

ESCOLARIZAÇÃO, DIFERENÇA E MAGIA ENTRE OS POVOS GUARANI (MBYÁ) DO RIO DE JANEIRO: QUANDO A ESCOLARIZAÇÃO ATRAVESSA LÓGICAS SENSÍVEIS

BASTOS LOPES, Danielle

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
daniellebastoslopes@hotmail.com

Resumo: A população mbyá, nominada também como Guarani- Mbyá representa atualmente junto aos mapuches do Chile e quechuas que distribuem-se pela região andina, as populações ameríndias mais numerosas e conhecidas da América Latina. O presente estudo é parte da tese de doutorado concluída em abril de 2016, porém tem uma origem anterior, parte de minha convivência de dez anos com famílias guarani da região sudeste do território brasileiro e sul argentino e paraguaio. A pesquisa concentra suas análises nas populações mbyá localizadas no estado do Rio de Janeiro; mais particularmente, nos processos de escolarização ocorridos na aldeia de Itaxim e Arandu Mirim, também conhecida como terra do Saco de Mamanguá, assentadas no município de Paraty, Rio de Janeiro. Estudo as formas de sociabilidade e a relação com a escolarização presente em seus territórios, especialmente a relação com o sagrado -- o corpo físico e o corpo espiritual guarani, que interpenetram as concepções de escolarização e interrogam as atuais políticas de currículo nacional, específicas e diferenciadas. As escolas indígenas na região permanecem a maior parte do tempo inutilizadas, devido uma série de elementos que não se justificam apenas pela falta de contratação de professor, como tentarei demonstrar ao longo deste artigo. Argumento que a escolarização guarani está relacionada à cosmologias e seres intangíveis, “sobre-humanos”, que com auxílio dos autores indígenas (BANIWA, 2011; BENITES, 2012; ALBERT E KOPENAWA, 2010; S. BENITES, 2015) e teorias que problematizam a escolarização (BASTOS LOPES, 2014, 2016; MACEDO, 2013, 2014) como espaço de diferença, alteridade, tentarei abordar nesta comunicação.

Palavras-chave: escolarização, cosmologia, mbyá (Guarani).

Introdução

A exposição que aqui apresento é parte recente da conclusão do meu doutorado, terminado em abril de 2016. A etnografia iniciou no ano de 2005 em sociedades mbyá, grupo de língua guarani, do tronco Tupi, habitantes do interior do estado do Rio de Janeiro. Os mbyá estão localizados nos sete territórios indígenas¹, entre rios e igarapés no interior da floresta atlântica. No Brasil, foram denominados com o estigma de “índios aculturados” em virtude do uso de roupas, artefatos tecnológicos e alimentos que compram dos brancos² (LADEIRA, 2007). Traduzidos,

¹Os sete territórios indígenas do Rio de Janeiro compreendem- (1) TI Bracuí ou Sapukai (Angra dos Reis); (2) TI Araponga (Paraty); (3) TI Itaxim (Paraty); (4) TI Arandu-Mirim (Saco de Mamanguá, Paraty); (5) TI Rio Pequeno (Paraty); (6) TI Teko ka'aguy Hovy Porã (Maricá); (7) TI Caminho do Céu (Itaipuaçu). Desses sete territórios, apenas três estão devidamente homologados pela FUNAI -Fundação Nacional do Índio: Bracuí, homologado em 1995; Araponga e Itaxim, em 1995 e 1996. Mamanguá está em processo de demarcação, na fase de finalização.

²Citaremos, em algumas ocasiões, o termo “brancos” por ser assim o modo como se referiam meus interlocutores. Quando indaguei se não haveria outro termo, incluindo outras culturas, foram enfáticos em estabelecer que “não”; que o nome condizente é “branco” ou “*jurua*”. Na grande maioria das narrativas, para se aludir à população do entorno, foi utilizada a denominação “os brancos”, apesar de “negro” ser designado como *kamba* em guarani.

fortuitamente, como índios errantes ou “nômades” vindos do Paraguai, Bolívia, Argentina e Uruguai, tendo em vista o fluxo frequente de famílias que não se mantêm em um longo período de tempo em um mesmo local ou região.

