

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO
I SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

APONTAMENTOS SOBRE O APRENDIZADO EM ESCOLAS GUARANI-MBYA

Jan-Arthur Bruno Eckhart

arthur.eckhart@hotmail.com

SÃO PAULO
NOVEMBRO DE 2009

APONTAMENTOS SOBRE O APRENDIZADO EM ESCOLAS GUARANI-MBYA

Jan-Arthur Bruno Eckhart

arthur.eckhart@hotmail.com

Resumo: Muito se escreve sobre as escolas indígenas diferenciadas, entre muitas críticas e/ou sugestões, faltam descrições. A partir de pesquisa bibliográfica sobre a rica etnologia guarani e sobre a antropologia política de Pierre Clastres e pesquisa etnográfica realizada na aldeia mbya (guarani) Krukutu, discuto as relações desenvolvidas por alunos e professores em torno do aprendizado, tendo em vista suas implicações políticas. Os processos de produção, aquisição e transmissão de conhecimento estão no centro da vida social Guarani. No caso do subgrupo Mbya, é justamente nos processos de produção de conhecimento onde reside a produção da pessoa e do *socius* mbya. A produção do conhecimento entre os Mbya, é sua própria substância, é aquilo que conforma seu ser. Sugiro compreender o conceito nativo de “solidariedade tribal” ou “reciprocidade” como um universo de comunicação onde interlocutores, humanos e divindades, produzem e compartilham saberes-poderes xamânicos que conformam e constituem o “*nhandereko*”, o “modo de ser” guarani. Os Mbya são uma “sociedade contra o Estado”. O ser próprio da socialidade mbya, é um ser constituído por relações que se desenvolvem pelos e nos processos de produção de conhecimento. Aqui os processos de conhecimento são abordados em suas implicações políticas, sendo assim, sugiro que o *saber* mbya é uma *saber-contra-o-Estado*.

Palavras-chave: guarani-mbya, antropologia política, escola indígena

A discussão que aqui desenvolverei é o desdobramento de um trabalho semestral interdisciplinar realizado no 5º semestre do curso de Sociologia e Política para as matérias de metodologia quantitativa e etnologia indígena. Gostaria de agradecer aos meus colegas de grupo Thaís Pereira do Santos, Carolina Medeiros Fragoso e Ricardo Gabriel Candido pelas discussões que resultaram no texto final e pela companhia nas idas à aldeia Krukutu. Agradeço também ao professor Gabriel Pughliese pelas críticas-orientações feitas ao trabalho entregue.

A Constituição de 1988, resultou em diversas reformas e mudanças legais no que diz respeito ao Estado brasileiro e sua relação com os povos indígenas no país. Neste sentido, vale ressaltar os artigos nº 231 e nº 232, que asseguram aos indígenas o reconhecimento dos territórios indígenas, da sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Este

reconhecimento foi acompanhado de uma série de mudanças legais relativas à gestão e a condução das políticas voltadas para essas populações. O governo Collor (1990-1992), logo no início de seu governo, através de Decretos assinados em 04 de fevereiro de 1991, atribuiu a diferentes ministérios e órgãos federais, responsabilidades antes concentradas na FUNAI. No que diz respeito a nossa discussão, é importante o Decreto nº.26, que definiu o Ministério da Educação como instância coordenadora das ações referentes à educação escolar indígena no país, em todos os níveis e modalidades de ensino. O MEC, por sua vez, designou às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade de desenvolverem as ações neste campo. Dois meses depois, a edição da Portaria 559, garante às populações indígenas *“educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais; acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional tendo em vista a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciadas”* e, garante ainda, *“o ensino bilíngüe nas línguas maternas e oficial do país, atendidos os interesses de cada grupo indígena em particular”*. Finalmente, define uma série de características específicas da educação indígena que deveriam ser observadas como calendários, metodologias e conteúdos curriculares próprios, materiais didáticos bilíngües, etc. (Grupioni, 2008:36)

A partir destas mudanças legais passam a difundir-se cada vez mais, escolas indígenas diferenciadas estaduais e municipais, sendo que hoje é possível encontrá-las na maior parte das comunidades indígenas no Brasil. Há uma quantidade crescente de produções acadêmicas de diversas áreas do conhecimento como, direito, pedagogia, lingüística, antropologia entre outros, sobre esta “nova realidade”. Através de tais trabalhos é possível aprender muito sobre as contradições encontradas na implementação de políticas públicas de educação diferenciada. Contradições estas que se encontram tanto no meio indígena quanto no meio acadêmico sobre os “prós” e “contras” de uma escola dentro da aldeia e sobre a possibilidade ou não, de uma escola *de fato* diferenciada. Da mesma maneira, são muitos os trabalhos que privilegiando um ponto de vista legal apontam, qualificam e quantificam a distância entre a escola diferenciada *real* e a escola diferenciada presente nos textos da legislação.

No presente estudo, desenvolvo uma discussão sobre as escolas guarani-mbya privilegiando os pontos de vista destas populações. Abstenho-me portanto, de analisar contradições entre a “realidade” e os textos da lei, e sobretudo de me colocar a favor ou contra tais instituições ou a maneira como elas vêm sendo implementadas. O objeto do presente

estudo são as relações desenvolvidas por alunos e professores em torno do saber em escolas guarani-mbya, o objetivo; investigar a lógica que orienta seu funcionamento do ponto de vista mbya relacionando dados etnográficos e etnológicos sobre a relação que este povo mantém com o saber e suas implicações políticas. Para tanto, analisarei dados etnográficos coletados na E.E.I.Krukutu da aldeia Krukutu situada no bairro de mesmo nome no distrito de Parelheiros, sul do município de São Paulo e dados etnográficos coletados (por terceiros) em escolas mbya no município de Porto Alegre (RS). Como referencial teórico tomei obras clássicas da etnologia guarani e produções mais recentes entre as quais destaco o livro intitulado *A duração da pessoa – Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)* de Elizabeth Pissolato (2007) com o qual dialogo constantemente neste trabalho. Da mesma forma, me utilizo dos estudos em antropologia política de Pierre Clastres sobre os povos das terras baixas sul-americanas publicados no Brasil.

