sul do território brasileiro. Montoya, por exemplo, foi um jesuíta com a preocupação de estudar a língua deste povo, não meramente como estratégia de catequização, mas também como forma de sistematização lingüística. (CHAMORRO, 2008).

Os Guarani subdividem-se, no Brasil, em três grupos: os conhecidos na literatura como Nhandeva, que se autodenominam Guarani, como aqui serão referidos, os Kaiowá e os M'bya. Compõem a população indígena mais numerosa do país, com cerca de 50 mil pessoas<sup>3</sup>. Os M'bya habitam territórios que se dispersam por Espírito Santo, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Tocantins e ainda, Argentina e

---

<sup>3</sup> São seguidos pelos Tikuna, com 32.613 integrantes e pelo Kaingang, com 25 mil integrantes (Chamorro, 2008).

Paraguai. São os Kaiowá e Guarani que habitam Mato Grosso do Sul, privilegiadamente na porção territorial conhecida regionalmente como Cone Sul, contando-se cerca de 45.000 integrantes. (BRAND, 2008).

Os Guarani (Nhandéva) e os Kaiowá são falantes do idioma guarani. São comuns situações em que os integrantes dos dois grupos buscam, através das expressões linguísticas, do modo de ser e do uso de terminados objetos, reforçarem as diferenças que os constituem. Quando perguntados sobre suas etnias respondem dizendo que são Guarani, ou Kaiowá. Às vezes dizem que são misturados, com pai e mãe em uma e outra etnia, embora se identifiquem, geralmente, com apenas uma das parciaisidades. Nesse texto, me refiro aos Guarani e Kaiowá como parciaisidades do grande povo Guarani. Seguindo convenção antropológica aplicada aos povos indígenas, grafo essas palavras com inicial em letra maiúscula quando, sintaticamente, aparecem como sujeito, e com letras minúsculas quando a palavra é utilizada como adjetivo.

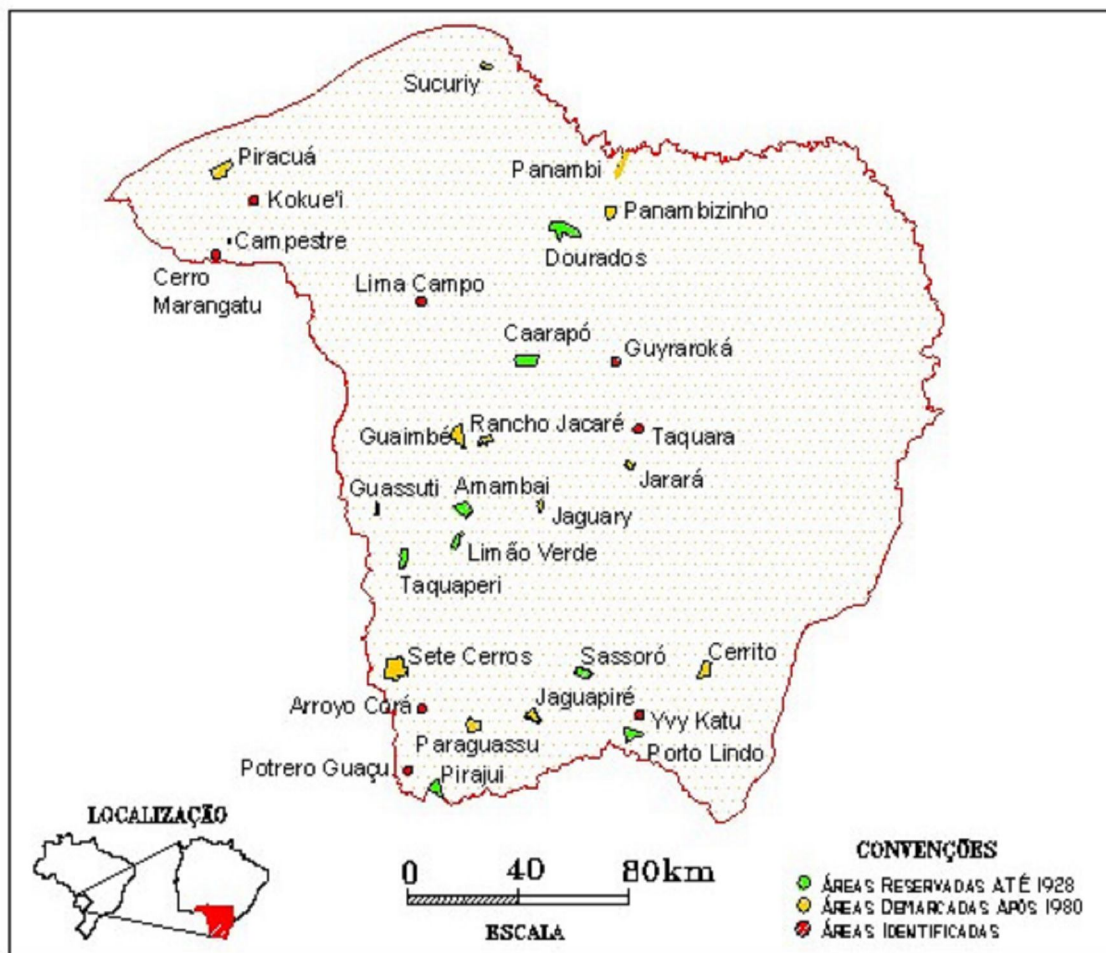
Em Mato Grosso do Sul, a partir da fronteira com o Paraguai, seus territórios se estendem por cerca de duzentos quilômetros, por toda a extensão ao sul do estado. Encontram-se, atualmente, divididos em, aproximadamente, 17 administrações municipais. Vivem em cerca de 35 aldeias. Esse número não é fixo, na medida em que os Guarani e Kaiowá vivem um processo constante de luta pela terra e novas aldeias são formadas.

