

# ESCOLA E «SECULARIZAÇÃO» DA JUVENTUDE MBYÁ-GUARANI

## > JURACILDA VEIGA

ANTROPÓLOGA  
NEPO – NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO - UNICAMP  
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO – FUNAI (BRASIL)

## > WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS

PROFESSOR DOUTOR  
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA DA UNICAMP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, SP, BRASIL

---

## RESUMO / RÉSUMÉ

Na última década e meia, de forma surpreendente para aqueles que conheceram os Mbyá Guarani há cerca de 25 ou 30 anos, uma grande parte das comunidades Mbyá passou a aceitar ou, mesmo, a reivindicar uma «escola» aos agentes governamentais. A capacitação dos professores indígenas é realizada por programas de formação organizados pelos governos estaduais. O texto alerta para um processo de «secularização» da juventude Mbyá, com sérias consequências para a continuidade dos valores culturais.

Au cours des 15 dernières années, au grand étonnement de ceux qui connaissent les Mbya Guarani depuis 25 ou 30 ans, une grande partie des communautés Mbya s'est mise à accepter voire même à revendiquer une «école» aux agents gouvernementaux. La qualification des professeurs indigènes est faite par des programmes de formation organisés par les gouvernements de l'état. Le texte met en garde contre un processus de «sécularisation» de la jeunesse Mbya, avec de sérieuses conséquences pour la continuité des valeurs culturelles.



JURACILDA VEIGA

Mestre em Antropologia Social (1994) e Doutora em Ciências Sociais – Etnologia (2000), ambos pela UNICAMP [Campinas, SP, Brasil]. Atuou como indigenista junto a populações indígenas no Sul do Brasil, nas décadas de 1970-1980, e atualmente exerce a função de Antropóloga na Funai (Fundação Nacional do Índio). Uma das criadoras e organizadora dos Encontros sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas, evento periódico aberto, de âmbito nacional, sobre educação indígena (iniciado em 1995, terá sua 9ª edição em 2012), é também organizadora de 4 obras sobre educação escolar indígena. ). Autora de Aspectos Fundamentais da Cultura Kaingang (Ed. Curt Nimuendajú), escreveu diversos trabalhos sobre essa sociedade indígena do Sul do Brasil (incluindo o verbete «Kaingang» na The Greenwood Encyclopedia of World Folklore and Folklife, e produziu também 4 vídeos etnográficos sobre essa cultura.



WILMAR DA ROCHA D'ANGELIS

Doutor em Linguística (Unicamp, 1998), é professor da área de Línguas Indígenas, no Departamento de Linguística da UNICAMP (Campinas, SP, Brasil) desde 1994. Atuou como indigenista junto a populações indígenas no Sul do Brasil entre 1977 e 1987. Assessorou programas de educação escolar e de formação de professores indígenas desde 1994, e é autor de um sem-número de trabalhos sobre o tema. Também pesquisa e escreve sobre história indígena do Sul do Brasil e sobre aspectos de línguas indígenas. Criou e coordena o Projeto Web Indígena, voltado à inclusão digital de línguas e comunidades indígenas, responsável pelo 1º site totalmente em língua indígena no Brasil ([www.kanhgag.org](http://www.kanhgag.org)). Publicou mais de uma dezena de livros (6 deles como único autor e 3 como organizador). Já formou 4 doutores e 5 mestres em linguística (entre os quais, o primeiro indígena brasileiro a obter essa titulação).

## DA SOCIEDADE SEM ESCOLAS À CHAMADA «ESCOLA INDÍGENA»

*Ou jurua ha voietente omoingese ore apytépe escuela ha policia; ha umia ombyai ñande reko.<sup>1</sup>*

Nas décadas de 1970 e 1980 o entendimento que parecia comum às comunidades Mbyá Guarani em todo o Sul do Brasil (e nos países vizinhos: Argentina e Paraguai), com respeito à «escola», era de que se tratava de um instrumento dos não-índios (dos *jurua*, diriam os Mbyá), totalmente comprometido com os interesses (apenas) dos não-índios.

Em outras palavras, os Mbyá recusavam a educação escolar porque recusavam conceder aos não-índios um papel relevante na educação de seus filhos.