A pesquisa etnográfica realizada com a comunidade Guarani-Mbya do Krukutu teve início em abril deste ano e segue até o presente momento, até agora foram cerca de dez visitas. A escola nesta aldeia compreende o ensino fundamental I, de 1ª à 4ª série, a partir da 5ª série os alunos devem se matricular na escola da aldeia Morro da Saudade que fica bem próxima. Minha experiência nessa aldeia ficou mais ou menos restrita ao ambiente escolar e as pessoas que dele participam; alunos, funcionários, professores, além daqueles que a freqüentam com maior ou menor intensidade por motivos diversos. Participei das aulas, ora como observador, ora como aluno (no caso das aulas de língua guarani) e por duas vezes tive a oportunidade “dar aula de matemática”. Em tais visitas conversei com professores, funcionários, alunos e com a vice-diretora da escola. Acompanhando o ritmo das atividades escolares, participei das aulas como já mencionei, e dos intervalos, dos momentos de refeição e de descontração, conversas e brincadeiras no pátio da escola, de incursões à represa Billings e voltas pelas trilhas que cortam as pequenas matas da aldeia por onde se espalham as casas. Também pude conversar com lideranças e outras pessoas que freqüentam a escola, aliás a escola é um local onde sempre há pessoas que nem trabalham nem estudam lá, simplesmente lá vão para acessar os computadores, conversar ou simplesmente para ver o que se passa. Há também o caso de alguns jovens que já estudam na escola da aldeia Morro da Saudade, mas que vez ou outra aparecem na escola da aldeia Krukutu para participar de aulas de guarani. Já os dados etnográficos referentes às comunidades mbya de Porto Alegre, foram retirados do livro *Educação Ameríndia – A dança e a escola guarani* de Maria Aparecida Bergamaschi e Ana Luisa Teixeira de Menezes.

Os Guarani, desde a célebre obra de Nimuendaju ([1914]1987) sobre os Apapokuva (uma horda Guarani-Nhandeva), tornaram-se conhecidos pela convicção que têm de que o fim da Terra atual é algo que está num horizonte não tão distante. No caso de hordas Guarani-Nhandeva estudadas pelo autor no início do século XX, o cataclisma era algo bastante próximo. A iminência da destruição levou diversos bandos guarani a realizarem migrações a fim de abandonarem esta Terra e alcançarem a “Terra sem Males”, onde não se morre. Egon Schaden, Hélène e Pierre Clastres, além de outros, também desenvolveram discussões sobre o lugar central que teria a cataclismologia na cosmologia guarani. Perante a certeza da finitude da vida humana, os Guarani mobilizariam constantemente esforços xamânicos para superar esta condição tornando-se imortais, para deixar esta Terra onde se morre e alcançar em vida a Terra onde não se morre. A etnografia de Pissolato sobre os Mbya contemporâneos no litoral fluminense também traz uma rica discussão sobre o tema da finitude da condição humana. Doença e imperfeição são temas recorrentes nas conversas dos Mbya contemporâneos acerca da existência humana. A terra que habitam os mortais, ela própria destinada a perecer, é marcada por uma existência imperfeita ou literalmente “modo de ser doentio” (tekoaxy). Entre estas populações porém, o tema da cataclismologia não teria a mesma relevância nos discursos e práticas cotidianas e rituais, de forma que a preocupação não estaria tanto em superar a condição humana, mas sobretudo em mantê-la. Portanto, se os Guarani estudados pelos autores acima citados mobilizariam seus esforços para abandonarem esta Terra com vistas a habitarem Yvy Marã E’ÿ (a Terra sem Males, como ficou conhecida), os Mbya estudados por Pissolato mobilizariam seus esforços para ficarem nesta Terra, sendo este o tema central de suas vidas (Pissolato:2007:231).

Vimos portanto, que a grande preocupação dos Mbya contemporâneos é a de se manterem na condição de humanos mbya. A capacidade de manutenção da vida é diretamente condicionada pela capacidade de se “resfriar” (-*mboroy*) mantendo-se calmo e de se alegrar (*vy’a*) evitando conflitos e estados indesejáveis como a dor (*axy*) e a raiva (*poxy*). Ao se referirem às causas de morte de alguém, é comum afirmarem os Mbya, que o falecido não foi mais capaz de se alegrar, ou que havia experimentado muita tristeza neste mundo, querendo sua alma divina (*nhe’ë*) voltar à sua morada celeste abandonando desta forma o corpo da pessoa e acarretando sua morte. A noção de pessoa mbya é fundada numa teoria em que cada pessoa seria constituída por duas almas; *ã* e *nhe’ë*, uma de caráter passivo-inconsciente-corruptível e outra de caráter ativo-consciente-imortal (Pissolato:2007:254). Após a morte da pessoa, a primeira desapareceria com a decomposição do cadáver e a outra retornaria a morada divina onde tem sua origem. É na segunda que encontramos os aspectos mais

relevantes à nossa discussão, uma vez que é ela que possibilita a comunicação e a aquisição de conhecimentos.

Segundo Pissolato, os Mbya, assim como outros povos ameríndios, associam as capacidades agentivas das pessoas e manifestações de seu estado a uma origem exterior à sociedade, no caso em foco, o agir humano é compreendido como “*agir orientado ou inspirado por saberes que vêm se juntar às pessoas*” (Pissolato:2007:241). É neste sentido que se deve compreender a distinção entre *arandu porã* (boa sabedoria) produtora de atos e estados fortalecedores que prolongam a existência humana e *arandu vai* (má sabedoria) produtora de atos e estados prejudiciais à vida. Em um extremo temos uma sabedoria infinita que torna imortal a pessoa, e de outro uma sabedoria que mata. Conclui-se desde já, que entre os Guarani, não se quer saber *tudo*. A boa sabedoria, essencial à vida humana, é adquirida segundo Pissolato, única e exclusivamente na comunicação com os deuses que enviam àqueles que perguntam (*-porandu*), se concentram (*-japyxaka*) e escutam (*-endu*) saberes-poderes fortalecedores da existência humana. Tal comunicação, pode se dar a qualquer momento e em qualquer lugar, mesmo que os momentos rituais e ou de reza dentro da *opy* (a casa de reza) sejam momentos privilegiados para tal relação, a pessoa pode receber algo dos deuses em um sonho ou até mesmo em alguma impressão que venha à consciência. Um aspecto a destacar; tais saberes são essencialmente saberes dizíveis; rezas, cantos, palavras e a própria linguagem. E se a comunicação com os deuses é imprescindível, nem por isso deve-se diminuir a importância que a interlocução com outros Mbya (sobretudo parentes e pessoas mais velhas, mas no limite toda a humanidade mbya) tem na aquisição de novos conhecimentos fortalecedores da existência humana.