Algumas aldeias são habitadas, predominantemente, por Guarani, como as mais próximas da fronteira com o Paraguai, outras são habitadas, em grande maioria, por Kaiowá, como a Aldeia Panambizinho, no município de Dourados e a Aldeia Te'yikue, no município de Caarapó. Outras, como as Aldeias Jaguapiru e Bororó, na Reserva Indígena de Dourados, têm integrantes das duas parciaisidades e, ainda, outro povo, os Terena.

Imagem 2. Representação cartográfica da localidade das Aldeias Guarani e Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul.

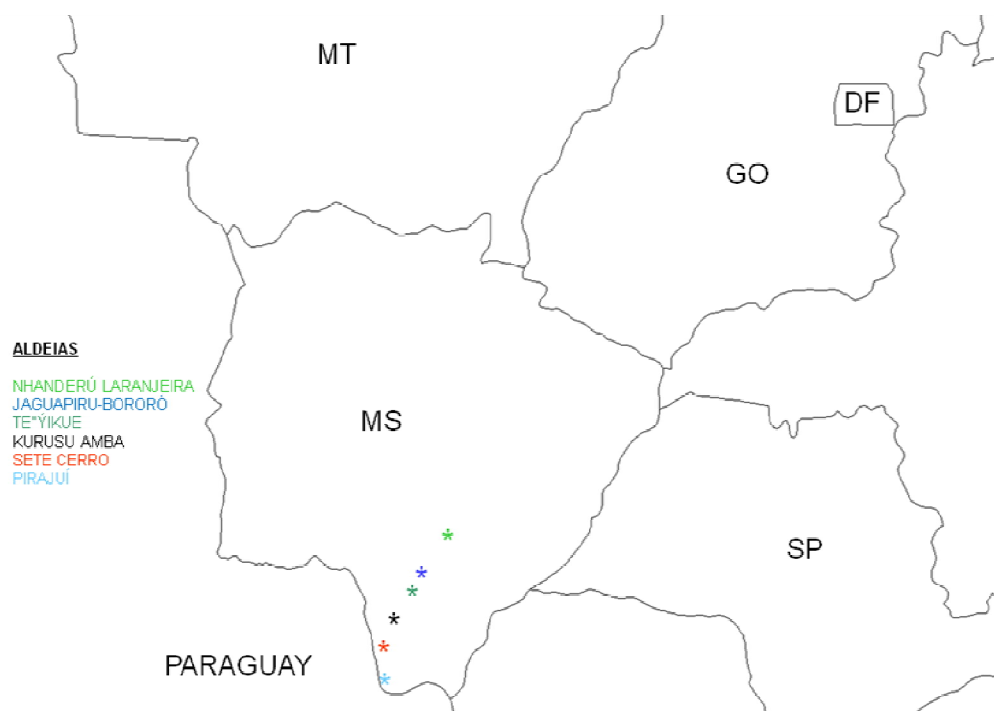


Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá/Guarani, NEPPI, UCDB (2005). Disponível em <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato\\_grosso\\_do\\_sul/guarani.htm](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/guarani.htm)> Acesso em 19 de agosto de



2009.

