



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Danielle Bastos Lopes

**A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os
mbyá (Guarani)**

Rio de Janeiro

2016

Danielle Bastos Lopes

**A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá
(Guarani)**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Política Curricular.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L864

Lopes, Danielle Bastos.

A Negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (Guarani) / Danielle Bastos Lopes. – 2016.
251 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Cosmologia – Teses.
4. Guarani – Teses. I. Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Danielle Bastos Lopes

**A negociação do que é sem mal: currículo, cosmologia e diferença entre os
mbyá (Guarani)**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Currículo.

Aprovado em 20 de abril de 2016.

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^o Dr^o Jose Ribamar Bessa Freire
Faculdade de Educação da UERJ

Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Rangel Tura
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof^o Dr^o Tonico Benites
Universidade Federal do Rio de Janeiro - MUSEU NACIONAL / PPGAS

Prof^a Dr^a Ruth Maria Fonini Monserrat
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Rio de Janeiro

2016

Hasta que los leones tengan sus propios historiadores, las historias de cacería seguirán glorificando al cazador.

Provérbio Africano. In: Eduardo Galeano (1989).

RESUMO

LOPES, Danielle Bastos. **A negociação do que é sem mal**: currículo, cosmologia e diferença entre os mbyá (guarani). 2015. 251 f. Tese (Doutorado Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Os mbyá são um grupo de língua guarani, do tronco Tupi, do litoral do Sudeste do Brasil. Localizam-se tanto nos territórios brasileiros, como argentino, paraguaio, uruguaio e boliviano. O grupo que estudo, reside no Rio de Janeiro desde os anos 1990. Houve a entrada de guaranis na região Sudeste, mais precisamente desde a década de 1950. Os mbyá, concebem os seres que povoam outras regiões do cosmos como os -Já, seres não humanos, e inclusive, alguns deles, como propriamente desumanos, pois são dotados de características negativas ao homem. Esses espíritos, assim como os seus mitos de criação e xamanismo circulam toda a relação de educação na sociedade guarani, como também a relação com a escolarização. Argumento, que a proximidade com a escola estadual indígena presente no seu território, assim como as relações de currículo que são constituídos pela política nacional, não se desassocia dessa relação cosmológica, com seres, espíritos e formas animais “outras”. Entendo currículo, portanto, como um panorama de multiplicidades que integra homogeneidade e diferença; não apenas relacionado a documentos escritos e protocolares, mas, à própria negociação pela manutenção da escola em seu território e entrosamento com os espíritos não-humanos. Esse entendimento de currículo, argumento central da tese, em suma, tentará demonstrar o quanto da lógica do sensível, cosmologia e corporalidade mbyá não se adequam facilmente às políticas de currículo; mesmo aquelas que se qualificam como interculturais e bilingues.

Palavras-Chaves: Mbyá (guarani). Currículo. Cosmologia e xamanismo.

MBOJEXA UKA

LOPES, Danielle Bastos. **Mba'e pa ra'e Marae'yn Mbya kuery**: Currículo ha'egui arundo regua, 2015. 251 f. Tese (Doutorado Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Mbya kuery ma nhandeva'e ete'i pe ijayvu va'e, ha'e va'e ayvu ma tronco tupi ja'ea gui ou. Ha'egui oiko va'e yguaxu re'en rembe re ma, Sudeste do Brasil py ma. Oiko apy Brasil py ha'e Argentina, ha'egui Paraguai py, ha'egui Bolivia py. Anhembo'e va'e apy Mbya reko régua ma, ha'e kuery oiko 1990 gui ve ae apy Rio de Janeiro py. Apy Sudeste py tavy, Mbya oiko nhapyrun ypy ma 1970 gui ve ae ma. Nbya kuery ma, oikuaa yma guive ae ma, oikoa va'e jaexa e'yn va'e inharandu rupi, nhande va'ete'i raingua e'yn. Ha'e va'e raingua mymba ma ivaikue va'e regua ma, ha'e va'e raingua ndoapo porã ri ava va'e kuery reko py. Ha'e va'e nhe'engue ma, petein kaujo nhapyrua rami avi, oiko arandu'ete Mbya kuery nhe'en mbyte rupi avi, omamarandu avã teko 'ete ha'e va'e ma nhembo'eaty rupi onhenhembo'e avã avi. Ayvu va'e Mbya kuery rekoa rupi ikuai va'e nhembo'e aty rupi ma, oin peixa currículo nacional py ma, ayn guive , ja onhembopara ma kuaxia para re nhembo'eaty rupi, onhenhembo'e avã teko ha'egui ayvu 'ete regua re. Aikuaa currículo, ha'epy ma ayn onhemoin opa mba'e onhempa'apo avã regua va'e ha'e javi. Peixa oin va'e kuaxia para re documentos nacionais ha'egui protocolo regua va'e ha'e javi. Nhemoin avi peixa teko jaexayn va'e regua avi ha'e javi, ojeexauka avã nhembo'e aty rupi. Kova'e currículo jekuaa porã avã ma, ko ayvu mbyte porã, oexauka mba'exapa tete rekove Mbya kuery reko regua. Haxy ojejogua uka avã peixa politica py, mokoin ayvu rupi ijayvu tein.

Ayvu jejopy: Mbya, nhembo'e 'ete, Araundu ha'egui currículo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01.	Opy, Casa de Rezas. Ti Itaxim, Paraty (RJ). Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015.....	11
Figura 02.	Construção da nova escola após incêndio, Ti Camboinhas, Niterói (RJ).	44
Figura 03.	Conversa Tonico Benites, José Guajajara, TI Camboinhas, Niterói (RJ).	44
Figura 04.	Escola Indígena Estadual Tava Mirim.Ti Itaxim, Paraty (RJ). Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2013.....	45
Figura 05.	Escola Indígena Estadual Tava Mirim reformada. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	45
Figura 06.	Joaquim e Miguel Benites com peixe truta. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	46
Figura 07.	Byai já com sete anos, fotografando. Ti Itaxim, Paraty (RJ). Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015.....	47
Figura 08.	<i>Kyringue</i> (crianças) Fotografada por Byai. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	47
Figura 09.	Torneio de arcos e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	48
Figura 10.	José Guajajara em visita à aldeia realizando grafismo. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	48
Figura 11.	Primeira vez em um <i>tekoha</i> . Encontro com Tonico Benites e José Guajajara. TI Camboinhas, Niterói (RJ).	49
Figura 12.	Torneio de arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	49
Figura 13.	À esquerda, Byai com 5 anos, quando nos entrega a flor em interlocução sobre “cultura”. À direita, com 8 anos. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	87
Figura 14.	Cacique Miguel Benites. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	87
Figura 15.	Elaí, esposa de Roque, com sua filha. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	88
Figura 16.	À esquerda, Giovani, irmão de Byai, aos 6 anos. À esquerda, atualmente, aos 9. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	89
Figura 17.	Jogo de taco. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	89
Figura 18.	Crianças no pátio. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	90
Figura 19.	Filho de Roque e Elaí, fotografado por Byai. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	90
Figura 20.	Negociação: Miguel Benites avalia minhas imagens. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	91

Figura 21.	Imagem fotografada por Giovani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	92
Figura 22.	Imagens de reflexo. Fotografia por Byai e o irmão, Giovani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	92
Figura 23.	Algemiro Ti Sapukai, Angra dos Reis (RJ).	131
Figura 24.	Casa de Rezas, Sapukai, Angra dos Reis (RJ).	131
Figura 25.	Desenhos na Escola Indígena Estadual Tava Mirim, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	132
Figura 26.	<i>Cunhã</i> (mulher) e <i>ajaká</i> (cestos), Ti Itaxim, Paraty (RJ).	132
Figura 27.	Vista de Sapukai, Ti Sapukai, Angra dos Reis (RJ).	133
Figura 28.	Escola Indígena Estadual Guarani Karáí Kuery Renda. Ti Sapukai. Angra dos Reis (RJ).	133
Figura 29.	Desenhos na Escola Indígena Estadual Tava Mirim, Ti Itaxim, Paraty	134
Figura 30.	Momento de reunião e tecnologia, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	134
Figura 31.	Utilização da Escola Indígena Estadual Tava Mirim em dias de festa, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	135
Figura 32.	PreParatyvos para passagem de anos do cacique Miguel Benites, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	135
Figura 33.	Campo de futebol, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	136
Figura 34.	Cacique Miguel Benites no pátio do <i>tekoha</i> (território). Ti Itaxim, Paraty (RJ).	181
Figura 35.	Joaquim com peixe truta assado. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	181
Figura 36.	“Foto de Cacique”. A imagem que Roque me pede de sua aldeia. Ti Arandu-Mirim, Mamanguá, Paraty (RJ).	182
Figura 37.	Construção em Arandu-Mirim. Ti Arandu-Mirim, Paraty, Mamanguá (RJ).	182
Figura 38.	Entrada de barco com Roque para aldeia Arandu-Mirim. Ti Arandu-Mirim. Mamanguá, Paraty (RJ).	183
Figura 39.	Armadilha mondepi. Ti Arandu-Mirim, Mamanguá Paraty (RJ).	183
Figura 40.	Roque (cacique) fumando seu <i>petenguá</i> . Ti Arandu-Mirim. Mamanguá, Paraty (RJ).	184
Figura 41.	Festa. Reunião dos caciques Toninho, Ti Boa Esperança, Augustinho, Ti Araponga e Cacique Miguel Benites, Ti Itaxim, Paraty (RJ).	185
Figura 42.	Nova <i>Opy</i> (Casa de Rezas). Ti Itaxim, Paraty (RJ).	185

Figura 43.	Arcos e Flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	186
Figura 44.	Giovani e arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	186
Figura 45.	Coral guarani. Celebração da nova <i>Opy</i> .Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	187
Figura 46.	Aniversário do cacique Miguel Benites com seu filho sub-cacique Joaquim. Atrás sua vela de 114 anos. Ele corrige :115 anos. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	187
Figura 47.	Seu Miguel fumando um <i>petenguá</i> (cachimbo) no período vespertino da aldeia. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	188
Figura 48.	Roque (cacique) assando carne em dia de festa. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	188
Figura 49.	Aniversário de Miguel Benites,115 anos. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	219
Figura 50.	Aniversário do cacique. Família da esquerda para direita Joaquim Benites, Roque Benites, chefe da família, Miguel Benites, esposa Marii Benites, Pedro Benites.Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	219
Figura 51.	Chefes de família. Miguel Benites e Marii Benites Ti Itaxim, Paraty (RJ).	220
Figura 52.	Dança do Xondaro. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	221
Figura 53.	Coral guarani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	221
Figura 54.	Conversas vespertinas, Elaí tecendo <i>poapy reguá</i> (pulseira). Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	222
Figura 55.	<i>Poapy reguá</i> (pulseira). Desenho <i>ypara korava'é</i> , losangos que representam cercos de proteção de Nhanderu. Ti Itaxim, Paraty (RJ).222	
Figura 56.	Elaí com pulseira (<i>poapy reguá</i>), modelo <i>lpara tanambi pepo</i> (padrão asa da borboleta). Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	223
Figura 57.	<i>Ajaká</i> (cesto) padrão <i>mboi para</i> (cobra jararaca- cobra grande). Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	223
Figura 58.	<i>Opy</i> (casa de rezas), cacique Miguel Benites. Ti Itaxim, Paraty (RJ)...	224
Figura 59.	Ritual Xondaro. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	224
Figura 60.	Mulher com em torneio de arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	225
Figura 61.	Saída da paria Paraty Mirim para Mamanguá, Ti Arandu-Mirim. Paraty (RJ).	225
Figura 62.	<i>Avaxi ete</i> , milho sem mal, imperecível. Ti Itaxim, Paraty (RJ).....	226
Figura 63.	José Guajajara e grafismo- <i>mboi para</i> -cobra grande. Ti Itaxim, Paraty (RJ).	226

SUMÁRIO

	PRÓLOGO, MBOJEXA UKA	11
1	VESTÍGIOS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA	23
1.1	Nota sobre educação dos indígenas	23
1.2	Currículo como enunciação da diferença	27
1.3	Vestígio de América Hispânica	29
1.4	Vestígio de autores	30
1.5	Entre teses e dissertações	36
1.6	Escolarização Mbyá	38
1.7	Minhas anotações: currículo e xamanismo	41
2	ATRAVESSANDO IDENTIDADE: REVOLUÇÕES NO BOSQUE SAGRADO	50
2.1	Cultura e currículo: considerações iniciais	50
2.1.1	<u>Quando “Antropos” Negocia com a Cultura</u>	52
2.1.2	<u>Uma Cultura e Múltiplas Naturezas</u>	53
2.2	Mundos Guarani	55
2.2.1	<u>O ato de conhecer e nomes cosmológicos</u>	59
2.2.2	<u>Os nomes e seus mundos</u>	62
2.2.3	<u>Linguagens imperecíveis, ayvu porã</u>	65
2.3	Um corpo sem órgãos deleuziano: possíveis ameríndios	66
2.3.1	<u>Mito e perspectivismo ameríndio</u>	68
2.3.2	<u>Xamanismo e predação</u>	72
2.4	Política, identidade, tamanduás e jaguares	77
2.4.1	<u>Movimento Indígena e negociação pela escolarização</u>	79
2.4.2	<u>Desconstrução, identidade e rotas de fuga</u>	82
3	O CURÍCULO, O PAPE E O TRANSFÍSICO	93
3.1	Políticas para um currículo ameríndio	94
3.1.1	<u>Nota sobre Currículos Indígenas</u>	97
3.1.2	<u>Assessores de currículo indígena</u>	100
3.1.3	<u>Teorias de Currículo</u>	103
3.2	América Ameríndia	108
3.2.1	<u>EIB – América Hispânica</u>	110
3.2.2	<u>EIB no Brasil – uma secretaria para a diversidade</u>	116

3.2.3	<u>EIB no Brasil – LDB, RCNEI, DCNEI, PNE, PCNEI</u>	122
3.2.4	<u>EIB – Panorama geral das propostas</u>	129
4	FICÇÕES OBSERVÁVEIS: COM QUE SANGUE SÃO FEITOS MEUS OLHOS? –TERRITÓRIO E MISTICISMO MBYÁ	137
4.1	Ficções observáveis e metodologia	137
4.1.2	<u>Primeiras imersões</u>	142
4.1.3	<u>O outro</u>	146
4.2	Território e Movimento	152
4.2.1	<u>Mundo guarani e horizontalidade</u>	156
4.2.2	<u>Teko Rio de Janeiro – Itatim, Sapukai, Rio Pequeno, Araponga, Mamanguá, Caminho do Céu, Teko ka'aguy Hovy Porã</u>	161
4.2.3	<u>“Terra sem Males”</u>	168
4.2.4	<u>Territórios Etnoeducacionais</u>	171
4.3	Currículo e lógica dos sensíveis	172
4.3.1	<u>Formação de professor – EJA Guarani</u>	175
4.3.2	<u>Escolarização e Magia</u>	177
5	MUNDOS POSSÍVEIS: UM CURRÍCULO MBYÁ COMO UM ESTRANHO JAGUAR	189
5.1	O que é “sem mal”	190
5.1.1	<u>A Casa de Rezas</u>	193
5.1.2	<u>O xeremõi</u>	197
5.2	Uma escola, outras sociabilidades	199
5.3	Amuletos de proteção	205
5.3.1	<u>A troca no sentido das miçangas</u>	207
5.4	Dos ritos e festas	211
	CONCLUSÃO	227
	REFERÊNCIAS	230

PRÓLOGO, MBOJEXA UKA

Figura 01. *Opy*, Casa de Rezas. Ti Itaxim, Paraty (RJ). Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015.



Fonte: Arquivo Particular.

Introduzirei uma negociação indígena, que inclui milhares de outras associadas a esta. O contexto foi romantizado por um poeta mato-grossense, que descrevo abaixo

Tenho um poema sobre água e meninos. Gostei mais de um menino que carregava água na peneira. A mãe disse que carregar água na peneira era o mesmo que roubar um vento. O menino era ligado a despropósitos. [...] A mãe reparou que o menino gostava muito mais do vazio do que do cheio. Falava que vazios são maiores e até infinitos. Com o tempo, aquele menino que era cismado e esquisito, porque gostava de carregar água na peneira. Com o tempo, descobriu que escrever seria o mesmo que carregar água na peneira. A mãe reparava o menino com ternura. E, por fim, a mãe falou: Meu filho, você vai ser poeta! Você vai carregar água na peneira a vida toda. Você vai encher os vazios com as suas peraltagens. E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.¹

Poderia ter iniciado também com algum rito mitológico guarani, muito suntuosos e enigmáticos, mas preferi esse autor que se designa um escritor de “despropósito” e “incompletude” para adiantar o que afirmo na tese. A pesquisa destaca à incompletude e vazios, mais do que a escola intercultural e bilíngue. A

¹“ O menino que carregava água na peneira”, Manoel de Barros (2010).

educação bilíngue em que está centrada toda a política indígena nas terras baixas da América do Sul, argumentarei que consiste em um objeto duplo e conflituoso.

Não há alternativa sem conflito aparente, embora as políticas indígenas, se esforcem para chegar a um acordo para escolarização de um modo geral. Portanto, destaco as interseções e afastamentos dessas políticas quando falam a partir da linguagem não humana ou cosmológica (BENITES, 2012, LUCIANO BANIWA, 2011, BRUCE E ALBERT, 2010).

Minha pesquisa iniciou em 2006, entre os mbyá, grupo falante guarani, do tronco Tupi. Os mbyá estão localizados nos sete territórios indígenas (TIs)² do estado do Rio de Janeiro. No Brasil, são designados como índios errantes ou nômades, devido à constantes mudanças e artefatos que compram e repassam aos brancos³ (LADEIRA, 1992; 2007). É comum também o fato de transitarem por outras nacionalidades, visitando membros de outras aldeias⁴, que recortam o litoral brasileiro e os países sul-americanos.

O termo “negociação” refere-se à troca com o currículo e os sentidos de escolarização guarani. O “currículo” diz respeito não apenas aos documentos escritos ou formais (MACEDO, 2014), mas à própria relação com a escola e os sentidos que produzem a partir desta.

Passando para uma explicação sobre a cosmologia: o termo “sem mal” refere-se à busca por *yvy marã e’ y*, a terra imperecível, analisada por Nimuendaju (1954), como um trajeto nômade, exercido com um destino pós morte. O caminho seria cumprido pelos que procuram por locais sagrados (PIERRI, 2013), orientado pelas divindades, os *Nhanderu Kuery*. O corpo para chegar ao local precisa ser imperecível, *aguyje*, dando sentido à migração para as regiões do litoral Sul e

² Os sete territórios indígenas do Rio de Janeiro correspondem, (1) TI Bracuí ou Sapukai (Angra dos Reis); (2) TI Araonga (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). Dos sete territórios, apenas três foram homologados pela FUNAI, Bracuí, homologado em 1995; Araonga e Itaxim, em 1995 e 1996 respectivamente (CPI-SP, 2014). Mamanguá está em processo de demarcação segundo informação do cacique Roque em novembro de 2015.

³ Citei em algumas ocasiões o termo “branco” por ser a forma como assim se referiam os interlocutores. Quando indaguei se não haveria outro termo, incluindo outras culturas e variações, foram enfáticos em estabelecer que não; o melhor nome classificatório seria “branco” ou “juruá”. Na grande maioria das narrativas, para aludir à população do entorno utilizam o termo “os brancos”, apesar de “negro” ser designado como *kamba* em guarani mbyá.

⁴ Uso o termo “aldeia”, pois esta é a denominação utilizada pelos interlocutores, embora reconheça a herança colonizadora dos termos “aldeia”, “aldeamento”, entre outros correlatos. Para um estudo sobre o termo “aldeamento” e sua relação no estado do Rio de Janeiro, sugiro os estudos de Bessa Freire e Malheiros (2009).

Sudeste americanos. Esta é a explicação usual embora, não corresponda a um mar propriamente dito ou visível, como afirmam os interlocutores (MELIÁ, 2010, 2011; BENITES, 2012; S. BENITES, 2015; PIERRI, 2013). Portanto, a relação entre os dois tipos de conhecimento: o de adoção espiritual e os adquiridos pela escolarização são os assuntos que transcorre.

Meu primeiro contato com os guarani, ocorreu próximo ao litoral de Niterói em uma aldeia conhecida como Tekoa Mboyty, terra das sementes⁵. José Guajajara e Tônico Benites foram os “amigos ameríndios⁶” que introduziram-me em um *nhandereko*, que refere-se propriamente à vida guarani. Visitei as escolas⁷ indígenas em períodos alternados por anos⁸. Os estudos concentraram-se em Itaxim e Mamanguá, também conhecida como Arandu, aldeia pequena. Ambas pertencem ao círculo do cacique Miguel Benites, líder e xamã espiritual do grupo do Rio de Janeiro. Roque, cacique de Arandu Mirim, a quem devo as primeiras interlocuções é um dos filhos mais velhos de Miguel, e como seus irmãos e parentes afins é concebido com um cargo espiritual, provido pelos espíritos guardiões, os *kuery*.

Antes que apareçam dúvidas, é importante esclarecer, portanto, que não entendo que os guarani ou as aldeias formam um contexto analogamente semelhante. As observações sugeridas para o núcleo familiar de Miguel, não são extensíveis a outras famílias; e nem representam uma “verdade” sobre cotidiano das suas casas, escolarização e grupo. Argumento que a ideia de um “campo” pronto, acessado a partir dos centramentos e convivência do “observador” é impossível (HARAWAY, 1991, 1999, 2014; SCOT, 1995).

Certas autoidentificações guarani, assim como a descontinuidade do termo “mbyá” (DA SILVA, 2013), que significa aqueles que comem o mesmo *avaxi*, milho, e

⁵ Hoje, o grupo encontra-se em Maricá, região leste do estado. Meus estudos haviam começado, entretanto, um ano antes, em 2006, nas aulas de José Bessa e Valéria Luz.

⁶ José Guajajara, líder do movimento Aldeia Maracanã, atua como ativista na criação da primeira universidade indígena brasileira e Tônico Benites (2012, 2014), é um dos autores frequentemente citados nesta tese.

⁷ Paraty 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; celebra um contexto de grande circulação de artefatos indígenas vendidos por centros comerciais específicos e pelos próprios guarani.

⁸ A pesquisa ocorreu nas aldeias de Itaxim e Arandu-Mirim, conhecida também como Mamanguá. Os interlocutores pediram exclusividade, advertindo que os ensinamentos transmitidos pelos membros da família de Miguel Benites não seriam os mesmos que em outras famílias. Decidi aceitar o pedido; até porque não creio que existam povos e culturas “prontos” para serem traduzidos, ou mesmo que possam ser comparados de forma particular. No início da pesquisa, estive na aldeia guarani Nhandeva, Rio Pequeno, Paraty, porém, seus moradores explicaram que nos últimos anos decidiram não permitir pesquisadores na região.

partilham o mesmo cesto (ajaká), exibem as diferenças em relação às identidades e como nominamos os grupos. A identidade mbyá tem outras variações e parentescos, que torna qualquer aproximação irrealizável. Devo ressaltar que mantive a maioria dos nomes guarani como nomes fictícios. Os poucos nomes que citei referem-se aos “nomes de branco”, e somente daqueles que exigiram a autoidentificação.

Tanto em Itaxim, como em outras aldeias, é comum as instituições de ensino permanecerem trancadas por longos períodos. As escolas abrem⁹, apenas, para abrigar parentes afins ou membros de outros grupos nos períodos festivos ou em celebrações ritualísticas.

No ano de 2015 a Secretaria¹⁰ Estadual de Ensino, contratou professores brancos para lecionar nas escolas indígenas, contrariando a exigência dos xamãs. Há uma demanda antiga pela contratação e formação de professores indígenas, como veremos nos capítulos seguintes, o que gerou críticas e afastamento dos guarani em relação às escolas. A alfabetização e o regime docente são atravessados por um programa federal que sustenta metade das famílias e exige a matrícula dos menores no sistema de ensino. A secretaria opta, assim, pela regularidade dos alunos, ao mesmo tempo que afasta a orientação dos líderes espirituais.

Durante os primeiros anos pude perceber diversos conflitos e uma consubstancialidade espiritual, que atravessa a cosmologia e o sistema de pensamento guarani. Essas misturas influenciam-se, gerando convergência e afastamento em relação ao ensino indígena.

De acordo com Bruno Latour (2013, p. 9), “nós mesmo somos híbridos, instalados precariamente no interior de instituições científicas”. A negociação não refere-se apenas às culturas “brancas” e ocidentais, mas, partilham entre os indígenas de sistemas cosmológicos e espaços políticos.

Lévi-Strauss ([1986], 2012), em “A antropologia diante dos problemas do mundo moderno”, afirmou que, como trapeiros, os antropólogos foram os primeiros

⁹ A resposta mais interessante que obtive de um dos interlocutores sobre a escassa regularidade de funcionamento da escola, afirmava, que a instituição indígena era diferenciada e, portanto, não tinha necessidade de funcionar assiduamente sem a permissão de Nhanderu.

¹⁰ As escolas indígenas são coordenadas pela Secretaria Estadual de Educação, com sede em Volta Redonda. De acordo com os interlocutores, uma diretora não indígena, membro da Secretaria Estadual, é a diretora de todas as escolas. A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Paraty, assim como a de Angra dos Reis, e universidades, como UERJ e UFF, são parceiras das populações guarani em alguns projetos como veremos ao longo da tese.

estudiosos a vasculhar “detalhes que outras ciências rejeitaram, em latas de lixo intelectuais”¹¹. O conflito e o fracasso afirmam, portanto, as pesquisas marcadas pelo campo.

Lévi-Strauss (2012), a partir da extinção das espécies no século XXI, concluiu que o Ocidente “perdeu o modelo que dera a si mesmo e não ousa oferecer o mesmo modelo aos outros” (STRAUSS, 2012, p. 11). Poderíamos dizer, seguindo essa variação, que os currículos indígenas (BESSA FREIRE, 2009, 2012, 2014) foram os primeiros a interrogar a ocidentalização do currículo, apesar do pós-colonialismo ter comprovado que não precisamos de um pesquisador ou teoria para falar sobre ou em nome dos “indígenas”. O colonialismo originou teorias na Índia e Palestina (SAID, [1965] 2011; BHABHA, 2010; CHAKRABARTY, 2010), e vem ressoando nos autores indígenas e em outros países americanicistas (BENITES, 2012; DA SILVA, 2013; TATAENDY ANTUNES, 2010).

Mundos (projeções) guarani: uma apresentação

No Rio de Janeiro, os mbyá são considerados não-nativos, apesar dos, dados arqueológicos confirmarem que as sociedades conviveram com os tupinambás e temiminós na região Sul e Sudeste desde 1400 JC e não apenas no período colonial (LITAIFF, 1999, 2015). Schaden (1974), Melià (2011), conduzem o leitor às casas do tempo jesuítico, onde os casos mais surpreendentes consistiam no ritual da antropofagia¹², um ritual de resgate da memória do corpo falecido a partir da alimentação e ingestão do corpo morto. O rito é inexistente, embora a predação de alimentos e tipos de animais específicos, como a queixada (*koxy*) para os mbyá e o porco do mato (*kuré*) para os brancos, marcam que a dieta tem uma relação dualizada entre os homens e os espíritos invisíveis. Descrevo abaixo a primeira citação sobre os guarani, descrita por Luis Ramirez em 1528.

¹¹ Strauss, *op. cit.*, p. 11.

¹² Em “Le Cannibale”, Lestringant (1994, p. 30) relata o preconceito com o canibalismo, concebendo que “a degradação da imagem do outro, desde a idealização heroica da Renascença até os crepúsculos tempestuosos do romantismo, se acompanha durante o mesmo período de uma incompreensão crescente da antropofagia. Ao modelo de explicação através do rito, que é o primeiro, se substitui logo, em nome da filosofia e da ciência, 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”.

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* Melià, 2006, p. 20, tradução nossa).

As sociedades¹³ ocupam extensões do Paraguai, Uruguai, Brasil, Bolívia e Argentina, as identidades estão divididas em três (sub)grupos¹⁴ centrais, sendo constantemente chamados como nhandeva, kaiowá e mbyá, incluindo os chiriguano, oriundos do Paraguai e partes do território do Chaco.

Egon Schaden (1974) categorizou as três identificações nos anos 1950, partindo do cotidiano linguístico, cultura e rituais de cada sociedade. A classificação¹⁵ é comumente acessada, embora não corresponda aos etnônimos atualmente utilizados pelos guarani (BENITES, 2012; MELIÀ, 2011; TATAENDY ANTUNES, 2010).

No oeste do Paraná, os nhandevas identificam-se como avá-guarani e em outros estados avá-katú-eté. Entre os kaiowá, designam-se pãitavyterã ou avakaiowá (BENITES, 2012). Há muitas dúvidas sobre o termo e autodesignações; como advertiu um dos interlocutores: “as pessoas falam que somos indígenas e ficamos quietos, mas índio é outra coisa. Aqui somos guarani; apesar que pra gente esses nomes não significam muita coisa” (Roque, entrevista concedida em fevereiro de 2014). Pontuo a identificação logo no início, como sugeriu o interlocutor, entretanto, argumentarei que as identidades ou pertencças são significantes negociados num sistema ambivalente de semelhança e diferença. A escolarização é importante na reafirmação das cosmologias. Tentarei demonstrar que não é possível refletir sobre as identidades e a escolarização, sem passar pela relação do corpo e da cosmologia.

¹³ A estimativa é de que haviam 2 milhões de populações indígenas entre os distintos, grupos e subgrupos do período jesuítico. A atual estimativa do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), afirma que a população indígena alcança 800 mil no Brasil e 225 mil guaranis, incluindo culturas de outros países da América Latina

¹⁴ No território brasileiro, os nhandeva residem no Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Os kaiowá estão localizados principalmente no estado do Mato Grosso do Sul e Paraná. Os povos mbyá concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, principalmente São Paulo e Santa Catarina (CPI-SP, 2014).

¹⁵ De acordo com os registros mais atualizados do linguista Bartomeu Melià (2010, p. 206), há, ao todo, seis conjugações para os grupos falantes guarani: os pãitavyterã (guarani kaiowá); os mbyá; avá-guarani; os aché-guayakí, os guarani ocidentais e os nhandeva.

Os mbyá no Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro os tupinambá e outros grupos possivelmente extintos ocuparam o Sudeste. O estado permaneceu sem indígenas por toda a primeira metade do século XX. Apenas em 1950, famílias guarani migraram do Vale do rio Paraná até a Serra da Bocaina, uma região onde localizava-se anteriormente os goianá, recortados pelo Paraty-Mirim (FREIRE; MALHEIROS, 2009).

As famílias permaneceram sem contato com a população externa até 1972, quando foram contactados por emissoras de televisão e rádios após a abertura da Estrada Rio- Santos. A via foi construída para o escoamento de mercadorias e tráfego entre os dois estados, transformando-se, posteriormente em troca entre os mbya e os grupos locais. De acordo os registros arqueológicos repovoaram a Costa Sudeste, portanto, os ascendentes Tupi-Guarani (LITAIFF, 1999), grupos ameríndios que tiveram os primeiros contatos com os portugueses seiscentistas (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; MELIÀ, 2010; METRAUX, 1977).

Escolarização no Rio de Janeiro: uma apresentação

Passando para escolarização – a educação Indígena está aprovada no Brasil desde o artigo 210º da Constituição Federal, como apresento no terceiro capítulo¹⁶.

A escolarização bilingue iniciou no Rio de Janeiro nos anos 1980. Algemiro Silva¹⁷alfabetizou crianças ao pé do maracujazeiro em 1984 (BORGES, 1998; DA SILVA, 2013). Em seguida, próximo ao curso d'água que corta Itaxim, Pedro Benites e Sérgio Silva alfabetizaram jovens na região de Paraty. Em julho de 2001, os mbyás construíram escolas com carteiras, refeitórios e mesas, com doações da associação internacional Amigos do Dr. Aldo Lo Curto. Lo curto foi um empresário japonês que ofereceu recursos e materiais às famílias.

Com frequência os interlocutores afirmam que as escolas indígenas, não foram construídas pelo Estado e sim por um convênio interinstitucional. Ressaltam o

¹⁶Em Araponga, o menor dos três territórios e em Rio Pequeno no local das escolas indígenas, haviam no início dos anos 1990, um tipo de varandão recoberto por palhas e piaçavas, dispendo de uma mesa e dois bancos de madeira. Em finais da década o espaço foi transformado em sala de extensão, inaugurada em outubro de 2002 (BESSA FREIRE, 2003).

¹⁷A maior parte dos professores foram graduados no curso EJA – Guarani, que discutiremos no capítulo quatro. Algemiro da Silva recentemente concluiu a graduação em Sociologia. Graduou-se em um curso de Licenciatura no Campo pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Algemiro é o primeiro professor universitário indígena do estado.

caráter transitório da negociação com a prefeitura e representantes brancos, exaltando o caráter provisório das negociações com o governo.

Os professores mbyá mudam frequentemente de aldeia; não permanecendo em uma região por um período superior de três a cinco anos. Observa-se aqui, a particularidade entre os guarani e o espaço: ao invés do território definir o grupo, é a sociedade que “define” o território (LADEIRA, 1992, 2007; MELIÁ, 2011). A transitoriedade altera a escolarização e dificulta a contratação de professores com regimes exclusivos ou individualizados.

Chama a atenção a rede de trocas e fluxos contínuos. Na grande proporção, a circularidade gera afastamento ao estabelecer contratos individuais para um determinado cargo ou indivíduo. As terras mbyá são proeminentemente interligadas por redes de parentesco, filiação e reciprocidade. De acordo com Nimuendaju (1987), ainda sobre os antigos apopucva-guarani, as diferentes culturas mantêm, estreitas relações matrimoniais e afins.

Apesar de não se fixarem em determinada localidade por anos ou gerações, é difícil encontrar famílias que não se conheçam ou parentes que não tenham vivido em um mesmo território.

Divisão de capítulos

Passemos à divisão dos capítulos.

No panorama que caracteriza as trocas e fluxos guarani, pesquisamos o currículo e os estudos indígenas. Ao longo deste trabalho, argumento que as políticas nacionais e internacionais que têm como premissa o interculturalismo, têm restringido a espiritualidade e o xamanismo mbyá. O que chamo currículo, refere-se à negociação com os sentidos produzidos pela escola.

O foco é propriamente a escolarização, e não o currículo que a normatiza. A intenção não foi compor um currículo “indígena” “intercultural”, se algum indivíduo ou grupo tiver que fazê-lo, a função deve ser dos guarani e seus xamãs. Essas reflexões, por outro lado, não deixam de perceber a escolarização como um instrumento interessante e desejoso por parte dos mbyá. Como exemplo temos os maxakali, aruaque, tukano e outros povos altos negrinos, que se apropriam de livros e universidades para transpor quadros culturais excluídos (CARNEIRO DA CUNHA, 2014; LOPES, 1987, 2009). Autores indígenas, muitos mbyá (DA SILVA, 2013; DA

SILVA, 2012; TATENDY ANTUNES, 2010) são comumente membros de movimentos de Ongs e associações de literatura indígena (CARNEIRO DA CUNHA, 2014).

Argumento que o xamanismo e cosmologia guarani (BENITES, 2012) não são escolarizados ou disciplinarizados tão facilmente como faz parecer conceitos como (etno)educação, (etno-)história entre outros termos criados para escolarização indígena (SECADI, 2015). Os conceitos apontam binarismos etnocêntricos e em grande medida universalizantes.

O primeiro capítulo mapeia o número de autores que discutem a Educação Intercultural Bilíngue Indígena (EIB) no Brasil. O que é apresentado em pesquisa, teses e artigos. O levantamento analisou os bancos de pesquisa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e arquivos de universidades com pesquisas recentes. Apresentamos o que o campo tem produzido nos últimos anos sobre pesquisa científica. Há um breve mapeamento dos autores e principais obras do continente sul-americano, entretanto, os recortes foram feitos mais para um quadro do debate internacional, do que para traçar um panorama da discussão Latinoamericana.

Entre os pontos mais importantes, destacam-se, as questões da educação intercultural na América Latina; o mapeamento, propriamente dito, nos bancos de pesquisa e estatística relativo aos guarani no Rio de Janeiro.

O segundo capítulo analisa a condição de identidade e como o conceito, é relacional ao sentido de corpo e identificações mbyá. Na primeira parte, destaca-se o conceito cultura e sua relação com o pensamento de tipo ocidental. Basicamente observa-se as relações dos termos identidade, cultura e pessoa, com a noção de natureza e extensões da condição de humanidade e indivíduo.

A segunda parte do capítulo refere-se ao conceito de corpo e pessoa mbyá, a partir de seus entrelaces e inteligibilidade. Em seguida, analiso a noção de Corpo sem Órgãos, CsO, oriunda de Artaud e analisada por Deleuze (2011). Apresentando sistemas menos mentalistas para o Ocidente.

O conceito de perspectivismo ameríndio, do autor Eduardo Viveiros de Castro (1996, 2013), e releituras de um animismo (espécimes de espíritos, objetos e naturezas) influenciam as análises sobre cosmologia e escolarização. As atuais releituras sobre o corpo e humanidade são relacionais ao que observei entre os

mbyá. Em um último contexto, analisa-se o objeto “identidade indígena”, estudando a trajetória política do conceito a partir do movimento criado nos anos 1980 e os esforços para uma educação intercultural.

Este capítulo introduz, em linhas gerais, o mito de origem do mundo mbyá e os sentidos que se projetam em todos os aspectos do *nhandereko*. É discutido um “mundo possível”¹⁸ guarani para posteriormente aprofundar as noções sobre escolarização e xamanismo nos capítulos quatro e cinco. As autodesignações e a noção de cultura dos grupos, são interligadas à categoria currículo.

O terceiro capítulo analisa a política curricular para uma Educação Intercultural, Bilíngue Indígena (EIB). Os currículos têm uma normatividade própria para as escolarizações indígenas na América Latina. A pesquisa sublinha o que um dos interlocutores, Algemiro Silva, o primeiro professor da região, afirma sobre as políticas curriculares e a escolarização.

O capítulo está dividido em: (1) as políticas que favoreceram um currículo intercultural guarani; as teorias pós-estruturais sobre currículo; e (2), em certa medida, a políticas de outras redes indígenas e atravessamentos da América do Sul, principalmente as que localizam-se nos territórios guarani de outros países. Discorro sobre o efeito da escolarização entre os quechua, mapuche, chiriguano, que têm tido também influência na educação brasileira.

Na terceira parte (3), analisamos a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela maioria dos materiais produzidos sobre legislações interculturais e pela coleção “Educação Para Todos”, que concebe volumes específicos sobre a educação indígena incluindo autores de diferentes etnias e sociedades. Também destaco o Plano Nacional de Educação (PNE), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEI’s) e os Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar

¹⁸De acordo com Deleuze (1996), um “mundo possível” remete aos acontecimentos que podem ocorrer no mundo, sem previsibilidade ou lógica coerente. O possível, não o temos previamente. O possível é criar o possível. Temos assim, uma possibilidade de vida e de mundos, assim como visões distintas. Além da referência aos conceitos “mundo possível”, “percepto” e “Corpo sem Órgãos”, adiante não utilizo mais nenhum conceito do autor. Destaco, no entanto, que estes são conceitos relacionais a muitos outros e obras em sua literatura. Para tanto sugiro a bibliografia do autor ou a obra *Metafísicas Canibales* de Eduardo Viveiros de Castro, a quem melhor se aproximou de uma “antropologia da transformação”, uma antropologia do possível, “antiantropologia” bebida em Deleuze, em minha consideração.

Indígena (2002), oriundos de uma política que agrupa redes indígenas e normatiza a escolarização.

O quarto e o quinto capítulos especificam os momentos da pesquisa de campo. Apresenta-se a passagem entre os mbyá e as relações com os sistemas de conhecimento. É neste capítulo que as impressões de campo aparecem de forma mais indicativa, ainda que toda a tese incorpore as narrativas e troca com os interlocutores. O quarto capítulo aponta como as políticas de currículo animam-se entre os mbyá.

Está dividido em três contextos centrais: a primeira uma discussão de cunho metodológico, explicando a metodologia para inserção no campo, a análise do território e a escolarização guarani.

Em termos metodológicos, analisamos as ficções (STRATHERN, 2014) e responsabilidade (SCOTT, 1995), inevitáveis ao pesquisador e a imersão, analisando o que o termo implica na condição não indígena. Em termos geográficos, apresentei os territórios (*tekoha*) e a chegada do cacique Miguel Benites no Rio de Janeiro; discutindo os atravessamentos e proximidade com a relação que se estende a outros países e culturas.

Analisam-se, os sentidos de *yvy marã e' y*, a terra que é imperecível, sem mal (*nhanderu retã*). Este termo foi largamente discutido e, em alguns casos, excluído em relação ao sentido original, entretanto, Pedro, filho do cacique Miguel Benites, informou aspectos importantes sobre a condição de *yvy marã e' y* e as traduções para o conceito. Nessa parte, analiso as relações cosmológicas e atravessamentos cósmicos que não têm relação, necessariamente, com o mar físico ou visível (BENITES, 2014; LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013; SILVA, 2015). No mesmo capítulo, aparece o currículo e os planos de ações que criaram o termo territórios etnoeducacionais

O quinto capítulo refere-se às festas e rituais específicos. Apresenta os artefatos com miçangas e cordas produzidos pelas mulheres, assim como os modos de vida (*nhande reko ete*) e a relação com os sensíveis. O capítulo se divide em, (1) atribuições da Casa de Rezas (*Opy*), os rituais e a educação derivada das partes masculino e feminino; (2), a função do xamã Miguel Benites, o líder espiritual. No caso de Miguel Benites, que é reconhecido por seus poderes e divindades como xamã, mostramos os domínios e liderança em Itaxim.

O que foi discutido nos dois últimos capítulos objetifica sistemas de conhecimento que aparecem nos rituais da Casa de Rezas. Todo os sentidos espirituais e os conteúdos têm relação com a escola. Isto sintetiza uma escolarização que “nossa” fronteira conceitual não ousou discutir. Os mundos e espiritualidade misturam-se a noções ocidentais e outras não humanas.

É importante destacar que a multiplicidade de realidades e visões em relação à escolarização, resumiu o esforço da argumentação.

Como toda tese é uma tradução com um “eu” pesquisador, peço paciência aos equívocos, impossíveis, binários, contudo necessários desta tese. Até aqui, o foco da pesquisa consiste em analisar o currículo e a relação com a cosmologia.

1 VESTÍGIOS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

A realidade é um belo lugar para se visitar filosoficamente, mas ninguém nunca morou lá

Barth apud Sahlins, 2013, p. 16.

Neste capítulo, organizo o curso trilhado por distintos livros e teses que percorreram o – muitas vezes – fortuito e distinto roteiro que a Educação Intercultural Bilíngue Indígena (EIBI) tem constituído. Mapeei o que o termo “Educação Indígena” tem discutido, analisando os sentidos de inteligibilidade que constitui a norma para a escolarização indígena. Este é um capítulo de mapeamento, portanto foi apontado o quantitativo de teses e dissertações que circulam entre as atuais pesquisas. Observo o que tem se tornado eco entre o universo de cientistas e autores que atualmente analisam o assunto. Apresento uma resumida noção do que estou tratando por *currículo e experimentação transfísica* (“*cosmologia*”) e os outros autores centrais que estudam a Educação Indígena no Brasil. Em seguida, aponto os indicativos da escolarização ameríndia na América Hispânica e, por fim, teses e dissertações sobre as populações mbyá do Rio de Janeiro. Neste último segmento, analiso somente os manuscritos que considero de maior relevância para pesquisa.

1.1 Nota sobre educação dos indígenas

Como um estímulo inicial, relembro meu primeiro momento entre os mbyá (guarani). Ocorreu na ocasião da construção de uma instituição de ensino, em meio a fuligem de um incêndio ocorrido na aldeia Tekoa Mboyty¹⁹, em 2006. Na época, observei a destreza com que dois guaranis erigiam a instituição de taipa, utilizando como ferramenta apenas uma faca de cozinha, corda e aramado. Eles burilavam o

¹⁹ A Terra Indígena Tekoa Mboyty foi construída para proteger um território sambaqui com grande especulação imobiliária na região. Em 2006 ocorreu um incêndio não acidental, devastando a maioria das casas e construções da aldeia. O incêndio foi denunciado como criminoso. Na época, houve grande repercussão na mídia; as autoridades produziram um processo investigativo pelas Polícias Federal e Civil; recentemente, o grupo migrou para terras na cidade de Maricá (RJ) (CAMPOS, 2012; PEREIRA, 2010).

que ergueria uma outra escola. O cacique²⁰, enfatizava a importância de um ensino propriamente guarani, destacando como a alfabetização aparecia na aldeia em meio a atravessamentos e assimetrias. Nos períodos finais do campo, um de meus interlocutores, vice-cacique²¹ de Itaxim, relatou que fora um dos membros na reconstituição dessa mesma aldeia incendiada, exibindo as cicatrizes, ainda visíveis em seu corpo. Em outra ocasião, Álvaro Tukano²², membro da primeira articulação do movimento indígena no Brasil, relatou-me certa vez: “meu tataravô não conheceu o branco; meu pai sim, e me colocou para estudar; e eu fui estudar numa escola de padres, e, se não falássemos português, não tínhamos merenda ou tínhamos que rachar lenha” (TUKANO, 2010). Álvaro ia avocando como instrumentalizou o português que aprendera na escola missionária, para organizar manifestações durante os anos 1980, incorporando aspectos da língua portuguesa incompatíveis (termo utilizado pelo interlocutor), mas, com grande valor institucional.

Antônio Carlos de Souza Lima (2004) remontou, neste contexto, em quadros e recortes históricos anteriores, que desde o princípio de uma educação destinada aos indígenas, ainda em período jesuítico - colonial, local e tempo foram divididos em um ensino de primeiras letras, desembocando no quadro da catequese e da evangelização como primeiros ofícios. Já no momento republicano, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), fundado em 1910, dirigido pelo então Marechal Cândido da Silva Rondon, instalou uma variabilidade de redes e instituições indígenas projetadas para transformar os grupos em futuros trabalhadores nacionais --- lecionando corte e costura para as mulheres, carpintaria para os homens, o que expandiria, anos mais tarde, uma rede nacional de colégios internos sob gestão do SPI, doravante assumida Fundação Nacional do Índio (FUNAI), fundada em 1967 (SOUZA LIMA; HOFFMAN 2004). Nos anos 1970, a FUNAI, teoricamente orientada pelo modelo do Summer Institute of Linguistics (SIL), incentivou uma organização missionária que implementou a educação bilíngue, utilizando como método a

²⁰ O cacique Darcy Tupã cursou magistério no Programa de Formação para a Educação Escolar Guarani na Região Sul e Sudeste do Brasil, designado Kuaa Mbo'e, com respaldo do Centro de Excelência em Tecnologia Educacional. O curso durou de 2003 a 2008, realizado nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul.

²¹ O termo “vice-cacique” me foi apresentado pela primeira vez em Itaxim. Atualmente, o cacicado pertence à Miguel Benites, mas, devido ao processo de transição e à idade avançada de Miguel Benites, cujo aniversário de 115 anos pude participar, Roque seu filho mais velho será o sucessor na função. Porém, anteriormente Joaquim ocuparia este cargo.

²² Essa entrevista me foi concedida em julho de 2010 para a dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em História Social, concluída em 2011.

descrição de línguas nativas para traduzir a Bíblia para todos os idiomas do mundo. Observamos, nesse largo período, portanto, a ação pedagógica missionária, enquanto propriamente um elemento ativo, especialmente difuso no caso de ordens religiosas como a dos salesianos e jesuítas.

Os salesianos permaneceram influentes no trabalho do Alto Rio Negro, do Amazonas e do Mato Grosso, até a metade da década de 1950. Como descreve Antônio Carlos de Souza Lima (2004, p. 181), “muitas das primeiras lideranças indígenas que assomaram-se à mídia escrita e televisiva passaram por esses canais de formação”, exemplificando o caso de Álvaro Tukano, citado acima. Apenas após as décadas de 1970 e 1980, com a viabilização das ONGs constituídas por antropólogos e pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI)²³, é que se passou a contestar, com maior espaçamento político, a concepção de assimilação da FUNAI e missões cristãs. Abria-se, finalmente, um panorama mais abrangente de proposições que ia da crítica ao modelo tutelar à área da escolarização produzida por índios, a favor de práticas multiculturais e um ensino bilíngue (SOUZA LIMA; HOFFMAN, 2004). Posteriormente, outras proposições foram instituídas com a Constituição de 1988, fortemente influenciada pela convenção de uma nova política indigenista em variados países da América Latina²⁴. A partir de então, a escolarização para “índios” é povoada por diferentes e normativas políticas de Estado; tendo como referência os modelos bilíngues e normativos.

²³Em abril de 1972, foi fundado o Conselho Indigenista Missionário (Cimi). Tinham como base os preceitos da Teologia da Libertação, propõe uma leitura diferenciada sobre o modo de vida da população ameríndia. O Cimi partia da concepção de *missão calada*, na qual valoriza-se a inserção no dia a dia das comunidades, sem interferência em seus costumes e crenças, entendendo que a cultura de cada povo deve ser respeitada. Desenvolve esse tema em trabalhos anteriores (BASTOS LOPES, 2011, 2014).

²⁴Sobre o contexto internacional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) foi criada, em 1919, pela Conferência de Paz após a Primeira Guerra Mundial. A partir do documento proposto pela Convenção nº 107, em 5 de junho de 1957, o texto foi o primeiro instrumento de manejo internacional relativo aos povos indígenas. Apresentou a proteção às populações ameríndias. Pouco depois, as posições surgidas no II Concílio Vaticano, durante os anos 1960-1965, corroboradas nas Conferências Gerais do Episcopado Latino-americano de Medellín (1968) e Puebla (1969), realizaram revisões na postura da Igreja Católica, incluindo o indígena em seus documentos. Outro momento, foi o encontro de Assunção (Paraguai), realizado em 1972, que resultou na elaboração de um documento, assinado por bispos latino-americanos, criticando a doutrina assimilacionista praticada pela Igreja. No encontro de antropólogos no Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul, realizado na Ilha de Barbados, em janeiro de 1971, discutiu-se a questão indígena nas Américas; antropólogos criticaram o papel centralizador do Estado que, com projetos de *integração social*, acabavam por desvalorizar as diversidades étnicas (cf. BASTOS LOPES, 2011, pp. 58-65).

Como o relato de Álvaro Tukano, o estudo da antropóloga Aracy Lopes (2002) ilustra, nesse contexto, a prática dos internatos a partir da experiência entre os *a'úwe* xavante no interior do Mato Grosso do Sul, nos anos 1970. Num desses episódios a autora descreve o cotidiano dos internatos; reproduzo, aqui parte do fragmento:

A professora loura toca a sineta. As crianças correm, ajeitam-se em filas; as meninas com coloridos vestidos de algodão soltinho; os meninos com grandes calções. Nas cadeiras, fixas, de madeira, a aula começa, acomodam-se em fileiras, duas a duas. A aula, a lousa, a cópia, a lição no caderno barato mostrada à professora. Outra vez toca a sineta, que agora anuncia o recreio, e as crianças correm para o córrego de um riacho. Ao novo soar do metal, elas retornam rindo. Gotas de água do córrego ao fundo da escola escorrem pelos cabelos longos e negros; as franjas revoltas são rapidamente ajeitadas, para que se alinhem, disciplinadas, em fila. As roupas vão sendo postas sobre os corpos molhados, que se dirigem, outra vez, em fila, um a um, perfilados para seus lugares de sala de aula.

A partir desse acervo e memória sobre os povos xavante, Aracy (1987, 2002) reconstitui práticas das primeiras pesquisas sobre o ensino Indígena, anteriormente nominado escolarização de assimilação destinada aos grupos “nativos - selvagens”. De acordo com Aracy (2002), a corporalidade, movimento e estética institui um dos mecanismos centrais do processo da transmissão indígena. As articulações e sinapses seriam muito menos constituídas por expressões verbais, do que articulações gestuais ou performáticas. A autora (2002, 2006) argumenta que um acervo de conhecimentos encarnado em nomes de espíritos e corpos, viveriam ali, em outra dimensão, entre o mundo dos antepassados e dos humanos, onde está fundamentalmente depositado todo um patrimônio a ser continuamente resgatado e acionado através da circulação entre vivos e mortos.

As práticas rituais são, portanto, importantes acontecimentos das educações indígenas para perceber uma prática de libertação dos corpos e outros seres (LOPES DA SILVA, 1987, 2002; VILAÇA, 2012, 2013). A escola, neste espaço, aparece como um produto importado do mundo dos brancos. Introjetado como objeto valorizado extra-aldeia para o domínio do conhecimento político. Nesse sentido, simples brincadeiras em que crianças indígenas brincam de ser o xamã, líder espiritual ao mesmo tempo que o docente ou o missionário, contrastam interpretações do que vem sendo internalizado em suas comunidades. Os grupos

criam e demonstram relações de assimilação a partir de uma prática corporal, que muitas vezes é interpretada e relacionada nos rituais. Isso, Aracy (2004) , ressalta, a relação tênue entre a educação bilíngue e sua condição normativa. Questionando, embora seja uma reivindicação das lideranças indígenas durante os anos 1980 o desejo pela Escola Indígena, como formalizar tal instituição, para que instituições escolares “uniformizadoras por definição” não imponham um novo modelo, padrão de escola intercultural?

A partir desse ponto, a noção de currículo como “enunciação da diferença” (MACEDO, 2006; 2016) argumento que oferece melhor caminho de resposta. Igualmente, pelo menos a meu ver, melhor opção para o que chamo um currículo associado a permeabilidade dos espíritos e outras cosmologias possíveis (BASTOS LOPES, 2014). De semelhante forma que Aracy (1987, 2002), interroga se a interculturalidade estaria disposta a abandonar a política de modelo para pensar as linguagens²⁵ do corpo e do ritual entre os a’uwe xavante; a percepção de currículo como enunciação da diferença de Elizabeth Macedo (2014), tenciona a temporalidade centrada em um indivíduo humanista e universal da Pedagogia.

1.2 Currículo como enunciação da diferença

De acordo com Elizabeth Macedo (2006, 2006b, 2011), o currículo não se fundamenta como coisa, nem como um plano “real” a ser determinado a partir de um acordo entre as distintas teorias. Para o entendimento de currículo como “diferença”, reconhecemos serem todos os significados (quaisquer que sejam estes), uma significação que se esforça para um acordo de conceitos e interpretações, mas que nunca chegarão a um acordo definitivo, terminado, do que o conceito ou sua

²⁵Animismo, cosmologia, cosmovisão (DESCOLA, 2010; LÉVI-STRAUSS, 1962; SEEGER, 1980; OVERING, 1981), ou, mais adiante, perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2013), são noções do campo da etnologia que ressaltam as fragilidades de nossa tradução para compreender o universo sóciocósmico das culturas ameríndias, que tomam a distinção entre natureza e cultura, mundo físico e não físico em padrões bem menos binários que um universo fundamentalista e cartesiano. Ao tratar que o mundo extra-físico, espiritual, dos seres animados, emaranha-se às relações políticas e sociais, aprofundo um pouco melhor essas questões na última subseção deste capítulo e nos capítulos 2 e 4 deste trabalho. Utilizo os termos cosmologia, transfísico, lógica do sensível como sinônimos e correlatos nesta tese. Não explorarei os aspectos da cosmologia de forma aprofundada mas lanço a possibilidade de várias cartas conceituais ao leitor ao longo do trabalho. Em especial a cosmologia guarani destaco os seguintes trabalhos: Chamorro (2004); Ladeira (2007); Pierri (2013); Melià (2011).

“prática” correspondem. Em outros termos, “currículo” dá-se como um “significante vazio”, involucrado de sentidos variáveis e assimétricos.

A percepção de diferença e alteridade interroga um indivíduo - aluno ou professor humanista, criticando tanto correntes teóricas que advogam uma política curricular centrada em identidades militantes e críticas, como, teorias multiculturais que assimilam um termo de cultura local intocada pelo Ocidente (CHAKARBARTY, 1997; 2010). Essa noção retornará a ser discutida adiante, mas, desde agora, ressalto que termos como “identidade” e “currículo” são concebidos constantemente em espécie de território híbrido. É interessante perceber que termos, “currículo oculto”, “formal”, “prescrito”, “diferenciado”, entre outros conceitos tão comuns ao campo da Educação, neste sentido, já não são tão importantes no sentido de definir em que “realmente” o conceito consiste.

O que constituirá um currículo, será proeminentemente, sua diferença – diferença do aluno em relação ao professor, do índio ao branco, polinésio ao irlandês. As identidades apresentadas nesse currículo, portanto, são muito mais circunstanciais e passageiras do que críticas ou fixas.

Neste contexto, poderíamos dizer, que, para os aspectos da diferença e suas multiplicidades, os “currículos” são muito mais **discursivos** do que reais ou conclusivos. A minha intenção, entretanto, não é defender o discurso, como um indicativo sobre-humano, “virtuoso”, que justificará toda a potencialidade de uma realidade cultural, qual, de algum modo, se antes foi concedido um lugar privilegiado à estrutura e às relativizações (LEVÍ-STARUSS,1973), se concederia ao discurso esse mesmo lugar privilegiado e particular (HARAWAY,1995). De forma menos pragmática, argumento que compreender “real” como representação (discurso), e, “representação” como tudo o que é inconclusivo, não nega as relações de poder e discriminação das relações identitárias, entretanto, possibilita entender noções e mesclas entre escolarização e cosmologias, como a dos mbyá e outros povos nominados não ocidentais, por exemplo. Nesse sentido, quando analisamos a condição assimétrica, “virtual” do discurso, entendo que estamos, enfim, menos submissos aos limites de identidade e excessos humanistas. Valendo-me, portanto, dos fragmentos de Derrida (2011, p. 57) para explicar o que tento dizer:

A ausência de outro aqui-agora, de um outro presente transcendental, de uma outra “origem” do mundo, manifestando-se como tal, não é uma fórmula metafísica. Esta fórmula, mais que a contestação da metafísica, descreve a estrutura implicada pelo “arbitrário do signo”, desde que se

pense a sua possibilidade aquém da oposição derivada entre natureza e convenção, símbolo e signo, etc. [...] A “imotivação” do signo requer uma síntese em que o totalmente outro anuncia-se como tal – sem nenhuma simplicidade, nenhuma identidade, nenhuma semelhança ou continuidade – no que não é ele.

1.3 Vestígio de América Hispânica

Voltaremos, nessa mesma discussão mais à frente, Entretanto, passemos ao contexto da Educação Indígena nas Américas. Precisamos perguntar não só como a violência étnica ou comunal foi perpetrada por atos de violação específicos da escolarização indígena, como o “humanismo”, mas também como as culturas os reocuparam através do trabalho de domesticação, re-narração e hibridação

Na América do Sul, as redes indígenas quantificam 550 mil habitantes, somado 450, ou mais, idiomas distintos (UNESCO, 2015). Os potencialmente populosos concentram-se entre os quechua, com 10 milhões de falantes que se dispersam entre Peru, Equador e Bolívia. Na Colômbia, Venezuela e Paraguai, o panorama ameríndio oscila em torno dos 5% a 15%. Outros países, como Chile, Honduras, México, Nicarágua, Panamá e Brasil, contam com 5% a 10% da população ameríndia. Bolívia e Guatemala registram 50% de grupos identificados como nativos em seus territórios (DEL POPOLO, 2013; UNESCO, 2015). Sobressaltam igualmente os mapuche, habitantes tanto do Chile quanto da Argentina. Os mapuche esboçam o maior quantitativo de população indígena urbana entre os sul-americanos. Concentram meio milhão de indivíduos no Chile.