Os saberes-poderes produtores de vitalidade entre os Mbya, são enviados pelos deuses para que esses fortaleçam sua existência, tais saberes porém devem ser disponibilizados a parentes, pessoas com quem se convive, ou no limite, quem quer que se disponha a escutá-los e fazer uso destes. Pissolato descreve dois eixos de comunicação entre os Mbya: um vertical entre deuses e homens e um horizontal de homens entre si. O eixo de comunicação horizontal expressa o ideal de “boa convivência” entre pessoas mbya que disponibilizariam conhecimentos recebidos das divindades e aqueles que são fruto da experiência de vida de cada um, àqueles com quem se convive. Neste ponto destaca-se a figura dos mais velhos e principalmente dos xamãs que estariam aptos a aconselharem um grupo de pessoas transmitindo sua sabedoria, fruto de interlocução com as divindades e de sua própria experiência de vida. Percebe-se que além da valorização dos saberes enviados diretamente pelos deuses, valoriza-se também

aqueles saberes que são fruto da experiência pessoal de cada um. Aliás o termo “*arandu*” traduzido por “sabedoria” ou “conhecimento” é composto por “*ara*” que significa “dia” ou “tempo” e “*endu*” que significa “escutar”, “sentir”, ou seja, “sentir o tempo”.

A noção de pessoa mbya relaciona-se estreitamente à noção de palavra. Já apontamos anteriormente que os saberes adquiridos dos deuses são essencialmente saberes dizíveis, ou seja, palavras. Tais palavras são descidas (*-mboguejy*) pelos de cima (*yvategua*) e devem ser erguidas (*-gueropu’ã*) pelos homens e postas em circulação, como afirma Pissolato, “as formas do agir humano são ou devem ser veículos do *dizer* de Nhanderu que podem captar”, de forma que não apenas adquirir ou captar, mas também transmitir saberes é central à vida. Existe aliás, uma forte associação entre mobilidade e potência-vitalidade de forma que a palavra-saber tem potência enquanto os homens forem capazes de mantê-las erguidas e em circulação. Da mesma maneira, a *nhe’ë* descida pelos deuses deve se erguer (*-pu’ã*) para ficar na Terra. A alma corruptível (sobre a qual já fizemos referência) liga-se ao corpo e remete à sombra consistindo precisamente na condição vertical dos viventes, o nome ‘ã’ quer dizer sombra enquanto que o verbo ‘-ã’ é o ato de estar em pé, é predicativo de verticalidade. Por sua vez, *nhe’ë* é a capacidade de comunicar-se, porém, a potencia encerrada em *nhe’ë* só se manifesta na condição vertical (-ã) dos viventes. Assim, o verbo “-iko” significa *ao mesmo tempo* viver e andar e é um ótimo exemplo da forte associação que fazem os Mbya entre mobilidade e vitalidade.

Podemos afirmar que *nhe’ë* é ela própria um saber-poder dizível, um nome-alma-palavra parcela da linguagem que permite o “acesso a novas *palavras* divinas, àqueles saberes que se dizem e ao mesmo tempo devem ser ditos (...)” (Pissolato:2007:262). Os processos de produção de conhecimento englobam um universo de comunicação que envolve tanto pessoas mbya quanto divindades. Pissolato sugere ser essencialmente este o lugar da produção da pessoa e do *socius* mbya. Assim, como sugere Testa (2008), a pessoa não possui efetivamente o conhecimento, antes o acessa continuamente, ou seja, se conhece estando em interlocução com outras subjetividades. Tais processos, como vimos, são produtores de atos e estados na pessoa, conformam o “modo de ser” (*reko*) propriamente dito da pessoa. Segundo os próprios Mbya “a vida de cada um é seu caminho de buscar e aprender” (Testa:2008:293).

Pierre Clastres define as ditas ‘sociedades primitivas’ como sociedades contra o Estado, sociedades onde “*o poder não está separado da sociedade*” (1976). A inexistência do Estado, de um órgão separado da sociedade sobre a qual exerce poder, é tomada, talvez pela primeira vez, em sua positividade. Se esses povos não têm Estado é porque o recusam, dirá Clastres.

Segundo o autor, tais sociedades perseveram em se manter em sua indivisão, em não deixar que o poder lhes escape para ser monopolizado por um órgão que se situe sobre a sociedade, ou seja, impedem a todo instante a ocorrência da 'fatal divisão' entre os que mandam e os que obedecem. O poder é entendido enquanto um *exercício* e não enquanto posse, assim, a sociedade primitiva é uma sociedade de recusa do Estado na medida em que é ela mesma que exerce o poder. Ela exerce o poder, a fim de mantê-la indivisa, sobre tudo aquilo que poderia aliená-la, desenvolvendo mecanismos que impedem que assimetrias de poder se cristalizem em coerção de uns sobre outros.

Os principais meios utilizados por essas sociedades para se manterem indivisas são, segundo Clastres, os rituais iniciáticos. Sem nos aprofundarmos neste ponto, em que consistem tais rituais? Essencialmente, eles consistem na transmissão de um saber, oriundo dos fundadores da sociedade, ele é o universo ético-político da lei. O ensinamento desta lei e da prescrição de fidelidade a ela é um dos principais mecanismos de reprodução do ser social enquanto ser social indiviso.

“O exercício do poder pela sociedade a fim de assegurar a conservação de seu ser indiviso põe em relação o ser social consigo mesmo.” (Clastres:2004:203). Vejamos como isso se dá, segundo o próprio autor, em torno do saber. As sociedades indígenas encontram sua fundação numa exterioridade mítica, que tudo lhes legou, todas as regras, saberes, características, enfim, sua essência tem uma origem mítica, inclusive o saber ético-político da lei, foi legado pelos deuses, heróis e antepassados míticos. E, se por um lado, a sociedade encontra sua fundação numa exterioridade, sua reprodução é a prescrição da lei, a sociedade primitiva é sua auto-reprodutora.