Imagem 3. Mapa da localização aproximada das aldeias citadas nos capítulos 2, 3 e 4.



Fonte: elaboração própria.



Os Guarani e Kaiowá habitam também as terras do Paraguai, Argentina e da Bolívia, onde são conhecidos como Ava Chiripa, Pãi Tavyterã, Chiriguano. Ao todo, os diversos grupos guarani que habitam o continente sul americano somam, aproximadamente, 225 mil integrantes.

A hipótese que tem tido maior credibilidade é a de que os Guarani teriam chegado à região correspondente aos entremeios dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai, pelo menos em 1300 d.C<sup>4</sup>. Quando os colonizadores chegaram, esses grupos se encontravam fortemente estabelecidos, com uma cultura material e simbólica que permitia a adaptação aos territórios de suas preferências: terras agricultáveis, com floresta e clima úmido, com dias quentes no verão e muito frios no inverno, com pelo menos cinco dias de geada<sup>5</sup>. (CHAMORRO, 2008).

Os Kaiowá eram também conhecidos como *povo da mata* (*ka'agua: ka'a = mata, gua = procedência*) e se distribuía por vastas extensões de terra, através de núcleos populacionais pequenos, cujas macro-famílias se integravam. (BRAND, 1998).

A expressão *ka'agua*, utilizada para denominar os Kaiowá, é explicada por Brand (1998), como resultante do processo de afastamento buscado por esse grupo em relação ao colonizador. Assim, os *Ka'agua* eram aqueles índios que foram adentrando a mata, no período colonial, fugindo da proximidade com o colonizador, recusando a serem reduzidos.

Quanto aos Guarani, a bibliografia traz uma grande variedade de dados, recolhidos desde as missões jesuíticas estabelecidas no território sul. (MELIÀ; NAGEL, 1995).

Quando os colonizadores chegaram às terras brasílicas encontraram muitos povos que falavam uma língua similar, que foi denominada de Tupi. Esses povos ocupavam a floresta amazônica, o litoral de Norte a Sul e a região Sudoeste, estendendo-se para a região que veio a constituir o Paraguai, Uruguai, Argentina e Bolívia. (CHAMORRO, 2008).

Chamorro (2008) esclarece que a língua guarani pertence ao tronco linguístico denominado tupi, chamando a atenção para as diversas denominações ao longo do tempo, que

---

<sup>4</sup> Os primeiros habitantes teriam povoado a região por volta de 3.000 a 5.000 A.P (antes da era presente).

<sup>5</sup> Uma prática ainda comum é crianças, jovens e velhos irem tomar banho nas minas de água na madrugada da primeira geada, para não ficarem doente. Segundo os Guarani e Kaiowá, adquiriram esse costume com os pássaros, que se banham nas madrugadas frias e por isso não adoecem.

teimavam em diferenciar o Guarani, língua indígena falada no Paraguai, do Tupi, falada por povos indígenas no Brasil. Segundo a autora, essa distinção se embasa mais em questões políticas que linguísticas; provocou, entretanto, bastante confusão, já que estudiosos se referiam tanto ao Tupi, como ao Guarani, ou, ainda, ao Tupi-Guarani.

Existe uma hipótese a respeito de uma origem comum desses povos, a qual considera que, a partir do aumento populacional, eles se dividiam e se dispersavam. Ao passar de duas ou três gerações, não mais viviam em proximidade, como também se tornavam hostis entre si. A partir desses desmembramentos e dispersões, teriam se dirigido ao litoral e, a partir daí, chegado à região do Prata, na Argentina. Outra hipótese considera que há necessidade de buscar a origem dos Guarani no local onde são mais numerosos, ou seja, a partir da região do Prata. De qualquer forma, a ocupação na região teria se dado entre três a cinco mil anos da época presente. Os grupos guarani, da forma como os espanhóis os encontraram, ocupavam este território, pelo menos, desde 1.300 D.C. (CHAMORRO 2008).

Cultivavam diversos tipos de alimento, como mandioca, milho, abóboras. Ocupavam vastas extensões territoriais em locais que permitissem a aplicação do *nhande reko*: mata para a caça, rios para pesca, locais para fazer as roças e locais sem mato para amplos quintais em volta da grande casa comunal. Os Guarani e Kaiowá usam a expressão *nhande reko* (nosso costume) para se referirem à sua cultura, sua vida (*teko* = vida, modo de ser e de viver).