É interessante que percebamos que essas distinções, intersectam muitos sentidos complexos, o que fundamenta, em parte, um fechamento de identidades e autoidentificações excessivamente autênticas ou puristas, que com ajuda dos autores indígenas e nossos interlocutores mbyá tentaremos discutir. Este artigo, portanto, analisa os seguintes aspectos: a cosmografia guarani, quem são e como são representados; um pouco da minha imersão entre os mbyá, seus encantamentos e divindades. Na última parte, analiso os mundos conceituais e sistemas cosmológicos que permeiam as escolas e os processos de relação com a escolarização.

Antes que apareçam dúvidas, é importante esclarecer ao leitor, que trazer detalhadamente um fundamento para a lógica guarani não foi o propósito do artigo. As observações que foram feitas no caso da família de Miguel Benites, família, qual tenho proximidade há dez anos entendo que não são extensíveis a outras socialidades mbyá ou grupos; e muito menos compreendem uma verdade dentro do que existe dos seus ritos ou costumes. A própria descontinuidade do termo “Mbyá”, que consiste em nada mais do que “nós”, indivíduos de um mesmo grupo e que comem do mesmo cesto (*ajaká*), adiantam, a meu ver, o grande equívoco tradutor da nossa linguagem *desencantada* (APPADURAI, 1996; CHAKRABARTY, 1997) e, tão propriamente colonizadora, quando restringimos nosso olhar aos etnômios e classificações indígenas.

Mundos (projeções) guarani: uma apresentação

De acordo com Bartomeu Melià (2011), os primeiros contatos que tiveram os guarani não herdaram uma etnografia sistemática como tiveram os tupi da costa brasileira, escritos por Hans Staden (1557), André Thévet (1557) ou Jean de Léry (1578). Entretanto, existem muitas observações que permitiram que os antropólogos e arqueólogos ilustrassem traços de possíveis aspectos fenotípicos e adornos corporais entre eles. Schaden (1974) e Melià (2011) conduzem o leitor entre as distintas disposições do tempo jesuítico, dotadas de duas ou quatro “aldeias” grandes, como se entrássemos imgeticamente em suas casas. O caso mais surpreendente para os colonizadores consistiu no ritual da antropofagia³, um complexo rito de difícil significação para

³Em “Le Cannibale”, Lestringant (1994, p. 30) relata o preconceito com o canibalismo citando: “a degradação da imagem do outro, desde a idealização heróica da Renascença até os crepúsculos tempestuosos do romantismo, se acompanha durante o mesmo período de uma incompreensão crescente da antropofagia. O modelo de explicação



resgatar as memórias do corpo falecido. O rito é atualmente inexistente, embora a relação com a predação tenha um valor particular no cotidiano guarani. A caça de alimentos e os tipos de animais específicos, como a queixada (*koxý*) para os mbyá, o porco do mato (*kuré*) para os brancos, definem que mesmo a dieta mantém um tipo de relação dualizada pelos espíritos invisíveis, entre os brancos e os guarani. Essa relação é igualmente divinizada no contato com a escolarização, veremos a seguir. Abaixo descrevo os fragmentos da primeira citação específica que se encontra sobre os guarani, descrita por Luis Ramirez em carta redigida em um castelhano colonial, em 1528.

Aqui conosco está outra geração que são nossos amigos, os quais se chamam guaranis, conhecidos também por outro nome: chandrís. Estes andam derramados por esta terra e por outras muitas. Como corsários acusam de ser inimigos de todas outras nações. Estes trazem muito metal em ouro e prata e muitas plantas e cestos, e os eixos com que cortam a montanha para plantar. Estes comem carne humana (RAMIREZ *apud* Meliá, 2011, p. 20, tradução nossa).