É nessa auto-reprodução que ela se encontra consigo mesma. Os saberes transmitidos aos iniciandos não foram produzidos pela sociedade, mas foram transmitidos à sociedade por seres míticos, e ela tem que retransmiti-los (os saberes) àqueles a quem vai acolher plenamente, como condição própria de sua existência e reprodução. O saber iniciático não é um saber sobre a sociedade, mas, o saber próprio da sociedade, imanente a ela e que “constitui a substância da sociedade, seu Si substancial, o que ela é em si mesma.” (Clastres:2004:116).

Clastres aponta para o fato de que o pensamento político Ocidental, desde a Antiguidade Grega concebe “a essência do político na divisão social entre dominantes e dominados, entre os que sabem, e portanto mandam e, os que não sabem, e portanto obedecem.” (Clastres: 2004:146), ou seja, saber é poder. Se o saber iniciático não é um saber sobre a sociedade é por que não há saber sobre a sociedade. É por que, permanecendo em sua indivisibilidade, nas

sociedades primitivas o *saber não está separado da sociedade*. E, se o saber e sua transmissão não se limitam aos rituais iniciáticos, nem por isso eles deixam de ter origem divina e de ser ao mesmo tempo a substância da sociedade e sua condição de existência.

Os Mbya, assim como os outros subgrupos guaranis, empregam o termo “nhandereko” para se referirem ao seu “universo ético-político da lei”, ele é composto por “nhande” (nosso [inclusivo]) e por “teko” (lei, norma, costume, sistema, modo de ser, vida, cultura). Porém, este ‘modo de ser’ não deve ser concebido Um ‘modo de ser’, mas como ‘modos de ser’. Na língua mbya, inexistente plural, em decorrência do quê, não há singular, se levamos em conta que um existe em relação ao outro. De forma que poderíamos traduzir o termo “nhandereko” por “nosso costume” e por “nossos costumes” com a mesma fidelidade. Sobre a personalidade de cada pessoa, afirmam com frequência os Mbya que cada pessoa tem “seu reko”, ou seja; seu “modo de ser”.

A *nhe'ë* alma divina é também o nome da pessoa, mas mais do que isso, pois “O Guarani não “se chama” fulano de tal, mas ele “é” este nome.” (Nimuendaju:1987:31). A nomeação da pessoa é momento importante que consiste em *descobrir, conhecer* seu nome e não propriamente em dá-lo, processo complicado, sendo que apenas experientes xamãs estão aptos a “escutar” dos deuses o nome correto da pessoa, em captar este saber. Portanto, a própria alma-nome é um saber, saber que possibilita e a partir do qual a pessoa é capaz de adquirir outros saberes. Estados de espírito de crianças recém-nascidas são associadas ao que sabe sua *nhe'ë*, ou seja, desde que nasce a pessoa já tem algum saber. “Minha impressão é que ao tematizar o cuidado de *nhe'ë*, os Mbya estão pondo sempre em foco a consciência e intencionalidade da pessoa, cuja vida se define como um *andar intencionado*, orientado pelo que se sabe através da atividade subjetiva de *nhe'ë*” (Pissolato:2007:281). Ou seja, a capacidade agentiva da pessoa, é fruto dos processos de produção de conhecimento de *nhe'ë*. A frase mbya “cada um tem seu reko” traduz a noção de que *nhe'ë* é princípio de autonomia e peculiaridade da pessoa, os entendimentos que é capaz de produzir conformam o “modo de ser” de cada um. Dito de outro modo, o “modo de ser” de cada um é produto dos processos de produção de conhecimento, realizados pela atividade subjetiva de cada um, assim poderíamos dizer que a sabedoria da pessoa é o que ela é em si mesma, “é seu Si substancial”. Podemos desta maneira opor ao pensamento político Grego que vê a essência do social na divisão entre os que sabem e os que não sabem, o pensamento mbya que concebe a essência do social na afirmativa de que *todos sabem*.

Mas, se todos sabem, nem por isso todos sabem da mesma maneira, muito pelo contrário. Ao se referirem à concentração (*-japyxaka*), meio privilegiado de obter saberes-poderes das divindades, os mbya afirmam que cada uma ‘tem sua concentração’, ‘cada um tem sua sabedoria’. Enfim, o processo de produção de conhecimento xamânico, fruto da atividade subjetiva de cada pessoa não é um processo de conhecimentos ou saberes universais.

Vimos que o ideal de boa convivência entre os Mbya está diretamente ligado a transmissão de saberes. A categoria nativa de *amor* ou *mborayvu*, cara aos Guarani contemporâneos, foi abordada por Pierre Clastres (1990) como ‘solidariedade tribal’ e Carlos Fausto (2005) compreende-a como uma nova ética que, oriunda da ação missioneira, teria se erguido sobre conceitos nativos como a generosidade e a reciprocidade e se nutrido do “amai-vos uns aos outros” da mensagem cristã. O termo é composto pelo radical *-ayvu* que significa tanto falar quanto gostar ou amar alguém. Segundo Dooley (2006:109), *mborayvu* é a forma não relacional de *-porayvu* (ter amor pelas pessoas) utilizado em função referencial: amor pelas pessoas. Portanto, sugiro que a “solidariedade tribal” ou a “ética da reciprocidade” entre os Guarani contemporâneos se assenta num universo de comunicação onde os interlocutores compartilham “aqueles saberes que se dizem e ao mesmo tempo devem ser ditos” (Pissolato:2007:262), ou seja, saberes-poderes produtores de alegria e saúde aos humanos.

“A boa conduta entre os humanos é propriamente aquela dos que se aconselham mutuamente.” (Pissolato:2007:326). Na prática do aconselhamento (*-mongeta*) destaca-se a figura dos mais velhos ou dos xamãs que teriam saberes em maior quantidade para disponibilizar ou saberes especializados. É comum por exemplo, um jovem procurar alguém mais velho ou um xamã para contar um sonho que teve afim de “alcançar certo grau de consciência que por si só não poderia obter” (Pissolato:2007:325). Porém, a escolha de contar ou não e para quem contar cabe ao interessado, inclusive é possível que a pessoa não encontre alguém a quem contar seu sonho, da mesma forma sempre há a possibilidade de o jovem não seguir por completo ou de maneira alguma os conselhos do mais velho. Por outro lado, há também a possibilidade do próprio xamã ser instruído pelo sonho daquele que o procurou.