Podemos dizer, portanto, que há uma tendência na “Educação Intercultural” para os povos ameríndios em países latinoamericanos. Um dos balanços da Educação Intercultural Indígena mais expressivos, indicam, fundamentalmente, a inauguração de uma multiplicidade de escolas indígenas fundadas atualmente. Entre os achados da UNESCO (2004, 2015), afirmam que a Educação Intercultural Bilingue Indígena (EIBI) é estatuto legal em quase todos os países²⁶ da América hispânica. Tal escolarização, porém, focaliza o nível primário, indicando ausências de projetos de educação secundária e indicativos da Educação Superior (APADOCA, 2016).

²⁶De acordo com os dados da UNESCO (2015), a Educação Intercultural Bilingue (EIB) latino-americana ocorre na Argentina, Belize, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Equador, Guatemala, Guiana, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e Venezuela.

Os indicadores sublinham reiteradas taxas de repetência e analfabetismo entre as populações aldeadas. A Guatemala, apresentou índice de 90% de repetência entre os indígenas da escola primária. Bolívia e Chile, o padrão de repetência, na região com maior presença mapuche, apresenta-se duas vezes maior que a média nacional (UNESCO, 2015). De uma forma geral, o panorama, quantifica instituições bilíngues pobres, providas de pouca atenção por parte dos sistemas educativos, sem acesso à infraestrutura ou saneamento. As instituições possuem uma porcentagem elevada de docentes que lecionam com baixa ou nenhuma remuneração. Os indicativos são recentes, embora, os quadros de pobreza e miséria indígena sejam antigos.

No México, por exemplo, o princípio da política indigenista foi criado na mesma época e ano de fundação dos internatos indígenas no Brasil. Desde então, como recaptura Enrique Hamel (2008), os governos constituíram programas de assimilação dos nativos. Em 1940, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, formou as principais ações para alfabetizar indígenas no processo de integração da República. O molde de uma antropologia aplicada configurou uma nova marca, mais didática, quando o médico e indigenista Aguirre Beltrán se tornou corpo do Estado. Nos livros “Regiones de Refúgio” (1991) e “Teoria y Practica de la Educación Indígena” (1973), defende que nenhuma sociedade pode permanecer estática; nesse aspecto, fronteiras indígenas indicam lugares que necessitam ser vividos por todos. Esses termos percorreram toda a América Latina; a educação ocupou o local antes legado à prática do chicoteamento físico. O processo de aculturação deveria ser lecionado por indivíduos extraídos das próprias culturas, que serviriam de modelo como uma modificação dos costumes de modo menos “violentamente imposto”. A integração passa a ser, fundamentalmente o anseio pátrio (HAMEL, 2008). Estes indicadores, ilustram os ganhos do I Congresso Indigenista Interamericano, influente em todos os países sul-americanos.

1.4 Vestígio de autores

No Brasil, alguns autores apresentam a inquietação que o conceito de Educação Indígena teve ao longo dos anos. Não relatarei todos, mas foram divididos em ordem mais ou menos cronológica, de acordo com as datas e ordem das obras.

Florestan Fernandes (1976), a partir de bases quincentistas constituiu o primeiro ensaio a consignar o termo “educação indígena” para discutir os modelos de aprendizagem ameríndia. Pontuou que talvez possamos delimitar três etapas potencialmente impressionantes, em um processo, que o aprender fazendo constitui a máxima da filosofia educacional dos tupinambá. A partir de uma educação para uma sociedade estável --- na primeira fase, descreve o controle da natureza, na relação do homem com os seres invisíveis e os dualismos. Questiona se estes seres seriam canibais ou incompreendidos pela literatura cristã. Uma vez que mesmo antes da linguagem poder ser capturada, os mais velhos envolviam os pequenos tupinambá em atividades domésticas de caça e predação.

A segunda etapa de educação era constituída em socialização, que assimila o indivíduo nas normas da vida cultural . Nessa parte, destacamos a influência dos xamãs e curandeiros como socializadores dos códigos morais. O terceiro momento constitui a educação como forma de divinizar os mortos e outros seres da natureza, incorporando elementos inumanos nas linguagens dos rituais indígenas. Esses rituais eram corporificados de forma antropofágica, comendo o inimigo como um costume da guerra (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2013). A experiência da predação e duplamente da caça, reafirma “o exemplo produzido pelos antepassados, nas normas de comportamento ou tradição” (FERNANDES, 1976, p. 64). Esse tipo de educação relatara os traços animistas da cultura tupinambá, assim como aspectos do xamanismo e educação.

Temos aqui uma versão forte da ideia de educação, que será teorizada sobre aspectos da escolarização nos anos 80. Ruth Monserrat, traz os primeiros registros da Educação Indígena no Brasil. Os manuscritos “A Conquista da Escrita”; ocorreram no I Encontro Nacional de Educação Indígena, em 1979. Os encontros, fundados pela Operação Amazônia Nativa (OPAN) foram orquestrados em 1982, com intervalo regulares de 2 em 2 anos. A ideia era agrupar questões por variados grupos étnicos, discutindo conflitos e interesses dos grupos. A OPAN permaneceu em funcionamento até 1996. Ruth Monserrat apareceu frequentemente como a escritora ou assessora pedagógica da instituição. Entre os assuntos mais frequentes do período destaca-se o método Paulo Freire para alfabetizar adultos e crianças, método do material dourado para prática etnomatemática com professores indígenas e um projeto de construção de um Plano Nacional de Educação Indígena. Após

1980, com a pulverização das ONGs²⁷, como CIMI, Comissão Pró-Índio (CPI), Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), Ruth Monserrat, aparece no contexto da Educação Indígena como militante por uma escola organizada pelos próprios indígenas, incorporada às discussões de educação intercultural no processo de elaboração da Constituinte (1987-1988)(BASTOS LOPES, 2011,2014).

Atualmente, a autora tem observado, o fato, que os currículos nacionais indígenas concedem pouca atenção às questões da diglossia (uma língua falada sob forte influência e outra baixa), destacando o uso descontínuo da língua nativa nas aldeias. Argumenta que é interessante uma articulação política mais atenta, articulada ao ensino de crianças tanto quanto de juventudes indígenas, relacionada às demandas e cotidiano das populações (MONSERRAT, 2006, 2011).

Nietta Monte, que teve, assim como Ruth Monserrat, a função de assessora em entidades que propunham auxiliar os povos indígenas, pouco depois, em 1984, no livro “Escolas da Floresta entre o Passado Oral e o Presente Letrado” (1996), e outros títulos (2000, 2006), redigiu sua experiência na Comissão Pró-Índio no Acre. Apresenta metodologias distinguindo um “currículo formal” de um “currículo de fato”; denomina, por um lado, como formal, o currículo fundado pela Comissão Pró-Índio do Acre, caracterizado pelo curso de formação de professores, afirmando “ser construído coletiva e permanentemente, com alto grau de participação e aberto às modificações e contribuições dos professores indígenas” (MONTE, 1996, p. 49). Em outro apontamento, “currículo de fato”, *real*, aquele estruturado e coeso entre os docentes indígenas em suas escolas. Conclui ser de grande importância reflexiva para a práxis do *professor sujeito* – índio e militante a construção dos diários escolares. Destaca, portanto, o incentivo aos diários de classe produzidos por professores kaxinawa.

Antigamente, eu não usava o diário da aula. Porque eu não sabia. Eu perdi muitas coisas importantíssimas. Mas a Nina chegou e deu aula pra mim. Daí pra cá, eu estou tentando fazer. Mesmo eu queria que os professores e as professoras me dessem mais aulas de como é que faz esse diário. Eu acho que significa contar a história do que nós damos de aula para os nossos alunos. Cada dia em dia (TENE apud MONTE, 1996, p. 31).

Dentro da semana, os dias têm nome, segunda, terça... Pegamos dos seis dias que tem para trabalhar: dois. Sobrou quatro. Esses é para estudar

²⁷ Foi nominado, BONDE, o grupo aberto que reunia diferentes entidades, como CPI (Comissão Pró-Índio SP), UNI, CIMI, além de museus, secretarias municipais e estaduais de educação, entre outros. O grupo se tornou responsável, a partir de 1987, pela edição do Boletim de Educação Indígena, que escreveu, junto a outras questões a condição de revogação da tutela e disputas de territórios; todos assuntos que se apresentaram na Constituinte (1987-1988) naqueles anos. (BASTOS LOPES, 2011,2014).

nossa língua nativa, dada pela natureza, que nós achamos importante ter nosso mito. Dois dias ficam para o português, para o aluno conhecer melhor. Quando chegar sexta-feira, o professor está no ponto com os alunos dele (SIÃ KAXINAWÁ apud MONTE, 1996, p. 16).

No princípio da década de 1990, Nietta Monte (2006) e Luiz Donisete Grupioni (1999, 2015) participaram da constituição do Referencial Nacional Para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998. Para elaborar a primeira expressão do documento, o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores, em maioria vinculados a movimentos de implementação e assessoria de escolas bilíngues em organizações governamentais e universidades brasileiras. O corpo do documento foi proposto como um objeto de conquista, destacando o fato que “centenas de professores índios puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para o formato final” (MONTE, 2006, p. 74). Muitos professores participaram das reuniões de atividades, adotando os direitos indígenas “com o volume do RCNEI debaixo do braço” (MONTE, 2006, p. 75). Atualmente, o documento expressa a legislação mais intercultural e normativa que temos visto.

Luís Donisete Grupioni²⁸, afirma que as legislações exibem o atual protótipo, que um dia convertido à educação assimilacionista “se moveu [...] Indo de algo que foi imposto aos índios a uma demanda que é atualmente por eles reivindicada” (GRUPIONI, 2006, p. 43). Em suas observações (GRUPIONI, 1995, 1997, 2006, 2011, 2013), foi *positiva* a formação docente acumulada nos últimos anos. Os currículos “almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhe permitam atuarem de forma responsável e crítica no contexto que estão inseridos” (GRUPIONI, 2006, p. 53). Um tipo exitoso de interculturalidade, segundo o autor, pode ser observada nos cursos modulares de Licenciatura no Campo, Indígenas, experiências de graduação universitária. De acordo com o autor (2013), não devemos ter um modelo único de licenciatura indígena adotado por todas as universidades, embora, de um modo geral, os cursos universitários façam-se competentes, com produtos transformadores.

²⁸Sobre sua participação nos currículos nacionais de educação, o antropólogo Luís Donisete Grupioni foi coordenador junto à Nietta Monte e Aracy Lopes da Silva (coordenadoras gerais), em 1998, do Referencial Nacional Para Escolas Indígenas (RCNEI); no ano de 2002, assumiu a Coordenação Geral dos Parâmetros em Ação Escolar Indígena e foi consultor geral no documento “Estatística sobre Educação Escolar Indígena no Brasil”, publicado em 2007.

Essa relação com a “competência” parece-me, entretanto, bem mais complexa do que nos faz crer especialmente este autor. O currículo não se limita a valores humanizados e “competentes” de determinada cultura e nem do indivíduo universal e crítico herdado dos ideais iluministas. Argumento, que envolve todo um complexo cosmológico que o autor não coloca em discussão (análise posteriormente).

Eduardo Viveiros de Castro (2013) afirma que não devemos esquecer que, se as pontas do compasso estão separadas, as hastes se articulam no vértice. Indo em direção contrária, Wilmar D’Angelis e Juracilda Veiga (1997, 2001) enfatizam, neste mesmo contexto, que não é incomum em encontros e organizações de Educação Indígena, encontrar conteúdos que tangenciam o ensino para autonomia, para a diversidade, que enfatizam partir da realidade sociocultural das ontologias ameríndias, embora afirmam que a prática escolar incutem violações, “e mesmo, problemas nos potenciais slogans que hoje compõem uma espécie de novo senso comum em escolarização indígena” (D’ANGELIS; VEIGA, 1997, p. 17). Apesar dos muitos teóricos terem se posicionado contrários às práticas educativas salesianas, parte dos projetos pedagógicos, de fato, nunca romperam com uma lógica do estudo ocidental. É como se, sob uma base acrítica ao verdadeiro desejo dos grupos de haver ou não uma instituição pedagógica em seus territórios, os educadores terminassem reproduzindo a experiência missionária de produção de serventes e empregadores salesianos, os mesmos que não conseguem retornar para suas casas. Considerando, entretanto, que, apesar da mais virtuosa tentativa, terminamos empurrando às populações, a antiga “canoa furada” da escola compulsória (D’ANGELIS, 2011).

De acordo com José Bessa, outro autor que influencia as variações do tema da escolarização indígena; a distinta experiência na construção dos colégios internos coloniais certificou que ainda existe farta documentação histórica e manuscrita ainda pouco interrogada e isso tem relação com o fato de não terem sido devidamente catalogadas ou inventariadas em suas fontes. Esse processo de ordenamento José Bessa (2001, 2003, 2004, 2012) vai constituindo em cartas régias, regimento interno das missões e livros de matrícula das aldeias de repartição. Os registros do relatório de escolas reconstitui a experiência do jesuíta João Felipe Bettendorff, que viveu quase 40 anos na Amazônia meridional (entre 1660 e 1698), na primeira escola para “selvagens” existente nos estados do

Maranhão e Grão-Pará, entre outras fontes dos arquivos compilados da Europa. O autor (2012), absorve o relato para explicar por que a instituição, ao longo dos séculos, se transformou no local do apagamento das mais de 800 línguas ameríndias, atualmente reduzidas em menos de 190 (IBGE, 2010). A partir do desfecho do jesuíta João Bettendorff pelos episódios amazônicos, descreve a relação com o ensino indígena e ortografização da seguinte forma:

Juntaram-se muitos discípulos e são estes, hoje, os mais autorizados e velhos da aldeia (os meus discípulos); e porque, por falta de livros, tinta e papel não deixassem de aprender, lhes mandei fazer tinta de carvão e sumo de algumas ervas e com elas escreviam em folhas grandes de pacobeiras; e para lhes facilitar tudo, lhes pus um pauzinho na mão por pena e os ensinei a formar e conhecer as letras, assim grandes como as pequenas, no pó e na areia das praias, com que gostaram tanto que enchiam a aldeia e as praias de letras (BETTENDORFF *apud* BESSA, 2004, p. 19).

O autor complexifica a lógica usual, que, o oposto de analisar o indígena na perspectiva do ocidental, sublinha a importância de estudar como os povos avaliam essa mesma sociedade e instituições dentro da perspectiva ameríndia (BESSA, 2004, 2012). Traduzido para o português uma versão do mito quechua sobre a escola, um ancião monolíngue quechua Dom Isidro Huamani, relata: *Ñaupá Machu* (a escola) queria raptar Mama Pacha (a mãe terra) e assim devorar os quechuas. Numa discursividade mítica, quando *Ñaupá Machu* (a escola) tenta devorar a população local, marca-se curioso observar ali, a percepção do apagar da memória e o organizar o “esquecimento coletivo”. A escola e a escrita são multifacetadas como mito para legitimar os engodos sobre o passado. O mito, assim como os rituais que os acompanham, atualizam o registro sobre a população local.

Entre os próprios mbyá do Rio de Janeiro, com os quais Bessa Freire (2003, 2009) produz também trabalhos desde 1990, observa que a Escola Bilíngue Intercultural é constituída por maioria das populações. Enfatiza, particularmente, que isso “não significa que os guarani queiram confinar a escola a um gueto” (BESSA FREIRE, 2003, p. 417). Entretanto, observa que as armadilhas mais sinuosas se fazem justo quando a escola tanto dos indígenas quanto dos brancos não observa seus entrelaces de convivência intercultural. Esse assunto tornamos a discutir.

1.5 Entre teses e dissertações

De acordo com a UNESCO (2015), a noção de interculturalidade é responsável pela nova tensão conceitual que atravessa o debate latino-americano. O termo abrange proposições que marcam, desde uma identidade intercultural autêntica, a leitura de identidades híbridas e que se transportam. Foi em meio a esse interlúdio que mapeei os trabalhos mais recentes encontrados nos bancos de pesquisa da CAPES, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT) e outros arquivos de universidades sul-americanas. Pela CAPES, sem a numeração do IBICIT²⁹, ao todo, quantificam-se 390 periódicos que abrangem o tema da Educação Indígena e mais 126 teses e dissertações. Do quantitativo, 10 pesquisas (sob domínio da CAPES) focalizaram a escolarização entre os guarani. Ao todo, sem precisamente estar relacionada à grande área da Educação ou presentes nos arquivos da CAPES e IBICIT, mapeei 14³⁰ teses e dissertações que analisam os mbyá do Rio de Janeiro. Dividimos por assunto a totalidade dos temas. Os grupos não são uniformes, e, naturalmente, uma ou duas pesquisas poderia ocupar até dois ou mais assuntos distintos. Embora, utilizo o recorte para facilitar o leitor. Os indicadores têm a função de localizar os trabalhos; deste modo, não desenvolverei os assuntos de forma extensiva ou de modo que atenda um único trabalho individualmente. Multifacetamos, assim, os pontos invariáveis de cada dissertação ou manuscrito.

No grupo - **assuntos antropológicos, pessoa e corporalidade guarani**: Aldo Litaiff (1996, 1999) foi o primeiro a observar como os mbyá de Sapukai, em Angra dos Reis empregam as caminhadas. De acordo com o autor, elas ocorreriam muito mais pelas terras acidentadas do que por um sentido proeminentemente místico. Observou dados arqueológicos confirmando a existência de grupos guaranis

²⁹A CAPES só apresenta os artigos mais recentes – a partir de 2012. Decidi utilizar, no entanto, tal mapeamento para tratar do tema “Educação Indígena” de uma forma geral. O quantitativo máximo de pesquisas nos interessa apenas sobre a população mbyá do Rio de Janeiro. No mapeamento do IBICIT, encontramos 331 teses e dissertações que abordam a temática “Educação Indígena” de um modo amplo. Desse total, 34 discorrem sobre a educação indígena vivenciada entre os guaranis (aqui, seu registro é maior que o da CAPES) e três pesquisas, apenas, que analisam a população mbyá do estado do Rio de Janeiro sem estar diretamente relacionadas à Educação.

³⁰A maioria dos trabalhos sobre os mbyá do Rio de Janeiro não se encontram nos bancos da CAPES ou do IBICIT. Sobre sua população, creio que cheguei perto do número máximo do que foi pesquisado até bem recentemente. Encontrei 11 pesquisas ao todo. Respectivamente, nos arquivos da CAPES sobre os mbyá do Rio de Janeiro, estão registrados **dois** trabalhos: os de Campos (2012) e Costa (2012). No IBICIT, **três** pesquisas: Borges (1998), Pereira (2010) e Cardoso (2000); o restante encontrei-os a partir de outros arquivos de universidades

no Rio de Janeiro junto a outras sociedades, como os tupinambá, goitacás, temiminó, anteriores ao período jesuítico (LITAIFF,1999). Elizabeth Pissolato (2006), fez uma análise do parentesco e corporalidade entre as populações de Angra do Reis e Paraty. Posteriormente, o estudo de Vicente Pereira (2010), de forma semelhante ao percurso de Pissolato (2006), conceituou redes de parentesco e identidade incluindo o grupo do território de Camboinhas, localizados em Niterói.

Em outro tópico, destacam-se os assuntos com os **artefatos artísticos**: Ananda Machado (2008) narrou o encontro de teatro de bonecos e marionetes com o ato de narrar histórias da população de Angra dos Reis e Paraná. Maria Cristina Campos (2012) analisou a arte do grafismo, os significados dos cestos e o grafismo no corpo entre os mbyá de Camboinhas. Entre os assuntos do grupo **Saúde**, Andrey Cardoso (2000) catalogou as doenças mais incisivas que acometem os guarani, em comparação com a sociedade local. Davi Costa (2012), outro pesquisador, produziu um estudo fonológico nas aldeias de Angra dos Reis e Paraty.

O tema "**Educação**" concentrou o maior número de pesquisas entre os arquivos e catalogações. Paulo Borges (1998), etnografou a criação da escola no território de Sapukai, tornando-se o assessor pedagógico da aldeia no decorrer da pesquisa. Em seguida, Domingos Nobre (2005), que foi coordenador da mesma aldeia, estudou a formação dos professores mbyá. Viviam Secin (2011) relata que a saúde ocular e as relações com o ensino escolarizado nesta mesma população são dotadas de formas ortópticas e de entendimento distintos. Celso Sanches (2008), assim como outros estudos os quais citarei a partir de agora, relatam suas participações no curso EJA-Guarani, de formação de agentes de saúde e saneamento. Sanches (2008) observa que a taxonomia botânica e as relações mbyá funcionam em troca com a Educação Ambiental. Fabiano Avelino (2012) documentou uma pesquisa investigando a história do início do projeto EJA. Todos os documentos encontrados na formação de saúde dos agentes foram catalogados, desenvolvendo o trabalho de setorização no Chile. Gabriela Barbosa (2012) lecionou matemática no mesmo curso e estabeleceu uma pesquisa a partir dos sistemas de medição mbyá. Luiza Carvalho (2014) foi membro da Secretaria Estadual de Educação e realizou sua dissertação relacionando seu trabalho na secretaria e a vivência entre as sete aldeias guarani.

De acordo com Pissolato (2006), na ocasião de sua pesquisa de campo, foram necessários longos períodos, até que pudesse interagir com algum guarani

que quisesse lhe registrar partes da vida ou do cotidiano dos grupos. Tanto quanto Vicente Pereira (2010), constatou que seu maior distanciamento ocorreu diante do cacique Miguel Benites, na terra indígena de Itaxim. De acordo com suas observações, os guaranis parecem trazer, na interlocução, o distanciamento que impõem para suas casas e famílias, não aceitando turistas na região (PISSOLATO, 2006). Realizou suas entrevistas nas paradas de estrada, mercados ou durante a venda dos artesanatos e compra de mantimentos no centro histórico de Paraty. Percorreu, grávida, os primeiros anos, levando a filha, posteriormente, com de dois anos de idade.

Maria Cristina Campos (2012) cita as partes do corpo estampadas pelo grafismo, assim como o tracejado que dá origem à cestaria e ao desenho guarani. Todos foram transmitidos por *Nhanderu ete*, para que pudesse transportar sementes do milho. É sagrado o recolhimento do pão feito de milho (*mboejape*) e sacralizado durante o batismo dos menores. Sobre a pintura, tracejada retilinearmente à mão pelos homens ou com auxílio de pequenos gravetos, Eloir Werá Xondaro, um dos interlocutores da autora, descreve que a cor vermelha é extraída da semente do urucum, e a preta, derivada da mistura do pó de carvão com a cera de *jatei*, ou, propriamente mistura do pó do carvão com a seiva do jenipapo. Em outras passagens pela mesma terra indígena, José Guajará, liderança que circula alternadamente pela região, produziu a mesma mistura, tentando me ensinar a modular a mesma. É importante perceber, nesse sentido, que os símbolos carregados pelas mulheres são distintos dos utilizados pelos homens, funcionando como um contraponto masculino. A autora sublinha que mesmo sendo constante o pedido das significações do grafismo por parte dos turistas, Eloir Xondaro (*apud* CAMPOS, 2012, p. 118) desconversava, uma vez que não há como traduzir uma simbologia com os códigos de Nhanderu.

1.6 Escolarização Mbyá

Paulo Borges (1998) retratou o início da escola criada por Algemiro Silva. A Escola Indígena Kyringue Yvoyty³¹ foi a primeira na região, introduzida na aldeia de Sapukai, em 1985. Algemiro começou a dar aulas embaixo de um maracujazeiro

³¹Atualmente, a escola de Sapukai tem o nome de Escola Indígena Estadual Karáí Kuery e existe há 12 anos; apenas, há pouco mais de um ano foi reconhecida pelo estado.

portando poucas canetas e pedaços de papel sulfite. Utilizava uma cartilha que transportava do Paraná, quando fora alfabetizado na primeira série pelos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL). A pesquisa observou o cotidiano dos educadores e suas atuações no ensino de história. No ano de 1997, o autor passou a fazer parte da equipe de assessores pedagógicos junto a Domingos Nobre, na época coordenador com outros docentes indígenas. Posteriormente, com os esforços de Algemiro, o governo auxiliou na construção de uma instituição escolar, fornecendo materiais, carteiras, livros e lousas. Assim como Algemiro outros professores de Sapukai foram alfabetizados nos educandários do SIL.

De acordo com suas anotações, a proposição de escola fundada pelos mbyá seguia um aspecto comum ao currículo ocidental. Tipicamente, podíamos constatar, os aspectos “ocidentais” explicitados na demanda por um prédio com carteiras e materiais escolares, “camuflando uma escola tradicional com roupagens mais indígenas. Promovendo a pura e simples substituição da educação artística pelo artesanato mbya e a educação física pelas danças tradicionais do xondaro” (BORGES, 1998, p. 39). De acordo com Algemiro, em uma entrevista concedida ao autor, “hoje a escola tem que falar de nossa história e de nossa língua e religião; acho que somente o professor guarani pode dar aula em uma escola indígena” (BORGES, 1998, p. 40). Paulo Borges inspirado na composição de um currículo para um curso de história, descreve que, como assessor, estabeleceu encontros mensais com os docentes mbya. Os encontros causavam incômodo a alguns grupos participantes dos minicursos, que questionavam-se acerca dos registros e textos dos arquivos que continham a guerra entre ameríndios no período da Conquista. Muitos adotavam como original a narrativa da aliança entre as raças e afinidade com os povos “parentes”, derivado dos ensinamentos consubstanciado pelas evangelizações do SIL. Os ensinamentos imaculavam uma história ameríndia a partir de grupos cristãos, sem predação ou disparidade com outros grupos inimigos. Ao final do processo de curadoria e organização do curso de História, de acordo Borges (1988), o que anteriormente era um “currículo³² de ciclos criados pelos guarani”, as atividades dos minicursos, transformaram num “programa de fato”.

³²De acordo com os registros de Paulo Borges (1998) na ocasião, o currículo do território de Sapukai foi composto por quatro ciclos. O 1º ciclo (4 a 6 anos) era destinado ao estudo dos guaranis e sua aldeia. No 2º ciclo (7 a 9 anos), propunha-se a conhecer a palavra escrita guarani, técnicas de plantio, dança, música e artesanato. No 3º ciclo (10 a 12 anos), descobrir e ampliar o conhecimento do alfabeto guarani-português, produzir pequenos textos, estudando a origem da

Na mesma aldeia, Ananda Machado (2008), além dos artefatos musicais, passou a introduzir oficinas com teatro de bonecos e marionetes. As atividades eram expostas como contributo ao exercício narrativo e temporalidade dos xeramõi (xamãs). Os guarani produziam personagens e roupas com materiais reaproveitados costurando objetos, instrumentos, peças e outros usos. De acordo com Ananda (2008), o teatro, assim como as marionetes tinham o intuito de reaver a narrativa dos anciãos, que não estavam mais oralizando como em outros tempos, segundo os próprios interlocutores. Assim, de um teatro anteriormente ritualizado pelos jesuítas, o instrumento passa a ser posse dos próprios grupos. A teatralização narrava questões da evangelização, os desafios da diferença geracional, além da intrusão indesejada de estrangeiros e acesso aos centros e mercados de Paraty.

Vivian Secin, nessa mesma aldeia, no ano de 2011, analisou a alfabetização a partir do controle do olhar para leitura entre os guarani. Tentou comprovar que o sistema sensório-motor ótico é influenciado por aspectos inatos e outros adquiridos, utilizando a distinção visual dos mbyá para construir o conceito, “olhar ecológico”. Assim, grupos culturais distintos poderiam adquirir outras formas de ler e enxergar, ressaltando que os mbyá teriam um campo de visão para enxergar a fuligem das matas e árvores, distinto do modo de enxergar o campo alfabético por exemplo. Toma como referência sua própria estranheza na floresta atlântica, onde se perdia frequentemente mesmo com o uso da lanterna. No final da pesquisa, constata a existência de uma “diversidade funcional binocular culturalmente determinada” (SECIN, 2011, p. 10), representada na dificuldade para leitura (olhar convergente) entre os mbyá em comparação com outro grupo de estudantes brancos (*jurua*). Neste contexto, os últimos, teriam uma adequação maior para leitura (um olhar convergente) que os guarani. Ressaltando, portanto, a necessidade da criação de políticas inclusivas adequadas à transição dos diferentes “olhares ecológicos” para o olhar convergente da escrita.

1.7 Minhas anotações: currículo e xamanismo

Retornei no segundo mês à Paraty para falar com Ivaí na TI de Itaxim. Dessa vez, o que estava fazendo era tentando me acertar com um arco e flecha. Perguntei se utilizavam aquele artefato na escola.

Ivaí: Não. Isso é para os turistas. Troca. Tenta com este. Ivaí me dava um novo arco e flecha, mas robusto, ajustado, para que tentasse melhor sorte.

Autora: Por que é que a escola daqui fica tanto tempo fechada?

Ivaí: Ué, é uma escola diferenciada. Temos dois professores e estamos pedindo o reconhecimento dessa formação, mas está muito difícil. O conhecimento guarani está muito ligado à nossa tradição. A reza é a cultura de todos nós.

Em seguida, ao ouvir aquela resposta para uma pergunta desmedidamente “propositada”, com aquele “diferenciada”, me calei. Ivaí tinha toda razão.

Em um dos relatos antigos de Pierre Verger (1999), o etnógrafo explica: “fiquei ali anos fazendo poucas perguntas, pois a maioria das coisas, as pessoas fazem sem saber o porquê”. Neste sentido, ainda que apenas roubando teorias aqui e ali, continuei a pesquisa sem perguntas propositadas

Ivaí, entrevista concedida em 2013

Minha tese analisa o que seriam os hibridismos dessas relações escolarizadas. Os prédios das instituições foram construídos, embora o material pedagógico “adequado” tenha sido reinventado, transformando-se em folhas soltas de um caderno de rabisco ou em lenha para a fogueira das casas. Um hibridismo, diríamos, é da ordem do impossível. Um impossível (DERRIDA, 2011) que não traduzimos apenas experimentamos da melhor forma – aprofundamos os exemplos adiante. O hibridismo, portanto, não institui a superação do conflito. Hibridizar vai informar que culturas são constituídas de símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente, reiterando e negando ao mesmo tempo (BHABHA, 2010; CANCLINI, 2011). A negociação marcada como produção do sentido configura um

encontro com o outro excluído. Segundo Clancini (2011), uma constituição do *outro* narra à ação colonial que a mesma necessita, ainda, desse *outro* excluído, colonizado, para sobreviver e produzir. Relembrando que a dominação nunca é completa ou enclausurada em totalidade. A falta desse controle não se justifica, nesse contexto, apenas pelo processo de resistência ao opressor, mas pelo o mesmo movimento ambivalente que afasta, ao mesmo tempo que aproxima significando, ou, (re) significando relações. A marca colonial precisa conviver com o outro pavoroso, “quasímodo” com sua diferença (APPADURAI, 1991). É curioso, neste contexto, entender que as identidades identificam frequentemente uma violência (DERRIDA, 2011), seja a formada por discursos de um pensamento mestiço (GUZINSKI, 188) ou a desejada por um grupo que pode ter tido, mesma identidade em outro século de modo violentamente imposto.

O currículo, no caso mbyá, afirmo que é possivelmente mais cosmológico, já que é, efetivamente, pela espiritualidade o modo de comunicação mais frequente com o conhecimento. Argumento que o currículo indígena não se limita à interculturalidade, embora seja importante esclarecer que não entendo multi e intercultural como sinônimos ou que alguns autores não questionem o conceito na formulação essencializada do termo. De acordo com Vera Candau (2002):

Multi de intercultural, [...] o prefixo **inter** indica uma proposição entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, interposição, diferença, que caracteriza uma vontade de ação no mundo. A interculturalidade funciona como um processo sempre inacabado, marcado por uma intenção de promover uma relação democrática entre os grupos envolvidos e não unicamente coexistência pacífica no mesmo território (CANDAU, 2002, p. 99).

Em um currículo influenciado pelo xamanismo, a condição humana se estende a mais seres quais costumamos entender como humanidade. Isso não se trata de mera cegueira ocidental, mas descreve o modelo pelo qual a tradição antropológica, pedagógica, metafísica conceitual, tem produzido um sentido de alteridade e educação indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2012, 2013). É comum um binarismo para falar de noções (humano, inumano, físico, extrafísico), quando defrontado com mundos intelectuais “outros”. Em uma imaginação conceitual própria das temporalidades indígenas, o campo do currículo e o que tem se denominado interculturalidade, tende a subtrair esses entendimentos mais híbridos, quando tenta estabelecer uma planificação curricular indígena ou um objeto de agenda atingível. Afirmando que seria possível, pela criticidade dos indivíduos,

alcançar uma proposta de interculturalidade competente. No caso dos mbyá afirmo que a ideia de “projeto reflexivo, competente” insufla uma categoria de unidade, mesmo falando em nome da diversidade. Como argumentou, em outro contexto, Viveiros de Castro (2005, p. 149), quais aqui utilizo seus fragmentos: é preciso cuidar para “não perder de vista a diferença oculta dentro dos homônimos equívocos entre nossa língua e a das outras espécies – pois nós e eles nunca estamos falando das mesmas coisas”.

Menos óbvio do que pensamos, a alteridade dos mbyá que estudaremos ao longo deste trabalho, não me pareceu possível de ser normatizada ou traduzida em currículos nacionais bilingues. As novas leituras de um currículo indígena exibem uma quantidade razoável de perspectivismos e novos “mundos possíveis” em relação à uma identidade “estável” “multicultural” dos conteúdos didáticos. Argumento que a consubstancialidade produzida pelas relações físicas e espirituais dos mbyá, influenciam uma nova visão que podemos ter de escolarização e práticas de ensino. Os mbyá parecem não utilizar a escola da forma tradicional, mas têm noções de conhecimento e de pessoa de forma muito particular. A proposta do segundo capítulo discute o tema de identidade e cultura, mas, mais do que discutir os fundamentos desse conceito, apresento uma versão do que experimentei do binômio cultura e identidade entre as sociedades guarani. Tentaremos ao longo desta tese, em suma, repensar a política do campo da Educação Indígena a partir do xamanismo.

Figura 02. Construção da nova escola após incêndio, Ti Camboinhas, Niterói (RJ).



Fonte: A autora (2006).

Figura 03. Conversa Tônico Benites, José Guajajara, TI Camboinhas, Niterói (RJ).



Fonte: A autora (2006).

Figura 04. Escola Indígena Estadual Tava Mirim.Ti Itaxim, Paraty (RJ).
Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2013.



Fonte: Arquivo Particular.

Figura 05. Escola Indígena Estadual Tava Mirim reformada. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 06. Joaquim e Miguel Benites com peixe truta. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 07. Byai já com sete anos, fotografando. Ti Itaxim, Paraty (RJ). Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015.



Fonte: Arquivo Particular.

Figura 08. *Kyringue* (crianças) Fotografada por Byai. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle BastosLopes, 2013. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 09. Torneio de arcos e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 10. José Guajajara em visita à aldeia realizando grafismo. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 11. Primeira vez em um *tekoha*. Encontro com Tonico Benites e José Guajajara. TI Camboinhas, Niterói (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2006. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 12. Torneio de arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

2 ATRAVESSANDO IDENTIDADE: REVOLUÇÕES NO BOSQUE SAGRADO

Esse olhar do dito “animal” me dá a ver o limite abissal do humano: o inumano, a-humano, os fins dos homens, ou seja, a passagem das fronteiras

Derrida, 2011b, p.31

Temos de enfrentar a insuperabilidade de um universo que recusou sua própria transcendência. [...]. Eis, talvez, o perigo mais grave

Baudrillard, 2003, p. 64

Este capítulo analisa os conceitos cultura, identidade e os conhecimentos mbyá. Analiso o que acontece quando se rejeita uma cultura nativa como coisa, seguindo a discussão sobre culturas que carregam identidades no mundo ocidental, mas mantém uma identidade paralela com suas linguagens e espíritos (APPADURAI, 1991, 2013; BHABHA, 2011; CHAKRABARTY, 2011).

Nesse sentido, as diferentes leituras que podemos ter sobre os conceitos identidade e cultura, são apresentadas sob quatro óticas distintas e centrais. Primeiro a divisão entre as noções natureza e cultura e a particularidade para os guarani. Em segundo, os mundos propriamente guarani, “origens” dos mundos e das pessoas, alma e espírito; analisando quando os mbyá recebem os nomes espirituais e como se relacionam com as noções que chamamos “identidade” e “cultura”. A parte dos nomes espirituais retomo posteriormente em outros capítulos. porém este apresenta as origens e os mundos póstumos. Em terceiro, apontamos as teorias sobre noções de corpo e espírito como o *Corpo sem Órgãos* artaudiano (1996, 2011), e o *Perspectivismo Ameríndio*, proposto por Eduardo Viveiros de Castro (1996, 2008, 2013). Num último momento, apresenta-se o contexto identidade “indígena” como uma categoria central e estratégica para a negociação política.

2.1 Cultura e currículo: considerações iniciais

Ernest Gellner (1995) definiu como Bosque o Sagrado o campo da Antropologia Cultural que tem sido o motriz quando discute cultura, identidade e

outras adjetivações. O título traz transformações, passando por Durkheim, James Frazer e Lévi-Strauss num campo que se tornara quase que ritualisticamente o oráculo-mãe e, porque não dito, natural das discussões sobre “cultura” e identidade. Em meu caso estou do lado de fora, entre a face da lua oculta do “bosque”, embora aceite o “risco” apresentar cosmologias, identidades e conceitos guarani.

Entre os mbyá e a proximidade com a “cultura” do outro, muitos interlocutores destacam com frequência, a precarização da caça e a poluição próxima aos rios. É comum durante os anos um profundo ressecamento nos territórios, tornando a atividade da caça e pesca quase inexistente. Também ocorrem entradas frequentes de turistas sem autorização dos líderes espirituais. A troca de materiais e merendas escolares sempre foi atribuída como parte dessa negociação com os brancos. Não afirmo, portanto, que as trocas forneçam os “reais” motivos para a adoção da escola ou adicionalmente o seu currículo.

Os mbyá são ligados a práticas espirituais, incluído o fumo dos *petenguás* (cachimbo), caças e adoração, mais que outros grupos que utilizam esses artefatos apenas em rituais determinados ou em contextos específicos. Entretanto, o uso de produtos industrializados e a proximidade com as metrópoles fazem com que suas reivindicações sejam interpretadas como mais próximas dos brancos (LADEIRA, 2007).

É curioso, neste sentido, o que Terry Turner (1991) afirma, ressaltando que “raça” e “cultura” tornaram-se objetos políticos centrais nas sociedades ameríndias (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). De acordo com suas observações, quando “cultura” é exportada ao universo indígena, assume-se um papel central, funcionando como estratégia para os foros de discussões e agenda política. Esta parece ser a afirmação mais geral que se pontua para analisar indígenas e suas exigências. Estudos de identidade, observados pela antropóloga Susana de Matos Viegas (2007, 2008) no Nordeste brasileiro, particularmente entre os Tupinambá de Olivença, interrogam, entretanto, a adjetivação do conceito “estratégico” como procura por traços de uma identidade externa. Antes de reduzir os processos de busca identitária apenas como procura estratégica, como reflexo de culturas capitalistas a autora enfatiza o olhar dos grupos, que não necessariamente é mediado por questões do seu entorno, e sim por relações específicas dos seus parentes e afins. Neste sentido, identidade, não corresponde propriamente ao interior originário, nem meramente ao exterior constitutivo. Entendo que essa dupla

dualidade estratégico/interno; semelhanças, diferença no caso mbyá também pode ser questionada.

Nas palavras de curriculistas³³, Silva (2013 [2000]), Macedo (2006, 2014) e Lopes (2011, 2014) – para não ter de citar outros –, precisaríamos, divergindo de um multiculturalismo liberal, romper com essas identidades do aluno indígena pré-definido e identitariamente centrado.

2.1.1 Quando “Antropos” Negocia com a Cultura

A tradução consiste cotidianamente na violência (BENJAMIN, 1968). Os mbyá, como outras sociedades indígenas, sabem muito bem difundir seus corpos ou deixá-los mais ausentes dependendo da negociação com o branco; porém, isso não quer dizer que participam da relação “comensal” com seus espíritos em relação ao que é o corpo do outro, do branco e as linguagens ocidentais. Descrevo abaixo os primeiros diálogos que mantive em Itaxim:

Durante um tempo estático, “enfadonho e solitário” escorada em um reboco de pedra, me refamiliarizando, desde 2007 sem ir à Itaxim, minha anfitriã (Byai) me instigou para retirar fotos e endereçar suas flores preferidas. Num gesto ligeiro, desenraiza uma flor vermelha pronunciando entre um mbyá e português:

– “*Koo ma* (toma), linda” – e posa para uma fotografia.

Interpelei o porquê da foto. Ela objetivamente explicou: “é da sua cultura! ”. Surpreendida com a palavra e em distinta dissonância, irresistivelmente aprofundando o contexto, retorqui: “o que é minha cultura?” – Ela só me olha e não responde. Entretanto, ainda sim, tomada pela curiosidade degradante da resposta; reconfiguro: o que é que é cultura? Ela nos devolve a questão:

– Pra *jurua* (boca com cabelo; “não – índio”)? – Introduziu confusa. Insisto: – Não. Para você. – Ela ligeiramente responde, mas agora sem recorrer ao português:

– “*Jaiko Nhande reko ete*” – o que, em minha tradução contaminadamente equivocada (VIVEIROS DE CASTRO, 2005), o que não poderia deixar de ser, alude à: “jeito de habitar, viver e morrer guarani”. E, em ponto, nem meio minuto após, saiu retornando para fotografar outras crianças, outras flores com ar de quem traduzira “enfadonha e solitária” o referido “fracasso” de conversa. (Byai, entrevista concedida em julho de 2013).

Esse instante de campo, aqui um pouco reteso e precoce, serviu mais para revisitar conceitos como “cultura” e “identidade”, do que especular a influência do termo entre os guarani. Como percebeu Clifford (2011), atestar que um indivíduo é culturalmente constituído e “interculturalizado”, tornou-se um truísmo dos mais autoevidentes. Estamos acostumados a assumir que um “eu” pertence a um mundo

³³Tomaz Tadeu da Silva (2013 [2000]), Elizabeth Macedo (2014) e Alice Casimiro Lopes (2014), como veremos, não representam a mesma corrente teórica, embora os três marquem a perspectiva crítica de um campo de currículo, sendo Tomaz Tadeu o precursor dessa entrada.

cultural híbrido, assim como um *folk*, nativo, provém, de uma cultura diferente da minha. No limite das tradições teóricas, estamos acostumados a um corpo que constatatadamente evolui (Taylor; Frazer), comparativamente relaciona-se (Boas; Mead), simbolicamente se representa (Saussure; Strauss), performaticamente hibridiza-se e (re) significa (Said, Bhabha, Clanclini); o sujeito, não existiria, neste sentido, como figura humana (Derrida; Deleuze; Guattari).

Para a cultura mbyá (BENITES, 2015; OLIVEIRA; SANTOS, 2014) pensamos exclusivamente com o cérebro e extinguimos outras partes do corpo (OVERING, 1981, 1985; BELUAND, 2006). Como afirmou Viveiros de Castro (2013), no discurso do mito, tempo “sem sujeito” (STRAUSS, 1962), as socialidades amazônicas personificam coisas sem vida, pelo menos aos nossos olhos físicos “sem vida”, para explicar; e “nós”, inanimamos, tornamos pessoas objetos para refletir. Argumento que são interessantes termos como pós-cultural, pós-estrutural, portanto, se sua tradução vir desassociada da noção “à frente da cultura” ou mais “moderno” que o mito, uma vez que outros corpos visíveis e invisíveis, espirituais e isomorfos se relacionam com a “cultura” mbyá.

2.1.2 Uma Cultura e Múltiplas Naturezas

Um tanto paradoxal é, portanto, a pergunta: “o dualismo que se estabeleceu entre natureza e cultura é ‘bom’ para pensar as sociocosmologias indígenas?” (SZTUTMAN, 2009, p. 2). A premissa que o pesquisador e o nativo encontraram, foi não. Em “O Pensamento Selvagem”, Lévi-Strauss (1962) analisa a imaginação conceitual de animais em comunicação com os humanos e as multiplicidades do mito e do pensamento abstrato nos anos 1960. No entanto, a divisão entre natureza e cultura mantém-se como advertem Derrida (2011) e Deleuze (2012).

Nesse sentido, um dos interlocutores informou que os cães guardam o *tekoha* (pedaços de terra) porque eles enxergam mais que os outros espécimes e menos que o líder espiritual. Eles guardam as crianças e os seus anciãos, porque Nhanderu os criou com a missão de proteger a região. Há espécimes que transitam dimensões físicas da carne e dos ossos, e outras, que se ligam aos vegetais e animais da floresta. Tônico Benites (2012), etnólogo ava-kaiowá, explica que cada ser físico carrega um guardião (- *Já*), que se incumbem de um espírito da natureza e dos seus corpos com particularidade. Há um guardião para as matas (*ka’aguy*) e outro para os

animais, como o pacu e o porco de mato, “mestre das queixadas”. Esses guardiões irritadiços ou em decorrência da predação castigam os humanos.

Os grupos precisam se intercomunicar, pedindo sua proteção, alguns guardiões são dotados de características positivas e outros carregam adjetivos ruins, interligando pares opostos de um mesmo ser. Circulam nesta dominação os espíritos de regiões subterrâneas, responsáveis pelas quedas d’água, cemitérios e outros mundos, que são, propriamente, os mais temerários e negativos (BENITES, 2012, 2014). Os conhecimentos são transmitidos pelos xamãs aos mais jovens, que podem aprender com a sua família (BENITES, 2012) ou com determinada pessoa mais velha portadora das rezas-antídotos (*ñembo’e tihã*³⁴).

Neste duplo, natureza e cultura, portanto, não só não subsumem os mesmos pontos de vista, como “não” possuem os mesmos pares de seus conceitos ocidentais (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2012, 2013). Eduardo Viveiros de Castro (2013) argumenta, que as perspectivas de naturezas “não assinalam regiões do ser, mas. configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma, pontos de vista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 349). Uma percepção cosmológica de natureza ou um espírito guardião (que não é propriamente pronto, mas, indeterminado e provisório) não corresponde à propriedade do pensamento guarani homogêneo; entretanto, apontam condições de tradução e lugar.

É interessante perceber que as configurações do mundo transfísico foi percorrido pelo totemismo (LÉVI-STRAUSS, 1986) e atualmente tem discutido assuntos que analisam a teoria pós-humana na literatura ocidental (HARAWAY, 1991; 2015) e indígena (BENITES, 2012, 2015; KOPENAWA; BRUCE, 2009). A ideia de uma constituição pós-humana para o ocidental, no entanto, parece-me intrigante nas discussões sobre o conceito de “pós” - natureza e anticultura que tem estabelecido o termo como uma alternativa híbrida e menos binária a se seguir (HARAWAY, 2014, 2015). Neste trabalho, entretanto, prefiro não defender a cosmologia ou o transfísico como alternativa a um conceito. Prefiro tratar a dimensão com os autores indígenas sul e norte-americanos (BENITES, 2012; DA SILVA, 2013; TATAENDY ANTUNES, 2010). “Prefiro, antes, perspectivizar nossos

³⁴Traduzindo do ava-kaiowá para mbyá, Pedro, filho do cacique Miguel Benites, diz-me que, ao invés de *ñembo’e*, melhor seria, na língua mbyá, *jeroky*, que se refere a tipos de rezas antinales ou ritual.

contrastes contrastando-os com as distinções efetivamente operantes nas cosmologias ameríndias, enquanto espero” (VIVEIROS DE ASTRO, 2013, p. 25).

2.2 Mundos Guarani

Para Egon Schaden (1962), *mbua* é autodenominação que designa “gente”. Foi traduzido também como “muita gente num só lugar” (CLASTRES, 1978). Para Cadogan (1959, p. 8), é o nome pelo qual os mbyá se correspondem em suas denominações, *jeguakáva* ou *jeguakáva tenondé porangue i*. “*Jeguakáva*, no vocabulário religioso, é o nome utilizado para qualificar o homem à identidade masculina, e *jeguakáva porangue i* seriam os primeiros homens que receberam os adornos de plumas”. (CADOGAN, 1959, p. 8). Os significados demonstram que os mbyá não só são representados como gente, como se qualificam como “gente” pertencente a um grupo particular (LADEIRA, 2007). Foram constituídos por Nhanderu para procurar por lugares essenciais e reconhecidos pelos outros grupos indígenas, como os que caminham (*guata*) com um destino em comum.

Entre as sociedades guarani o diminutivo do sufixo “i” corresponde à negação que não é propriamente mbyá, considerados os mais místicos e que “mal falam o português”, em comparação com outras populações.

De acordo com as autoras Graciela Chamorro (2004) e Maria Inês Ladeira (2007), e a explicação dos interlocutores as famílias mudam sempre para o sentido da região litoral. No caso do Brasil, suas caminhadas dirigem-se da região do litoral Sul ao Sudeste, margeando partes da Serra do Mar³⁵. A ligação de natureza terrestre com a água interliga uma rede de mitos e seres à região litoral. Desenvolvo mais particularmente a ideia de um mundo marítimo e subaquático no quarto capítulo. De acordo com Maria Inês Ladeira (2007), que tentou mapear a geografia desses movimentos a partir dos anos 1980, no Rio Grande do Sul concentram-se

³⁵ A Serra do Mar é uma cadeia montanhosa do relevo brasileiro que se estende por aproximadamente 1,5 mil quilômetros ao longo do litoral leste/sul, indo desde o estado do Rio de Janeiro até o norte do estado de Santa Catarina. Perto da Serra do Mar, localiza-se a maioria das sete aldeias do Rio de Janeiro, com exceção das localizadas nos municípios de Maricá e Itaipuaçu. Sapukai (Bracuí), onde reside a primeira escola indígena, fica localizada bem no alto da Serra da Bocaina, parte à Serra do mar. Estudiosos (Schaden, Clastres Ladeira) classificam essa caminhada como a procura da conhecida “Terra sem Mal”, *Yvy marãey* (a terra do caminho imperecível). Bartomeu Meliã, em entrevista, cita que os mbyás não têm tanto essa procura; que confundem as etnografias a uma ideia confortadora do que seria o nosso paraíso cristão. Discutirei a noção no capítulo 4.

“aldeias e pontos de passagem que abrigam famílias guarani de Misiones (Argentina), para onde o destino é o litoral do Brasil” (LADEIRA, 2007, p. 54). A teoria dos autores sobre um território tupi-guarani e um mundo subaquático tem relação com a grande dispersão de famílias e caminhadas seculares para o sentido sudeste.

É intrigante como minha tese, que pretendeu analisar os “devires” para discutir um currículo menos obstruído, acaba se deparando com a “migração” e os seres-espíritos da literatura guarani (BENITES, 2012; S. BENITES, 2015; DA SILVA, 2013). Não estou afirmando que a circularidade guarani tem uma relação direta com as formas fractais do pensamento desconstrutivistas³⁶ de Derrida (2011, 2011b), Deleuze e outros autores, porém, é interessante como “o fator ‘movimento’ está tão embutido na definição de território, que é impossível caracterizá-lo sem se remeter aos movimentos migratórios dos grupos (LADEIRA, 2007, p.64)” .

Passemos então a um resumo da cosmogonia dos irmãos sol e lua (irmãos consanguíneos) narrado pelos interlocutores³⁷:

Nhanderu Tenondé criou o mundo. Em seguida, houve um terremoto, e posteriormente um dilúvio, que tornaram a reconstituir este mesmo mundo. Ergueram-se vales e cadeias montanhosas que desposariam, no universo atual, o lugar dos seus filhos caçulas, (os mbyá). Nhanderu, (analisando o mito de forma resumida), está hoje em *Nhanderu Retã*, uma terra pródiga e inversamente distinta, que não necessariamente significa patamar celeste ou “o que está em suspenso no cosmos” (LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006). A terra se encontra em um mundo subaquático, não visível aos olhos físicos. Um dos interlocutores relata o fato de que somente no mar há boas revelações, como mencionarei no capítulo quarto.

Circulam, portanto, as duas terras em sentidos paralelos e ortogonais. É interessante destacar que a autenticidade desse mito contém muitas versões (LADEIRA, 2007; LITAIFF, 1996; PIERRI, 2013), quais não vou explorar aqui suas unicidades e variações. É significativo, senão, como vão aparecendo os personagens e mitos em partes da pesquisa e nos textos dos autores guarani (BENITES, 2012; DA SILVA, 2013; TATAENDY ANTUNES, 2010) para explicar frequentemente sua relação com a cosmologia e orientação espiritual.

³⁶ Falarei desse “acontecimento desconstrutor” de Derrida (2011) mais adiante neste capítulo.

³⁷ Nesta parte não vou discriminar um interlocutor em específico. Além de Pedro, Roque e descrições de Maria Inês Ladeira (2007) outros interlocutores contribuíram para a reconstituição da mitologia dos irmãos pares (sol e lua) mbyá que apresento aqui.

O suporte do primeiro (cosmos), porém, constituiu-se de *avaxy ygüe* (caule de milho); o suporte do segundo, foi criado de pedra, *yvy rapyta*. Os brancos chegariam de outra ilha; não são reconhecidos como filhos caçulas. Alguns dizem que a ilha dos humanos é proveniente da lagarta e outros reptilianos. Os mbyá são poucos, porque foram concebidos para guardar o cosmos. Assim, antes de ocorrer o dilúvio, um *Yvyraija, xeramõi* (cuja alma é proveniente de *Tupã retã*), foi consagrado, e seus parentes puderam partir no *apyka*, espécie de canoa produzida por madeira sagrada. Restaram apenas um homem e uma mulher, que eram parentes, mas relacionavam-se como amantes. Ambos sobreviveram em uma palmeira (*pindo*), porém, somente bem depois da meia-noite (*pytu mbyte*), conseguiram enxergar o *apyka*.

Depois deste fato não é mais possível casar-se com parentes consanguíneos. Temos nesta parte, portanto, a argumentação para a proibição do incesto (LÉVI-STRAUSS, 1977).

Posteriormente ao dilúvio, após quatro voltas lunares, a terra e os espíritos novamente reconstituíram-se. Nhanderu, que estava em *Nhanderu retã*, pediu ao seu filho Kuaray (o sol) para dirigir-se ao mundo antigo. Porém o mesmo não foi ao mundo com seu corpo isomorfo, mas sim, pelo ventre de uma progenitora³⁸. Enquanto caminhava a progenitora era orientada por Kuaray para o caminho reto (*aguyje*). Posterior à picada de um marimbondo, o feto (Kuaray) não respondeu a mais nenhuma súplica da mulher. A mãe abrigou-se na casa de uma velha onça preta (*xiviu*). Os jaguares devoraram a mulher, deixando o feto (*ipuruakuei*) para ser criado por *xiviu*, a onça preta que não comeu o corpo e os ossos, e criou Kuaray.

Após amadurecido, o sol adentrou em *Nhandekére*, a terra dos papagaios, a ave relatou a morte da progenitora ao filho. Com raiva, Kuaray juntou todos os ossos da mulher e gerou dos ossos, o irmão, Jaxy, a lua. Sobre essa parte, alguns interlocutores ressaltam a relação com os ossos que são mais sagrados do que para outros grupos indígenas (DA SILVA, 2015; TATAENDY ANTUNES, 2010). Voltamos aos aspectos da predação e do canibalismo analisados por pesquisadores. Kuaray

³⁸Essas explicitações aqui resumidas estão nas etnografias, entre as mais detalhadas: Cadogan (1959), Chamorro (2004), Ladeira (2007), Pierrri (2013). Além dos autores guaranis (AQUINO, 2012; BENITES, 2012; DA SILVA, 2013; TATENDY ANTUNES, 2010) e das explicações de meus interlocutores, que frequentemente aludem a Nhanderu. O que desta mitologia, pode parecer de semelhante ao cristianismo e à chegada dos jesuítas, ainda que este trabalho não esteja procurando por genealogias, é curioso observar que estas cosmogonias foram descritas por cronistas em movimentos seculares não diretamente proporcional ao período jesuítico, como observou Cadogan, em 1959.

não teria conseguido renascer o corpo a partir dos ossos. Tentaram, ele e o irmão, porém, exterminar todos os jaguares, mas um jaguar- fêmea, prenhe conseguiu salvar-se. Posteriormente, Jaxy (a esfera lunar), transfigurado em peixe, era devorado por Anã, o primeiro pescador, mas Anã não lhe comeu os ossos, o que fez com que Kuaray conseguisse ressuscitar jaxy da própria ossada.

Este destaque do renascimento a partir do corpo e dos ossos, é o que atribui a consanguinidade mbyá, como filhos caçulas de Nhanderu (LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013).

De acordo com a interpretação de Maria Inês Ladeira (2007, p. 99), Kuaray corresponde progressivamente ao primeiro. Sempre alcançou *arai ovy* (meio do sol), que vai ser o seu lugar (*Kuaray ambá*). Jaxy³⁹ (isomorfo da lua), está em *arai ovy*, ou *Jaxy ambá*, um lugar mais baixo, que aparece apenas na bruma escura do *zênite* (a lua cheia) (LADEIRA, 1992, 2007, PIERRI, 2013). As quatro voltas lunares, ou quatro voltas da lua nova, marcam o tempo para construção da “aldeia” (*tekoha*), o preparo das aragens e o período para se colher o milho novo. Depois que Kuaray deixou o mundo, Anã, que seria o par oposto de Nhanderu, constituiu as árvores e as cobras venenosas. Também as carpas coloridas e outros espécimes, como as galinhas, que trouxeram com os brancos. Reza que Anã tentou ser mais criativo que Nhanderu, mas seus construtos não são tão puros quanto os dele (LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006). Nesta parte, Algemiro⁴⁰ afirma que Anã chama-se espírito negativo.

De acordo com Benites (2015), de forma distinta do que sugere Ladeira (2007) (PISSOLATO, 2006), não há qualquer restrição alimentar resguardada ou dividida entre os pares de Anã e Nhanderu. “Antigamente não comíamos nada do mar, mas, diante das dificuldades, nos adaptamos à outra realidade” (BENITES, 2015, p. 26). Observei que as restrições dos alimentos acontecem somente nos períodos de gravidez. Nesse período, as mulheres são cuidadas e ensinadas pela família, devidamente orientada pelos anciãos da aldeia. Sobre a educação proveniente dos velhos (*xeramõî*), Algemiro narrou, certa vez, um interessante acontecimento:

³⁹Sobre o momento em que Jaxy é devorado por Anã, encena-se a hipótese do eclipse. *Jaxy pau* corresponde à lua nova. *Jaxy ray*, à lua crescente; *Jaxy endy*, à lua cheia e brilhante, utilizadas para contagem do *ara* (meses, dias, ano), que designa tempo, na temporalidade mbyá.

⁴⁰Algemiro, como dizíamos, foi o primeiro professor indígena do Estado de Sapukai, registro nossas em interlocuções outros capítulos.

Algemeiro: – Eu gosto de ir na Casa de Reza uma vez por semana! E em toda casa que passo sempre falo sobre isso. Sempre sigo falando do tempo dos antigos, quando não tinha nada ainda do *jurua* (não mbyá), nem escola, essas coisas. O caminho de nossa educação era contar história, dançar, fazer oração para Nhanderu e dançar novamente. Naquela época, não tinha tecnologia. Nesse dia, eu estava na minha casa, caiu uma árvore e ficamos quatro dias sem luz. Eu aproveitei e narrei as histórias dos antigos. Quando não havia energia elétrica, nem escola, contei e ficamos contentes. Insistia, a criançada:

Em seguida, continua:

– Conta, conta! – Então, no final, eu falei que antigamente a nossa educação era assim. Tem histórias para as crianças, para o adulto, história sobre o casamento que não deu certo, mas isso dos guaranis. E então eu fui contando que era assim a nossa educação. Mas hoje em dia atrapalha muito algumas coisas do branco: tem luz, tem televisão, e, em vez de contar história, se vê novela. Esses conhecimentos quem deve transmitir é o *xeremôí* (xamã) e os mais velhos, na Opy (Algemeiro, entrevista concedida em fevereiro de 2015).