A característica de ocupação tradicional dos Guarani se baseia em unidades familiares relativamente distantes umas das outras, com o chefe de parentela e sua parcimônia vivendo nas *ogagusu* (ou *oygusu*), casas grandes (PEREIRA, 2004). Nessas grandes casas, que tinham somente as paredes externas e as vigas serviam de divisão, para ocupação de várias famílias nucleares do mesmo grupo, era possível encontrar até sete gerações. (CHAMORRO, 2007).

Embora esses núcleos familiares fossem completamente independentes em sua produção, estabeleciam redes de relação com outros grupos familiares; a festa era um elemento aglutinador importante. A prática do *puxirão* (mutirão) era comum. A existência de um líder religioso forte, geralmente, aglutinava vários desses grupos familiares, ainda que não em um espaço restrito.

O *oguata* (caminhar) é uma prática tradicional deste povo. Andam longas distâncias de um lugar a outro, para visitar um parente, para buscar a influência de um líder religioso ou político. Andam, também, procurando lugares mais favoráveis, quando a situação política ou

da natureza não está propícia. Andam. Daí a importância dos amplos espaços territoriais para os Guarani. Mura (2004, 2006) se apóia nessa forma de ocupação territorial para trabalhar a categoria de *tekoha-guasú* (grande território), instrumento analítico de importância para os relatos de perícia elaborados para demarcação de terras tradicionais indígenas.

Relatos dos viajantes da época colonial apontam para a fartura de alimentos de que dispunha esse povo, enfatizando, mesmo, que esses teriam alimentado os espanhóis e a eles servido muito bem. A fácil aceitação que os espanhóis tiveram pelos grupos guarani também é explicada a partir da intenção desses em estabelecer alianças que lhes atribuíssem vantagens, nas relações com outros povos que habitavam a região. Nessa ótica, teriam entendido que os espanhóis poderiam ser aliados contra seus próprios inimigos de então (MELIÀ, 1997).

De qualquer maneira, os índios, a princípio, não perceberam as reais intenções dos espanhóis. Uma das formas de fazer essas alianças era através do casamento de mulheres indígenas com os colonizadores, na intenção de trazê-los para suas famílias, envolvendo-os na sua rede de parentesco e de troca. Ao fazer parte da mesma família, esperavam que as relações de parentesco estabelecidas os envolvessem em uma rede de cooperação e solidariedade para com o grupo.

O interesse do colonizador em relação aos Guarani também esteve relacionado aos seus préstimos: tinham alimentos e mulheres, coisas que precisavam.

Esse contato com o colonizador revelou-se, entretanto, extremamente perigoso. Logo se estabeleceu uma relação de poder assimétrica, com o espanhol escravizando, tomando mulheres, matando. Dentro dessa situação, muitas mulheres preferiam morrer, ou matar suas crianças, do que permitir suas vidas naquelas circunstâncias. As doenças adquiridas nos contatos também foram muitas e fatais. Em seguida, as lideranças indígenas estabeleceram resistência ao colonizador, que se dava de várias formas: a dança ritual, onde dançavam até morrer de exaustão, deixar-se morrer de fome, para não ser escravizado, infanticídio, assassinato de espanhóis. O fato é que, em pouquíssimo tempo, os Guarani tiveram sua população extremamente reduzida e as condições de reprodução material e cultural desestabilizadas. (MELIÀ, 1997).

Os Guarani e Kaiowá contemporâneos ainda vivem as consequências da experiência histórica do contato com o colonizador. Buscam alternativas para seguir adiante, de várias

maneiras, andando pelos caminhos conturbados que reproduzem, incessantemente, as condições de subalternidade às quais foram relegados.

Em situações de fronteiras, vivem experiências que fogem à racionalidade e às normas juridicamente estabelecidas. A complexidade dessas experiências exige seu enfrentamento, por serem inaceitáveis.

As estratégias que utilizam nesse enfrentamento são várias e muitas. É possível afirmar que a religiosidade é uma dessas estratégias, que adquire proeminência. Mas sobre esse tema, muitos pesquisadores se debruçaram, como Chamorro (1993, 1996, 2008), Melià (1976), Nimuendaju (1987), Schaden (1974), Susnik (1980) e constituem fontes valiosas para o conhecimento a respeito da cosmologia que orienta esse povo. É comum os líderes espirituais oferecerem explicações que remetem ao sagrado para os problemas que enfrentam na atualidade e os jovens reproduzem essas concepções, com frequência. Uma afirmação que merece destaque é a proferida por um professor jovem da aldeia Guaimbé: “Antes de 1988 os Guarani e Kaiowá rezavam muito mais. Agora têm novos guerreiros”. Esse mesmo professor avaliava: “no mundo que vivemos hoje, o acordo é necessário”. Ele também foi o organizador de um encontro de rezadores em sua aldeia, promovendo a participação dos *nhanderu* de toda a região.