“Em resumo, ainda que em certas situações se possa visualizar claramente duas posições ao contar – a de quem conta para ser instruído e a do xamã ou parente mais velho(a) que conta para instruir -, elas guardam sempre a possibilidade de alternância entre si.

Dois pontos merecem destaque aqui. Um deles é que conhecimentos são sempre possíveis de se pôr à prova, e esta regra, veremos, parece valer para toda e qualquer matéria

da vida e graus de especialidade de saberes. O outro aponta o lugar particularmente importante da fala entre os Mbya.” (Pissolato:2007:326)

Esta citação é relevante na medida em que aponta as conseqüências da afirmativa “*todos sabem*”, ou seja, não existe Um centro que transmita o saber. Ao contrário, cada pessoa mbya é idealmente um veículo de transmissão de saberes. A capacidade de orientar um grupo de parentesco está fortemente relacionada à capacidade de acessar e disponibilizar conhecimentos, mas tal capacidade não pode se afirmar por uma imposição e nem se manter indiferente às disposições daqueles que demandam orientação. Pois, como afirma Pissolato:

“O reconhecimento destes saberes dá-se sempre a partir da ação simultânea daquele(a) que o controla e dos que vêm até ele ou ela com alguma demanda. A disposição de ajudar e a aposta na capacidade de outrem constroem-se, portanto, mutuamente.” (Pissolato:2007:329),

de forma que:

“Pôr-se sob a orientação de um chefe do grupo de parentesco (alguém que pode assumir mais ou menos a posição de *líder*, associada a certas capacidades, como a de *fala* ou a de *cura*) ou abrir mão desta, à busca de um caminho próprio de vida, são perspectivas que estão sempre a competir na experiência dos Mbya em foco.” (Pissolato:2007:70).

Ainda que sob a orientação de uma liderança xamânica, uma pessoa pode procurar outro xamã (em outra localidade ou não) em que confie mais ou pode até mesmo se consultar com mais de um xamã. De qualquer forma, são diversas as possibilidades de interpretação de, por exemplo, um sonho ou as causas de uma doença ou de algum estado de espírito da pessoa e seus possíveis meios de cura. Assim, Pissolato observou entre os Mbya de Parati um evento interessante; uma menina nascida com uma deficiência psicomotora foi submetida a diversos diagnósticos e tratamentos. Passando primeiramente pelas mãos de seu avô xamã, teria ela também sido diagnosticada por médicos no hospital da cidade, “crentes” teriam feito uma “oração” para ela e o trabalho de curandeiros populares também teria sido solicitado. Este exemplo segundo Pissolato, demonstraria uma “*abertura à interpretação e interferência sobre os estados e eventos que envolvem a pessoa*” (Pissolato:2007:243).

Assim, o xamã ou o parente mais velho não transforma seu conselho em ordem. O tom dos aconselhamentos deve ser tranqüilo, ou como falam os próprios Mbya, deve ser “fala mansa”, não-impositiva, deve ser a fala de quem dá um conselho ou uma sugestão. Em muitos contextos o xamã é mais alguém que ajuda a pessoa a chegar a determinado entendimento sobre um sonho que teve ou algo que sentiu, do que propriamente aquele que irá dar uma

interpretação total e definitiva sobre o ocorrido. É comum o xamã não contar tudo que sabe àquele(a) que o procura, de forma que um pouco vai-se saber por si mesmo (Pissolato:2007:318). Testa (2008) destaca um aspecto interessante sobre tais sessões de aconselhamento. Um xamã pode escolher não revelar determinado conhecimento a quem o procura, pois determinada transmissão de saberes pode ter efeitos contrários a manutenção da vida. Dependendo tal escolha de variadas circunstâncias, como o temor dos efeitos que tal saber pode ter sobre a agência daquele que o recebe.

Vimos até agora que o centro da vida social mbya gira em torno da questão do fortalecimento da vida humana, tal processo se dando fundamentalmente pela aquisição e transmissão continuada de saberes-poderes xamânicos essencialmente dizíveis. Mas vimos também, que os Mbya lançam mão de bom grado de tudo que possa vir a combater algum mal ou que possa fortalecer a existência, sendo o exemplo da menina com deficiência psicomotora, bastante demonstrativo disso que Pissolato chamou “abertura à interpretação”. Sugiro incluir aqui a questão da escola diferenciada dentro da aldeia como uma possível alternativa ao fortalecimento da existência mbya.

Como não poderia deixar de ser, existem muitos pontos de vista (mbya) em torno dessa questão. Testa (2008) traz uma rica discussão sobre as contradições entre oralidade e escrita e sobre os diferentes pontos de vista, muitas vezes discordantes, encontrados entre os próprios Mbya acerca da questão da escola indígena diferenciada dentro da aldeia. Minha própria experiência confirma a existência de pontos de vista contraditórios. Existem aqueles que são contrários à escola, da mesma forma que existem aqueles que são a favor da escola e entre estes últimos encontraremos discursos que defendem uma escola diferenciada e outros que não a aceitam. Não entrarei no mérito de apontar qual o ponto de vista mais *conscientizado*.

Entre tantas discordâncias, parece ser consenso a importância de se ter acesso a determinados conhecimentos *jurua* (branco, não-indígena). Isso não quer dizer porém, que todos concordem que tais conhecimentos devem ser adquiridos na escola. Também há muita discordância em torno da questão “diferenciada” no que tange a transmissão de conhecimentos ditos “tradicionais” dentro da escola.

