

CORPOS INDÍGENAS, GESTUALIDADE BRANCA: PARADOXOS DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

INDIAN BODIES, WHITE PEOPLE GESTURES: PARADOXES OF INTERCULTURAL EDUCATION

**Denise Monteiro de CASTRO¹
Marcos Garcia NEIRA²**

Resumo: *O presente artigo descreve um estudo de caso de tipo etnográfico que pretendeu identificar as relações entre o patrimônio cultural corporal do povo guarani e a educação escolar. Realizado em uma escola estadual indígena situada no litoral paulista, a investigação recorreu à observação participante, entrevistas com profissionais da escola e registros fotográficos. Os dados, registrados em diários de campo, foram submetidos à descrição crítica e confrontados com a teorização da cultura corporal, da educação indígena e da antropologia. A pesquisa revela a permanência das práticas corporais guaranis no contexto extraescolar e sua ausência no currículo. Dentre os elementos que permitem entender essa dissonância, destaca-se a questão da identidade étnica, em processo de fragmentação.*

Palavras-chave: *Educação escolar indígena. Cultura. Corpo. Currículo.*

Abstract: *The present article describes a case study of an ethnographic type which intended to identify the relation between the corporal culture patrimony of Guarani people and school education. Conducted in a state run Indian school, located in the cost of São Paulo state, the investigation made use of participant observation, interviews with the school professionals and photographic records. The data, recorded in field diaries, were subjected to critical description and compared with the theorization of the body culture, Indian education and anthropology. The research reveals the remaining of Guarani corporal practices in the extra-school context and its absence in the curriculum. Among the elements which lead to the understanding of this dissonance, the issue of ethnic identity and fragmentation process is highlighted.*

Keywords: *Indian education. Culture. Body. Curriculum.*

¹ Pedagoga da Prefeitura Municipal de Cubatão – dmcastro19@yahoo.com.br

² Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da USP – mgneira@usp.br

Introdução

O estado de São Paulo possui, em seu território, aldeias Guarani Nhandéva, Guarani Mbya, Terena, Kaingang, Krenak e Pankararu, formando um conjunto de aproximadamente 29 aldeias. Em cumprimento à legislação estadual que tem orientado as ações do Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria de Estado da Educação (SEE), têm sido implementadas medidas legais para definir as escolas indígenas como escolas diferenciadas, onde o ensino é intercultural e pode ser bilíngue, desde que a comunidade da aldeia assim o decida.

No atual momento histórico em que a sociedade brasileira busca aprofundar a participação democrática de todos os grupos que a compõem, paira um certo consenso de que a escola pode ser uma instituição determinante desse processo por meio de um ensino que reconheça, valorize e respeite a diversidade cultural.

Há muito, as investigações de Daolio (1995) explicitaram que as diferenças culturais manifestam-se, também, por meio da linguagem corporal. Santin (1987), por sua vez, concebe a gestualidade como forma de comunicação e interação. Se cada grupo social, ao longo de sua trajetória histórica, produz e reproduz um determinado repertório de gestos que o distingue dos demais, será lícito dizer que é pela gestualidade, consubstanciada no patrimônio cultural corporal, que diferentes grupos produzem, atribuem e socializam significados.

Tomando como referência a Antropologia Cultural, Daolio (1995) explica que a linguagem corporal resulta das interações sociais e da relação dos homens com o ambiente, construindo seu significado em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais presentes nas diferentes culturas, em diferentes épocas da história. Quando brincam, jogam ou dançam, as crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Depreendemos daí que as instituições educativas deverão favorecer um ambiente social em que a criança se sinta estimulada e segura para manifestar suas práticas culturais corporais. Quanto menos constrangedor, do ponto de vista dos movimentos, for o espaço educacional, maior será a possibilidade da criança ampliar seus conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vive.

Acompanhando o movimento educacional mais amplo, a pedagogia da cultura corporal deverá atentar para a integração e direito à diferença. Basta de exigir desempenhos, práticas e corpos homogêneos. Cada escola deve desenvolver currículos³ que levem em conta os condicionantes contextuais que

³ Para Silva (2007), o currículo incorpora, com maior ou menor ênfase, conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, relações sociais, valores que se deseja inculcar e identidades de alunos/as que se quer formar.

configuraram o surgimento e a reprodução de determinadas práticas corporais, bem como o repertório das manifestações da linguagem corporal que caracterizam os grupos que coabitam a escola (NEIRA e NUNES, 2008). Tal preocupação, em nosso entender, é requisito indispensável para dotar de coerência a função social de uma instituição comprometida com a formação de cidadãos e cidadãs dispostos a atuar efetiva e criticamente diante da cultura pública à qual estão expostos.

A centralidade das questões culturais traz à luz inevitavelmente a multiplicidade de culturas encontradas hoje no interior de um dado país e que, obviamente, se refletem nas escolas, lançando enormes desafios para suas pedagogias. Essa multiplicidade convive, paradoxalmente, com fortes tendências de homogeneização cultural. Ainda que se venham tornando mais visíveis as manifestações e expressões culturais de grupos até pouco tempo atrás “invisíveis”, o que se observa são propostas curriculares onde predominam formas culturais produzidas e veiculadas prioritariamente pelos setores mais favorecidos da população (SILVA, 2006).

