

A música nas escolas de educação diferenciada indígena Guarani em Aracruz no Espírito Santo

Rosilany Abrante Nunes
rosilany_nunes@hotmail.com

Resumo: Em minha dissertação de mestrado explorei as relações entre música/*mborai* (cântico sagrado Guarani) e educação/escola/*nhãbo atxa arandu* (transmissão de saberes Guarani) nas aldeias Guarani *Tekoa porã* (Boa Esperança), *Piraqueaçú* (Rio de Peixe Grande) e *Boapy Pindo* (Três Palmeiras) localizadas em Aracruz-ES. Um dos objetivos foi destacar conceitos nativos de educação Guarani, educação escolar diferenciada Guarani, música e música Guarani no município de Aracruz – ES, abordando o modo como a escola tem sido utilizada pela comunidade como um dos locais de transmissão e afirmação de seus saberes e a forma como a música está presente nas formas de transmissão de saberes e como esta se insere em suas escolas. Nesta comunicação lhes apresento um breve panorama desses resultados.

Palavras chave: Música, Educação, Indígena.

Introdução

Em 2008 a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) realizou o curso de formação de professores indígenas para a educação diferenciada nas aldeias. Em contrapartida, alguns integrantes desse curso ministraram Língua Guarani em um projeto de extensão do Núcleo de Traduções e Estudos Interculturais do Departamento de Línguas e Letras. Meu contato com os Guarani se deu nessa ocasião, quando participei do curso de Língua Guarani.

No decorrer das aulas me impressionou a forma como o professor Guarani Alberto *Tupã Ray*, explicava certas expressões da língua Guarani através de aspectos de sua cultura, da música e do sagrado. A música, nesse caso, não era usada apenas para memorizar palavras relacionadas com sua tradução, mas para descrever o modo de pensar e de viver guarani e, assim, em vez de um curso de língua, tivemos a oportunidade de nos aproximar da cultura Guarani, vislumbrando claramente a ligação entre a língua, a cosmologia e a música no modo de viver do Guarani.

Durante as aulas, quando falávamos de profissões, entenderam que eu era professora de música, um trabalho totalmente diferente do que faziam os demais participantes, que eram linguistas ou antropólogos. Por não haver quem lecionasse música e quem, por exigência da

Secretaria Municipal de Aracruz, estivesse no curso de formação de professores indígenas, logo me veio o convite para dar aulas nas escolas das aldeias guarani.

Após receber o convite, fiquei empolgada com a ideia de conhecer melhor a aldeia e a cultura guarani, mas, ao mesmo tempo, fiquei receosa quanto ao conteúdo com que poderia trabalhar junto ao grupo, que possuía costumes tão diferentes dos meus, pois, para mim, não fazia sentido lhes ensinar a ler e a escrever partituras ou a manejar instrumentos externos à sua cultura.

Senti-me despreparada e julguei necessário primeiramente aprender sobre a música Guarani para, talvez, depois ensinar algo que realmente lhes fosse benéfico. Então nasceu a ideia de fazer o mestrado em uma área em que me fosse possível estudar e pesquisar sobre a música e a cultura Guarani. O mestrado em Etnografia das Práticas Musicais me abriu um leque de possibilidades muito maior do que eu poderia supor.

Minha pesquisa se baseia na revisão da literatura sobre o tema e em entrevistas com as lideranças guarani: caciques, pajé, líderes dos corais guarani, professores das escolas diferenciadas nas aldeias, alunos, pais de alunos, com os anciãos das aldeias e observação de apresentações dos corais em dias festivos.

As entrevistas foram feitas de forma livre com um tema eixo e algumas questões norteadoras ou esclarecedoras no caso de dúvida durante o relato do entrevistado. Prefiro não fazer um roteiro predeterminado com perguntas fixas para não induzir ou interferir no relato dos entrevistados, pois alguns termos ou palavras usados por eles são sugestões aproximadas de termos relativos à cultura *djuruá* (não indígena).