Em termos geográfico, o estado do Rio de Janeiro permaneceu sem populações ou famílias indígenas por praticamente toda a primeira metade do século XX. Em 1950, sem que o estado tivesse consciência do movimento migratório, grupos de famílias mbyá tornaram a ocupar o estado por volta de 1950-1970. Centenas de grupos teriam migrado do Vale do Rio do Paraná até o corte da Serra da Bocaina; os grupos reuniram suas residências em uma antiga região habitada antes pela população goianá, recortada pelo rio Paraty-Mirim e seus afluentes (FREIRE, 2012; LITAIFF, 1999). A população foi revelada apenas por volta de 1972, devido a abertura da Estrada Rio-Santos. Surtiriam ali – aqui, portanto –, de acordo com os registros arqueológicos e linguísticos as sociedades guarani, mbyá, filiadas por linguistas ao tronco tupi, de família linguística tupi-guarani.

Metodologia

A metodologia que apresentamos explora o método comparativo etnográfico. Baseado em entrevistas com os mbyá guarani, passados ao longo dos anos de convivência entre suas famílias e grupos (BASTOS LOPES, 2016). Nas últimas duas décadas, uma variedade de antropólogos tem se debruçado sobre como explorar escalas que se situam além das práticas locais. Respostas bem conhecidas têm apontado na direção de um campo mais aberto e menos distanciado, são seus exemplos: etnografias multisituadas (MARCUS, 1995), redes sociotécnicas (LATOUR, 2012),

através do rito, que é o primeiro, em nome da filosofia e da ciência, estabelece um esquema determinista que restabelece a prática à matéria e o costume à sujeição natural. Vítima de um meio ambiente hostil e perdendo toda sua liberdade, o canibal não é mais do que um ser que come, um predador sem consciência e sem ideal, que, no caso de extrema escassez de víveres, vira seu apetite contra seus semelhantes”.

processos de espacialização do Estado (FERGUSON, 2006), ou, diferentes visões sobre métodos como paisagens (APPADURAI, 1996), composições (*assemblages*) (ONG; COLLIER, 2005), fricção (TSING, 2005), ou saltos (globe-hopping) (FERGUSON, 2006).

Aproximamo-nos, nesse sentido, do método sugerido por Marilyn Strathern, (1996, 2014), que traz “conexões parciais”, entre objetos de estudo e modos de pensar. A metodologia é pensada sob a ótica do falante, enfatizando, assim, o modo como os próprios atores no campo produzem conhecimento através do acionamento de escalas e contextos, em articulação com operações realizadas igualmente pelo antropólogo durante o processo de escrita. Essa relação de superposição de textos e escalas para analisar culturas distintas, assim como elementos sagrados e sua relação com escolarização, fundamentam os aspectos particulares da metodologia.

Primeiras Imersões



Figura 1- Roque fumando seu *petenguá* -cachimbo, 2015

Minha primeira “incursão” em um território (*tekoha*) guarani, foi em uma sociedade mbyá, perto do litoral de Niterói cerca de dez anos atrás. Me introduzi com certa frequência nas instituições de ensino da região de Sapukai e Rio Pequeno⁴, localizadas na cidade de Paraty⁵ e Angra

⁴A maior parte da pesquisa ocorreu em Itaxim e Arandu-Mirim ou Mamanguá. Os interlocutores, depois de certo tempo de pesquisa, pediram-me exclusividade. A partir de 2014, portanto, concentrei os estudos na aldeia de Itaxim.

do Reis. Entretanto, por uma afinidade, além dos pedidos de exclusividade por parte dos interlocutores, concentrei a etnografia nas aldeias de Itaxim e Arandu-Mirim, também denominada aldeia do saco de Mamangá. Ambas pertencem ao grupo familiar de Miguel Benites, cacique de Itaxim. Roque, cacique de Arandu-Mirim, a quem devo minhas primeiras interlocuções, é um dos filhos mais velhos de Miguel Benites; assim como seus irmãos e esposas, possui um cargo de liderança denominado pelos espíritos guardiões, os *Kuaray Kuery*⁶.

