

## A escola como fronteira, a antropofagia enquanto relação possível.

### Resumo

Este ensaio trata do recente processo de implementação de escolas junto as comunidades Guaranis no Rio Grande do Sul. A ideia é tentar compreender a que responde o recente movimento favorável a uma instituição marcada historicamente como instrumento de uma ação violenta de integração indígena a sociedade nacional. Partimos de uma interpretação na qual a escola é vista como fronteira, ou seja, como espaço privilegiado de diálogo entre os mundos indígena e branco, correspondendo, assim, a uma lógica interna do pensamento indígena que tem a antropofagia como modelo de relação com a alteridade.

**Palavras-chave:** Palavras chave: Guarani, Escolar Indígena, Xamanismo, Antropofagia.

**Luiz Fernando Stunf Carreira**  
PUCRS  
ferncarreira@gmail.com

*“As coisas em sua totalidade são uma:  
e para nós que não desejamos isso,  
elas são más.”  
Velho xamã guarani.*

O presente texto versa sobre a escola Guarani. Seu objetivo é justamente tentar compreender alguns aspectos que a circundam, que a envolvem. Formas particulares de conhecimentos, que dizem respeito a mundos distintos - o Guarani e o *Juruá*<sup>1</sup> -, o modo como se relacionam, como se desconfiguram e reconfiguram, enfim, características significativas que podem apontar o sentido que a escola assume no contexto indígena. Podemos dizer que a pergunta que serve como impulso inicial, como catalisador mesmo deste ensaio, está relacionada diretamente a um movimento mais amplo de reavaliação indígena a respeito da escola enquanto instância de diálogo com o mundo não indígena. Movimento este que vem introduzindo, ao longo dos últimos 40 anos, a escola no conjunto de reivindicações básicas das populações ameríndias.

Trata-se, portanto, de tentar apreender a que exatamente responde o interesse indígena pela escola. Quais os sentidos da atual reivindicação por escolas diferenciadas? Enfim, partindo da ideia de que a “educação”<sup>2</sup> entre as populações indígenas passa por outros lugares que não a escola, ou seja, de que em uma sociedade desescolarizada como a Guarani não há um local privilegiado para o aprendizado, a pergunta que inicialmente se impõe neste trabalho seria: como compreender o interesse indígena pela escola? Sugerimos, antecipando o argumento central deste texto, que este movimento favorável a ela está relacionado diretamente a aspectos particulares do pensamento indígena, mais precisamente ao modo singular com que estas sociedades lidam com a alteridade, e que hoje põe a escola como um dos espaços centrais desta relação.

Deste modo, mais do que lançar um olhar crítico sobre a instituição escolar no interior da aldeia, a ideia é debruçar-se sobre o modo de conhecer Guarani, ou seja, sua forma específica de adquirir e transmitir conhecimento, e de qual o papel da escola neste contexto marcado por outra forma de relação com o saber. Aqui, de início, é prudente que nos detenhamos um momento na tentativa de delimitar melhor o tema.

---

<sup>1</sup> *Juruá* é o termo guarani utilizado para caracterizar todas as pessoas que pertencem a sociedade envolvente e, de modo geral, quer dizer *branco*.

<sup>2</sup> O conceito de *educação indígena* é utilizado aqui de forma mais ampla do que aquele de *educação escolar indígena*, abrangendo outros processos de transmissão e aprendizagem, exteriores as formalizações que compõem o processo ensino/aprendizagem escolar.

A escola na aldeia é entendida neste trabalho a partir de uma posição relacional com dois termos importantes no contexto indígena: o xamanismo e a antropofagia. Podemos definir o xamanismo, de forma introdutória, como uma forma de conhecer, um tipo de ciência, que implica em uma forma de ser radicalmente oposta àquela característica da cosmologia ocidental. Nele conhecer está diretamente vinculado a possibilidade do *ver como*, ou melhor, do *perceber como*. Averso a objetivação que marca o modo fragmentado do pensamento ocidental - a separação ideal entre sujeito e objeto - conhecer no contexto xamânico é, ao contrário, subjetivar a partir da possibilidade de olhar o mundo de uma outra perspectiva. Neste sentido, o entendemos como algo que atravessa transversalmente o pensamento indígena e que delimita certa forma de abertura para o Outro, um tipo específico de relação com a alteridade traduzível no idioma da antropofagia. A escola, vista por essa lente, adquire sentido no limite da noção de fronteira. Certamente não na fronteira limite mas, ao contrário, no sentido de abertura do termo, a fronteira como espaço de troca, de fluxos, no caso, de saberes. A antropofagia aparece, assim, como o modelo de relação possível.