Em meados da década de 1970 a agência indigenista oficial brasileira, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), passou a pressionar aquelas comunidades Mbyá que se localizavam em terras indígenas administradas por ela (as *reservas* ou *postos indígenas*), construindo casas de madeira cobertas de «brasil» (telhas de cimento amianto) e instalando escolas, onde o professor ou professora era um não-índio.

As comunidades Mbyá, por suas formas de conduta próprias, não impediram a construção das casas, mas reconstruíram suas formas de habitação tradicional atrás daquelas (e usaram as casas da Funai como depósito de cereais).

Quanto à escola, algumas comunidades Mbyá no Sul do Brasil, fortemente pressionadas pela FUNAI e pelos caciques Kaingang (em cujas terras os Guarani se abrigaram muitas vezes)<sup>2</sup>, passaram a enviar as crianças, cuidando para que não permanecessem nela senão por alguns meses (em geral, permitindo que elas se alfabetizassem em português, um conhecimento útil para as comunidades), retirando-as em seguida, usando diversas desculpas (casamento das meninas, em geral bem cedo, por volta dos 12 ou 13 anos; mudança da família para outra terra indígena ou para uma roça distante da aldeia onde se colocou a escola).

Em 1988 a nova Constituição Federal do Brasil reconheceu o direito das comunidades indígenas ao uso das línguas maternas no aprendizado escolar, e em 1990 a responsabilidade da educação escolar indígena foi transferida da alçada da Funai para o Ministério da Educação (MEC). Em 1993 o MEC definiu e divulgou suas «Diretrizes para



Vista interior de uma casa de reza Mbyá, na Aldeia Tenondé Porã, São Paulo, SP

JURACILDA VEIGA, 2011

a Política Nacional de Educação Escolar Indígena». Em 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (chamada LDB) estabeleceu a colaboração da União com os sistemas de ensino de Estados e Municípios para prover as comunidades indígenas de educação escolar intercultural. Em 1998 o Ministério da Educação faz publicar e distribuir amplamente um «Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas» (RCNEI). Em 1999, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu normas para a educação escolar indígena, definindo o MEC como órgão normatizador e os sistemas estaduais e municipais de ensino como executores. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), sancionado pela Presidência da República em janeiro de 2001, entre seus objetivos e metas, no capítulo sobre Educação Indígena, estabeleceu: «Universalizar, em