Os movimentos em direção à homogeneização ou diversificação não se processam sem lutas. As relações entre as distintas identidades culturais, assim como as tentativas, por parte de diferentes grupos, de afirmação e de representação em políticas e práticas sociais, são complexas, tensas, competitivas e imprevisíveis. Esse panorama conflituoso, pleno de avanços e recuos, evidencia-se tanto nos noticiários que veiculam guerras, agressões, perseguições e discriminações, como no sobressaltado cotidiano em que buscamos viver e conviver com a violência, fundamentalismo, xenofobia, ódio e exclusão social. “Hoje a necessidade de um reconhecimento e valorização das diversas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção do país é cada vez mais afirmada” (CANDAUI, 1997, p. 241, citada por MOREIRA, 2002, p. 17). As contradições envolvidas nesse reconhecimento e nessa valorização certamente impõem desafios para a organização e desenvolvimento das ações pedagógicas de qualquer escola.

A pedagogia em contextos culturalmente diversificados se beneficia significativamente quando adota como pano de fundo o conceito de cultura advindo dos Estudos Culturais. Sinteticamente, seria possível afirmar que a teorização cultural compreende a cultura como processo simbólico, no qual os seres humanos dão sentido às suas produções. Cultura seria toda a produção de significados e, nesse sentido, transforma-se em um verdadeiro campo de lutas por validação (HALL, 2003). Ao enfatizar a diversidade e não a universalidade, os Estudos Culturais reforçam a ideia de humanidade como espécie e propõem que cada grupo ou etnia olhe para os outros como diferentes, nem superiores nem inferiores.

Parece óbvio que todos temos um corpo e nos comunicamos por meio dele. Também parece evidente que crianças e jovens em geral se utilizam mais de seus corpos, enquanto suporte para a expressão de seus sentimentos e modos de ver o mundo, bem como com intenções lúdicas, do que os adultos. No entanto, dezenas de atitudes (cotidianas ou não) nas quais os movimentos corporais são acionados, quase sempre como forma de linguagem, não despertam a atenção de pais, educadores ou pesquisadores. A presente pesquisa, ao procurar elucidar como uma determinada escola aborda a cultura corporal de uma comunidade indígena, analisou as práticas corporais no interior da instituição, tecidas por meio das relações estabelecidas entre a pedagogia e a gestualidade.

É sabido que, nas sociedades indígenas, o corpo é amplamente utilizado para fins expressivos. Sua arte indígena é repleta de manifestações de pintura corporal e confecção de objetos ao mesmo tempo artísticos, utilitários ou ritualísticos. Os povos indígenas possuem danças e gestos específicos, usam o corpo de múltiplas formas. Tamanha diversidade, embora intrigue os pesquisadores há gerações e ocorra também no interior das escolas, não tem despertado a mesma curiosidade. Muito pouco se discutiu acerca do tratamento destinado pelas instituições educacionais à cultura corporal indígena. Se, por um lado, nos últimos anos proliferaram pesquisas pedagógicas de vertente intercultural, por outro, a parcela da experiência educativa que elucide a educação corporal foi deixada ao acaso. Ao inexistirem em trabalhos de campo que se debrucem sobre a temática, o estudo de caso aqui arrolado envereda por territórios ainda pouco explorados. Em síntese, recorre à etnografia para desvelar o tratamento pedagógico que uma escola indígena destina às práticas corporais. Desde já, alertamos para a necessidade de empreender novas pesquisas de maneira a possibilitar o confronto das descobertas auferidas.

O contexto da investigação

A escola que acolheu o estudo situa-se na aldeia de Itaóca, onde residem cerca de 22 famílias pertencentes a dois subgrupos da etnia Guarani, os Mbya e os Nhandéva, autodenominados “Tupi-guarani” ou, simplesmente, “Tupi”. Na época da investigação, entre setembro de 2006 e setembro de 2007, a instituição era dirigida por um membro da etnia Mbya, que ocupava o cargo de vice-diretor, mas acumulava funções de secretário, diretor e coordenador pedagógico. As atividades escolares distribuíam-se pelos turnos matutino e vespertino. O período da manhã recebia 25 alunos pertencentes à etnia Mbya, divididos em duas classes. Para as crianças menores, o currículo proposto correspondia à

primeira e segunda séries do Ensino Fundamental, enquanto para as crianças mais velhas e jovens, o currículo equivalia à terceira e quarta séries. O turno da tarde dispunha de uma só turma composta por 12 alunos, todos filhos de uniões entre índios Nhandéva e não índios. Os professores responsáveis pelas turmas pertenciam à etnia na qual atuavam. Inversamente à condição do gestor, que frequentava um curso de magistério mediante um convênio entre uma universidade pública e a SEE-SP, os professores não dispunham de formação profissional específica.

Embora reconheçam semelhanças entre si, destacam as diferenças como forma de distinção e afirmação de uma identidade própria. Essas questões remontam à época de sua chegada à região. Os Mbya e Nhandéva ocuparam o litoral paulista, fluminense e capixaba em levadas sucessivas, misturando-se nas diversas aldeias. Os Nhandéva antecederam os Mbya, justamente num momento histórico em que a atitude de procurar integrar-se à cultura cabocla e caiçara representou uma estratégia de sobrevivência. No entanto, o fato de adotarem práticas culturais dos não-índios, e até mesmo de se misturarem com eles, com a permissão de casamentos com membros de fora do povo, não significou a perda de elementos essenciais da cultura, como a língua e a religião. As descobertas de Schaden (1974), resultantes de suas pesquisas na década de 1940, já acusavam a permanência de traços tradicionais, apesar do intercâmbio cultural:

Quem quer que procure conhecer em suas próprias aldeias os índios Guarani da atualidade, não deixa de perceber desde logo que certos domínios de sua cultura se apresentam inteiramente abertos a influências estranhas, ao passo que em outros é extraordinariamente forte o apego aos padrões tradicionais. (SCHADEN, 1974, p. 11)

Várias aldeias mantêm suas *opy* - casa de reza - em condições de uso frequente, com a presença de pajés responsáveis pela realização de rituais da tradição Guarani. Os praticantes costumam dirigir-se à casa de reza pelo menos uma vez ao final do dia, onde fumam seus cachimbos de tabaco e bebem chimarrão, fazem suas rezas e conversam. Entre os rituais religiosos destaca-se o *ñemongarái*, a cerimônia de imposição dos nomes, ou batismo, das novas crianças da aldeia. Trata-se de um evento ligado ao calendário religioso e social do ciclo do milho e ocorre na época da primeira colheita, no verão, em fins de janeiro e começo de fevereiro. O ritual é conduzido pelo pajé da aldeia ou por um pajé convidado, dura várias horas, começando no início da noite e se alongando pela madrugada. Muitos integrantes de outras aldeias, geralmente parentes, são convidados a participar, podendo comparecer também alguns

*jurua*⁴ considerados amigos de integrantes da aldeia.

Os grupos Mbya que continuam a chegar ao litoral do estado têm algumas condutas diferentes dos Nhandéva, especialmente no que concerne à miscigenação com não-índios. Caso ocorra, a pessoa deve abandonar a aldeia, restrita aos casais endogâmicos. Na comunidade investigada, os pajés pertencem ao grupo Mbya, para o qual o apego às práticas religiosas tradicionais é mais forte. O contexto histórico dos últimos quinze anos corrobora atitudes de afirmação da identidade de povos indígenas e de seu desejo de serem reconhecidos como diferentes e portadores de direitos específicos, em função de suas características culturais. Bem diferente era o contexto das migrações dos Nhandéva do século XIX até meados do século XX, período no qual a integração à sociedade mais ampla, entenda-se branca⁵, era uma maneira de absorver influências que modificavam alguns aspectos de sua cultura, resistência a outros, mas, de qualquer modo, alcançar maior respeito das comunidades não-índias com as quais necessitavam relacionar-se.

A reza (*porahêi* para os Nhandéva, *porái* para os Mbya), por ser comumente acompanhada de vivências rítmicas, é elemento relevante na valorização da cultura corporal indígena. Nas análises de Schaden (1974), esse rito simboliza um traço de união entre o mundo dos vivos e o sobrenatural.

Cada porahêi consiste (...) em texto e melodia, ligados a movimentos rítmicos de dança. Muitos dos textos são incompreensíveis, havendo uma série de notas alongadas e algumas palavras, mais ou menos conexas, referentes à esfera sobrenatural. O importante não parecer o sentido das palavras em sua sequência lógica, mas o seu poder evocativo no domínio das vivências religiosas. Durante o porahêi intensifica-se o sentimento religioso, a ponto mesmo de se produzir estado de êxtase. Alheios a tudo que se passa em torno deles, os participantes experimentam profundo arrebatamento, ficando, não raro, com o rosto transfigurado, e chegando a chorar de emoção (SCHADEN, 1974, p. 119).

A forte presença do canto, da dança e do som instrumental na cultura guarani, inclusive como um dos aspectos fundamentais na reafirmação da identidade, chama nossa atenção para a socialização desse patrimônio cultural corporal que permeia a construção da “pessoa Guarani”.

⁴ O termo *jurua* é utilizado para denominar todos os não-índios. Significa literalmente “boca cabeluda”, o que traz à memória a imagem do colonizador europeu.

⁵ Mesmo reconhecendo o caráter híbrido do patrimônio cultural da sociedade brasileira atual, neste artigo empregamos o termo “cultura branca” dada sua posição de dominância.

Em seus estudos acerca da iniciação ancestral vivida pelas crianças guarani Mbya, Moura (2005) resalta as questões corporais e apresenta a “pessoa Guarani” como um “corpo sonoro”, como ser que é som, “palavra-alma”. O som, o ritmo e a harmonia de cantos e danças materializam as relações orgânicas entre determinadas cosmologia e sociologia. Na ótica da autora, os cantos e danças rituais assumem funções primordiais na constituição do ser, ou seja, da pessoa Guarani:

A transmissão dos mitos pela dança e pelo canto não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta uma força para o não verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem centralizada opõem à sua ação e toca pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo, isto é, da corporeidade (MOURA, 2005, p. 26)

É nesse contexto que se dá a educação das crianças. Os ritos vividos no cotidiano das aldeias formam cada um dos Guarani. Descoberta que vem corroborar os achados de Schaden (1974). Mesmo diante do processo de aculturação vivido por esse povo, os traços fundamentais de sua cultura persistem. Dentre eles, a autonomia das crianças, verificada nas diversas aldeias que visitou, chamou a atenção do pesquisador:

Tal característica é o respeito pela personalidade humana e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se intervir de maneira decisiva no processo. No que respeita ao desenvolvimento psíquico e moral da pessoa, o Guarani descrê inteiramente da conveniência e da eficácia de métodos educativos, a não ser a título excepcional ou por via mágica. O extraordinário respeito à personalidade e à vontade individual, desde a mais tenra infância, torna praticamente impossível o processo educativo no sentido da repressão. As tendências da criança nada mais são, na opinião do Guarani, do que manifestações de sua natureza inata (SCHADEN, 1974 p. 59 - 60).