A maior parte desses estudos é direcionada por matrizes teóricas próprias da Antropologia. Pereira (2004), mesmo seguindo referenciais antropológicos, faz uma abordagem que permite inferências na área sociológica. A intenção, nesse trabalho, foi construir uma perspectiva sociológica a partir de um campo específico, que é a formação de professores guarani e kaiowá, procurando entender de que forma os jovens estão inseridos nos projetos de vida e de futuro de seu povo.

É necessário afirmar, também, que os jovens professores e as jovens professoras representam um número pequeno entre o povo; mas eles e elas constituem parte de uma estratégia do povo, no contato com a sociedade brasileira.

A abertura das relações desse povo para com a sociedade brasileira favorece a constituição de distintas juventudes; essa transição e esse modo de ser múltiplo se manifesta na categoria nativa de “*teko retã*”. Entre os Guarani e Kaiowá, esses grupos são representados por jovens trabalhadores nas usinas de cana, por mulheres jovens que vivem no interior de suas famílias, cuidando de seus filhos pequenos, jovens que integram grupos

religiosos, especialmente os protestantes, jovens estudantes do ensino médio, alguns poucos jovens que cursam o ensino superior. Existem, também, os protagonistas daquelas experiências para as quais a mídia abre espaço: homens jovens que integram grupos que promovem ações violentas; que utilizam substâncias ilegais, e que, no limite, sem ver possibilidade de superação, se suicidam.

Considerando essas experiências como inaceitáveis, direcionei-me para as práticas afirmativas que vivem, aproximando-me da educação escolar indígena e da formação de professores. Nesse campo, aliei-me a estas experiências de luta, observando nelas os espaços ocupados por jovens.

Abordar a questão dos jovens exige a reflexão sobre as novas realidades que se impõem para este povo, o tempo e o espaço (*ára*) em que se efetivam projetos, suas possibilidades e seus limites.

Esses espaços dizem respeito à luta por território, preocupação constante em suas vidas e na luta por efetivação de direitos constituídos no campo da educação. Por isso, para essa narrativa, são essas experiências que ganham destaque: no segundo capítulo, a partir do episódio violento da retomada de *Ypo'i*, localizada em Paranhos (MS), discuto as questões ligadas ao território para os Guarani e Kaiowá e a participação dos jovens nas ações de retomada, entre os quais os professores vêm ganhando destaque político.

No terceiro e quarto capítulos discuto questões ligadas à educação escolar indígena e ao Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, considerados enquanto campos privilegiados nos embates políticos que esse povo vive na contemporaneidade.

No quinto capítulo, chego aos jovens e suas experiências pessoais e coletivas.

Os dados apresentados foram colhidos em diversos momentos, a partir de situações públicas e a partir da observação e participação durante três anos e meio nos dois cursos de formação de professores guarani e kaiowá: o *Ára Verá* e o *Teko Arandu*. O que trago aqui é a expressão da minha experiência, nos termos de Larrosa (2002), que fui registrando em meus “diários de itinerância”. Assim como essa expressão, de autoria da professora Maria Aparecida Mendes de Oliveira, a quem peço licença para utilizá-la, essa narrativa somente foi possível a partir da contribuição dos múltiplos sujeitos, individuais e coletivos, com os quais me relacionei nesse tempo de itinerância, prenhe da aprendizagem promovida nos caminhos



das aldeias, da participação nos cursos e eventos, da relação, por vezes tumultuada, com pessoas e instituições.

A narrativa, estilo literário que aqui utilizo e justifico, é complementada com citações das fontes importantes para a compreensão do que aqui me propus a entender. O faço, como quem narra, porque, depois da experiência junto aos Guarani e Kaiowá, dificilmente conseguirei desconhecer esse estilo de comunicar minhas experiências e a dos grupos com os quais me encontrar.