### A escola como fronteira.

Partimos, como dito anteriormente, da ideia de uma mudança de perspectiva dos Guaranis sobre a escola e convêm explicitar um pouco melhor a questão. De um modo geral é possível demarcar a história da relação indígena com os projetos educacionais no Brasil em quatro fases distintas<sup>3</sup>. A divisão com a qual trabalharemos é proposta pela pesquisadora Mariana K Ferreira (2001) e é a partir dela que demarcaremos aquilo que entendemos como uma mudança de postura indígena sobre a escola.

A primeira das quatro fases, situada na época colonial, é marcada pela ação educativa de missionários, notadamente os jesuítas, e caracteriza-se por um projeto educativo *civilizador* que se propunha a integrar o indígena a cultura ocidental europeia. A segunda, diz respeito ao período de surgimento do SPI (Serviço de Proteção ao Índio),

---

<sup>3</sup> Esta divisão é proposta pela pesquisadora Mariana K. Ferreira no artigo *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da educação no Brasil*, publicado na coletânea chamada *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*, organizada pela autora e pela antropóloga Aracy Lopes da Silva.

em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI, articulada com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. Trata-se de um momento marcado pela transformação do discurso oficial acerca dos processos educacionais voltados às populações indígenas. Com a fundação da FUNAI a palavra de ordem passa a ser de valorização das formas particulares de conhecimento dos povos indígenas, porém, na prática o Estado relega o controle dos projetos a instituições como o SIL, face acadêmica do Wycliffe Bible Translators, o que acaba condenando os projetos a mesma prática civilizatória que caracterizou o período colonial. A terceira fase, período importante para este estudo, caracteriza-se como momento de surgimento de organizações indigenistas não-governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 60 e nos anos 70, marcando, assim, o início da virada de postura indígena acerca da escola. Já a quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, de definir e autogerir seus processos de educação formal.

As duas últimas fases desse processo estão vinculadas a um momento de formação de projetos alternativos de educação escolar indígena. Trata-se, como salienta Ferreira, de um movimento sincronizado onde atuam de forma decisiva, a partir dos anos 70, as incipientes organizações não-governamentais voltadas à defesa da causa indígena, os setores progressistas da Igreja Católica que, após o I e II Encontros Sul-Americanos de Bispos, adotaram uma linha de atuação voltada à defesa dos direitos das minorias étnicas, dando origem, a partir de uma revisão de sua posição à causa indígena, a duas organizações com atribuição de prestar serviços na área da educação escolar indígena (OPAN e CIMI)<sup>4</sup> e a realização de assembleias indígenas em todo país que promoveram a articulação de lideranças antes isoladas do cenário político nacional. Tal conjuntura possibilitou o delineamento de uma política e uma prática indigenista paralela a oficial, visando a defesa dos territórios indígenas, a assistência à saúde e o acesso a educação escolar. Desta política surgem, a partir dos anos 70, diversas experiências com educação escolar em áreas indígenas marcadas pelo compromisso político de oferecer a essas populações educação formal compatível com seus projetos de autodeterminação.

---

<sup>4</sup> Operação Anchieta e Conselho Indigenista Missionário, respectivamente.

Ao tentar localizar a situação dos Guaranis nesse contexto nota-se rapidamente, apesar de algumas particularidades, que o quadro geral não se altera. O contato com o branco data ainda do início do século XVII quando as missões jesuítas passaram a se estabelecer em seu território de ocupação que, de acordo com a antropóloga Hélène Clastres (1978), correspondia a porção de litoral que se estende da Cananéia ao Rio Grande do Sul e a partir daí deslocava-se até o interior abrangendo as regiões do Rio Paraná, Uruguai e Paraguai. As chamadas “reduções jesuíticas” eram parte de um projeto europeu de “salvamento” da alma dos pobres selvagens. A salvação viria através de sua conversão aos dogmas da religião católica e incluindo, podemos dizer, a empresa cristã naqueles dois primeiros períodos acerca da história da relação de indígenas com projetos educativos definidos anteriormente por Ferreira. Ainda de acordo com Clastres (1978), na época da expulsão dos jesuítas suas reduções contavam com cerca de duzentos mil índios, dos quais a grande maioria acabou sendo exterminada após 1768.