A descrença num processo educativo intencional é coerente com a noção de pessoa, que, por sua vez, articula-se à concepção religiosa de alma ou da individualidade psíquica e moral, que “já nasce pronta ou, pelo menos, com determinadas qualidades virtuais, por assim dizer embrionárias” (p. 61). Os Guarani acreditam que pouco pode ser feito para mudar as potencialidades dos indivíduos, dado que já trazem, em sua alma, determinadas propensões. Por

isso, é o batismo uma cerimônia tão importante. Nele, o pajé nomeia cada uma das novas crianças da aldeia, após receber em sonho os nomes apropriados, indicando suas tendências e até mesmo seu destino.

Apesar disso, o ritual de iniciação dos meninos Mbya, marcado pela perfuração do lábio inferior, onde se encaixa um *tembeta*, envolve, de certa maneira, aspectos formativos.

Condição essencial é que o menino tenha passado previamente por um período de aprendizagem, sob a orientação do pai ou de alguma pessoa encarregada, em que se lhe tenham ensinado as técnicas de trançar e outras habilidades - para que não venha a tornar-se preguiçoso. [...] Os iniciandos recebem uma série de recomendações ou conselhos (a que chamava 'educação'). São mais ou menos os seguintes: 'trabalhar bastante, plantar bem, não fazer mal a ninguém, não ofender a família dos outros, não maltratar a ninguém, comportar-se bem nas viagens (isto é, não beber muita pinga), fazer os trabalhos de roça bem feitos, não maltratar a mulher quando casar (SCHADEN, 1974, p. 89).

A investigação

Seguindo as recomendações de Stake (1998), empreendemos um estudo de caso de tipo etnográfico que recorreu a observações participantes das atividades didáticas e das práticas corporais que ocupavam os momentos livres da rotina escolar, bem como aquelas presentes na comunidade; entrevistas gravadas com os professores responsáveis pelas turmas e com o gestor da escola e conversas informais com pessoas da aldeia.

O material resultante (registros em diário de campo e transcrições dos depoimentos) proporcionou o que Geertz (1989) denomina de “descrição densa”. Trata-se de uma análise interpretativa dos dados, a partir dos referenciais teóricos da educação intercultural.

A cultura corporal indígena

A gestualidade evidencia a cultura guarani, conforme constatado em diversos momentos, caracteriza-se pela liberdade e expressividade. O andar, por exemplo, ocorre comumente acompanhado do arrastar dos pés, de preferência descalços, mesmo nos dias muito frios. Durante as refeições, as pessoas se agacham ou se sentam de diversas maneiras e usam as mãos para, delicadamente, selecionar os alimentos no prato ou arrancar cuidadosamente pedacinhos de um *txipa*⁶.

Cuspir no chão é bastante comum entre os Guarani, constatado algumas vezes em sala de aula e frequentemente no ambiente externo. Decorre provavelmente do hábito de fumar tabaco, algo não raro entre crianças mais velhas e jovens. Em todas as idades, assobiam e catam piolhos.

Cantar também é uma prática constante. Segundo um dos professores Mbya, o canto faz parte das tradições desse povo. As canções entoadas coletivamente vão sendo aprendidas pelas crianças. A relevância dessa prática cultural, para o povo Guarani, foi ressaltada pelo gestor da escola e na apresentação de um CD-ROOM gravado pelas crianças e jovens de Itaóca:

Através do canto e da palavra o Guarani se comunica com os Deuses. O canto infantil possui força religiosa, pois as almas das crianças são puras. O canto tem o poder de curar as pessoas e fortalecer a vida comunitária (ÑANDE REKO ARANDU, 2000, p. 01).

O sentar, *guapy*, é uma atitude frequente entre os Guarani, que utilizam, entre outros, um banquinho de confecção artesanal. Quando chegamos às suas casas, oferecem um banco ou cadeira e dizem “E-guapy!”, “sente-se”. Schaden (1974) faz referência a esse objeto e sua importância nos rituais de iniciação masculina. Na sala de aula, os estudantes sentam-se de formas variadas: ajoelhado, agachados, de pernas cruzadas, as duas pernas para o mesmo lado, uma para cada lado, penduradas etc. De maneira geral, as crianças Mbya suportam melhor essa atitude do que os Nhandéva. Uma das explicações para isso talvez resida no fato de que, entre os Mbya, a força da tradição de sentar-se para ouvir é maior, como se percebe nas palavras de um dos líderes: “Deus ensinou a fazer as brincadeiras infantis. E as crianças se colocavam uma ao lado da outra, sentadas, para receber os ensinamentos. Andando de um lado para o outro, em frente às crianças, um velho sábio ensina as crianças a cantar e a brincar”.