Os espíritos denominam inclusive os indivíduos e os seus espíritos, designando entre outras coisas a profissão de cada membro no grupo. A profissão do docente também é estabelecida por esse vínculo. Em tese, todos os aspectos associados e vinculados a determinado ofício, passam por seus espíritos. As profissões no “mundo dos brancos”, igualmente.

Tanto em Itaxim, como em Sapukai é comum as escolas permanecerem trancadas por longos meses ou até mesmo anos (BASTOS LOPES, 2016). As instituições são utilizadas apenas em ocasiões distintas, para abrigar algum parente ou membro de outros grupos no período de festa ou na celebração de algum ritual (LITAIFF, 1999; LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013). A resposta mais interessante que obtive de um dos interlocutores para essa questão da escola, em certa ocasião -- foi a de que “a instituição era indígena”, o que, portanto, não a “obriga ser frequentada a maior parte dos dias”.

No ano de 2015, contudo, a Secretaria Estadual de Paraty, responsável por todas as escolas bilíngues, contratou professores mbyá e professores não indígenas (*jurua*), para lecionar entre os guarani. Há uma demanda antiga por contratação de professores indígenas na região, essa relação interpenetra-se, por recursos concedidos por um programa federal que sustenta metade das famílias e exige a matrícula dos menores na escola. Durante os primeiros anos, portanto, observei uma multiplicidade de conflitos e consubstancialidades espirituais, que passam pelos atravessamentos do que é propriamente relativo à escola guarani e o limite com a intrusão dos brancos nestes espaços. Tais relações, influenciam-se gerando convergência e afastamento. Como advertiu Roque, um dos interlocutores, há segredos e divisões cosmológicas de cada indivíduo Mbyá ou coesão de grupo, que não podem ou devem ser repassadas aos seus pares ou aos membros brancos (*jurua*) do governo (BASTOS LOPES, 2016).

⁵Paraty é o único município do Brasil integralmente tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) desde 1958. Atende um dos trânsitos turísticos mais ativos do mundo; um contexto de grande atração turística e de circulação para os artefatos vendidos pelos guarani.

⁶ Os *Kuaray Kuery*, correspondem aos espíritos superiores guarani, correspondem a parte divisível e extensível de sua divindade maior Nhanderu, o deus criador. Cf. Ladeira, 2007, Bastos Lopes, 2016 a; Oliveira e Bastos Lopes, 2016b.



Figura 2- José Guajajara pintura guarani, aldeia de Itaxim, 2016.

Escolarização no Rio de Janeiro: uma apresentação

Porém, voltemos um passo, é preciso explicar como a Educação Indígena se institucionalizou no Rio de Janeiro. Algemiro, começou alfabetizar crianças debaixo de um maracujazeiro numa região conhecida como aldeia de Sapukai (grito em guarani). Atualmente o mesmo local, abriga a Escola Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda (SILVA, 2013). Posteriormente, próximo a um pequeno curso d'água que corta o território de Itaxim, o professor Pedro Benites e, sucessivamente, Sérgio Silva alfabetizaram membros mais jovens em 1995.

Em julho de 2001, com doações internacionais da Associação de Voluntários Amigos Dr. Aldo Lo Curto, foi construída escolas e salas de extensão na região, com carteiras, mesas, e, aproximadamente, sessenta alunos. Há atualmente duas escolas indígenas e mais três salas de extensões derivada das mesmas instituições indígenas no estado. Em 2015, recentemente foi improvisada outra escola⁷ indígena incorporada a um recém-criado território em Maricá. Todas as terras indígenas, portanto, são dotadas de escolas interculturais bilíngues⁸ e docentes mbyá, exceto Mamanguá, cujos membros dizem preferir que no local não possua instituição.