Os temas/eixos foram: a história da aldeia, pesquisas e projetos na aldeia, educação/escola/ transmissão de saberes Guarani e música/*mborai*.

Os Guarani

A etnologia classifica os Guarani como uma das atuais parcialidades étnicas, no Brasil, sendo divididos em três subgrupos, *Mbyá*, *Kaiowá* e os *Nhãdeva*. Sendo linguisticamente classificados como pertencentes ao tronco Tupi, família Tupi-Guarani, língua Guarani.

Em relação ao subgrupo a que pertencem, os Guarani de Aracruz-ES primeiramente me disseram que eram *Mbyá* e *Nhãdeva*, no entanto recentemente, me foi dito que, o termo

Mbyá significa “outro povo que não é Guarani”, e não se reconhecem nessa denominação e nem poderiam. Na apresentação do glossário da língua Guarani,¹ feito por eles, se encontra a seguinte observação:

“O povo Guarani é classificado pelos antropólogos como Guarani Mbya, mas a palavra mbya significa outro povo que não seja Guarani, e é o termo utilizado pelos Guarani Nhãdewa para reconhecerem índios de outras etnias. Nós Guarani nos reconhecemos como Nhãdeva Tembeopé pelo fato de no passado não andarmos totalmente nus como os povos de outra etnias, pois usávamos tangas para cobrir as partes íntimas.”

Os Grupos movimentam-se bastante, transitando entre aldeias e até mesmo entre países como Argentina e Paraguai, pois se consideram um só povo. No Brasil, estão presentes nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul. Sua presença também é registrada em outros países da América do Sul como Argentina, Bolívia, Paraguai e Uruguai.

Os Guarani chegaram ao município de Aracruz após a realização de uma longa caminhada, denominada por eles como *Oguaty porã*, saindo do Rio Grande do Sul, por volta de 1940, chegando ao estado em meados de 1960. *Oguaty porã* pode ser entendido como o caminho sagrado percorrido pelos Guarani em busca da Terra sem Mal, *yvy maraëy*.

No período do regime militar, os Guarani foram levados pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para a Fazenda Carmésia também conhecida como fazenda Guarani em Minas Gerais, que funcionava como uma espécie de reformatório para índios. Essa fazenda hoje é objeto de denúncia sendo averiguada pela Comissão da Verdade.

Ao voltarem para Aracruz-ES constataram as terras nas quais desejavam se estabelecer ocupadas e devastadas em razão da expansão da monocultura do eucalipto. Em 1967, a partir da instalação da Aracruz Celulose, iniciou-se a luta dos Tupinikin e dos Guarani pela posse da terra. A Aracruz Celulose, atual Fibria, introduziu a monocultura de eucalipto para a produção da celulose, matéria prima para o papel e genéricos, com fins de exportação. Para implantar grandes extensões da monocultura do eucalipto, as terras das comunidades indígenas foram invadidas num processo bastante violento que destruiu as aldeias e os recursos naturais do território indígena. O conflito fundiário permaneceu por

¹ *Nhãde aywu awã nhãde py* – Para falar na língua Guarani. Glossário e cartilha básica da língua Guarani Nhãdewa e português. Povo Guarani Nhãdewa – Aracruz- Espírito Santo ES. Publicado em 2012.

aproximadamente quarenta anos. A primeira fase da luta durou de 1967 a 1983, período que abrange a chegada da empresa até a demarcação das terras indígenas em 4.490 hectares.