Fora da escola, foram verificadas determinadas práticas, principalmente entre adultos em situações de trabalho. Carregam as compras e outros objetos em sacolas e mochilas; as mulheres usam um cesto com tira na cabeça, de confecção indígena, para carregar plantas e outros produtos que são vendidos nas feiras da região. Schaden (1974) se refere a este cesto quando aborda a divisão sexual do trabalho: “(...) dir-se-ia que a mulher Guarani sem a sua cesta-de-carregar é comparável a um soldado sem fuzil. E é um particular importante de sua dependência com relação ao marido, uma vez que a técnica de trançar faz parte da cultura masculina”. (p. 76)

Durante a construção da casa de reza (*opy*), observamos cerca de doze

^oEspécie de pão de farinha de trigo, outrora feito de milho.

homens trabalhando na cobertura, no núcleo Mbya da aldeia. Alguns carregavam feixes de sapé morro acima, outros (sentados em vigas ou banquinhos) cortavam as raízes de feixes de sapé com facões, outros (igualmente sentados) organizavam novos feixes, outros estavam sobre o telhado arrumando os feixes. No interior, dois homens, inclusive o cacique, trabalhavam na estrutura do telhado, apoiados em escadas. Conversavam pouco e estavam muito concentrados em seu trabalho.

Presenciamos, também, ocasiões de limpeza coletiva das áreas de plantio. O trabalho é realizado predominantemente por mulheres jovens ou ainda adolescentes. Usam enxadas, pás e carrinhos de mão. As mulheres mais velhas não participam. Permanecem diante de suas casas, ao lado da fogueira, cozinhando ou nos tanques coletivos, lavando as roupas em meio a animadas conversas, interrompidas raramente, para atender às crianças em suas brincadeiras e solicitações.

Durante a maior parte do tempo, as crianças estão brincando. Foram significativas, em quantidade e variedade, as brincadeiras observadas nos espaços externos da escola e demais localidades da aldeia. Mesmo fora do horário de aulas, as crianças recorrem à escola para brincar, principalmente em seu pátio coberto, o único espaço da aldeia com cobertura e superfície lisa e escorregadia. Protegidas do sol ou da chuva, todas as crianças da aldeia usufruem desse espaço sozinhas (raramente), acompanhadas de outras crianças ou de pessoas mais velhas. As crianças circulam livremente pela aldeia e se reúnem em grupos endoétnicos para brincar. Na escola, conforme observado, apreciam escorregar de diversos modos, inclusive uns puxando os outros. Jogam bolinha de gude e futebol, fazem acrobacias, correm, dançam, rolam etc.

Outro espaço apreciado por elas é o entorno da escola, no qual, com frequência, são depositados materiais trazidos sob encomenda, geralmente para construção. Assim, areia e pedregulho são matérias-primas para infinitas brincadeiras. A livre manipulação de objetos para fins lúdicos foi amplamente observada em ambas as etnias, dentro e fora da sala de aula. Jogos eletrônicos foram vistos uma única vez; uma criança Nhandéva brincava com um mini-game enquanto esperava o transporte da Prefeitura para levá-la à escola fora da aldeia.

No núcleo Mbya da aldeia, verificamos brincadeiras semelhantes àquelas observadas na escola, e outras nas quais pequenos grupos, geralmente divididos por gênero, brincavam com os elementos disponíveis no ambiente: pauzinhos, terra, potes de plástico, folhas de palmeira, pedaços de cana etc. Por vezes, notamos duas, às vezes três crianças pequenas brincando alegremente com um triciclo de plástico, aproveitando as ladeiras que se formam entre uma casa e outra. Em algumas casas Nhandéva foram vistas crianças balançando nas árvores ou escorregando com papelão pelos barrancos e pulando corda.

A educação do corpo na escola indígena

Os professores Mbya em geral trabalham de pé, sentam-se pouco e sempre à sua mesa; raramente se colocam ao lado do estudante, embora circulem muito e os atendam nas carteiras. Jamais gritam. Advertem as crianças falando baixo e com semblante sério. Sorriem com frequência. Fazem perguntas. Cantam com a turma. Os “sermões” são raros. Têm total controle disciplinar e, quando chamam a atenção de alguém, são sempre atendidos. Mostram-se bastante pacientes com os novatos. Um ambiente assim formatado, pudemos verificar, propicia a socialização do padrão gestual desejado pela instituição escolar. Ao acompanharmos atentamente a “iniciação” de uma criança, constatamos que as interações com o professor viabilizaram, aos poucos, a adaptação de seu repertório gestual às exigências escolares e, ou seja, seu corpo moldou-se às atitudes esperadas pela escola. (permanecer sentado várias horas, escrever, pintar, apontar, apagar etc.).

Exercendo uma função estritamente docente, os professores Mbya perguntam, escrevem e desenham na lousa, explicam, circulam pelas carteiras, fazem intervenções individuais e coletivas, solicitam a leitura. Eles próprios leem em voz alta, devagar, passam a lição na lousa e no caderno, propõem exercícios, apagam, corrigem, pesquisam no dicionário e fazem registros.

O professor Nhandéva passa boa parte da aula sentado à mesa de trabalho. Às vezes um ou outro estudante, vai até ele e senta em seu colo. Segura na mão dos menos hábeis para auxiliá-los na escrita. Sorri bastante, beija, abraça e é rodeado pelas crianças. Irrita-se constantemente e faz ameaças de mandar bilhete ou conversar com os pais ou com o diretor, chegando a gritar algumas vezes. Faz repetidas advertências de que “precisa sentar direito para escrever!”. A chamada de atenção com relação à postura na carteira é um fato digno de nota, pois observamos que alguns estudantes, distraidamente, sentam-se sobre os joelhos.

Apesar de se tratar de uma turma menor e predominantemente composta por crianças maiores, as situações de indisciplina observadas foram numerosas e constantes. O professor usa a lousa com muita frequência e escreve listas de exercícios para cópia. Lê com rapidez. Faz mais atendimentos individuais que coletivos, tanto para explicar como para corrigir.