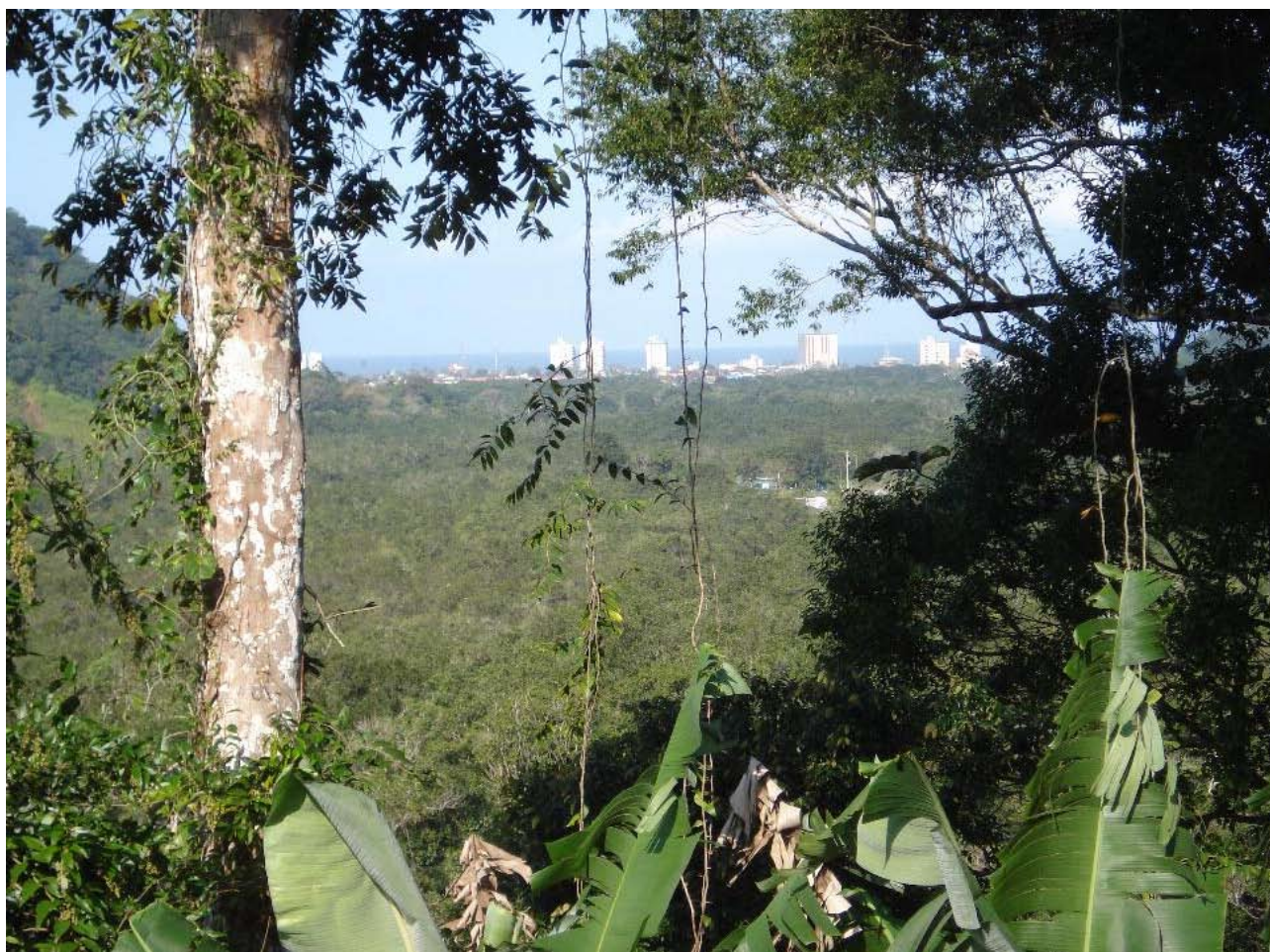
dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental».

Todo aquele conjunto de medidas e textos legais, aliado à redemocratização do país e à instalação de um novo modelo de Estado, pautado na terceirização e privatização de ações públicas, favoreceu igualmente o surgimento e ampliação da ação de entidades não-governamentais no campo do indigenismo e da educação escolar indígena.

Todos esses fatores juntos produziram uma forte pressão, a partir da década de 1990, sobre as comunidades indígenas, no sentido de oferta de educação escolar atrelada à burocracia dos Estados brasileiros, envolvendo processos de formação de professores indígenas.

os Mbyá recusavam a educação escolar porque recusavam conceder aos não-índios um papel relevante na educação de seus filhos

O que aqui é relatado com o caso particular brasileiro, na verdade parece constituir um processo histórico mais amplo, que se repete ao longo de toda a América, ainda que com cronologias diferentes. Tratando da perda linguística em comunidades indígenas do Alasca, Dauenhauer & Dauenhauer (1998: 60) escreveram: «A era das campanhas militares foi seguida por uma era de campanhas educacionais, nas quais eram expressamente impostas políticas e táticas de substituição da língua e da cultura indígena pelo Inglês e por valores anglo-americanos» (tradução nossa).



JURACILDA VIEIRA, 2010

Vista da cidade de Mongaguá, SP (ao fundo), a partir da Aldeia Mbyá de Itaoca

Acrescentaríamos que, na sequência das «campanhas educacionais» compulsórias e pautadas na substituição de línguas (processo que, no Brasil, foi capitaneado pelo *Summer Institute of Linguistics* em colaboração com a Funai nas décadas de 1970 e 1980 sobretudo), assistimos, após a Constituição de 1988, a uma «cruzada» do «ensino diferenciado», que de forma bem mais sutil, pode resultar também em grandes prejuízos para as culturas envolvidas.