⁷Em 2015, foi inaugurada uma escola indígena estadual no território Teko ka'aguy Hovy Porã. Os contratos dos professores mbyá ainda estão em negociação com o Estado. Cf. Bastos Lopes, 2016.

⁸Por meio da Secretaria Municipal de Educação, as escolas recebem merenda, mas não de forma regular, ou em todos os meses, como pude observar nestes anos. A partir de bolsas de professor leigo pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), os professores são custeados em sua função, porém, de forma irregular. Este aspecto afeta o funcionamento das escolas, mas não só este aspecto afeta seu funcionamento em modo regular, como demonstro ao longo deste artigo.

Alguns professores migram frequentemente de aldeias. Muitos não se encontram necessariamente em Itaxim, ou, outros foram graduados em cursos docentes profissionalizantes em outros estados. Algemiro Silva (SILVA, 2013), recentemente se graduou em um curso de Licenciatura no Campo (em Sociologia), pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Algemiro, no caso, representa o primeiro professor indígena universitário do estado do Rio de Janeiro, uma das metrópoles mais populosas, com maior número de universidades e cursos no país. Um dos elementos que mais chama a atenção nas práticas sociais dos mbyá, nesse contexto, é a intensa troca de rede e fluxos culturais. Muitas vezes, essa circularidade regional, inclusive a dos docentes, geram conflitos nas secretarias de ensino que tentam estabelecer contratos individuais com os docentes. As terras guarani, ao inverso de uma lógica ocidental e normativa, estão interligadas por redes de parentesco e reciprocidade. De acordo com Nimuendaju ([1914] 1987), nas suas pesquisas ainda sobre os primeiros apocucua-guarani, atuais guarani nhandeva, localizados a norte do Mato Grosso; as famílias mantêm entre si estreitas relações afins e matrimoniais, tanto que, apesar de fixarem-se durante períodos de até vários meses ou anos em determinada localidade ou grupo, é difícil encontrarmos uma família em que membros não se conheçam ou que não tenham vivido em outras regiões. Os territórios confundem-se, portanto, em modo tipicamente flutuante, circulatório.

Cosmologia e Escolarização

Esses padrões de conhecimento e transmissão guarani infletem um ponto de reavaliação interessante. É comum o conhecimento guarani se fundamentar por lógica diferenciada dos currículos indígenas nacionais⁹(RCNEI, 1998; DCNEI, 1999), mesmos os interculturais e bilíngues. Um determinado contexto dos documentos curriculares, pode sugerir que um professor guarani pode ensinar seus alunos a tecer artesanato, quando a função é unicamente feminina, do mesmo modo que educar meninos em um ensino de arcos e flechas disponibilizado pelas docentes guarani é um desígnio propriamente masculino, como relatam. O choque entre as possíveis realidades,

⁹ Os principais documentos e referências curriculares brasileiros da educação indígena compreendem -- as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCN, 1999); Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar Indígena (PCN, 2002); Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998). Estes documentos legislam entre outros pontos, os aspectos da escolarização bilíngue para “formação global e humana do ser indígena” (BRASIL, 1999). Não desenvolverei os temas centrais de cada documento, pois já os abordei em artigos anteriores (BASTOS LOPES, 2013, 2016); entretanto, destaco, os aspectos ocidentalizados e demasiadamente pautados em uma escrita cartesiana e humanista.

evidencia uma lógica conflitante entre as visões encantadas de seus grupos e a ótica *desencantada* (CHAKRABARTY, 1997) dos currículos nacionais.