Como medida de controle, o professor Nhandéva utiliza reprimendas corporais: manda sentar, compara o desempenho dos estudantes, pede que parem, discute, muda alunos de lugar, pede que fiquem quietos, manda parar com brincadeiras e manda embora. Outro fato que contribui em demasia para o desassossego do professor é a circulação de crianças pequenas em sala de aula. Comumente, reage mal, queixa-se e manda os pequenos embora.

Constatamos, também, que os conflitos ocorridos entre os estudantes

refletem, muitas vezes, contendas familiares exteriores à escola e representam situações de difícil administração para o professor. Nessas situações, a “salvação” está na figura do gestor. Sua ausência somente amplia o problema.

Embora pareçam salas de aula diferentes, delas extraímos uma mesma sensação. Um observador desatento certamente dirá que as pedagogias desenvolvidas pelos professores observados são diferentes. Entretanto, quando a questão em tela é a educação corporal, ambas denotam preocupações e percursos semelhantes.

As atitudes dos professores Mbya refletem a autoridade que a comunidade espera que tenham junto aos estudantes, enquanto líderes e possuidores das “belas palavras”. Apesar da distância corporal, mantêm o bom humor, o interesse e a preocupação com as tarefas que os estudantes realizam. Diversificam as atividades pedagógicas de leitura, escrita e cálculo, envolvendo boa parte da atenção das crianças e, principalmente, dos jovens, quase todos alfabetizados. Como vimos, a comunidade espera que a escola os prepare para o impacto que sofrem no contato cotidiano que certamente virão a ter mais intensamente com os *juruá*, com seus hábitos e valores. Diante disso, o ensino da língua portuguesa e das operações matemáticas são priorizados. Para tanto, os docentes recorrem a estratégias características da pedagogia da transmissão que, segundo Formosinho (2007), atende aos princípios da educação monocultural. Permanecer sentado, ouvir e copiar são práticas, a todo tempo, ensinadas e cobradas. Nossa impressão é que o ambiente da sala, se deve sobretudo, à espécie de relação que os professores Mbya estabelecem com a comunidade, que ampara suas atitudes e, ao mesmo tempo, é atendida em seus anseios quanto à escolarização dos seus filhos. O próprio gestor da escola, membro da etnia, no período matutino faz presença constante dentro e fora da sala de aula, o que reforça o poder de coerção dos adultos sobre as crianças e jovens.

Entre os Nhandéva, a relação escola-comunidade aparenta uma certa tensão, o que dificulta ainda mais a atuação do professor. Em conversas informais com pessoas dessa etnia, verificamos que a oferta de educação intercultural e bilíngue na escola da aldeia não reflete o desejo da comunidade Nhandéva. Duas famílias, por exemplo, não matricularam seus filhos na aldeia, mas sim numa escola municipal na área urbana do município. O fato de o professor não possuir formação em magistério foi mencionado como o motivo da falta de controle sobre a turma. Colabora para agravar a situação, a informação de que o cacique, ao oferecer um cargo de professor para uma pessoa de outra aldeia, tentava impedir que os Nhandéva estudassem em outros locais; “já que todos falam português” e têm direito ao transporte escolar gratuito, poderiam desfrutar de aulas com um “professor formado”.

Nota-se que os professores Mbya dispõem de todo o apoio para “disciplinar” os corpos dos estudantes e impingir-lhes a gestualidade característica da cultura escolar. Ao que indicam as observações, por essa via alcançam o objetivo. Sem o mesmo suporte, o professor Nhandéva recorre a outros meios e, gradativamente, institui a mesma educação corporal em sala de aula. Por vias e dispondo de recursos diferentes, em ambos os grupos a preocupação com o controle dos corpos está instalada (FOUCAULT, 1992), consubstanciando uma visão estritamente disciplinar da educação corporal.

Considerando o atual contexto democrático e diversificado da escola contemporânea, e seu compromisso com uma formação voltada para a participação crítica na vida pública, teóricos da educação intercultural do porte de Kincheloe e Steinberg (1999) e Stoer e Cortesão (1999) coincidem ao afirmar a necessidade do desenvolvimento de pedagogias que promovam a articulação entre cultura local, regional ou tradicional, com a cultura escolar.

Essa questão aparece entre as preocupações de alguns setores da comunidade. As manifestações dos responsáveis pela educação revelam interesse na construção e desenvolvimento de um projeto pedagógico que promova a revitalização de práticas tradicionais (os grupos de canto e dança de ambas as etnias e as técnicas de agricultura tradicional Mbya, por exemplo). As lideranças Mbya e Nhandéva também reputam à escola grande importância na manutenção da cultura indígena e, simultaneamente, no acesso das crianças e jovens ao patrimônio valorizado pela sociedade mais ampla. Não obstante, durante todo o período de observação, todas essas ideias permaneceram na esfera das intenções.