Esses ensinamentos, segundo Algemeiro, ficam descontextualizados e perdem o sentido fora da *Opy* (Casa de Rezas). Eles não precisam de regras ou da escola necessariamente. Essas interlocuções, no entanto, destaco para evidenciar os conflitos e diferenças identitárias nos capítulos três e quatro a seguir. Como sugeriu Baudrillard (2003, pp. 37-8), o que “está feito, está feito”; se isso exprimiu uma verdade, foi em determinado momento. “Não há repescagem, nem reciclagem [...] Pouco importa se isso se perde ou mistura” (BAUDRILLARD, 2003, p. 38). Os efeitos etnográficos, com suas escalas de veracidade e variações de narrativas, conjugam-se de forma que o mais interessante é que, desde agora, o leitor perceba que essas entrevistas soltas e fragmentadas não são colocadas para corroborar estatutos de realidade (STRATHERN, 1999; 2014) – presença exprimível do que estou dizendo –, mas também não são artefatos inocentes.

2.2.1 O ato de conhecer e nomes cosmológicos

No começo deste capítulo, citei Baudrillard (2003). Trata-se da insuperabilidade de um universo que recusou a sua própria transcendência, para qual, talvez, o perigo mais grave, ao fractualizar tudo, seja abrir mão da integração contraditória dessa transcendência. Não estou de posse de toda a “Obra e Fragmento”, de Baudrillard; entretanto, concordo que parecem problemáticas as perspectivas que concebem o transcendente, como um sistema ultrapassado. O cosmológico se relaciona (mesmo que pouco se saiba ou recaia atenção sobre ele) às políticas culturais e ao currículo. Vamos discuti-las mais propriamente no terceiro capítulo.

Numa ocasião, um grupo de mulheres explicou o motivo de ter entendido certos correlatos português-guarani. “Não foi porque veio nos perguntar ou traduzimos, mas porque Nhanderu deixou você conhecer”. Foi curiosa a afirmação, porque o ato de conhecer guarani não é relativo ao novo, senão a partes de uma relembração anterior. Proveniente de outro patamar espiritual (CLASTRES, 1978, LADEIRA, 2007), um *nhe'ë* (espírito-nome) adquire o conhecimento que foi acessado pelo convívio com os *Nhanderu Kuery* (divindades procedentes de *Nhanderu retã*). A correlação com os Nhanderu é pessoalizada antes do nascimento, quando seus espíritos pares (*nhe'ë*) ainda convivem com o mundo espiritual, coabitando com outros hiperindivíduos. Entre as etnografias mais antigas (CADOGAN, 1959; CLASTRES, 1978), até as mais recentes (LADEIRA, 2007; MELIÀ, 2011; BENITES, 2015; DA SILVA, 2013), marca-se que esses conhecimentos não se constituem no plano da terra, mas são de natureza etérea, cosmológica; depende dos usos e da condição das pessoas para serem lembrados.

Em Itaxim, tornaram a me explicitar o que é preciso para o original ato de conhecer, relacionado a logicidade da dádiva:

Nem nós mbyá mesmo, se não acreditar em Nhanderu você não vai conseguir chegar aonde quer. Se a gente quiser passar para o outro lado do mar. Até aonde tem o “mar sem mar” (*Yvy Marae'y*). A gente consegue ir, mas isso vai depender muito de mim. Vai depender do meu espírito” (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015).

De acordo com Benites (2015), escritora nhandeva (guarani), etnografias (CADOGAN, 1959; CLASTRES, 1978; LITAIFF, 1996) têm restringido conceitos como *Nhe'ë*, traduzidos como “palavras-alma” e outros significados, desassociando-se do sentido original do termo. Assim, quando pronunciamos *nhe'ë*, estamos nos referindo a todo um vínculo complexo de sentimentos e um mundo cosmogônico. “Estranhamos não apenas algumas traduções feitas pelos *jurua kuery* (brancos), mas também a frieza do registro escrito”. Afirmando: “[...] quando os Xamõi (xamãs) nos falam sobre o *nhe'ë*, eles se emocionam. *Nhe'ë* está ligado ao sentimento, ao *py'a* (região do músculo cardíaco). Eles sentem com o coração” (BENITES, 2015, pp. 123). Os *xamõi* (*xeramõi*, na tradução mbyá) recusariam, por este motivo, contar aos brancos denominações derivadas do sagrado.

Estas escritas desorientam dois séculos de etnografia. No conhecido ensaio sobre os “Pronomes Cosmológicos”, Viveiros de Castro (1996, p. 128; 2013, p. 351) afirma que o ponto de vista não é senão uma propriedade do espírito. De semelhante modo Benites (2015), afirma que a diferença está entre os pontos de

vista. Os pontos de vista residem na alma, próximo ao corpo. Retornando à explicação dos “Nhe’ẽ”; “ã” qualifica, alma, etéreo (BENITES, 2015), o que deve estar próximo ao homem como uma sombra. “Para o meu povo, isso não é visto como sagrado” (BENITES, 2015, p. 11). Após nascer, uma criança passa até uma semana sem ser vista, no caso de um indivíduo com a alma “pesada” (ã), manchar o ambiente e o corpo do recém-nascido (*mitã pa’i*). Nesse sentido, além de ã (alma), “que está sempre conosco” – circula também *angué*, sangue – que pode ser imbuído de aspectos positivos ou negativos. Distinto de ã (alma), *angué* pode desassociar-se da alma, mesmo quando estamos vivos, e permanecer no ar, por longos períodos. *Angue* contrasta o que pode ser causador de agruras e maus afins, assim como características positivas.

O *nhe’ẽ* distingue-se de uma “palavra-alma” (CADOGAN, 1959), portanto. Ao estabelecer um ser-nome concebido por *Nhanderu ete*, “ã” carrega as qualidades de alma. Talvez uma tradução possível, como sugere a autora na língua portuguesa, seria “espírito-nome”, (BENITES, 2015, p. 12). “Alma” e “espírito” são relacionais e sinônimos nas línguas latinas; entretanto, para os guaranis, são termos completamente opostos que atribuem significados diferentes.

Posterior ao período que a criança anda, ela recebe ã (alma). O *nhe’ẽ* consiste no sentimento; eixo *py’a* (plexo cardíaco) que mantém o corpo ereto. “Não há palavras que exprimem e traduzem esse sentimento, essa emoção [...] que não se trata de traduzir” (BENITES, 2015, p. 13). Tal dimensão metafísica, “mitofísica”, para utilizarmos um termo ocidental, caracteriza o conhecimento e quem encarna o possuidor desse mesmo saber. Em suma, as genealogias e disputas acerca da verossimilidade do fundamento ou batalhas semânticas, que poderíamos travar para defender uma ou outra palavra para reafirmar “espírito-nome” (BENITES, 2015), me interessa menos do que a noção de diferença que o termo provoca (DERRIDA, 1998, 2011). Prefiro deixar essa perturbação paradigmática com Aquino (2012), Benites (2012), Sandra Benites (2015), Da Silva (2013) e Tatendy Antunes (2010), entre outros intelectuais “ameríndios⁴¹”, que estão emergindo das etnografias. Eles paralelizam a figura e conceitos já bem acentuados e sintagmáticos. Nesse sentido,

⁴¹ Não quero dizer que os autores ameríndios portam uma verdade originária, como parte de um “clã” autorizado, tão pouco que suas escritas são consensuais, homogêneas; mas é interessante sublinhar estas etnografias surgidas nesses últimos anos no Brasil. Países como a Bolívia, Peru e México têm maiores experiências e números de autores indígenas.

a particularidade dos nomes pela preparação dos espíritos e do corpo (BENITES, 2015), afirmam minha crítica aos conceitos incapturáveis para o currículo indígena.

2.2.2 Os nomes e seus mundos

Nos quatro mundos póstumos, concentram-se os quatro locais provenientes dos (*nhe'ẽ*), espíritos-nome⁴²: (1) *Karaí Kuery*, (2) *Tupã Kuery*, (3) *Jakaira*, (4) *Nhamandu* (deus-sol), *Nhanderu* (deus-criador). Cada *Nhe'ẽ* apresenta-se pelo sonho ao líder espiritual. De acordo com a proveniência do espírito é que se nomeiam as características e cuidados para educação de seres masculinos e femininos. Em *Ara xii*, local proveniente de Jaxy, a lua, existem espíritos que são enviados às pessoas, cujos pais não cumpriram o resguardo ou cometeram incesto. Essas almas possuem qualidades como a fraqueza (*nhe'ẽ mbaraetey*); a maldade ou a feiura (*nhe'ẽ vai*) (LADEIRA, 2007). Para esses indivíduos que comportam essa região, Nhanderu empresta de *Kuaray*, *Tupã* e *Jakaira Ru Ete*, nomes não corruptíveis ou mais adequados. Os nomes pontuam a consubstancial relação com os donos; sob esse aspecto descrevo o que Algemiro afirma a seguir:

Sobre os nomes, alguns tocam melhor o violão, outros cantam, e outros não. [...] esses nomes ainda existem, mas estão enfraquecendo no Brasil inteiro. No Paraná é diferente; lá não é o xeramõi que dá o nome. Foi lá que começou a igreja. Então é a família que escolhe. Claro que está usando nome guarani, *Karai mirim*, *Tupã*, *Vera y*. Estão usando, mas já como um nome escolhido. “Vou colocar um nome. Vou colocar *Vera Y*”. Mas, aqui no Rio de Janeiro, Sapukai, Paraty Mirim, por aqui, é o *xeramõi* (xamã) que dá o nome, faz a cerimônia [...]. Mas

funciona assim; sonhou, tem o cara que já é sonhador mesmo. Mas, sonhou com algo, você vai pedir uma interpretação. Mas é o sonho que guiava os guarani, que orienta ainda. E aí de novo a sociedade branca atrapalha, porque a pessoa sonha e tem que sair.

Pesquisadora: Sair para onde?

Ou para a escola ou para fazer curso, e não passa mais aquele seu sonho para o pajé” (Algemiro. Entrevista concedida em fevereiro de 2015).

Os hiperindivíduos são os que controlam o mundo a partir de *Ara Ovy*, (o firmamento). Assim como os tukano (TUKANO E RODRIGUES, 2014), yanomami (KOPENAWA E ALBERT, 2010), baniwa e outros mitos (LUCIANO BANIWA, 2011),

⁴² Regiões proveniente dos *Nhe'ẽ* (espírito-nome) se subdividem conforme a rota solar; essas rotas designam: *Nhandekére* (nascente), comandado por *Karaí ru ete*; *Nhandekupére* (poente), comandado por *Tupã Ru ete*; *Ara mbyte* (meio do dia), comandado por *Kuaray ru ete*; *Nhandekerováí* (o centro, mais próximo com as regiões de tupã), comandado por *Jakaira ru ete*. Cito alguns nomes que provêm dessas regiões; contudo, circula uma variedade de outros nomes como *Karai*, *Karai Mirim*, que não poderei estender. Ver Ladeira (2007) e Pierri (2013).

os mbyá estabelecem um mundo póstumo de forma individualizada. Neste caso, o espírito-nome é revelado após a colheita da celebração do milho (*avaxi ete*), mas não somente nestes períodos, como apresentarei em outros capítulos.

Os grupos familiares procedentes de ***Nhanderu ete*** (a parte masculina) ou ***Nhandexy ete*** (a parte feminina), serão orientados, conduzindo-os para lugares incorruptíveis (*nhanderu retã*). Nessa parte, concentram-se os espíritos femininos com qualidade de liderança e possibilidade de reunião dos grupos. Uma *xejaru'i* ou uma “*kunhã Karaí*” (CLASTRES,1978), líder espiritual proveniente dessa região, corresponde a mulher destinada a conduzir aos lugares imperecíveis. Correspondem às líderes espirituais que alimentam mutirões nas agriculturas.

A região de ***Kuaray ru ete (Nhamandu) e Kuaray xy ete***, lugar do meio dia, abrigam os espíritos solares, qualificam os excelentes artesãos e conselheiros. Destacam-se na confecção de pesarias, como colhedores de taquara (madeira) e tintas à base de jenipapo e urucum para a produção do artesanato. Os espíritos da ***região de Tupã ru ete (Nhamandu) e Tupã xy ete*** – parte do poente – manifestam já maior força física. Herdaram a função de guardar o mundo como xondaros (LADEIRA,2007). As almas femininas partilham os alimentos, e, entre elas, muitas têm vozes para o canto, embora desfavorecidas para a horticultura, para o barro e outros artefatos. Os homens de *Kuaray* e *Tupã ete* podem ser *Xondaro*, que são espíritos guardiões das aldeias. Aplicam castigos⁴³ junto com os espíritos, *Karaí* e *Jakaira ru ete* que possuem maior força física.

Na primeira fase do trabalho, um interlocutor relatou uma interessante versão, segundo a qual cada aldeia tem seu próprio Xondaro. Pois como as instituições são carregadas de “muitos policiais para a segurança, cada território guarani tem seu próprio ‘profissional’ responsável por manter a ordem” (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015). Assim, na região de Karaí retã, ***Karai ru ete, Karai xi ete***, próximo ao sol nascente, os espíritos precisam seguir em sentido anti-horário.

As almas de *Karaí ete* são consideradas como líderes de rezas, e os tipos masculinos, como xondaro, assim como as almas de Tupã qualificadas para guardar o território (*tekoha*); quais os homens não devem ausentar-se da aldeia.

⁴³Os castigos habituais consistem no corte dos cabelos bem rente nas mulheres e no corte raspado na cabeça para os homens, assim como amarrar em uma árvore o transgressor. Esses castigos são narrados por Ladeira (2007), e, nas festas de aniversários em Paraty, observei vez ou outra a aplicação de algum destes entre os homens.

Jakaira ru ete – provenientes de Jakaira retã, são aqueles que podem seguir na direção de *Nhanderenondére*, sentido horário (para frente). Os trajetos percorridos por filhos Jakaira e Karai, passam pelo centro da terra e são somente percorridos em um momento já póstumo. Não passam com o corpo físico pelo mundo. Em vida, o percurso é feito pela beirada do oceano (LADEIRA, 2007). Destacam-se também como xondaro e, em geral, contém pouca predisposição para as lavouras.

De acordo com as interlocuções, da mesma maneira que Nhamandu, deus Sol, constitui primeiro a linguagem de partes de sua própria divindade, se o xamã não revelar o nome-espírito que será dado ao corpo – para utilizar a expressão de H. Clastres (1978) –, é entendido que nenhuma “palavra” ou espírito encarnou nele. O que significa que o indivíduo não poderá sobreviver e a população deve ir preparando o rito. “A morte é a perda da palavra, a alma. E, ã estabelece o princípio vital, correspondente ao dizer” (CLASTRES, 1978, p. 88). Sandra Benites (2015, p. 19) oferece um exemplo dessa permutabilidade dos nomes-espíritos e suas atribuições na escolarização:

Quando eu dava aula na escola de Três Palmeiras, percebia claramente o papel de liderança dos *Karai*. Nas atividades em grupo, os *Karai Kuery* se destacavam, organizavam os grupos, se destacavam dos outros. Eles não têm medo, se arriscam mesmo. Já os *Jekupe Kuery* são muito medrosos, apesar de aparentemente mostrarem valentia. *Karai Kuery* têm mais autoridade, poder de cuidar, de liderar, mas eles também devem seguir nossas regras. Tomar cuidado para não impor muito, não ser autoritário. Eles devem saber qual é o limite deles. O perigo está no poder. Assim como *Karai Kuery*, ser *Ara* significa que a mulher tem esse conhecimento de liderar, de ser mais paciente, tranquila, compreensiva. Ela tem mais facilidade e sempre se destaca nas aldeias, por exemplo. Por outro lado, assim como *Jekupe*, quem é *Kerexu Kuery* é mais sensível, muda facilmente de opinião e de humor (BENITES, 2015, p. 19).

De certa maneira, as relações com o transespecífico são sempre particulares. Schaden (1962, 1963) explica que, entre os apapocuva (guarani-nhandeva), pode-se assumir um único ou vários cantos xamânicos, que lhes são pessoais e coletivos. Os cânticos coletivos convivem com os cânticos pessoais. Assim como as palavras enviadas a um espírito ou indivíduo em particular não são divididas com outros membros do grupo. Entretanto, não é por esse motivo que devemos entender como “individualismo” as relações entre as sociedades guarani. Ambas transitam uma pessoalizada e coletiva relação de troca e negociação com os espíritos.

Os cânticos, nomes, coletivos e espirituais, que atravessam a função do professor no relato de Benites (2015), não servem apenas para exprimir uma subjetividade, como apresentam condições associadas ao currículo indígena.

Algumas observações são necessárias. A relação transespecífica define através do corpo, o que diz ser propriamente humano. Os *Nhe'ẽ* contêm conhecimentos individuais e intransferíveis. Uma orientação serve para todos e paralelamente é relativa às particularidades de cada indivíduo. Esse aspecto pessoalizado da cultura (BENITES, 2015; DA SILVA, 2013) sugere que há diferentes tipos de educações para cada tipo de espírito- nome ou pessoa. Há uma educação específica para os homens e para as mulheres, assim como o espiritual e a coletiva.

2.2.3 Linguagens imperecíveis, ayvu porã

Devido a multiplicidade de pessoas e continuidade de mundos póstumos, é possível afirmar que as identificações espirituais são ressignificadas nos espaços escolares. A relação vai além de uma instituição pedagógica. O “além”, no caso, afirma que nem “pessoas” comuns, somente os seres inumanos e o cacique são portadores do conhecimento dos espíritos (*nhanderu ete*).

Em um tipo especial de linguagem, denominada, *ayvu porã* (palavras imperecíveis), circulam as falas dos xamãs em determinados ritos e momentos. Isso tomou muito do tempo de Cadogan (1959), Schaden (1962) e Clastres (1978). *Ayvu porã* fornece a bela linguagem (BENITES, 2015). De acordo com Clastres (1978), ela corresponde a linguagem que evoca os mortos. A especificidade dessas palavras é marcada por um vocabulário característico. Certos termos que se encontram nas *Ayvu porã*, traduzem noções abstratas (saber-poder; completude; força espiritual) e outros correlatos semelhantes. O curandeiro, dono da vara insígnia, passa a conduzir o clã guarani e permanece “eternamente à escuta de palavras abundantes e nunca proferidas” (CLASTRES, 1978, p. 116). As *ayvu porã* não possuem equivalentes comum para serem compradas a linguagem do cotidiano (CLASTRES, 1978; BENITES, 2015). O sentido é singularmente religioso e metafórico; por exemplo, o tabaco dissolvido pelo *petenguá* (cachimbo) consiste na “bruma mortal”; porém, o a bruma refere-se ao próprio cachimbo (*petenguá*). Diferentemente do registro cotidiano, que nomeia uma ordem entre as pessoas e as coisas. As palavras (*ayvu porã*) que concebem o “conhecimento imperecível” só

servem para celebrar a própria divindade e pouco comunicam. Os sentidos são mais metafóricos que concretos.

2.3 Um corpo sem órgãos deleuziano: possíveis ameríndios

Adão Karaí Tatendy Antunes (2010), observa que o termo *o-jepota* significa transmutar-se em outro ser, que pode ser um animal, um corpo ou outra coisa mais ou menos parecida com o que designamos, seres espirituais. Meus interlocutores afirmam que o *py 'a* (ponto cardíaco), é mais vantajoso em relação ao córtex cerebral, porque expande o pensamento e sinapses a variadas partes do corpo. Passemos então, a analogia sobre o conhecido *Corpo sem Órgãos* (CsO) deleuziano (2012), a partir escatologia de Artaud.

Recorremos à analogia para demonstrar as desconstruções e ruptura do humano na literatura ocidental. Deleuze (2012) analisa o desconfortável conceito, *Corpo sem Órgãos* de Artaud, que sugere se será tão triste e perturbador não conectarmos somente os olhos para ver, os pulmões para respirar, provocando por que “não caminhar com a cabeça, cantar com o sinus, ver com a pele, respirar com o ventre, coisa simples, entidade, corpo pleno, viagem imóvel, anorexia, visão cutânea, yoga, Krishna, love, experimentação?” (DELEUZE, 2012, p. 13). O CsO, não é o inimigo dos órgãos, mas desafia o organismo em sua estrutura. Há uma provocação aos discursos centrados como naturais e biológicos, contrastando com “órgãos” para estruturar a corporalidade. “Você será organizado, você será um organismo, articulará o seu corpo, senão você será um depravado” (DELEUZE, 2012, p. 25). O CsO não corresponde a noção ou conceito; consiste em uma prática criativa ou, mais detidamente, a uma “rota de fuga” (DELEUZE, 1998, 2011, 2012), proveniente de um autor que conviveu com os indígenas tarahumara no México (ARTAUD, 1971), e após seu regresso desafiou as normas da reforma clínica freudiana.

Esse pensamento acabou atraindo censura e repressão, motivando todo o século seguinte. O corpo drogado, com frio congelante; o duplo corpo dos cônjuges, que não enxerga mais onde é extensão de si para a ligação com o outro; todos constituem extensões e limites em relação ao corpo. Para qual, “é somente aí, [que] o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjugação de fluxos, *continuum* de intensidades” (DELEUZE, 2012, p. 27).

No caso, não cabe interpretar uma lógica para o corpo, é preciso, basicamente, entender que sua formulação está localizada além do que a psicanálise pode enquadrar. O CsO inverte uma recomposição e metáfora para a noção de homem. Nesta parte afirmam as possibilidades de transformabilidade – como corpo-animal, corpo-espírito, transmutações possíveis, próximo às versões guarani.

Como observou Haraway (1991), na “Antropologia do Ciborgue”, no final do século XX, as possibilidades de vida são a relação íntima e dupla entre as pessoas e os artefatos tecnológicos. Não é mais possível, sob esses termos, dizer o local e a terminação do humano e onde iniciam as máquinas. Ciborgue ironicamente compreende a fusão homem-máquina, que alude enxertos e próteses em encontro com o homem e o que ele anima em sua percepção artificial. Na sua relação com o corpo eletrodo, “somos todos, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, basicamente ciborgues” (HARAWAY, 1991, p. 37).

Nada existiria um objeto puro ou concretamente pouco artificial que pudéssemos designar-nos somente como humanos univocamente. Este pensamento, Haraway (1998, 2015) mantém, embora recentemente afirme que seríamos partes de redes conectadas a avatares abstratos e híbridos. Somos todos cibernéticos “mais que humanos”, no sentido de mais que a carne e os ossos, possibilitados pela história, tecnociência, o que nos permite repensar, o conceito humanidade.

O pós-estruturalismo possibilitou a relação do homem além do corpo físico, como os mbyá e os seus espíritos, o corpo físico parece somar-se a apenas partes de constituição de redes invisíveis que se ligam ao corpo de um indivíduo. Não desenvolverei aqui mais do que isso sobre o limite da máquina e do duplo corpo na discussão pós - humano (HARAWAY, 1991, 2015); o que me interessa nessa discussão é como mesmo a fronteira entre o homem e o animal é frágil. Ao que tudo indica, as relações do corpo ameríndio parecem precisar menos desse plano material e consistente que outras sociedades ocidentais. Os wari’ (VILAÇA, 2000), os mbyá (TATENDY ANTUNES, 2010; BENITES, 2012), tukano, para não citar uma infinidade de outras socialidades, citam casos, em seus mitos, em que seus corpos se antropomorfizam com os corpos partes animais, partes espíritos, comutando corpos simultâneos. Talvez por isso a cosmologia dos indígenas seduziu tantos autores, que, por tradição ou distância geográfica, não estreitaram tanto o seu

contato com os seus sentidos (DELEUZE, 2012, DERRIDA, 2011, ARTAUD, 1971), embora não tenham deixado de perceber outras possibilidades de perspectivas sob suas cosmogonias. Um Corpo sem Órgãos, “Era ciborgue”, (HARAWAY, 1991, 2015), de acordo com o mote dos hibridismos, estão sendo redescobertos por essa nova ordem de projeções híbridas (HARAWAY,2014; VIVEIROS DE CASTRO, 2014). O entendimento do corpo e suas visões duplicadas, tal qual “transformar-se em outro” (VILAÇA, 2000) dos indígenas, instiga-me, portanto, às desconstruções para refletir esses sentidos de corpo e de identidades.

2.3.1 Mito e perspectivismo ameríndio

Voltando às observações sobre os seres sensíveis, como refletiu Viveiros de Castro (2013), a maioria das discussões sobre mitologia circula em torno de extrair se a figura aí predominante é uma metáfora ou uma sinédoque straussiana. No dispositivo mítico de tradição ocidental, na procura pela interpretação correta do mito, impõe-se uma normatividade, de modo a significar e apreender a narrativa, desconsiderando que a maior parte dos indivíduos de uma sociedade é influenciada de forma diferente do outro e dele mesmo. O trabalho de Lévi-Strauss (1962), nesse caso (em sinédoque), inicia certa tentativa em desprender essa diretriz normativa da tradução, em que elege a sinédoque como um tipo de metonímia abstrata como figura de análise. Sinédoque, traduzindo aqui de forma resumida, consiste um tipo de substituição do abstrato pelo concreto. Ao explicitar essa metonímia multiforme no pensamento mítico, Lévi-Strauss (1962) pontifica a complexidade do pensamento “selvagem” no que consistem os processos de abstração. O processamento através de sinédoques não se explicaria pelo movimento de semelhança, mas pelo da complementaridade. Entre culturas ameríndias, de forma comum, os sentidos abstratos, como qualidades morais, economia foram representados concretamente, por exemplo, sob a forma de um animal ou da caça-predação. Observou-se, a partir das sinédoques, que o simbolismo do mito exprime relações de abstração, e não simplesmente categorizações fora de valores de sociedade. Inversamente a outros estudiosos, Lévi-Strauss (1962,1973), propriamente, recusou, como “sabemos”, a constituição de que os primitivos seriam incapazes do pensamento reflexivo.

Pondo sob suspeita categorias como natureza e cultura para traduzir constituições dos pensamentos e dos corpos, o perspectivismo ameríndio

(VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2013) conhece no mito um lugar assimétrico. Mais de dois séculos afins, não teríamos mais de provar, como no tempo de Lévi-Strauss (1962), que o pensamento dos indígenas é capaz de uma variabilidade de um pensamento multimodular e reflexivo, porquanto estamos falando agora de naturezas hiperhumanas e híbridas (HARAWAY, 1991, 1995, 2015). O conceito de perspectivismo ameríndio, de Viveiros de Castro (1996, 2013), está, por assim dizer, associado a duas características determinantes da etnologia: (1) a valorização simbólica da caça e a (2) importância do xamanismo.

No que diz respeito à caça, destaca-se que se trata mais de uma análise simbólica do que propriamente uma dependência exclusivamente predatória. A espiritualização das plantas, objetos gravitacionais e corpos, pode ser traduzida como secundária diante da espiritualização do animal. Na maioria dos casos, o animal parece ser o protótipo do “outro”, mantendo uma relação privilegiada com as demais figuras de alteridade e de outros espécimes (corpos relacionais, dádiva, artefatos). Portanto, se em nossa herança darwinista percebemos a humanidade erguida sobre o alicerce animalesco, outrora sido descrita como completamente primata (não humano), o pensamento indígena parece concluir o contrário: que os animais e outros seres do cosmos continuam a ser dotados de predicativos humanos (VILAÇA, 2008, 2013), incluindo os que conjugam no corpo características de que são, ao mesmo tempo, parte humanos e parte animais de outras espécimes, dotados de dois pontos de vista distintos.

De acordo com um interlocutor, entre os mbyá não há uma presentificação de homens em animais muito explorada ou considerada benéfica⁴⁴. A figura predominante do jaguar, como se sabe, ao mesmo tempo em que foi sacralizado pela força física, fora o animal que Kuaray assassinou em seu mito mais conhecido. *Teko Achy* (espectro ligado à carne crua), como explicado por um interlocutor, Roque, cacique de Mamanguá, determina “vida doente”. A expressão determina tudo o que é pernicioso e conjugado à carne crua e ao sangue. O espectro (*tupichua*) vagueia pela terra envelhecida (a que nós estamos), e, que não é *Nhanderu retã*. No mundo dos brancos, estão todas as qualidades ligadas mais a

⁴⁴ Daniel Pierri (2013), atenta que a transmutabilidade dos corpos guarani não se resume apenas a qualidades exclusivamente negativas; questão que me parece interessante. No entanto, ainda que não seja o tema deste trabalho um aprofundamento da corporalidade mbyá; preferi, neste caso, utilizar-me da explicação de meus interlocutores a enfatizar de que a carne crua ou espectro do *tupichua* não condizem com as qualidades não corruptíveis de um amadurecido caminho (*aguyje*) guarani. Entretanto, não me esqueço do equívoco de ser, talvez, apressada referida conclusão.

(*achy*) à carne e ao sangue, que são propriamente corruptíveis. Representam imagens que correspondem às duplicações de Anhã (par oposto de Nhanderu) em oposição à morada do que é tipicamente *sem mal* e verdadeiro, cujo conceito demonstrarei no quarto capítulo.

Posterior à morte, a alma torna-se *angue* (*ã*, verticalidade; *kue*, pretérito), um ser destinado a errar pela floresta e que pode ser afastado pela fumaça do tabaco dos *petenguás*. Neste sentido, “faz pesar uma ameaça precisa sobre os mbyá: a ameaça do *tupichua*.” (CLASTRES, 1978, p. 93) O *tupichua* consiste no elemento vital e anímico do corpo. A carne é *tupichua* tanto quanto o nosso sangue define-se igualmente em *tupichua*. O espírito corresponde a alguma coisa que pode encarnar na carne e no sangue dos humanos, que, em parte, provoca um mal mortal, podendo transfigurar em jaguar aquele ou aquilo que for tocado pelo próprio. Nesse caso, se quisermos retrain o mal, duas condutas precisam ser proscritas: como primeiro indicativo, nunca se deve comer carne crua, particularmente na floresta; em segundo, abstém-se de cozinhar e comer carnes nas matas ou manter relações sexuais fora da aldeia, o que atrai, de forma decisiva o *tupichua*, no caso de quem deixa-se ludibriar por ele. Na versão que me foi reafirmada, o transformar-se em animal, se confunde a espíritos animados ou antropomorfos, não só os que se introjetam na carne putrefata. Como observa H. Clastres (1978, p. 94), o *tupichua* pode se apresentar na figura de uma bela mulher que posterior à sedução, logo começa a cobrir-se de manchas e reaparece distinta da imagem de uma fêmea.

Em ocasião, eu falava com um dos filhos mais velhos do cacique sobre transmutabilidade animal.

– No passado, dizem que acontecia mesmo a transformação para animal. Até meu pai e minha mãe também falavam sobre isso. Eu não cheguei a ver. Mas o que meus pais me falaram que isso foi há muitos anos atrás. Mas naquelas épocas existiam muitas *Xejary’y* (líder espiritual feminina), os *xeremõï* (líder espiritual masculino) que rezavam muito. E era muito forte na época, então, até que salvavam essas pessoas que viravam bicho na floresta. Viravam lobo, essas coisas. Eles conseguiam trazer a recuperação (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015).

A cura para o efeito do *tupichua* é possível somente quando a possessão de um membro não se torna completa. O tratamento é feito na *Opy* (Casas de Rezas), assim como os demais casos em que se precise tratar de doenças. O líder espiritual (*xeremõï*) envolve o corpo do doente possesso com a fumaça do *petenguá* (cachimbo) e invoca o pai (o *Ñe’eng Ru*) do espírito do indivíduo. O mesmo, deve permanecer durante todo ritual ereto com as mãos unidas ao tronco e pernas, se o corpo do indivíduo não consegue e se dobra é um indicativo de que sua palavra já o

abandonou. “*Teko achy kue*, aniquila a palavra e o espírito”, segundo Roque. A perda definitiva do espírito (*nhe’ë*) e de sua consubstancialidade, do mesmo modo que a morte e a mentepsicose, neste caso, consistem no que se encarna em formas de animais sucessivas; que não são benéficas na cosmologia guarani.

Em “O animal que logo sou”, Derrida (2011b) inicia uma, interessante, discussão sobre os limites, talvez não tão objetáveis (a imagem é de Derrida) entre o animal e o humano. Esta questão me parece interessante também para análise da transformabilidade no caso do corpo e fluidos espirituais dos mbyá. A condição intriga-o quando está nu diante de um gato, incomodado pela nudez diante do olhar do animal; este que seria, sim, possuidor de um “ponto de vista”. A discussão⁴⁵ se inicia em 1997⁴⁶. Sua ideia não era tanto de criticar as distinções entre racionalidade humana e os outros espécimes, crivando um tipo de continuísmo biológico, mas aponta o fato de a superioridade humana se relacionar de forma a nomear os distintos viventes, evidenciando que os animais “nada comunicam”. Retornarei a mencionar esse trabalho mais adiante. Portanto, o ponto de vista não se resume em defender se os animais podem ou não ser dotados de uma inteligência racional, humana, mas ao fato de que podem e sentem dor, e comunicam-se, possivelmente, no que provoca: “[...] é que não quero sobretudo precitar-me como Alice, em concluir ao despertar, que não se pode falar com um gato sob o pretexto de que ele não responde” (DERRIDA, 2011b, p. 23).

Considera-se, como termos dessa linguagem humana que ao justapor certo animal à natureza, constituída no reflexo de um mutismo senão perpetuamente não comunicante, “o logocentrismo [que] consiste em uma tese sobre o animal privado do logos” (DERRIDA, 2011, p. 54); a tipificação da noção do animal que observa, consiste não tanto em analisar o animal em si, mas na certa ingenuidade do homem em pressupor que “ele conhece, pelo esforço de sua inteligência, os movimentos internos e os segredos dos animais” (DERRIDA, 2011, p. 20).

⁴⁵ Neste livro que resume sua apresentação no terceiro colóquio de Cerisy, em 1997, Derrida, ao falar da problemática do animal-homem, lança o conceito “*Animot*” para tratar de suas relações dicotômicas aprofundado em “*L’animal autobiographique*” (1999). Também explicita a noção na entrevista concedida à Elizabeth Roudinesco (2004) em 2001. Tornarei a utilizar as intuições desse livro entre os mbyá, no entanto, além de “desconstrução” abordada neste capítulo, não irei tratar detidamente de *animot* ou qualquer outro conceito de Jaques Derrida. Sugiro ao leitor para um aprofundamento sobre o termo *animot*, as leituras de Derrida (1999, 2004)

⁴⁶ Derrida falece em 2004. Um estudo a respeito do animal e sua corporalidade é amadurecida nos escritos mais tardios de sua obra.

A própria objetividade do pensamento entre bichos e homem e o fato de tratarmos todos os que são de outros espécimes indistintivamente como animais, tal qual observamos, demonstram como não consideramos os protótipos abissais entre a cabra e uma libélula, o jaguar e um falcão, a anta e uma equidna, e assim sucessivamente (DERRIDA, 2011b). Esses questionamentos, ao que me parece, vão de encontro às escritas destacadas pelos autores ameríndios e alguns distintos antropólogos (KOPENAWA; BRUCE, 2010; VILAÇA, 2000, 2013) em recente discussão. A noção do perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 2006, 2013) combina perspectivas sobre natureza e qualidades da predação, críticas a dualidades que sempre nos marcaram em descrições sobre cosmologia, ritual, tratando linguagem sempre como nós “razão”, “humanidade”, e “eles”, “índios”, como mito, seres e cosmos, como se nossas fronteiras fossem, *de jure*, tão científicas e divididas dos animais indissociavelmente. Isso tem relação com minhas intuições entre os mbyá e sua relacionalidade com os outros espécimes, como descreveremos a seguir. Nas palavras de Derrida (2011b, pp. 60-1):

Para além da borda pretensamente humana, para além dela, mas de forma alguma sobre uma única borda oposta, no lugar do ‘Animal’ ou da ‘Vida-Animal’, há, de antemão, uma multiplicidade heterogênea de seres vivos. Mais precisamente (pois dizer ‘vivos’ é já dizer muito ou quase nada) uma multiplicidade de organizações das relações entre o vivo e a morte, relações de organização e de não-organização entre os reinos cada vez mais difíceis a dissociar nas figuras do orgânico e do inorgânico, da vida e/ou da morte. Ao mesmo tempo íntimas e abissais, essas relações não são jamais totalmente objetáveis.

2.3.2 Xamanismo e predação

No caso das Américas do Sul, a influência do xamanismo se expande desde o fim do século XVI no Brasil. A Inquisição perseguia os colonos, alguns personagens importantes que seguiam os profetas indígenas, ligados a qualidades de rezadeiras. Observa-se também que esse florescimento não atingiu apenas as sociedades amazônicas e do litoral, mas a toda uma rede regional ampla, que se apropriam até recentemente desses serviços de assistência (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). O xamanismo nos centros de cidades, com a predominância dos cipós *ayahuasca*⁴⁷ e

⁴⁷ Entre os katukina, no Acre, é comum a manipulação da secreção alucinógena do *kampô* (*ayahuasca*). A ingestão do líquido é frequente também nos rituais propagados em diversas vertentes religiosas ocidentais, o que, de acordo com recentes etnografias de Edilene Lima (2014), gera uma preocupação entre os katikuna no que concerne à autorização dos espíritos para a ingestão da erva por leigos.

suas propriedades alucinógenas, difundido em várias seitas de cunho religioso no país, são exemplos dessas redes que se estendem desde a colonização (LIMA, 2014). O que entendo por curandeirismo consiste num modo de agir, implicado num certo tipo de apropriação de outros mundos. Já repetidos pelas etnografias muitas vezes (KENSINGER, 1997), os xamãs ou curandeiros são, portanto, aqueles que possuem um olhar transespecífico e enxergam além de um envoltório; habituados a viagens oníricas e narcóticas (BENITES, 2012; CARNEIRO DA CUNHA, 2009). No caso dos mbyás, eles funcionam como mediadores das *ayvu porã* (belas palavras) e baforam a doença, expelindo os males do corpo do doente. Tudo o que corresponde aos mortos e dádivas são revelados somente na visão de um xamã, (*xeremõĩ*); apesar de que, em Itaxim, meus interlocutores me informaram que um grupo de pessoas específicas, relativas a determinados nomes-espíritos, como o caso de Roque e outros membros, são considerados indivíduos do grupo que podem estabelecer comunicação com seus guardiões e outros seres inumanos sem precisamente se associarem às qualidades de líder espiritual. Poderíamos chamar aqui de uma “identidade espiritual” – se quiséssemos – esse conhecimento adquirido por outras esferas, embora tenha preferido tratar por termos mbyá específicos dos guarani.

É intrigante, nesse aspecto, como no caso do objetivismo favorecido pelo Ocidente, a categoria do objeto sempre forneceu a forma cujo conhecer é objetivar. Um material (objeto concreto) subjetiva o sujeito, que reconhece a si nos objetos que produz (FOUCAULT, 2012; VIVEIROS DE CASTRO, 2013). É unicamente quando conseguimos nos perceber do lado de fora desse objeto é que atingimos o conhecimento. Inversamente, o xamanismo parece conduzido pelo movimento contrário em larga escala. O conhecimento remete à revelação de um máximo de intencionalidade interior possível a um artefato (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Voltamos a mencionar esse assunto no capítulo cinco, no caso das miçangas e dos braceletes. É curioso que o sucesso interpretativo é diretamente proporcional à ordem de intencionalidade que se consegue personificar e adentrar a um objeto.

De acordo com Viveiros de Castro (1996, 2008, 2013), no tempo do mito, diretamente relacional a um contexto de outros cosmos, um ente ou um estado de coisas não se presta à subjetividade de um indivíduo; a saber, a determinação da relação material em relação ao social. A noção de individualização, não se materializa pelo sentido de oposição humanidade x animalidade. Complica-se uma divisão

definida entre o que é razão e o que é o objeto, onde se inicia ou termina o espiritual. O limite que define essa distinção é representado por lógicas sensíveis, que independe de um objeto frio, produzido pelo trabalho, capital, artificial e etc. Em suma, os artefatos têm vida e fazem parte da ligação desse indivíduo com o mundo.

Aparecida Vilaça (2000), no narcótico artigo, “O que significa torna-se outro”, observou a permutabilidade dos corpos entre os *Wari'*, cujo líder é aquele dotado de um corpo parte humano, parte animal. Os kogi da Colômbia, por exemplo, transformam-se em jaguar ao ingerirem substância alucinógena e passam a “perceber as coisas de um modo diferente, o modo como o jaguar as vê” (REICHEL-DOLMATOFF *apud* VILAÇA, 2000, p. 61). O mesmo ocorre com os baniwa do noroeste amazônico, em que o líder é transmutado em jaguar, ou com os desana, quais o uso de máscaras em rituais específicos viabiliza a transformação dos líderes em animal. Para citar, Viveiros de Castro (1996, p. 133), “a permutabilidade objetiva dos corpos, está fundada na equivalência subjetiva dos espíritos”. O ponto de vista dos animais circula nas culturas porque relaciona-se ao que é propriamente humano. A naturalização circula na cultura porque relaciona-se ao que é propriamente espírito e comensal. Em resumo, tratamos mais de animalidade do que de objetividade.

Os diferentes corpos, entretanto, implicam formas diferentes de perceber as mesmas coisas. Assim, tanto os *Wari'* como o jaguar bebem chicha de milho, mas o que o jaguar vê como chicha é o sangue, do mesmo modo que o barro é chicha para a anta. Tanto o jaguar como a anta se concebem como humanos, *Wari'*, termo que significa “gente”, “nós”, e percebem os *Wari'* como não-humanos, podendo predá-los como se fossem caça, ferindo-os com suas flechas” (VILAÇA, 2000, p. 59).

Retornando à Aparecida Vilaça (2000, 2008, 2013) e o caso descrito do xamã *Wari'*: tudo inicia com uma doença grave, em que um jaguar incorpora o espírito do futuro cacique, interessado em torná-lo membro do seu espécime. O espírito do doente chega ao abrigo dos animais e já pode enxergá-los como humanos. O futuro membro recebe urucum e o óleo de babaçu, que o caracteriza a partir de então como membro da espécie agressora, dotando-o com seu ponto de vista e poder de cura. “A comensalidade é fundamental na definição do xamã como membro de determinada espécie, de modo [...] um pode “trocar” de espécie, se passar a acompanhar outros animais, [...] além de andar ao lado desses animais, vai comer como eles e junto com eles. ” (VILAÇA: 2000:63). Os líderes *Wari'* reconhecem que não há qualquer dissemelhança entre o humano e os animais do bando de que fazem parte, quando estão a perceber todos como uma forma

humana. Quando ele está no contato com os animais consegue perceber seu bando despido do envoltório de jaguares e diz, que o que os diferencia, mesmo dos homens, são exclusivamente os hábitos.

A presença do líder constitui-se, portanto, de duas faces opostas. A primeira, positiva, quando ele expurga a doença do corpo de algum indivíduo enfermo com seu poder de cura, e quando evita o ataque de jaguares vizinhos, convencendo-os de que os Wari' são seus irmãos e não deve ocorrer a predação. A face negativa o coloca como inimigo, principalmente quando seus corpos antropomorfos se confundem – “podendo, então, causar a morte”. Vilaça (2000:63) narra quando presenciou Orowan, xamã, “cujo espírito é jaguar”, preparar-se para atacar as pessoas Wari', dentre elas, a própria e seu neto classificatório. “Ele coçava os olhos e rugia” (VILAÇA: 2000:63). Um membro, que percebeu o acontecido, fora o responsável que retorquiu o líder espiritual, que eram afins incluindo- a no grupo não hostil.

A constituição negativa, portanto, atua como um sentido relacional, passando a ver homens como animais, humanos como não humanos. Essa relação interroga a própria nomenclatura de sociedade para traduzir as perspectivas míticas do grupo que vive (VILAÇA, 2013). No caso dos mbyá, o líder espiritual, é determinado por uma variabilidade de nomes: *yvyraija*, *oporaive*, *Nhanderu*, *xeramõi*⁴⁸. Na maioria das partes, “emprega-se o termo *Yvyraija* (o dono da pequena vara)” (LADEIRA, 2007, p. 31). No Rio de Janeiro, a palavra que mais ouvi fora *xeramõi*. A sua condição, conforme a situação, é servir como um intermediário de *Nhanderu ete* (“grande pai”). Além disso, como observa Tónico Benites (2012), o xamã realiza rezas especiais junto aos *Ñandery ke'y kuera* (“nossos irmãos mais velhos”) para consternar as possessões do corpo e esfriar os seres maus afins (*ararasy*) que podem atingir não somente os guarani, mas de um modo geral, toda uma sociedade.

Durante o *Jeroky* – o ritual em que passa rezas a partir de práticas específicas –, os xamãs “aproveitam para explicar a todas as crianças que existem os *ma'ê tiro* (espíritos maus afins), *mba'e vai jara* (forças sobrenaturais), *ohoygue*, *ayngue*, isto é, resíduos de sombra de quem se foi ou morreu” (BENITES, 2012, p. 73). Esses seres anímicos circulam na Terra e vagam pelos cemitérios, causando

⁴⁸O termo *tamoj*, “avô”, refere-se a *xeramõi* (*xe*, marcador 1ª pessoa; *tamoj*: “avô”). Apresentando esse trecho da tese a Pedro, um interlocutor, destacou que *paye*, pajé, é a designação utilizada mais para tratar com o não indígena, qual *Yvyraija* serve para significar líder espiritual; entretanto, no seu grupo designa um termo antigo de preparo para guerra.

males (*mba'e jehu*) e sustos às pessoas, em decorrência de um encontro inesperado. É somente com a intervenção de Nhanderu e, no caso, do líder espiritual durante o ritual na Casa de Rezas, que essas forças podem ser controladas e expelidas do corpo. A enfermidade, de um modo geral, é curada na presença do *xeremõi*, que aspira a moléstia entre baforadas com o *petenguá* (cachimbo). Foram inúmeras as vezes que me deparei com o regresso de enfermos do posto de saúde de Paraty, que, perto do anoitecer, dirigiam-se à Casa de Rezas para serem depurados por Miguel Benites. Por essa razão, todos os materiais orgânicos e inorgânicos que circunscrevem o ritual são considerados sagrados. Durante todo o ritual (*Jeroky*), explicitaram-me os inúmeros materiais visíveis e invisíveis, os animais e os seres extra-humanos que se encontram em outra dimensão. Nesse momento do *jeroky*, portanto, são repassadas as condições específicas e percíveis entre os seres. Na ocasião, um interlocutor me relatou uma diferença do termo *jeroky* na utilização de festas e rituais:

Para nós, tem dois tipos de *jeroky*. Na verdade, esse “y” – *jeroky* – aqui para nós pode ser um ritual; e não é um ritual também. Pode ser, na língua do branco, um forró, um baile, como dizem os gaúchos. Para nós, tem dois tipos: ritual ou festa do branco. [...] vocês não conseguem falar o “y”, porque representa o “i” normal para vocês.

Pesquisadora: Então posso deixar como ele (autor Tonico Benites [2012]) escreveu, *Jeroky*?

Pedro: Pode ser. Ele fala mais na língua misturada com o Paraguai. [...]. Agora, na língua deles, eles podem chamar de *Xejary'y*, é branca. Só que para nós *Xerjary'y* é uma pajé.

Pesquisadora: posso chamar de *xeramõi*, *Nhanderu*, os líderes?

Pedro: Também. Nhanderu é mais no Paraguai.

Pesquisadora: E *Yvyraija*?

Pedro: Isso para nós é um grupo de preparo para a guerra, como um soldado. O guarani-kaiowá já usa, porque você lê mais escritores do Paraguai. Mas é um momento sagrado o *jeroky* que conta o *xeremõi*, suas histórias (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015).

Os xamãs assim, repetidamente, concebem o *jeroky* para expressar um momento em que transmitem os conhecimentos essenciais (BENITES, 2012). Explicam que essas súplicas existem para incorporar os efeitos quais, *Vera Usu Hyapúa*, o guardião do relâmpago, atende como o que pode ser consultado a rechaçar com os *aratiri* (os raios), efeitos típicos desses hiperindivíduos negativos. “O xamã é um porta-voz, suas funções são de intermediar, controlar e combater os males por meio de um poder adquirido” (BENITES, 2012, p. 74). O xamã é enviado a propalar as maldades e indicativos negativos ao dono do relâmpago. Durante a explicação, ensinam-se alguns *tihã* (rezas) e antimaes, e recomenda-se a sua utilização para quando se precisa aprender *tihã* em momentos específicos da vida.

Será com base nessas orientações, que, valendo-se nas situações em que realmente necessitam, um guarani pode utilizar as rezas orientadas pelo líder.

Retornarei a essa noção do xamanismo e identificação quando a pesquisa sobre os guarani for mais aprofundada, entre os capítulos quatro e cinco desse trabalho. O que quero sublinhar, até aqui, é que, tendo em vista as categorias sensíveis que constituem a noção de pessoa, o conceito de identidade fica comprometido com essas relações. Mais do que o sentido político do termo “indígena”, seus seres e nomes espirituais, propriamente, concebem um outro tipo, mais importante, de identificação.

2.4 Política, identidade, tamanduás e jaguares

Neste sentido, antes de entendermos os pedidos que os mbyá demandam por currículo e identidade, é preciso ver que um grande rol de vozes vem pedindo ouvidos para suas narrativas. Passemos, então, nesta parte do capítulo, a uma análise do termo “identidade indígena”. Como escreveu Edward Said (2011), na década de 1950, seríamos ainda herdeiros desse estilo segundo o qual o indivíduo é refém do conceito de nação, o qual extrai sua autoridade de uma tradução supostamente concêntrica. Assim, um estilo híbrido propõe duas perspectivas para pensar as identidades: uma linear e dominadora, e outra contrapontual e mítica. No limite duplo dessa representação para identificação nativa, convergem o discurso do nativo como figura do patrimônio histórico na forma de uma figura indígena quase homogênea e o discurso do mito, que ressignifica locais e trocas pelo hábito de narrar histórias na relação com o outro.

Portanto, narrativas mitológicas sobre a origem da festa e da sedução dos rituais da caça e da predação, são sempre descritas com um quê de hospitalidade ao estrangeiro (STRAUSS, 1962; KENSINGER, 1995; STRATHERN, 2014). Em 2006, narraram-me, pela primeira vez, certo relato da cosmogonia guarani que ocorrem na circulação de seres transfísicos na Casa de Rezas (*Opy*). Iniciei a pesquisa em Camboinhas, como dizia. José Guajajára, citado anteriormente, recebeu-me com a narrativa de um antigo mito bakairi para justificar os limites, ou mesmo nenhuma permissão para que um pesquisador, por exemplo, pudesse entrar nessa casa naquela região. Naquele momento, ter se sentido o próprio forasteiro deu-me a desorientação do entre-lugar (BHABHA, 2010). Não era, naquele

momento, “eu”, um indivíduo com o confortável sentimento da pertença para iniciar em território desconhecido. Esse instante foi importante para entender outros momentos desconfortáveis, contudo interessantes que viriam a seguir.

Entre os bakairi, o antigo mito da “A Onça e o Tamanduá”, é descrito por Von den Steinen (1896), mas que tem, segundo a etnógrafa Tania Souza (2008), a mais completa versão fornecida por Waluga, de 85 anos, na época, a pessoa bakairi mais idosa. Traduzido por um jogo confuso de interpretações, a narratológica entrevê o encontro do índio com o não índio. No encontro, o tamanduá exorta o jaguar para a dança e, durante esse momento, arranca-lhe os olhos. Ele jura vingança e caça o animal, que, ao perceber que o jaguar está ferido, na iminência de capturá-lo, acabrunha um buraco e diligentemente imerge dentro da terra. Na versão de Steinen (1986 *apud* SOUZA, 2008, p. 28), o jaguar é morto, mas, em variantes mais atuais, frequentemente o corpo sobrevive. Encerrado com a sentença característica das narrativas da região: “[...] *mawanka ãyedi lemõ agaitomondo*”, ou [...] “E era assim que as pessoas de antigamente se formavam ou se faziam”.

Apesar de díspares versões que etnografou Tânia Souza (2008), é frequentemente o tamanduá, o branco, que convida ou encontra o jaguar para a dança. A onça é arredia, entretanto, sempre termina de forma ludibriosamente seduzida, entretanto, emboscada. Não ao acaso, a escolha do tamanduá para representar o não índio, o tipo de tamanduá personagem central do mito corresponde ao tamanduá-bandeira, transcrito, segundo os bakairi, como um animal traiçoeiro que abraça por de trás e extirpa cruelmente partes da vítima. A narrativa se destaca por suas retomadas, sugerindo a sensação de causa primeira, de princípio escatológico no mesmo movimento que conduz a uma narrativa atemporal e metonímica. O mito vê-se continuamente reinterpretado pelo xamã ou por distintos enunciadores de outras regiões, como o caso do interlocutor que me reinterpreta.

A noção de “identidade”, portanto, nesse interstício tenso de narrativas e de suas possibilidades de reformulação entre índios e não índios e até entre animais, remete a um complexo encadeamento que descontrói as unidades mais causticadas nos termos de uma figura de um índio genérico (BESSA FREIRE, 2000). Esse tipo genérico, que foi habitualmente constituído na política de Estado, é caracterizado pelo indivíduo de cabelos lisos e horticultor de mandioca. O campo da etnologia, na metade do século XX com os autores Darcy Ribeiro (1977) e Roberto Cardoso de Oliveira (1978), há muito já evidenciavam o esgotamento do termo índio, traduzindo

em si a problemática de um processo classificatório fechado. Em bom tempo, evidenciou-se que a definição inviabiliza uma distinção cultural e linguística de povos muitas vezes não comunicantes entre si. Para aquela definição mais habitual concernida pelo campo da Antropologia Cultural logo no início dos anos 1970, com efeito, “índio”, “ameríndio”, nada tem a ver com a classificação de um aspecto físico, mas com conceitos de socialidades que mantêm suas tradições. De acordo com Darcy Ribeiro (1977, pp. 254-5), em 1960 já seria impossível uma constituição de índio respaldada em critérios puramente raciais e fenotípicos e/ou em critérios unicamente culturais. Um critério puramente racial evidenciaria milhões de brasileiros que trazem traços físicos indígenas decorrentes da mestiçagem. Materializar-se por critérios culturais também não seria suficiente, porquanto reside um amplo costume de relações que igualmente fazem parte do aspecto cultural nacional devido ao contato interétnico.

Dizemos, desde então, que determinada pessoa é ou não é indígena por convergir ou não um aspecto físico, se tornou um problema mais complexo do que se determina. Em suma, o que destaca é que quando pensamos em identidades mbyá, nesta tese, antes, devemos ater que estamos dissertando sobre uma pluralidade de espíritos, animais e ética corporal divergentes. Os indígenas residem no território brasileiro e são descritos pelos missionários desde o século XVI, mas consistem na mais recente revelação de “identidade” da Constituição de 1988; o que implica uma planificação de política de currículo e secretarias nacionais para diversidade, que se inicia posteriormente aos anos 1980, tal qual veremos no terceiro capítulo.

2.4.1 Movimento Indígena e negociação pela escolarização

Um conceito, o de “nações indígenas”, foi proposto, pela primeira vez, por antropólogos, em 1979, pela Subcomissão de Antropologia do Amazonas; e o que antes fora reafirmado por Benedict Anderson (1991), seguido de muitos outros (SAID, [1950], 2011; APPADURAI, [1986], 2008; GELLNER, 1995), “nação” não figura apenas uma entidade política, mas um termo que produz sentido. São sucessivos, atualmente, os grupos que requisitam o termo para obter autonomia das agências de autorrepresentação indígena (BASTOS LOPES, 2011). A condição de pertencimento, que foi há muito habitada num historicismo que localiza a origem da

nação representada em um passado distante ou, como melhor marcou a conhecida sentença de Hall (2006, p. 85), “num passado histórico adequado”, demonstram que as constituições de nacionalidades vão produzindo padrões de alfabetização universal, generalizando uma única língua franca como elemento dominante, constituindo, por exemplo, um sistema de Educação Nacional, atualmente, intercultural.

O termo “novos movimentos sociais”, utilizado quando referido à criação de um movimento indígena unificado no Brasil em 1980, está, porém, presente na literatura de teóricos que se dispuseram a mapear uma genealogia dos movimentos sociais, entre eles, Alan Touraine (1989), Melucci (1989), Tarrow (1994), Scherer Warren (2008). Para Maria da Glória Gohn (2009, p. 44), o nexo “originário” do conceito “novos movimentos” “[...] foi uma expressão cunhada da Europa, nas análises de Clauss Offe, Touraine e Melucci e diz respeito aos novos movimentos ecológicos, das mulheres, pela paz e etc.”. Os novos movimentos, conceberam-se inspirados nas organizações contra a ditadura, embora com aspecto divergente, pois não teriam mais um inimigo delimitado como o Estado. Terminam por diversificar suas categorias dissipando uma variabilidade de temáticas como gênero, ambiental, indígena entre outras. Em parte, esse fluxo de novas organizações, assim como o esforço na tentativa de estreitar uma classificação para esses movimentos é importante para entendermos quando “identidades indígenas”, iniciam eco no processo de requisição e disputa política sob face dos movimentos sociais, antes menos distintos e mais uniformes.

Nos anos 1970, 1980, esses movimentos sociais ameríndios recusaram o caráter da tutela e da política integracionista (no caso do indígena) coordenada pela FUNAI, além de influenciar mais diretamente o campo do currículo com a introdução de demandas bilíngues e de ensino de língua materna. Considerando esses movimentos como que parentes “ancestrais” do termo “hibridismo” (BHABHA, 2010; CANCLINI, 2011), Lester Singer (1962 *apud* Banton, 1977, pp. 161-2) criou o termo etnogênese, paradoxalmente, para traduzir um sentimento de pertença étnica na constituição de um novo grupo social contrário a um opositor em comum que resiste. Como citou Banton (1977, p. 161), “[...] homens aceitariam de bom grado como <irmãos> homens de grupos que poderiam ter sido inimigos em tempos passados, mas que têm, agora, mais em comum que com outros estranhos”. Esse conceito é menos divisível do que os dos “hibridismos” (CLANCLINI, 2011), mas parece que

toca na ferida dos acordos de paradigmas de unificação dos povos, tal qual o de uma Educação Intercultural “Nacional” dos indígenas.

Na constituição do movimento indígena no Brasil, no início de 1980 (BASTOS LOPES, 2011; 2014), por exemplo, sociedades como os *kren-akrôro* e *txukarramãe*, inimigos antigos por tradição, passaram a ser representados por uma mesma identidade (União das Nações Indígenas – UNI), pela primeira vez, dentro do Congresso Nacional. Tateando a metáfora do tamanduá, decorrendo do “jogo” com os brancos, tal como se referem seus líderes sobre a criação do movimento; em abril de 1980, foi precisamente constituída a União das Nações Indígenas – primeira variável do movimento ameríndio unificado. Ocorreu no Seminário de Estudos Indígenas no Mato Grosso do Sul. Nas narrativas de Álvaro Tukano – liderança indígena – acerca dos possíveis motivos que levaram os grupos indígenas a se reunirem sob a forma de um movimento social coeso, além da busca por uma educação bilíngue, específica e de demarcação de territórios naquele momento, a Constituinte negociava uma articulação pela autonomia das populações e articulação internacional, o que era, de fato, interessante. Álvaro Tukano, em julho de 2010, assim pontua minha entrevista na época, para dissertação:

Eu nasci numa aldeia no Rio Tiquié. Na nossa região, nós temos 23 línguas, e, na década de 1960 a 1970, nós éramos alunos internos e nós fomos proibidos de nos expressar em nossas línguas. Fomos obrigados a falar português, forçados. Então, quem não falava português não recebia merenda, ou, então, na hora do almoço, ele ficava para capinar ou rachar lenha.