Atingidas ou abrangidas pelo processo acima historiado, em que se têm enfatizado o «direito» das comunidades indígenas à educação escolar, as comunidades Mbyá (incluindo, mesmo, algumas localizadas em terras ainda não regularizadas) mudaram radicalmente sua posição em relação à escola oferecida pelos não-índios, e aceitaram inscrever seus jovens em processos de formação (inicial ou continuada) de professores índios, dirigidos pelas Secretarias Estaduais de Educação<sup>3</sup>. As escolas nas áreas indígenas proveem, além das funções remuneradas de professor, merendeiras e vigilantes, também a alimentação escolar (merenda) que, em algumas aldeias, servem a todos os

membros da comunidade indígena que a procurem, e não apenas aos alunos.

O discurso oficial insiste na (desejável ou hipotética) «escola diferenciada» e no direito das comunidades indígenas a ter uma educação escolar segundo suas particularidades (do calendário ao currículo). E os agentes do Estado se encarregam de conseguir que, mesmo as comunidades indígenas até então mais reticentes, aceitem o «pacote» oficial.

## MUNDO DIVIDIDO

Há algumas décadas, para a maioria dos Mbyá Guarani não pairavam dúvidas com respeito ao seu mundo e ao mundo dos não-índios. Os Guarani viviam no (e conforme) seu próprio sistema<sup>4</sup>, enquanto os *jurua* viviam no «deles» (*jurua-reko* ou *vyypory-reko*). Esses mundos quase sepa-

rados («*Nhanderu* deu o mato para o Guarani, e o campo para o *Juruá*», nos dizia um velho xamã) se tocavam, ou mais propriamente, se chocavam vez ou outra, quando os *jurua* avançavam além do espaço que lhes foi destinado. Isso exigiu, muitas vezes, migrações de comunidades Mbyá para outras terras.

Uma forma de manter demarcados e separados esses «dois mundos» sempre foi o esforço das comunidades por garantir sua autonomia. Migrar para longe de um contexto opressivo ou de muita interferência de não-índios foi uma dessas formas tradicionais de resolver os conflitos. Outra forma sempre foi a evitação da dependência (como a «silenciosa» recusa de usufruir das casas de madeira da FUNAI como suas moradias, nos anos 70 e 80).

Nos anos recentes, para muitas comunidades Guarani instalou-se uma tensão entre a desejada lealdade aos princípios do *Guarani-reko*<sup>5</sup>, e a aceitação de uma crescente dependência com respeito aos *jurua*. Algum incômodo e alguma tensão eles experimentam há décadas, reconhecendo que sua vida atual não é a autêntica vida desejada de um Mbyá-Guarani porque já aceitaram hábitos alimentares dos *jurua*, como o uso do óleo e, principalmente, do sal e do açúcar. Isso se torna uma forte tensão quando já não se trata apenas disso, mas também da adoção de muitos produtos industrializados, como os refrigerantes e o álcool (bebidas destiladas). A tensão se torna iniludível e leva as comunidades Guarani a viver em um 'mundo dividido' quando o álcool já produziu dependência em muitos membros da comunidade e, sobretudo, quando a alimentação da maior parte do grupo é provida por cestas básicas fornecidas pelo governo dos *jurua* (via FUNAI) ou pela merenda escolar *jurua* compartilhada entre as famílias.

As cestas básicas são irregulares e de qualidade duvidosa. O recurso poderia servir para situações de emergência, mas os indígenas nunca saem da emergência porque o sistema de doação de comida desorganiza a produção, por um lado, ao mesmo tempo em que acostuma os indígenas (principalmente as crianças) ao paladar das comidas industrializadas dos não-índios, que além de prejudiciais a saúde,<sup>6</sup> ainda contradizem os preceitos Guarani.