Com a demarcação das terras, os Guarani passaram a viver na parte ao sul do território indígena Tupiniquim de Caieiras Velhas. A segunda fase ocorreu de 1993 a 1998, que corresponde ao encaminhamento da ampliação de terras à assinatura do Termo de Ajustamento de Conduta com a empresa. A terceira fase teve início em 2005, com a realização da assembleia das duas etnias para reivindicar a ampliação dos 11.009 hectares. Após quatro décadas de luta pela terra, os índios Tupiniquim e Guarani do Espírito Santo finalmente tiveram os 11.009 hectares homologados, em 2007

A escola de ensino diferenciado indígena

Schadem (1964) considera aculturação toda mudança ou adaptação causada pelo contato com brancos ou qualquer outra etnia. O autor considera três aspectos desse processo de aculturação – o sistema social, econômico e político, sem levar em conta o aspecto biológico que se dá através do casamento interétnico. A escola de ensino diferenciado na aldeia interfere nos três aspectos estudados por Schadem: no social, porque interfere no modo de transmissão de saberes; no econômico, porque o principal objetivo da escola de ensino diferenciado na aldeia é a integração o indígena no mercado de trabalho; e no político, porque por meio do estudo se tornam mais conscientes e seguros para lutarem por seus direitos no âmbito da “sociedade nacional”, pois só se sentem vulneráveis devido à ação predatória dessa sociedade.

Há uma diferença entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”. A ideia de um modelo de ensino especializado para as crianças, com materiais específicos, profissionais especializados, um espaço e um tempo para esse aprendizado, são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental. Parece agressivo transpor esse modelo a comunidades indígenas que possuem outra história e cultura, e por melhores que sejam as intenções e o esforço, a escola apresenta de certa forma, uma ideia de infância, cultura, conhecimento, aprendizado e disciplina diferente da realidade indígena.

Atualmente, a escola indígena vem sendo valorizada diferentemente por cada etnia e população indígena, tendo em comum apenas a certeza adquirida por eles de que, é necessário

hoje, dominar alguns dos conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente no campo jurídico.

“a escola serve pra aprender língua de ‘Branco’, pra saber tratar com eles, antes as liderança não falava português, os ‘Branco’ vinha na aldeia, e o cacique não conhecia a lei dos ‘Branco’, e aceitava oque eles mandava. Agora não, quando não entendo as coisa dou pra minha filha ler. Até advogado Guarani tem agora, um dia vai ter juiz.”(Depoimento à autora, aldeia Piraqueçu, 20/01/2013, in: NUNES, 2013 p.41)

Assim, reivindicam sua alfabetização como forma de efetivação de sua cidadania como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos e fazer contabilidades para melhor se situar e defender seus direitos. Fraser (2001), afirma:

“Demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras da nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade. Nesses conflitos “pós-socialistas”, identidades grupais substituem interesses de classe como principal incentivador para a mobilização política. Dominação cultural suplanta a exploração como a injustiça fundamental. E o reconhecimento cultural desloca a redistribuição socioeconômica como remédio para injustiças e objetivo da luta política. (p. 245)

Ela aponta ainda para uma possível dissociação entre essas demandas e a contraposição entre a política cultural e a política social, política da diferença e política da igualdade. A autora propõe a elaboração de um conceito amplo de justiça que consiga abranger tanto as reivindicações de igualdade social quanto às reivindicações de reconhecimento da diferença (Fraser, 2007). Seguindo esse raciocínio, Santos (2006), defende o que ele chama de o novo imperativo transcultural e que deve orientar uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e diferença, considerando o centro da problemática dos direitos humanos hoje: “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (p. 462).

Em relação à educação diferenciada indígena parece não haver duvidas sobre o espaço que a escola deve ocupar em seu cotidiano. A primeira educação é na família, pais e

avós² e com as lideranças. A segunda é da escrita, do aprendizado da escola que serve como complemento à primeira. Garantir o diálogo entre esses modos de educação é um desafio na construção das escolas, dos currículos e na formação de seus professores.

A escola indígena ganhou suas formas a partir da Constituição de 1988 e dentro do plano educacional. Por força do Decreto Presidencial nº 26/1991, o Ministério da Educação se tornou o responsável legal pela implantação da política de educação escolar indígena ficando aos Estados e Municípios a responsabilidade pela execução administrativa sob orientação do Ministério de Educação e Cultura – MEC. Depois deste, vieram outros decretos e leis entre eles: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação- lei nº 10172/2001, o Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena que foi regulamentada pela Resolução nº 03/CNE/99. Além destes, também foram construídos coletivamente com professores indígenas o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998, o Referencial para formação de professores indígenas formulado a partir de reuniões técnicas entre o MEC, a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, Professores de 13 etnias e representantes de universidades, técnicos e consultores entre os anos de 1999 e 2001.