Os Guaranis que conhecemos hoje descendem, assim, de uma parcela daquelas populações que não se submeteram aos jesuítas e instalaram-se em territórios inacessíveis conseguindo manter sua autonomia frente a padres e colonos. Deste modo, durante os séculos seguintes, após o trágico fim da experiência missioneira, os Guaranis acabaram apostando em uma estratégia de sobrevivência vinculada ao não contato com o branco recorrendo a pontos de mata fechada que os possibilitassem escapar das pressões dos centros urbanos e fronteiras agrícolas. O fato é que a expansão constante de tais fronteiras vem ao longo dos anos reduzindo as possibilidades de áreas isoladas ocupáveis. Em virtude da pressão exercida pelo aumento demográfico, as comunidades guaranis, hoje cercadas pela sociedade nacional, buscam uma nova estratégia de contato que possibilite a luta por territórios capazes de garantir sua sobrevivência. É aqui, justamente, que a escola parece surgir como possibilidade para eles. Cito uma declaração recolhida por Bergamaschi em sua tese:

“A escola do mundo Jurua é importante, porque hoje a escrita é a arma principal da relação com o branco. A escola pode ensinar como se relacionar com o mundo dos brancos. As lideranças estão vendo que daqui pra frente a escola será referência para a organização social dos

guarani. – Marcos Moreira – Professor Guarani” (BERGAMASCHI: 200,2005)

Estudiosa do processo recente de escolarização das comunidades guaranis do Rio Grande do Sul (RS) Bergamaschi nos fornece ainda alguns dados sobre o crescimento do número de escolas e comunidades interessadas em recebê-las<sup>5</sup>. Segundo ela no ano de 1987 havia somente uma escola em Terra Indígena Guarani, na Gariboba, hoje chamada de Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Guarani. Em 2001 apenas três escolas Guaranis estavam registradas na Secretaria Estadual de Educação, contrastando com as 10 escolas que hoje estão em pleno funcionamento e outras três sendo implantadas. Assim, no geral, das 23 comunidades Guarani do estado 10 possuem escolas, outras três comunidades estão em via de implantação e em 10 não há a existência de escola por determinação do próprio grupo. Cabe salientar que a implementação de escolas responde a uma demanda das comunidades, não sendo assim uma imposição da Secretária de Educação. É possível afirmar que a desconfiança quanto a instituição e a luta pela demarcação de suas terras influem diretamente na posição contrária a instalação de escolas nestas comunidades.

Dois fatores, no entanto, parecem ter contribuído de modo significativo para o aumento da demanda. Já em 1998 a Secretária Estadual de Educação constatou um número elevado de crianças guaranis frequentando escolas fora das aldeias. Se por um lado isso demonstrava certa abertura para a escola por parte dos guaranis, por outro representava o perigo das crianças serem seduzidas pelo mundo Jurua, perigo traduzido pela preocupação das lideranças com o assunto. Como forma de contornar o problema, a Secretária Estadual de Educação, juntamente com as lideranças guaranis, deu início ao processo de implementação de escolas bilíngues, com professores guaranis, nas comunidades. Podemos dizer que deste movimento espontâneo em direção a escola e seu desdobramento na Secretária de Educação surge a intensificação da demanda por escolas nas aldeias guaranis do RS. De fato, como já foi dito, a pressão exercida pelo avanço das fronteiras acaba se traduzindo em um mergulho inevitável no mundo dos brancos e no conseqüente interesse dos mais jovens pela escola. Nas palavras da Kunhã

---

<sup>5</sup> No artigo *Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: A política pública em movimento*.

Karai Laurinda<sup>6</sup> isso ocorre porque “*sem as coisas de branco, o índio não vive. Porque nos ‘antigamente’ tinha como viver, mas hoje em dia não.*”

Esta mudança de postura frente a escola parece responder a um tipo de estratégia Guarani. Uma estratégia, fundada na reivindicação por escolas, e que parece adequar-se perfeitamente a um processo que podemos entender como de domesticação do branco, de apropriação de aspectos do mundo do branco que possibilitem a própria sobrevivência do mundo Guarani. A escola na aldeia não é mais, evidentemente, aquela escola vinculada a um projeto de integração do indígena a sociedade nacional. Falamos aqui de uma escola transformada em seu sentido. Descolada de seu contexto e mergulhada em outra lógica ela sofre uma transformação crucial na qual passa a atuar como mecanismo de mediação entre o mundo Guarani e o mundo dos brancos. Uma porta que já foi de saída e que hoje se abre para o que vem de fora.