Termina concluindo:

A UNI foi importante porque eu e Krenak nós passamos a intermediar os conflitos entre os dirigentes. Mas fazer o movimento indígena é testar nossa capacidade de organização para articular nosso povo. [...] E o movimento foi para buscar os líderes tradicionais, lutar contra a ditadura e fazer a nova Constituição. E hoje nós já estamos velhinhos. [...] E que hoje graças a estes movimentos aqueles índios calados que eram muitos medrosos revelaram sua identidade. Então hoje o Brasil está cheio de índios. [...] E estes índios estão presentes nas universidades, nas aldeias. Nós temos ainda hoje índios isolados na região de Rondônia, no Acre, na Amazônia. Então foi esse o papel de nossos esforços. O produto é este” (Álváro Tukano, entrevista concedida em julho de 2010.)

Durante os anos de 1981 a 1987, a entidade UNI participou de variados encontros com instituições de foro nacional e internacional, entre conferências produzidas pela UNESCO (Costa Rica), Conferência da Organização das Nações Unidas na Suíça, Congresso Indígena da Colômbia, Seminário Indígena do Peru. Ainda na época da dissertação, Álvaro Tukano (2010) informou-me que a presença dos líderes nesses limites constituía-se em maior visibilidade para o movimento que não foi oficial até sua extinção. “Foi a partir da UNI que nós descobrimos índios no

Brasil, índios fora do Brasil e fizemos uma grande articulação latino-americana”. Como Pacheco de Oliveira (1999, 2006) marca sobre esse momento, a ideia de um movimento social unificado tornou-se “uma categoria operativa central no discurso dos indígenas, dos atores e das instituições que interagem nessa situação” (PACHECO DE OLIVEIRA, 2006, p. 187). A “unidade desse campo resulta do confronto entre perspectivas antagônicas, do jogo de manipulações de interesses e valores divergentes, de ambiguidades de significados” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, pp. 22-3). Em período pós-Constituinte, a UNI encerrou suas atividades. As regionais da entidade se diluíram, à medida que seus líderes retornaram para as especificidades dos seus territórios. Na palavra de Tukano, “ela foi dissolvida quando conseguimos a Constituinte e repassamos. Hoje existe a APIB (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), mas é fruto nosso”. Foi marcada assim a interface de um movimento social, substantivo à abertura para difusão de novos movimentos indígenas; hoje mais diversificado em organizações, que se articulam às demandas pela educação bilíngue.

2.4.2 Desconstrução, identidade e rotas de fuga

Davi Kopenawa (2009, p. 1), no ensaio que dá inspiração a essa relação com as matas e as perspectivas de identidade dos indígenas, afirma: “[...] os brancos pensam que a floresta foi posta sobre o solo sem qualquer razão, como se estivesse morta. Isto não é verdade. Ela só é calma e silenciosa porque os xapiripë⁴⁹ detêm os seres maléficos e a raiva dos espíritos da tempestade”. Entre os yanomami, se consigna terra-floresta (*Urihi A*) àquilo que conecta os limites do corpo e do espírito, os quais se misturam à própria noção de existência: “[...] sem floresta é impossível sobreviver” (KOPENAWA, 2009, p. 2). Entre os mbyá, a dimensão de mata (*ka’aguy*) é o local da subsistência, coleta dos materiais orgânicos e também do local do imprevisto. Os sonhos dão as condições de entrada ou retirada desses locais de morada dos seres, donos (-*Já*), que controlam a natureza e seus espíritos. Nesse sentido, as condições oníricas condicionam a possibilidade de antecipar “aquilo que não vemos” (*jaexa e’ ý va’ e*) e o que pode surpreender em relação à mata.

Autora: Queria falar do mato, da relação com o *Ka’gui* (mata)?

⁴⁹De acordo com Davi Kopenawa e a transcrição de Bruce Albert e William Miliken (2009, p. 2), os *xaripé* designam os espíritos circulantes na terra-floresta auxiliares dos xamãs ianomâmis.

Roque: *Ka'aguy* – ele me corrige. Para nós, guaranis, o mato, *Ka'aguy*, é muito importante, mas só que são poucos os que veem isso dos não índios. [...] é o objetivo principal da aldeia dos guaranis é a água e a mata! Por quê? Na mata ainda tem muitas raízes. Não em todo os lugares.

Logo continua:

[...] Então alguns tipos de ervas tem aqui nessa região e tem muitas raízes também que temos que procurar no Sul, no Paraná. [...] A importância está na mata, dali nós tiramos muitas coisas: a madeira, o artesanato, passam pelas questões sagradas. É isso que tô falando porque, para o *jurua*, mata é alguma coisa como nada, mas, para nós, tem uma significância muito grande. É uma coisa muito sagrada. Nós precisamos da mata, esse pouquinho da mata que ainda existe. Tem os espíritos que cercam *Ka'aguy*, o dia certo para uma árvore. Tem o dia certo para você cortar alguma coisa diferente. Não é todo dia. Tem as épocas certas” (Entrevista concedida em agosto de 2015).

Incorporando uma ideia de rota de fuga e natureza sobre os discursos de identidade, Deleuze (2011), porém, evidencia, nessa combinação de naturezas ilegíveis que, não se partilha uma oposição entre o homem e a natureza, a natureza e a indústria, senão a simbiose e a aliança, tal qual marcou meu interlocutor com os *ka'aguy* (matas) e sua relação de continuidade do corpo com o que é da floresta. Se não se marca a negação nem a privação dessas partes sobre a natureza, Ewald (1998, 2012) afirma que “há apenas devires, sempre positivos, [...] perdidos, bloqueados, mortos” (EWALD, 2011, p. 24). Tornaremos a mencionar este conceito de *devenir* mais adiante. Entre as minorias de culturas e suas possibilidades de devir-animal, devir-índio, com efeito, afirma que um devir consiste no que está fora da representação, “na revelação do que se relaciona a uma significação que não é somente traduzibilidade de um significante, mas dispersa figurando um ato, uma ação” (DELEUZE, 2011, p. 26). No caso de um devir de minorias (identidades) e de suas releituras sobre a condição do animal, de floresta e de corpos “[...] cada um destes devires, assegura a desterritorialização de um termo e a reterritorialização do outro” (DELEUZE, 2011, p. 26). Em suma, devires constituem o que se relaciona a uma significação que não é somente traduzibilidade de um significante, mas remete à noção de movimento e de possibilidades que fecham uma identidade.

De acordo com Derrida (2011, 2014), a respeito de identidades, a condição de cultura-objeto é herdeira de um fundamento euroetnofalologocêntrico obstruído a possibilidades de conexão e de criação da dimensão de uma linguagem mais criativa. A quintessência da “ordem das coisas” consiste em constituir uma origem e ordem para uma verdade das trocas, que, de sua parte, não suportam mais as clausuras dos seus devires: devir-escrita, devir-cultura. Esse tipo de desgaste binário do pensamento filosófico, ele descreve como o “acontecimento”. Um

acontecimento que constitui a “desconstrução”, termo herdado de *destruktion*, de Heidegger, e incorporado por influências da literatura de Nietzsche, Lacan e a leitura freudiana. Para o autor, uma *deconstruction* não figura uma mera destruição, mas representa a ocorrência que acontece no mundo povoado por metamorfoses. Nossa sociedade concentra-se no descarte para outra recombinação, uma desconstrução seria como substancializar para desusbitanciar o discurso, no final dos termos. Aquilo, próximo com o que, a meu ver, os mitos ameríndios concretizam quando na troca de narrativas circulam nunca iguais reificado por outras versões.

Insisto neste termo, “desconstrução”, pois ele anda muito frequente nos temas que tratam de identidade e de cultura e o vamos ler nos próximos capítulos. Derrida observa que, sempre que um ente for representado no enquanto de sua origem (objeto, indivíduo, dádiva), ele perde sua singularidade no momento que é delimitado. O pensamento desconstrutivo remete mutuamente “a um trabalho do pensamento inconsciente ‘isso se desconstrói’ e, que consiste em desfazer, sem nunca destruir [...] onde desconstruir é de certo modo resistir a tirania do Um, do logos” (ROUDINESCO, 2004, p. 9); nesse sentido, a acepção de estrutura de qualquer conceito está sempre se desconstruindo. Em “Carta a um Amigo Japonês” (1985) Derrida define o termo, cujo desconstruir é também tanto um gesto estruturalista, que assume certa problemática: “[...] em todo caso, também um gesto ante-estruturalista – e o seu destino se deve, a esse equívoco” (DERRIDA, 2005, pp. 23-4). Trata-se de descompor estruturas linguísticas e discursivas de identidades oclusas. Em suma, nada é; tudo está sendo. Uma cultura é em relação a outra; todas as identidades são incompletas, movimentam-se híbridas em seu suposto centro de si de origem. Nesse indicativo, a preferência pelos “impossíveis”, pelos contrários e pelo contraste na relação do homem-natureza, recria-se para além da totalidade e do sujeito autocentrado. Uma formulação pós-estrutural apropria-se desse contato desconstrutor, em parte, não unicamente destruidor, para enfatizar o falismo da raiz para que pese a “não raiz”.

No entanto, ao ser indagado sobre se haveria ainda após o “acontecimento” da desconstrução algum lugar para se pensar a unidade, uma vez que o esforço desconstrutor consiste em afrouxar unidades, destacando as fraturas que lhes são características, em extensa, mas, em esclarecedora entrevista transcrita por Duque-Estrada (2008, p. 16), o autor esclarece:

Não acho que tenhamos que escolher entre a unidade e multiplicidade. [...] a desconstrução tem insistido não na multiplicidade por si mesma, mas na heterogeneidade, na diferença, na dissociação que é absolutamente necessária com o outro”. Evidenciando que “evidentemente, nós precisamos de uma unidade, ou de alguma forma de reunião, de alguma configuração, [mas] pura união ou pura multiplicidade seria a morte” (DERRIDA *apud* DUQUE-ESTRADA, 2008).

O que lhe interessa é, então, o limite desse movimento unificado, em que diz: “Para ser mais concreto, tomemos o exemplo de uma pessoa ou de uma cultura. [...] a identidade de uma cultura é um modo de ser diferente dela mesma; uma pessoa é diferente dela mesma, quando se leva em conta essa diferença ” (DERRIDA *apud* DUQUE-ESTRADA, 2008). Neste sentido, o outro é constituído compreendendo que a luta pela própria identidade não é exclusiva em relação à pura identidade, mas a identidade compreendida como uma identidade que se autodiferencia de si, que contém as aberturas e os devires que afetam as próprias estruturas e unidade.

Homi Bhabha (2010, 2011) recuperou essa presença parcial, metonímica, das relações, para afirmar que uma autoidentificação é composta através de hibridizações entre muitas sociedades. Uma identidade é uma **negociação** em andamento, expatriada e agressiva, que procura conferir autoridade nos hibridismos que a definem. Por minha parte, penso a negociação como o ato que se propõe a pensar o impossível. Tão ilegível e irrepresentável quanto o silêncio da menina à minha provocação: “o que é cultura?”. Entre o instante em que nenhum som ou ruído foi pronunciado por longo tempo até um tácito, *jaiko nhande rekó ete* (meu modo de viver). Esse silêncio entendo como intraduzível, desconstrução, não lugar⁵⁰, partes de uma troca constituindo o não representável. Para citar, recombinao o que foi descrito por Viveiros de Castro (2006), toda discussão ou tentativa de definição sobre o que vem a ser “cultura” entre os povos mbyá, parece que se encerra sempre em uma discussão meio delirante ou meio alucinatória, na qual o significante do *jurua* (do branco), entra constantemente em processo de combinação com a tentativa de significar o significante do chamado guarani. Inexistem os pressupostos de origem e de identidade, que não é outra coisa, senão indeterminado.

Identities são, portanto, invenções “divergentes”, como há muito vêm sendo discutido (ANDERSON, 1981; GELLNER, 1995; HALL., 2013) O que não significa que, em termo político, o desejo por uma significação identitária não deva ser uma agencialidade importante. Entendo que a distensão desse objeto - identidade indígena concebe-se como uma marca tradicional interessante politicamente.

⁵⁰Discuto a ideia de não lugar (AUGÉ, 2000) e lugar no capítulo 4.

Pensemos, então, a escolha de identidades como os devires, como observou Deleuze (2012), ou, como os nomes sagrados dos mbyá (BENITES, 2015) e suas imbricações hiperhumanas. Por ora, não vou distender os limites da tradução que têm restringido os limites do transespecífico quando definem uma identidade nacional “indígena” no campo da escolarização. Friso, desde agora, entretanto, como que para deixar nossa crítica adiantada, a incomplexidade teórica análoga a certos textos (entre os quais, muitos das políticas internacionais) que postulam um ensino intercultural sobre o “ser” e “saber” dos índios, que necessitam ser orientados e avaliados pelas secretarias interculturais de educação; entretanto, questiono em que medida haveriam indivíduos fora de suas aldeias (*juruá*), com competência para “avaliar” um currículo que deve vir intersectado com suas cosmologias?

É comum argumentos que defendem um ensino bilíngue e específico, mas pouco discutimos os indicativos de um índio genérico que preexiste em muitas políticas interculturais. O envolvimento com a instituição, como o currículo no caso de Itaxim, informaram-me que, quando ocorre o funcionamento utilizam-no mais para a ortografia do que para os ritos de sua *forma de viver (nhande reko ete)*. Há também a questão da falta de contrato dos docentes e dos contratos regidos sob sentidos que ferem suas cosmologias. É o caso das crianças mbyá que se dirigem diurnamente à escola sem que isso seja um hábito desejável, tal qual mencionaram meus interlocutores, como veremos em algumas narrativas do capítulo cinco. Isso demonstra como os discursos que compõem um sentido para o currículo intercultural são mesmo objetáveis a casos senão sempre dissonantes. Ao que confunde, Viveiros de Castro (2005, p. 158), é preciso verter que “diferente é a palavra certa, pois ontologias amazônicas postulam a diferença, antes que a identidade, como princípio de racionalidade”. Entre os mbyá, isso se explicita, portanto, suspeitando das “etnodisciplinas” que circulam em nosso meio. Essas essencializações nativas, como suscita Macedo (2006), transformam a diferença em diversidade ou pluralidade pouco interrogada. Pontuamos, assim, a discussão para este terceiro capítulo.

Figura 13. À esquerda, Byai com 5 anos, quando nos entrega a flor em interlocução sobre “cultura”. À direita, com 8 anos. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 14. Cacique Miguel Benites. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2013. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 15. Elaí, esposa de Roque, com sua filha. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 16. À esquerda, Giovani, irmão de Byai, aos 6 anos. À esquerda, atualmente, aos 9. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 17. Jogo de taco. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 18. Crianças no pátio. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 19. Filho de Roque e Elaí, fotografado por Byai. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Byai, 2013. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 20. Negociação: Miguel Benites avalia minhas imagens. Ti Itaxim, Paraty (RJ)



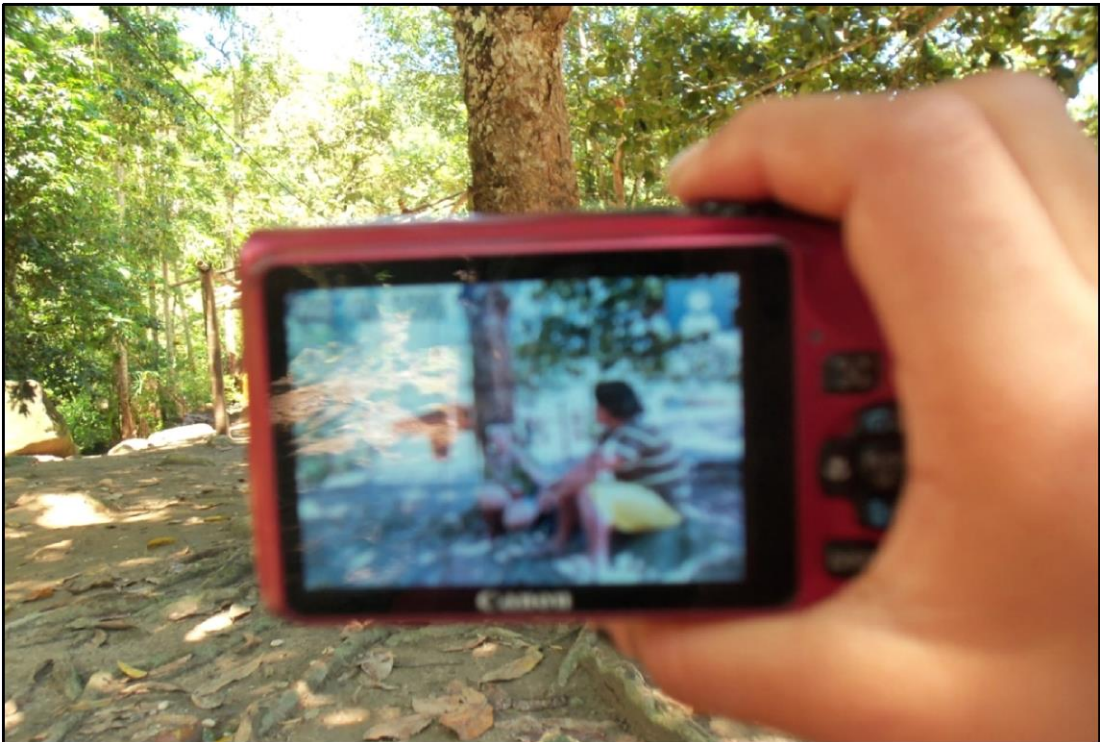
Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 21. Imagem fotografada por Giovani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Giovani, 2014. Fonte: Acervo pessoal.

Figura 22. Imagens de reflexo. Fotografa por Byai e o irmão, Giovani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Byai, 2014. Fonte: Acervo pessoal.

3 O CURÍCULO, O PAPE E O TRANSFÍSICO

A legislação, ora vigente, permite que as comunidades indígenas formulem seus projetos pedagógicos em harmonia com os sistemas de ensino, sob a coordenação do Ministério de Educação

Dcnej, 1999, p. 549

E se eu não nunca disser o que deve ser feito, não é porque eu acredito que não há nada a ser feito. Pelo contrário, é porque penso que há mil coisas para se fazer, inventar

Foucault, 1991, p. 174

Este capítulo discute a política de currículo para sociedades ameríndias. Estuda qual a proposta crucial das instituições interculturais e como as políticas curriculares são relacionais às escolas indígenas presentes entre os mbyá. Aqui focalizo as políticas de currículo para uma Educação Bilíngue (EIB) difusa em todo continente sul-americano. Na primeira parte, discuto as teorias de currículo com as quais tenho maior aproximação e afinidade teórica; em segundo, um panorama dos indicadores das educações nas Américas Central e Latina, com destaque para escolarização do indígena em certos países da América Hispânica (UNESCO,2013,2015). Em seguida, apresentamos a educação intercultural bilíngue no Brasil; os pontos centrais da Secretaria para Diversidade e Inclusão (SECADI), responsável pela maioria das propostas e programas interculturais bilíngues, e os principais documentos para as populações indígenas em recorte nacional. Neste capítulo, portanto, menos que um debate entre o instituído e o vivido⁵¹ na cosmologia guarani, o que analiso, são como políticas de currículo, escritas e não escritas, organizam-se para legislar ditos etnoconhecimentos, que tem especialmente se ressignificado entre os guaranis.

⁵¹A condição do instituído/vivido, no caso, não deixa de ser uma alternativa binária, cuja versão da teoria pós-estrutural interroga. Aqui, além da crítica ao dito vivido no campo do currículo, remeto à discussão da “vivência” dos teóricos Marilyn Strathern (2014) e Viveiros de Castro (2013), que interrogam uma noção de experiência vivida no trabalho etnográfico tratando das fragilidades sobre uma noção de “experiência” dada como real (discuto a noção de etnografia e metodologia no quarto capítulo).

3.1 Políticas para um currículo ameríndio

No terceiro ano, retornei à Paraty e Angra do Reis, só neste período, entretive uma interlocução com Algemiro Silva, primeiro professor mbyá do Rio de Janeiro. Suas entrevistas foram retratadas por Paulo Borges (1998) no período de construção da primeira escola indígena na região (ver citação no primeiro capítulo). Sapukai, é uma das mais longínquas aldeias para acesso terrestre ou marítimo, localizada no alto do morro nominalizado Bico de Arraia, no cume da Serra do Mar. Algemiro falou-me do início, do período de reivindicação pela ainda escola de alvenaria. Em curiosidade, questionei se o maracujazeiro onde introduziu os primeiros letramentos guarani ainda permanecia na região. A árvore não se encontra. Entretanto, o interlocutor enfatizou a novas políticas de constituição de um “currículo mínimo” para educação dos mbyá, a contratação dos docentes não indígenas pelas secretarias para lecionar no segundo segmento do Ensino Fundamental e relatou igualmente as visitas da Secretaria Estadual de Ensino de Angra dos Reis e Paraty. Estes parecem ser os novos ventos a respeito das políticas de escolarização nas reservas ameríndias do Rio de Janeiro.

Algemiro: A comunidade fez uma casinha, tipo uma escola. Era uma casinha de palha, aí caía e fazíamos outra. Eu dava aula embaixo da árvore do maracujá. Sim, pé de maracujá, foi verdade [...]. Em 1988, saiu a Constituição Federal. E 1988, 1989 para 1990, naquela época, circulava em todas as aldeias a Constituição Federal, a ideia de uma “Escola Diferenciada”, o que tem de direito aos índios. Nossa! O pessoal falava muito disso! E os caciques falavam assim, na época: “Já que tem direito, tem papel, tem leis, então vamos fazer o que nós queremos fazer. Vamos colocar as crianças na escola, mas não na ‘escola’, vamos ensinar a caçar, pescar, fazer artesanato e para dançar, dançar o Xondaro”.

Logo continua:

Só que quando entrou o Estado e depois também não pode se fazer isso, né?! Isso não era considerado...

Autora: Mas quando diz Estado é na relação com a educação? O Estado não deixou fazer uma escolarização com o Xondaro?

Algemiros: Não... porque tem que ter proposta, currículo mínimo. Acabou que nós temos que olhar o papel e dizer assim: 'Ah! Nós temos que fazer isso! Ah, sim'. Trabalhamos muito e aí, quando saiu esse Referencial Nacional Curricular para as Escolas Indígenas, isso, na verdade, atrapalhou, porque tem que seguir aquela...

Autora: Mas o Estado, aqui, eles pedem que vocês sigam esse currículo. Vocês não podem fazer o que acham mais específico?

Algemiros: Não; tem que seguir, né?! Autora e entrevistado entre mutuação de risos: Então o maracujazeiro, nesse sentido, era melhor?

Algemiros: Era melhor, era muito melhor

Algemiros, entrevista concedida em fevereiro de 2015

Esse trecho (des) conexo é fruto de longa interlocução que o pesquisador mutila quando recorta partes destacadas para transcrever hipóteses “interessadas”. Esse mesmo fragmento de interlocução, aqui solto logo no início do capítulo, exponho em outras partes da pesquisa; entretanto, nem por isso o ensaio, escapa de ser um documento qual o pesquisador escreve, mas, que no fim, não tem garantia de expressar uma fonte “comprobatória”. Viveiros de Castro (2002, p. 106), afirmou em “O Nativo Relativo”, que uma ficção etnográfica procurará sempre uma coincidência ideal entre o discurso do pesquisador e do seu objeto (nativo). O termo nativo, nesse contexto, se estende tanto a um estrangeiro ao mundo ocidental, quanto a um ente urbano de cidades que se etnografam; travestem-se ambos, em objetos de um discurso mediado. As analogias que o pesquisador estabelece, portanto, dependem muito do sentido do nativo, “mas é ele quem detém o sentido desse sentido – ele quem explica e interpreta, traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica esse sentido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 115). Em

suma, termina por eclipsar, interrogando a posição de igualdade do pesquisador e desconstruindo o realismo descritivo do nativo que parece descrever as realidades mais fidedignas quanto possível. Nesse sentido, de fato, uma melhor definição para a fragilidade de minhas hipóteses “realistas”, que a interlocução com Algemiro parece evocar, vem a seguir:

Ele (antropólogo) tem a ciência das doses precisas de universalidade e particularidade contida no nativo, e das ilusões que este entretém a respeito de si próprio. Ora manifestando sua cultura nativa acreditando manifestar a natureza humana (o nativo ideologiza sem saber), ora manifestando a natureza humana acreditando manifestar sua cultura nativa (ele cognitiza à revelia). A relação de conhecimento é aqui concebida como unilateral, a alteridade entre o sentido dos discursos do antropólogo e do nativo resolve-se em um englobamento (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 116).

No caso, tanto do observador, quanto do observado, por um caminho mais sinuoso do que uma variação mais autêntica ou original do que remeteria uma metodologia para descrever relatores (nativo-antropólogo; observador-observado), o *perspectivismo ameríndio* do autor propõe, analisar “o discurso, em geral *sussurrado*, que o antropólogo enuncia sobre si mesmo, ao discorrer sobre o discurso do nativo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 115). Pensando, “o que se passa quando o discurso do nativo funciona, dentro do discurso do antropólogo, de modo a produzir reciprocamente um efeito do conhecimento sobre esse discurso?” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 116). A conversa com meu interlocutor e outros me sugeriu, portanto, a “voz sussurrada” que remete Viveiros de Castro (2002); particularmente quando Algemiro critica a entrada de um currículo mínimo e de professores brancos em seu *tekoha*. Por assim ser, o interlocutor prossegue conflitando os conceitos mais comuns com que nos deparamos como interculturalidade, campo, ensino, território etnoeducacional, entre outras antinomias do tema indígena.

Circulam entre os mbyá uma pedagogia com *pape* (papéis documentais), que institui a formação lecionada pelas secretarias estaduais, municipais e, em outro paralelo o *nhande reko ete*, formas de relações com o conhecimento sensível que não necessita de papéis ou escrita alfabética, como me referia no capítulo anterior. A determinação inter, multicultural, com suas formulações e documentos curriculares desse indivíduo indígena, “humanista” e suas relações conflituosas diante da temporalidade mbyá, como sugeriu Algemiro, é o que tentarei explorar neste capítulo.

3.1.1 Nota sobre Currículos Indígenas

Ao mesmo tempo que os antropólogos tornaram explícita a natureza etnocêntrica de muitas das divisões analíticas, na qual se veem cada vez mais palatáveis as duplicidades entre troca e conhecimento como observado por Strathern (2014, p. 229); por outro lado, uma ligação entre detentor do conhecimento e noção de transmissão entre os seres invisíveis e cosmogonias, são um tanto exemplos desses aspectos particulares pouco divisíveis do campo da Educação Indígena. No caso mbyá, o indivíduo é imbuído nas esferas do *Amba* (terreno espiritual) para o cargo que poderá estabelecer na aldeia. Não são todos os que exercem determinada função no grupo; deste modo, uma suposta e “externa” profissão no mundo dos brancos também é relacional aos espíritos-nomes guarani. Isso acontece de forma insuspeita aos brancos, que creem que uma certificação educacional é conferida apenas pelos cursos profissionalizantes determinados pelo MEC (S. BENITES, 2015; SILVA, 2013). Um interlocutor logo no início do campo, nesse sentido, afirmou-me que, antes de morrer, seu avô o chamou para transmitir o segredo dos ervais e das raízes, uma vez que fora o escolhido para produzir a colheita desses materiais. No mundo do não índio (*jurua*), se quisesse exercer alguma profissão, a mesma estaria associada às partes da farmacologia ou medicina; de semelhante modo, que sua mulher, Elaí, está associada à educação com os pequenos; sua irmã Evy, às ciências de maturação do parto; e outros membros do grupo, diretamente vinculados à profissão docente. Naturalmente, como dizíamos, não há um mundo guarani “pronto” para que pudéssemos descrever suas experiências “visíveis” (SCOTT, 1998), até porque o lá (que, supostamente, imaginamos como deles) e o aqui (que, impostamente, escrevemos como nosso) não devem ser lidos de modo apressado.

Um pensamento curricular ligado ao transespecífico e aspectos cosmológicos (BENITES, 2012; .BENITES, 2015; SILVA, 2015), tal qual observei entre os mbyá, portanto, trouxe-me muito mais uma sensação de como são híbridas suas relações com as profissões docentes do que uma aposta nos atuais documentos curriculares indígenas. Relato, portanto, o que um dos interlocutores afirmou sobre a centralidade da Casa de Rezas como meio principal do conhecimento ante à instituição escolar:

Evy: A gente tem a Casa de Rezas que ali aprendemos tudo pelo canto. O que os antigos faziam, o que eles usavam. O professor também, e dali eles passam à escola. A *Opy* é o mais importante. Para a gente, é como uma escola. Os mais antigos contam somente as histórias antigas mesmo. Então as crianças já aprendem, e a mãe, também.

Autora: Quem é que fala na Casa?

Evy: Meu pai e minha mãe (Marii, a parteira). Falo português meio enrolado, mas... Eu fui aprendendo com minha avó. Eu serei parteira. Nhanderu me escolheu. [...]. Nós somos a raiz do cacique do meu pai, ele é o mais antigo. Eu falo a gente que vai dar força para ele; se ele enfraquecer, ficamos doentes. Ele tem 114 anos [atualmente, 115 anos pela contagem guarani] (Evy, entrevista concedida em fevereiro de 2014).

O ensino da escrita alfabética ocorre depois dos 6 anos de idade, aproximadamente. Tal processo de iniciação passado determinada idade, é comum não só entre a família de Miguel Benites, mas entre outros grupos guarani de outras regiões. O encantamento dos seres da natureza (-*Ja*) e a consubstancialidade que incorporam seus saberes constituem-se no corpo do jovem de forma anterior à escolarização ou à escrita do primeiro nome lecionado na escola indígena. É curioso, neste sentido, como a escolarização e suas “fronteiras”⁵² funcionam enquanto corpos institucionais dentro das aldeias. As escolas funcionam como políticas dos brancos, assim como os serviços vinculados à saúde, que são permitidos pelo cacique e ressignificados nas terras indígenas. Este fato é curiosamente descrito por Joaquim (2014), filho do cacique:

O albateto é bem depois do aprendizado do domínio de Nhanderu. Os mais velhos primeiro passam tudo sobre o *reko ete* [modo de viver mbyá], que vem dentro da cultura. Mas como hoje em dia muda tudo, se, no caso, uma criança ela tem um conhecimento muito grande dentro da aldeia, essa então pode ir um pouco antes para escola. [...] A escola é importante porque vai conhecendo as outras culturas também, porque quase não há mais nada sem estudo tanto da nossa cultura, quanto a do *jurua*.⁵³ Mas essa escola, o posto de saúde, lidamos do nosso jeito, com Nhanderu; não seguimos as ordens, como tem que ser do branco (Joaquim, entrevista concedida em fevereiro de 2014).

Nesse sentido, uma instituição de ensino, ainda que dita estrangeira, aciona os elementos da fronteira entre o físico e o espiritual. Uma fronteira pouco divisível, torna cósmico o endereçamento do cotidiano pedagógico às relações da dádiva

⁵² “Escolas de Fronteiras” é um termo utilizado por autores como Antonella Tassinari (2009, 2012), o qual SECADI e MEC têm utilizado como termo para políticas de interculturalidade, promovendo a negociação, o conhecimento e o diálogo. O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), disposto pelo MEC, por exemplo, marca o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Foi criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, cujo objetivo principal é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. Neste trabalho, não interessa aprofundar o conceito de “fronteira” do MEC; entretanto, parecem-me estabilizadores certos sentidos de fronteira dessas legislações, como se circulasse um repertório de significados já dados em ambas as culturas – não indígena e indígena – a serem compartilhados.

⁵³ Joaquim, filho do cacique de Itaxim, é um dos filhos mais velhos do cacique Miguel Benites. Seus irmãos são Evy, Pedro e Roque.

orientada por Nhanderu . Nesse mesmo contexto, entre os maxakali, por exemplo, relata-se que um mastro *mimã nau* foi produzido para decorar o local do *awê*, da ritualização da festa e da caça, naturalizando os encontros das terras maxakali trazidos por estudantes indígenas para o centro do campus da Universidade Federal de Minas Gerais. O entorno do *campus* foi ritualizado, configurando um campo de disputa entre os estudantes indígenas e não indígenas. Os últimos exigiam o retorno à laicidade da universidade (GOMES; MIRANDA, 2014). Entre os *ava kaiowa* do Mato Grosso do Sul, Elda Aquino (2012), pesquisadora guarani relata que recebeu, durante a infância, dos pais e do líder espiritual (*xeramõi*), o ofício que deveria constituir no mundo dos brancos. O ofício a impelia, “atravessar para outro lado da fronteira, trazendo o Eu sempre, uma inter-relação que não se separa, se negocia” (AQUINO, 2012, p.13).

Entre os *tukano*, no Alto Rio Negro, um só membro transmite seus ensinamentos a seu filho e neto, o que dificulta o pensar a escolarização para a totalidade do grupo (TUKANO MENEZES; RODRIGUES, 2014). Entre os *kaxinawa*, os *kenê*, que se fundamentam nos grafismos de propriedade intelectual produzido pelas mulheres, algumas acusaram os homens *kaxinawa* de se apropriarem ilegitimamente dos desenhos em materiais didáticos⁵⁴ (LIMA; KAXINAWA; MATOS; FERREIRA, 2014). Lima (2014) observa que, entre os *katukina*, no Acre, ao mesmo tempo em que seus membros difundem a secreção do *Kampô*, bebida de origem alucinógena, parte do grupo teme as consequências do seu uso por pessoas não autorizadas. As substâncias, embora acionem efeitos psicoativos em qualquer condição, dependem assim como determinados nomes espirituais *mbyá*, de quem os aplica.

Esses quadros servem, portanto, para acautelar-nos em relação às generalizações, principalmente quando analisamos políticas mescladas ou mesmo, fundamentadas em lógicas, inumanas. Tal fato, implica não assumir que as relações de troca com a escolarização estão mediadas única e fundamentalmente por condições externas, advindas exclusivamente por uma certa relação com o entorno, nem tão simplesmente por fatores puramente endógenos (VIEGAS, 2007). O externo-interno, nesses exemplos, mesclam uma interessante aproximação entre o

⁵⁴Manuela Carneiro da Cunha (2014) descreve que, quando foram repartir os direitos autorais do livro Enciclopédia da Floresta (2001), as mulheres *kaxinawas* exigiram que sua parte referente ao uso de padrões dos grafismos (*kenê*) no livro fosse separada das partes dos homens.

que é do guarani e do que refere-se às suas políticas de currículo (BALL,1991,2012). O conflito intenso marca a negociação do que é proveitoso para obter para suas culturas e do que fere as cosmologias no sentido vertical (BANIWA,2011; BENITES, 2012; CARNEIRO DA CUNHA, 2014). A relação desses seres menos físicos, subalternizado pelos currículos, é o que, radicalmente, portanto, chama nossa atenção.

3.1.2 Assessores de currículo indígena

No caso de um currículo intercultural, são comuns influências que se apresentam em outros países da América Latina (CEPAL, 2012a; 2012b ;UNESCO,2015). No caso das políticas hispano-americanas demonstradas pelos censos escolares indígenas de 2010, dividiu-se o continente sul-americano em rendilhados milimétricos, cujos parâmetros, habitação e território influenciam a leitura de como a alfabetização funciona na maioria das populações indígenas. Muitos profissionais de educação têm auxiliado a construir essas políticas, que demonstram uma importância aos territórios e à cultura indígena, como demonstrei no primeiro capítulo (MONSERRAT,1989, 2011; MONTE, 1996,2006; GRUPIONI, 2011, 2013). Entretanto, entre os mbyá, esses contextos, como território e habitação, ganham formas de lidar com tais padrões, misturados à outros sentidos híbridos. Os sentidos parecem redefinir os parâmetros como território, habitação, tendo em vista que suas culturas são predominantemente transitórias, circulantes, quais as habitações mudam frequentemente de região (NIMUENDAJU , 1954; [1914] 1987).

Posteriormente à Constituição de 1988, as populações indígenas obtiveram, como dizíamos, o direito à participação, pela primeira vez, dentro de um Plenário Constituinte (BASTOS LOPES, 2015). O campo da pedagogia bilingue (LOPES DA SILVA, 1987; MONSERRAT, 1989; MONTE, 1996), introduzido timidamente nos anos 1970 com experiências isoladas e clandestinas, domesticado pelo modelo tutelar, obteve, nesse período, maior autonomia. De acordo com Algemiro (2015) e Alvaro Tukano (2010), em entrevistas concedidas a mim em períodos distintos, ambos afirmaram que, na década de 1990, dispersou o campo da educação específica, e fortaleceu-se o movimento social indígena (BASTOS LOPES, 2014), que passaram a conquistar políticas específicas para o currículo; no caso, também para as famílias guarani e suas políticas de ortografização da língua (BESSA

FREIRE, 2009, 2013; MELIÀ, 2010). A conquista pelo ensino bilíngue, portanto, foi iniciada por variabilidade de redes indígenas, habitando desde fronteiras amazônicas até o território meridional da região Sul/Sudeste, quais adquiriram formato posterior à Constituição (BRASIL, 1988).

Documentos como o Referencial Nacional Curricular para a Educação Indígena (RCNEI, 1998); Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (DCNEI, 1999), e o Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena (2002) substancializam a conquista pela libertação da tutela do SPI e FUNAI. O currículo intercultural indígena, portanto, criou-se fronteiriço a grupos que, na mesma década, reivindicavam pela extinção da planificação nacional⁵⁵ dos currículos “não indígenas”, nominalizados formais (MACEDO E LOPES, 2006, 2011). A relação com os indicativos, “referencial”, “parâmetro”, “diretriz”, criticados por outros grupos, diferenciam-se, portanto, no processo de elaboração das reformas curriculares (MACEDO E LOPES, 2011).

Nesse contexto, questões divergentes das discussões em torno dos currículos dito formais, povoam a relação das reivindicações indígenas por uma planificação nacional e bilíngue. O que foi exposto como perda da diferença e particularidades no caso do currículo formal, apresenta-se como ganho, no caso de uma política indígena, frequentemente planificada; entretanto, antes, com o paradigma assimilacionista. Em resumo, os parâmetros e os currículos nacionais, em sua formação, compartilharam de contextos profundamente distintos entre o currículo formal (dito não indígena) e as mesmas políticas de educação intercultural.

É um importante ponto que, se o currículo para indígenas se anima de forma distinta da relação com qual os parâmetros do dito currículo formal se apresenta; marquemos que nossa tradução passa mediada por essas distinções. A planificação curricular indígena implica certo privilégio em muitos aspectos dos quais a população de Itaxim, suas divindades e espíritos têm influência no caso da escolarização.

Assim, passado o período entusiasta da não assimilação pela educação tutelar, cuja projeção se figurava desde a I Constituição do Império, em 1824 (BASTOS LOPES, 2011), podemos observar, atualmente, portanto, outras formas de pensar o currículo que têm estado proeminente com a contribuição das populações

⁵⁵ Acerca dos movimentos contrários à planificação curricular nacional na década de 1990, ver os estudos desenvolvidos por Macedo (2006) e Casimiro Lopes e Macedo (2011).

indígenas. Trazendo outras possibilidades de transmissão e reconfiguração da noção do conhecimento mentalista – corpo, sinapses, relações e conexões cerebrais e outros afins. É possível dizer que o campo curricular tem refletido sobre os modelos de certeza que tem produzido nas últimas décadas (MACEDO, 2014). Entretanto, no caso dos profissionais de educação indígena, com maior frequência, tem se colocado predominantemente educadores não índios na parte responsável por assessorar os indígenas na constituição dos seus planos curriculares (GRUPIONI, 2006, 2011, 2013; MONTE, 2006) – uma questão me pareceu, até agora uma zona problemática⁵⁶.

Alguns autores guarani (BENITES, 2015; DA SILVA, 2013) têm criticado a relação dessas experiências entre o fazer currículo assessorando os brancos e os mundos conceituais que transitam noções do humano, espiritual, animalidade, outro, que não o do “nosso” paralelo ocidental. A interlocução de minha tese, como dizíamos, é com o que vem se normatizando (*etno*) conhecimento e seu assessoramento por profissionais da Educação Indígena. Mesmo considerando interessante uma escolarização para as demandas da aldeia, interrogo se uma planificação curricular nacional é crítica das certezas produzidas em relação à sua constituição “global” e “universal” para populações como a dos mbyá, que têm formas distintas de enxergar a corporalidade e a transmissão do conhecimento por herança e espíritos. A explicação de Benites (2015, p. 30) 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?

Parte devedora do campo da Interculturalidade e da Antropologia da Educação, no Brasil, são nossos autores na assinatura desses documentos

⁵⁶ Quero destacar aqui, que o fato de ser “reconhecido” um lugar de privilégio a representantes indígenas, o fato das planificações não deixam de ser problemáticos no sentido stricto de uma redução das suas logicas epistêmicas e sistemas de pensamento, entretanto quero destacar o colonialismo de nossas políticas que ainda mantém majoritariamente pedagogos

curriculares; muitos citados no primeiro capítulo. Estão reconhecidos para orientar as populações indígenas de acordo com o MEC, embora isso não queira dizer que as constituições dos currículos indígenas funcionem como um “artefato da mente” dos seus formuladores ou assessores (SCOTT, 1995; HARAWAY, 1995, 2015), pelo menos não de forma tão única. As regras e direitos constituídos foram produzidos por uma multiplicidade de disputas “em que posições de currículo foram negociadas num misto ambivalente de controle e resistência” (MACEDO, 2006b, p. 163). Como marcou Manuela Carneiro da Cunha (2014, p. 13), não se trata também de presumir que “um purismo absoluto possa querer abolir a história e remontar fontes impolutas de um passado, distante, anterior ao contato com os europeus, que não é só impraticável, ucrônico, como talvez sem se dar conta nega a agência requisitada pelos próprios indígenas”. Nesses casos, circula uma presença indígena, a qual se quer ouvir, que são participantes de maioria desses referenciais nacionais, mas que participam, note-se, mais em assessoramento do que para uma contraposição de perspectivas. Os relatos indígenas que não concordam com essas propostas não aparecem nos textos desses currículos, por exemplo, e a assinatura final é sempre de um *branco* (para os mbyá – propriamente, um *juruaá*).

3.1.3 Teorias de Currículo

Entre as distintas correntes teóricas que influenciam o campo da Pedagogia – instrumentais/técnicas (Bobit, Tyler), humanista (Freire), crítico-sociais (Saviani), políticas de currículo (Aple; Silva) –, de acordo com Elizabeth Macedo (2011), circula uma ideia comum de um conhecimento que se encontra exterior ao indivíduo. Esse conhecimento seria parte de uma cultura em que insere esse mesmo aluno, de modo a constituí-lo com seus corpos em uma agenda crítica que é internacional. Essa agenda é híbrida e implica distintas variações de disputas de diferentes correntes teóricas, mas, para a versão brasileira, a rigor, as proposições das teorias humanistas e crítico-sociais marxistas constituem as teorias com maior centralidade nos documentos curriculares. A proposição mais comum defende um currículo que contemple um domínio do saber histórico acumulado do aluno que associa tanto uma cultura local e popular quanto um patrimônio universal que necessita ser aprendido. De um modo geral, o indivíduo deve relacionar o seu saber prático e pouco crítico com o conhecimento acumulado humanístico. Esse sujeito, a partir de

uma agenda transformadora, desassocia-se do seu senso acrítico, passando a atuar militantemente na sociedade (SAVIANI, 2003). Tal militância possibilitar-se-ia devido à sua educação de indivíduo reflexivo.

Esses fundamentos centrais aqui resumidos estão nas bases dos documentos curriculares e também dos modelos implicados às populações indígenas (MONTE, 1996, 2006; GRUPIONI, 2013). A figura do ameríndio o torna o militante competente e reflexivo que passa a atuar de forma crítica por sua cultura.

A teoria pós-crítica, entretanto, interrogou o fundamento desse saber histórico, aluno, corpos; perturbou, enfim, a própria noção de currículo e também do caráter político. O movimento pós-crítico difundiu-se, em 1990, em discussões de identidade e noção de justiça na Educação. Como explicitou Papastergiadis (1995, p. 9), sobre a década de 1990: “quase toda discussão sobre identidade cultural é, hoje, uma evocação de um estado híbrido”. O movimento influenciou a interrogação do sujeito (BHABHA, 2011) e o descentramento da identidade que ocorreriam nas teorias curriculares. Tomaz Tadeu (1999, p. 7), em “Documentos de Identidade”, foi o primeiro a criticar o individualismo militante quando atribuímos que “nós somos o que nossa suposta identidade define o que somos”. Relacionou as três antinomias: currículo, cultura e sociedade, discutindo que eram produções discursivas fragmentadas e também reais da sociedade. Na sua pesquisa, associa o respeito à diferença e o compromisso da escola com a justiça.

Peter McLaren (1997, 1999), numa narrativa americanicista, afirma que os currículos englobam diferenças multiculturais que interrogam tanto a diferença quanto a potência de identidade na historicidade. A ‘diferença’, no caso, é sempre incerta e polivocal, nem sempre servindo ao consenso ou a um conceito determinado por limites claramente marcados. A etnicidade, nesse sentido, não constitui compreendida como uma “obviedade cultural”, mas como uma política de localização. Haveria uma hibridação na performatividade do sistema de classificação das pessoas e dos grupos em que, diferente de um indivíduo crítico e universal da teoria humanista, a cultura entende-se como marcada pelo poder da história, que tem limites que não os do indivíduo autocentrado. A cultura do indivíduo é situada no contexto de processo e movimento, constituindo um movimento histórico.

No Brasil, Vera Candau (2000, 2008, 2011), como mencionei no primeiro capítulo, defende um mesmo campo de teoria pós-crítica. Para Candau (2008), a importância de interrogar o comum desconstrói a concepção de integralização da

cultura humanística e universal nas escolas. O comum, cujo significado é considerado como o direito igualitário de todos à educação, passa a interagir, de modo involucrado com seu outro, e o sentido de interculturalidade, entendido de forma complexa e assimétrica entre as populações. O termo “intercultural” fica reconstituído, de modo que as sociedades se reconheçam capazes de concebê-lo não de forma harmônica e universal, entretanto, em movimento e dialético na relação com a alteridade. Insisti que as transformações curriculares se formam num terreno contestado de políticas culturais que o influenciam e disputam. Candau (2000, 2008), aponta igualmente o intercultural como um processo dialético que tem o indivíduo como ator da mudança que pretende realizar na Educação.

Essa breve explicação das correntes⁵⁷ humanista, crítico-social e interculturalista, que influenciam os currículos, é mais uma localização, do que uma consideração aprofundada de cada uma, respectivamente. Em uma versão “pós-estruturalista”, seja lá o que o indicativo nos remeta; segundo Alice Lopes (2014, p. 58), “se um currículo político permanece sendo uma agenda importante, há que se constituí-lo no quadro de incertezas e de ausência de fundamentos em que o mesmo é elaborado”. O desafio de uma política pós-crítica ou pós-estrutural, a meu ver, é criticar identidades e sua filiação, e ainda assim ter de “utilizá-las” (STRATHERN, 1996, 2014). Para uma literatura pós-estrutural, a ideia de um indivíduo híbrido que demanda uma sociedade igualitária e com ideal de justiça, dissipa-se na essência de suas categorias mais propriamente universais e ocidentais de democracia e igualdade (cf. LOPES, 2014; MACEDO, 2011, 2014). As teorias pós-críticas que colocam o conhecimento, a democracia, como algo externo ao sujeito que pode promover a transformação coletiva, para a ideia pós-estrutural, defendem que essas teorias definem o indivíduo de forma instrumental, como um indivíduo genérico transformador da nação. A perspectiva pós-estrutural no currículo interroga tanto a centralidade desse indivíduo quanto a ideia de justiça e liberdade mais iluminista. No caso, a alteridade e subjetivação constituem-se fora do controle de uma agenda.

Entre críticos mais mordazes dessa teoria pós-estrutural, está particular campo dos autores marxistas e críticos. Para eles, há uma fragilidade das fundamentações com as decisões política na escolarização. Para Peter McLaren

⁵⁷Sugiro, para tanto, os textos organizados em Teorias de Currículo, produzido por Alice Casimiro e Elizabeth Macedo (2011).

(1997, 1999), o termo “devir” corresponde a um momento pós-moderno, que não será outra coisa que “lúdico”, celebrando uma política inexistente ou antipolítica de essência livre, flutuante. Para o autor, essa perspectiva fluida pouco se compromete diante da vulnerabilidade social. No Brasil, Pierucci (2000) e Marcondes Moraes (2004) acusam a lógica dos desconstrutores de natureza antidialógica e descomprometida com o quadro social hierarquizado, formadora de um sujeito desmobilizado e pouco ativo. De acordo com Marcondes Moraes (2004), o humano é enredado em um mundo virtual onde é potencialmente cético às possibilidades de transformação.

Enquanto um caminho de resposta, Elizabeth Pierre (2011) demonstra a instabilidade das políticas neoliberais como relacional a um certo tipo de descentramento do indivíduo. Percebo, como a autora, que a quebra do *self* (eu), pontuado por Foucault e Deleuze na década de 1970, marcou que “nós não estamos mais lidando com uma dualidade de massa individual. Tornaram-se duos os indivíduos” (DELEUZE, 1995, p. 180). Uma massa populacional constitui-se de forma difusa e produzida por um sistema de rede. O conceito de rede convoca um rendilhado de mundos fictícios e imaginados que criam narrativas até mesmo entre o humano e máquinas. O *Homo economicus* do sistema neoliberal tornou-se fictício como dados de redes; dependente de um sistema e rastreador dos códigos de identidade. De acordo com Deleuze (1995, p. 181), “o controle é de curta duração e muda rapidamente, mas, ao mesmo tempo, é contínuo e ilimitado”. Um exemplo, na Pedagogia, constitui o controle de notas e pontuações, acordando o alcance das pontuações para remunerar os docentes (ST. PIERRE, 2011). Tudo parece organizado pelo sistema financeiro, convertido em redes de dados que esboçam algumas das permeabilidades dessa relação liberal também na Educação.

Bruno Latour (1991, p. 9) argumenta que uma “rede seria o fio de Ariadne destas histórias confusas”; é o meio de transporte de quem decide ser “moderno”. É consubstancial a relação de tradução ou de rede, “mais flexível que a noção de sistema e mais histórica que a noção de estrutura” (LATOURE, 1991, p. 9). Não vou desenvolver aqui, de forma detalhada, o conceito de rede, mas, por esta e outras argumentações, a mesma rede fictícia de dados e seus dispositivos indomesticáveis, demonstram que estamos, então, em uma dobra de força da unidade do indivíduo. Uma ideia de rede que atua de forma descentrada de acordo com o que chamam de “controle neoliberal”, demonstra que a “ordem da coisas” está desconstruindo-se

globalmente. Como sublinhei na introdução, citando Lévi-Strauss (2012, p.11), a modernidade de tipo ocidental “perdeu o modelo que dera a si mesma e não ousa oferecer esse modelo aos outros”. A derrocada das monarquias do Oriente Médio e o descentramento dos partidos políticos, assim como as quebras das instituições da América Latina, sugerem que estamos, enfim, em uma era, fundamentalmente, “pós-revolucionária” (ST. PIERRE, 2011), pós-institucional (BOAVENTURA, 2013), reconfigurando redes e normatividades fora do controle do indivíduo.

Argumento, próximo às autoras Elizabeth Macedo (2014) e Alice Lopes (2014), que o político (instituído), reflete o que acontece no mundo sem a necessidade de ser balizado através dos ideais iluministas de justiça ou igualdade. Como afirma Biesta (2013), a interpretação de justiça não pode constituir meramente um princípio ou ideal fundacional, pois não funciona, pelo menos a meu ver, como um conhecimento domesticável. Por mais que a justiça e cultura defina um indicativo necessário, a perspectiva é sempre impossível, tendo em vista que não há como prever sua natureza livre.

Os projetos de intervenção da perspectiva crítica (McLAREN, 1999; SILVA, 1999), cujo indivíduo é ao mesmo tempo o agente como o regulador da agenda contra a injustiça são interessantes, por serem multiplicadores das demandas de transformação social. Em contraposição, estão distantes do *devoir* (DELEUZE, 1999, 2011b), na medida que são sempre previsíveis suas afirmações, de que a corporeidade ou ideia de justiça universal pode, controlar uma agenda contra a precariedade ou a barbárie adotando modelos de currículo.

Mesmo sob o argumento do descentrado, é como se existissem, de acordo com essas afirmações, indivíduos capazes de controlar a normatividade da educação, o que justapõe um modelo eurocêntrico. O que destaco é que a ideia pós-fundacional circula de forma mais fluida sem imunizar os sentidos de diferença. Várias obras da literatura etnológica sobre o xamanismo (KENSINGER, 1995; TURNER, [1980] 2012; VILAÇA, 2013; VIVEIROS DE CASTRO, 2013) demonstram a impossibilidade do controle meramente humano. Esses mal-entendidos, passam pelos aspectos de quem (pessoa, artefatos, espírito) encarna o possuidor do conhecimento. Os artefatos e rituais, os materiais orgânicos próprios da transmissão (AQUINO, 2012), passam longe de poder ser acionados pelos próprios professores indígenas. Como apontou Carneiro da Cunha (2014, p. 17), “sublevar cultura nativa na escola é prestigiá-la, mas ensinar dentro da escola é um paradoxo, não fosse por outro

motivo, dessa escolarização que transmuta cultura em ‘cultura’”. Contrastam-se, assim, outras multiplicidades de currículo, que passam pelos deuses, aspecto marítimo, subaquático (no caso mbyá), que conjugam-se ao sentido universal das políticas de currículo. A cosmologia guarani, podemos dizer, desafia a possibilidade do universal, tanto quanto enxerta novas categorias para pensar outros sistemas de pensamento.

3.2 América Ameríndia

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)⁵⁸ observaram que, nos últimos anos, houve maior visibilidade para os povos indígenas que obtiveram significativos recenseamentos com os censos indígenas de 2010 na América do Sul e Caribe. Ainda que esses nomes, América Central, Hispânica, Latina, formem contextos generalistas, embora questionáveis; para CEPAL e o Centro Latino-americano e Caribenho de Demografia (CELADE), uma disparidade de usos linguísticos e pobreza refletem o quadro da infância e da juventude indígena, que apresenta a mais aguda crise comparado ao restante das outras infâncias. A estimativa dos censos populacionais afirma que, entre a América Latina, circulam, pelo menos, 15,5 milhões de pessoas indígenas menores de 20 anos.

Nos países sul-americanos, de acordo com os censos populacionais, inclusive os censos indígenas de 2010, 80% das crianças indígenas sofrem grave inequidade de habitação, alfabetização e água tratada. A pobreza é identificada, tendo em vista outras relações, como perda da completude do idioma, diminuição do costume linguístico, precarização do recebimento de remédios, alimento e conflitos armados. De acordo com os censos de 2010, o acesso à escolarização obteve quantitativo menos baixo que o de qualidade de água potável, habitação e acesso à recursos médicos por exemplo (CEPAL, 2012). As grandes desigualdades nesses três tópicos concentram-se no Panamá, Colômbia, Venezuela e Costa Rica, e menor disparidade no Peru e Bolívia, onde a população indígena representa grande parte da

⁵⁸ Essa metodologia de contagem dos censos latino-americanos de 2010 se desenvolveu entre a CEPAL e UNICEF, de acordo com dados da CELADE. Foram consideradas crianças todos os menores de 18 anos, segundo critérios das Nações Unidas. Foram discutidos seus resultados no último periódico, “Pobreza Infantil dos Povos Indígenas e Afrodescendentes na América Latina e Caribe”, série de documentos e projetos, que ocorreu em maio de 2012, em Santiago, Chile.

população, com conseqüente menor desigualdade no oferecimento desses serviços. Os números demonstram uma curiosa heterogeneidade: em um extremo das rotas, pontuam-se o Chile e Argentina com programas de alfabetização e maior infraestrutura para as populações mapuche, e, em outro extremo, Honduras, Costa Rica e Venezuela, onde a privação no oferecimento de alfabetização é a mais preponderante superando 30% (CEPAL; CELADE, 2015).

Territórios culturais ultrapassam o limite dos estados-nações – no território brasileiro, é o caso dos yanomami (Brasil e Venezuela), tukano (Brasil e Colômbia), ticuna (Brasil, Colômbia e Peru), chiquitano (Brasil e Bolívia), guarani (Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia e Uruguai) e ashaninkas (Brasil, Peru e Bolívia). Um englobamento de redes indígenas transita rotas frequentes de troca de alimentos, informação e parentesco entre os diferentes países. A UNESCO e a SECADI, dada essa circularidade e fluxos entre as famílias, com grupos inteiros de populações – afirmam que “políticas interculturais estão exigindo políticas públicas coordenadas que considerem as dinâmicas interativas e sociais entre os povos” (SECADI, 2007, p. 7). A dinâmica da educação intercultural apresenta-se como uma tendência que pode permear pelas populações, oferecendo uma política articulada entre as distintas línguas indígenas. A relação de troca na região amazônica é rica nessas passagens e fluxos culturais por exemplo; há uma grande quantidade de populações de outros países que mantém a troca de informação e relação de parentesco.

O investimento em conceitos como pluralidade, interculturalidade, multilinguismos, tornou-se, portanto, o indicativo mais frequente das constituições do continente sul-americano⁵⁹. Os movimentos sociais indígenas foram importantes na relação dessas políticas de educação bilíngue e interculturais com os estados-nações. Instituiriam direitos individuais e coletivos a partir da participação em convenções, encontros e legislações internacionais⁶⁰. O Convênio nº 107 da

⁵⁹ A pluralidade étnica jurídica está descrita nas atuais constituições nacionais de maioria dos países da América Latina. Entre os principais artigos de diversidade étnica estão: no México, art. 4; no Equador, art. 173; no Peru, art.191; no Paraguai, arts. 62, 63 e 140; na Venezuela, art. 260; na Colômbia, art. 246, e, no Brasil, arts. 210 e 231. Segundo Da Silveira (2012, p. 15), maior destaque merece a Constituição da Bolívia, promulgada em 7 de fevereiro de 2009, ao dispor que a jurisdição ordinária e a jurisdição indígena gozam de igual hierarquia, mas sempre com respeito ao direito à vida e àqueles outros estabelecidos no atual Texto Supremo (arts. 180 e 191).

⁶⁰ Outros principais instrumentos e eventos jurídicos em relação a povos ameríndios, destacam-se: a Convenção de Direitos da Criança; a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; a Declaração e Programa de Ação de Durban; a Declaração Universal de Direitos Linguísticos; a Declaração de Direitos Indígenas da Organização dos Estados Americanos; o Projeto de Declaração de Direitos Indígenas, em discussão nas Nações

Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1957, sobre os povos indígenas, foi o primeiro ponto radicado entre os governos para tratar dos direitos à língua materna e autorrepresentação, difundindo uma valorização da cultura. O convênio é celebrado atualmente como o primeiro instrumento de manejo internacional e étnico.

No caso do Brasil, há uma intenção de que a Educação Diferenciada conseguirá, de modo milagroso, contemplar todas as mais de 235 línguas e 300 culturas indígenas distintas. A proposta intercultural afirma uma possibilidade de diferença entre as educações “sem eliminá-las”, “potencializando-as, inclusive”, embora, como sublinha Bartomeu Melià (2010, p. 273), “suposto bilinguismo apenas camufla uma forçada empresa de castelhanização ou lusofonização excessivas”.