Apoiados nestes documentos estão os Regimentos e Decretos de criação de cada escola indígena, pois todas são diferenciadas e específicas, portanto, devem atender às especificidades de cada etnia. E seguindo aos princípios de ser uma escola bilíngue, intercultural, diferenciada e específica. Em relação às escolas é interessante observar como a música está presente no ensino formal em escolas dentro da aldeia, bem como o ambiente escolar da educação indígena no ensino diferenciado que vem gerando discussões entre lideranças e professores quanto a seus objetivos que giram em torno de preparar o estudante indígena para o “mundo externo” e a tese de que a educação escolar indígena serve para fortalecer a identidade indígena e prepará-los para uma possível “integração”.

As escolas de ensino fundamental dentro da aldeia em Aracruz - ES, segundo dados da secretária de educação municipal, tem como objetivo fornecer ensino diferenciado, de acordo com as questões atuais que essas comunidades vêm enfrentando. Os currículos são orientados pelas seguintes problemáticas: a luta Tupinikim e Guarani no contexto nacional; a

² É interessante o uso da palavra *txamõĩ* (avós), que é usado para avós e para as pessoas mais velhas da aldeia. Por varias vezes durante relatos para designas lideranças ou pessoas de idade avançada foi usado o termo *txamõĩ* seguido da explicação:” não meu avô, mas chama assim porque são os mais velhos”.

cultura Tupinikim e Guarani no contexto da cultura brasileira; a organização socioeconômica das aldeias no contexto local, regional, nacional e mundial; a organização política no contexto local, regional, nacional e mundial; e a interação Tupinikim e Guarani com o meio ambiente da aldeia.

A escola na aldeia é vista como espaço de fronteira entre a cultura guarani e o contato com a sociedade envolvente e ao mesmo tempo configura-se como um local de apropriação dos conhecimentos ocidentais que possibilitam a defesa dos seus interesses políticos e a adoção de estratégias para se relacionar com a sociedade não indígena.

Para atender as necessidades de um curso de formação específico, a FUNAI, o MEC em parceria com os governos estaduais criaram o Programa de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil - *KuaaMbo'e* = Conhecer / Ensinar.

A música na escola de ensino diferenciado indígena

A literatura etnomusicológica sobre os Guarani aponta para a centralidade do som musical e de suas fontes na constituição da cosmologia dos Guarani (Montardo, 2009 e Stein, 2007). Os *mborai* (cânticos sagrados) executados no espaço ritual dentro da *opy* (casa de reza) mediam a comunicação com as divindades e os ancestrais e dinamizam a construção dos corpos, possibilitando a transformação das pessoas de tristes em alegres, de pesadas em leves e ágeis.

A participação das crianças é valorizada enquanto participantes rituais que estão sendo educadas no modo de vida Guarani. Somente alguns rituais realizados fora da *opy* podem ser presenciados e registrados pelos não-índios, com raríssimas exceções. Isso acontece talvez como forma de proteger e fazer valorizar aspectos de sua cultura. O repertório musical é constituído pelos *mborai* (cantos sagrados), e se referem a temas da cosmologia Guarani, porém há diferença entre os cânticos executados dentro e fora da *opy*.

A performance dos *mborai* fora da casa de reza é tão sagrada quanto a dos mesmos dentro da casa de reza, no entanto “ na casa de reza o cântico não tem palavras, só o canto” explica o pajé Jonas, em relação a existência de um texto verbal nos cânticos dentro da *opy*, embora haja o uso da voz. Os *mborai* são acompanhados por instrumentos musicais – o *mbaraká mirim* (chocalho), o *Mbaraka* (violão), a *Ravé* (rabeca) e *Ãgu'apu* (tambor). Há restrição de alguns instrumentos fora da *opy* especialmente em apresentações públicas.