“A escola , metade casa tradicional e metade alvenaria é uma metáfora do próprio Guarani, que hoje vive em duas culturas. Vê e quer as coisas do mundo do branco, não só a escola. Alberto – Guarani.”  
(BERGAMASCHI:220, 2005)

É possível afirmar, assim, que a escola sofre um duplo deslocamento na aldeia: o primeiro em relação ao sentido negativo que possuía nos primeiros estágios de contato e um segundo referente a nossa própria ideia sobre ela. Falo, enfim, de um outra imagem de escola, imanente ao mundo indígena, no qual ela perde seu caráter homogeneizador e assume-se enquanto espaço de potência, o espaço do outro enquanto destino. Obviamente, sendo a escola um espaço fronteiro, ela é marcada pelo perigo da possibilidade de captura por outra perspectiva (a dos brancos, no caso), mas o risco é, até certo ponto, calculado. A fala do cacique José Cirilo, quando perguntado sobre a escola e sua relação com a Opy (casa de reza), parece evidenciar isso:

“Há diferenças entre a Opy e o prédio escolar. Na Opy, que é toda fechada, o Guarani sabe o que tem lá dentro; no prédio escolar o Guarani não sabe, por isso tem que ter cuidado.(...) muitas vezes o estudo, a

---

<sup>6</sup> No artigo “Karai Nhe’e Katu: ‘aquele que fala sábias palavras’ um campo de discussão da escola indígena entre os Guaranis.

educação do branco mata. José Cirilo – Cacique”  
(BERGAMASCHI:214,2005)

A estratégia consiste na atualização do caráter antropofágico que caracteriza a relação indígena com a alteridade. Como diz Viveiros de Castro (2012), a alteridade é objeto de um desejo radical por parte do Eu (indígena) na medida em que implica necessariamente a inclusão ou a incorporação do outro ou pelo outro, como forma de perpetuação de um devir-outro que é o próprio processo do desejo nas sociedades amazônicas. Sua própria possibilidade de existência.

A antropofagia, assim, está diretamente ligada a possibilidade de comutação de perspectiva, a capacidade de ver o mundo a partir do ponto de vista do outro, tal qual fazem os xamãs. O xamã é aquele indivíduo capaz de cruzar fronteiras ontológicas, ver o mundo como os outros seres que povoam o cosmos o vêem. Ao transpor as fronteiras o xamã atua como uma espécie de mediador cósmico, alguém capaz de negociar a restauração do equilíbrio do mundo. A noção de fronteira, assim, parece ser adequada para conferir sentido a escola quando tomada não como limite, mas, ao contrário, como espaço de fluxo, de trocas, onde se barra e se deixa passar o que é conveniente. A escola, como as demais fronteiras que separam o mundo humano do não-humano, é um espaço transitável, de cruzamento de perspectivas, um espaço de devoração, no qual a síntese antropofágica é a marca do processo de construção da diferença. A escola, devorada e digerida, surge como um espaço resignificado, como catalisador da diferença. Local de atualização da “cultura”, mas fundamentalmente de manutenção da tradição.

Aqui, no entanto, é preciso um parêntese, visto que entramos em um fecundo debate antropológico a respeito da *constante inconstância da equação selvagem*. Falo da bulimia ideológica que marcou a relação indígena com os primeiros europeus chegados a América, ou seja, aquele impulso de ir e vir que caracterizou a conduta indígena frente a cultura europeia. A *inconstância da alma selvagem* foi algo que realmente intrigou os padres incumbidos da conversão indígena aos dogmas da religião católica. Ao que tudo indica não havia uma resistência ativa por parte dos indígenas ao evangelho, o que intrigava os padres era justamente a relação de ambivalência que eles travavam com a crença. Viveiros de Castro evidencia a postura de perplexidade dos religiosos europeus

recuperando uma fala de Anchieta: “dispostos a tudo engolir, quando se os tinha por ganhos, eis que recalcitavam, voltando ao ‘vômito dos antigos costumes’”(VIVEIROS DE CASTRO:180,2002).

O fragmento acima exemplifica, na verdade, este tipo específico de relação com a alteridade que se funda na lógica da predação que descrevemos anteriormente. A indagação que assombrava os missionários acerca da conversão e desconversão dos indígenas, de seu cripto-paganismo, atua como um pano de fundo para a discussão etnológica que toma como tema central a relação com a alteridade. O problema, assim, está fundamentalmente vinculado a um tipo de variação que aponta de um lado para a conversão, e de outro para a resistência indígena como fundamento de uma identidade impermeável à mudança e a alteridade. No entanto, o que de fato os padres europeus não entendiam, ou entendiam erroneamente como certa fragilidade de memória ou fraqueza de vontade por parte dos selvagens – a fragilidade de suas potências da alma – materializada neste plano de continuidades e descontinuidades, é, justamente, o que se convencionou chamar na tradição etnológica, principalmente a partir do livro “Os Araweté, os Deuses canibais” de Viveiros de Castro, de “economia simbólica da predação”, isto é, um modelo indígena de relação com o Outro que enfatiza a predação como processo de construção da Pessoa. Seja na prática, como no caso dos guerreiros Tupinambás, seja metaforicamente, como no caso das relações de afinidades ou dos Deuses Canibais dos Araweté, esta lógica antropofágica relaciona-se com um movimento centrífugo, “um voltar-se para o exterior, um sair de si, um processo constante de diferenciação que (...) está sempre a serviço de uma diferença radical, de um impulso para fora de si mesma, uma paixão pela exterioridade que,(...)inscreve o Devir no coração desta sociedade.”(VIVEIROS DE CASTRO:25,1986). Podemos dizer, assim, que nas sociedades indígenas, seres marcados pela alteridade radical como xamãs, jaguares, espíritos e brancos (como os padres intrigados) são objetos de um desejo também radical na medida em que são a condição necessária da efetivação da própria dinâmica interna de sobrevivência destas sociedades. Ou seja, neste contexto, “O outro mais do que pensável é indispensável”, como salienta Viveiros de Castro.