## **6 UMA HISTÓRIA QUE NÃO SE CONCLUI: para uma convivência menos predatória e menos violenta**

Em 2011, três dos jovens integrantes do grupo de professores da aldeia Te'yikue ingressam no curso de licenciatura indígena Teko Arandu, dando sequência à formação, agora em nível superior. Na época da seleção, um dos professores vivia uma tragédia familiar e não participou do processo seletivo. Seu pai fora assassinado em frente à sua casa.

Outro jovem não fez a inscrição. Seus colegas atribuem isso aos acontecimentos em sua vida pessoal, principalmente por ter se casado. No momento, ele tem se dividido na permanência entre sua aldeia e a que vive a família de sua esposa, em outro município. Reivindica para ela um posto na escola, o que coloca uma dificuldade, na medida em que o cargo de professor ou professora é motivo de fortes disputas, assumido a partir de negociações complexas, envolvendo famílias que podem contar com um integrante letrado.

Um dos professores participou do processo seletivo, mas dificuldades não superadas na escrita e leitura, em Português e Guarani, não permitiram que fosse considerado apto a dar sequência aos estudos, agora em nível superior.

Os jovens que ingressam no curso Teko Arandu têm a oportunidade de aprofundar estudos, em nível superior, que existe a partir da reivindicação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá.

No início de 2011, os professores guarani e kaiowá que iniciaram o curso Teko Arandu em 2006, realizavam sua última etapa de estudos, quando tive a oportunidade de participar de três bancas de defesa de monografias. Analisando as pesquisas, foi possível observar como os temas ligados ao conhecimento tradicional eram priorizados pelos estudantes, seguindo a proposta do curso, expressa no Projeto Político Pedagógico. A proposta também integra o caderno de resumos apresentado no seminário de trabalho de conclusão de curso, que traz explícita a seguinte compreensão:

O trabalho de graduação de curso se apresenta como um momento de reflexão e sistematização em que o acadêmico/professor guarani e kaiowá pode aliar, aos conhecimentos adquiridos, as vivências e práticas de sua realidade sócio-cultural. O trabalho final, apresentado para uma banca composta por professores do curso, propicia:

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

II – pesquisas e registros do conhecimento tradicional dos grupos familiares, da aldeia e do povo Guarani e Kaiowá, valorizando as narrativas históricas para compreender as concepções de mundo e o modo de vida do grupo;

III – levantar os principais problemas vividos pela comunidade e saber formular questões, buscar informações em diferentes fontes, processar e analisar essas informações [...];

IV – compreender o lugar do homem e da sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia do povo Guarani e Kaiowá e de outros;

V – reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico para compreender e atuar sobre ele;

VI – compreender as diferentes maneiras de contar, medir, pôr em ordem e classificar o mundo/pré-requisito para o desenvolvimento de atividades administrativas de proteção ambiental e territorial e atenção à saúde, e

VII – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado, saberes escolares, com pesquisas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem e de gestão da educação escolar indígena. (UFGD, 2011, p. 4).

Os trabalhos que foram apresentados para a banca que integrei tinham os seguintes temas: “Origem das diarreias das crianças da aldeia Pirajuí”; “Estudos das espécies arbóreas e o significado das mesmas para a cosmologia guarani e kaiowá da aldeia Te’ýikue município de Caarapó – MS” e “As plantas medicinais e o ensino da Botânica na Aldeia Amambai”.

Nesses estudos emergem conhecimentos interculturais, na medida em que o conhecimento considerado científico, que é produzido na universidade, dialoga com o conhecimento guarani e kaiowá. O exemplo mais próximo é a monografia que investiga as causas de diarreia, onde o professor expressa a compreensão de que muitas mortes são causadas por agentes etiológicos, que se desenvolvem em um ambiente que não conta com saneamento básico, e traz para sua pesquisa a compreensão dos rezadores a respeito da diarreia cuja origem é conhecida como “coalho virado”.

Outro exemplo é o da participação de uma rezadora que, ao presenciar a apresentação sobre as espécies arbóreas, questionou o autor do trabalho a respeito de uma espécie que não existe mais e ele sequer a conheceu. A extinção da espécie mencionada pela rezadora fez com que o conhecimento ligado a ela também desaparecesse.

Neste cenário emergem outras práticas e outros saberes que permitem experimentar os novos paradigmas, apontando com vigor para possibilidades promissoras, quando os povos indígenas, a partir de seus jovens, retomam o espaço colonizado na universidade.