Voltando às observações iniciais do primeiro capítulo, há tipos de relações que desafiam a educação do indígena relacionada apenas ao bilinguismo; é o caso dos que não falam mais um idioma nativo, como o caso da maioria da população mapuche chilena, qual a população infantil indígena, 89,4% declara não oralizar, nem compreender nenhuma língua ameríndia (CEPAL, 2015). Há também populações como os tupinambá de Olivença, tupiniquim, pataxós, localizados nas regiões Nordeste, que perderam seus idiomas e estão em processo de retomada e recriação de suas línguas (VIEGAS, 2007, 2008). Essas relações implicam que relações “suplementares” (DERRIDA, 2009; 2011) à diglossia, para usar um termo derridiano, influenciam a educação e seus traços de interculturalidade.

3.2.1 EIB – América Hispânica

Na América Hispânica, há países com propostas específicas. De acordo com a CEPAL (2015), Chile, Colômbia, Guatemala e Peru possuem polos regionais com centros educativos diferenciados, oferecem programas de formação profissional a populações indígenas que habitam regiões distantes; contudo, parte desses polos não conseguem atender todos os estudantes, pois grande parte do corpo de alunos tem dificuldade de ir aos centros educativos, mesmo os criados para facilitar a locomoção das famílias indígenas. As instituições indígenas peruanas têm graus variados de seriação nos currículos que dividem jovens de crianças, mas não necessariamente homens de mulheres, como algumas educações indígenas no

Unidas. Cabe registrar que, no ano 2000, passou a existir um fórum permanente para as questões indígenas no âmbito das Nações Unidas.

México (APODACA, 2016; BARTOLOMÉ, 2010). Em outra parte, como Bolívia e Nicarágua, os projetos contemplam grande parte dos estudantes indígenas que falam um idioma nativo dentro desses polos de educação intercultural; porém, na Bolívia, a estatística demonstra que os recursos financeiros são insuficientes para manter as instituições.

A Confederação Única de Trabalhadores Camponeses da Bolívia (CSUTCB), organização sindical que agrupa fundamentalmente os falantes de aimara e quechua, apresentou, em 1989, uma proposta de urgência pelo programa bilíngue que não submetesse a língua quechua a uma normatização castelhanizante (LÓPEZ E SICHRA, 2007). Foram criados, nesse sentido, muitos trabalhos dos institutos e organismos internacionais para adequação da pedagogia bilíngue. No sentido da interculturalidade, o Comitê dos Direitos da Infância das Nações Unidas (UNICEF), desde 2010, chama atenção para a necessidade de um padrão educacional, a fim da adequação de uma educação curricular planejada que possibilite igualdade de acesso aos ameríndios em toda a América do Sul.

De um modo geral, a Educação Intercultural Bilíngue (EIB) é orientada por programas estaduais ou projetos de ONGs que têm como principal orientador a coordenação do sistema de ensino federal. Na maioria dos países, são os serviços estaduais e federais os responsáveis pela educação indígena, como o caso do Brasil. Em alguns outros países, organismos internacionais financiam a educação indígena, orientado pelo sistema de ensino federal. Um modelo de Educação Básica da Comunidade de Aprendizagem (EBCA), foi formado pela Fundação W. K. Kellogg em 9 países da América Latina e Caribe a partir de 1990. Ali se constituiu um meio de experiências de desenvolvimento educativo local, interagindo com o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE) para o desenvolvimento das escolarizações ameríndias (BUSQUETS E APODACA, 2003; APODACA 2016).

Em larga medida, um campo que, paralelamente, tem estruturado o contexto da Educação Intercultural, tem destacado o México como o principal difusor da política intercultural diferenciada. María Bertely Busquets e Erika Apodaca (2003, 2016) documentaram um avolumado de teses e dissertações e um expressivo número de livros e produtos de fóruns que exibem o campo mexicano como primeiro lugar de produção científica sobre culturas nativas.

Nesse trabalho, as autoras sublinham as ambiguidades com que são tratados conceitos como etnicidade e bilinguismo. Foram influenciados pela

insurreição zapatista⁶¹, que aumentou os interesses teóricos pelo objeto de interculturalidade e população indígena. A recente institucionalização e difusão das redes de política curricular bilíngue foram criações de diferentes organismos da Coordenação Geral de Educação Intercultural e Bilíngue Mexicana (2001) e do Instituto Nacional de Línguas Indígenas (2003), assim como das universidades interculturais (2004-2011), específicas para as populações indígenas criadas recentemente no norte do México (cf. GUTIÉRREZ, 2014).

Alicia de Alba (2014) e Erica Gutiérrez (2014) afirmam que a questão intercultural, no caso do México, não é proeminente só para os indígenas, mas para todos os habitantes da república. O caráter monocultural e monolíngue dos currículos demonstram uma sintomática crise, ansiando um novo fundamento para os currículos. Segundo suas constatações, “os currículos paralelos não servem, porque, entre outras coisas, deixam intacto o currículo hegemônico” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 73). Isto significa que entre os “currículos paralelos” mexicanos, existe um permitido para todos, e outro para os povos indígenas - não há relação entre as escolarizações— “geram-se assimetrias” (DE ALBA, 1998, 2014). De acordo com os autores De Alba (2014) e Gutiérrez (2014), se a diversidade obriga a pensar no particular, no que é local, a troca pela educação intercultural para todos inspira coabitar no comum (HAMEL, 2008; DE ALBA, 2014; GUTIÉRREZ, 2014). De Alba (1998; 2014), Apodaca (2016) e Gutiérrez (2014) sugerem que o currículo intercultural precisa ser paralelo entre o comum e o diverso – “não como dilema ou relação excludente, não como folclore, mas sim como contato cultural” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 77). Em parte, esse englobamento intercultural incorporou o argumento de que unificar os currículos poderia ser um artefato de significativa participação, considerando a tensão conceitual provocada como algo interessante (DE ALBA, 1998, 2014). O efeito do currículo integrado projeta um valor entre o geral e o particular que tem como tendência fortalecer a “síntese cultural de cada povo” (GUTIÉRREZ, 2014, p. 74). O nacional e o local e suas relações no currículo

⁶¹Em 1º de janeiro de 1994, foi a data acordada para entrar em vigor o Acordo de Livre Comércio Norte-americano (NAFTA), do qual o México faz parte. Nesse mesmo dia, começou a rebelião indígena do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), em Chiapas, que aclamava o nome de Emiliano Zapata (líder camponês indígena da revolução de 1910) para reivindicar as bandeiras agrárias da revolução e chamar a nação para derrubar o governo ilegítimo e antipopular (GUTIERREZ, 2014, p. 68).

tornaram-se, a meu ver, evidência no México, influenciando currículos interculturais de outros países com populações indígenas.

Nesse sentido, variados grupos têm exigido a escolarização indígena nos dois idiomas, o nativo e o de língua franca. Pais e mães andinos problematizam à educação bilíngue, entretanto recusam uma alfabetização sem o uso do castelhano (cf. LÓPEZ E SICHRA, 2007; APODACA, 2016). Melià (2010), no Paraguai, marca a mesma correlação entre os chiriguano (guarani) de parte do Chaco. Em uma ocasião, no ano de 2013, meus interlocutores marcaram a centralidade do português em contraposição à desnecessidade de oralizarem o alfabeto guarani. A dualidade entre a estratégia do português e o desuso do alfabeto indígena aparece em muitas outras situações de outros países. A língua mbyá é pouco utilizada, no centro de Paraty, com explicação da funcionalidade da língua dominante com os brancos. Em outros casos, é frequente a recusa das populações amazônicas alfabetizarem-se em língua indígena, uma vez que anteriormente muitas não mantinham sistemas escritos alfabéticos, mas sistemas escritos “outros”. Neste contexto, em entrevista que me foi concedida, relatando a questão da diglossia, Melià (2014) narrou os princípios do apagamento linguístico quando as línguas decidem assumir o empobrecimento ou escassez de um idioma. Relato o que foi dito da seguinte forma:

Eu cheguei a conhecer esse termo “diglossia” casualmente a partir de um livro de um catalão em 1972. Mas isso é exatamente o que está acontecendo no Paraguai. E no Brasil há níveis de diglossidade. [...]. Bom, interculturalidade é um conceito conceitualmente bom, um conceito válido, mas é muito enganoso. Por que enganoso? Porque falamos de interculturalidade, e, de fato, nós oferecemos que o negro, o índio, possa cursar a nossa cultura. Ou seja, é trazer o que nós consideramos médio ou inferior, e nós oferecemos a interculturalidade. Isso é, nós oferecemos um diálogo conosco. Interculturalidade seria nós dialogarmos também com eles, escutar o outro. Isso não se faz. Ou seja, interculturalidade não é só o índio aprender português. Seria o Brasil inteiro saber uma língua indígena, pelo menos. É uma coisa muito diferente, e, se fosse assim, a própria mentalidade teria outros costumes. De fato, o índio é muito mais aberto, porque facilmente passam a nos entender, mas nós dificilmente o entendemos (Bartomeu Melià, entrevista concedida em novembro de 2014).

De forma semelhante aos casos do México, Bolívia e Brasil, o Paraguai viveu seu processo de reforma educativa desde os anos 1990. Um programa de educação bilíngue de manutenção pela primeira vez custeou a escolarização em castelhano ou guarani paraguaio. Evidenciando “que o desafio educativo paraguaio é bilíngue por definição” (MELIÀ, 2010, p. 246). A atual política linguística do Paraguai, por exemplo, tornou o guarani língua oficial com a Constituição de 1992, assim como o MERCOSUL, que o reconheceu como língua histórica. Um argumento para o que

seria essa nomeação histórica não é muito discutido, porém consigna um prestígio interessante para o que sempre viveu uma discriminação. Essa distinção, que me parece mais uma decoração para a nomeação, “histórica”, do que efetivamente uma utilização do guarani como terceira língua americana, torna o guarani chiriguano nossa língua *folk* sul-americana. Mais da metade da população do Chaco é falante desse idioma e o oraliza coloquialmente. De acordo com a CEPAL (2012, 2015), as considerações da sociolinguística oscilam entre a sobrevivência da língua e a de que, em poucas décadas, sua população terá se transformado bilíngue ou monolíngue castelhana. O monolinguismo expressa um perigo público, não pode dominar os falantes chiriguanos, e, paralelamente não domina a formalidade da língua castelhana. Há muitos casos que o idioma de parte da população é, preferencialmente, o guarani. O idioma é parte da língua das famílias, das casas, mas não circula nos meios comunicativos ou nos espaços federais. Como observa Melià (2010, p. 205), “essa língua é a língua própria, nacional de uma sociedade que fala majoritariamente guarani, continua sendo preferencialmente uma língua nativa, contudo, oriunda de uma sociedade que não é indígena e nem quer sê-lo”. Habitantes paraguaios, nesse sentido, seriam bilíngues, entretanto, diglóticos.

No currículo intercultural, no caso do Brasil, México, Chile e Argentina, há uma centralidade na legislação a favor das escolas diferenciadas, tendo em vista a disparidade do uso das línguas nativas em relação ao uso das línguas nacionais. No caso da educação bilíngue, “a razão alegada pouco tem a ver com o processo de alfabetização, confundindo-se alfabetização com aprendizagem do castelhano ou português” (MELIÀ, 2010, p. 212). Um interlocutor, nesse sentido, me argumentou, em uma das indagações: “O português é o trem mais fácil que tem para aprender. Olha aquele que está em pé do lado direito... aquele ali, está aprendendo... ninguém ensina, já está aprendendo a falar” (Roque, entrevista concedida em março de 2014). As diglossias podem ocorrer entre duas formas diferentes de uma mesma língua ou entre duas línguas diferentes faladas num mesmo país. Os interlocutores, por exemplo, com certa frequência, advertiam-me para que eu não transcrevesse suas possíveis coloquialidades, mescladas com o uso informal do português. Como observa Melià (2014); “Então, aqui mesmo, no caso do Brasil, há diglossidade. Às vezes, o que nós chamamos pessoas simples, eles não entendem uma lei, por exemplo, não podem ler um jornal. Então a própria educação incentiva a diglossia” (Melià, entrevista concedida à autora em 2014). Na ocasião em que transcrevia a

entrevista, o autor observou as considerações da UNESCO no caso de uma planificação curricular sul-americana, que, segundo sua afirmativa, subalterniza os currículos.

Melià: Em relação à Unesco, seus membros intelectualmente querem recuperar os saberes indígenas, querem resgatar a identidade desses povos; entretanto, a UNESCO atua concretamente em diversos países onde, digamos, o elementar da interculturalidade não é compreendida. Muitos desses países têm uma visão muito colonial, ou seja, uma só língua, um só direito, uma economia; não estão abertos à interculturalidade de fato; são ainda coloniais, sendo eles mesmos colonizados.

Autora: E sobre a ideia de um currículo nacional para Educação Indígena?

Melià: O currículo nacional visa uma educação para pobres, disponibiliza uma educação para pobres; mas, de fato, esses povos são ricos em cultura e chegam à escola com uma bagagem cultural enorme, pois foram educados desde o momento de nascer, desde o momento da concepção. Se os recursos da educação nacional forem pobres, os docentes oferecerão uma pobre educação, descartável e sem horizonte. (Bartomeu Melià, entrevista concedida em novembro de 2014).

A incorporação dos planos nacionais de currículo tem obrigado a criação de políticas de recursos internacionais, tanto para os alunos como para os docentes. O indígena que vai ser introduzido na língua guarani, sobretudo, na condição de muitas famílias, sofre, como falávamos, um desencanto frente à alfabetização, como fosse “negado o direito de saber castelhano ou português” (MELIÀ, 2010, p. 214). A normatividade elaborou uma versão intercultural, entretanto, na maioria das partes, são os guarani que se constituem hispano ou lusófono falantes e não o contrário (MONSERRAT, 2011). Isso demonstra uma “falta de interculturalidade real entre as línguas” (MELIÀ, 2010, p. 273); a interculturalidade seria aprender uma outra língua, como uma indígena, como troca, por exemplo. Pelo que me parece, o que chama atenção quando discutimos a dimensão “encantada” (CHAKRABARTY, 1997) de toda a relação das linguagens, entre os falantes do guarani do Paraguai, como em outros países, observa-se que tem funcionado: “política linguística si; aunque, leyes, no lo siempre” (MELIÀ, 2010, p. 232). Se uma ortografização diminuir a permeabilidade entre vivos e mortos das famílias guarani, é interessante perceber que, mesmo que mantido o idioma materno na escola, a afinidade da língua com o grupo enfraquece. Isso tem relação com uma profunda afinidade com o idioma que observei entre os mbyá de Itaxim e outros grupos guarani. O mbyá é falado constantemente na aldeia, mas não tanto em Paraty, e a alfabetização, só acontece a partir dos 6 anos de idade, depois do menor ter aprendido a língua e outros costumes. Uma condição para a não morte do idioma, passa, portanto, por outros meios, que não apenas o das leis.

3.2.2 EIB no Brasil – uma secretaria para a diversidade

Uma secretaria específica, nos últimos anos, foi produzida para estabelecer uma diversidade dentro das políticas nacionais do Brasil. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁶²), criada em 2004, em articulação com os sistemas de ensino estaduais, implementou políticas nos campos de Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Especial, Educação do Campo, Escolar Indígena e Quilombola, e Educação para as Relações Etnicorraciais. O objetivo da SECADI foi contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino estaduais e municipais na valorização das diferenças e diversidades, justapondo a promoção da Educação Inclusiva, direitos humanos, e, incluindo a sustentabilidade socioambiental com fins de contribuir com a constituição de políticas públicas transversais.

A parte ameríndia concentra-se na Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Etnicorraciais; a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena. As adoções dessa diretoria e coordenação foram partes do Plano Plurianual (PPA) 2012-2015, o Plano Mais Brasil, que implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica. Os projetos da Diretoria de Educação do Campo destinam-se à Educação Especial; às Relações Etnicorraciais; Educação Escolar Indígena; Educação Quilombola; Educação do Campo; Educação em Direitos Humanos; Educação Inclusiva; Gênero e Diversidade Sexual; Combate à Violência; Educação Ambiental e à Educação de Jovens e Adultos (SECADI, 2015). Tais políticas foram florescidas para fundamentar as principais legislações curriculares e sua aplicabilidade. Os projetos concentram-se na formação de gestores e professores, para produção e distribuição de infraestrutura nas escolas diferenciadas.

A SECADI instituiu as atuais resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabelecem e supervisionam as Diretrizes, os Parâmetros e os Censos Curriculares Nacionais Indígenas, orientando o modelo de um sistema educacional inclusivo, que garanta, segundo suas considerações, o “direito universal” de acesso da população indígena à educação intercultural e às universidades. Como parte

⁶²A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) torna-se SECADI a partir do Decreto Presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011, incluindo a letra “I”, de “Inclusão”.

integrante desse direito, define como indicativos principais, o respeito e a valorização da diversidade humana, social e geracional.

Isso tem relação, a meu ver, com noções mais universais e normativas que constituem as políticas internacionais. Os modelos e planificações assentam-se mais no campo educativo, predisposto a conceber modelos, mais do que outros campos como a Filosofia, Antropologia, por exemplo. Os últimos possuem menos urgência ou “obrigação” em relação aos modelos. A pedagogia esteve acostumada a produzir mais “remédio” do que impelir “veneno” em questões sobre escolarização e política, que sempre pareceram destituídas de recurso. Ainda que muitos teóricos tenham se esforçado (APLE, 2011; SILVA, 2014), para criticar um currículo prescrito, anterior a relações do cotidiano escolar, o fato de não propor um projeto sobre “como fazer”, ainda é pouco permitido ao campo. É comum um desenho intercultural global humano, propriamente delineado nos países periféricos e emergentes (CEPAL, 2015; CELADE, 2015). Como sinaliza Biesta (2013, pp. 29-30), o que poderia acontecer se tentássemos exceder os fundamentos humanistas da Pedagogia? Já que não podemos considerar essa natureza essencialmente humana, por que, então, não tratar as hostilidades do ser (humano) como radicalmente distintas? Ficariamos suscetíveis à não adequação de uma pedagogia a um sujeito moderno, aquele de espírito reflexivo, de essência livre e invariável? Ressalto, aqui, portanto, alguns apontamentos de S. Benites (2015, p. 30), autora guarani, que descreve os aspectos intraduzíveis em relação as particularidades das escolas mbyá, criticando seus modelos e padrões:

Na teoria, como os artigos 210º e 215º da Constituição Federal, que dizem ser DEVER do Estado brasileiro PROTEGER nossas manifestações culturais, as escolas deveriam funcionar como instrumentos de ‘valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação’ das culturas, conforme o RCNEI (2005, p. 32). Mas, na prática, isso não funciona. [...]. Também percebo uma série de contradições nos projetos políticos pedagógicos; não muda nada, é a mesma coisa dos *jurua kuery* [brancos, ocidentais]. Os nossos currículos não priorizam os nossos saberes. Como praticar a interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e a forma que está sendo imposta aos professores guarani?

A proposição da diretoria indígena da SECADI articula os seguintes projetos relacionados ao Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO), que é o coordenador das ações para os estudos ameríndios: Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND); Programa de Educação Tutorial (PET/Conexões de Saberes), e Programa dos Territórios Etnoeducacionais relacionados ao Plano Mais Brasil – PPA 2012-2015.

O PRONACAMPO analisa a infraestrutura das redes públicas, a formação inicial e continuada de professores, assim como a disponibilização de material específico aos estudantes do campo, áreas quilombolas e indígenas. Esse programa é constituído em projetos voltados ao acesso e à permanência na escola, estruturado em quatro eixos: (1) Gestão e Práticas Pedagógicas; (2) Formação Inicial e Continuada de Professores; (3) Educação de Jovens e Adultos; e (4) Educação Profissional Infraestrutura Física e Tecnológica. Institui livros específicos para os anos iniciais do ensino fundamental pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo). No programa Escola da Terra, frequentam estudantes camponeses e, por vezes, estudantes indígenas misturados a outros alunos do ensino fundamental.

O PROLIND trata dos cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas. Seu objetivo é habilitar, a partir dos cursos de graduação, professores indígenas de várias sociedades para a docência nos anos finais do ensino fundamental e médio. É redistribuído material didático específico ao estudo da língua materna, gestão e sustentabilidade do cotidiano das aldeias.

O PET/Conexões de Saberes, funciona como as relações de troca de informação entre as comunidades populares incluindo culturas indígenas e as universidades, “valorizando o protagonismo dos estudantes universitários beneficiários das ações afirmativas no âmbito das universidades públicas brasileiras” (SECADI, 2015). Parte do programa é destinado à inclusão no contexto universitário, de quilombolas, ameríndios e jovens em situação de vulnerabilidade. É comum, nesses projetos, o incentivo federal de minicursos, encontros com rodas de conversa e festivais. Na ocasião da inauguração da Casa de Rezas (*Opy*), em Itaxim, alguns membros da Universidade Federal Fluminense (UFF), com incentivo deste programa, constituíram, junto com os moradores, um grande encontro com festivais de xondaro e músicas mbyá, com a apresentação para os brancos e indígenas.

O Programa Territórios Etnoeducacionais, TEEs, sobre o qual discuto mais especificamente no capítulo 4, assim como a legislação indígena que o sustenta, entende territorialidade como meio educativo, redefinindo a abrangência das aldeias, pontuando a educação e o currículo, além dos territórios demarcados. Também pela SECADI, essa apropriação constitui a manutenção dos programas de formação inicial e continuada de professores indígenas. Os programas são concebidos em territórios que fundamentam o desenvolvimento de programas com planos de ação

produzidos pelas socialidades indígenas para as escolas diferenciadas. Diríamos, que o programa, institui o último “mote” da política de ensino intercultural, com projetos ainda a serem estudados pelo MEC e populações indígenas, que não foram incorporadas ao projeto. Como o caso dos mbyá do Rio de Janeiro, ainda não pactuados.

O Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena⁶³ consiste na formação continuada dos docentes em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES). Em 2002, o MEC elaborou o documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI), qual o programa da SECADI auxilia na manutenção e formulação do ensino universitário indígena. O programa produz os cursos de nível de aperfeiçoamento com modelos de educação a distância, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). As atividades oferecem aulas presenciais e semipresenciais, constituído pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR).

A SECADI, portanto, financiou abundante publicação⁶⁴ nos últimos anos, com atualizações e justaposição dos programas endereçados às minorias étnicas. Na parte ameríndia, interessa-me a “Coleção Educação para Todos”, qual muitos autores são parte do corpo intelectual das publicações mais influentes no território brasileiro e hispânico-americano; muitos desses mapeados no primeiro capítulo (MONTE, 2006; GRUPIONI, 2006; MONSERRAT, 2006; D’ANGELIS, 2006). A coleção incorpora textos com os autores ameríndios (OLIVEIRA PANKARARU, KAINGANG, GUARANY E ANAYA, 2006; LUCIANO BANIWA, 2006) discutindo os direitos culturais e linguísticos das socialidades. Estamos, finalmente, reconhecendo que os territórios são etnoeducacionais, que escolas são políticas e que os ameríndios podem se graduar em universidades, o que é vantajoso, digamos.

⁶³ Para entrar no Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena, as escolas precisam apresentar a formação para as secretarias estaduais de educação e secretarias municipais de educação, que a validam e a encaminham ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente.

⁶⁴ As publicações da “Coleção Educação para Todos” relacionadas aos povos indígenas concentram as seguintes obras: (1) FÁVERO E IRELAND, T. Educação como exercício da diversidade, 2005, vol. 7; (2) GRUPIONI. Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias, vol. 8, 2006; (3) GERSEM BANIWA. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje, vol. 12, 2006; (4) PACHECO DE OLIVEIRA. A presença indígena na formação do Brasil, vol. 13, 2006; (5) ARAÚJO; WAPIXANA et al. Povos indígenas a lei dos “brancos”: o direito à diferença, vol. 14, 2006; (6) MAIA. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem, vol. 15, 2006.

Em interlocução com a atual diretora para os assuntos indígenas da SECADI, Rita Gomes do Nascimento Potiguara⁶⁵, na ocasião de um curso que focalizava o protagonismo ameríndio, no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, indaguei à mesma, sobre os desafios de se predefinir uma unidade no campo das políticas indigenistas em instituições onde o “currículo é como um dos latifúndios mais difíceis de serem ocupados”, para utilizarmos uma expressão própria da representante. Rita Nascimento, sobre o aspecto normativo dos currículos interculturais, destacou o fato de constituirmos uma base curricular⁶⁶ comum em todo o território nacional, incluindo a escolarização das populações indígenas. Há um aspecto deliberativo que consegue com que um aluno ingresse no ensino superior a partir das licenciaturas indígenas, mas esses conteúdos programáticos quase nunca são influenciados por conta das singularidades ou costumes indígenas. Rita Potiguara, assim, sugeriu um intrigante esclarecimento sobre as políticas da SECADI, que, aqui exponho ao leitor:

Na SECADI, nós dissemos claramente que, se essa ideia da diversidade viesse associada diretamente à ideia da inclusão, para nós, indígenas, não interessava; a gente preferia ficar na Secretaria da Educação Básica. Por que não interessava? Porque não é que a gente seja contra a inclusão, a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, a inclusão de indígenas na universidade, mas é porque a categoria inclusão, ela tem um peso para nós muito negativo. [...]. Pensando nesse momento, agora, do Ministério da Educação, para definir o que chamam de Base Comum Nacional, vão seguir o que se tem desenhado no cenário atual. É aquele receituário que alguns países seguiram de fazer um rol de conteúdo. [...] Isso a gente tem muito medo.

Em seguida, implica mais detalhes sobre a instituição e o currículo:

Que aí eu direi que, mesmo dentro da SECADI, porque, mesmo sendo SECADI, ela não tem uma unidade lá, continua assim uma tensão entre o que é diverso e o que não é diverso. [...] A gente faz aí um esforço, corta, faz um esforço redobrado, como eu diria, corta miudinho para poder encontrar linhas de ações que nos unem [...]. Mas, para nós, indígenas, é importante sim essa nossa presença nesses lugares institucionais, nesses lugares que a convivência é árida, que o diálogo é difícil, mas que nós achamos importante nossa presença lá para estar reafirmando esse protagonismo de que nós, indígenas, somos, de fato, capazes sim de construir nossas políticas; não só de recebê-las, mas de construir, de fato. [...]. E nós “diversidade”, nós indígenas, nós escolas indígenas, nós vamos querer ficar sempre só na parte diversificada do currículo? Aí a gente questiona: como é que se tem tratado historicamente essa parte diversificada do currículo? (Rita Gomes do Nascimento, entrevista concedida em julho de 2015)

⁶⁵ Anteriormente à Rita Nascimento, Gersem Baniwa ocupou o cargo na SECADI, MEC até 2012.

⁶⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em discussão a partir de julho de 2015, prevê uma base única que regularize “os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, desde o ingresso na creche até o final do Ensino Médio” (MEC, 2015).

Os escritos a favor de uma política não fundacional dos currículos foram julgados como neoliberais e traduzidos como niilistas (MORAES, 2004; PIERUCCI, 2000), em relação ao que, finalmente, traz as possibilidades do financiamento para um campo, que, no caso da escolarização indígena, ainda que não comum a essa discussão “pós-estrutural”, sempre esteve desposado de poucas políticas de direito e inclusão. Essa formulação da diversidade, que parece sempre se restringir à parte diversificada específica do currículo indígena, como advertiu Rita Nascimento, parece que continua, a meu ver, insistir entre a ordem das coisas e dos seus devidos lugares (LATOURET, 1991). Há rituais disputas pelo poder dentro da própria SECADI, como apontou a interlocutora. De acordo com o marxista Nicos Poulantzas (1985) – para não citar aqui nenhum dos “pós-estruturalistas” –, um Estado não se constitui como um bloco monolítico, mas como centros pulverizados de disputa e poder, em que os distintos grupos se relacionam negociando forças. Portanto, se esse Estado incorpora os profissionais indígenas para constituir suas políticas, por que os modelos de currículo instituem uma figura ocidentalizada de um humano universal?

A própria categoria intelectual ameríndia (KOPENAWA E BRUCE, 2010; AQUINO, 2012; BENITES, 2012; LUCIANO BANIWA, 2011; SILVA, 2013, 2015) tem demonstrado o erro de um duplo afastamento entre o homem e os espécimes animais. No caso mbyá, o Sol (*Kuaray*) e a Lua (*Jaxy*) (filhos do criador) tinham poderes sobrenaturais e já viveram na forma humana. Os duplos corpos (STRAUSS, 1962; VIVEIROS DE CASTRO, 2006, 2013; VILAÇA, 2012), como mencionei no segundo capítulo, desafiam os sentidos tradicionais do indivíduo. Os mitos seriam histórias com códigos morais considerados fundamentais para determinado grupo que vai caracterizá-los pela importância que eles contêm. O mito pode ser definido de acordo com o nível de linguagem de um indivíduo ou com a forma de ele se expressar e contar as narrativas (DESCOLA, 2010; OVERING, 1981). O interlocutor pode fazer desenhos no corpo, realizar atos de performance, dançar, gesticular, tudo isso para entender melhor e visualizar a história. Defendo que o currículo precisa desafiar as formas de pensar as culturas ameríndias para que os rituais e mitos possam se relacionar com as políticas de diversidade, sem constranger ou excluir a relação com os seres inumanos (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, 2013; VILAÇA, 2013a; 2013b).

3.2.3 EIB no Brasil – LDB, RCNEI, DCNEI, PNE, PCNEI

Algumas políticas culturais são, então, incomparáveis. A escola inter-multipluri-cultural constituiu “uma das políticas indígenas mais difundidas, ao lado do direto à terra”, como sugeriu Clarice Cohn (2014, p. 314.) Se é possível falar de semelhanças, sem dúvida, entre as sociedades indígenas, até entre as politicamente desconexas, certa equivalência, no entanto, não traduz uma homogeneidade (CARNEIRO DA CUNHA, 2014). O produto das etnografias, como descrito no capítulo 1, foi útil para demonstrar como são diversas as variações das diferentes concepções de conhecimento e relações com a cosmogonia, como por exemplo o conhecimento concedido como herança por Nhanderu, exemplificam o quanto se percebe um mundo com dualidade de vivos e mortos que contrastam muitas possibilidades de diferença e narrativa.

Em uma anedota dos kaxinaua, quando indagados sobre em que parte do corpo residiria o conhecimento, informaram: “*nukum yuda yamakidi num xinamiski*” [nós sempre pensamos com todas as partes dos nossos ossos e corpos] (KENSINGER, 1995, p. 244). Ilustram o que explicitou Strathern (1999, 2014), quando afirma que o próprio ato de descrever, transmite mais equivalências do que seria o apropriado. A língua, na maioria das vezes, altera o que herda das escalas traduzidas e *desencantadas* (CHAKRABARTY, 1997) do pesquisador; é interessante que imaginemos, portanto, as escalas de uma política que se adequa para planejar traduzindo diferentes mundos conceituais. O próprio currículo indígena, neste sentido, redigido em português é um indicativo de que constituímos muitas equivalências, modificando os sentidos das populações e línguas maternas.

Uma das interlocutoras, que me enfatizou o termo “diferenciada”, (cito a interlocução no primeiro capítulo), em dos meus retornos a Paraty, Ivaí e outros relataram a possibilidade do corte de um dos programas federais (Bolsa Família), que é responsável pela renda e alimentação da maioria dos grupos, principalmente dos chefes de família mais idosos. A regra do programa estabelece a assiduidade da matrícula e registro escolar dos menores para o recebimento da renda. A secretaria estadual de educação avalia a inscrição, que deve estar com a regulação das vacinas e frequência dos menores nas escolas. Assim, nestes últimos períodos, muitas desestabilizações ocorreram em Itaxim, até que a solução foi atualizada com a contratação de professores mbyá para lecionar no ensino fundamental e

professores não indígenas, que constituem maioria do corpo docente atualmente, para atuar no segundo ciclo da rede de ensino de Itaxim e outras aldeias da região.

O Estado preconiza que, se há as instituições de ensino, é necessário a assiduidade dos alunos pelo menos para o recebimento da renda do programa. O RCNEI, PCNEI e outras políticas instituem uma educação com temporalidade diferenciada, mas as políticas não deixam de regulamentar uma necessidade de frequência dos alunos indígenas. Em Itaxim, portanto, atualmente existe uma funcionalidade assídua⁶⁷, “territorializada”, para citar Deleuze (1998, 2012c), das instituições indígenas, com o quadro de professores não indígenas mantendo o seu funcionamento, embora a situação não estabeleça o legitimado nem pelas próprias legislações indígenas, que determinam que professores nativos ensinem nas escolas das aldeias; outro fator, marca o projeto para educação de jovens e adultos com financiamento pela UFF, ainda em processo de conclusão. Este aspecto, entretanto, discutiremos apenas no quarto capítulo.

A Constituição Nacional de 1988 e o Decreto nº 26/1991 fundamentam as principais leis interculturais do país. Esse tema foi citado na apresentação, mas aqui o retomo mais detalhadamente. Com o decreto, o Ministério da Educação passou a coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena, que antes era coordenada pela FUNAI. Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) tratou de substituir a Lei nº 4.024, de 1961, que não mencionava as sociedades indígenas em seus termos. A LDB de 1996 reproduziu, no artigo 32, o direito da manutenção de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem do artigo 210º da Constituição Federal. Apresentou também outras normas como os artigos, 78º e 79º, que determinaram a articulação dos sistemas e programas de ensino e pesquisa com a participação indígena, constitutivos de currículos específicos para as populações indígenas em todo o país, incluindo conteúdos como etnohistória, etnomatemática, correspondente ao cotidiano das aldeias (GRUPIONI, 2013). Incluem também a formação docente indígena para atuar na escolarização e planificação de métodos de ensino.

A adoção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e as Diretrizes Curriculares Indígenas (1999) constituem um dos atos do

⁶⁷ Algemiro (Ti Sapukai) me informou, em fevereiro de 2015, sobre o projeto da secretaria de educação em alocar docentes não indígenas na escola estadual indígena para lecionar na aldeia Sapukai (Angra dos Reis); em julho, o projeto já estava funcionando.

trabalho da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE)⁶⁸, iniciado em 1996. Uma regulamentação do documento RCNEI, paralelo com o Programa Parâmetros em Ação de Educação Indígena (2002), preparado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, aponta a necessidade de regulamento da Educação Diferenciada com necessidade de uma orientação de gestores específicos para a coordenação política das educações indígenas. Tal qual vimos na seção anterior, a SECADI foi constituída em 2004 para esse fim. O corpo do RCNEI foi dividido em partes, que especificam o ensino indígena para matemática, geografia, história e ciência em tipificação intercultural e bilíngue. Um grande número de estudos, muitos mapeados no primeiro capítulo (GRUPIONI, 2006, 2013; MONTE, 2006; MONSERRAT, 2011), já apontaram as segmentações e partes descritivas que compõem o todo do documento; não vou aqui me estender sobre cada um desses conteúdos. O documento atualmente é considerado o instrumento norte, aquele que é referendado como o projeto de interculturalidade possível.

As Diretrizes⁶⁹ Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em setembro de 1999, e a Resolução nº 3/1999, que normatiza as fixações geradas no CNE, constituíram o parecer para a categoria “escola indígena”, com normas e ordenamento jurídicos específicos. Essas políticas são dirigidas pelos Estados e pela União, podendo os Municípios prestarem algum tipo de auxílio. De acordo com esses documentos, os currículos das Escolas Indígenas Diferenciadas, constituídos por seus professores em articulação com suas populações indígenas, precisam ser aprovados “pelos respectivos órgãos normativos dos sistemas de ensino” (DCNEI, 1999, p. 547). Entendido, neste sentido, que eles constituam “o resultado de uma prática pedagógica autêntica” (DCNEI, 1999, p. 548).

Os conselhos estaduais de educação foram os responsáveis por regularizar os critérios para a autorização e o reconhecimento dos cursos de formação de

⁶⁸ O CNE foi criado em 26 de fevereiro de 1996. É composto por duas câmaras: a Câmara de Educação Superior e a Câmara de Educação Básica, que contêm 12 membros nomeados pelo Presidente da República em cada uma. Como função, o CNE deve emitir pareceres sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional. Depois da LDB, ambas as câmaras do CNE são responsáveis por assegurar a legislação específica indígena.

⁶⁹ Anteriormente ao parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, outro documento, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, foi aprovado em 1994. Ele estabelece que as escolas indígenas deverão ser diferenciadas, institui o magistério diferenciado com concurso público específico para o cargo, com provas de língua indígena e portuguesa, bem como fontes de financiamento, cujos recursos são repassados do MEC aos Estados e Municípios.

professores indígenas. A capacitação desse professor deve ser referendada e aprovada pela participação de um profissional das áreas da Linguística, Antropologia ou Pedagogia. Esses profissionais também são os responsáveis pela aprovação dos indígenas em concurso público. A capacitação profissional desse professor índio pode ser conjunta com a sua própria escolarização do ensino fundamental ou médio. De acordo com as diretrizes, incorporam à formação desses professores “os conjuntos de saberes historicamente produzidos pelas comunidades” (DCNEI, 1999, p. 547), formado no processo entre os alunos e os docentes que deverão “compor a base conceitual, a qual vai se articular ao conjunto dos saberes universais” (DCNEI, 1999, p. 547). Esses saberes são considerados presentes, constituindo um “diálogo entre duas naturezas” (DCNEI, 1999, p. 547).

Em suma, divergindo da opinião dos documentos, procuro uma sugestão em Deleuze (2012, p. 8), quando sugere que um “universo não funciona por filiação”; o perspectivismo ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2013), reformulou a crítica a lógica que bipartiu o mundo entre o sensível e o concreto. Os “saberes universais”, apontados pelas DCNEIs (1999), entendo, que restringem o conhecimento indígena em um padrão ocidental. A noção de pessoa e espírito (*nhe'ẽ*) dissociam-se desse “humano” *cogito* tradicional. As alteridades ultrapassam a distinção entre a consciência e o inconsciente, a natureza e a história, o corpo e o seu duplo (DELEUZE, 2012). Poder-se-ia dizer que essas relações informam que o sentido para o “universal” nos currículos não é só generalista, como muitas críticas vêm pontuando (MACEDO, 2006, 2014; LOPES, 2011, 2014), mas tutelam uma multiplicidade de perspectivas intransitáveis ao grupo autorizado pelo MEC. Nem na mais confiante alternativa, argumentaria que um grupo de assessores, esboça o grupo mais autorizado para instituir, em tratando-se de cosmogonia e corpos dos seus mortos, (cf. VILAÇA, 2000, 2013; CARNEIRO DA CUNHA, 2014), o que pode ser orientado como “adequado”, “etno” ou “autêntico” nas diretrizes indígenas.

De acordo com Gersem Baniwa (2011), na sua experiência no Ministério de Educação, há uma política de simulacros, que o autor denomina como “terceira tutela”. A “terceira tutela” substitui a tutela convencional do Estado do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e do missionarismo cristão por outra atualizada. De acordo com o autor, as “semi-tutelas” constituem o planejamento associado a instituições, ONGs e profissionais não indígenas em articulação com as sociedades indigenistas,

mas que protagonizam, muito mais que os indígenas, a política relativa às suas particularidades.

Em quatro anos de trabalho no MEC, percebi que todas as vezes que saía na imprensa alguma notícia importante (polêmica) sobre as escolas indígenas, como a escola indígena que ficou em último lugar no *ranking* classificatório do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), era sempre um “especialista branco” (quase sempre a mesma pessoa) que era entrevistado sobre a matéria. Em nenhuma ocasião, um professor ou liderança indígena foi entrevistado. Deste modo, a tutela de algumas ONGs parece representar um resquício da tutela do Estado Nacional que se imprimiu tão fortemente no indigenismo (LUCIANO BANIWA, 2011, p. 317).

O PNE (2001), outro documento, com um capítulo para Educação Indígena, oficializou as competências necessárias para a gestão das escolas e a formação profissional. O documento estratifica linhas de financiamento para atender às socialidades indígenas com programas e setores nas secretarias específicas. O plano é dividido em três partes: a primeira, mapeia um diagnóstico; a segunda, define as diretrizes escolares, e a última, os objetivos que necessitam ser atingidos como meta. A legislação institui o prazo de um ano para que regularizem as Diretrizes Curriculares Nacionais e “universalize, em cinco anos, a adoção pelas escolas indígenas na formulação de um projeto pedagógico” (PNE, 2001, p. 60). Incluiu também normas de adaptação dos programas bilingues, como transporte, livro didático, biblioteca, e, o mais curioso, instituiu um ano para que se construam “cursos de educação profissional indígena, especialmente nas regiões agrárias” (PNE, 2001, p. 61), para orientar a autossustentação e o “uso da terra de forma equilibrada” (PNE, 2001, p. 62).

Pensem novamente: ora, a política aparenta desconhecer os conhecimentos ameríndios, como não houvesse horticultores “equilibrados” dentro dos sistemas conceituais indígenas, sem a necessidade de uma institucionalização. Viveiros de Castro (2013, p. 315) marca que horticultores aplicados, como os tukano e os juruna, que são principalmente pescadores, não diferem muito dos grandes caçadores do Canadá e Alasca quanto ao peso cosmológico conferido à predação animal. Entre os ava-kaiowás, Aquino (2012), relatando o cotidiano do *tekoha* (território), descreve como os *Pãĩ* construíram um modo diferente: semeiam em dupla, o milho e o feijão-de-corda (*avati ha kumandá*) em uma mesma cova “e assim cresciam e colhiam os dois ao mesmo tempo” (AQUINO, 2012, p. 36). Produzido com ajuda do *sarakua*, um pedaço de madeira pontiaguda, que faz a perfuração para as plantações das sementes. Entre os mbyá (Rio de Janeiro), o milho é o alimento progenitor de todas as sementes (*avaxi ete*) colhido no *ajaká* (cesto). Todos

conhecem com exatidão o período certo de plantação, que necessita acordar com os sentidos lunares e a rotação específica a cada espécime de muda, e alterações da maré. Como relatou Roque (2015), para o preparo do batismo nas primeiras colheitas da época das festas, o sentido do tempo para colheitas é radicalmente distinto de uma semente para outra. Alguns pesquisadores tem o costume de entrar nas aldeias e exigir dos guarani uma reflorestação ou uma plantação de mudas trazidas por especialistas. Porém, os hábitos guarani marcam uma relação própria com suas sementes e horticultura:

Vamos supor: você vai trazer uma muda amanhã para mim. Você vai dizer: “olha, toma aqui. Eu trouxe essa muda para você e eu quero que você plante agora”. Mas, se não está na lua certa? Muitas pessoas até estudiosos vem aqui e me pedem muda, quero fazer um trabalho de reflorestação, mas , não entendem nada do que vem com a gente. Temos que falar com o *Xeremôï*, com o cacique. Mas são poucos os *juruá* que sabem isso. Eles acham que tem de ser do jeito deles. E não adianta você trazer muda boa, que você quer plantar, porque não vai dar. Algumas pessoas, eles querem saber mais. Eles querem saber mais que os índios, eles acham que os índios não sabem. Eles querem ensinar, mas é isso que está errado, entendeu? (Roque, entrevista concedida à autora em fevereiro, 2013)

Em 2002, o Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena (PCNEI), criou o material para caracterização dos “fundamentos gerais da educação escolar indígena”. Ensinando como elaborar o currículo, “O que ensinar e para que ensinar? ” (PCNEI, 2002, p. 2), em matemática, em ciências naturais e em outros aspectos das etnodisciplinas. Atualmente, no giro das legislações, com viabilizações mais recentes⁷⁰; a Lei nº 11.645/2008 incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da história e da cultura afro-brasileira e indígena, atualizando a Lei nº 10.639/2004, assegurando o direito à educação em história de matiz africana. O Decreto nº 6.861/2009 definiu os territórios etnoeducacionais⁷¹, como dizíamos, para tratar o local dessas escolas específicas. Em outro termo, a Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, criou o Programa Nacional de Bolsa e Permanência para estudantes indígenas de graduação ingressos em universidades e institutos federais.

⁷⁰ Entre as leis mais recentes para educação indígena promulgadas nos últimos anos, estão: a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre Ações Afirmativas para Afrodescendentes e Indígenas; o Decreto nº 7.747, de 5 de junho de 2012, que institui a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas. Este último documento reafirma o direito a uma educação respeitadora das temporalidades específicas e diferenciadas do uso do território pelas socialidades indígenas no território nacional (Artigo 4, Eixo VII).

⁷¹ Em 30 de outubro de 2013, a Portaria MEC nº 1.062 instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoios técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, para a organização e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, conforme legislações dispostas no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.

É como mesmo, que um fluxo contínuo de redes culturais, como nos falou Latour (1991), influenciasse as políticas indígenas, seguindo pontos intermitentes e justapostos de conquista política no Brasil e na América Hispânica e Caribenha. Os parâmetros também seguem criando modelos simétricos e universalistas para essas mesmas políticas.

As políticas sustentam, tanto quanto financiam, políticas dos índios e para os índios. (CARNEIRO DA CUNHA, 2014). Quanto ao limite do direito, é interessante a questão de Derrida (2007), quando esboça que a força da lei⁷² limita uma extensão ilimitada de justiça, tornando-a exprimível, produzindo o julgamento legal no objeto manipulável do discurso. A justiça opera produzindo efeitos, o que termina por interromper o fluxo de outros sentidos de lei e de força. São desconsideradas outras constituições de leis paralelas dentro do poder estatizado. As leis estatais se impõem como monistas e universais, pouco negociam os limites ou formas de poder que não passam pela sua regulação.

Portanto, de certa forma, é inegável o aspecto positivo que os novos currículos interculturais permitem. Os que o defendem marcam a possibilidade dessa diversidade cultural, das novas linhas de financiamento e material didático que foram constituídos a despeito do centralizador ensino integracionista. O RCNEI (1998) insiste, de modo interessante, que “uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de nova e importante prática pedagógica” (RCNEI, 1998, p. 34). Em outro texto, entretanto, a atual proposição desloca o centro do caráter mais fluído dessa política, para afirmar que a escolarização indígena é um instrumento da “construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (DCNEI, 1999, p. 547). Noções como competência, transversalidade e processo humano definem parte do dialeto comum do corpo dos documentos interculturais.

Essas atividades são responsáveis por proposições que articulam desde categorias mais centralizadas com padrões que se desprendem dos conflitos de tradução, até políticas mais flexíveis, orientadas para as transformações das aldeias.

⁷² Sobre esse aspecto de força de lei e do caráter restrito da condição de justiça dos estados-nações, não aprofundarei aqui. Derrida (2007) analisa os Estados monistas em contraposição à espera de uma justiça porvir, mais aberta às possibilidades de *devoir* e de provisoriedade de outros estados de direito que não se limitam ao estado-nação. Ver: Derrida em J. “Força de lei: o fundamento místico da autoridade” (2007).

Os dois lados desses documentos curriculares, no caso mbyá, são influenciados pelos outros “estados de lei”, ordenados pelo cacique Miguel Benites.

De acordo com as legislações, os currículos podem ser construídos pelos membros mbyá, mas desde que em “harmonia” com o proposto nos currículos nacionais e sob a avaliação das secretarias de educação. Tais limites desconsideram um tipo especial de outras leis que regem a circulação entre vivos e mortos e as condições que orientam o caminho para ser correto (*aguyje*), como relatam os interlocutores e alguns autores guarani (BENITES, 2012; BENITES, 2015; DA SILVA, 2013).

3.2.4 EIB – Panorama geral das propostas

Em um resumo, a Educação Indígena se transformou em uma educação intercultural e bilíngue. Na Américas Central e do Sul, de uma forma geral, os estudos iniciaram nos anos 1980 e 1990, com as demais reformas constituintes e educativas, pois muitos países viveram um processo de fechamento político nos anos 1960 a 1980 (BASTOS LOPES, 2011). A Educação Indígena ganhou, então, maior reforma a partir de 1988, no Brasil. O MEC responsabilizou-se por essa educação dos indígenas a partir dos anos 1990. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada em 2004 e passou a constituir parte dessas políticas de currículo e coordenação dos materiais didáticos indígenas. Nos anos 1990 temos, portanto, a formulação da maioria dos currículos e diretrizes indígenas nacionais indígenas (RCNEI, 1998; DCNEI, 1999; PNE, 2001).

Nas mais recentes leis para educação indígena promulgadas a partir dos anos 2000, têm se concentrado políticas com discussões do território e de ações afirmativas, além das políticas de permanência e controle dos estudantes indígenas nas universidades – a exemplo da Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre as Ações Afirmativas para Afrodescendentes e Indígenas; o Decreto nº 7.747, de junho de 2012, que instituiu a Política Nacional de Gestão Ambiental e Territorial das Terras Indígenas (art. 4º, VII, eixo 7), um documento que reafirma o direito a uma educação respeitadora das temporalidades específicas e diferenciadas do uso do território pelas sociedades indígenas no território nacional. Em 2002, o MEC instituiu os Referenciais para Formação de Professores Indígenas, a partir do qual, mais

recentemente, a SECADI criou o Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena, como demonstrei.

É interessante perceber os demonstrativos dessa política, que, com o passar dos anos, tem se tornado mais próxima das demandas das populações indígenas e seus regimes de pensamento. É fato não só a participação das populações na elaboração dos documentos, como, em alguns casos, a ocupação por indivíduos indígenas na liderança das instituições governamentais, como o caso da atual diretora da SECADI, Rita Potiguara, sucessora de Gersen Baniwa, no mesmo cargo e instituição. Entretanto, como advertiu Gersem Baniwa (2011), em argumentação que cito mais acima, há ainda um espaço prematuro de introdução desses indivíduos indígenas nas legislações de currículo. O aspecto cosmológico e os conflitos dessa relação, nesse sentido, discuto, a seguir, no quarto capítulo.

Figura 23. Algemiro Ti Sapukai, Angra dos Reis (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 24. Casa de Rezas, Sapukai, Angra dos Reis (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 25. Desenhos na Escola Indígena Estadual Tava Mirim, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 26. *Cunhã* (mulher) e *ajaká* (cestos), Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 27. Vista de Sapukai, Ti Sapukai, Angra dos Reis (RJ).



Fonte: A autora (2015)

Figura 28. Escola Indígena Estadual Guarani Karaí Kuery Renda. Ti Sapukai. Angra dos Reis (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 29. Desenhos na Escola Indígena Estadual Tava Mirim, Ti Itaxim, Paraty



Fonte: A autora (2015)

Figura 30. Momento de reunião e tecnologia, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 31. Utilização da Escola Indígena Estadual Tava Mirim em dias de festa, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 32. PreParatyvos para passagem de anos do cacique Miguel Benites, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2015).

Figura 33. Campo de futebol, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fonte: A autora (2014).

4 FICÇÕES OBSERVÁVEIS: COM QUE SANGUE SÃO FEITOS MEUS OLHOS? – TERRITÓRIO E MISTICISMO MBYÁ

Deus observa: Adão é observado, ele está em observação, ele nomeia sob observação” (DERRIDA, 2011b, p. 37)

Todos os caminhos são os mesmos: não conduzem a lugar algum. São caminhos que atravessam o mato, ou que entram no mato

Índio Don Juan. In: Castañeda, 1968, p. 56

O capítulo apresenta a vivência entre os guarani e os aspectos da metodologia, uma vez que argumento a descrença no sujeito humanista que possui coisas, assim como mundos etnográficos que não são “traduzíveis”. O realismo visual foi criticado por Strathern (1999, 2014), com o exemplo dos melanésios e outros pesquisadores que interrogaram o realismo descritivo nas pesquisas etnográficas. (DESCOLA, 2001, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2012; 2013; VILAÇA, 2012, 2013). Não vou desenvolver, portanto, uma argumentação aprofundada sobre o conceito “ficção etnográfica” – termo inspirado em Marilyn Strathern - a discussão ocupa apenas parte inicial do capítulo.

O que explora-se são os conceitos sobre as experiências no campo (SCOTT, 1998; HARAWAY, ‘1999, 2015), a cosmologia e escolarização guarani. O capítulo está dividido em três eixos básicos: a metodologia de pesquisa; na segunda parte, as imersões no território de Itaxim: a concepção de território; a localização das terras indígenas e os sentidos místicos, por fim, exploro o conceito, território etnoeducacional. Em um terceiro e último eixo, apresento o curso de formação de agentes de saneamento e saúde guarani.

4.1 Ficções observáveis e metodologia

Deleuze (2012) cita Carlos Castañeda em “A erva do diabo” para falar do índio xamã, que teria inspirado o autor sobre os mistérios da farmacologia mexicana narcótica. Com ampla repercussão nos anos 1970, desacreditado pela ficcionalidade pouco palatável de sua obra; segundo Deleuze; “melhor se os livros foram a exposição de um sincretismo, ao contrário de uma etnografia, ou um protocolo de

experiências ao invés de um relatório de iniciação” (DELEUZE, 2012, p. 28). Deleuze afirma o escritor é um homem que ouviu coisas determinantemente animalistas e regressou com os tímpanos e olhos perfurados. A linguagem, propriamente, é parte de uma desterritorialização (DELEUZE, 1981 [2003], 2012; DERRIDA, 1999). Os autores Deleuze, Guattari (2012), criticam as duplicidades, sujeito/objeto, oposição humano/material. A princípio, não estamos divididos do mundo; a figura do “ser”, em todas as paralelizações, origina-se a partir de perspectivas não fixas.

Isso tem relação com o que discuto, quando afirmo que os currículos indígenas não pensam as cosmogonias guarani. Mesmo muito bem diversificados, indicam regras e normas que precisam ser empregadas por todos.

Utilizo, portanto o conceito “ficção” para discutir conceito de metodologia. O conceito evidencia a antropologia de Marylin Strathern (2014, p. 174). A autora sugere a narrativa etnográfica como partes insistentes de ficções persuasivas do real. No caso, qualquer tradução é uma ficção, a literária ou a científica. Como ressalta: “Não podemos escolher escapar completamente à ficção. As experiências mais persuasivas do real não deixam de admitir uma imaginação, evidenciando que não há realidades ou mundos para serem traduzidos” (STRATHERN, 2014, p. 174).

Em “O Nativo Relativo”, Eduardo Viveiros de Castro (2002) argumenta que o pesquisador conhece muito bem o indivíduo desde o início da partida. Mesmo que não tenha intenção autoevidente, o antropólogo introduz os sentidos e razões aos relatos que o próprio interlocutor desconhece. Predefine mundos e hipóteses visíveis.

Isso retoma a crítica de S. Benites (2015), levantada no segundo capítulo, quando questiona as perguntas inconvenientes dos pesquisadores, que não conseguiam obter o entendimento sobre a consubstancialidade dos espíritos- nome, ou, as narrativas sobre a intromissão excessiva de pesquisadores em Itaxim.

Podemos afirmar que nada está “colocado” em uma etnografia; portanto. O fato de ter recebido como conselho não entrar diretamente em uma *Opy* (Casa de Rezas), sendo comparada a um tamanduá no mito bakairi, demonstra esse sentimento desconfortável e híbrido de afinidade e ojeriza. Ilustra, a maneira como os interlocutores e o cacique recebem em suas casas. Também marca meu distanciamento, uma vez que ocupo o lugar afim a suas famílias.

Como consistentemente argumentou Strathern (1999, 2014), não existem mundos compartilhados ou verdades escondidas, tão pouco aldeias ou culturas, sem interesses conflitantes e relações de alteridade.

Analiso, portanto, os desdobramentos do aspecto metodológico; a entrada no campo e as interlocuções, incluindo as desculpas, insistentes do pesquisador para pensar metodologias que não falam, propriamente, da perspectiva do “nativo” (BRUCE E KOPENAWA, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2002, 2004).

Adoto o termo “ficções observáveis”⁷³ citado por Marilyn Strathern (1999, 2014). A autora oferece um caminho interessante, demonstrando como tem se tornado incompatível escrever sobre realidades e “observações” nos últimos anos.

Início o campo então, advertindo que foi inescapável fugir aos embustes do olho físico (HARAWAY, 1995; SCOTT, 1998). Entretanto, com auxílio dos autores (STRATHERN, 1996, 1999, 2014; St. PIERRE, 2011, 2013; SCOTT, 1998), interrogo o termo.

A “visão”, desencadeia o reconhecimento de tecnologias semióticas e formas de ver para entender diferentes contextos (HARAWAY, 1995). A visão destaca o olhar do observador, que pode observar sem ser visto e descrever a partir das naturezas de um corpo não marcado um grupo ou família (SCOTT, 1998). Para a perspectiva de ficção, portanto, não basta atribuir Roque e outros interlocutores como fontes “autênticas” e reais de conhecimento (SCOTT, 1998; HARAWAY, 1995; 2014).

Em um artigo de 1995, Haraway afirma, que “todos os olhos, incluindo os orgânicos, são sistemas perceptivos ativos, construindo traduções e maneiras específicas de ver, isto é, maneiras de vida” (HARAWAY, 1995, p. 23). Há treze anos atrás, Aracy Lopes (2002) analisou a visão dos corpos indígenas, juntamente com os contextos de escolarização durante os anos 1970. Etnografou os corpos xavantes que “visivelmente” viam-se banhar nos rios, para depois regressarem com os corpos secos, em fila, para escola.

O observador, portanto, foge da representação, mas, representa. Voltando ao título do capítulo: “Com o sangue de quem foram feitos meus olhos?”, a pergunta produzida por Haraway (1995, p. 25); sugere uma ironia importante.

⁷³ Considero estranho assumir como etnografia, mesmo que autorizada, para serem etnografias, os conceitos – “Etnografia da Educação”, “Inspiração Etnográfica”, “Pesquisa participante”, e outros termos correntemente utilizados no campo pedagógico.

O conceito campo, na condição “pós”, moderna, estrutural, é irônico. O irônico tem a ver com contradições que não se resolvem. Exprime a tensão conceitual de manter coisas incompatíveis, em uma mesma forma harmônica. (HARAWAY,1991,1995,2014; STRATHERN,2014).

O indivíduo “pós-moderno” questiona o indivíduo centrado, entretanto, pelo menos na escrita, a relação permanece autoconsciente. Não escapamos da necessidade de representação, mesmo direcionando para o descentramento. O interesse pelo estatuto de ficção ironiza, por que se escreve acerca de outras culturas, outros corpos, já que estamos falando, atualmente nos corpos bipartidos e espíritos, interrogando não só a condição de indivíduo, corpo, como também corpos não humanos que se transformam em outros seres⁷⁴ (VILAÇA, 200,2013^a, 2013b).

A pergunta critica também, teorias e pesquisadores que não assumem um lugar de fala. O que podemos entender como um ato irresponsável. Irresponsável na medida em que o autor não pode ser chamado a “prestar contas” das teorias que assume ou defende (HARAWAY,1991,1995).

Em aproximação com os mbyá, o significado, “sangue” – “com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?” – Tem sido, porém, não a metáfora, mas o tecido biológico mais importante. Como demonstrei na introdução, as atuais teses e dissertações sofrem o impacto do extenso etnocídio étnico guarani-kaiowá e de outras populações ameríndias. Os suicídios “invisíveis” dos ava-kaiowá, particularmente no estado do Mato Grosso do Sul (BENITES, 2014; MORGADO, 1991), afetam potencialmente possibilidades de vida e morte guarani.

Como afirma Derrida (2011b, p. 52), “no caso do genocídio, não deveríamos nem abusar, nem se desembaraçar rápido demais, uma vez que complica aqui, o aniquilamento das espécies”. Observar, portanto, um rito funerário ou tradição, não expressa apenas “um dever, uma obrigação” (DERRIDA, 2011b, p. 57), mas, um imperativo, do qual, direta ou indiretamente, todo pesquisador faz parte.