Em aldeias localizadas em Porto Alegre (RS), Menezes & Bergamaschi (2009), conversaram com diversos interlocutores jovens e velhos que afirmaram ter aprendido a falar português, ler e escrever sem nunca ter entrado em uma escola. Reproduzo aqui um trecho do depoimento de um destes interlocutores:

“Agora, como é que a gente escreve e sabe ler? Para falar dessa coisa eu tenho uma história, que essa pessoa era cacique, cacique para o Juruá, para nós era o representante. Ele nem sabia ler e escrever, só sabe falar [português]. E um dia chamaram para ele ir lá na cidade e quando chega ali a pessoa perguntou se ele sabia ler e ele respondeu que não. Então, essa pessoa diz que se não sabe ler tem que morrer, pois ali não gostam de conhecer uma pessoa que não sabe ler e ali disse o cacique: tu precisa que eu escreva alguma frase eu posso escrever porque a gente está conectado com deus e ele vai me ajudar. Foi assim que ele começou a escrever, porque deus ajuda ele e foi um cacique imbatível porque ele não está sozinho no momento que fala de alguma coisa. (Depoimento gravado na aldeia Pacheca no dia 23/01/04)” (Menezes;Bergamaschi:2009:32)

Este depoimento além de apontar a importância que certos conhecimentos *jurua* têm hoje em dia para a manutenção da vida, aponta para a atividade subjetiva da *nhe'ë* como o meio utilizado para se adquirir saberes. Assim afirma este outro depoimento recolhido pelas mesmas autoras de um velho que teria aprendido o português quando ainda morava na Argentina: *“Aprendi pela minha cabeça e nunca mandei eles [os filhos] na escola, pois aprendem igual. Escola não precisa.” (Menezes;Bergamaschi:2009:170)*

Mas, a partir deste momento, pretendo por no foco da discussão interlocutores adeptos da escola diferenciada e vale destacar a concepção de produção de conhecimento assentada não só em um eixo vertical de comunicação mas também em um eixo horizontal de comunicação entre humanos e nas próprias experiências pessoais.

“Contrastando o modo de aprendizagem das crianças mbya com a escola dos brancos, certa feita, João, um homem ainda jovem, mas reconhecido por sua capacidade de “falar bem”, disse-me: “na aldeia aprende [-se] ficando junto”. Sérgio, seu irmão e professor em Parati Mirim, complementou-o, dizendo que eles próprios não aprendem “por estudo” e observando que, “se estivesse na escola não saberia metade do que sabe”, pois, “aprender é na vida”. Daí sua defesa de uma “escola diferente” da dos brancos para os Mbya.” (Pissolato:2009:317)

Em minhas experiências na escola da aldeia Krukutu, um dos aspectos para o qual primeiramente chamo atenção é a não obrigatoriedade de freqüentar a escola. Somente as crianças que se dispõem e se interessam é que a freqüentam, sendo que muitas não vão à escola. A busca por conhecimentos disponibilizados na escola, oriunda dos próprios desejos pessoais das crianças as levam até lá. Mesmo que alguns pais orientem seus filhos a irem ou não irem, a decisão final parece ser, na maioria dos casos, da própria criança. Assim, uma aluna me disse que só vai à escola por ser teimosa e ter “brigado” com a mãe que inicialmente

não queria permitir. De maneira, que a busca por determinado saber ou por determinadas experiências é justamente o que os legitima atestando a autonomia individual de cada pessoa em sua busca por satisfação e contentamento.

Bergamaschi (2006) destaca nas escolas mbya de Porto Alegre (RS) a importância da curiosidade dos alunos. Um dos professores, quando indagado pela autora sobre como ocorre o aprendizado na perspectiva guarani, respondeu: *“para aprender tem que perguntar”*(Bergamaschi:2006:6). Na pesquisa a qual me referi no início da apresentação, realizada em grupo, no início de 2009, intitulada *Escola na aldeia: Legislação e Protagonismo Indígena* (da qual este trabalho é um desdobramento), destacamos como aspectos relevantes do aprendizado em sala de aula, a curiosidade dos alunos e também a cópia. Reproduzo aqui um trecho do texto onde se destacam tais aspectos:

“É difícil descrever brevemente tudo o que acontecia durante uma aula da qual participamos na manhã do dia 22 de maio. Cerca de uma dúzia de alunos se espalhavam pela sala em grupos menores. Enquanto três cercavam o professor sentado em sua mesa, outros se empenhavam em desenhar ou escrever as letras do alfabeto. Uma aluna pegou um livro e começou a falar em voz alta o alfabeto, logo mais, dois se juntaram à brincadeira. Outros dois dividiam um caderno, enquanto uma menor acompanhava de perto, e “desenhava” as letras em outro caderno. Como nos disse o professor, a aula era de escrita em português. Cada aluno porém, mais freqüentemente em grupo, estudava o alfabeto de variadas maneiras. Uns falavam, uns desenhavam, outros já escreviam algumas palavras. Os grupos voláteis se faziam e se desfaziam de acordo com as vontades de cada um.”
(Candido;Eckhart;Fragoso;Santos:2009:15)

Noto aqui, a disposição do professor em auxiliar os alunos na aprendizagem, mais do que em impor uma maneira de aprender, mais do que determinar como aprender, o professor auxilia, orienta o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. Mesmo porque, “cada um tem sua concentração”. O tema do “aprende-se ficando junto” destacado pelo Mbya João da aldeia Araponga em Parati, pode ser observado neste trecho e também no incentivo à cópia por parte dos professores. Ao notar como os alunos faziam muitos exercícios juntos e também os copiavam uns dos outros, comentei com ambos os professores da escola do Krukutu tal aspecto. Reproduzo aqui suas respostas:

“Me disseram que eu não poderia deixar os alunos copiarem, que se eles só copiassem não aprenderiam nada. Mas, eu não acho isso. Eu deixo eles fazerem juntos, pois é assim que eles aprendem.” (professor Jurandir, 23/04/2009)

“Se eu colocar o aluno sozinho, ele não aprende nada, ele tem que sentar com os outros, com quem já sabe alguma coisa.” (professor Sérgio, 23/04/2009)

Logo que começa uma aula as crianças reorganizam a disposição das carteiras de acordo com os interesses próprios de se sentar perto de alguém, de forma que, logo, várias carteiras se encontram coladas umas às outras. Os exercícios passados na lousa são copiados com maior ou menor interesse, de acordo com cada aluno, mesmo que haja a orientação do professor para que *todos* os façam. Os próprios alunos estão sempre a olhar os cadernos uns dos outros, isso quando não dividem o mesmo caderno, que pode ser deixado de lado em detrimento de outra atividade, como por exemplo, olhar um livro ou conversar com alguém, que pode ser outro aluno, o próprio professor ou algum visitante. O professor passa com frequência de mesa em mesa, observando as atividades dos alunos, respondendo dúvidas ou auxiliando na resolução de algum exercício. Também os alunos buscam o professor levando seu caderno para que ele verifique o que foi feito. Isso porém, não é privilégio exclusivo do professor, sendo que nós mesmos fomos procurados por alguns alunos (em menor quantidade) para olharmos seu caderno. Com muita frequência também, alguns alunos deixam a sala de aula levando consigo seu caderno para mostrá-lo a Cora, a vice-diretora da escola que goza de bastante prestígio entre as crianças.