Nossas análises evidenciam que a escola em questão dispensa pouca atenção à cultura guarani, chegando a contribuir para sua fragmentação, uma vez que as crianças e jovens Mbya e Nhandéva frequentam turnos diferentes, nos quais acessam currículos diferenciados. As diferenças, conforme se notou, só fazem reforçar comportamentos discriminatórios. Dos diálogos com as crianças Nhandéva, extraímos expressões como: “foram os índios!”, referindo-se às crianças Mbya; ou: “Olha os índios!”, quando o depoente apontava uma família Mbya que chegava da cidade com cestos artesanais. Uma delas, ao ser questionada: “E você, não é índio?”, respondeu: “Não, sou Tupi!”. Por sua vez, um professor Mbya revelou certo preconceito com relação aos comportamentos das crianças Nhandéva que, em sua opinião, refletem a maneira, segundo ele inadequada, com que esse subgrupo educa seus filhos. Em suma, tais circunstâncias permitem deduzir que famílias Mbya orientam seus filhos a não interagir com os Nhandéva e vice-versa.

Quando o professor Nhandéva fala das suas intenções de inserir os ensaios de um grupo de canto e dança de sua etnia nas atividades da escola,

denota certa preocupação com a manutenção, entre as crianças, de “sua cultura?”. Apesar disso, seus interesses, conforme notamos, não abrangem a valorização dessa experiência cultural por meio de atividades pedagógicas que envolvam canto, registro e análise do conteúdo das canções, ouvir/ler outras canções e histórias dos Guarani e de outras etnias, conhecer as tradições de seu povo ligadas aos conteúdos das danças, brincadeiras e canções, como, também, aquelas pertencentes a outros povos, etc. A promoção de uma pedagogia intercultural implica, necessariamente, fomento do diálogo entre o repertório de conhecimentos dos diversos grupos culturais (PEREIRA, 2004). Para tanto, o professor poderia atentar às vozes de sua própria cultura e transformar o currículo em um conjunto de experiências proveitosas para um entendimento crítico da cultura Guarani e, também, o acesso ao patrimônio dos outros grupos.

Contrariando o discurso docente, os dados coletados durante as aulas evidenciam um grande compromisso com a cultura não-indígena. Embora tenhamos constatado a diversidade de práticas corporais lúdicas e rítmicas que caracterizam a cultura indígena, o currículo escolar parece deixá-las do lado de fora. A pedagogia, que deveria ser intercultural, nega parcela significativa do patrimônio de um povo para quem a linguagem corporal é um elemento distintivo.

Se interpretarmos esse fato com o apoio de McLaren (2003), veremos que o que se faz nada mais é do que corroborar princípios neocolonialistas. O neocolonialismo reedita a tradição colonialista. Um currículo centrado em “conhecimentos brancos” (formas de sentar-se, de atuar em sala, de manifestar-se, etc.) e que nega os conhecimentos indígenas só poderá decorrer na instauração da resistência por parte dos estudantes. Transgredir as regras escolares, nesse caso, significa negar uma pedagogia pouco afeita ao diálogo e simpática aos valores e pressupostos da cultura alheia.

Considerações finais

Neira e Nunes (2008) salientam que, se o objetivo é formar para a participação crítica numa sociedade democrática, o projeto escolar deverá potencializar a interpretação, análise, compreensão e ampliação do patrimônio da cultura corporal disponível na comunidade escolar. O que se defende é uma concepção de educação que acolha a cultura corporal patrimonial como campo de conhecimento de fundamental importância para a valorização da identidade cultural e compreensão sócio-histórica do grupo.

⁷ Transcrição literal da fala do depoente.

Nessa perspectiva, a escola indígena assume um papel relevante na valorização da identidade cultural, dada sua condição de instituição capaz de combater as dificuldades que a comunidade enfrenta para preservar seu patrimônio, em função da mestiçagem, resistir à avalanche dos valores presentes na sociedade mais ampla e à fragmentação da cultura Guarani que, conforme se observou, encontra-se dividida em dois núcleos distintos, de difícil conciliação. Afinal, as práticas sociais presentes na aldeia no permitiram constatar posicionamentos segregacionistas desencadeados por preconceitos e posturas monoculturais.

Na instituição investigada, verificamos pouca preocupação, por parte de seus profissionais, com a inserção e valorização das manifestações corporais indígenas no currículo, embora façam parte do cotidiano e se constituam como elementos relevantes da identidade cultural indígena. Paradoxalmente, quando presenciadas nas dependências escolares, ocorrem exclusivamente na informalidade, a despeito das intenções de ambas etnias, expressas nas entrevistas e conversas informais.

Reforçando essa posição, a investigação desenvolvida constatou que, durante sua ação pedagógica, os profissionais da escola adotam posturas que condizem com a tradição corporal da cultura escolar hegemônica (branca), apesar de seu pertencimento étnico. Tal constatação nos permite inferir que, ao menos no que tange à cultura corporal, a educação intercultural permanece no campo das intenções. Para modificar esse quadro, o diálogo entre as práticas pedagógicas da cultura guarani e as práticas pedagógicas escolares deveria ser mais estimulado. Por se tratar de um espaço fronteiriço (TASSINARI, 2001), o intercâmbio cultural no qual a relação escola-comunidade deveria se pautar precisa abranger as trocas das tradições guarani e escolar, e não se limitar às interações entre os diferentes sujeitos.