Em um argumento utilizado por um interlocutor, ao narrar a responsabilidade com outros vivos; por exemplo, a relação de sobrevivência apresenta-se intimamente ligada à condição que os membros fazem uso da morte. A ligação é intermediada pelos sentidos de *jaxy*, a lua, e *ÿ*, a água, para manutenção dos

⁷⁴Sobre a noção de pessoa e corporalidade da cosmologia perspectivista e a transformação de homens em animais, ver, Descola, 2001, 2010; Vilaça (2000, 2013), Viveiros de Castro (1996, 2013), Overing, 2005. No caso guarani Clastres, 1978, Tatendy Antunes (2010), Daniel Pierri (2013).

mundos sobrenaturais. A responsabilidade circula o valor da educação e o espírito guarani:

É muito sagrado para nós a mata. E tem muitas coisas também que eu nunca falei, mas eu vou falar para você. Primeiro, por que que hoje nós precisamos muito de água, em vários lugares, ninguém mais tem água; por que acontece dessa forma? Por causa da desmatção, você sabia. A desmatção acontece principalmente por causa da água; acabaram com a mata. Hoje nós temos um pouquinho de chuva, em alguns lugares, lugares que chove bastante, mas por que acontece isso? Por causa da mata, são as raízes das árvores que é o que puxa – absorve e puxa a água. Então hoje aonde não tem mais mata não tem mais água; acabou. Porque a destruição está em tudo e é tudo ligado.

[...] temos que preservar e ser responsáveis [sic]; se ninguém preservar, vai chegar uma época que, daqui a 40, 50 anos, nós não vamos ter mais água. Nem a água e nem os nossos espíritos. A lua (jaxy) não vai poder fazer a função dela de puxar a água. Vai acabar tudo, porque acabando com a mata, não tem mais chuva. Isso que estou falando pra você vem dos nossos antigos, é a nossa educação – educação passada pelo meu pai, depois de muitos caminhos (Roque, entrevista concedida em agosto de 2015).

O interlocutor explica que esses conhecimentos científicos ocidentais, os guaranis possuem há muitos anos, o que demonstra que é preciso ser responsável em toda atitude que os mbyá vivenciam na Terra. Em recente entrevista concedida à Eduardo Viveiros de Castro e Debora Danowski (2014), Haraway observou a necessidade de uma pesquisa ter “responsa-habilidade”; “não responsabilidade como uma lista de obrigações éticas ou políticas [...], entretanto, cultivar a capacidade de agir e reagir em meio a situações” (HARAWAY, 2014). Em relação às teorias da comensalidade e relação afim com outros seres, o encontro entre o homem e a natureza, nos faz lembrar que, na essência de sermos apenas um, somos, no mínimo, dois ou três. “Ser um é, propriamente, tornar-se com muitos” (HARAWAY, entrevista concedida em 2014).

A duplicidade dos pontos de vista sobre um fato, fundamenta condições importantes. O que comprova que em noções sobre ambiguidade e diferença, assim como preservação e responsabilidade, os mbyá tem sido especialistas.

Em minha experiência onde relato sobre o sagrado e os objetos, como o grafismo nos corpos e miçangas (analisando o contexto mais à frente), não estou interpretando a experiência que vivi como uma “realidade diretamente vista ou conhecida, que não pode ser exprimida ou colocada por ‘linguagem’” (SCOTT, 1998, p. 312). O interlocutor não garante que o pesquisador acionou um mundo invariável ou não “descoberto” (LÉVIS-STRAUSS, 1978).

Quando, discuto o termo “ficções observáveis”, entendo o perspectivismo cosmológico como um ponto de partida. Argumento que existe um conhecimento

que não é adquirido ou experimentado exclusivamente pela visão. Tentei me afastar, das crenças em uma evidência “real”, assim como da percepção da experiência incontestável e verossímil. O que apresento, basicamente, refere-se à imaginação entre os “mundos” e relações de troca com os guarani.

As falas que transcrevi associam-se a uma ficção pouco “observável”, potencialmente. As narrativas guarani, foram “observáveis”, portanto, dentro do limite do olho físico (SCOTT, 1998, DAS, 2011).

Ao meu ver prefiro o termo “ficções observáveis”, em contraposição à “observação participante”, “inspiração etnográfica”, entre outros conceitos largamente utilizados na pedagogia. Observei longamente pouco e “experimentei” mais que participei (DELEUZE, [1981] 2003). Escapam, naturalmente, os espíritos, mortos e relações isomorfas.

Meu “objeto”, portanto, como afirmou Eduardo Viveiros de Castro (2013), é menos tradutor do “modo de pensar dos índios”, e me preocupam a projeção que suas visões e sistemas cosmológicos provocam em minha experiência (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, 2013).

A ideia não é encontrar, um sinônimo ou uma analogia correferencial em minha língua franca e a dos outros espécimes (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Na medida em que me foi permitido, aceitei a condição de troca, aceitando a comida e relação com os espíritos. A noção do currículo ligado aos corpos antropomorfos, Kuaray, Jaxy, e Nhanderu etc., que apresento a seguir, resume basicamente desejos, simbolismos e multivocalidade. Mundos ou corpos guaranis não puderam ser “capturados”. O que existiu foram os meus pontos de vista, e, pontos de vista, constituem basicamente perspectivas móveis (CARNEIRO DA CUNHA, 2014; VIVEIROS DE CASTRO, 200, 2013), marcado pelo afetamento e diferença.

4.1.2 Primeiras imersões

Durante minha permanência entre os guarani, observei a construção de uma escola indígena, como afirmo anteriormente. A primeira impressão ao observar uniformes indígenas, foi de estranhamento. Ao perceber as roupas invariavelmente maltrapilhas, imaginei que não possuíam recursos ou interesse para compra de vestimentas.

O binômio indumentária - população indígena, é o assunto mais comumente acessado em relação ao “encontro escolar” entre brancos e guarani (AQUINO, 2012). Marca um remorso pelos índios estarem expatriando-se, ao mesmo tempo que celebração, porque “apesar” da violência ocidental estariam “sobrevivendo” (BESSA FREIRE, 2012; RIBEIRO, 1977).

Em “O animal que logo sou”, Derrida (2011b) afirma, que a condição de definir o que é próprio do homem, um desses “próprios”, que tanto incomoda o autor; o Ocidente não nos tem permitido observar com clareza, a afinidade homem-animal - roupa. Para o animal, nus sem o saber, “excetuando-se o homem, nenhum animal jamais imaginou vestir-se” (DERRIDA, 2011b, p. 17). A indumentária, seria o próprio do homem. O “vestir-se” mesmo que falemos menos sobre o assunto, do que sobre a noção de escrita ou identidade, é indissociável da experiência, consciente ou inconsciente, de atribuir relações

Assim, nus sem o saber, os animais não estariam, em verdade, nus. Eles não estariam nus porque eles são nus. [...] O “vestir-se” é inseparável de todas as outras figuras do “próprio do homem”, mesmo que se fale menos disso do que da palavra ou da razão, do *logos*, da história, do rir, do luto, da sepultura, do dom etc. (A lista dos “próprios do homem” forma sempre uma configuração, desde o primeiro instante.) Por essa mesma razão, ela não se limita nunca a um só traço e não é nunca completa: estruturalmente. [...] O animal, portanto, não está nu porque ele é nu. Ele não tem o sentimento de sua nudez. Não há nudez “na natureza”. Existe apenas o sentimento, o afeto, a experiência (consciente ou inconsciente) de existir na nudez. Por ele ser nu, sem existir na nudez, o animal não se sente nem se vê nu. Assim, ele não está nu. Ao menos é o que se pensa. Para o homem seria o contrário, e o vestuário responde a uma técnica. Nós teríamos então de pensar juntos, como um mesmo “tema”, o pudor e a técnica (DERRIDA, 2011b, p. 17).

Em um outono de 2013 iniciei a tese de doutorado. As roupas ou os uniformes não eram mais chocantes ou visíveis aos meus olhos. Havia aceitado, depois dos cursos com José Bessa e as explicações dos interlocutores, que a roupagem mais nova ou esfarrapada é um acessório para vestir, exclusivamente.

A indumentária é, por excelência, podre ou esfarrapada. Uma aldeia guarani está localizada em meio à terra, corpos, lama, tudo o que “apodrece” (*ache*), para a linguagem guarani.

A utilização dos uniformes, mesmo devedora dos estudos sobre padronização e escolaridade, quando concernente aos indígenas⁷⁵ (AQUINO, 2012), ganham aspectos distintos. Entre os mbyá o uniforme é confundido com outras roupas

⁷⁵Ver Aquino (2012).

doadas por missões protestantes⁷⁶, que aceitam sem contestação. A questão dos uniformes é, portanto, um argumento que pretendo não “propor”; a discussão ao meu ver cabe aos guarani.

A explicação sobre os usos e apropriação dos uniformes feita por uma interlocutora são esclarecedoras, nesse sentido:

Para vocês a roupa é mesmo muito importante, mas para gente, não. Eu não ligo de estar com terra ou mancha, a terra é o *nhandereko* [refere-se à vida e ligação com os espíritos].

Pesquisadora: E os uniformes para a escola, tem algum diferencial?

Se a prefeitura comprar roupas vai ser bom, minha filha coloca para ir na escola do branco quando aqui está muito tempo fechado. Eu usei uniforme na escola do Paraná. Mas tudo o que é obrigação o guarani não gosta muito; você já sabe bem. Mas o *juruá* [branco, não indígenas] tem esse costume. Se nos der a roupa vamos ter que usar aquela todos os dias. Isso já não é muito bom, mas a roupa mesmo, o uniforme, como falam, por outro lado eu acho até bom, porque as crianças precisam de roupa para usar na escola e brincar. Isso se for a obrigação, né. (Evy, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Nas primeiras e depois sucessivas imersões em Itaxim e Mamanguá, observei a capacidade “crível”, dos guarani para interessar-se primeiro pelos objetos, e depois pelas interlocuções ou pessoas. O costume, como o uso de roupas, uniformes e miçangas, anteriormente, produzidas com sementes e, atualmente, por materiais acrílicos, ou plásticos, não são divididos do sagrado.

Após minha volta ao campo em 2013, refiro-me a passagem da interlocução que tive com Byai, citada no segundo capítulo, encontrei José Guajajara, primeiro indígena que me introduziu no território de Camboinhas com Tônico Benites em 2006. Entrar em um território com um membro conhecido traz mais afinidade para o convívio. Geralmente o período vespertino, é utilizado para a produção dos fumos, paus-de-chuva (*Oký Ra´anga*) e rotinas da aldeia⁷⁷.

Uma interlocutora sugeriu que muitos estrangeiros visitam a região. Afirmando que abrigou turistas e pesquisadores, mais pela troca de alimentos do que por interesse ou ânsia em oferecer a hospedagem. Os estrangeiros atrapalham a vida doméstica e o cotidiano espiritual guarani. Teria prazer em me receber, quando adentrasse em sua *teko* (casa), mas não na hospedagem prolongada. (Nesse momento, informei que não permaneceria longos períodos em Itaxim).

O porquê de muita gente, principalmente pesquisador ou turista vir aqui [sic] não entendemos muito bem. Morar em nossas casas é uma coisa que os

⁷⁶ Ver os artigos de Vilaça sobre o protestantismo nas aldeias. Cf. Vilaça 2013a; 2014.

⁷⁷ Aqui posiciona-se certa distinção, por ser efetivamente um período de encontro das artesãs.

Apenas mulheres conversam neste círculo, entretanto, não há uma proibição da figura masculina. O convívio e conversa entre as mulheres é mais assíduo por ser um período de atividades fundamentalmente femininas.

turistas do exterior e antropólogos já pediram, mas incomoda bastante. Aqui mesmo, na minha casa, já moraram dois [não divulgarei o nome dos moradores e, inclusive me incluo no grupo de “turistas” que anteriormente pernhoitaram em Itaxim]. O último aprendeu a falar muito bem guarani. Mas tem muitas coisas que não podemos ou gostamos de estar toda hora explicando... [...] explicar cada passo que damos, cada comida.... Eu até recebo, mas incomodam.

Logo continua

Mesmo os pesquisadores morando aqui não vão aprender tudo, porque não são como nós, né? Eu não me incomodo tanto, mas muitas famílias, sim. Porque muitos saem, ganham fama e depois nunca mais retornam. Acho que o melhor é uma visita, um dia bom para caminhar, conversar, um dia que a pessoa e o espírito dela está com vontade de orientar você (Evy, entrevista concedida em fevereiro de 2013).

Evy é uma das filhas mais velhas do cacique Miguel Benites (xamã); herdou a função de agente do Posto de Saúde, como falávamos no segundo capítulo. Aprendeu com sua mãe Marii, parteira do grupo, as tecnologias de maturação e manejo com ervas e benzimento para o parto.

Evy, Roque, Elaí, esposa de Roque, foram os meus principais interlocutores. Fui presenteada por suas famílias, com amuletos e cestos (*ajaká*) com simbolismos de proteção e resguardo. A relação mbyá, assim como a extensa circulação entre vivos e mortos foram escritas com suas contribuições. Como havia observado Pissolato (2006, p. 36), os grupos de Itaxim não têm o costume de abrigar brancos em suas casas, “antropólogos ou outros pesquisadores, que prestam atendimento regular”. Todas as proibições e permissões, passam pelo *nhande reko ete* especialmente.

O pernoite ocorre em ocasiões esporádicas ou em períodos festivos. O convite é feito ao branco nos ritos do Nhemongaraí (o batismo e colheita do milho sagrado), assim como em festas de aniversário em que dançam “forró”. Tais “danças, em oposição ao ritual, unem homens e mulheres aos pares e envolvem o uso de bebidas alcólicas” (PISSOLATO, 2006, p. 37).

O encontro celebra a comemoração dos aniversariantes, únicas duas celebrações que é consentido o álcool e abertura aos turistas.

“Festejamos ao estilo do juruá”, sublinhou Roque, geralmente o organizador das comemorações. “Esta é a única data que podemos dançar e comer com eles [refere-se ao não indígena]”.

A comida e os alimentos preparados ganham destaque nas cerimônias. O indivíduo estrangeiro por ser fundamentalmente um fornecedor, recebe presentes durante as comemorações. A entrada é permitida, assim como o oferecimento dos

alimentos. A relação passa por redes de trocas e contatos entre diferentes grupos e famílias (CLASTRES, 1978; PISSOLATO, 2006; PIERRI, 2013).

4.1.3 O outro

Algemiro Silva (2013), que etnografou a própria aldeia, afirma que necessitou, pelo menos dois meses, para introduzir a interlocução com um xamã. “Eu queria entrevistá-lo, mas não foi como eu imaginei. [...] Eu me via como um ser muito pequeno próximo a um grande sábio” (DA SILVA, 2013, pp. 8-9). Os horários para as reuniões com os anciãos têm uma conduta típica e horas adequadas; “[...] segundo nosso jeito de ser, não é qualquer hora que podemos chegar para pesquisar. Não é assim que funciona com os guarani. Tudo tem um tempo” (DA SILVA, 2013, p. 9).

“O xeramõi, meu pai, é responsável por tudo. Não podemos fazer nada, um ritual ou outra coisa sem consultar a ele. Se você quiser fazer da forma correta é assim que tem que ser; você tem que fazer justamente conversando com ele. Hoje em dia, muitos não escutam ou se aconselham tanto, o que acaba dando problemas sérios depois. Mas aos poucos aquele jovem, a moça vai aprendendo. Mas, demora mesmo, não é qualquer hora ou dia que se pode falar as coisas do espírito, as vezes uma resposta que você está pedindo não vai vir agora. Vai chegar daqui a três, quatro dias depois ou até anos. Isso não temos como determinar. Essas respostas podem chegar pelo sonho. Nhanderu pode enviar a você em uma noite, mas você deve se aconselhar sempre com ele. (Roque, entrevista concedida em agosto de 2015).

Ao que tudo indica (BASTOS LOPES, 2014, 2015), a interrupção com uma “pergunta”, marca o desrespeito em muitas interlocuções dependendo de para quem propriamente pergunta. O interessante é que quanto maior a afinidade e menor a procura por uma coleta hiperbolizada de dados (St. PIERRI, 2013), maior a quantidade de relatos que chegaram até mim, sem necessidade de entrevistas ou contagem.

Desviam para o interior de uma economia da troca noções difusas da nossa tradição ocidental e a do outro nativo (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Evy falou da hospedagem prolongada dos turistas atrapalhando as relações afins; além de outras narrativas que frequentemente reclamavam sobre os pesquisadores. Mesmo com a hospitalidade que recebi, não tanto no início, mas particularmente em meados da

pesquisa, quando⁷⁸, era recebida com melão (*merõ*), pinhal (*kurity*), carne (*o' o.*), as advertências de Evy, sempre chamam atenção sobre o limite necessário.

Permaneci em Itaxim e Mamangá a maioria dos anos (PISSOALTO, 2006; PIERRI, 2013). Os grupos compartilham comida e alimentos com o local que vai cerimoniar as festas. As comidas variam desde carne, milho, mantimentos imperecíveis. Itaxim, com frequência, é a escolhida para cerimoniar os encontros, por ser a região com acesso à Paraty.

Próximo aos dias 19 e 25 de abril em 2015, período em que é celebrado o “Dia do Índio”, Evy solicitou-me um gravador portátil como o que trazia para entrevista. Afirmava que para os mbyá⁷⁹ a data não é apreciada, pois restringi a condição “indígena” em um único dia por ano. Pedia, também uma fotografia com as imagens do cacique Miguel Benites e sua mãe, Marii, afirmando que não sabia escrever.

Os mbyá, assumem-se constantemente “analfabetos”, principalmente os mais adultos, que, com frequência, utilizam o termo para justificar a importância da escola. A alfabetização, como demonstrei e discuto em outros artigos, associam-se ao prestígio do jovem na sociedade, também tem relação com a luta das identidades e territórios. Não poderei aprofundar, mais do que discuti no segundo capítulo e em outros textos, a imagem indígena análoga às especificidades do “Dia do Índio” (cf. BASTOS LOPES, 2013, 2014) e a escolarização restrita ao ensino do português. Descrevo, as observações de Evy sobre o tema.

Evy: Alguns *jurua* [brancos, não indígenas] que vêm aqui e vê a festa que fazemos [sic] para o meu pai em abril, dizem que viemos comemorar o Dia do Índio, dia 19 de abril, mas não é verdade [refiro-me a esta celebração no quinto capítulo]. É uma tristeza, é o dia que mataram nossos parentes todos. Acabaram com eles. Muitos morreram com doenças e acabaram com várias populações.

Pesquisadora: Sim, o “Dia do Índio” é todo dia. Mas há algumas comemorações como o início do movimento indígena, onde as lideranças marcaram o início no dia 19 de abril. Qual sua opinião?

⁷⁸ Elizabeth Ramos doutoranda da Universidade de Coimbra (UC) foi minha parceira de campo desde o ano 2013. Minha pesquisa era direcionada para o currículo e a cosmologia e a de Elizabeth Ramos sobre a infância e cosmologia guarani. O trabalho tem grande contribuição e trocas de perspectivas a partir do encontro com Elizabeth.

⁷⁹ O Dia do Índio, celebrado no dia 19 de abril, é um festejo comemorativo oriundo do início republicano do país. Muitas escolas adotam a data como símbolo de diversidade. Em contraponto, essa celebração tem sido resignificada através das populações indígenas, marcando a data de criação do movimento indígena com a criação da União das Nações Indígenas (UNI), em 1980, entre outros momentos de agencialidade das populações que se valem dessa data para articulação política. Não vamos desenvolver o assunto, mas sugiro a leitura dos artigos de Bessa Freire (2000, 2001, 2004) e outros artigos que pude aprofundar o tema (BASTOS LOPES, 2013, 2014).

Evy: Eu sei. Nós fazemos também. Algumas vezes, nesse dia, nos convidam para cantar, o coral, e algumas crianças e mulheres vão. Ajuda na alimentação das famílias daqui. Mas foi o branco que escolheu esse dia para nós. Não foi *Nhanderu* que mandou. Todos aqui precisam ir nesse dia porque ajuda com o dinheiro que vem do branco. Mas não entendemos isso como Dia do Índio (Evy, entrevista concedida em 19 de abril de 2015).

Ironicamente, através da “troca” com o gravador, fiquei grata por oferecer um objeto que teria aproximação, semelhante aos braceletes e miçangas que recebi de sua família e fizeram parte da pesquisa. Frequentemente os grupos pedem que visitantes tragam alimentos ou outros produtos para as famílias que os recebem. Fui solicitada para fotografar imagens da família do cacique Miguel Benites. Essa ocupação que, posteriormente, tornou-se uma atribuição regular, ocorrem nas duas grandes festas anuais em Itaxim. A primeira, formalizada no mês de abril⁸⁰ e uma segunda em setembro.

O objeto tem sido um velho conhecido. No mestrado, ao analisar a influência dos líderes indígenas no início do movimento organizado indígena e os anos Constituinte (1987-1988), o gravador portátil do deputado federal Mário Juruna⁸¹ (JURUNA; HOHLFELDT, 1982, p. 24; BASTOS LOPES, 2011, 2014), ocupou grande parte das minhas pesquisas.

Juruna tornou-se conhecido e, em seguida, deputado federal, pela utilização política junto ao objeto; gravava as narrativas dos dirigentes da FUNAI e dos constituintes, passando-as para fitas cassetes, na medida em que contrapunha o fato dos brancos “esquecerem o prometido” em seus acordos.

O processo de troca entre as populações indígenas, especialmente a guarani, é atribuído pelo caráter de dádiva, valor e sacrifício (STRATHERN, 1999, 2014).

Como observa Arjun Appadurai (1991) e Marilyn Strathern (1996, 2014), mais do que determinar o tipo de objeto que deve ser classificado como mercadoria, é preciso observar a atribuição de valor e a sacralidade desses objetos.

De acordo com Haraway (1991) o termo “ciborgue”, voltando ao gravador, define qualquer conexão em que haja “um carro, um telefone ou um objeto eletrônico” (1991, p. 23). Um ciborgue é um organismo cibernético, assim como um

⁸⁰ Atualmente, Miguel Benites mudou novamente a data de aniversário – informou que mudou a data da celebração para setembro – o mês que afirma ter nascido. A mudança para a data original deu-se devido a mudança de um dos membros da aldeia, o mesmo cujo aniversário era em abril. O tempo e as idades assim como muitos costumes mbyá têm uma circularidade própria e intransferível.

⁸¹ Mário Juruna foi um índio xavante que teve sua candidatura apoiada pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), de Leonel Brizola, eleito como deputado federal no Rio de Janeiro (1983-1987).

híbrido de máquina e organismo. Funciona como uma criatura de realidade social e uma criatura de ficção, que mistura fronteiras do humano e a relação homem-máquina. Insisto em falar dessa referência não humana em nossa cultura e entre os mbyá, por entender que as redes ocidentais partilham igualmente do conhecimento invivível.

Estamos discutindo atualmente coabitação, comensalidade e participação (HARAWAY, 1991, 2015), que associam-se às diferentes ciências e culturas. Estas ciências atravessam organismos e cérebros artificiais.

O mesmo gravador pode ser útil, nesse sentido, tanto a “nós”, dito ocidentais, quanto à relação com sociedades que não introduziram a cultura do alfabeto, como a mbyá. Haraway, impacta as décadas de 1980 ,1990; com a afirmação, que “a tecnologia não é neutra [...] e, vivemos em um mundo de conexões – onde, é importante saber quem é feito e o que é desfeito” (HARAWAY, 1991, p. 32). A variabilidade de distinções políticas associada à tecnocultura, podem e foram utilizadas no caso do gravador, bem como na troca com miçangas.

Os mbyá utilizaram o gravador em situações específicas⁸² do *nhande reko ete* para a captura das rezas e o cântico do coral guarani.

Parece-me plausível, portanto, as observações de Strathern (1996; 2014, p 404-5), de que uma troca de perspectivas, não deve ser confundida, exclusivamente com a troca do olhar europeu. A troca pode ser útil tanto para os euro-americanos do século XXI, quanto para os melanésios⁸³ (no caso do grupo estudado pela autora). Há tipos de trocas que relacionam tipos mais sagrados que outros, como a troca por dádiva na revelação de uma local sagrado ou as trocas comensais – como o comer com os outros animais, para os *wari'* (VILAÇA, 2000, 2013a, 2013b) ou o comer com o grupo para os mbyá. BASTOS LOPES,2014; PISSOLATO, 2006).

Strathern (2014), desdobra uma teoria visual, afirmando que toda perspectiva, atribui outras perspectivas móveis. “As relações são o que faz as pessoas verem o que elas desejam” (STRATHERN, 2014, p. 40). Nessa variação,

⁸² É comum o uso de tecnologias nas aldeias guarani, o tema é explorado em etnografias citadas no primeiro capítulo (cf. MACHADO, 2008; PISSOLATO, 2006). O grupo utiliza as tecnologias de celulares e smartphones, além dos aparelhos eletrônicos de áudio e vídeo doados pela secretaria estadual, utilizados para a gravação dos ritos e celebrações.

⁸³ Para um comentário antropológico a respeito da troca e auto decoração entre os hagen (socialidades das terras altas da Papua Nova Guiné, Oceania) e redes da troca entre o Ocidente, sugiro ver os ensaios organizados pela antropóloga, Marylin Strathern (1996, 1999, 2014).

afirmo que não existe um mundo visível para ver, se os objetos, comida, dançarinos, festas, não estivessem “visíveis” ao observador.

O indígena não é, portanto, um tipo perceptível, mas inflete outra metáfora visual importante. O interlocutor oferece, assim, uma possibilidade à uma plateia que o confronta (STRATHERN, 1999, 2014).

Os mbyá durante um ritual não veem a si. “Ver” dançarinos, traduzir o que sentimos com a troca possibilitada pelo gravador, assim como observar a escolarização e os guaranis, marca uma tarefa do observador, mesmo quando o observador é um membro da aldeia (STRATHERN, 1999, 2014). Os dançarinos decorados durante o ritual do xondaro ou os braceletes cravejados com miçangas, não têm significado sem a presença do pesquisador. Em um dos casos narrados por Strathern (2014), analisando transações em que trocam pessoas, características das sociedades Papua Nova Guiné, assim como as relações euro-americanas contemporâneas, com a comercialização dos órgãos humanos e próteses (discussão que não aprofundarei o tema), os debates euro-americanos sobre as transações e negociações envolvendo tecidos humanos e máquinas de transplante (HARAWAY, 1999), oferecem choques interessantes sobre o conceito de mercadoria.

Os códigos são interessantes para pensar as trocas de vidas que funcionam como permuta, já que estamos falando em sociedades ameríndias, onde a escolarização garante parte da renda familiar e sustento de metade das famílias. Vêm se potencializando, portanto, nos últimos anos, negociações com os programas e pactos de escolarização federal que garantem o sustento dos mbyá.

A sobrevivência em Itaxim não é sustentada apenas com a venda do artesanato.

O valor dos objetos, portanto, ganha um significado exótico. Entre os mbyá transformar objetos e ritual em mercadoria é frequente. As mercadorias podem ser trocadas por dádivas, cura espiritual ou valor monetário. Todas as trocas acontecem entre afins, para quem a espiritualidade tem grande influência e valor em permutas. As trocas também podem ocorrer com os estrangeiros.

Em “A vida social das coisas”, Arjun Appadurai (1991), por exemplo, procurou desconstruir o etnocentrismo, de que as populações do Oriente ou outras, não podem estabelecer relações comerciais sem perder a cultura. Nas aldeias, a troca

ocorre por mantimento e venda de objetos. Um grupo produz e o outro valida a venda.

Não necessariamente o ato de vendagem constitui uma troca monetizada. A troca pode ocorrer por artesanato, roupas e alimentos. O costume marca uma sobrevivência anterior à entrada dos brancos e do dinheiro (*pira pira*) (CLASTRES, 1978) nas aldeias (BENITES, 2012, 2014). As divindades permitem a troca como forma de manter a afinidade entre as famílias. Manter a coletividade a partir da troca, é fundamentalmente uma premissa que Nhanderu está sendo atendido.

“Antes do branco vir para cá o guarani trocava alimento, semente, peças. O dinheiro é coisa de vocês, não precisamos dele para sobreviver. Você precisa de dinheiro? Não, você não precisa. Se o seu vizinho lhe der o que você precisa, você não vai precisar do dinheiro. Ele não serve para você comer, ou vestir, ou nada, ele serve só para fazer você trocar e isso você pode fazer com outras coisas sem ser com o dinheiro. A troca é uma coisa muito antiga, muito boa mesmo, mas o dinheiro do branco atrapalha. Mas precisamos ter, é importante ter hoje em dia o dinheiro. Mas se podemos trocamos por leite, por artesanato, alimentos, damos e trocamos também. Nhanderu fez o mundo para sermos unidos e não divididos pelo dinheiro como os brancos são. (Roque, entrevista concedida em agosto de 2015).

Os cestos (*ajaká*) e os desenhos com formatos variados, organizam o cotidiano guarani. Os balaios e os colares com os grafismos de coração traduzem o matrimônio e a vida afetiva, evidenciando a condição de não hostilidade entre um homem e uma mulher (DA SILVA, 2015); o símbolo da borboleta e cobra caninana (*Nhocaninã*) expressam amizade e a relação afim com outra família. Um balaio serve para carregar os alimentos; e as miçangas funcionam como receptáculos místicos. O trançado que representa as cobras significa proteção aos que estão dentro do cerco de Nhanderu. No capítulo cinco, volto a discutir sobre os grafismos de forma detalhada. Abaixo temos a descrição das formas de trançar e a sacralidade dos objetos.

O *ajaká* [cesto] tem muitos formatos, alguns, antes de começar a fazer eu sonho qual é o que eu vou fazer no dia, outros não preciso. Trazemos a taquara de Mamangá. Antigamente se fazia o *ajaká* só para trazer o milho, mandioca e frutas colhidas do mato. Hoje a maioria das pessoas fazem para vender, porque não temos mais o *Ka'gui* [matas], como antigamente. Agora temos que vender os artesanatos para trazer alimentos para nossas crianças e velhos. O mais comum que fazemos é o *Ta'anga*, eles não são sagrados tem desenhos comuns. Hoje em dia são feitos muito mais *Ta'anga* que não tem significado sagrado, são feitos para comercializar para os brancos, em Paraty eles vendem muito. O guarani desenha e pinta com tintas, fazemos muitos desenhos [sic] chamar a atenção do *jurúá*, já que não vão entender mesmo os desenhos sagrados. Fazemos muitos colares (*Mbo'y*) para mulheres e pulseira (*Poapy reguá*) também. Dos desenhos sagrados que fazemos o mais comum são os da cobra coral (*Mboi Pytã*), da cobra jararaca (*Mboi Para*). Elaí, entrevista concedida em abril de 2015.

De acordo com Chakrabarty (1997), quando o sobrenatural incorporado a mercadorias participa ativamente da negociação com os brancos, contrastam-se os efeitos violentos e normativos (AUGUSTINI, 2011) que estruturam os objetos em uma lógica padrão. Voltarei a discussão dos objetos posteriormente; entretanto, é importante destacar o saber-fazer dos cestos, assim como os braceletes com os amuletos de proteção. Ambos expressam um saber-fazer que não pode ser ensinado, a não ser por parentes consanguíneos.

Outros exemplos, como a população tukano (TUKANO MENEZES e RODRIGUES, 2014), os *wari'*, onde um membro transmite de forma individual o conhecimento para o filho ou para o neto classificatório (VILAÇA, 2000, 2013a), são exemplos, de como o conhecimento adquire relações específicas a partir da transmissão de um indivíduo para o outro. Entender quando ocorre uma generalização da cosmologia é, portanto, importante para pensarmos o currículo.

Os padrões de relação de conhecimento e transmissão expressam uma particularidade importante. O conhecimento é constituído por contextos desassociados do ensino escolar (RCNEI, 1998; DCNEI, 1999). Um determinado contexto pode sugerir que um professor guarani pode ensinar um determinado conhecimento, quando a função é unicamente feminina ou masculina. O contato currículo - cosmologia, marca uma lógica conflitante entre a linguagem *desencantada* dos currículos, e, por outro aspecto, a cosmologia guarani (BENITES, 2012; CHAKRABARTY, 1997; S. BENITES, 2015).

Os relatos sobre em que consiste a educação do tipo masculino e feminino, as formas permitidas para minha entrada ou, no caso, a troca dos alimentos e objetos, comuns ao grupo, marca uma relação distinta no contato com os interlocutores. Não trouxe neste capítulo; portanto, o número máximo de dados e interlocuções que observei e nem o que entendo como o autêntico “currículo indígena”. A escola ao meu ver, representa a troca (negociação), em relação ao desejo pela instituição. A troca por carne (*o'ò*), peixe (*pira*) ou sal (*juky*), assim como o currículo, são exemplos que a negociação circula toda a vida guarani.

4.2 Território e Movimento

A América e o Caribe, quase em totalidade, dividem os grupos indígenas em subgrupos. A UNESCO avalia moradia e acesso à escolarização como indicadores

de modo de vida adequado (CEPAL, 2015). A abrangência da CEPAL alcança 74% das populações aldeadas em todo território sul-americano. Mencionamos parte dessa relação no terceiro capítulo, mas aqui retomo, os indicadores sobre o território. Os indicativos⁸⁴ afirmam que existe uma combinação de posições do discurso em sentido duplo: a incorporação no mundo ocidental provoca ora a ideia de expropriação dos ritos indígenas, assim como a ligação com o Ocidente é considerada positiva, e deve vir acompanhada de escolarização.

Tecnologias, urbanização e a relação com o uso desses recursos (CEPAL 2012; CELADE 2012, 2015), apresentam desigualdades entre as populações indígenas e os brancos.

A disparidade estaria estritamente combinada às desigualdades do uso do território e educação. De acordo com a CEPAL (2012, p. 6), a falta de acesso à escolarização demonstra um quadro menor nas zonas urbanas; embora, a pobreza dos que residem nas metrópoles, seja superior à dos indígenas que habitam o campo. O demonstrativo apresenta baixos níveis de saúde e escolarização em áreas campestres.

A acessibilidade à educação e a tecnologia relativa às populações urbanas apresentam níveis menos baixos; é o caso do Chile e Argentina, onde a maioria das populações mapuche e guarani concentram-se no contexto urbano. As populações têm acesso à política de alfabetização; mesmo com escassa política de demarcação do território. Em contraposição, populações campestres têm melhor qualidade de moradia e, em alguns grupos, a estatística de doenças, diminui em relação aos grupos urbanos (CELADE, 2012; CEPAL, 2015).

Nas fronteiras meso e sul-americanas, as populações não participam da decisão sobre os territórios com o Estado. Além da qualidade de água potável e habitação apresentar níveis mais baixos que o de escolarização indígena (CEPAL, 2015).

Os territórios não têm uma política de demarcação e isso passa pela relação, como demonstrei, com as redes de trocas e as conexões espirituais com outras culturas e países.

⁸⁴A referida metodologia de medição da pobreza infantil foi desenvolvida, inicialmente, em 2003, pela UNICEF, pela Universidade de Bristol e Escola de Economia e Ciência Política de Londres. Pouco depois, em 2008, a CEPAL, a partir de uma oficina regional da UNICEF para América Latina e o Caribe, adaptou as medições para pobreza na infância ameríndia nos países latino-americanos e caribenhos. Para mais informações, ver, CEPAL (2012, 2015).

As organizações mundiais não avaliam os contextos religiosos. A concentração das populações em florestas ou planícies, muito comum nas cosmologias ameríndias não são consideradas pela Unesco ou outros órgãos federais.

Os dados marcam a educação como produto para equiparar conflitos e propor uma adequação aos modos de vida ocidental. Entretanto, os institutos não avaliam a consubstancialidade espiritual ou as redes específicas de contato com o território (CELADE, 2012; CEPAL, 2015).

Os indicativos da Unesco e Cepal avaliam os modos de vida e a escolarização a partir de um padrão ocidental.

Como afirma Tatendy Antunes (2010), no contato com brancos, os xamãs censuravam a informação dos mitos e os aspectos alusivos ao *nhande reko ete* (modo de vida). Isso fez com que as etnologias mantivessem ideias equivocadas sobre a localização guarani. São comuns histórias em que os mbyá ludibriavam os missionários quando interrogados sobre sua crença e cultura (CLASTRES, 1978; MELIÀ, 2011). “Eles enganavam os *juruá* e aplicavam o *jeroké* (inversão da história, engano, fingimento) (TATENDY ANTUNES, 2010, p. 41). Por adoção, os etnólogos teriam, também sido ludibriados. Estudos incorporam diferentes linguagens e taxonomias para representar informações a respeito do mesmo território, quando, em parte, os mesmos têm nomes e grupos semelhantes. Também encontramos nomes e adjetivos para representar grupos e culturas diferentes, quando estamos falando de uma mesma simbologia (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

A incorporação do *jeroké* como prática falsa para denominar lugares, interessa-nos no sentido dos “equivocos” do contato e a relação espiritual com os lugares guardados guarani, “os locais imperecíveis” (LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013). Neste sentido, famílias que se distinguiram como subgrupos distintos, como *karijó*, *mbyá*, *xiripa*, *kaiuwa*, *iarai pain*, foram divididos no etnônimo, mas, mantêm, a inter-relação de proximidade e parentesco (BENITES, 2012, 2014).

Marc Augé (2000), afirma que um lugar antropológico⁸⁵ estabelece uma semi-ilusão. O pesquisador identifica aqueles que estuda com a paisagem onde os

⁸⁵ Sobre o “lugar antropológico”, Marc Augé defini-o da seguinte maneira: “Reservamos o termo ‘lugar antropológico’ àquela construção concreta e simbólica do espaço que não poderia dar conta somente por ela, das vicissitudes e contradições da vida social, mas à qual se referem todos

encontra e identifica. O lugar-comum do antropólogo é, precisamente, aquele em que se discute o lugar que diferentes populações ocupam, trabalham e vivem. De um modo geral, analisamos de forma equivocada, povos com relações irregulares de localização (CHAMORRO, 2004; MELIÀ, 2011). As migrações possuem formas próprias para pensar a territorialidade.

Entre as inúmeras definições para conceituar a ideia de lugar, Augé (2000) conceituou as geografias do “não lugar”. Nesse contexto, “se existe o lugar como ‘não lugar’: ele não existe sob forma pura; lugares frequentemente se recompõem e relações paralelamente reconstituem-se” (AUGÉ, 2000, p. 84).

Tal distintivo tem sido utilizado para falar do local virtual. Como exemplos de não lugares temos, os pontos de trânsito, as ocupações provisórias, as plataformas dos cartões de créditos; passagens de estações de metrô, que conduzem aos “não lugares”.

O conceito captura o oposto ao lar, marca espaços públicos com rápida circulação, associados à individualidade e coletividade solitária. Os grandes mercados e armazéns, seriam esses modelos. Na África Central, como na Índia, os mercados representam formas de controle cívico como lugares de trégua e fuga. As regiões de troca, ao longo da semana, fazem rotação de meses e dias de mercado. Os locais para os cultos são fixados apenas em datas específicas ou em contextos regulares.

Como afirma Augé, “o etnólogo, portanto, vê-se como o mais útil e consciente dos indígenas” (AUGÉ, 2000, p. 50). Entre os mbyá, Tatendy Antunes (2010) afirma, que *karijó*, classificada como uma etnia, é uma indumentária feita com penas de passarinho e fibras vegetais. Não é uma etnia, como outras etnografias descreveram. Mbyá, “mbua”, na nomenclatura concedida por Schaden, 1962 e outros pesquisadores (CLASTRES, 1978; CHAMORRO, 2004; MELIÀ, 2011; LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006) designa gente, “nós” da mesma família e que comem do mesmo cesto (*ajaká*).

Nhandeva, conceitua “nós”, do mesmo grupo. Para os xiripá, o termo que qualifica a etnia, refere-se ao pedaço de tecido utilizado para cobrir as genitálias. Kaiuwa (kaiowá) qualifica os comedores de macaco, e assim sucessivamente

aqueles a quem ela designa um lugar, por mais humilde e modesto que seja” (AUGÉ, 2000, p. 57-8, tradução nossa).

(BENITES, 2012, 2014). De acordo Antunes, “os pesquisadores classificaram como se cada um fosse uma etnia diferente” (TATENDY ANTUNES, 2010, p. 42), embora, tenham afinidades e nomes semelhantes mantido pela rede de contato.

4.2.1 Mundo guarani e horizontalidade

Estudos mais atuais de Aldo Litaiff (1999; 2015, p. 30),⁸⁶ “atestam que os guaranis estavam presentes na região sul e sudeste do Brasil, desde 1400 ap. JC e não 750 ap. JC”. A afirmativa contrapõe a teoria, que seriam recém-chegados na região litorânea fluminense (LITAIFF, 1999, 2015). Uma busca por um local marcado por Kuaray encerra tipicamente todo o ciclo escatológico das aldeias guarani. A relação dos grupos com o território mistura-se a uma multiplicidade de outras relações. Um *teko* (terra) pode significar tanto um território, quanto o modo de ser (*teko porã*), e formas de convivência entre os grupos.

A duplicidade entre o guarani e o ambiente que o cerca, personifica os aspectos das caminhadas (*guata*). Os mbyá caminham em sentido leste, procurando por lugares sagrados. De acordo com os interlocutores, o questionamento mais frequente dos cientistas é por que os grupos se concentram na região litorânea. A pergunta avalia o sentido místico para o trajeto. As populações sempre circularam por áreas específicas do litoral, permanecendo, em cada uma delas, por um a cinco anos no máximo (NIMUNDAJU [1914] 1978, LADEIRA, 1996, 2007; PISSOLATO, 2006).

Um conjunto de áreas fixadas em uma mesma região, expressa frequentemente a área de um grupo familiar extenso, formado por cerca de 5 a 10 famílias, e não muito mais que esse quantitativo (PISSOLATO, 2006).

O mundo guarani não ocupa a proporção do que consideramos globo terrestre; ocupa pontos específicos do mesmo território. A origem do mundo distende-se do norte da Argentina até o estado de Santa Catarina, margeando o litoral sul, a partir de Itajaí ou Paranaguá, no Paraná (PISSOLATO, 2006). Aqueles, qual o trajeto migratório inicia no Paraguai, seguem em direção ao território leste do Paraná e atingem o litoral a partir dos estados de São Paulo. As duas extremidades

⁸⁶ Sobre os dados arqueológicos e recentes descobertas sobre a permanência das populações guarani na região costeira do Rio de Janeiro anterior à colonização, sugiro os estudos de pós-doutorado produzido por Aldo Litaiff, “Les Fils du Soleil: mythes et pratiques des Indiens Mbya-guarani du littoral du Brésil.” Thèse présentée à l’Université de Montréal, Québec, 1999.

constituem a totalidade do universo, ambas têm ligação com a Argentina e o Paraguai (LADEIRA, 2007); algumas ligam-se também ao território do Chaco Paraguaio, onde habitam povos chiriguanos, próximo às fronteiras do Império Inca (CHAMORRO, 2004; MELIÁ, 2011).

A origem do mundo guarani, portanto, está localizada em Paranaguá, litoral paranaense do Brasil.

Todas as aldeias recebem um nome, mesmo aquelas não ocupadas há uma ou três gerações (LADEIRA, 1992, 2007, PISSOLATO, 2006). Os homens adultos guardam um mapa mental do território formado a partir da localização dos *tekos*, os territórios originais. As pedras indicam o local onde se encontra os caules do mundo (*Yvy Rapyta*). Tais construções confirmam os locais que contém elementos imperecíveis, orientados pelos espíritos (LADEIRA, 2007). Os pontos marcam pequenos pedaços de terra deixados pelas divindades. A ruína das antigas missões jesuíticas, onde estabeleceram-se os primeiros aldeamentos Tupi, simbolizam sinais desses antigos aldeamentos. O caminho indica Casas de Rezas (*Opy*) ancestrais (H. CLASTRES, 1978; LADEIRA, 2007; LITAIFF, 1996; 1999; MELIÁ, 2011), frequentemente os grupos caminham em direção as ruínas coloniais na região de Misiones, Argentina. Diferentes rituais de cura e danças são realizados e proferidos. Os caciques conduzem o grupo a achar o território iluminado pelos espíritos. Abaixo descrevo a análise de um interlocutor que explica a simbologia de Misiones:

Uma terra sagrada, é o que nós dizemos. É sobre isso que as pessoas perguntam: os índios não param, só vivem viajando para lá e para cá. Mas, na verdade, não é isso. Eles viajam sempre, procurando, por esses locais. Entendeu? É tudo sagrado. Nhanderu mostra o caminho. [...]. Na Argentina tem as pedras que Nhanderu ilumina mostrando aonde estão. Mas antes, tudo vem pelo sonho. Você sonha e depois, às vezes, depois, só depois de dois, três anos, é que a caminhada vai acontecer. [...] minha avó sonhou com essa terra aqui [refere-se à Itaxim]. Somente depois chegamos aqui. A gente estava em Espírito Santo [...]. Eu sonhei com a cachoeira lá em Mamanguá, e somente depois de muito tempo, depois de anos vigiando a ilha [refere-se ao seu trabalho de posseiro de uma das ilhas na região de Paraty], eu encontrei, no meio do mato, a cachoeira do meu sonho. [...]. O meu espírito precisou estar preparado para ver e atravessar a cachoeira. Mas também não é pra ficar ansioso, isso atrapalha as coisas. Precisa viver o *nhandereko* todo dia. Com calma, devagar. Depois que você encontra o lugar, o local do sonho, Nhanderu ilumina o local para você. Mas há também as pedras certas que Nhanderu iluminou no início do mundo. Estão em várias partes. (Roque, entrevista concedida em fevereiro e agosto de 2015).

O relatório da demarcação de Itaxim afirma que a primeira ocupação no litoral Sudeste ocorreu no estado de São Paulo, em 1902 (CALIXTO, 1902 *apud* LADEIRA, 1992, pp. 19-24). Pouco depois, houve o encontro de Nimuendaju com os grupos

nhandeva que dirigiam-se ao litoral paulista, em 1905 (PISSOLATO, 2006). O autor ([1914]1987, pp. 8-13), diferenciou os grupos tañingá (1820), oguauíva (1820) e apapocuva (1870). Um aldeamento próximo à margem de Itararé, em 1910, era habitado por cerca de 500 pessoas na primeira metade do século XIX (NIMUENDAJU, 1954, pp. 55-6). Todos os aldeamentos contêm as pedras sagradas.

Em relação ao grupo que encontrou com Nimuendaju ([1914] 1987) no início do século XX, o pesquisador confirmou; “Esta meia dúzia de paraguaios [guarani] me deu mais trabalho, que cento e cinquenta oguauíva. Entretanto, não consegui retê-los, reuniram seus pertences e saíram pelo mundo muito provavelmente em direção ao mar. Nunca mais tive notícias deles” (NIMUENDAJU, 1987, p. 107). Os pesquisadores analisam o movimento das famílias e a relação de sacralidade com um mar invisível. Tudo o que é marítimo tem relação com o sagrado e espíritos.

Um indivíduo mbyá, pode criar conjuntos diferentes de aldeamento, dependendo do tipo de agrupamento que deseja construir (PISSOLATO, 2006). Os conterrâneos concentram-se no grupo de consanguinidade ou podem incluir outros grupos afins ao núcleo familiar. Todos os indivíduos tornam-se habitantes do mesmo território. Nas palavras de Roque:

Tem muitos anos que a gente está aqui já [estávamos falando sobre o grupo familiar do cacique Miguel Benites que migrou do Paraná à Paraty, Itaxim]. Então fomos para o Espírito Santo, retornamos para cá novamente. Depois do Sul, fomos direto para o Espírito Santo, ficamos em São Paulo. Não era, acho, o lugar para a gente ficar. Passamos em vários lugares, várias aldeias. Em Boa Esperança [Espírito Santo], lá ficamos um ano, até a falecida vó, ainda era viva, indicou essa terra aqui para voltar. Indicou para nós, para o meu pai, aí viemos [sic]. Aqui, não havia ninguém na época, nem outras aldeias ou pescadores. Só tinha uma casa lá embaixo. E estamos aqui até hoje. Todo mundo gosta daqui. Aqui é reconhecido, homologado, mesmo. Depois de 1994 para cá, tantas casas já foram construídas. [...] só os guaranis mais fortes mbyá conseguem chegar perto do mar, não são todos, sabia? (Roque, entrevista concedida em fevereiro de 2014).

De acordo com Strathern (1996), tendo como referência o modelo de Latour (2013), o pensamento em redes (de pessoas, lugares, objetos) deve ser mais privilegiado que o de território locais ou lugares fixos. Latour (2013), desaprova a Antropologia por ela estar presa ao território, incapaz de pensar em redes, redes de lugares, pessoas, mercadorias ou outras relações.

As falas de Roque, assim como outros interlocutores, apontam para esse movimento de redes de matrimônios, parentescos e territórios (LADEIRA, 1992, 2007; PIERRI, 2013). Analisar sob redes de lugares, e não lugares fixos demonstra

como os lugares são passíveis de manipulação, quando construímos narrativas (STRATHERN, 1996). Em suma, os lugares são assimétricos e pouco objetivos.

Os mbyá têm permanecido por um longo período em Itaxim. Justificam sua paralisação, afirmando que precisam guardar os *tekohas* (território sagrado), embora, não gostem de fazê-lo. As famílias constantemente afirmam a má sorte de uma paralisação antinatural, como as que são obrigados a praticar.

A escola é o único elemento isolado que não tem alternância de pessoas ou muda após os ciclos lunares. Qualquer construção, como o espaço das casas ou o próprio local funerário, muda após quatro voltas da lua, geralmente o tempo de maturação das horticulturas e o tempo que Nhanderu fez o mundo.

A escola foi construída em analogia aos espíritos, até que um acidente causado por fogos de artifícios queimou as tapeçarias e móveis. A extremidade do prédio foi incendiada, queimando partes internas e externas da casa. Os guarani posteriormente ao episódio construíram outra escola, com novos materiais e recursos do governo. A construção artesanal, no entanto, foi substituída por rebocos de concreto e pastas de alvenaria. Pedro, líder da escola, assim relata o acidente:

A escola foi doada por Aldo Locurto. [...] Ele era um japonês. Chegou uma moça italiana na aldeia intermediária do Aldo Lo Curto e me informou – eu era o responsável na época – que Aldo queria realizar uma doação, mas uma doação somente para o índio. [...] A gente aproveitou, e dissemos que precisávamos de uma escola [...], bem na hora da inauguração soltaram fogos para política e caiu uma faísca em cima da escola. Era tudo de sapê, madeira e queimou. A escola queimou no dia da inauguração. [...] estavam o secretário do município lá de Angra dos Reis. Estavam os prefeitos também, um partido e um vereador, pensaram que não ia acontecer, mas aconteceu. Era de piaçava, o prédio [...]. Depois nós aproveitamos todos os caciques que estiveram ali. O meu pai estava, o Augustinho lá de Araponga, seu João, seu Demécio, nós aproveitamos a oportunidade. [...] já que aconteceu esse acidente, vamos aproveitar que está todo mundo aqui e pedir que seja construída outra de alvenaria. Antes de dois dias, mandaram todos os materiais e foi feita a construção. Antes era tudo natural (Pedro, entrevista concedida à autora, agosto 2015).

A origem dos materiais e construções guarani passam por ritos de purificação e adoração xamânica. Ao utilizarem outros elementos para construção, a escola manteve-se protegida dos acidentes, entretanto, o prédio, destoou dos simbolismos das arquiteturas local. As práticas xamânicas transportam uma fluidez de significados e objetos variados, que trocam com outros grupos e famílias. Portanto, cada aspecto da relação entre “índio” - não índio, algum elemento se torna inexprimível ou conflituoso (CARNEIRO DA CUNHA, 2009). Em Itaxim, o processo do contato e a escolarização são pensados pelo plano do xamanismo. Os Nhanderus atravessam toda prática pedagógica sem que o governo tenha

consciência ou interesse em tal fato. O interessante, nesse caso específico, é perceber como a escola tem uma influência particular no cotidiano das famílias e na localização dos grupos.

Existe uma ambiguidade atribuída aos territórios fixos e não fixos. Ao mesmo tempo em que as construções alternam frequentemente suas rotas e famílias, existem locais que mesmo não ocupados por duas ou três gerações, os mbya ocupam novamente (CLASTRES, 1978; BENITES, 2014; LADEIRA, 2007).

A reocupação desses locais sagrados, geram conflitos com grileiros e chefes de fazenda; principalmente em pontos ocupados por plantações de soja e milho. (BENITES, 2014).

Um exemplo desses locais, é a ocupação das ruínas, em Misiones, Argentina. O processo de povoamento guarani⁸⁷ iniciou durante o final do século XX. A Universidad Nacional de La Plata, foi construída em terras que pertenciam anteriormente aos mbyá-guarani. A construção ocorreu perto da Reforma Constitucional Argentina de 1994, ano em que as populações tiveram maior visibilidade e alcance político. A instituição foi credora de parte da propriedade pertencente à empresa Celulosa, que doou parte das terras à universidade em Valle do Arroyo, Cuña Pirú (província das Misiones).

Em 1994, os mbyá iniciaram um pedido de restituição. Os grupos apresentaram como proposição ao conflito, um mapa com formas de ocupação e uso da superfície do prédio com passagens subterrâneas para abrigar as famílias guaranis e estudantes. No projeto coabitavam grupos mbyás e membros da universidade (OTTENHEIMER; GARCIA *et al.*, 2009).

A instituição recusou a proposta, apresentando documentos que comprovavam os mbyá como intrusos ou estrangeiros. O conflito, 15 anos após sua origem, ainda não tem decisão jurídica oficial.

As relações entre o sagrado e o contato com a sociedade externa, na incorporação desses locais guardados são exemplos interessantes. Além dos pontos cosmogônicos de Misiones, Argentina, quais os mbyá não abandonam mesmo com conflitos sangrentos, assim como a demarcação de Itaxim no Rio de Janeiro, a própria noção de corpo e sua variação, entendo que marcam um território guarani

⁸⁷De acordo com a informação dos pesquisadores da Universidad Nacional de la Plata, a ocupação mbyá substituiu uma ocupação anterior de população kaingangue, que migrou por razões não precisas ao Brasil, cf. Ottenheimer, Zubrzycki, Garcia *et al.*, 2009.

(BENITES, 2012; S. BENITES, 2015). Os corpos dos indivíduos mbyá duplicam-se ou são simultâneos (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2013), particularmente em relação ao corpo e seus espíritos (PIERRI, 2013; TATENDY ANTUNES, 2010).

Os corpos hierarquizados e agrupados na cultura ocidental (ARTAUD, ([1971], 2007; DELEUZE, 2011), diferem do corpo, no caso mbyá, que muda de um lugar para o outro e cria outros territórios, com a sua própria extensão (LADEIRA, 2007, PIERRI, 2013). Se parece que estou sugerindo que a relação com o xamanismo entra frequentemente em contato com as políticas de currículo e negociações pelo território, chegamos a um entendimento interessante.

A simbiose entre esses dois corpos: cosmologia e território, foi o que mais observei entre os interlocutores e o que as famílias repetiram constantemente.

4.2.2 Teko Rio de Janeiro – Itatim, Sapukai, Rio Pequeno, Araponga, Mamangá, Caminho do Céu, Teko ka'aguy Hovy Porã

Egon Schaden (1962) observou três deslocamentos no início do século XX oriundos das regiões do leste paraguaio e pedaços da Argentina em direção ao Brasil. Muitos grupos teriam passado pelo Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Os primeiros deslocamentos ocorreram cruzando o litoral paulista durante anos os 1924 e 1934 (LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006). Um terceiro movimento ocorreu em 1940, contemporaneamente às famílias guaranis que residem no Rio de Janeiro. Os grupos caminharam da Argentina, Misiones até o entreposto sul do Paraguai (LITAIFF, 1999, 2015; MELIÀ, 2011). O primeiro grupo mbyá da região de Paraty e Angra dos Reis são do final de 1950. Um grupo originário de Rio Silveira, uma ocupação até então proveniente do estado de São Paulo, permaneceram em Paraty-Mirim por cerca de oito anos e posteriormente partiram para o Espírito Santo (PISSOLATO, 2006).

As famílias fixaram-se em Caieiras Velhas, fundando o primeiro território de Boa Esperança. A partir dessa primeira ocupação, o rio Paraty-Mirim, se tornou passagem de rotas e migração para muitos povoados guarani (PISSOLATO, 2006). Atualmente, encontra-se, desde 1990, em Itaxim, a família do cacique Miguel Benites. A família é oriunda do oeste do Paraná, como narrado por Roque.

Itaxim (Paraty-Mirim), tem uma composição populacional de dez a cinco famílias. De acordo com Pissolato (2006), que residiu no território durante o período

de 2001 a 2004, haviam dois núcleos-chefes: um chefiado pelo cacique Miguel Benites e outro associado pelo casamento com um branco e uma mulher, membro da família guarani. Havia uma hostilidade entre os dois grupos da mesma filiação. A distinção foi reafirmada, inclusive, entre os trabalhadores brancos do entorno, que costumavam atribuir duas aldeias: uma “de cima” e outra “de baixo”.

Na parte superior, permanecia Miguel, com seus parentes consanguíneos e afins. Em contraposição, o grupo de baixo, era “ocupado por uma família, cujo chefe é um homem branco, falante mbyá (língua que usa entre os seus), casado no Rio Grande do Sul, com uma sobrinha do líder da aldeia Araponga” (PISSOLATO, 2006, p. 35).

A organização da segunda família, refere-se ao grupo que formou Camboinhas durante as últimas décadas. Os antigos grupos, recentemente, estão em outra aldeia, localizada em Maricá. Apesar da localização em um território sambaqui, os guarani enfrentaram grandes desafios com a especulação imobiliária, que tinham como objetivo a construções de *resorts* e condomínios fechados. A aldeia, após a saída de Camboinhas, chama-se Teko ka'aguy Hovy Porã,

Não dava para as famílias permanecerem muito tempo em Camboinhas. Algumas pessoas falam que o Darcy vendeu a terra que estava errado, mas ali era muita areia, desde o início sabíamos que o importante era segurar a terra e respeitar o que tinha ali.

Pesquisadora: O que tinha ali?

Respeitar o espírito, a terra que estava ali embaixo. Os brancos mexem sem saber nessas coisas. Eu estava ali na época do incêndio, um incêndio que denunciemos como criminoso e não deu em muita coisa. Era muito difícil segurar as famílias naquele espaço sem nada, só com areia. Não havia como plantar e nem pescar. Há muito tempo nossas famílias não conseguem viver apenas da caça, pesca e menos do artesanato. Precisamos juntar o que conseguimos com o roçado e com o artesanato. Como os parentes iriam fazer roçado naquela faixa de areia, não tinha como, entende. [...] o governo quando deu Maricá, deu-lhes um pedaço grande de mato. O mato [ka'aguy] garante a sobrevivência. Mas isso não significa que precisamos ficar parado em um pedaço só. (Joaquim, entrevista concedida em agosto de 2015)

As rotas parecem conter certa circularidade de redes de informação e pessoas, quase sempre entre os grupos consanguíneos e afins. São comuns disputas geralmente pela posse do território e cacicado que é orientado pelos espíritos e indicado por um conselho ancião.

A aldeia de Bracuí ou Sapukai (Grito) é a mais antiga da região, localizada no cume do Morro Bico de Arraia (LITAIFF, 1999; 2015). Na região residem Algemiro com sua família e o cacique João Silva⁸⁸. A família, migrou do Rio Grande do Sul,

⁸⁸ João Silva, faleceu em julho de 2016. A aldeia permaneceu em luto e ritos funerários por um ano.

passando, em seguida, por Santa Catarina, instalando-se posteriormente em Sapukai (PISSOLATO, 2006). Pissolato (2006) enfatiza que, no início dos anos 2000, a população compreendia cerca de 250 pessoas com relações consanguíneas e afins. Teriam criado um ponto de referência para outras famílias, como a do cacique Miguel Benites e outros moradores, que procuravam passagem do Sul para o Sudeste.