Em realidade, argumento que estamos lidando com um outro tipo de linguagem, para qual as categorias de “humano” e “não humano” extrapolam, as fronteiras de uma linguagem *desencantada* (CHAKRABARTY, 1997). Um *desencantamento* típico das perspectivas racionalistas/ humanistas (BIESTA, 1998, 2013) frequentes nas teorias pedagógicas (MACEDO, 2013, 2014). Entendo, deste modo, que a explicação de S. Benites, docente guarani, informa muito neste sentido:

É muito simples de perceber essa opressão, as contradições das escolas indígenas nas aldeias. Na escola de Três Palmeiras, a Secretaria de Educação colocou uma máquina de ponto digital com o objetivo de controlar a entrada e a saída dos funcionários. [...] Como nós, professores, temos autonomia para ensinarmos nossos conhecimentos e fugirmos das imposições curriculares das Secretarias de Educação estaduais? [...]. Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico, e apenas uma pessoa para nos ensinar. Levantamos, nós adultos e jovens, bem cedo – somente as crianças podem acordar mais tarde. [...]. À noite é o momento em que as crianças estão com seus pais, ao redor de uma fogueira, e ali ensinamos, contamos histórias até elas adormecerem. Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã?

As relações cosmológicas e igualmente conflitantes entre o ensino e suas magias, demonstram uma lógica específica, interpenetrada por seus caciques, predação, ritos e seres (DESCOLA, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2012). Os relatos sobre em que consiste a educação do tipo masculino e feminino, as formas permitidas para minha entrada ou mesmo a informalidade comum das escolas guarani, entendo que esboçam como o conhecimento “de fora” é recebido. A escola fornece os elementos da troca (negociação) para entrada de alimentos, estrangeiros e também o afastamento em relação ao que é secreto em suas culturas. A trocas e circularidades entre os mbyá são exemplos, assim como a escola de que a negociação é presente nos contextos que circulam não só a escolarização, mas toda a cosmogonia das tradições guarani.

Conclusão

Estes exemplos complexificam a relação entre a escolarização e os seus aparatos. Em tempo, se estabeleceu que as educações interculturais fundamentam o que deve ser regulado por órgãos competentes e com profissionais especializados (GRUPIONI, 2013; LOPES DA SILVA, 1987; MONSERRAT, 2011). O que é um ponto crucial para o ensino indígena, a questão que tenciono,



entretanto, reside em quem pode estar especializado para regular esse fim, se os currículos indígenas (nacionais) ainda estabelecem uma linguagem humanista e ocidental (BASTOS LOPES, 2016). Argumento que é apressado uma decisão pela educação de “todos os indígenas”, como as políticas de interculturalidade propõem (GRUPIONI, 2013; MONSERRAT, 2011), não apenas pelo tipo normatizado que impõe toda tentativa de “planificação nacional” para modelos de ensino, mas porque há uma amplitude de espécimes, linguagens e dádivas que são, no mínimo, específicas, tanto quanto, da ordem dos seres guarani (BENITES, 2012; S. BENITES, 2015). Os sistemas sociocósmicos e seus encantamentos não formam agrupamentos “homogêneos”, para os quais podemos traçar agendas pré-estabelecidas escolhendo um indígena ou outro como porta voz.

As narrativas que cruzamos tanto quanto o encantamento de seus objetos e rituais mais do que uma captura de “realidades”, servem para desafiar um ensino mais cosmológico e menos normativo. O aspecto transfísico que permeia tanto a escolarização quanto suas terras não designam uma tradução localizável; desafiam, propriamente, por que as escolas indígenas, mesmo financiadas, ficam a maior parte do tempo fechadas? Por que não circulam os segredos dos ritos e tipos encantados dos objetos nas escolas que são muitas vezes orientadas por professores *juruá* (brancos), como relatam. Em suma, o que propomos consiste em pensar o conflito. Até que ponto na educação não ocidentalizamos os sistemas sociocósmicos indígenas, mesmo interagindo com suas narrativas.