Os próprios Guarani percebem isso como um problema, mas se veem presos numa situação para a qual encontram dificuldade, hoje, em dar uma resposta «tradicional». Em uma reunião sobre segurança alimentar (Campinas, UNICAMP, 2011), em que lideranças Guarani discutiram sobre o fato de que muitos conceitos Guarani não cabem exatamente nos termos da língua portuguesa, insistiram que «terra, alimentação e cultura» fazem parte de uma totalidade indissociável:

***Se você tem espírito forte e bom, se você nasce na aldeia e o pajé faz as orações e dá alimentação, a criança vai crescer saudável. Meu filho teve desnutrição depois que desmamou. Meu pai, que é pajé, fez oração por ele, e com isso fez uma limpeza do espírito dele. Porque ele parou de mamar e isso afetou o espírito dele.***

***Porque, se eu como uma comida que é do meu gosto, do meu plantio que tem acompanhamento espiritual, então eu tenho uma comida tembi'u rexãï [ressãe = «saudável»]. Os antigos falavam que a caça da mata o pajé benzia, a carne da mata. O alimento é benzido para ter as qualidades necessárias, tembiú rexãï, ou melhor, tembi'u'tej [verdadeira, tradicional].***

***A comida Guarani tem a dieta. Nem toda a caça é permitido comer. Criança até 10 anos não pode comer inambu, cágado, onça. Esses alimentos não se dá para criança. A corrente sanguínea dela não está preparada para receber certos alimentos. Tembi'u-eté'ï, comidinha verdadeira, dizem os Guarani de Ribeirão Silveira (SP). Em Itaóca (SP), se disser tembiú rexãï eles vão estranhar; eles preferem tembi'u tesãj, verdadeira, tradicional: óleo de coró, por exemplo; banha de alguns animais. Na cesta básica só vem arroz branco, óleo de soja; isto é comida fraca. Galinha caipira com banana verde, isso é comida boa para os Guarani. Aveia, trigo e fubá, ninguém [dos Guarani] dá valor. Preferem a quirera, o amendoim, a paçoca, o palmito assado. A cesta básica tem aparência bonita. Tem que ter paciência para fazer comida boa. Banana assada, inhamé com peixe. E tem que saber a origem dos alimentos. A mulher que vai dar à luz, no hospital eles dão carne para ela comer. Mas na aldeia não dão carne. Só caldo de galinha, inhamé. Nem o marido pode comer carne. Na medicina científica a carne é importante, mas para os Guarani a mulher de dieta não pode comer carne; é pesada para ela e para o bebê.***

C. P., Mbyá-Guarani, agosto 2011

## «ESCOLA GUARANI», UMA REALIDADE CON- TEMPORÂNEA

Como está dito, os Guarani percebem essas questões como um problema, mas em boa parte das comunidades não conseguem mais dizer «não» aos «compensadores» salários<sup>7</sup>, quando a economia das suas aldeias já está desestruturada. A justificativa simples, adotada mesmo por boa parte do indigenismo alternativo, é de que os Guarani foram privados das condições para sobrevivência conforme seus modos tradicionais, o que torna necessárias as políticas de ajuda caritativa (continuada, posto que não são ações apenas emergenciais), além de serem legítimas suas aspirações ao «tratamento igual» como «cidadãos» e, portanto, salário e empregabilidade para atuação no serviço público destinado às suas comunidades (escolas e postos de saúde).

No caso particular do Estado de São Paulo, é importante destacar um vertiginoso crescimento (especialmente por migrações) que duplicou a população Mbyá-Guarani nos últimos 10 anos<sup>8</sup>. Esses grupos migrantes, originários do Sul e dos países vizinhos, ao chegar ao Estado de São Paulo se estabelecem, na maior parte dos casos, em terras públicas e de qualidade inferior às suas terras de origem. Metade da população Guarani do Estado de São Paulo é constituída, atualmente, por jovens e crianças abaixo dos 15 anos de idade. Na maior parte dos casos, suas aldeias não estão muito distantes de centros urbanos, e eles não evitam a circulação por esses centros, antes o contrário. Nesse contexto, aquela população muito jovem mostra-se, também, mais suscetível ao assédio do mundo dos brancos.



Pré-escola municipal na Aldeia Mbyá Krukutu (São Paulo, Capital)

Pode-se falar, também, de um suborno moral para que os Guarani aceitem a escola em suas comunidades. Isso acontece, com muita frequência, pelo estabelecimento de uma falsa interlocução, ou mais propriamente, de uma interlocução real, mas que se constitui num falso diálogo. É comum ouvir-se que os Guarani evitam contestar seus interlocutores, o que na etiqueta ocidental é tomado como concordância («quem cala consente»). Já os Guarani consideram, justamente, que quando não têm espaço para falar, não consentiram, e que não é educado interromper ou interpelar as pessoas enquanto elas falam: a palavra de cada um é sagrada, de modo que ninguém deve *tomar* a palavra, mas esta deve ser garantida pelo anfitrião a cada um dos seus convidados.