O problema é justamente como pensar a postura de afastamento, de negação do contato, que caracteriza (ou caracterizou) a conduta atual das sociedades Guaranis, no interior de um modelo marcado pela predação como relação desejável com o Outro? O antropólogo Carlos Fausto (2005) argumenta que o problema está relacionado de modo significativo a negação da função-jaguar (da predação) por parte dos Guaranis, a sua “desjaguarização”. De fato, quando Viveiros de Castro propõe um modelo virtual de análise dos Tupi-Guarani ele aponta a função-jaguar recaindo em diferentes “espaços” nos povos por ele analisados. Assim, ela recai sobre os guerreiros entre os Tupinambás, sobre os Deuses Canibais, entre os Araweté e sobre o polo da Natureza entre os Guaranis. O que ocorre é que este polo adquire um aspecto negativo na concepção da Pessoa entre este grupo<sup>7</sup>. “A superação da condição social da Pessoa Guarani, que está entre a natureza canibalizante e a sobrenatureza ideal, carrega uma ética anti-canibal, que a afasta do comportamento predatório, sob o risco de hipertrofia da parte animal de sua alma”(MORENO:142,2007). A ideia defendida por Fausto é que ao negar a função-jaguar os Guaranis assumem, frente ao Outro, a função-presa. Este processo, chamado de *desjaguarização*, seria a explicação para a postura de evitação que os Guaranis assumiram frente a sociedade nacional, já que a evitação é a conduta própria e esperada da presa na relação com o predador. Tal postura, segundo o autor, estaria relacionada, de modo significativo, a aspectos adquiridos através da experiência Guarani com missionários europeus<sup>8</sup>.

A questão aqui, portanto, seria como entender a inversão que o movimento atual de reivindicação de escolas adquire neste contexto? Nossa hipótese é que a cosmociência xamânica, fundada no ideal de subjetivação, do *ver como*, no trânsito constante entre

---

<sup>7</sup>A constituição da Pessoa Guarani se dá através da incorporação de uma duplicidade de almas. Uma vinculada ao polo da Sobreantureza, que atribui uma filiação divina ao indivíduo e está relacionada aos ossos, a palavra, a dança, e outra ligada a Natureza, correspondendo aos aspectos mortais da pessoa, ou seja, a carne, o sangue, a podridão. A busca pela imortalidade, a sonhada *Terra sem mal*, esta diretamente vinculada a possibilidade de desenvolvimento da alma divina em detrimento a alma animal. É no interior desta tensão que se dá o debate acerca da *desjaguarização*.

<sup>8</sup> A hipótese de Fausto (2005) é de que o contato com o cristianismo missionário e a experiência colônial conduziram a um processo de negação do canibalismo como fundamento do poder xamânico e da reprodução social (a *desjaguarização*), o autor sugere, ainda, que o esquecimento da antropofagia criou o espaço para a ideia de amor como relação possível com a alteridade,

fronteiras ontológicas, ou seja, na transformação em Outro, e principalmente, na possibilidade de reversão desta transformação, está presente, também, no processo de mudança de estratégia dos Guaranis frente ao branco. Ora, se a transformação em jaguar é possível, e principalmente, reversível, logo me parece ser aplicável a mesma lógica ao processo de desjaguarização, e deste modo, a transformação em presa seria igualmente reversível<sup>9</sup>. Sendo assim, a busca por escola, seria a marca de uma mudança de estratégia Guarani frente ao contato, inserida, portanto, num contexto de reversão da função-presença em função-jaguar. Funções reversíveis e, por isso, alternáveis.