De acordo com Algemiro, *Nhande reko Sapukai ete*, dentro da língua mbyá, corresponde a “socorro”, “grito”, como o de um guerreiro. *Tekoa* é um lugar que produz elementos essenciais para o grupo. O conjunto desses elementos corresponde a possibilidades de vida com pouca morte e rivalidade entre os afins. “*Tekoa* significa os lugares onde vivemos, relacionado à terra, *yvy*, com nossa cosmologia, porque não moramos em qualquer aldeia. Vivemos em um lugar que *Nhanderu ete* escolheu para nós” (DA SILVA, 2013, p. 10).

Em virtude das distinções dos variados *tekoa*, agrupam-se muitos tipos de *teko* (modo de vida). Eles correspondem a relação com outras culturas, como os brancos e o conhecimento herdado dos espíritos. As observações de Vera Mirim (João Silva) para incursão no território de Sapukai, são esclarecedoras nesse sentido:

Eu sonhei com *ka'aguy* [mata] quando era ainda muito jovem, lá no Rio Grande do Sul. Foi um período em que eu fiquei muito triste, porque eu tinha perdido meu avô e meu irmão. Quando eu estava chegando ao Bracuí, desde a primeira vez que entrei onde hoje é a aldeia, eu vi que ali era o lugar do meu sonho. Eu encontrei *jatei*. No sonho eu também vi o mar e senti que tinha *ka'aguí mirim* [mata pequena]. Eu vi *ka'aguí mirim*, mas precisava provar que realmente aqui existia *ka'aguí*. Antes de um guarani pegar um porco do mato, para provar que aqui realmente existia *ka'aguí mirim*, eu já havia sonhado que um guarani pegaria. [...] O guarani observava muito de onde vinha o sol porque a aldeia tem que estar por dentro de *Nhamandú Rapé*, onde o sol passa. [...] A primeira coisa de bom que aconteceu aqui, quando viemos para cá, foi que a maioria das crianças que nasceram viveram. Poucas faleceram. Foi isso que *Nhanderu ete* prometeu. Realmente, para existir um *Tekoa* grande, bom, é preciso ter várias pessoas [...]. Tem que existir, entre outras, uma parteira, um sonhador – *oexarau va'é* – uma pessoa que dá nome guarani às crianças, outra pessoa que faz a cura espiritual e faz remédios” (DA SILVA, 2013, pp. 16-7).

A abrangência das diferentes pessoas e elementos sagrados transportados a um *teko*, como cita João Silva, conecta-se à educação do tipo masculino e feminino pela cosmologia. Ao descrevermos os territórios é visível uma associação direta entre dois pares de contraste: as coisas do *teko* representam uma inter-relação do território com a propriedade e os seres que o cercam; simbolizam, por outro aspecto, os tipos masculinos, femininos, atribuídos ao modo de “ser” e “viver” no território.

Como afirma Algemiro (2013), João Silva, cacique de Sapukai, é o próprio responsável por dar nomes espirituais às crianças de Bracuí e outros *tekoa* menores de São Paulo. O batismo é realizado com sementes do milho, erva-mate e mel (*eí*). João Silva, pai de Algemiro, adquiriu a qualidade de sonhador (*oexa ra'ú*) posteriormente à perda dos parentes afins e outros grupos conterrâneos. As revelações oníricas intensificam-se a partir dos acontecimentos trágicos, atribuindo entre outros aspectos o xamanismo e os rituais mais intensos de cura.

“Um xeramõi passa por muitas transformações, não é à toa que o espírito escolheu ele e não outro. É muito importante ouvi-lo. Pode ser uma Xejary'y [xamã mulher], elas também têm esse poder de cura e de descobrir o que esconde o espírito daquela pessoa que está vindo falar ou entrar na aldeia [...]. Quem faz o parto geralmente é uma xejary'y e não outra, ou alguém que vai ser uma. As tristezas que acontecem na vida da pessoa, faz com que Nhanderu dê a ele uma resistência, um sensível no espírito diferente. [...] O sonho é muito importante para nós e ser sonhador vem de muito tempo, quanto mais ancião, mas você deve escutar aquele espírito que está falando para você. Mas as grandes revelações, mesmo, como já te expliquei só se vai conseguir ouvir no mar, tem que estar beirando com ele. (Pedro, entrevista concedida à autora, agosto 2015).

As relações com o sagrado constroem espaços particulares. Como sugeriu Algemiro (2013), existem lugares para cortar e enterrar o cordão umbilical, fazer o sepulcro e um rito funerário. Para João Silva (DA SILVA, 2013, p. 17), “antigamente os sonhos eram mais valorizados pelos guaranis. Toda vez que um guarani sonhava com um lugar, ele ia procurar o local”. Os locais capturam parte dessa provisoriedade que podemos denominar, “não lugares” (AUGÉ, 2000) originalmente (DELEUZE, 2006). O pajé incorpora o conhecimento dadivado pelos hiper-indivíduos. Em relação ao xamã, “não é, a coerência interna do discurso que é procurada, a consistência advém do reforço mútuo, dos planos que o curador exprime” (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 109). Cabe ao líder reunir muitos pontos de vista; tantos quantos consegue incorporar em torno de si. Através do xamanismo os indivíduos perpetram o sagrado. Observam-se, nas multivocalidades do xamã (LITAIFF, 2015; PEIRRI, 2013), o princípio duplo e semelhante do conhecimento que ele transporta.

Ao que tudo indica, para os mbyá, *nhanderuvixa tenondé guá'i* corresponde à dádiva distribuída a alguns indivíduos que enviam conhecimentos específicos (SILVA, 2013). De acordo com Algemiro e outros interlocutores, *arandu tenondé eté'i* é o conhecimento utilizado para fazer o bem, com bons agouros; distinto oposto de *arandu vai kué*, que pode trazer o mal a outra pessoa ou a um membro afim.

Além de tais variações, existe ainda *arandu marae'y rã*⁸⁹, aquele que procura pelo conhecimento de *Nhanderu ete*, que não se apropria de imediato, exemplificando uma sucessiva busca entre as divindades e os mundos póstumos. Quando se menciona esse saber, deve-se utilizar a partícula *rã*, indicando futuro, que associa pressupostos ligados à *Yvy marae'y*, caminho do imperecível – “Terra sem Males” – e saberes análogos. Discuto o conceito do imperecível posteriormente.

Araponga, outra área indígena próxima à divisa com São Paulo, é ocupada desde 1970 por famílias dissidentes da aldeia Bracuí (cf. LADEIRA, 1992, 2007; PISSOLATO, 2006). Araponga e Rio Pequeno formam grupos menores em extensão, comparados à Sapukai e Itaxim. A convivência histórica entre os diferentes subgrupos estabelece relação de parentesco e afinidade entre as aldeias.

Em Araponga, o grupo familiar que fundou a aldeia, ocupa uma área negociada com um proprietário local. Posteriormente à morte do líder, que não deixou um sucessor indicado, um novo chefe afim, aparentado ao cacique João Silva, assumiu a liderança, Tamoi Augustinho Silva (PISSOLATO, 2006). Os habitantes não ultrapassam 40 a 50 membros, que correspondem, basicamente, ao núcleo familiar do cacique. A aldeia possui uma sala de extensão que funciona como uma escola, como sinalizo na introdução. Especificamente nesta região, não estive no território, embora tenha podido conviver em determinadas ocasiões com o cacique e outros membros de sua família. Os grupos estiveram reunidos em duas ou três reuniões nas celebrações do xondaro e em conselhos anciãos em Itaxim.

Frequentemente repassam-se notícias sobre a falta de funcionalidade das escolas e professores entre as aldeias. Tal troca tem relação com a permeabilidade de informações e trocas de parentesco.

A circularidade passada através das redes indígenas, chegam tanto no centro da cidade de Paraty, como em outras aldeias vizinhas.

Rio Pequeno, forma outro território, próximo à cabeceira do Paraty-Mirim. A população é composta por subgrupos nhandeva com parentesco com os grupos mbyá. De acordo com Nimuendaju (1987, p. 25) e Schaden (1962, p. 12-15), é bem possível que as populações guaranis oriundas do Sudeste no início do século XX

⁸⁹ De acordo com Algemiro (2013), e, segundo o modelo da linguísta Ruth Monserrat (1989,2011), *rã* é a partícula com significado de futuro nominal. Correspondente a (r)ama da língua tupinambá. Em oposição, o termo em tupinambá teria outra forma de usar a palavra: (p)uera, utilizada como passado nominal. No idioma mbyá, esse passado nomina-se idades *kue*.

fossem, em sua maioria, falantes nhandeva. Cadogan (1959) afirmou que a relação entre os grupos nhandeva foi muitas vezes patrilineada pelo casamento entre outros subgrupos guarani, muitos, mbyá. Também entre os anos 1920 - 1930, era frequente o rapto de mulheres mbyá por indivíduos nhandeva da região do Alto Monday (Paraguai). Os casamentos se estabeleciam como rapto.

Entre os mbyá do Rio de Janeiro, os nhandeva são considerados afins por compartilharem de crenças e costumes semelhantes com as outras aldeias, inclusive Itaxim, mas sempre me referiram que são distintos – designando-os como, os “outros”. O local da reserva Rio Pequeno como Araponga, adquiriu uma sala de extensão pedagógica, constituída por Aldo Lo Curto, nos anos 1990.

O acesso à região ocorre somente pela subida íngreme da Serra do Mar. Os habitantes nhandeva para vender os artesanatos e os que estudam nas imediações, precisam percorrer entre quatro a cinco horas de caminhada para chegar à Paraty.

As caminhadas acontecem diariamente em longas estradas e barrancos, até a subida para entrada do rio Paraty-Mirim. Rio Pequeno é um local com difícil acesso e sem iluminação. O automóvel usado para locomoção do grupo, o único da aldeia, foi deteriorado com o excesso de uso.

Como outros territórios em processo de demarcação, existe ainda, neste estreito, a aldeia Arandu-Mirim⁹⁰, cujo cacique é Roque. Arandu-Mirim está localizada no saco de Mamanguá, em Paraty. De acordo com as últimas notícias sobre a demarcação e permanência no local, Roque informou certa vez:

“Eu não vou sair daqui. Eu falei isso para o Ministério Público Federal: daqui vocês só me tiram morto. Aliás, nem morto; me enterram aqui mesmo. Quero ser enterrado aqui. Eu vi essa terra há muitos atrás em um sonho. Eu precisei esperar o tempo certo e quando estava passeando nas ilhas eu subi a cachoeira mais alta. Aqui não tem luz, água, passamos aquele cano que você viu, mas ela vem direto da cachoeira. Por ser mais o ka’gui [mato], muitos desistiram preferiram ficar em Itaxim. Muitos já não conseguem [refere-se aos outros moradores mbyá que retornaram]. Mas a ligação maior com o espírito você só faz aqui. (Roque, entrevista concedida em 2013).

Arandu-Mirim, terra pequena, ou aldeia Mamanguá, foi criada a partir de um sonho concedido à Roque. O estreito é cortado por uma queda d’água próximo à Itaxim. Roque enfatiza constantemente o fato de Arandu Mirim permanecer no estreito de maior conexão com os espíritos e outros seres.

⁹⁰Fora os limites de Paraty e Angra dos Reis, existem duas terras que, como mencionei na introdução, foram criadas recentemente: Terra Indígena Caminho do Céu, criada em 2013, em Itaipuaçu; e Teko ka’aguy Hovy Porã, formada em 2012, em Maricá. Nesta última, foi fundada uma escola, com professores e redes de ensino. Os grupos estão em processo de negociação com a secretaria estadual. É nesta aldeia que reside o grupo oriundo da aldeia de Camboinhas, Niterói.

O grupo, de uma forma geral, utiliza o local para os rituais de cura ou distanciamento da cidade. A visão (*exa pyxo*) que dá acesso à parte densa da mata e ao manguezal, é facultada somente aos mbyá e outros homens brancos, trabalhadores permitidos na região.

A visão guarani (SECIN, 2014) perpetra os sentidos do corpo físico, associado a extensão dos órgãos em ligação com a divindade. Os guarani não permitem que todos tenham acesso à mata, principalmente nos períodos chuvosos, quando as cobras e os jacarés multiplicam-se. É uma função meramente masculina entrar no mato para a caça, ensinada a partir dos 8 anos de idade por um representante masculino. A idade, no caso, não se conta em anos específicos, o costume foi herdado dos brancos, como explicou uma interlocutora, durante a festa do cacique Miguel Benites, perto de completar 115 anos⁹¹.

Precisei pelo menos dois anos para ter permissão para entrar em Mamangá. Fui direcionada pelas mulheres e observei a colheita de frutos e ervas para a produção do artesanato. No mesmo ponto, Roque solicitou que fotografasse sua “imagem de cacique”, na qualidade de chefe de Arandu Mirim.

A região não tem escola, e Roque e sua esposa, preferem que o local não tenha instituição. As preferências dos poucos moradores⁹², que atualmente se concentram em Roque e sua mulher, indicam que a escolarização é restrita ao território de Itaxim, próximo ao núcleo familiar de Miguel Benites.

Arandu Mirim funciona como uma reserva fornecedora de insumos e caças. Os membros utilizam as colheitas para a produção do artesanato, captura de cobras e animais de grande porte, preferencialmente, o tapir, a paca e o porco-do-mato. Os materiais recolhidos em Mamangá são exibidos durante o preparo dos alimentos ou na exposição da caça para toda a aldeia.

As reservas em Arandu Mirim estão em processo de identificação pela FUNAI (CPI- SP-2015). As famílias que aguardam a demarcação se mantêm na região a partir de um acordo verbal com um proprietário de terras. Até o presente momento, o relatório de Arandu-Mirim aguarda a última avaliação.

⁹¹ Há uma contagem lunar que celebra os 115 anos de Miguel Benites e 113 de João Silva, Sapukai, já falecido, entretanto esta contagem não segue nosso calendário. No capítulo V, abordamos mais um pouco a celebração dos aniversários.

⁹² Até 2014, havia em Arandu Mirim um grupo de duas ou três famílias. Atualmente só se encontram Roque e sua esposa, Elaí na região. As famílias, entretanto, retornam à Mamangá de tempos em tempos. É comum também o direcionamento de jovens da aldeia de Itaxim à região, para serem iniciados na caça e na coleta de frutos ou corte de madeiras.

4.2.3 “Terra sem Males”

As etnografias frequentemente extraem um sentido para as migrações e procura por *Yvy marãey*, a “Terra sem Males” ou imperecível guarani (cf. SCHADEN, 1962; CLATRES, 1978; LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013). Em uma passagem descrita por Leon Cadogan (1952, p. 234), o autor assim nomeia “Terra sem Mal”:

Creio que um estudo minucioso destes heróis que ingressaram no paraíso sem sofrer a prova de morte concentraria muita luz sobre as migrações em busca de *Para Guachu Rapytá* [o grande mar]. A origem do grande mar, *yvy marã ey* – a Terra sem Mal, cujas causas deixaram um tanto perplexo a Nimuendaju, todos eles obtiveram a graça (*i jaguyjé*), na era contemporânea nesta terra, como dizem os *Jeguaká-va* [nomenclatura para grupos guarani], que encabeçaram migrações para o Brasil, devido ao ingresso no paraíso que se faz cruzando o mar (*Para Guachu*)” (CADOGAN, 1952, p. 234, tradução nossa).

O tipo de explicação se aplicaria perfeitamente ao grupo de Itaxim; no entanto, se o conceito corresponde a uma apropriação mítica, próximo ao “paraíso cristão”, como advertiu Melià (entrevista concedida à autora em novembro de 2014) ou corresponde a um mundo subaquático com pontos específicos, esses, são pontos interessantes de advertência e reflexão. Melià ressaltou, “O Nimuendaju falou isso como uma hipótese. A partir dos ava-guarani, dos nhandeva, apapocuva. [...]. Evidenciando: “o curioso nessa ‘Terra sem Mal’ é que ela tem tido uma acolhida exagerada por parte da nossa sociedade, que viu neles uma espécie de fusão. É como o paraíso divino, a explicação para a ‘Terra sem Mal’” (Melià, entrevista concedida em novembro de 2014).

Outras etnografias apontam que entre os ava-kaiowá, não existem resquícios ou procura por um caminho imperecível (cf. PISSOLATO, 2006, p. 30). Em contraposição, Elda Aquino (2012, p. 81), autora kaiowá, defende a dissertação argumentando: “*Guata marangatu yvy marane’ype* – caminhada de busca da terra sem mal”. Elda Aquino, assim como Tônico Benites (2012, 2014) afirmam que a procura e a extensão por um mundo imperecível, ocorre de forma contínua e com variabilidade de versões, também entre os ava- kaiowá.

Observamos o conceito povoado por muitas discordâncias e de fato com similaridades a um paraíso cristianizado como argumentou Melià (2014), no entanto, os pontos interessantes ocorrem independente da aceitação ou recusa pelo conceito. Os excessos, sugeridos por Melià (2014), sublinham ao meu ver, os excessos de tentativas para capturar o conceito de território e individualização guarani.

“Terra sem males” – ou caminho não corruptível – não tem ligação propriamente com um mar visível, mas, com as possibilidades de interação com as divindades e os corpos imperecíveis (*aguyje*) (LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013). Em Itaxim em umas das interlocuções que considero mais relevante, Pedro assim sugeriu a possível constatação para a cosmogonia *Yvy marãey*.

Pedro: Eu fico reparando quando vou à cidade. Tem aquelas casinhas aqui, que ficam cercadinhas [...]. Na nossa cultura é bem diferente, porque Nhanderu, quando fez a terra, falou: “vou te mandar lá para a terra, mas você não está indo para dividir”. Por isso que o antropólogo, “eles”, fazem essas pesquisas

Pesquisadora: Os antropólogos perguntam muito sobre o caminho?

Pedro: Todos fazem essa pergunta. Se a gente quiser morar em qualquer lugar, a gente pode morar. [...] Nhanderu, ele não falou assim: “Você vai e aquele lugarzinho ali, vai ser o seu”. O pedacinho que a gente tem é a hora que a gente morre, porque aí você vai ser enterrado naquele pedacinho. Aí sim.

Logo continua:

Pedro: [...] eu aprendi com meus pais, com meus avós, que já faleceram inclusive, eles vieram do Paraguai, Argentina, e vieram embora para cá. O que se procura é o mar! Que é o fim do mundo! Daqui você não tem mais para onde ir. Só abeirando, abeirando até chegar ao porto seguro. O porto seguro é *yvy marãey*, depende da sua fé, da sua confiança, diziam meus avós há muitos anos atrás e ainda existe isso. É uma área muito sagrada. Não é qualquer pessoa que chega. Nem nós guaranis mesmo, se não acreditar em Nhanderu, você não vai conseguir chegar onde se quer. [...]. Não é um lugar fechado, cercado, como vocês pensam.

Em seguida, esclarece sobre o termo:

Tenho que trabalhar bastante, muito mesmo para Nhanderu para conseguir. Não é a pessoa, não é “Eu”, pessoa, que estou querendo; é o espírito. [...] E não é qualquer pessoa que pode chegar perto do mar. Todas as pessoas, toda a população guarani que está aqui no litoral, em Sapukai outros, eles conseguiram. É através da força e da revelação. Não são todos os grupos que tentam e que conseguem chegar na beirada do mar.

Pesquisadora: Então vocês têm uma força; por isso estão próximos ao mar?

Pedro: É espiritual, né? É revelado: “vocês vão conseguir chegar lá!”. O mar mesmo, que é o mundo, você não vê. Aqui no mar [refere-se ao litoral de Paraty-Mirim], não é para fazer exploração. A gente não brinca com o mar como vocês brancos porque o mar é o principal entre a gente, para nossa cultura. Agora o *jurúá* [branco, não indígena]; não. Ele toma banho, faz o que quiser na beira do mar. Toda revelação, a muito boa mesmo que a gente escuta, é no mar [...]. Mas tem muitos parentes que não falam mais na cultura deles. Entre eles não conseguem mais falar a língua. [...]. Mas todos os guaranis que eu conheço, que vêm morando assim na beirada do mar, todo mundo tem e preserva a língua guarani. (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015).

Como sugere Graciela Chamorro (2004), os europeus ficaram surpresos ao perceberem que parte dos ciclos tupi anunciavam sua chegada. Observa-se a navegação sobre o Atlântico carregada de simbologias anteriormente descritas pelos mitos tupi-guarani; alguns designando os brancos como antigos ancestrais míticos que retornavam (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). Para os mbyá, os brancos (*jurúá*) são estrangeiros de outras ilhas, habitantes do mundo que não é *yvy marãey*, filhos

da lagarta, como referíamos no segundo capítulo. Há uma quantidade razoável de versões sobre o que, propriamente, o termo designa ou o que corresponde. O mar, ao que tudo indica, ocupa um lugar ambíguo, com dois fluxos centrais heterogêneos: o elemento é sagrado e respeitado pela força, ao mesmo tempo que é temido; os grupos não se alimentam ou aproximam-se com frequência.

Esse aspecto, poderíamos dizer, tem relação com o não lugar (AUGÉ, 2000), entre-lugar (BHABHA, 2010) presente na literatura sobre territórios, mas, mais do que qualquer outro conceito, é interessante perceber o mito e a multiplicidade de variações. As variações desorientam uma possível essência da cultura guarani (CARNEIRO DA CUNHA, 2014). As dualidades e afecções entre *Kuaray* e *Jaxy*, comprovam que as mitologias se desassociaam de qualquer padrão ou repetição.

A condição dos corpos para tornar-se imperecível, prevê um caminho individual. “Para chegar à ‘Terra Sem Mal’, ser *aguyje*, perfeito, é preciso bastar a si e ir solitário” (CLASTRES, 1978, p. 100). O movimento dos caminhos consubstancia uma circulação de crenças, algumas como condição de algo intangível, a qual se tenta chegar ainda em vida e não em um destino póstumo. A imortalidade é pensada como a contraordem da vida coletiva (CLASTRES, 1978). Inês Ladeira disse, certa vez: “os guaranis, por motivos religiosos e éticos, não disputam terra. A demarcação dos territórios não faz sentido em seus sistemas. Não é qualquer terra que lhes interessa: os mbyá visam pontos específicos” (LADEIRA, 2007, p. 68).

Por outro aspecto, a demarcação é procurada como estratégia para suas mitologias e sobrevivências do parentesco. A escolarização, como falávamos, circula esses aspectos, escolhendo um caminho para a sobrevivência entre o mundo letrado e a instituição perecível dos brancos.

De acordo com Algemiro (2013), passam entre vivos e mortos os “*teko eté’i*: rezas, cantos e danças. *Teko marae’y* – vida espiritual, sagrada, ligada à *Yvy marae’y*, “Terra sem males”. Para você alcançar a “Terra sem males”, você precisa seguir *teko marae’y* e *teko eté’i*” (DA SILVA, 2013, p. 18). Isto é, um corpo imperecível.

Portanto, o que traduzimos sobre as mitologias e origens, não pode ser analisado como algo perceptível ou tradutório.

4.2.4 Territórios Etnoeducacionais

A política que embasa os territórios etnoeducacionais é uma realidade recente no Brasil. Voltamos aqui a discussão sobre os etnoterritórios. O conceito foi criado na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009. Os encontros tiveram como proposta a constituição de um Sistema de Ensino Próprio Indígena⁹³. O sistema contém ordenamentos, organização e construção dos currículos indígenas. Recentemente está em discussão no MEC, tal sistema, regido pelas próprias comunidades (BANIWA, 2011; POTIGUARA, 2013; SECADI, 2015).

Os territórios⁹⁴ etnoeducacionais estabelecem, que independente da divisão político-administrativa da União, as terras, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos ameríndios estão inscritas na qualidade de território etnoeducacional.

Um território, nesse contexto, é caracterizado por relações políticas, filiação linguística e práticas culturais compartilhadas (art. 6º, Decreto nº 6.861/2009). A legislação agrupa conceitos comuns que já demarcaram os direitos territoriais em outras constituições federais (cf. BASTOS LOPES, 2011, 2015), acrescentando o item educativo à legislação.

Os etnoterritórios estabelecem um plano e objetivos para as políticas que rege, e deve ser aprovado pelas secretarias estaduais e federais de ensino.

Um processo inicial define as ações e em seguida é criada uma comissão gestora, constituída, obrigatoriamente, por bases mistas, com representantes indígenas e não indígenas. A equipe elabora o currículo e a partir de um diagnóstico orientado pelos próprios membros das aldeias, firmam uma pactuação de acordos, celebrando objetivos entre indígenas e brancos (LUCIANO BANIWA, 2011). “A partir desse momento, a comissão mista orienta o acompanhamento da execução do plano de ação, [...] reunindo semestralmente a equipe da SECADI, conforme o Decreto nº 6.861/2009, para a constituição do etnoterritório” (POTIGUARA, 2013, p.

⁹³ A constituição de um Sistema Próprio de Ensino Indígena ainda é introdutória. Foi encaminhado ao MEC como funcionaria esse sistema próprio de ensino, mas desde o ano 2009 ainda não houve maiores discussões. Os territórios etnoeducacionais criados nesse encontro, por exemplo, estão sob a orientação da SECADI. (POTIGUARA, 2013).

⁹⁴ Existem, até recentemente 22 territórios etnoeducacionais pactuados e parte em estado de consulta; entre eles os territórios do Rio de Janeiro que não se filiaram ao programa. Entre os 22 estados já pactuados, todos têm seus respectivos planos de ação elaborados por base mista de indígenas e não indígenas. O MEC prevê a criação de, e pelo menos, mais 12 etnoterritórios, perfazendo um total de 41 pactos em rede nacional (POTIGUARA, 2013; SECADI, 2015).

340). A política é associada à língua, cultura e educação. Em suma, o território assume o tema central nas políticas de currículo.

A argumentação proeminente afirma que o território é essencial para os indígenas. A afirmativa é interessante, tanto quanto a negativa. A relação dos indígenas com os territórios, como observou Pedro, Roque e outros interlocutores, carregam variações de uma população para outra. Entre os mbyá, o território não é fixo, preparando formas de vida entre o indivíduo e o espírito. A fixação em um só local dá-se como a contraordem da vida coletiva. Implica um elemento exclusivamente de passagem; uma vez que Nhanderu não os mandou ao mundo com o propósito “de dividir”, como ressaltou Pedro na passagem anterior.

Os territórios etnoeducacionais compreendem visões paradoxalmente distintas. Apesar das conquistas políticas ao pensar o território independente das federações administrativas, os pedagogos indígenas modernos devem constituir currículos bilíngues com objetivos definidos e normativos (BANIWA, 2011). O currículo constrói um plano de ação, regulador do que a população deve produzir. A composição de base mista, entre indígenas e não indígenas, decide os pactos de educação com padrões e normas que devem ser avaliados por membros do MEC. Um fator irônico, principalmente quando a noção de território para muitas populações tem outras referências, que o conceito de pactuação ou aliança (BENITES, 2014; ALBERT E KOPENAWA, 2010).

Ao meu ver os “sistemas próprios de ensino indígena”, surgidos na conferência de 2009, talvez sejam uma alternativa mais interessante que os etnoterritórios.

4.3 Currículo e lógica dos sensíveis

Certa ocasião em Itaxim, Roque e Pedro, argumentavam os objetivos inadequados que as secretarias de ensino exigem. Circulam pelas aldeias segredos que não podem ser publicados em um livro ou material didático. Informam que não podem passar muitas orientações aos *juruá* (branco).

Roque: Nós temos coisas aqui que não vamos mostrar para a secretária, diretora de Educação. Não podemos. A maioria desses segredos é o meu pai que decide se pode falar. Nem nós mesmos... muitas coisas não podemos saber. Depende da pessoa e do espírito da pessoa. Se é professor indígena ou não, isso vai depender.

Pesquisadora: Então não são somente segredos para o *juruá* [não indígenas]?

Roque: Não. Há segredos, por exemplo, que eu entendo e outros não, porque depende de meu espírito. Cada um o espírito fala alguma coisa. Muita coisa depende do espírito da pessoa e do que o meu pai [*xeramõi*] pode estar respondendo para aquela pessoa. No caso do juruá, menos ainda, né? Se vier a presidente, a secretária de Educação, nem assim as questões do espírito serão reveladas para elas. Além de ser individual, como já disse. Não são todos que podem saber ou informar qualquer coisa. Mesmo a pessoa sendo diretora, secretária ou outra coisa. Na verdade, a maioria das coisas da aldeia apenas o meu pai tem acesso. Então se você pensar o verdadeiro conhecimento de Nhanderu só pode ser passado por ele; por isso que o que chamam de educação, que no caso é o ensinamento de Nhanderu, para nós o principal, ele é passado pra pessoa.

Logo continua

Você vai ouvir muitas informações boas passadas pelos professores, eu não estou dizendo pra você que elas não são importantes, mas o conhecimento mesmo é realizado individualmente e em segredo. (Roque, entrevistas concedidas em fevereiro e agosto de 2015).

Os segredos e invisíveis guarani mostram que podemos estender nosso território epistemológico a qualquer consistência que permaneça originária ou inflexível (VIVEIROS DE CASTRO, 2013). As políticas normativas do currículo subsumem *Kuaray* e *Jaxy* (os irmãos sol e lua) e outros sagrados. Em um caso ocorrido com os mbyá de São Paulo, por exemplo, Oliveira e Santos (2014) relatam que o *xeramõi* (líder mais velho) reclamou das interpelações excessivas, dos docentes universitários que estavam lecionando para os professores indígenas no magistério produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e Centro de Trabalho Indigenista de São Paulo (CTI).

Em um exemplo curioso, os mbyá explicam que a interrupção, pode ser consensual para o branco, porém, é malvista para o guarani.

O *xeramõi* é um receptor, foi dadivado por *Nhanderu* a comunicar e repassar informações entre vivos e mortos (MELIÀ, 2011). Interromper um *xeramõi* é um desrespeito à retórica, quando atrapalha a fala com interrupções excessivas. Como afirmam: “a boca fala sobre o que o peito, *nhande py’a*, está cheio” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 122). O pensar não é restrito a faculdades mentais (DESCOLA, 2001, 2010) ou ao cérebro (BELAUNDE, 2006; OVERING, 185), mas avulta outras partes do corpo.

Em analogia a uma tradução do verbo “pensar”, os pesquisadores concluíram: *Nhe* = reflexivo; *mbo* = o causativo; *py* = peito; transcrevendo de forma literal: “pensar”, corresponderia, “fazer dentro do próprio peito”.

No mesmo exemplo, o xamã criticava, as insistências dos pesquisadores em decodificar o “como se dança” o ritual do xondaro⁹⁵, afirmando que os grupos “não são todos iguais” (OLIVEIRA; SANTOS, 2014, p. 124), e mesmo entre os brancos, se todos compartilhassem de mesmo irmão consanguíneo ou parente afim, não dançariam de modo analogamente idêntico ou semelhante.

Os pesquisadores destacam a dificuldade para realizar uma pesquisa com os guaranis, já que não é com perguntas que nos comunicamos com o *xeramõi* (líder espiritual). Os mbyá apreciam dizer que é possível ter um conhecimento radicalmente distinto de um indivíduo para o outro. As expressões do xondaro ou outros cânticos, fogem a qualquer padrão de repetição já visto.

De acordo com Anthony Seeger (1980), a ornamentação de uma parte do corpo, está relacionada ao intangível, associado a determinado ofício em uma sociedade. Entre os suyá, o furo na orelha referêcia pessoas que ouvem bem, internalizam a ordem estabelecida. Os grupos consideram o ouvido, o depositador dos códigos morais, ao contrário da mente ou cérebro (SEEGER, 1980, 1981). O disco labial correlaciona-se à agressividade e belicosidade masculina, enfatizando a autoafirmação.

Entre os xavante (LOPES DA SILVA, 2006; WHELCH, 2014), populares pelo uso chamativo da perfuração no corpo, o toco na orelha com pedaços de madeira atribui a qualidade de ouvinte e o botoque, qualifica o orador.

Certa vez, agora repetidamente as mulheres, me chamaram para trançar o cabelo, para que eu não ficasse exposta aos malefícios, que ocorrem no trabalho. Pediam que cultivasse o hábito de trançar o cabelo, guardando o corpo dos espectros e seres negativos. Os espíritos negativos introjetam-se mais facilmente pelos cabelos soltos ou desgrenhados. O trabalho docente por falar em excesso, extrai energia do espírito e da região que resfria o ponto cardíaco (*py'a*); também o órgão que os guarani pensam ou falam (BENITES, 2015; OLIVEIRA; SANTOS, 2014).

O professor, nessa variação, como nós, brancos ou como o nativo, tem uma profissão de responsabilidade. A escola não funciona como meramente um elemento estrangeiro, chama atenção a forma com que o *aguyje* (caminho não

⁹⁵Xondaro pode referir-se à condição de guardião, designado por alguns espíritos-nomes advindos de determinada região, como me referi no capítulo dois. Também pode referir-se ao estado de arte, dança ritual realizado para celebrar as divindades – irmãos mais velhos – dos grupos mbyá.

corruptível) orienta a escolarização. Tal relação com os *Nhanderu* e outros seres, incorpora uma linguagem híbrida. Os espíritos e divindades quando penetram a escola são incorporados ao meio.

A adoração e as relações com a espiritualidade expressam a condição do *status* político do indivíduo. Isso é análogo ao pensamento das populações indígenas que, como observamos, tem outras possibilidades e conexões com o espírito e corpo (BELAUNDE, 2006). Minha intenção não foi aprofundar, portanto, os mundos cosmogônicos guarani, como demonstrei, outras etnografias ao longo dos anos, exploraram melhor o tema⁹⁶ (CLASTRES, 1978, LADEIRA, 2007, MELIÀ, 1979,2011, PISSOLATO,2006; PIERRI, 2013). É interessante, entretanto, ressaltar a diferença entre corpos (físicos- não físicos) e conhecimento indígena. As escolarizações circulam a relação entre divindade e sagrado.

4.3.1 Formação de professor – EJA Guarani

Todas as aldeias guaranis do Rio de Janeiro receberam um curso de Educação de Jovens e Adultos em 2004. De acordo com o Boletim Oficial de Angra dos Reis (2010), o projeto denominado EJA Guarani, a partir da Prefeitura de Angra dos Reis e das secretarias de educação, formou duas turmas de educação indígena: uma no período de 2004 a 2007, com 15 participantes, e outra, de 2007 a 2010, com 20 alunos.

O curso partiu do Ensino Fundamental para formar Agentes Indígenas de Saúde (AIS) e Agentes Indígenas de Saneamento (AISAN). O programa oferecia Educação de Jovens e Adultos, com ensino de leitura e escrita, conceitos matemáticos e trocas de valores com sistemas de numeração indo-arábicos e sistemas de numeração indígena. Incluíram, igualmente, a coleta de espécimes botânicas e animais, que foram registradas de acordo com a taxonomia guarani.

O projeto foi premiado⁹⁷ em 2010 pela SECADI. A produção de formação dos agentes, de acordo com os interlocutores, envolveu a elaboração de textos em torno

⁹⁶ Sobre uma cosmologia e relação com os espíritos, donos [-Já] que regem os mbyás, ver, Benites (2012), Schaden (1962), Chamorro (2004), Ladeira (2007), Melià (2011) e Pierri (2013).

⁹⁷ Promovida pela SECADI, a Medalha Paulo Freire é concedida a iniciativas que ajudem a reduzir o analfabetismo e que possibilitem a jovens e adultos continuarem os estudos na educação básica. Foi criada pelo atualmente, revogado Decreto nº 4.834/2003, que regulamentou o programa Brasil Alfabetizado. O EJA Guarani recebeu o prêmio em 2010, indicado com mais outros 5 projetos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

dos objetivos pedagógicos e orçamento com a participação dos estudantes indígenas, líderes espirituais e instituições financiadoras⁹⁸ (BESSA FREIRE, 2012). Ocorreu também a participação de membros das secretarias de educação. Um dos organizadores produziu uma dissertação que foi recentemente defendida (cf. CARVALHO, 2014). Como mapeei no primeiro capítulo, outros integrantes do programa produziram pesquisas⁹⁹ em instituições universitárias a partir das experiências do EJA-Guarani. Destacou-se, em todo processo, o trabalho do organizador Armando Barros (UFF), já falecido, que articulou e produziu o material organizado pelos indígenas.

O primeiro grupo foi constituído apenas pelos estudantes que tinham interesse na formação de saúde e saneamento; o segundo, ocorreu não apenas para os que tinham interesse em saúde indígena, mas para todos que queriam complementar a formação escolar.

O programa produziu um livro didático com professores e alunos mbyá. Toda a concepção de produção dos materiais didáticos foi concebida a partir das orientações indígenas e cosmológicas. O material estabeleceu-se com contribuição dos alunos e professores. Os livros incorporaram à língua guarani – português, os conteúdos, matemático, astronômico e geográfico. Todo o material foi produzido a partir do bilinguismo, assim como os produtos ao longo dos anos.

Maria Betânia Duarte, perita em Antropologia no Ministério Público Federal (MPF), constituiu um panorama dos avanços do processo educacional em nível amplo, que apontou anteriormente ao curso EJA Guarani, a Escola Indígena de Itaxim como uma das mais pobres e insipientes do estado. Em outro artigo, Celso Sanchez analisou a experiência de lecionar ciência no programa, como interface entre o ensino de ciências e educação indígena. Celso observa as dificuldades decorrente do desconhecimento da língua e outros contextos. Produziu incursões na Mata Atlântica catalogando distintos espécimes animais e botânicos. O trabalho

⁹⁸ O projeto EJA Guarani tinha como instituições parceiras a FUNASA, ETIS (Escola Técnica de Saúde Izabel dos Santos), incluindo as universidades UFF e UERJ.

⁹⁹ Da experiência do programa, surgiram diferentes pesquisas, a saber, a pesquisa de doutorado de Fabiano Avelino da Silva, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Del Mar, Reñaca, Chile; um projeto de pós-doutoramento na PUC-SP desenvolvido por Gabriela Barbosa, analisando os conceitos matemáticos utilizados por alunos do EJA Guarani; a tese de doutorado de Celso Sanches, concluída no ano de 2008 no programa de Pós-graduação da PUC-Rio; além da recente dissertação de Luiza Helena Carvalho, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação e Comunicação da UFRRJ, em 2014.

organizou os espécimes encontrados em idioma guarani e português, catalogados desde as primeiras turmas em 2004.

4.3.2 Escolarização e Magia

O EJA foi a única escolarização indígena que teve um processo finalizado entre os guarani. Foi iniciado, recentemente, um projeto de magistério indígena em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), que deveria ter iniciado em junho de 2015. Entretanto, as negociações ainda estão em processo de conclusão com as secretarias estaduais. Como observei, iniciei o trabalho muito decidida do que e quem poderia entrevistar a partir da proximidade com a instituição Pró-Índio UERJ, organizadora do curso. A interlocução, entretanto, com os professores indígenas e o próprio Algemiro, que seria meu condutor, ocorreu em tempos espaçados¹⁰⁰. Os interlocutores com quem mantive contato não participaram do EJA. Joaquim, Roque e sua esposa Elaí, líderes espirituais em Itaxim, me receberam explicando a cosmologia e educação por outros contextos.

Os grupos mbyá, de uma forma geral, enfatizam que procuram transformar a afinidade com os espíritos na relação com a educação oriunda do branco. Isso acontece com todas as relações de afinidade e distanciamento que condensam um sentido não corruptível (*ete*). A escolha para ser agente de saúde é definida através de uma dádiva individual, frequentemente não revelada ao grupo. As interlocuções ao longo dos anos fizeram com que dissociasse uma intenção anterior sobre o que ou quem deveria entrevistar. Repito, portanto, abaixo, a interlocução com Evy (agente de saúde indígena), que analisa a filiação espiritual e a relação com o curso profissionalizante:

Pesquisadora: Como era a relação do curso EJA Guarani?

Evy: Nós aprendemos muita coisa, porque a gente não tinha o ensino do completo. Então eles deram no curso, né? [...] para mim foi bom. O que a gente aprendeu lá eu aproveitei bastante... sobre doença, falamos sobre a nossa cultura. A última vez que fiz o curso foi no hospital de Ipanema.

Continua, mas, agora, descrevendo sua função:

Evy: Desde que minha mãe foi parteira, eu aprendi muita coisa, que é a saída que dá para mim. É a minha saída, a do meu espírito, que é aprendendo dela.

Pesquisadora: Você vai ser a próxima parteira?

Evy: Com certeza. Eu já fiz uns dois ou três partos, e, para isso, a gente tem que aprender tudo o que a pessoa faz. [...] para ser parteira, como tudo pra

¹⁰⁰ Para os estudos sobre a formação de profissionais indígenas em Saúde, ver, Avelino (2012); Bessa Freire (2012); Carvalho (2014); Pereira (2008).

Nhanderu, a gente já vem com dom para isso, indicando que aquela pessoa vai ser.

Pesquisadora: Mas se o Guarani quer ser parteiro (a), mas não vem de *Nhanderu*, não dá certo?

Evy: Não dá certo. É porque ele ou ela não vai ter aquela coragem, né? *Nhanderu* escolhe tudo. Você faz as coisas ali. Algumas coisas que você está fazendo e não dá certo é porque não é por ele [refere-se a *Nhanderu*], não é ele quem está mandando você fazer. Se você fazer e der tudo certo, é porque ele está mandando você fazer. Não adianta você dizer “eu quero fazer tanto isso”, se não vai conseguir (Evy, entrevista concedida em abril de 2015)

A experiência da interlocutora marca os aspectos invisíveis e o estudo. O fato de ser parteira não atende pela formação cursada, mas, por uma ligação anterior com o cargo concedido pelos espíritos. Há um cenário antecessor que atravessa os alunos indígenas. A escolarização atravessa política e sagrado.

A experiência do EJA Guarani, de acordo com Bessa Freire (2012) apresentou uma experiência pioneira. Os estudos foram apresentados no Grupo de Trabalho Interministerial¹⁰¹ para a elaboração do PROEJA com foco na formação dos agentes de saúde indígena. A formação e os professores do curso, são cotidianamente lembrados nas conversas da aldeia. Atualmente o posto de saúde funciona em períodos espaçados, assim como a escola; porém, o pedido para manutenção dos projetos como o EJA -Guarani e outros é recorrente.

Ao que parece, o programa atuou de forma distinta da ideia de um currículo nacional. Padronizar uma experiência com planos, metas, objetivos, não foi o que o projeto pareceu constituir. Atualmente os mbyá exigem das secretarias novos formatos para escolarização indígena. Como sugeriu Bessa Freire, em uma avaliação do programa em 2004 e a repercussão atual:

Acho que houve uma valorização da língua e da cultura guarani. Quando a ETIS começou, foi um desastre, porque queriam preparar agentes de saúde sem qualquer preocupação com a língua e a cultura. Os guarani rejeitaram. Então eles nos chamaram e resolvemos fazer um EJA bilíngue e intercultural. Era um espaço que permitia uma participação deles, e o Celso [refere-se à Celso Sanches], fez um excelente trabalho de coleta da taxonomia guarani.

[...] atualmente as escolas precisam de maior investimento e incentivo do estado. A função do Pró-Índio UERJ sempre foi a de articular os saberes desses povos e recolher recursos do Estado para educação indígena. Porém os conhecimentos e principal organização das aulas sempre foram dadas pelo guarani. Aprendemos muito mais com eles do que o contrário. (José Bessa, entrevista concedida em janeiro de 2016).

¹⁰¹ Como resultado dos trabalhos do Grupo de Trabalho Interministerial, de acordo com Bessa Freire (2012), foram elaborados os seguintes documentos: II Documento Preliminar de Referência Conceitual para Educação de Jovens e Adultos Indígenas, coordenado por Judite Gonçalves de Albuquerque; o documento técnico Referenciais para a Educação de Jovens e Adultos Indígenas, sob a coordenação de Dulce Maria Pompeo de Camargo, e o documento produzido por Caetana Rezende no Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Escolar Indígena.

Ao adotarem valores pedagógicos, qual o indivíduo é a unidade relevante e não o espírito, os mbyá vivem um intenso conflito, que tentam resolver através da escolha do que ou quem pode ser revelado aos funcionários que lecionam em suas escolas. Isso tem relação com o que observou Roque na interlocução acima, quando sugere o que pode ou não ser revelado a luz do pesquisador.

Os guarani, apontam diversos estudos, é claramente associado a valores familiares e de grupos, o que permite conviverem com sistemas culturais distintos sem conflito aparente (LITAIFF, 2015; MELIÀ, 2011; PISSOLATO, 2006). Entretanto, parece haver uma diferença importante no que denominamos como cultural porque assim nos fora relatado, e outra, sobre o que realmente foi decidido pelos xamãs e transmissões espirituais. É decidido o que não será dito ao branco, o que limita o acesso a maioria dos saberes transespecíficos.

A experiência do projeto parece ter sido exitosa porque os pesquisadores respeitaram um distanciamento necessário entre a educação ocidental e entre os indígenas (BESSA FREIRE, 2012).

Entre os mbyá as pessoas são pensadas como produtos transitórios - se encontram por ações coletivas e depois distanciam-se, mas os laços consanguíneos ou afins permanecem. Assim, os grupos frequentemente tornam-se pai ou mãe de filhos dos outros e tios e tias adotivos, dos filhos dos outros, como descrito também por Vilaça (2007, p. 17) no caso das relações *wari'* e outras sociedades.

A troca, nesse sentido, faz com que a escolarização e os docentes não sejam apartados da memória coletiva. A fonte de renda relacionada ao projeto e os alimentos viabilizados, obviamente somam pontos importantes na reivindicação pelos profissionais brancos nas aldeias. Assim, professores e membros das secretarias são considerados afins, de maneira análoga, parentes consanguíneos que se distanciam por muito tempo são lembrados, por reviverem histórias de quem passou pelo *tekoha* (VILAÇA, 2000, 2013).

O caso de pensar com outras partes do corpo e um corpo poder se tornar imperecível, mostram a diferença dos conceitos: corpo, cérebro e sistema de conhecimento guarani (PISSOLATO, 2006; PIERRRI, 201; S. BENITES, 2015). As interlocuções auxiliam a desconstruir as dimensões normativas. Em tempo, estabeleceu-se que a interculturalidade deve ser regulada por órgãos competentes e com profissionais especializados. A questão que coloco, entretanto, é quem pode estar especializado para regular esse conhecimento?

Em suma, analisamos o currículo sob a ótica do xamanismo (DESCOLA, 2001, 2010; VILAÇA, 2000, 2013a, 2013b; VIVEITROS DE CASTRO, 1996, 2013). O cotidiano e a relação com mundos não-humanos inibem o modelo ocidental de escolarização. Mesmo a educação intercultural, específica e bilíngue (GRUPIONI, 2011; MONTE, 2015) estabelece normas e fechamentos de identidade. Em vezes, a escolarização como forma de conseguir recursos do branco é estratégica, embora, a “negociação” (BHABHA, 2010) com o “outro”, particularmente com o outro estrangeiro, demonstra que a cosmologia antecede às normas estabelecidas pela Unesco.

Esses argumentos levantados, são proeminentes também em outras etnografias de autores indígenas (AQUINO, 2012; BENITES, 2012; S. BENITES, 2015; SILVA, 2013).

Os autores guaranis destacam a inviabilidade de muitos aspectos da relação escolarização - cosmologia, mas não especificam ou apontam a incompatibilidade dessas relações. Guardam os registros e rituais em segredo. O que argumento é que as reflexões destes autores nos ensinam a experimentar um outro sistema pedagógico possível, mas, para tanto, “é preciso abandonar certas imagísticas [da pedagogia], em que fomos adestrados” (SUTZMAN, 2009, 157).

A seguir apresento o cotidiano entre os mbyá. Assim como nos capítulos anteriores, apresento alguns aspectos das cosmologias e sagrado guarani. Outros autores¹⁰², entretanto, mencionaram com maior propriedade os fundamentos e contextos espirituais guarani.

O currículo relacionado ao campo não humano, explora os fechamentos das escolas, o desuso do material didático entre outras variações do cotidiano escolar indígena. É importante ressaltar que muitas instituições ficam fechadas, mesmo com financiamento ou entrada de professores e materiais didáticos. As narrativas que abordo, portanto, propõem um currículo mais xamânico (AUGUSTINI, 2012; APPADURAI, 1991, 2013; CHAKRABARTY, 1997, 2010) e menos normativo. Este tema e outros indicadores analiso a seguir.

¹⁰²Sobre cosmologia e predação guarani, ver, Clastres (1978), Ladeira (2007) e Pierri (2013).

Figura 34. Cacique Miguel Benites no pátio do *tekoha* (território). Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 35. Joaquim com peixe truta assado. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 36. “Foto de Cacique”. A imagem que Roque me pede de sua aldeia. Ti Arandu-Mirim, Mamanguá, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 37. Construção em Arandu-Mirim. Ti Arandu-Mirim, Paraty, Mamanguá (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 38. Entrada de barco com Roque para aldeia Arandu-Mirim. Ti Arandu-Mirim. Mamanguá, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 39. Armadilha mondepi. Ti Arandu-Mirim, Mamanguá Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 40. Roque (cacique) fumando seu *petenguá*. Ti Arandu-Mirim. Mamanguá, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 41. Festa. Reunião dos caciques Toninho, Ti Boa Esperança, Augustinho, Ti Araponga e Cacique Miguel Benites, Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 42. Nova Opy (Casa de Rezas). Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 43. Arcos e Flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 44. Giovani e arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 45. Coral guarani. Celebração da nova *Opy.Ti Itaxim*, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular

Figura 46. Aniversário do cacique Miguel Benites com seu filho sub-cacique Joaquim. Atrás sua vela de 114 anos. Ele corrige :115 anos. *Ti Itaxim*, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 47. Seu Miguel fumando um *petenguá* (cachimbo) no período vespertino da aldeia. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 48.. Roque (cacique) assando carne em dia de festa. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

5 MUNDOS POSSÍVEIS: UM CURRÍCULO MBYÁ COMO UM ESTRANHO JAGUAR

Não esqueço daquele dia que meu pai me contou pela primeira vez como nasceram os mbyá no mundo. A gente tem um professor que é meu pai. Ele já é professor porque *Nhanderu* escolheu ele

Evy, entrevista concedida em 19 de abril de 2015).

A imaginação é o processo pelo qual dizemos que uma imagem é apresentada a nós.

Aristóteles. C.350 aC.

Este capítulo analisa a escola e sua relação com a aldeia de Itaxim. Talvez mais que os capítulos anteriores, este se reduz ao cotidiano guarani. A relação entre xamanismo e o contato interétnico por uma outra perspectiva é o que pretendo explorar, assim como a utilização do arco e flecha, a produção de miçangas, entre outros pontos. As celebrações e o contato com brancos são pensados pela relacionalidade do xamanismo. A noção de troca, como a festa e minha função concedida de fotógrafa “autorizada” com função de registrar fotos da família e registros de Miguel Benites, (cacique), foi particularmente proveitosa para desviar a discussão sobre o que é puramente currículo e o que é necessariamente cosmológico. A festa é o lugar para entrada permitida do outro, entre indígenas e também entre os professores brancos que vão frequentemente visitar as aldeias. Discutirei a noção de um “mundo possível” a partir da troca com adereços produzidos com miçangas e outros contextos, próprio do cosmo guarani. Os rituais da celebração, como minha entrada na *Opy* (Casa de Rezas), exibem o que argumento ser um currículo transfísico ou cosmológico. O capítulo, em suma, narrativiza o cotidiano guarani e sua dupla relação com a escola, a ausência e constância da mesma.

5.1 O que é “sem mal”

Quando Deleuze cita um “mundo possível”, como citei na apresentação, retorno aqui, para os deleuzianos (2006), isso converte novas possibilidades de vida. O possível é o que pode acontecer de efetivo e lógico; não apresenta um termo ou objeto finalizado. Deleuze afirma que, “o possível” não o temos previamente sem antes tê-lo criado (ALLIEZ, 1998). O possível é criar o possível. Passa-se aqui a uma distinção dos termos para a possibilidade, que nada tem a ver com o imaginário de um projeto por realizar ou com lista de coisas a fazer ou cumprir (HARAWAY, 1995). Uma possibilidade de vida expressa uma diferença. A criação de novas possibilidades de vida consiste em uma nova maneira de sermos afetados por essas noções de corpos e perspectivas a serem criadas e constituídas imaginadamente.

Em paradoxo, o termo indica um lugar de imaginação, relacionando-o à experimentação de um espaço não conjuntivo, para se pensar corpos e formas possíveis de movimento e formas de vidas. De acordo com o entendimento de “mundo possível” (DELEUZE, 2006), certa noção de espaço só se permite ser disjuntiva, evidenciando que há outras possibilidades de afetamento e corpos com diferença. Concebem-se como novos devires, outros “possíveis”, as outras possibilidades de vida e corpos “antiorganicistas”, “bipartidos” entre o homem e o espírito, como o que observamos entre os mbyá e que desestruturam a noção de realidade. Faço uma analogia neste sentido à linguagem mbyá, que nada comunica funcionalmente a não ser a tração e sedução pelo sagrado. Descrevo a seguir:

Nos primeiros anos, em 2006, um mito bakairi, da onça e tamanduá, foi utilizado para fundamentar porque minha entrada não era permitida em uma casa de rezas (*Opy*). Recentemente, depois de alguns anos, pude permanecer no interior de uma casa. O que chama atenção entre os mbyá são a sua devoção pela dádiva no interior das casas. A troca com os espíritos introduz um tipo especial de transvaloração, objetos anteriormente resguardados dos brancos como os cestos (*ajakas*) e os desenhos com miçangas (*ypará*) podem circular para a venda entre os brancos; entretanto, alguns tipos, como a relação com o local cerimonial e os rituais, a troca permanece proibida. Todos estes elementos e vidas, portanto, entendo como traduções e mundos possíveis.

O caso da *Opy* associa-se a uma troca de materiais que são somente relacionais a valores de continuidade e circulação entre vivos e mortos. Melià

relatou-me, em certa ocasião, que sua presença marcante foi em uma casa de rezas no período em que conheceu os mbyá, em 1969; próximo ao Vale do Caguaçu, no quilômetro 225. De acordo com o autor, “os mbyá tem uma religião muito profética. Muito canto e dança sobretudo” (Melià, entrevista concedida à autora em 2014). As relações de cerimônia e rituais parecem ser exclusivas ao local. Os mbyá não possuem uma religião aberta a outros grupos, como o caso dos *pãi -terã* (os *ava-kaiowás*), nhandevas, que em alguns locais, permitem que brancos permaneçam em suas construções religiosas. Em algumas outras aldeias com frequência de pesquisadores, é permitida a entrada na casa em troca de fumo de rolo, chimarrão e outros alimentos perecíveis (cf. PIERRI, 2013). No Rio de Janeiro, essa tendência não é frequente; a troca permanece fora das relações afins. Podemos dizer que é o que mantém a divisão “secreta” e resguardada em um encontro interétnico.

Appadurai (1991) argumenta que caracteristicamente os objetos que representam constituições estéticas e aqueles que servem de tração religiosa, são proibidos de ocupar o lugar de mercadoria. Volto a discutir, neste capítulo, as questões da mercadoria com maior aprofundamento.

As mercadorias, de um modo geral, despertam de modo independente o interesse de diversos tipos de pesquisadores. O aspecto do que pode ser revelado, no caso mbyá, passa por determinações do que pode ou não ser pesquisado, como relataram logo de entrada os interlocutores. A relação e conciliação de permuta é concentrada em um quadro moral e cosmológico. Os itens sobre o que deve ser permitido, passam como códigos mediadores sobre o que precisa ser secreto e o que pode ser demonstrado ao grupo introduzido. Isso evidencia reciprocidade com quem chega, “geralmente brancos”, e frequentemente, “branco é pesquisador”, conforme informam de forma irônica. Abaixo descrevo como foi-me sugerido as permutas e negociações:

Quando você está querendo fazer um trabalho na aldeia [...] principalmente o cacique vai dizer assim:

‘O que você veio fazer aqui? O que você vem trazendo para a gente?’ Então a pessoa tem que saber responder:

‘Não, eu estou fazendo pesquisa, falando a respeito da cultura indígena, etc.’ [...]. Aí o cacique vai dizer assim: ‘Mas com o que que você pode me ajudar? O que que você pode ajudar a comunidade?’

Porque o cacique e eu já conheci em outras aldeias que também tem outras pesquisas, os caciques pedem mais para as pessoas... o alimento, o chimarrão, fumo, alguma coisa de alimento para ele. [...]. Na verdade, é assim: o mais velho, a liderança, ele sempre fala assim para a gente:

‘Quando vem um pesquisador, a primeira coisa que você que vai fazer quando está respondendo aquela pessoa é cuidar’. Falando na nossa cultura, tem muitas coisas que a gente tem segredo. [...]. Porque nós, que

estamos respondendo, muitas vezes saímos prejudicado com isso (Pedro, entrevista concedida em janeiro de 2016).

A relação da troca, então, é um elemento interessante que pode reunir diferentes atores provenientes de sistemas culturais distintos (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2012, 2013; STRATHARN, 2014). Os atores compartilham apenas um mínimo de entendimento em uma perspectiva conceitual sobre a informação e artefatos negociados. Meu interlocutor identifica que essa relação, mais do que uma simples intenção de permuta, como observou Appadurai (1991), a troca exprime o item de valor e não o contrário. Não é a informação ou o alimento trocado, mas o próprio ato de trocar que evidencia o valor com que as relações se estabelecem no território.

Quando discuto um currículo mbyá como um *estranho jaguar*, portanto, mais do que distinguir um ponto meramente heurístico, é interessante lembrar o lugar do jaguar na cosmologia guarani. Em algumas anedotas, o jaguar é o próprio animal perfídio; em outros, o cuidador, que carrega o ato de transformar-se em outro (*ojepofava'e*) (CLASTRES, 1978; TATAENDY ANTUNES, 2010). O animal implica uma figura ambígua, ao mesmo tempo que é admirado pelo cuidado com que criou. *Karuay* é temido pelo mesmo. O currículo, neste sentido, transita pela mesma relação ambígua. É entendido como um objeto que pode inibir a cultura – com perda da particularidade do grupo face às atrações do mundo percívél; outras, investido como instrumento para o manejo com este mesmo mundo através dos jovens letrados e a escolarização.

A ambiguidade da escola como lugar da “falta”, ao mesmo tempo que o meio para a emancipação foi um dos aspectos que me chamou atenção logo em minha entrada no curso de currículo (LOPES, 2014; LOPES E MACEDO, 2011). Em um panorama múltiplo do campo, a instituição de ensino é entendida como um currículo precário, onde frequentemente falta uma metodologia e material pedagógico, ao mesmo tempo que expressa o lugar emancipador e reflexivo (FREIRE, 1992, [1985] 2014; FREIRE E FAGUNDES, 1985; SAVIANI, 2003). As correntes humanistas e crítico-sociais são propriamente as mais presentes entre os currículos nacionais, como afirmo no terceiro capítulo. Não é minha intenção aprofundar um mapeamento teórico sobre o tema¹⁰³, entretanto, é preciso destacar que a escola ocupa esse

¹⁰³ Ver Lopes e Macedo, 2011.

híbrido entre a falta, ao mesmo tempo que o espaço conexo à emancipação (BALL, 1994, 2001, 2012).

Entre os mbyá, essa relação como único caminho possível, ainda que precário, arrisco dizer não existe. O espaço da emancipação é conferido a outros mundos e contextos. De acordo com os interlocutores, o aspecto perecível (ruim, de mal cheiro) é associado às práticas que originam-se neste mundo. Essa constatação não acontece sem perceber que o imperecível (sem mal), pertence a outra esfera que participa da constituição do espírito guarani, como sugerido por Pedro no capítulo anterior (entrevista concedida em agosto de 2015).