No entanto, os agentes dos órgãos que trabalham com os índios costumam considerar que tudo aquilo que têm a dizer e propor aos Guarani é de extrema importância, e não desenvolveram a capacidade de ouvir. Por isso, não costumam prever, para as reuniões que convocam com a participação dos indígenas, o tempo necessário para manifestação de cada um dos participantes, principalmente para os indígenas, cujo ritmo e forma de reflexão e deliberação diferem tanto do modelo ocidental.

## A «SECULARIZAÇÃO» DA JUVENTUDE

Reconhecendo que a escola não é o lugar onde efetivamente se dá a educação Guarani, uma liderança (que também é professor) nos explicou que na escola a criança não vai aprender a viver; que a criança tem que pegar a faca para saber que corta, por a mão no fogo para saber que queima, subir numa árvore para saber que, se for muito alta, não vai conseguir descer sozinha. E isso não se aprende na escola. Esse mesmo professor solicitou à Secretaria de Educação que, em sua comunidade, a escola pudesse permanecer por um ano sem ter aulas, para retomar no ano seguinte. A responsável da Secretaria reagiu tomando por heresia: «Pelo amor de Deus, o sistema não permite!». Então, concluiu o líder Guarani: a legislação diz que a escola deve ser de acordo com a cultura indígena, mas a Secretaria não pode permitir que algum ano não tenha turma, e não tenha escola naquela comunidade.

O fato é que a «escola diferenciada» do discurso oficial é, cada vez mais, apenas um discurso de apaziguamento das consciências. Muitas comunidades indígenas o assumem e reproduzem, como fala retórica, quando a prática das suas



Pré-escola municipal na Aldeia Mbyá Tenondé Porã (São Paulo, Capital)

JURACILDA VIEIRA, 2011

escolas revela um envolvimento completo com a perspectiva não-indígena da seriação escolar, em que um nível de ensino tem a principal função de levar ao nível seguinte. Atualmente, aliás, já existem quase duas dezenas de cursos específicos de 3º grau para indígenas no Brasil, e políticas de cotas em muitas universidades.

No caso particular dos Guarani, um curso específico de Magistério Indígena (*Kuaa Mbo'e*), em nível de Ensino Médio, foi iniciado em 2003 com apoio do Ministério da Educação (MEC) e da FUNAI, e parcialmente custeado pelas Secretarias de Educação dos Estados do Sul e Sudeste do Brasil.

Não é sem importância o fato de que o curso *Kuaa Mbo'e* não era exclusivo para formar professores Mbyá. De fato, os alunos provinham tanto de aldeias Mbyá como de aldeias Avá ou Nhandeva. Além de representar diferenças étnico-culturais (ignorá-las seria o mesmo que ignorar as diferenças culturais entre brasileiros e argentinos, por exemplo), Mbyá e Nhandeva representam, de maneira geral, situações bastante distintas do ponto de vista da manutenção ou lealdade a uma tradição cultural e, mesmo, diferenças grandes de situação sociolinguística.

Mais recentemente criou-se, na Universidade Federal de Santa Catarina, uma licenciatura específica para indígenas, denominada «Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica», destinado a indígenas Kaingang, Xokleng e Guarani. O curso é financiado pelo MEC e FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), em parceria com FUNAI e FUNASA, e tem o apoio da Secretaria Estadual de Educação e de igrejas (Conselho Indigenista Missionário - CIMI, da Igreja Católica, e Conselho de Missão entre Índios - COMIN, da Igreja Luterana). A primeira turma foi iniciada em 2011.<sup>9</sup>

Uma consequência importante da escolarização e formação de jovens interlocutores melhor conhecedores do mun-

do dos *juruá* é uma mudança paulatina, mas acelerada, no padrão de lideranças das comunidades Mbyá. Até poucos anos, a grande maioria de lideranças políticas nessas aldeias era constituída de homens maduros, em geral acima dos 40 ou 50 anos de idade. Recentemente se tem assistido, cada vez mais, substituição dessas lideranças por jovens entre 25 e 30 anos, muitos deles tendo passado por cursos de formação (inicial ou continuada) de professores indígenas.