Referências Bibliográficas

- APPADURAI, A. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- BANIWA, Gersem Jose dos Santos. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese de doutorado (Educação). Universidade de Brasília (UNB). Brasília, 2011.
- BASTOS LOPES, Danielle. E todo dia era dia de índio: a representação dos povos indígenas nos currículos escolares do rio de janeiro. *Revista Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação* (Unisul), v. 7, p. 96-113, 2013.
- _____. *A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os Mbyá* (Guarani). Tese de doutorado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Avá Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

BESSA FREIRE, José. EJA Guarani - Além e Aquém do Bilinguismo. In: BARROS, Armando Martins e SANTOS, Fernanda Muniz e BARBOSA, dos Santos Gabriela. (Org.) *EJA Guarani. O Registro de uma história e perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2012.

BIESTA, Gert. Say you want a revolution (...) Suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, v. 48, n. 4, p. 499-510, 1998.

_____. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte. Ed: Autêntica, 2013.

CHAKRABARTY, Dipesh. The time of history and the time of gods. In: LOWE, Lisa; LLOYD, David (Ed.). *Politics of culture in the shadow of capital*. Durban & London: Duke University Press, 1997.

DESCOLA, Philippe. *Diversité des natures, diversité des cultures*. Paris: Bayard Éditions, 2010.

FERGUSON, J. *Global shadows: Africa in the neoliberal global order*. Durham: Duke University Press, 2006.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *La chute du ciel paroles d'un chaman Yanomami*. Paris: Paris Plon, 2010.

GRUPIONI, Luiz D. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Revista Pró-Posições*. UNICAMP, v. 24. São Paulo, 2013.

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a Luz. O território Mbya à beira do Oceano*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

LATOUR, B. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba; Edusc, 2012.

LESTRINGANT, Frank. *Le Cannibale, grandeur et décadence*. Paris: Ed. Perrin. 1994.

MACEDO, Elizabeth. Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies* (Print), v. 45, p. 28-38, 2013.

_____. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES DA SILVA, Aracy. Nem taba, nem oca: uma coletânea de textos à disposição dos professores. In: _____ (Org.) *A questão indígena na sala de aula. Subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

- MARCUS, G. Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, n. 24, p. 95-117, 1995.
- MELIÀ, Bartomeu. *Mundo Guaraní*. Asunción: Ed. Banco Interamericano de Desarrollo, BID,2011CEADUC/ISEHF, 2011.
- MONSERRAT, Ruth. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: PAIVA, Consuelo; PAIVA, Godinho (Org.). *Pensando as línguas indígenas na Bahia*. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2011.
- NIMUENDAJU, Curt Unkel. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Edusp. [1914] 1987.
- OLIVEIRA, T. R. M.; BASTOS LOPES, Danielle. On the limits of the non/human in the field of curriculum. *Curriculum Inquiry*, v. 26, p. 1101-1125, 2016.
- ONG, A.; COLLIER, S. (Org.). *Global assemblages: technology, politics and ethics as anthropological problems*. Malden: Blackwell, 2005.
- PIERRI, Daniel C. *O perecível e imperecível: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani mbyá*. Dissertação de Mestrado. (Antropologia Social) Universidade de São Paulo (USP), 2013.
- S. BENITES, Sandra. (Ara Rete). *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, 2015.
- SILVA, Algemiro (Karai Mirim). *Mboapy nhandervixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery Tekoa Sapukai py guá: kaxo yma guare, nhe'ẽ ngatu, nhembojera. Três sonhadores do Tekoa Sapukai: história, oralidade, saberes*. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura do Campo. (Sociologia). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ. Seropédica, RJ,2013.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, [1962],1974.
- STRATHERN, Marilyn. Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, v. 2, n. 3, pp. 517-535, 1996.
- _____. *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- TSING, A. *Friction: an ethnography of global connection*. Princeton: Princeton University Press, 2005.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Radical dualism: a meta-fantasy on the square root of dual organizations. *Kassel: documenta 13*, v. 1, p.1-43, 2012.

Leis, legislações e regimentos

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, *Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: Ministério da Educação. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>