Certa vez, um dos professores iria se atrasar para aula por ter que resolver algum problema na cidade, (tais casos aliás são frequentes, sendo indicada outra pessoa para substituí-lo) foi então que a vice-diretora me designou para dar aula. Não poderia perder a oportunidade, mas dar aula do quê? *“Você vê isso com as crianças.”*, foi a resposta de Cora. *“Crianças, vamos pra sala, o Jan vai dar aula.”* Devo notar que a sala não ficou tão cheia quanto ficaria normalmente, com algumas crianças preferindo se ocupar com outras atividades. Posicionei-me diante da lousa e perguntei às crianças o que gostariam de aprender. Algumas responderam em coro: *“Matemática”*. Atendi a vontade das crianças. Primeiramente passei alguns exercícios na lousa para resolvermos conjuntamente, depois passei outros para que os alunos fizessem “sozinhos” em seus cadernos. Desde o início notei que alguns resolveram com bastante facilidade os exercícios e outros nem tanto. Da maior parte dos alunos presentes obtive com certa facilidade a confiança. Imitando os professores da escola, fui de mesa em mesa verificando cadernos e auxiliando na resolução dos exercícios.

Notei que uma menina sentada ao canto, não copiara os exercícios da lousa. Sentei-me ao seu lado e iniciei uma conversa. Sorridente ela se alegrou em me mostrar em seu caderno os exercícios que havia feito em outras aulas com os elogios do professor Jurandir atestando

sua capacidade em resolve-los. Rompido o “gelo” inicial, pergunto: “*E os exercícios da lousa, você não quer fazer? Não quer que eu te ajude?*” Eis que, a menina que havia graciosamente pintado seu rosto com uma caneta esferográfica encolhe o sorriso e desviando o olhar responde: “*Meu professor é o Jurandir*”. Derrotado, tento um consolo: “O Jurandir já está chegando.” Tive também uma experiência interessante com outra menina que copiara os exercícios, mas que não os resolvia. Sentei-me ao seu lado e tentei ajudá-la. Com uma bufada ela respondeu desanimada: “*Não entendo nada que você fala*.” Pedi ajuda a Tupã um aluno que além de exímio falante do português, resolvera com facilidade os exercícios. Com sua ajuda, consegui explicar à menina Jaxuka como resolver as contas de matemática. Permaneci ao seu lado até que ela conseguisse resolver finalizar todas os exercícios. Sentei-me satisfeito, porém no momento em que para meu prazer, ela estava terminando o último exercício, Jaxuka levantou o olhar e exclamou: “*O Jurandir chegou! Vou apagar tudo!*” O que de fato ela fez, aliás outros alunos fizeram o mesmo ou até arrancam a folha de seu caderno. Com a chegada do professor Jurandir outros alunos que haviam permanecido no pátio o acompanharam para a sala de aula. Aqueles que não eliminaram de seus cadernos os exercícios que haviam feito comigo os mostraram ao professor. Os outros iniciaram tudo de novo, copiando da lousa os exercícios e demandando a ajuda e a atenção de Jurandir para a resolução dos mesmos.

Ao serem indagados, ambos professores me responderam que só “permitem” que as crianças brinquem depois de terem feito os exercícios. O que de fato pude observar. Com certa frequência o professor orienta os alunos a se concentrarem nas atividades, indo algumas vezes, buscar alunos que teriam abandonado a sala de aula sem terminar a lição. Porém, também pude observar (com menos frequência) situações em que estando o conjunto dos alunos demasiado disperso e sem despertar interesse pelas atividades propostas, o professor desarmado, libera as crianças para brincarem, dando um intervalo ou até mesmo encerrando as atividades do dia. De forma que, assim como sugere o texto “*Escola na Aldeia: Legislação e Protagonismo Indígena*” (Candido;Eckhart;Fragoso;Santos:2009) é a curiosidade e a disposição dos alunos em se submeterem às orientações de um professor que faz com que haja aula.

Bergamaschi em sua experiência com escolas mbya em Porto Alegre (RS), destaca como característica das aulas nestas escolas que “*A aula termina quando termina o envolvimento com a atividade*.” (Bergamaschi:2006:2), da mesma forma que não há pressão por parte dos professores no sentido de forçar as crianças a aprender determinado assunto. A vice-diretora Cora da escola da aldeia Krukutu confirmou tal colocação:

“ A aula tem que ser no ritmo deles [os alunos], quando eu dava aula eu não forçava, eu ia de acordo com o ritmo deles. Eu falo pra eles [os professores] não forçarem, para irem no ritmo das crianças.” (vice-diretora Cora, 16/04/2009)

Noto aqui a maneira não-impositiva com a qual o professor deve se relacionar com os alunos. Professor este, que deve conquistar credibilidade entre as crianças atendendo-as quando solicitado, mas que não dispõe de autoridade efetiva para coagir as crianças a permanecerem na sala ou a realizarem as atividades propostas. O exemplo das crianças que me negaram explicitamente a capacidade de ensiná-las deixa bastante claro a autonomia destas em se disporem ou não a seguirem as orientações de um professor.

Antes das considerações finais gostaria de ressaltar um aspecto bastante peculiar observado na escola da aldeia Krukutu, e também nas de outras duas aldeias; Amba Porã e Uruity, ambas no município de Miracatu, próximo à capital paulista: **não há avaliações**. Ainda não tive tempo de investigar esta questão, mas todos os professores foram unânimes em me dizer que não faria sentido aplicá-las nos alunos, sendo a nota final do boletim (exigida pela Secretaria de Educação) fruto das impressões do professor sobre o desenvolvimento do aluno ao longo do semestre. De toda maneira, se o aluno tiver participado com frequência das aulas e estiver apto a participar das aulas da próxima série, ele estará aprovado. Quando indaguei a vice-diretora Cora sobre o SARESP (espécie de avaliação nacional promovido por órgãos públicos para avaliar a qualidade do ensino em escolas da rede pública) obtive a resposta de quem jamais aprovaria a idéia de submeter a capacidade de conhecimento das crianças à algum tipo de avaliação.