A própria autoridade do conhecimento começa a deslocar-se, quando os jovens professores «estudam» em livros o que, até então, conheciam pela oralidade na aldeia: as narrativas tradicionais de sua gente.

Nos dois casos – ou seja, na constituição de lideranças políticas jovens, e no deslocamento, ainda que parcial, da autoridade do conhecimento<sup>10</sup> – cria-se uma tensão entre gerações, que em alguns casos se mostra bastante evidente.

## Nos anos recentes, para muitas comunidades Guarani instalou-se uma tensão entre a desejada lealdade aos princípios do Guarani-reko, e a aceitação de uma crescente dependência com respeito aos 'juruá'.

O mais grave resultado da frequência dos jovens Guarani aos programas de formação de professores indígenas dirigidos pelas Secretarias Estaduais é um crescente e claro processo que estamos denominando de «secularização»: jovens indígenas que cada vez mais olham para os conhecimentos e valores tradicionais de suas culturas como se fossem antropólogos, revelando-se desenraizados delas pouco a pouco, tornando-se «investigadores» e «pesquisadores» da cultura de sua gente, passando a «conhecê-las» num esforço de «valorização» da cultura (reificada), com a qual vão perdendo lealdade.

Nesse contexto, não tem sido incomum ouvir jovens professores indígenas relatarem que não entendem muitas coisas e muitas palavras que seus pais e avós (os «velhos») empregam.



JURACILDA VIEIRA, 2011

Meninos Mbyá-Guarani na Escola da Aldeia Jaraguá (São Paulo, Capital)

Um desses professores indígenas propôs-se, inclusive, a «pesquisar» tais palavras e expressões (relacionadas ao mundo religioso Mbyá Guarani) e registrá-las em um dicionário. O que se evidencia, aqui, não é um «mero» problema de competência linguística, mas um distanciamento semântico que tem por base um distanciamento cultural ideológico.

O fato é que os cursos – ministrados, sobretudo, por antropólogos, linguistas e pedagogos – se constituem, em grande parte, em um discurso «sobre» a cultura (e a língua) indígena, e obrigam-se a um forte relativismo e a uma certa generalização (ou pasteurização) a respeito da «cultura Guarani» (uma criação puramente teórica, para fins didáticos), quando reúnem Mbyá e Nhandeva sob um mesmo teto escolar. Pode-se dizer, sem exagero, que em alguma medida, no curso conduzido por professores *juruá*, os jovens vindos das aldeias Mbyá e Nhandeva se «formam Guarani».

O professor Mbyá que nos disse que queria publicar um dicionário, porque os jovens já não entendem certas coisas que os velhos dizem, de fato conseguiu imprimir seu trabalho, com ajuda do Rotary Club de Mongaguá (SP)<sup>11</sup>.

Nos parece significativo (e preocupante) que tal Dicionário tenha necessidade de inscrever um verbete como o seguinte (que parece atender à preocupação que nos manifestou):

***Nhamandú = Sol (a palavra mais usada no momento da reza), (Linguagem mais formal dos Xeramõi) (mais velhos)***

Benites 2010: 12

Em outra ocasião, conversando com um jovem Nhandeva do Rio Grande do Sul, aluno do curso na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ouvimos dele trechos de um mito de origem Guarani que pareciam citações de obras de Clastres e Cadogan.

Por situações como essas e outras afins, estamos denominando, aqui, tal processo como de «secularização». Tomamos secularização em um sentido amplo, mas não totalmente descolado de seu sentido literal, que remete ao processo pelo qual a religião ou o aspecto religioso deixa de ser o núcleo agregador da cultura. O sentido, de todo modo, aproxima-se muito daquilo que escreveu Ebersole:

***«a cultura é secular quando sua aceitação é baseada mais em considerações racionais e utilitárias do que na reverência e na veneração.»***

1987: 1102

Ao introduzir os jovens Mbyá na lógica da descrição etnográfica e «científica», os cursos de formação contribuem fortemente para a «secularização» em curso, para a qual quisemos chamar a atenção nesse trabalho.