Dito isso, é possível resumir a hipótese de trabalho da seguinte forma: Trata-se de entender a escola como parte de um processo de inversão de estratégia frente a pressão exercida pela sociedade nacional. No âmbito desta inversão, a escola, compreendida a partir da noção de fronteira, assume um papel significativo no que diz respeito à constituição da Pessoa Guarani. Ela marca, de fato, a passagem, ou a reversão, de um processo que corresponde a um movimento constante de diferenciação, de Devir-outro, que é próprio das populações ameríndias. Ora, se a escola indígena adquire sentido no interior dessa “economia simbólica da predação”, ou seja, se ela é mesmo a fronteira a ser cruzada para a incorporação do outro, a pergunta que se impõe diz respeito ao modo como o regime de conhecimento desta cosmociência xamânica se apropria do mundo do branco. De que maneira o conhecimento, ou as formas de conhecer que respondem a

---

<sup>9</sup> O problema, no entanto, possui desdobramentos que merecem ser analisados de modo mais demorado, e que fazem da hipótese acima apenas um esforço inicial, precipitado talvez. Tal é o caso da transformação da relação do xamã com seus espíritos auxiliares entre os Guaranis contemporâneos. Segundo Fausto a cosmologia Guarani contemporânea é caracterizada pela disjunção de aspectos estreitamente articulados em outros sistemas Tupi-Guarani. Tal disjunção atravessa o pensamento guarani em vários aspectos, incluindo aí a concepção de pessoa. Nela encontramos a dicotomia ente dois princípios anímicos que caracterizam-se como uma alma divina e outra animal que se expressa em duas figuras extremas na pessoa masculina guarani: os que se deixam dominar pelo lado animal, cuja sina é transformar-se em jaguar, e o do asceta que busca em vida o estado de perfeição (*aguyje*), cujo destino é tornar-se imortal. Na morte ocorre a disjunção definitiva entre os dois componentes da pessoa. A alma-palavra, divina, volta ao céu enquanto a *ocyguá* (alma animal) torna-se um temível espectro, o *anguéry*. É nesta dualidade póstuma que se dá entre os guarani o apagamento da função-canibal associada a morte e ao xamanismo. Enquanto na maioria dos grupos da Amazônia os xamãs mais poderosos são aqueles que tem como espíritos auxiliares temíveis predadores, espíritos canibais como os *anguéry* guarani, no caso Guarani contemporâneo o xamã é um anticannibal e os espíritos que lhe fornecem os cantos são as almas-divinas que habitam o “país dos mortos”, ou são elas mesmas divindades sem características predatórias.

lógica do mundo indígena atuam no “ambiente educativo formal” possibilitando o movimento de tornar-se outro (um tornar-se aluno)?

Entendemos que a resposta para a pergunta sobre como o pensamento indígena captura a escola Jurua inserida na aldeia transformando-a, *guaranizando-a*, vincula-se de forma significativa com a possibilidade de busca-las em aspectos importantes de sua cosmologia. A predominância da palavra-alma, a forma com a qual ela conecta o Guarani a imortalidade, anulando e exacerbando as distancias entre homens e deuses, a forma como estas palavras atuam na constituição da pessoa e introduz formas específicas de relação com o mundo, são fundamentais para a compreensão do tipo de relação travada com a escola. É preciso aprender a ouvir, aprender a ver, porque, acima de tudo, para alcançar o destino prometido de todo guarani, a Terra sem Mal, é preciso viver de acordo com o Nhande Reko, o modo de vida Guarani. É preciso, acima de tudo, ser capaz de ouvir, ver, enfim, de perceber o conhecimento revelado pelos deuses.

A escola é a metáfora do Guarani, que hoje vive em duas culturas, “a nossa cabeça tem as coisas de dois mundo”, como diz José Cirilo. De fato, o mundo do branco parece exercer forte atração nos guaranis. Pissolato (2007) nos diz que mesmo que o mundo Guarani não se resuma ao contato com o branco é difícil pensar a vida de hoje nas aldeias sem aquilo que vem do Juruá. A humanidade e sua continuidade seriam impensáveis sem os espaços e seres que compõem o mundo Guarani. No entanto, o Jurua, suas cidades e seu dinheiro, surgem, hoje, como parte fundamental do mundo dos guaranis, são condição essencial para a possibilidade de se viver o Teko. Acima de tudo, de acordo com o que foi dito até agora, o magnetismo exercido pela alteridade nestas sociedades, promove o fascínio por esse Outro que é o seu contrário, seu *dois*.