Essas descobertas colocam em xeque a questão da identidade indígena, pois, conforme alerta Pereira (2004), por não abordar séria e respeitosamente o patrimônio cultural corporal da comunidade, a escola vem contribuindo para sua assimilação pela cultura hegemônica, entenda-se, branca. A perspectiva assimilacionista, que caracteriza a instituição pesquisada, gradativamente dissimula e marginaliza o repertório cultural indígena, contribuindo, a médio prazo, para seu desaparecimento. Mediante a repetição dessa prática, corre-se o risco de que as crianças guarani, ao frequentar os bancos escolares, terminem por apreender e valorizar tão somente o patrimônio alheio e se envergonharem do seu pertencimento. Ao invés de aprender sobre a cultura indígena e reforçar sua identidade, mediante o currículo cultural corporal branco, poderão passar a rejeitar aquilo que as constitui, negando sua própria identidade. Essa é uma questão urgente e que merece atenção por parte do coletivo escolar. A educação

intercultural, ensinam Stoer e Cortesão (1999), não acontece sem reflexão sobre o crescente processo de fragmentação pelo qual passam os grupos minoritários, nem, tampouco, sem a inserção de novos conteúdos no currículo, no caso, a cultura corporal indígena.

É evidente que a questão da identidade étnica, ou mesmo da nacionalidade, é um dos problemas mais complexos da cultura brasileira. Ora, quem é brasileiro? Ou o que é ser brasileiro? Ou índio? A escola, na opinião de Silva (2006), é uma das instituições com poder de interferir no processo de formação da identidade de nosso povo. Para que esse processo se dê a contento, o autor defende o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovam uma séria análise dos elementos que contribuem para reforçar e naturalizar as diferenças. Na realidade investigada, considerar-se índio - e comportar-se tal como a sociedade envolvente espera que se comporte um índio - é condição *sine qua non* para que permaneçam no território demarcado da reserva indígena e tenham direitos reconhecidos, acesso a programas específicos das diversas esferas administrativas etc. Como se pode notar, o processo de assunção da identidade externamente conferida, quando não submetido à indagação pedagógica, contribui para a incorporação de estereótipos e fixação distorcida da identidade indígena. Nesse sentido, caso a escola reconheça, inclua e questione a forma com a qual o patrimônio da cultura corporal guarani é socializado na aldeia, estará contribuindo para a atribuição de valores positivos à própria identidade e ampliará os recursos para o combate aos mecanismos de assimilação e apagamento cultural oriundos da sociedade mais ampla.

A desarticulação entre os processos da cultura local e os processos da aprendizagem escolar, constatados durante as observações, prejudicam o diálogo entre a escola e a cultura indígena. Moreira e Candau (2003) advertem que o distanciamento é problema recorrente na maior parte das escolas brasileiras; portanto, não se trata de um fato específico das escolas indígenas. Não obstante, ponderamos que as consequências dessa distância podem ser extremamente prejudiciais para a comunidade de Itaóca, devido às condições identificadas de fragmentação social e cultural.

A escola ocupa claramente um espaço fronteiro entre a cultura guarani e a cultura branca, seja no que respeita ao espaço físico, seja no interior do processo pedagógico. Conforme constatamos, apesar da valorização das danças enquanto ritual característico Guarani e da cultura lúdica que povoa o ambiente extraescolar, tais conhecimentos não são validados pelo currículo da instituição, o que contribui para o estabelecimento de um processo de classificação e hierarquização cultural. A repetição de discursos e práticas pedagógicas que atribuem à escola a função de ponte para inserção na sociedade mais ampla termina ensinando às crianças e jovens a atribuir sentidos positivos aos conteúdos

que povoam seu currículo. Quando constatarem que seu patrimônio cultural é negado pela instituição, restam-lhes duas alternativas: agarrar-se à cultura escolar e negar os conhecimentos que os identificam, ou resistir à aculturação da qual são vítimas e incorporar posturas de transgressão e rebeldia, reforçando as diferenças e afastando-se definitivamente da saudável experiência de intercâmbio cultural que a escola poderá proporcionar.

Em nosso entender, a presente investigação, ao denunciar os procedimentos “invisíveis” pelos quais a escola indígena desqualifica a cultura corporal guarani, colabora para que, no futuro, educadores e educadoras que atuam em instituições semelhantes à da comunidade pesquisada reflitam criticamente sobre o fato e trabalhem para modificá-lo. Isso será possível caso cada escola indígena seja encarada como espaço adequado para circulação democrática de saberes. Espaço que permita que seus alunos e alunas reconheçam dignamente sua identidade étnica e ultrapassem suas fronteiras, sem, no entanto, perder aquilo que os fundamenta e que poderá fazer da convivência com a sociedade envolvente algo que não os diminua, nem diante de si mesmos, nem diante dos *jurua*.

Referências

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

FORMOSINHO, J. *O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único*. Mangualde, Portugal: Edições Pedago, 2007

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

HALL, S. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

KINCHELOE, J. L. e STEINBERG, S. R. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, 1999.

McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, vol.23, n.79, 2002. p. 15-38.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.23, maio/jun/jul/ago., 2003. p.156-68.

MOURA, E. R. *A iniciação ancestral da criança guarani Mbyá*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da USP. São Paulo: FEUSP, 2005.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2ª Ed. São Paulo: Phorte, 2008.

ÑANDE REKO ARANDU. *Memória Viva Guarani*. São Paulo: Projeto Memória Viva Guarani / MCD World Music, 2000. 1 CD-ROM.

PEREIRA, A. *Educação Multicultural: teorias e práticas*. Porto: Asa, 2004.
SANTIN, S. *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*, 3ª ed., São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (org.) *Identidade e diferença: As perspectivas dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Ediciones Morata, 1998.

STOER, S. R. e CORTESÃO, L. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L. (orgs.) *Antropologia, história e educação - a questão indígena e a escola*, São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.