A esse respeito, o professor Eliel Benites menciona:

A partir de movimento indígena no campo político e acadêmico, principalmente na área de educação entendemos que o conhecimento tradicional terá valor, quando se coloca a lógica indígena na discussão acadêmica. Essa discussão será possível quando houver a capacidade de aceitação de outra maneira de construir conhecimento, diferentes formas de perceber os eventos científicos e o protagonismo indígena, no processo de construção dos novos conhecimentos, baseados na sua lógica e lógicas ocidentais. (BENITES, 2011, p.5).

Optei por priorizar o campo da educação e da formação de professores para apresentar aspectos da juventude entre esse povo. Esses campos se interligam na luta pela terra. Dessa forma, apresentei, nos capítulos anteriores, as questões ligadas à terra e as disputas presentes no campo da educação. Ainda que essas duas experiências, a da luta pela terra e da educação escolar indígena, não digam respeito somente aos jovens, apresentá-las revelou-se necessário por constituírem os cenários nos quais transitam, entre práticas e expectativas. Além disso, como menciona Batista (2009), a maioria dos professores nas escolas indígenas é jovem.

Procurei exemplificar quem é considerado jovem entre os Guarani e Kaiowá, no capítulo 5. O modo de vida múltiplo, mencionado por Benites (2009), nos demonstra que, para eles, essa categoria tanto se aplica a uma pessoa por volta dos quatorze anos de idade, que na sociedade brasileira entraria na categoria de adolescente, como a uma pessoa de cerca de trinta anos, desde que ela não tenha filhos crescidos.

As experiências interculturais vividas por professores e lideranças constituíram condições fundamentais para a emergência do movimento social; o vigor capaz de animar a mente e os corações dos jovens encontra respaldo no *ethos* dos Guarani e Kaiowá, não urbano e não rural, baseado mais na reciprocidade que na individualidade.

Aqui procurei narrar como as experiências dos jovens guarani e kaiowá se alargam no bojo de seus processos de formação, redimensionando sua responsabilidade para com seu povo. A busca por conhecimento intercultural constitui-se em uma estratégia do povo guarani e kaiowá, empreendida no sentido de alargar possibilidades de resistência, de vida e futuro.

A interculturalidade também se expressa naquilo que se entende como o projeto da escola, aspecto que é vivenciado com ambiguidades. Para alguns, a escola enquanto conquista histórica deve ser um espaço de concretização de direitos. Nesse sentido, a especificidade e a diferença devem se fazer presentes. Para outros, especialmente aqueles que não passaram por uma educação formal específica e diferenciada, de acordo com o preconizado pela legislação,

a escola é o espaço para adquirir conhecimento voltado para a sociedade brasileira. O enfrentamento entre concepções, nesse espaço, é inevitável.

Os jovens professores indígenas constituem sujeitos mediadores dessas experiências ambíguas. Seres entretempos, eles são chamados a conduzir seu povo para o futuro, com pés voltados para passado.

O objetivo de minha pesquisa foi estudar as experiências afirmativas que os jovens vivenciam. Neste sentido, preoquei-me em voltar os olhos para a compreensão dos projetos considerados relevantes para a afirmação da identidade juvenil e para a sobrevivência desse povo. Evidentemente não desconheci o outro lado da história, que é a violência, o suicídio, as mortes prematuras por doenças que poderiam ser evitadas, o abandono, o alcoolismo, os episódios de estupro, o trabalho infantil nas usinas a partir de documentos nos quais as idades são falsificadas. Cada um dos professores aqui citados vivenciou uma ou várias dessas experiências inaceitáveis, pessoalmente ou no grupo familiar ao qual está ligado.

Eu quis mostrar o outro lado, que é a relevância da mediação histórica de jovens, que são chamados, mesmo sem que saibam como, a construir alternativas de vida e resistência para um povo, através de uma experiência que redimensiona a participação da juventude em momentos fundamentais para os grupos aos quais está ligada.

O Estado também atua nesse cenário, de forma ambígua, através da concessão de direitos que não são efetivados. A legislação coloca uma possibilidade histórica, ensejada pelo modelo preconizado pela educação escolar indígena, para a qual, na melhor das hipóteses, ainda não existe uma rede de saberes consolidados que permitam sua aplicabilidade.

Assumindo que os jovens recusam o maquiavelismo como forma de afirmação pública, senão política (Caccia-Bava, 2004), é possível chegar a novas compreensões sobre o processo político pedagógico, que envolve direitos em relação à educação escolar indígena; que são oferecidos, mas que não se traduzem em prática cotidiana, dada a hegemonia da sociedade brasileira nas relações que os envolvem.