## CONCLUSÃO

O presente texto não constitui uma valoração, negativa ou positiva, sobre as circunstâncias atuais e as decisões que vêm sendo tomadas, com respeito à educação de seus filhos, pelas comunidades Mbyá no Sul e Sudeste do Brasil. O que buscamos fazer foi o registro de um percurso histórico de mais de trinta anos, que temos acompanhado de modo bastante próximo, em um esforço de chamar a atenção para a existência desse processo em curso, e uma tentativa de alerta ao indigenismo.



## NOTAS

<sup>1</sup> «O juruá vem e logo quer meter escola e policia no nosso meio; e isso destrói o nosso sistema» (Melià, 1995: 149). O termo juruá é uma forma depreciativa, empregada pelos Mbyá para referir-se aos não-índios.

<sup>2</sup> Algumas das principais aldeias Mbyá assentadas no Sul do Brasil no século XX (de migrações originadas do Paraguai e Argentina), em terras reservadas aos Kaingang, foram: Limeira (T.I. Xapecó, SC), Rio Toldo (T.I. Ibirama, SC), Palmeirinha (T.I. Mangueirinha, PR), Lebre (T.I. Rio das Cobras, PR), Irupá (T.I. Guarita, RS), Passo Feio (T.I. Nonoai, RS) e Cacique Doble (T.I. Cacique Doble, RS).

<sup>3</sup> O curso surgiu em 2003, por uma parceria do MEC, FUNAI e Secretarias de Educação de 5 Estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo.

<sup>4</sup> De fato, viver segundo seu sistema ainda é o esforço da maioria das comunidades.

<sup>5</sup> O modo de ser dos Guarani.

<sup>6</sup> É conhecido o fato de que muitas comunidades indígenas que passaram a adotar os hábitos alimentares ocidentais, baseados sobretudo em produtos industrializados como massas, biscoitos e refrigerantes, passaram a apresentar altos índices de obesidade e diabetes, e crescimento de doenças coronárias e outras relacionadas também aos (novos) hábitos sedentários.

<sup>7</sup> Um indígena vice-diretor de escola recebe, no Estado de São Paulo, quatro mil reais por mês.

<sup>8</sup> De aproximadamente 1800 pessoas no ano 2000, para cerca de 3600 em 2011. A comparação é feita a partir dos dados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no ano 2000, publicados pela «Revista Babel» (publicação semestral dos alunos de Comunicação e Artes da USP), nº 8, ano 2000, pg. 8, com dados da Coordenação Regional Litoral Sudeste da FUNAI, 2011.

<sup>9</sup> Ver detalhes em: <http://licenciaturaindigena.ufsc.br/>

<sup>10</sup> Certamente esse não é um processo comum a todas as comunidades e a todos os indígenas que participam de cursos de formação. Alguns jovens professores Mbyá inclusive fazem questão de levar seus alunos periodicamente à Opy (casa de reza) para ouvirem ensinamentos dos líderes e guias espirituais.

<sup>11</sup> Benites, 2010.

## BIBLIOGRAFÍA

### MELIÀ, BARTOMEU

1995. «Educação indígena y escuela». In: B. Melià, *Elogio de la lengua Guarani*. Asunción, Paraguay: CEPAG, pp. 149-153.

### BENITES, DANILO (VERÁ MIRIM)

2010. *Dicionário Guarani / Português*. Mongaguá, SP: Rotary Club de Mongaguá – centro (Distrito 4420).

### DAUENHAUER, NORA M. & DAUENHAUER, RICHARD

1998. «Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southeast Alaska». In Lenore A. Grenoble & Lindsay J. Whaley (eds.), *Endangered Languages. Language loss and community response*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, p.57-98.

### EBERSOLE, LUKE

1987. «Secular». *Dicionário de Ciências Sociais*. Coord. Benedicto Silva. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, pp. 1102-1103.