“Não gosto de prova, não entendo e não gosto! Se quisessem aplicar o SARESP aqui, eu não teria deixado.” (vice-diretora Cora, 16/04/2009)

Cora afirma com veemência não gostar e não *entender* de prova. Devo notar porém, que Cora foi a primeira indígena a se formar no ensino médio no estado de São Paulo, quando ainda não havia escolas indígenas diferenciadas. Portanto, podemos afirmar que Cora tem *arandu*, tem experiência de vida no que diz respeito às provas! A prova enquanto um mecanismo de poder que coage os alunos a adquirirem determinados conhecimentos e a reproduzi-los de uma determinada maneira sob condições controladas por um educador, é abolida.

Considerações Finais

Vimos que a aquisição e transmissão de saberes está no centro da vida social mbya, norteadas pela preocupação em fortalecer e manter a vida humana(mbya). Pissolato inclusive

afirma, que a produção da pessoa e do *socius* mbya se encontram essencialmente nos processos de produção de conhecimento. O conceito nativo *mborayvu* é bastante demonstrativo da importância que tem o saber na constituição das relações sociais Guarani.

Com esta breve exposição, não quis de maneira alguma esgotar as possibilidades de compreensão desta realidade que nos parece tão paradoxal. A escola, uma instituição intimamente ligada à história e à constituição do Estado nacional e do mundo moderno parece, em um primeiro momento, incompatível com a realidade daqueles coletivos que Clastres chamou “Sociedades Contra o Estado”. Quis apenas traçar um norte para um aprofundamento desta discussão que merece atenção sobretudo por seus aspectos políticos. Pretendi também, apontar um meio de apreensão deste problema que parta das próprias preocupações dos atores neles envolvidos, sem tomar parte em possíveis contradições internas a eles. Dos inúmeros trabalhos dedicados a questão da educação escolar indígena que tomam rumos os mais variados, há um ponto que sugiro ser comum a todos eles: seu *pessimismo sentimental*. Em um pólo temos abordagens que apontam os processos de descaracterização ou aculturação dos povos indígenas sendo a escola diferenciada um forte mecanismo de resistência e até mesmo de reversibilidade de tais “flagelos”. Em outro pólo temos abordagens que apontam os riscos de se tornar a escola diferenciada o próprio agente aculturador ou descaracterizador. Não nego contudo, o papel importante que *pode* ter a escola em *certos contextos*, no sentido de diminuir as assimetrias das relações entre povos indígenas e a sociedade nacional. Não nego também, que em diversos contextos, povos indígenas se encontrem em grande desvantagem e situação de dependência em relação a dita “sociedade nacional”. Mas como afirma Marshall Sahlins “A dependência é mesmo péssima, mas nem sempre é o fim da história.” (Sahlins:1997:55).

Pretendi demonstrar com Pierre Clastres e com as análises sobre a produção de conhecimento entre os Mbya, que sendo o *saber* das ‘sociedades contra o Estado’, a própria substância destas, aspecto que como vimos, é bastante elaborado pelos Mbya, este saber há de ser um *saber-contra-o-Estado*. Os meios de produção, aquisição e transmissão de conhecimento são mecanismos de manutenção das condições nas quais o Estado é impossível.

O termo utilizado pelo Mbya contemporâneos tanto para rezar quanto para estudar é “-*nhembo’e*”, traduzido literalmente significa “se fazer dizer”. “Se fazer dizer” os saberes fortalecedores da existência mbya, saberes que constituem o próprio ‘modo de ser’ (reko) mbya, saberes que orientam e constituem seu *ser-contra-o-Estado*. Persistentes em manter seu *ser*,

os Mbya mostram-se bastante abertos a utilizarem todos os meios que lhes pareçam convenientes para o fortalecimento de sua existência.

A partir de experiência etnográfica numa escola mbya, pudemos observar que até mesmo a escola, uma instituição que entre tantas outras, talvez seja a que de maneira mais implícita carregue em si a forma-Estado-de-ser, pode ser transformada pela potência criativa mbya em um mecanismo fortalecedor de seu ser substancial, ou seja, de um ser-contra-o-Estado. A “abolição da prova”, pode mostrar de maneira mais explícita tamanha subversão. A prova sendo talvez o principal mecanismo do qual lançam mão pedagogos e professores para universalizarem o saber assim como os meios de acesso e de produção do saber, é erradicada. Sugiro que, a despeito da definição legal de escola indígena diferenciada, ao menos as escolas mbya sobre as quais tenho dados, *não são mecanismos de universalização do saber*.

Referências Bibliográficas:

- BERGAMASCHI, M. A. **Educação escolar indígena**: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007
- CLASTRES, H. **Terra Sem Mal**: o profetismo Tupi-Guarani. São Paulo: Brasiliense, [1975]1978.
- CLASTRES, P. **A Sociedade Contra o Estado** – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naif, [1974] 2003.
- _____. **Arqueologia da violência** – pesquisas de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naif, [1980] 2004.
- _____. **A Fala Sagrada** – mitos e cantos sagrados dos índios Guarani. Campinas: Papirus, [1974] 1990.
- DOOLEY, R.A. **Vocabulário do guarani**: vocabulário básico do guarani contemporâneo (dialeto Mbüá do Brasil). Brasília: Summer Institute of Linguistics, 2006.
- GRUPIONI, L. **Olhar Longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese de Doutorado FFLCH/USP, 2008.
- SCHADEN, E. **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

NIMUENDAJU, C. **As lendas da criação e da destruição da do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: Hucitec, 1987.

MENEZES, A.L.T. de; BERGAMASCHI, M.A. **Educação Ameríndia** - A Dança e a Escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.

PISSOLATO, E. **A duração da Pessoa**: Mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: UNESP, 2007.

SAHLINS, M.O. **“pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica**: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I). Revista Mana. Rio de Janeiro vol.03 ,nº2.,out. 1997,p78-91.

TESTA, A.Q. **Entre o canto e a caneta**: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani-Mbya. Educação e Pesquisa. São Paulo. 2008 vol.34, nº 2, p 291-307.