Há que se considerar a ampliação das escolas e do número de professores indígenas em relação a outros momentos, assim como um vigoroso processo de discussão a respeito da oferta de educação escolar indígena, da forma como está preconizado. Fazendo coro com a professora Leia Aquino, quando da premiação à *Aty Guasu*, pela defesa dos direitos humanos,

é possível perguntar “por que o prêmio, se o que os Guarani e Kaiowá reivindicam não se concretiza?”

Neste sentido, é possível considerar que a escola continua sendo o campo onde se busca a integração dos povos indígenas à sociedade brasileira. As políticas públicas oferecidas pelo Estado, nesse campo, não tem diminuído as difíceis condições de vida que enfrentam.

A experiência etnográfica e sociológica que embasou esse estudo permite concluir que as políticas no campo da educação escolar indígena são pautadas por referenciais ambíguos. Ainda que o referencial jurídico e pedagógico que orienta leis e programas de formação se baseie em princípios socioantropológicos, essas políticas são efetuadas a partir de referenciais econômico-financeiros, no âmbito das administrações públicas, não permitindo superar barreiras colocadas pelas diferenças culturais e não atendendo às necessidades específicas desse povo.

Nos programas de formação de professores, fundamentalmente aqueles ligados ao movimento indígena, vive-se a ambiguidade de prestar apoio aos projetos dos Guarani e Kaiowá, num contexto no qual a hegemonia favorece projetos políticos antagônicos aos seus. Estabelece-se, portanto, o limite entre a institucionalidade e a legalidade. Nesse impasse, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá tem representado um elemento chave, quer seja para promover o diálogo, ou para fazer pressões de modo a favorecer suas bandeiras de luta. Constitui, portanto, um elemento político vigoroso, no sentido de criar demandas, integrar aliados aos seus projetos, fomentar estratégias e aglutinar forças políticas, capazes de promover contra-hegemonia.

Toda a educação guarani e kaiowá é baseada no *teko porã*, o modo de vida bom e belo. O bom Guarani e Kaiowá é aquele que respeita os mais velhos, que não é violento. Respeitar os mais velhos é uma representação frequente, elaborada por pessoas das mais diversas idades. Ele nunca interrompe alguém que está falando. Não toma a palavra quando uma pessoa mais velha dela faz uso.

Para o jovem guarani e kaiowá, a autonomia é um processo em construção, que se dá na coletividade e não na individualidade. Neste sentido, todo o processo de educação visa formar o jovem para que ele seja autônomo, mas não se desvencilhe de seu grupo familiar. Vivendo em uma economia de reciprocidade, o grupo espera que o jovem coopere para a provisão de recursos para seu grupo familiar.

O povo guarani e kaiowá instaura mecanismos de controle social e a projeção de uma pessoa nunca é muito durável. Como aponta Pereira (2005), o âmbito de influência política de um integrante desse povo são as ações para as quais foi escolhido. Esse critério, profundamente democrático, não favorece grandes ambições em longo prazo.

Para o jovem e sua família, a permanência em situação considerada de destaque é sempre motivo de negociação constante. Neste sentido, as escolhas políticas são fundamentais. A atuação na educação escolar indígena, que se caracteriza como campo de disputas, amplia o potencial de protagonismo, fazendo com que o jovem e a jovem se projetem como líderes entre seu povo. Ao se pautarem por essas experiências, se concretizam em seres entretempos, que devem viver o presente e projetar o futuro, olhando para o passado.

Ao se projetarem como referências na educação formal das novas gerações, constituem experiências vigorosas da validade da atuação dos jovens no campo educativo. Apresentam-se como referências de mediação histórica, não somente junto ao seu povo mas da sociedade brasileira.

A projeção como educadores não garante, contudo, um projeto de vida em longo prazo. A legislação que garante o direito a uma escola específica e diferenciada não concretiza o direito ao *tekoha*, base para a efetivação de um projeto coletivo de existência.

O fator de instabilidade provocado pelo acesso insuficiente à terra faz desmoronar qualquer outro projeto em longo prazo. A vida, para esses jovens e para essas jovens, é sempre um fator de contingência. Ainda assim, eles seguem lutando. Por vezes, alguns se cansam e abandonam o movimento de professores. Na dinâmica política guarani e kaiowá, outros assumem a luta e continuam reivindicando uma convivência menos predatória e violenta. Por vezes, morrem.