Em relatos de professores da escola Guarani em Três Palmeiras sobre seus trabalhos em sala de aula, geralmente o currículo obrigatório é relacionado ao conteúdo similar na cultura guarani .

Um exemplo é o relato da professora de história:

“tentei relacionar a história antiga falando sobre a importância dos grandes rios no berço da história ocidental como o Nilo no Egito, e a importância do rio local, Piraqueçu, no cotidiano das aldeias Guarani e Tupinikins. Eu fiz entrevistas com os mais velhos, levei alguns deles pra falar nas aulas e as crianças fizeram redações e desenhos sobre a importância e utilidade do Piraqueçu”. (Depoimento à autora, aldeia Três Palmeiras, 24/03/2012, in: NUNES, 2013 p.52).

A professora de artes me informou que nas aulas trabalha basicamente com desenhos, pintura corporal e artesanato guarani. Quando perguntei sobre o ensino de música na escola ela me disse que não havia, por falta de professor qualificado. No entanto entre o material registrado das aulas de artes havia fotos de uma oficina de construção de flautas. É importante aqui, destacar que esta professora é djuruá, com formação em história em uma universidade do RJ e que é casada com uma das lideranças Guarani de Três Palmeiras.

Dessa forma ao me relatar que não havia aulas de musica, ou atividades musicais em sala de aula a professora demonstra um entendimento ocidental em senso comum do que seja aula de música: aulas com instrumentos, formação de bandas, corais e leitura/escrita de partituras. Essa oficina foi considerada pela professora de artes como artesanato, não como aula de música, demonstrando a necessidade de um programa de formação em educação musical voltada para a educação diferenciada indígena.

Conclusão

A partir da minha experiência no curso de língua guarani em que a música se faz presente na forma de apresentação de ideias e conceitos, busquei identificar se o mesmo acontece nos modos de transmissão de saberes Guarani, bem como na escola de ensino diferenciado presente nas aldeias Guarani de Aracurz-E, questionando sua aplicação prática e a formação de professores aptos a fazer o diálogo entre o conhecimento e práticas tradicionais e o currículo escolar das escolas de ensino diferenciado.

Constater o uso da música nas formas tradicionais de transmissão de saberes, no entanto deve ser pensada uma forma não invasiva de representação da educação musical nas

escolas de ensino diferenciado indígena bem como a formação de professores para esse propósito.

Pensando a tradição como um processo constantemente reinventado, e em que permanências e mudanças se alimentam mutuamente, mas de formas variadas conforme o contexto e as pessoas que as pensam, este trabalho busca refletir sobre como os grupos percebem e avaliam o lugar da música na construção da tradição, na incorporação e criação do novo, na apropriação e no diálogo intercultural, servindo como meio de comunicação, negociação e construção de sentidos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, Dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm (Última visita 02/08/2012).

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. (Última visita 02/08/2012).

Decreto nº 33.033/2003. <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/140395/decreto-33033-03-rio-de-janeiro-rj>. Acessado em 02/08/2012.

FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento?: dilemas da justiça na era pós-socialista*. In: SOUZA, J. (Org.). Democracia hoje. Brasília, DF: UnB, 2001. p. 245-282.

LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm, (Última visita 13/01/2013).

MONTARDO, Deise Lucy de Oliveira. *Através do Mbaraka: música, dança e xamanismo guarani*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2009.

NUNES, Rosilany Abrante. *Música e educação entre os Guarani no Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – PPGM/ UFRJ, Rio de Janeiro 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCHADEN, Egon . *Aculturação indígena Aculturação indígena. Ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural das tribos índias em contato com o mundo dos brancos*. 1964. Tese (Livre Docência)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1964.

STEIN, Marília. *Kyringue mborai: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbya-Guarani na terra indígena tekoa Nhundy (Rio Grande do Sul)*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 18, n. 30, janeiro a junho 2007.