O devir instala-se, assim, no centro de uma sociabilidade que se funda na paixão pelo exterior. Se neste contexto o Outro mais do que pensável é indispensável é porque a possibilidade de atingir o plano divino (eterno destino dos Guaranis) passa, primordialmente, pela capacidade de ser o não-um, como diz Clastres (2003). Na metafísica guarani o Um é o Mal. É a propriedade das coisas do mundo, finito e imperfeito – a Terra imperfeita, *ywy mba'emengua* – na qual vivem os Últimos do Homens (os mbyá) graças a eterna trapaça dos deuses. Uma é toda coisa corruptível, o Um vive no

transitório, no efêmero. Aquilo que tem o perecer como destino. Clastres diz que o Um torna-se o signo do Finito. A Terra Mal, ou Terra Feia, é o reino da morte, porque finitas são as coisas incompletas. O corruptível morre de inacabamento. O Um é o incompleto.

Este reino do incompleto, a Terra Mal, é o espaço onde o princípio de identidade se efetiva. É onde se diz que  $A = A$ , ou isto é igual a isto, ou ainda que  $A$  é não- $A$ . Homens são homens, e não deuses. O terreno do Um é substancialmente o espaço onde as coisas são nomeadas segundo sua unidade, o que significa, acima de tudo, assinalar seu limite, o finito, sua incompletude. Ora, ao contrário, a região do não-Um é justamente o espaço da potência secreta do *dois*. Onde se é isto e ao mesmo tempo aquilo. Onde se é Homem/Deus ou Deus/Homem. Um espaço que suprime a diferença pelo reconhecimento da igualdade de seres completos. Onde se é o Um e seu contrário. A Terra sem Mal, o espaço do não-Um, representa a completude daqueles que vivem eternamente porque completos. Onde, eterno, o homem alcança o divino. Ficar, ou durar, é assim o signo da ultrapassagem da morte pelo alcance da Terra sem Mal.

Elizabeth Pissolato, em sua etnografia sobre os Mbyá – *A duração da pessoa* – salienta que o *movimento*, característica importante quando se fala em povos Guarani, marca precisamente a possibilidade de se ficar. “Se anda para ficar”, nas palavras da autora. Podemos entender este “ficar” no sentido de permanecer vivo, ou seja, evitar a morte pela passagem direta para o mundo divino – passagem marcada pela possibilidade do viver bem, viver o modo de vida Guarani (Teko), para isso é preciso andar, mudar - mudar para não ser mudado. “*Devir-Outro ou cessar de ser*”, como diria Bataille.

Como dito anteriormente a paixão pelo exterior, vestígio de uma reinversão estratégica presa/jaguar, irrompe entre os Guaranis como possibilidade através da escola. É ela o espaço de captura do branco, de sua domesticação e da própria sobrevivência de seu modo tradicional de vida. No entanto, como nos disse Zico (antigo professor da comunidade da Estiva, localizada em Viamão/RS), é preciso blindar as crianças para protegê-las, já que é fácil se perder, ser capturado por esse outro mundo, perigoso e fascinante. Assim, sugerimos que tudo consiste na possibilidade do trânsito, ir e poder voltar ou, como diria Clastres, em ser o Um e seu contrário.

Concluindo podemos dizer que a escola marca a reversão da antropofagia como estratégia de relação possível com o Outro. Acima de tudo, esta estratégia sugere a participação ativa das comunidades Guarani em um processo de escolarização que resignifica a escola transformando-a a partir do próprio modo de pensar indígena. Pondo de lado seu caráter integrador, a escola assume importância crucial no contexto guarani por proporcionar a possibilidade de viver o Nhande Reko. Deste modo, o que sugerimos, em última instância, neste ensaio, é a superação de um tipo de visão etnocêntrica que encobre toda e qualquer teorização feita “do outro lado” acerca da escola, e que supõe uma postura passiva dos guaranis frente a ela.

### Referências Bibliográficas:

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guaranis*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação escolar Guarani no Rio Grande do Sul: A política pública em movimento*. (<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/06tmarab.pdf>)

CADOGAN, León. *Ayvu rapyta: textos míticos de lós Mbyá-Guarani Del Guairá*. Boletim 227, Antropologia 5. Universidade de São Paulo.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional*. Revista de Antropologia v.55 N°1, São Paulo, USP, 2012.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: Pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

FAUSTO, Carlos. *Se Deus fosse Jaguar: canibalismo e cristianismo entre os Guarani (séculos XVI-XX)*. Mana 11(2):385-418, 2005.

FAUSTO, Carlos. *Fragments de história e cultura Tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico*. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Ed.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: FAPESP/Cia das Letras/SMC. P.381-396, 1992.

A escola como fronteira, a antropofagia enquanto relação possível.

Luiz Fernando Stunf Carreira

- FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.
- FAUSTO, Carlos. *Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia*. Mana. Estudos de Antropologia Social, 8(2):7-44, 2002.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “*Ser afetado*” (tradução de Paula Siqueira). Cadernos de Campo, N°13, ano 14, São Paulo: USP, FFLCH, 2005.
- FERREIRA, Mariana K. Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da educação no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDMAN, Marcio. *Alteridade e experiência: antropologia e teoria etnográfica*. Etnográfica v.10 n°1 Lisboa, 2006.
- GOLDMAN, Marcio. *Jeanne Favret-Saada, os afetos, a etnografia*. Cadernos de Campo, N°13, ano 14, São Paulo: USP, FFLCH, 2005.
- GOW, Peter. “*Canção Purús*” *Nacionalização e tribalização no sudoeste da Amazônia*. Revista de Antropologia, v.49, N°1, São Paulo, USP, 2006.
- GOW, Peter. “*Ex-Cocama*”: *Identidades em transformação na Amazônia peruana*. MANA 9(1):57-79, 2003.
- GOW, Peter. *Of mixed of blood: Kinship and History in Peruvian Amazonia*. New York: Oxford Universit Press, 1991.
- HOFMANN, Angela Ariadne. *Karai Nhe’e Katu: ‘aquele que fala sábias palavras’ – um campo de discussão da escola indígena entre os Guaranis*. ([http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa\\_Redonda/Mesa\\_Redonda/12\\_18\\_22\\_KARAI\\_NHE\\_KATU.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/12_18_22_KARAI_NHE_KATU.pdf))
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos – Ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes Trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.

A escola como fronteira, a antropofagia enquanto relação possível.

Luiz Fernando Stunf Carreira

LIMULJA, Hanna Cibele Lins Rocha. *Uma etnografia da escola indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFSC, 2007.

MACEDO, Valéria. *Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da "cultura" e o se fazer ouvir nos corais guarani*. Revista de Antropologia v.55 N°1, São Paulo, USP, 2012.

MARTINS, Moreno Saraiva. *Ywyrá'idja: do xamanismo às relações de contato: auxiliares xamanicos e assessores políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)*. Dissertação de mestrado. PPGAS-UFSC, 2007.

MEDAETS, Chantal. *"Tu garante?" reflexões sobre a infância e as práticas de transmissão e aprendizagem na região do baixo-tapajós*. Texto apresentado no XI CONLAB, 2011.

MELIÀ, Bartolomeu. *A Terra sem Mal dos Guarani*. Revista de Antropologia, 33: 33-46, 1990.

MELO, Clarissa Rocha de. *Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os guarani*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em Antropologia Social da UFSC, 2008.

MELLO, Flávia C. de. *Aetchá Nhanderukuery Karay Retarã: Entre deuses e animais: Xamanismo, Parentesco e Transformação entre os Chiripá e Mbyá Guarani*. Tese de Doutorado. UFSC. 2006.

MÈTRAUX, Alfred. *A religião dos Tupinambás*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

OLIVEIRA, José Luís Cardoso de. *Pesquisa em versus pesquisa com seres humanos. In Antropologia e ética, o debate atual no Brasil*. Niterói: EduFF, 2004.

OLIVEIRA, Melissa Santana de. *Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. Cadernos de Campo, N°13, ano 14, São Paulo: USP, FFLCH, 2005.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora Unesp; ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2007.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. Boletim 188, Antropologia 4. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1954.

SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

A escola como fronteira, a antropofagia enquanto relação possível.

Luiz Fernando Stunf Carreira

SILVA, Aracy Lopes da. *Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização*. In: SILVA, Aracy Lopes da, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, NUNES, Angela. (org). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SZTUTMAN, Renato. *O profeta e o principal: a ação política ameríndia e seus personagens*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, FAPESP, 2012.

TASSINARI, Antonella. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana K. Leal (org). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. -2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella. *Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola*. 33º Encontro nacional da AMPOCS, 2009.

TESTA, Adriana Queiroz. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá*. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP: 2007.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *Bibliografia etnológica básica Tupi-Guarani*. Revista de Antropologia, v.27/28, p. 7-24, 1984/1985.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *Immanence and fear: stranger-events and subjects in Amazonia*. Hau: Journal of Ethnographic Theory2 (1): 27-43. 2012.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem*. In: VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *Araweté os Deuses Canibais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. In: VIVEIROS de CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

VIVEIROS de CASTRO, Eduardo (org. Renato Sztutman). *Coleção Encontros – Eduardo Viveiros de Castro*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.

WEBER, Ingrid. *A escola Kaxi: história, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do Rio Humaitá*. Dissertação de mestrado, PPGAS-Museu Nacional UFRJ, 2004.