O espírito-nome enviado para acompanhar os mbyá pode participar da troca desses mundos ortogonais (na falta de melhor termo). O precário, parece habitar toda a relação terrestre; tudo o que existe no mundo, ou quase tudo, é precário e refere-se a imagens desconexas de *Nhanderu retã*. O caminho para a emancipação não é relativo ao caminho da escola, mas sim ao vínculo com seus espíritos.

Frequentemente atribuem aos espíritos-donos (- *Já*), que funcionam como guardiões de todos os aspectos que regem o cotidiano de Itaxim, a qualidade de legisladores entre o mundo cármico e divino. Em uma de minhas permanências na *Opy* (Casa de Rezas), observando o discurso do cacique, a todo tempo exclamava-se “*Nhe’ẽ ete*”, evocando os espíritos-nomes, a cada palavra proferida pelo xamã. O termo era pronunciado de forma enfática e reiterada. O ato de falar na Casa de Rezas, pelo que advertiram, também parece não ser controlado por gestos ou rituais em um momento específico. Um interlocutor, certa vez, observou que não existe um padrão para o comportamento de reza: “[...] se você sentir vontade de cantar, pode cantar; de dançar, pode mexer o corpo” (Pedro, entrevista concedida em janeiro de 2016). Os cantos que acontecem no interior de uma *Opy* definem-se como *poraéi* e *oñendu etei*, o ato de escutar e de receptor, diferentemente da escola que incorpora normas e obrigações mais rígidas exigidas pelos professores.

5.1.1 A Casa de Rezas

Na ocasião de minha entrada em uma dessas casas religiosas fiquei ouvindo como quem imerge em um domínio desconhecido e permaneci tentando não errar o comportamento cerimonial.

Posteriormente, convencida que havia pouca norma ou rito de adoração, fiquei à vontade para traduzir o que experimentava como parte de relações vitais e consubstanciais que dizem acontecer no local. As narrativas sobre que acontece no interior de uma *Opy* recolhem episódios de viagem e deslocamentos cósmicos. Até então a melhor comparação para o interior da casa, entre muitas que já ouvi e li, foi descrita por uma interlocutora. É particularmente interessante uma passagem descrita por Evy, quando compara a devoção de santos domésticos cristãos à cosmogonia guarani:

Mas é difícil mesmo para a gente entender a Casa de Reza, porque ali você entra e não tem nada; diferente da igreja, que tem tudo... Os diferentes tipos de igrejas têm santos, tem vários, né? Tem muitas imagens, mas a nossa mesma não tem nada. Então a pessoa que entra se dá conta com aquilo e se assusta. Só que ali a gente aprende muita coisa. A gente canta, reza. Então, é no dia a dia que vamos... o que, para nós, é muito bom.

Autora: É bonito, o interior da *Opy*?

Evy: Sim. Porque, para a gente, é tipo uma igreja. Mas diferente... vamos pôr assim... Você vai na igreja amanhã, e depois de amanhã, não. Mas, para nós, não. É todo dia. Toda tarde é ali. É ali que a gente vai para falar com o espírito. Então, para o guarani, é muito importante. [...]. As doenças da pessoa o *xeremõi* [xamã] cura ali também (Evy, entrevista concedida em fevereiro de 2015).

É semelhante a colocação de Clastres (1978), neste sentido, quando narra que missionários ficaram desapontados ao descobrir depois de anos de conversão, um esconderijo em que guaranis (“um povo sem crença e sem santos”), já convertidos ao cristianismo, cultuavam corpos de mortos e cadáveres no interior de uma região erma na floresta. O lugar era guardado da vista dos missionários no interior de um local impenetrável aos brancos. Depois do encontro o acontecido permaneceu como um tabu proibido ao grupo. As descrições comuns de uma *Opy*, feita pela maioria dos estudiosos, demonstram um local com poucas imagens e carregado por instrumentos musicais¹⁰⁴.

¹⁰⁴ Os principais instrumentos presentes *Opy* são, o (1) *Mbaraka*, ou maracá, um tipo de chocalho, feito de cabaça e atravessado por um pedaço de madeira. Ele atrai o som dos espíritos. (2) *Angu apu*, tambor, atabaque, utilizado nas danças da *Opy* e fora da mesma. Informam que antigamente era utilizado para enviar mensagens entre as aldeias próximas. O instrumento é tocado por mulheres. (3) *Rave* e violino, e, em grande parte, no lugar dos violinos, tocam-se rebecas, que consistem em um cordofone de três cordas, percutido com um arco construído artesanalmente. Há uma problemática se esses instrumentos de três cordas, como os violinos e as rebecas, teriam sido incorporados dos europeus ou se apenas foram aprimorados depois da sua chegada. As rebecas são tocadas somente pelos homens, assim como o *mbaraka mirim* e o *popygua*. (4) *Takuapu* é um bastão ou tubo de ritmo, símbolo da feminilidade. Ele é usado pelas mulheres nas danças realizadas no interior da Casa de Rezas. As mulheres acompanham o canto batendo o instrumento no solo. (5) *Mbaraka mirim*, um violão de cinco cordas, executado com duas afinações. (6) *Popygua*, ou “vara insignia”, este objeto é composto por dois pedaços de madeira de mais ou menos 30cm, amarrados em uma das extremidades, produzindo som ao chocar-se um contra o outro. Apenas Miguel Benites, o *xeremõi*, pode tocar no *popygua*. Não vou desenvolver o

Esses instrumentos são, em certo sentido, aquilo que interessa às divindades, porque possibilitam o canto e a dança.

Considerando os apontamentos de Chakrabarty (1997, 2010) e a durabilidade dos artefatos em sociabilidades não ocidentais, é interessante perceber que os objetos circulam todos os aspectos da vida e morte dos indivíduos, e não somente o que chamamos religiosidade em um dado rito específico. Se, para a interlocutora, a casa religiosa alude à prática cristã, essas adorações estabelecem características, ao mesmo tempo que distintas, familiares, comparando objetos católicos e santos domésticos com modos de agir mbyá (MELIÀ, 2010, 2011; NIMUENDAJU, 1954,1987).

De acordo com Augustine (2011), na Arqueologia, as diferenças entre o catolicismo e as religiões africanas e outras religiões ditas não ocidentais, têm grande influência em redes de contato. Quando pensamos em conversões do catolicismo numa dimensão popular, percebemos uma interface com a magia adotada pelas práticas de rezadeiras e a de ex-votos de adoração por santos domésticos. As práticas são muito frequentemente associadas à forma da crença em um milagre ou ao apego aos lugares e objetos sagrados. Os bentinhos, breves e escapulários católicos exibem uma lista com múltiplos objetos associados a práticas com encantamento. Ao que tudo indica, os objetos são listados em trabalhos sobre os amuletos nas Minas Coloniais e em outras regiões do Nordeste com grande concentração ameríndia. (AUGUSTINE, 2011; CALAINHO, 2004). Assim, mesmo que muitas histórias exibam o pagão como aquele que faz o uso dos elementos orgânicos considerados “objetos do profano”, e os católicos como os que não utilizam esses elementos, os estudos indiciados no Brasil e em Portugal concebidos pela historiadora Daniela Buono Calainho (2001, 2004), oferecem uma lista com variados objetos católicos com objetivo de afeto, proteção ou mesmo para avocar o mal ou a morte a algum inimigo ou parente. Entre os ingredientes mais utilizados geralmente por rezadeiras, estão as especiarias orgânicas, incenso, ervas, chassim e inorgânicas: os objetos, cruces, escapulários, além da prática de repetição de palavras utilizada nas rezas e ladainhas.

De acordo com a autora (CALAINHO 2001, 2004), podemos escrever uma lista com mais de 200 materiais que circulavam toda prática de feiticeiros e

tema da produção e prática dos rituais de dança, como o Xondaro. Para uma leitura detalhada, ver os estudos organizados por Deise Montardo (2009) e a dissertação de Éliton Seará (2012).

rezadores em Portugal, além de, como demonstrei, os representantes religiosos que misturavam a prática da liturgia com o xamanismo.

Em uma analogia à cosmogonia cristã, o fato da *Opy* “não ter nada”, como explica a interlocutora, justificando a falta de imagens de santos e outros símbolos, destaca o quanto os mbyá evidenciam o corpo como parte próxima às divindades. Os mbyá a todo momento referem-se à prática dos materiais orgânicos com ervas e cestos de palha como uma autopreservação do espírito.

Frequentemente, a descrição da *Opy*, faz menção aos santos católicos. A comparação é apenas um exercício, que pode sugerir maior ou menor relevância com as relações de eucaristia e ritos indígenas. Na maioria das religiões, as colheitas de materiais orgânicos parecem ser as preferidas em ampla parte dos ritos ameríndios. Não só para administração de remédios ou em manipulação de ervas, por exemplo, mas também em oferendas com apropriação para diversos fins (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

Por portarem ingredientes naturais, os encantamentos são importantes veículos transmissores; movimentam energia para a execução de determinados objetivos. No interior de uma *Opy*, observei palavras e movimentos repetidos, como o bater dos pés e movimento das mãos entre outras execuções. Os movimentos, quando repetidos, ligam os corpos ao sobrenatural (LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2004; PIERRI, 2013; MELIÀ, 2011). As exaltações das falas e canto pelas rebecas, além de outros instrumentos constituem execuções humanas, que, por vezes, misturam-se à ação dos seres não humanos.

Os guarani informam que é comum sonhos depois da estadia na *Opy*, tanto entre os brancos “permitidos”, como entre os membros do grupo. O ato de invocar um espírito para sugar a ferida de um possesso, o aproveitamento da umidade noturna, e, particularmente o aspecto ligado à condição de *Jaxy* (a lua), agem conforme os interesses do curador (*xeremõj*). O movimento e o sugador agem na depressão do espírito do doente ou de qualquer outro membro presente na casa. Há também o caso do consumo de bebidas e outros alimentos que podem agir diretamente na casa de rezas (BENITES, 2012; DA SILVA, 2013). Dependendo da condição do tempo, as manifestações só acontecem ao anoitecer e terminam perto do período do crepúsculo. Período que antropólogos (CLASTRES, 1978; LADEIRA, 2007; LITAIFF, 1999, 2015), identificam como um fundamento crepuscular comum à cosmologia guarani.

Argumento, nesta altura, voltando ao capítulo anterior, que minha tradução é uma ficção. A reza é o mais próximo ao não corruptível e ao contato com os demiurgos e mundos imperecíveis guaranis. Tive a sensação (apenas, sensação) de ter entendido porque, ao perguntar sobre a relação com a escola, voltava-se a todo tempo à analogia com as Casa de Rezas. Os relatos repetidos sobre a casa de rezas como meio educador foram frequentes em Algemiro, Evy, Roque, líderes da região pelo cacicado. Voltando à instituição de ensino como local da “escassez” e emancipação para cultura ocidental (FREIRE, 1992, 2014 [1985]; FREIRE E FAGUNDES, 198) entre os mbyá percebo que é frequente a reclamação devido à escassez de material e recursos escolares, entretanto, o caminho para emancipação não é condicionado à educação.

Um caminho possível é exclusivamente conhecido pela procura individual (*aguyje*) (MÉTRAUX, 1979; CLASTRES, 1978; LADEIRA, 1992, 2007) e sua relação com o que estou traduzindo como reza. O sujeito crítico e relacional que o currículo forma, no caso, entre os mbyá não se associa com um caminho possível de emancipação e criticidade; as relações com seus afins e divindades parecem ocupar este lugar emancipatório. A escolarização não é meramente um objeto afastado ou externo, mas, combinado com suas cosmologias.

5.1.2 O xeremõi

Pode-se dizer que a relação de proximidade e afastamento com o *xeremõi*, ocupa um lugar frequente. Na *Opy*, é ele que inicia e senta-se isolado em um lugar de destaque, em uma cadeira envelhecida. Os ferimentos e conhecimento são baforados pela boca, uma das interlocutoras argumenta, “o professor vai perguntar aos mais velhos e, aí sim, ensina” (Evy, entrevista concedida em outubro de 2013); articulando com o que outro interlocutor afirma: “[...] Então é assim: ele como nosso principal, até mesmo nós, mbyá da comunidade, temos muitas coisas que não podemos falar na frente dele, se ele não concorda com aquilo” (Pedro, entrevista concedida em janeiro de 2016).

A parte conferida ao líder expõe o lugar de autoridade, porém não podemos determinar a relação em um sentido exclusivamente vertical.

A qualidade de xamã adquire-se por ser o membro com maior experiência de transição cósmica e não potencialmente pela maturidade (CLASTRES, 1978). Há

outros membros mais anciãos que o *xeremõĩ* no caso do cacique Miguel Benites, em Itaxim, que apresentam idade maior que o líder espiritual. As passagens cósmicas de Miguel Benites, portanto, representam a condição da liderança que o próprio herdou. O gênero feminino, como demonstrei, tem também particular função; é uma *xejaru'ĩ* que lidera o grupo (DA SILVA, 2015; LADEIRA, 2007). Não por acaso, Dona Marii, a esposa de Miguel Benites, é também parteira. A correlação entre os espíritos e as pessoas é decisiva para as afinidades matrimoniais, incluindo inclusive relações afins como o casamento.

É frequentemente declarado que o *xeremõĩ*, o xamã, é extremamente importante na estrutura social do grupo. O xamã realiza toda a mediação entre os homens e o sobrenatural. Todos os grupos têm pessoas que lideram uma atividade; entretanto, o xamã expressa o indivíduo a quem se recorre para a resolução dos problemas (CPI-SP, 2015). Helène Clastres (1978) observa que, historicamente, entre os mbyá foi frequente a existência dos *carais*. Os *carais* nunca residiam com os demais grupos, (inclusive os caciques, chefes políticos) (SZTUTMAN, 2012). Isolados, adquiriam um *status* à parte da vida cotidiana. Não pertenciam a nenhuma aldeia específica ou casamento afim. Em certas ocasiões ou ritos específicos, dirigiam-se às aldeias para realizarem longos discursos ou manifestarem ritos de cura ou adoração.

Podiam percorrer qualquer aldeia, inclusive as inimigas do seu grupo de origem. Por sua vida à parte, tinham uma posição singular e afim na organização social do grupo. Não pertenciam a alianças políticas e nem associações por casamento ou parentesco (CLASTRES, 1978; SZTUTMAN, 2012).

Os *carai* foram vistos como heróis culturais reencarnados, cultuados como verdadeiros homens-deuses. Assim, diante de um *Carai*, “varria-se o chão que iria pisar, chegando a tomar precauções afim que o indivíduo nem mesmo o tocasse” (CLASTRES, 1978, p. 44). Como espíritos, que expressam o mais elevado grau de purificação, apenas esses membros eram capazes de mobilizar um grupo a abandonarem a vida coletiva e partirem individualmente aos locais incorruptíveis (“Terra sem Mal”) (CLASTRES, 1978; SUTZUMAN, 2012).

As relações entre o sagrado e o líder com a sociedade são, portanto, um tema interessante. É importante esclarecer que frases do tipo “assim dizem os pajés” constituem expressões que marcam uma relação não experiencial do locutor com os indicativos do próprio discurso (VIVEIROS DE CASTRO, 2013).

De acordo com Viveiros de Castro (2013), o conhecimento do líder espiritual está claramente associado, “com uma distinção entre o conhecimento obtido pelos próprios sentidos e aqueles obtidos pela experiência (direta ou indireta) de outrem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2013, p. 215). Os conhecimentos possuem uma diferenciação entre o conhecimento passado e o conhecimento vivido, os quais os Araweté, população estudada pelo autor, assim como os mbyá e outros povos, arrisco dizer, tomam extremo cuidado em distinguir o que viram do que ouviram. Como provoca o autor (2013, p. 215), “não duvido que eles acreditem em seus xamãs, embora em seus estados de ouvir e repassar nada tem de parecido com uma verdade dogmática revelada”. A figura do líder, marca um conhecimento não dogmático ou exclusivo.

Assim, como caso dos Araweté, simultaneamente humanos e mensageiros, os mbyá mantém uma relação com o que trocam dentro, e com o que trocam externamente com brancos. A troca, no caso da troca de alimentos entre o pesquisador e a família que ele alimenta, assim como a instituição de ensino, não pode ser categorizada como uma troca simples, afastada do espírito mercantil (APPADURAI, 1991, 2013; STRATHERN, 1996. 2014).

As trocas fornecem informações importantes para pensar os atos e valores. Isso tem relação com a cosmologia e o sentido espiritual que digo povoar a cosmologia guarani. A troca com o currículo, informada como troca com “branco”, parece ir muito além do cálculo econômico e diz respeito a todos os processos de valores e bens negociados. A maioria dos autores na Pedagogia analisam o caráter não bancário da escola (FREIRE, 1992, [1985] 2014), mas aqui o que destaco como troca e “negociação”, refere-se ao sentido puramente de valor entre os grupos que frequentemente negociam. Tais negociações influenciam fontes de valor, e o líder espiritual é o próprio a permiti-las.

O interesse pelo estudo bilíngue, portanto, regulado desde os anos 1980, aciona outras trocas e mundos orientados pelos xamãs. Estas negociações são o que traduzo como “currículo e cosmologia” (BASTOS LOPES, 2014).

5.2 Uma escola, outras sociabilidades

Os espíritos constituem personagens ativos e grupais na vida de cada indivíduo. Além da importância da ancestralidade e participação dos mortos na vida

dos vivos, outra noção amplamente aceita é que a alfabetização é um instrumento necessário (BENITES, 2012; S. BENITES, 2015; DA SILVA, 2013). Isso já mencionei em capítulos anteriores, mas o que chamo atenção para esta parte, especificamente, diz respeito ao funcionamento da escola e relação com a aldeia.

O funcionamento tem outras formas de sociabilidade com o grupo indígena. O desejo pela escola, como vimos, foi o que levou Algemiro introduzir uma escola em Sapukai, e Pedro, compor um grupo de alfabetização em Itaxim. As histórias são semelhantes Algemiro iniciou embaixo de um maracujazeiro; Pedro, com banquinhos e mesas em Itaxim.

Devido minha proximidade com Itaxim e Mamangua, os grupos que me forneciam informação foram os mais insistentes em afirmar uma tendência tanto de afinidade, como afastamento em relação à escola.

Os interlocutores dividiam frequentemente os modos de educação do *nhandereko ete*, em contraposição ao modo “branco”. Como me referi, observei o que foi aparecendo sem forçar uma interação com um determinado tipo de pessoas ou líderes que pareciam centrais. Tal relação não tanto de consanguinidade, porém de afinidade que concebem os guarani, expressam o que chamo “novos possíveis” no currículo. O grupo frequentemente expressa o conhecimento e as relações grupais estabelecendo um vínculo com a escola. Pedro, o primeiro professor em longa interlocução, onde muitas vezes tive a oportunidade de observar sua liderança em Itaxim, descreveu o início da escola da seguinte maneira:

Quando a gente pensou em escola, todo mundo tinha dificuldades de aprender, e quem tinha mais estudo era eu. [...]. Eu perguntei para as crianças: vocês querem estudar? Mesmo sentando no chão com um caderninho na mão, um lápis, pode ser? Aí eles disseram que pode. Tinha quinze alunos comigo. Fiz uma um banquinho de tábua, tipo uma mesinha de tábua. Mas do jeito que eu entendia, não sou formado em professor. Eu ensinei do jeito que eu aprendi na escola. [...]. E depois eu mandei uma carta lá para secretaria de educação para Paraty: “eu preciso de material e preciso de um quadro”. Porque eu não escrevia no quadro; eu escrevia direto no caderno. Foi indo, a própria Secretaria, trazia a merenda eles entregavam na minha mão.

Continua

Nunca perguntaram para mim se eu era remunerado ou não. Nem eu também não falava. Até que chegou mais uma pessoa que se interessou, e eu passei o cargo para ele, o Sérgio [um dos professores fundadores da escola que não se encontra mais na aldeia]. Eu consegui apoio do município. Então, com o Aldo Lo curto construímos a escola [refere-se à criação da escola indígena de Itaxim citado no terceiro capítulo]. Depois o Estado passou a garantir a escola. Hoje tem professores não indígenas, de História, Matemática, Geografia. [...]. Nós pedimos professores indígenas, mas até hoje os professores que estão aí não são formados. Eu não sei como está a situação na secretaria, porque, com formação, só os *jurua* mesmo (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2014).

Pedro, atualmente está desempregado e busca trabalho nas ruas de Paraty. Em sua fala procura enfatizar a diferença entre as formas como se concebia a política educacional no início dos anos 1990 para a relação atual. Poderíamos entender que o fato de não ter recebido a informação sobre a remuneração pela Secretaria Estadual de Educação de Paraty, tem muito mais acessibilidade atualmente com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e outros documentos interculturais. A possibilidade do currículo indígena auxiliou a entrada dos recursos nas aldeias; isso, entretanto, não quer dizer que o projeto seja algo ‘salvadorista’. O interlocutor cita uma parte extensa de professores¹⁰⁵ que, com frequência, mudam de uma aldeia para outra, o que dificulta o entendimento da secretaria, enxergando a rotatividade apenas como o que dificulta a contratação dos professores. Além da falta de contrato e recursos docentes, é comum a rotatividade dos professores de uma aldeia para outra ser acordada com a cosmologia guarani. Um contrato longo e individual, portanto, inviabiliza a rotatividade própria dos grupos.

Melià (2014), em entrevista, sugere o fato que, em alguns casos, o professor acaba assimilando a função de mediador, separando o que refere-se à cosmologia e o que é entendido como interculturalidade. O que subalterniza aspectos do sagrado para integrar as exigências pedagógicas:

Pesquisadora: E os professores indígenas, a formação da educação indígena como analisa?

Em alguns casos, eu vejo que, no caso do professor, é um modo de afastar eles da sua própria comunidade. Mas tem casos que eles são, de fato, muito conscientes, então mantêm a relação. Estão fortalecendo a cultura sem deixar de ter um novo instrumento de educação. E espero que esses docentes não vão substituir a educação formal que eles têm na escola, porque isto seria desintegrar o guarani, o que está acontecendo em muitos casos (Melià, entrevista concedida em novembro de 2014).

Os guaranis, num panorama que integra homogeneidade e diferença, estão descritos como os mais adaptáveis em relação ao que é do outro (MELIÀ, 2010, 2011). Com o senso de humor tipicamente guarani, Algemiro observou as formas de ensino como professor indígena e a exigida pelos missionários.

Tipo um missionário. Isso, um missionário! Aí eles falavam [referia-se aos educadores do Summer Institute of Linguistics (SIL): ‘Assim você vai e leva a palavra de Deus para a sua comunidade’.

Autora: Mas você frequentava a *Opy* da sua *tekoha* (território)?

¹⁰⁵O interlocutor relata a rotatividade da escola estadual indígena em Paraty da seguinte maneira: “Primeiro fui eu, e depois o Sérgio. Saiu o Sérgio, aí entrou o Ronaldo. O Ronaldo, foi professor, depois entrou o Jeferson. O Jeferson desistiu da escola, e ficou só o Ronaldo. Aí depois foi mudando. Agora, com essa mudança o Ronaldo, acabou o contrato dele, agora está a Ivanilde. A Ivanilde e a Juliana [Juliana é diretora de todas as escolas indígenas pertencente à secretaria estadual] e o Romário. São três professores” (Pedro, entrevista concedida em agosto de 2015).

É claro. Eu não abandonava, só que eu me acostumei um pouco. Quando eu cheguei aqui [refere-se à chegada em Sapukai], eu cantava com meus aluninhos o hino católico traduzido em guarani. Me acostumei e cantava (Algemiro, entrevista concedida em fevereiro de 2015).

O que é exibido como “costume”, incuti uma série de crenças em que necessariamente poderíamos atribuir ao não índio a figura cruel e falsa, baseados na fala de Algemiro. Colocar a dualidade branco e índio como possíveis de um encontro pela linhagem de personagens, auxilia a crítica sobre o que foi/é ensinado por programas de grupos cristãos. Entretanto, as divisões não excluem o conflito ou o anseio pelo currículo. Como argumentou Vilaça (2014), acerca da noção de ritos *Wari'* que aqui aproximo a noções particularmente educativas e escolarizadas dos mbyá: “Não se sai de um ritual simplesmente com a solução do alívio do conflito de valores, mas com a certeza da existência de outros tipos de seres e com um determinado tipo de relação estabelecido com eles; em suma, voltamos com um novo mundo” (VILAÇA, 2014, p. 46). O “novo mundo” que as experiências possibilitam, multiplicadores de seres e espíritos animados, passa pela relação ao que não é puramente contrário ao que é do branco, tão pouco apresenta um “autêntico” ensino guarani.

As educações ocidentais são menos múltiplas que a ótica da pluralidade dos corpos e o sentido de relação com o xamanismo (BENITES, 2012; BANIWA, 2011). Como observou Algemiro, ao narrar o que repetia quando lembrava os missionários, a escolarização oriunda do branco é um desejo; e ao mesmo tempo uma violência.

Em suma, a Pedagogia tem demonstrado que a visão do ensino ocidental, como o “puro” ensino mbyá, não se associam como dados combinados, como não saímos da escolarização com o “alívio do conflito” (VILAÇA, 2014).

Talvez, por isso, o conceito interculturalidade e currículo assemelham-se ao jaguar ambíguo guarani (BASTOS LOPES, 2014). Ao que tudo indica, o cosmos mbyá não exclui o inimigo das relações íntimas (LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2004; PIERRI, 2013). Os inimigos são pessoas com quem fazemos aliança, embora não percam a ojeriza. O estrangeiro é um projeto. O processo de diferenciação interna, de 'estrangeirização', é parte do processo de 'inimização’ (VILAÇA, 2014, p.25). O currículo e o jaguar, o assassino da progenitora de Kuaray, estabelecem uma relação. Ao mesmo tempo que estão ligados ao mundo dos brancos, foram afastados da qualidade *ete* (verdadeiro).

O que entendo equivocado, portanto, é a ideia que “ainda” não temos um projeto de interculturalidade possível, “mas, um dia alcançaremos” (SECADI, 2015). A expressão “ainda”, enfatizando o intercultural como um projeto afasta o conflito. Agrupam cosmologias que incluem outras noções de corpo, conhecimento e transmissão. A interculturalidade (MELIÀ, 2010, 2014), é um conceito pouco “atingível” ou definível (DERRIDA, 2011, 2011b), porque é típico dos outros corpos e espíritos, distanciarem-se dos conceitos e instituições.

Andrey Boy, da nação Creé (Creek), no caso dos índios norte-americanos, relatou, em um documentário, Nossos espíritos não falam inglês: “fomos obrigados a aprender inglês, mas, quando conversamos com nossos espíritos, eles não falam inglês”. O documentário foi difundido no ano 2008. A sentença marca um período importante da educação indígena nos internatos norte-americanos. A nação Creé foi a primeira entre os cinco maiores povos civilizados que estabeleceram relações comerciais com os britânicos. A menção ao fato da aprendizagem do idioma inibir a comunicação com os espíritos, expressa parte do que argumento sobre diferenças e múltipla cognoscibilidade dos sistemas de pensamento indígena em contato com os currículos normativos.

Como afirma Daniel Wildcat (2013), isso tem relação com as reações do século XIX: as guerras indígenas nas planícies e as políticas que tinham o objetivo de exterminar tradições xamânicas e incluir a escolarização.

Entre os anos 1800 a 1850, existiram dois tipos de educação indígena: havia as escolas tribais e as escolas federais. No Sul, durante o período, os Cherokee e os Choctaw constituíram escolas com foco no bilinguismo; embora, os internatos mantivessem o extermínio das populações. Além da remoção geográfica, os grupos indígenas conviviam com o internato e a proibição do espiritualismo cresceu consideravelmente.

Indígenas da nação Creé, Navajo, Cherokees recebiam proibição parecidas com a dos colégios alto negrinos. Os internatos brasileiros proibiam o idioma e a comunicação com invisíveis (Alvário Tukano, entrevista concedida à autora em setembro de 2010). O programa assimilador, criou um currículo educativo com metas, objetivos e a afirmação que se os ameríndios recebessem oportunidades iguais, poderiam competir proporcionalmente com brancos. A partir da imersão nos internatos, perdiam nomes e objetos sagrados.

Os pertences eram queimados como um espetáculo no centro dos pátios em um amplo fogareiro. O ritual, queimava os “modos de vida” em analogia ao batismo cristão. Andrew (2008), observa que esqueceu a língua e lembrou apenas o nome Creé. Era comum também o corte de sabões, obrigando os Creé a mastiga-los para que aprendessem o idioma norte-americano.

De acordo com Daniel Wildcat (2013), “Matar o índio e salvar o homem” marca a sentença de um período traumático em todas Américas. Os internatos expressaram instituições totais varrendo símbolos não cristãos e atribuindo os europeus. Há um contraste, portanto, entre o que é violência física e o que seria cultural --- poderíamos arriscar, com base no relato de Andrew (2008) e Benites (2015), citados no segundo e terceiro capítulos, que grande parte das instituições imputaram menos uma violência cultural, do que propriamente espiritual. Isso, separando espíritos de cultura, o que é uma distinção potencialmente problemática para o caso (DESCOLA 2010; KOPENAWA E ALBERT, 2010).

Voltando ao Rio de Janeiro, é comum o uso de dois nomes, um para fazer a documentação e matrícula nas escolas, e outro mbyá. A prática foi adotada porque “é mais fácil para escrever”, de acordo com um interlocutor. Embora em muitos documentos de identidades, presenciei ambos os nomes. O *jurua* como primeiro, seguido do nome indígena. Os nomes brancos passam a ser potencialmente indígenas (BENITES, 2012; VILAÇA, 2000).

O uso característico de nomes ocidentais para conceber o registro e outro para uso nas aldeias, não é uma identidade recente; outros grupos parecem introduzir igualmente esse costume (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, PACHECO DE OLIVEIRA, 1999, 2006). As autodesignações ocidentais passam a fazer parte do repertório da aldeia, mas isso não quer dizer que a relação seja prazerosa ao determinar uma identificação. A violência exprime outras formas culturais, combinando aspectos da cosmologia com traços das identidades do indivíduo (BHABHA, 1994; DAS, 2010).

A identidade indígena é mantida, porém, os planos de educação fazem com que tenham que negociar a todo momento as simbologias do grupo. Em um diálogo que entretive com um membro de Itaxim, os grupos, de uma forma geral, relatam a crítica aos modelos de Educação e parceria com as universidades.

Era para começar em junho a formação de professores aqui em Itaxim, inclusive eu me inscrevi também. Eu não sei se é o Estado ou o Município que não estão interessados [...]. Tem que ter professores, pesquisadores

mbyá; tem que haver. Às vezes, a universidade quer ajudar os guarani, mas a Secretaria sempre dificulta. Parece que não querem que haja melhorias em nossas terras. Estamos tentando essa parceria com a UFF, mas há outras universidades que sempre são parceiras dos projetos que construímos. Mas algo acontece, e nada entra na aldeia. Acho que é essa parte das Secretarias (Pedro, entrevista concedida em janeiro de 2016).

Os grupos recebem com muita expectativa os professores brancos e lembram, durante gerações, quem foi que os lecionou. Em um dos últimos dias, na inauguração da Casa de Rezas, em que receberam membros estrangeiros e afins além de outros pesquisadores¹⁰⁶; um interlocutor informou a iminência de um novo projeto de EJA¹⁰⁷ futuramente ofertado com formação em magistério guarani. De acordo com sua afirmativa, as universidades, de um modo geral costumam demonstrar interesse pelos programas de formação dentro da aldeia, mas as instituições, particularmente os estados, dificultam as atividades.

Os contatos de universidades, como demonstrei no capítulo anterior, acontecem desde os projetos EJA Guarani (2004). Porém, raramente os guaranis recebem financiamento para escolarização em seus territórios.

5.3 Amuletos de proteção

Os amuletos de proteção exibido nas miçangas e cestarias esboçam uma variedade de fatores, como mencionamos anteriormente. O desenho com miçangas é produzido por contas ou grãos (CHAMORRO, 2004; PEREIRA, 2010; CAMPOS, 2012). Como descreve Da Silva (2015), as estamparias e o artesanato de sua aldeia na linha do Gengibre, Rio Grande do Sul, constituem grafismos tradicionais produzidos pelas mulheres, que podem conter padrões como o da cobra jararaca (*mboi para*), padrão de coração (*pya tytya*) e outros. Também, como explicaram

¹⁰⁶ O projeto de inauguração da nova *Opy*, em 2016, foi financiado por membros do projeto Territórios Criativos, em parceria com o Ministério da Cultura e membros da Universidade Federal Fluminense (UFF). O projeto confeccionou com a autorização dos moradores, *banners*, exposição de fotos, cronograma com exposições e danças, de forma particularmente distinta de outras festas que presenciei, organizadas exclusivamente pelos mbyá. De acordo com o *site* oficial do Plano Nacional de Cultura, um “território criativo”, afirmam, “Um território será legitimado pelo Ministério da Cultura (MinC) como Território Criativo por meio de uma chancela (selo), com isso, poderá ser criado um sistema de governança com a participação do Poder Público e da sociedade civil. A partir desse reconhecimento, o MinC repassará recursos para a formulação de planos de desenvolvimento que tenham a economia criativa como estratégia”. (Disponível em: <http://pnc.culturadigital.br/metas/110-territorios-criativos-reconhecidos>. Acesso em outubro de 2016

¹⁰⁷ O projeto de formação de magistério indígena ainda sem nome definido foi encaminhado com previsão para início em 2015 e consiste em uma parceria com a Universidade Federal Fluminense, coordenado por Domingos Nobre, docente da instituição.

Roque e Elaí em Mamanguá, os padrões, indicam proteção para as pessoas que mantêm o grafismo em suas casas.

Em uma das festas, recebi um objeto feito com miçangas. A peça continha iconografias com anéis e semi- círculos concêntricos. Os interlocutores explicam que os amuletos e outras formas de grafismos fractais estão vinculados à *Nhanderu*. Os amuletos servem predominantemente para a proteção.

Esses são desenhos guarani, mas tem uns que não. Existem significados. Tem um quadrinho, né? Furadinho? Então esse daqui, por exemplo, esse aqui é deus, *Nhanderu*. Ele cerca você. De todos os lados, você está dentro. As coisas de bem, que ele fala para você, está tudo aqui dentro. Ele protege você. Se você passa um grande risco até dentro de casa, em uma viagem, você não sabe se entra um assaltante, alguma coisa... então, para isso, tem esse significado. O cerco. Esse desenho ninguém faz. Só os guaranis. Ele é tão sagrado que só quem é guarani que entende. [...]

Autora: Temos que estar dentro dele?

Roque: É, tem que estar dentro. Você estando dentro não tem nada de ruim que acontece a você. Acontecem as coisas melhores para você. [...]. Não tira, não. Tem colar que é a mesma coisa... tem esse tal do mau-olhado, inveja. Para cada fim que você quiser, tem um desenho. [...]. O de coração é para o matrimônio ou para ter harmonia daquele casal que está brigando muito. Os ajaká que você ver muito grandes são para fartura. Vai depender do tamanho. Esse grande é sempre bom ter um em casa e assim entre outros (Roque, entrevista concedida em julho de 2014).

Chakrabarty (1997)¹⁰⁸ faz comentários análogos para os hindus, quando aborda a concepção de uma realidade *encantada*, em contraposição ao tempo *desencantado* das ciências. A circulação de mercadorias na Índia teria um fluxo especial, nesse sentido, alterado com a troca com grupos ocidentais. O tempo desencantado refere-se ao tempo dos cientistas, historiadores, antropólogos. Simboliza o tempo não divino, com ausência do extrafísico (AUGUSTINI, 2011). A traduzibilidade e o universal, nesse contexto, abafariam a cosmologia hindu e outras temporalidades orientais. De acordo com o autor, quando os artefatos e contextos mágicos estão misturados ao sistema *desencantado*, mesmo utilizando uma tradução cuidadosa, traduzimos em uma linguagem universal o que pertence ao campo das diferenças e do misticismo.

A história dos objetos é construída em modelos específicos e dominantes, impedindo um conhecimento que parte de realidades diferentes à do pesquisador (AUGUSTINE, 2011). Estão atravessados na personalidade dos objetos, itens de

¹⁰⁸A visão de mundo *encantada*, vista por um mundo *desencantado*, foi proposta por Chakrabarty na sua relação com o trabalho na Índia, publicado em 1997. Chakrabarty (2010) continua trabalhando com a visão pós-colonial, mas próximo aos estudos de discussão de possibilidades de fins dos espécimes (Antropoceno, Culthuceno). Seus escritos sobre uma “visão encantada” em implicação com os desencantamentos do Ocidente, associados frequentemente à leitura da noção de troca em Appadurai, no Brasil, são revisitados atualmente pela arqueóloga Camile Augustine (2013). A arqueóloga tem analisado o aspecto sagrado que contém as biografias dos objetos.

feitiçaria, deidade, encantamento. A análise feita por Chakrabarty (1997, 2010) considera a produção dos amuletos como uma tradução de um mundo *encantado*, a partir de uma narrativa *desencantada*.

Tais conceitos para pensar os objetos indígenas, segundo Viveiros de Castro: são relativos, porque são relacionais – e são relacionais porque são relatores (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 125-6). Em outras palavras, as relações que pensam os objetos e sua linguagem, dependem do proprietário que possui as peças sagradas, o que implica algum tipo de troca (APPADURAI, 1991; STRATHERN, 2014). Meu trabalho, neste sentido, foi o de observar os objetos, não só em rituais, mas também em seus momentos de produção.

As mulheres produzem muitos produtos, como cestos (*ajaká*), pulseiras (*poapy reguá*) que são utilizados por seus significados de proteção por todos os membros, inclusive pelos homens e crianças.

O aspecto sobre o como se vive o *nhande reko ete* (modo de viver e morrer), no sentido feminino, quanto masculino, agem e movimentam-se relacionando-se com os adereços e artefatos do cotidiano guarani.

Gebhart-Sayer (1986), narra que entre os Shipibo Conibo, também descrito recentemente por Manuela Carneiro da Cunha (2009), que, antigamente duas mulheres sentadas de lados opostos a um grande vaso eram capazes de tecer guiadas pelo canto do xamã o mesmo grafema e fazê-los juntarem-se nas extremidades. Os desenhos e estamparias expressam os aspectos irrepresentáveis da maioria dos grupos indígenas. As estamparias aplicam-se sobre os enfermos e servem para participar dos rituais de cura. Os artefatos com miçangas expressam os objetos que atribuem a ligação com o divino.

5.3.1 A troca no sentido das miçangas

Em algumas culturas, a troca é o próprio sentido para as políticas de negociação com os brancos (STRATHERN,1996,1999,2014). Naturalmente, o sentido transitório passa sofrer influência dessa relação. A circulação entre os guaranis não deixa de existir, embora as demarcações marquem que alguém precisa se manter no local para assegurar Itaxim e Mamanguá. Para citar Appadurai (1991), a troca é a fonte de valor, e não o contrário. Os mbyá não estão fora do sistema mercantil, mesmo quando no sistema não predomina o aspecto monetário.

A troca expressa a permuta de objetos de valor e posições sociais. A escola, a política, os territórios, tanto quanto as miçangas e *tablets* constituem uma mercadoria guarani.

O primeiro objeto que recebi, como descrevi, foi uma pulseira (*poapy reguá*) com losangos e semicírculos esculpido. Mais tarde, soube que o losango, simboliza o padrão cobra jararaca (*mboi para* – cobra grande). O formato refere-se a um grafismo chamado Vida Longa (*teko puku*). O desenho é oferecido como desejo que uma pessoa viva por muitos anos dentro de um grupo ou família.

De acordo com Da Silva (2015), há precisamente dois tipos de grafismo que um guarani produz ao longo da vida: *Ypará*, com significados mitológicos, e *Ta`anga*, que evidencia os significados físicos, estes últimos tem como modelo os desenhos comuns, que não remetem a simbologia mítica.

Em relação aos desenhos que referenciam o sagrado, há três tipos básicos de grafismo: (1) *Ypara Korava`e*, em forma de losango; (2) *Ypara kora jo`ava`e*, em padrão de cruz; e (3) *Ypara Ryxyva`e*, em formato de S. Existem também outras variações com formas animais, como *Ipara tanambi pepo*, o esqueleto da asa de mariposa, referencia o respeito e liberdade para circular entre as aldeias; cobra coral (*mboi pytã*), que simboliza a cura do corpo; padrão cobra jararaca (*mboi para*); padrão coração (*py`a tytya*), referindo-se às condições do parentesco e asterisco, representa a caça em homenagem aos homens que conseguiram trazer o animal abatido para o consumo.

Todos esses modelos carregam padrões que não fogem às três linhas principais da tradição: (1) *Ypara Korava`e*; (2) *Ypara kora jo`ava`e* e (3) *Ypara Ryxyva`e* (DA SILVA, 2015; PEREIRA, 2010; CAMPOS 2012).

Para citar um exemplo concreto, o tingimento utilizado nas pulseiras e cestos, atualmente produzidos por tinta acrílica, é um dos fatos mais lamentados pela maioria dos interlocutores. O cipó *Imbé*, que produz a tinta escura, e *Katiguá*, que fabrica tintas de matiz avermelhado, assim como as sementes do urucum não são encontrados com facilidade em Itaxim ou Mamangua.

A tinta acrílica é vinculada à troca mercantil com finalidade de produzir e fomentar a “vida social dos objetos” (APPADURAI, 1991). Como argumenta Appadurai (1991, 2013), na maioria das sociedades não ocidentais descobriremos uma estrutura taxionômica, cujos antropólogos têm o costume de definir fornecendo regras e práticas para um mundo de peças e objetos, que, em realidade, o cotidiano

dos grupos, atribuem sentidos distintos e totalmente desestruturados dos sentidos colocados pelos pesquisadores.

Em culturas como as indígenas, as coisas não estão divorciadas da capacidade das pessoas de agir e nem do poder de comunicação entre os grupos (STRATHERN,1999, 2014). Na tinta acrílica utilizada pelos guarani, apesar da escassez da matéria prima, o produto original é substituído, porém os objetos permanecem sagrados. Não existe, portanto, um mundo de coisas inertes e sem poder de comunicação entre índios e “não -índios”. (APPADURAI, 1991; BHABHA, 2014; CHAKRABARTY, 2010). Entre os mbyá, a sincronicidade dos valores e o apreço cosmológico que as miçangas carregam evidenciam o “mundo possível” guarani. Os colares são confeccionados pelas mulheres e as miçangas tem o objetivo de distingui-los dos outros grupos. Como informou Elaí sobre a produção com os colares, cestos e outros objetos:

Eu aprendi com a minha mãe. Ela faz tudo com a miçanga. Ela não tinha muito, mas eu comecei a aprender um pouquinho. Comecei com onze. Ela fazia em São Paulo. [...]. Eu deixo as crianças andando e faço de manhã até a noite. Eu faço almoço e depois faço a miçanga. Na verdade, a miçanga é a minha única fonte de renda. As mulheres mais idosas não podem vender, então outras pessoas vão vender para elas. Hoje em dia, muitos pedem os *ta`anga*, que são outros desenhos; não são os nossos tradicionais... tipo do Botafogo, do Flamengo. Isso os mais jovens, né?

Autora: Mas não fazem mais desenhos sagrados? Os desenhos todos utilizam?

Utilizamos. Os homens usam pulseiras tanto de times tanto quanto de proteção. Roque [refere-se ao seu marido cacique de Mamangá] não entra para o mato sem o colar que a mãe deu a ele. Ainda usamos, mas tem enfraquecido muito. As pulseiras utilizam tanto os homens como as mulheres. Já os *Oky Ra`anga* [paus de chuva] e os arcos e flechas pequenos fazemos mais para os *juruá* mesmo. Os nossos arcos são grandes. Não utilizamos esses objetos. Fazemos só para os brancos (Elaí, entrevista concedida em julho de 2014).

Os desenhos são elaborados dependendo da encomenda feita às artesãs. As miçangas variam desde o tamanho ao formato, dependendo do tipo do produto. Muitos vão para outras aldeias e aprendem desenhos diferentes dos três tipos de estampado tradicional. As mulheres têm o costume de importar trançados de outras localidades para servir aos desenhos e cestarias guarani.

Devido a imersão de turistas para pronta entrega do artesanato, houveram grandes mudanças nos desenhos da família. Evy, informou-me como obter a cor vermelha com tinta natural para pintar a taquara, um tipo especial de madeira, conforme ensinado por sua mãe Marii. O hábito da fabricação da tinta foi praticamente extinto, devido escassez do material e pouca agilidade no processo.

A árvore onde os guarani obtêm a tinta chama-se *catiguá*. Primeiro raspam a madeira, em seguida, adicionam um pouco de cinzas ao caldeirão cheio de cascas. A cinza formada pela lenha do alecrim sai vermelha com matizes de brasa. O padrão *py'a tytya* (formato de coração), além de ser utilizado para aproximar relações matrimoniais, o grafismo é oferecido aos indivíduos com problema cardíaco (DA SILVA, 2015).

Os objetos fora dos padrões guarani, ganham outra apropriação. Os grafismos quando vendidos, transmitem um aspecto *encantado*, ainda que afastados do uso original (CHAKRABARTRY, 1997, 2010, STRATHERN, 1999, 2014). De acordo com Appadurai (1991, p. 42), “o desvio de mercadorias em rotas específicas é sempre um sinal de crise ou criatividade dependendo do contexto”. Entre os guarani as mercadorias expressam profundas percepções sobre o ritual de compra e venda em Itaxim.

Em um exemplo utilizado pela antropóloga Strathern (2014), uma mulher turkana vende suas melhores jóias em troca de comida num campo de concentração; os hagens com dinheiros- conchas na Melanésia cambiam braceletes por moedas franco-inglesa. O kula, oriundo da Melanésia, é um sistema regional extremamente complexo, com circulação de objetos, normalmente entre homens de posses, no arquipélago do Massim, ao longo da costa leste de Nova Guiné. Os principais objetos trocados são colares ou braceletes ornamentados com conchas (STRATHERN, 1999, 2014). O valor dos objetos sagrados exhibe um grupo de luxo influenciado pelo mercado estrangeiro. Os objetos de valor das sociedades nativas adquirem biografias específicas (APPADURAI, 1991; CHAKRABARTRY, 1999, 2010; STRATHERN, 1999, 2014).

Essas biografias circulam de um lugar para o outro, à medida que os homens e mulheres trocam ou perdem dinheiro em função dos objetos sagrados. Há uma tendência para surgirem mitologias oriundas do fluxo das mercadorias exóticas. Esses exemplos demonstram, que apesar do cuidado do pesquisador, nossos esforços estão condenados à esterilidade da tradução. As mercadorias precisam ser entendidas como movimento, o que as coloca como mercadorias “imprevisíveis” (AUGUSTINI, 2011; CHAKRABARTRY, 1997).

Por mais que falemos da particularidade dos objetos produzidos pelas mulheres guarani, o conhecimento empregado para produzir os artesanatos não é dissociado das escolas indígenas. O ato de aprender o artesanato na escola, perde

o sentido, ainda que algumas legislações descrevam a atividade como parte do currículo (RCNEI, 1998; DCNEI, 1999). A fabricação dos objetos rompe com o padrão de escola disciplinar. O lugar da escola ocupa um lugar ambíguo; ora estratégico, em outros contextos, desvinculado da tradição cosmológica. O costume de produzir objetos é uma função fundamentalmente feminina, embora a orientação para ensinar o artesanato não está associada exclusivamente ao gênero. As principais funções são associadas ao espírito do sujeito.

5.4 Dos ritos e festas

A festa tradicional dos guaranis é o *Nhemongaraí*. A passagem é conhecida como a colheita do milho *avaxi ete* (o milho imperecível). A semente expressa um tipo especial de alimento, entre aqueles denominados *avaxi* (milho)¹⁰⁹. A semente alimenta o corpo físico e espiritual da maioria das culturas ameríndias, além de servir de base alimentar classificada por muitos etnógrafos como a ritualização ou batismo do milho sagrado (CHAMORRO, 2004; MELIÀ, 2011; PISSOLATO, 2006; PIERRI, 2013). De acordo com Evy, “antigamente o milho tinha a função de fatura armazenado no *ajaká guasu* (cesto grande)”. Posteriormente o grão pretinho passou a ser *axixi*, “semente branca”, e o *avaxi-para* o que contém os grãos com sabugos coloridos.

“Minha mãe e meu pai plantam, mas hoje é só do uso da Opy. Eu tenho muitas lembranças daquele tempo, no Paranã tinha uma terra melhor. Esse milho que vocês comem da cidade é o pior tipo de milho que tem. O mais tóxico entre eles. Existem várias sementes de milho que nem se imagina. E o gosto também não é ruim, só é diferente. Mas são milhos mais sensíveis, Nhanderu pede mais obrigação e cuidado para ter o milho.” (Evy, entrevista concedida em fevereiro de 2014).

Os *Nhe'ë* (nomes-espírito) são festejados durante o ritual do milho (CLASTRES, 1978; LITAIFF, 1996, 2015; LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006). Os elementos vitais estão presentes durante o *Nhemongaraí*, entre eles, o *mbojape*, alimento preparado com farinha, cozido nas cinzas do pátio da aldeia, assim como

¹⁰⁹ De acordo com meus interlocutores há distintos milhos que podem ser descritos como (*avaxi*), o milho propriamente plantando pelos guarani : *avaxí ju* ("milho amarelo"); *avaxí yuyí* ou *avaxí mitai* ou ainda *avaxí toveí* ("milho criança" - milho com grãos pequenos de coloração amarela); *avaxí xí* ("milho branco"); *avaxí takuá* ("milho taquara" - com grãos de coloração branca); *avaxí pytã* ("milho vermelho"); *avaxí oy* ("milho azulado"), *avaxí hú* ("milho preto"); *avaxí parakau* ou *vaká* (milho com grãos de coloração mesclada branco e vermelho); *avaxí pichingá* ou *avaxí pororó* (milho pipoca) e *avaxí pará*. (Milho "pintado" - quando o milho *avaxí eteí* aparece com tipo de coloração diferente recebem a denominação “*Pará*” com pintas ou rajados). Para um estudo sobre formas e particularidades da horticultura mbyá ver: Adriana Perez Felipim; Oriowaldo Queda (2005) e Paulo kageyama (2015) em seus estudos desenvolvidos de agronomia.

as rebecas e violinos responsáveis pelas danças e cantos. A cerimônia é produzida com sementes do milho de *Nhanderu*.

Atualmente o batismo ocorre na terra indígena de Araponga. O ritual migrou de aldeia devido às dificuldades para o cultígeno. O convite para as festas, é divulgado por cartazes e chamadas na internet. O convite aos turistas, entre outras atualizações, tem dividido opiniões dos membros. Alguns defendem uma entrada do dinheiro do branco e os mais anciãos ponderam o risco da perda dos costumes, ocasionando o aumento do fluxo de estrangeiros.

Os nomes sagrados são colocados exclusivamente no Nhenrongai. Em ocasiões específicas, através da relação de parentesco ou consanguinidade, as divindades podem enviar a um parente o nome que deve ser dado a criança em idade próxima aos 6 anos. Entretanto, os casos são raros, sendo o mais comum o xeremõi ser o depositar dos nomes no momento da festa. O *Nhe'ë*, portanto, tende a ser fixado pela necessidade espiritual e para sanidade do corpo. Posteriormente, um nome ocidental será entrelaçado com o nome-espírito mbyá, a mistura dos nomes funciona como duplas identidades e duplos corpos, para circulação entre os brancos.

Autora: O nome... é somente o cacique Miguel que pode enviar o nome espiritual que deve ser revelado no sonho?

Evy: Então, é assim: eu tenho dois ou três que não foram o pajé que deu o nome. Então esses aí foram pelo meu sonho, porque a gente não tinha, e eu toda noite deitava e orava pelas crianças, e eles ficavam doente, chorando à noite. Não sabia se estavam sentindo alguma dor. E deitava, e perguntava, e falava com Nhanderu: você que manda no mundo, o que será que meus filhos têm? Aí pelo sonho veio o nome. Eu fazia muito esse pedido. Depois que Nhanderu mandou o nome, as crianças não ficaram mais doentes. Mas é o cacique que celebra esse momento. Na maioria das vezes é ele. Vem pelo sonho dele o nome. Mas, em alguns casos, os parentes podem receber o nome da criança de Nhanderu (Evy, entrevista concedida em 19 de abril de 2015).

Diferentemente do que poderíamos esperar, o momento da colocação dos nomes não funciona como uma celebração fixa. A ideia mais frequente é que os grupos se reúnem em um ritual que acontece todos os anos; entretanto, o que pude perceber é que nem todos os membros dirigem-se para o batismo em Araponga, diferentemente da celebração da passagem de anos do cacique Miguel Benites, em abril, e outra próxima à celebração da idade de Roque, vice-cacique. Nenhuma outra festa com exceção dos “aniversários” é realizada com regularidade.

Um interlocutor informou a importância da festa do milho e o desafio para o cultígeno¹¹⁰, que ocorre devido a suscetibilidade das sementes à contaminação. Até o presente momento, o rito de celebração dos nomes é festejado particularmente na *Opy*, pelo cacique. Foi recentemente inaugurada uma nova *Opy* em janeiro de 2016. É comum um membro informar que *Nhanderu* dá o milho, o canto e a dança, mas não necessariamente precisam de rituais em períodos específicos para essa realização. Os grupos afirmam, com certa frequência, o quão são bem-vindos estrangeiros e pesquisadores durante os rituais (PIERRI, 2013).

O milho constitui, portanto, um objeto divino e o alimento que comem dentro das casas. O mês de janeiro é um momento esperado. Isso não quer dizer que os espíritos circulem somente durante o momento do batismo, pelo menos não de forma tão exclusiva em Itaxim. As intercessões com os espíritos acontecem em momentos celebrados, tanto em dias festivos quanto em rituais cotidianos. O *avaxí ete* (milho imperecível) pode ser consumido cozido e também preparado em variados tipos de refeição. Um dos alimentos mais comuns, é o *mbeju*, uma espécie de massa produzida com farinha de milho e água, semelhante à tapioca, outra iguaria consumida no Nordeste. Ao *mbeju* é incorporado à farinha de mandioca, também chamada, *biju*.

Outro alimento comum é o *rorá*, um cozido de farelo de milho misturado com água; *mbaipy*, que constitui um tipo de cozido feito com milho verde e coberto com folhas de *peguaó* e cinzas. Também, em ocasiões especiais, é frequentemente produzido o *avaxí kuí*, a farinha produzida de milho e amendoim socados no pilão, e *kângui*, um tipo de mingau preparado pelas moças mais jovens, contendo milho e batata-doce. Os alimentos devem ser preparados preferentemente com as sementes plantadas pelo cacique e sua esposa. Entre todos, os mais frequentes são o *mbeju*, além da carne de porco do mato e a farinha de pinhal, ingerida com bebida à base de guaraná.

A celebração do aniversário de 115 anos de Miguel Benites e as festas produzidas por Roque, o interlocutor que me recebeu em Mamanguá, relativizam a entrada do dinheiro. Como observou Pissolato (2006), o branco é potencialmente um

¹¹⁰ De acordo com os estudos dos agrônomos Adriana Perez Felipim e Oriowaldo Queda (2005), desenvolvidos entre os *mbyá* do Sudeste, entre as diversas ameaças do cultígeno do *avaxí ete*, estão principalmente a liberação do uso de sementes transgênicas do milho que, pelo seu sistema de polinização aberta e cruzada, possibilitam a contaminação dos milhos plantados pelos *mbyá*. As mobilizações em defesas das sementes nativas e crioulas tornaram-se símbolo da luta pelo direito à vida e pela valorização à autonomia das horticulturas.

fornecedor; entretanto, diria que não exclusivamente um fornecedor, porque não me foi pedido, pelo menos quando ingressei, nada além de um gravador e pilhas, como expus anteriormente. Entretanto, é perceptível o costume do fornecimento particularmente de informação, com aqueles que chegam de outros estados. As notícias costumam ser acionadas durante o fumo dos *petenguás* (cachimbo) ou ao longo da produção dos cestos.

É curioso como minha função de “fotógrafa”, se tornou uma relação de troca. Durante as primeiras celebrações registrava somente quando solicitavam para posteriormente seguir para momentos e rituais mais específicos. À noite, durante a inauguração da nova *Opy*, o cacique proibiu fotografias na aldeia, mas permitiu que eu registrasse uma imagem sua ao centro da casa. Outro interlocutor me direcionou a um ponto da aldeia localizado em mata fechada para que eu registrasse sua “foto de cacique”. Ter como obrigação retirar fotografias, me colocou em uma relação dualizada com os familiares e membros, ainda que não me pedissem propriamente dinheiro ou alimentos.

Como argumenta Viveiros de Castro (2013), uma falta de familiaridade necessária é o que torna possível refletir diante da falta de familiaridade com o novo e com a diferença do outro que estamos interagindo.

Os aniversários, neste sentido, constituem grandes encontros. Essas celebrações reúnem parentes e afins, assim como vivos e mortos, em um momento que todos os caciques e grupos se reúnem. Eles acontecem de forma regular, durante os meses de abril e setembro¹¹¹.

“É assim: meu pai [refere-se ao cacique Miguel Benites] sempre faz junto com o aniversário da minha irmã Terey, que é 27 de abril. Meu pai é de dezembro... Uma festa que falam que é ‘Dia do Índio’, mas não é. Para nós, é uma tristeza. Exterminaram com eles. As festas aqui tem forró, mas você não deve tirar tantas fotos do forró e mais as fotos que o cacique pedir.” (Evy, entrevista concedida em 19 de abril de 2015).

A celebração em setembro ocorre no mês do feriado nacional para que a demorção de outros membros não tenha imprevistos. Os feriados internacionais, assim como a passagem dos anos, é algo que não era comum em tempos antigos (se referindo antigo, aos anos 1990), mas que passaram a fazer parte do costume recente. À tarde, em uma das festas, tive a oportunidade de observar o jogo de arcos e flechas e conversar com alguns membros de outras aldeias que financiaram

¹¹¹ Quando regresssei à Itaxim, já em final de 2017 o cacique Miguel Benites havia mudado sua festa de aniversário de abril para dezembro, data de sua real passagem de anos como informara. Atualmente Miguel Benites conta com 117 anos pelo calendário guarani.

parte da celebração e forneceram materiais para o torneio. Evy relatou o motivo da cerimônia acontecer nos feriados e depender dos outros caciques

Temos festa em abril, e, no dia 7 de setembro, sempre tem festa. Nesse dia, a gente avisa quase a todos os lugares onde os guarani moram. Avisamos para todos os parentes. A gente faz o convite para visitar de modo certo, porque a gente não tem o dinheiro para ir voltar e voltar. Nós fazemos uma festa para juntar todos os parentes e também os mais velhos vêm e trazem milho, batata... o que não tiver aqui eles trazem de lá e também levam o pouco daqui. Fazemos uma troca.

Autora: Percebi muitos torneios de arcos e flechas e uma mulher que lançava muito bem. Me informaram que era somente masculino o costume...

Evy: Às vezes, sim, são homens. Depende. Mas depende se a pessoa nasceu, se o espírito dela permite. Mas são os homens que jogam o arco e flecha, e são de verdade. Os torneios não são sempre; estão cada vez mais raros (Evy, entrevista concedida em 19 de abril de 2015).

Alguns tipos de pessoas, especialmente os com espíritos-nomes designados de regiões que implicam a condição de *Xondaro* (guardião), são identificados como potenciais atiradores dos arcos e flechas. Como marquei anteriormente, a atribuição é ensinada quando o jovem ainda está perto dos seus 7 anos e, posteriormente, mais próximo da puberdade. Nesse período, o manejo é cobrado com mais rigor por parte dos caciques. Em um dia de preparativos para o torneio coletivo entre as aldeias do Sul e Sudeste, acompanhei algumas pessoas até o campo de futebol para observar a disputa dos arcos. Giovani, irmão de Byai, que me é familiar desde 2013, atualmente já com seus 9 anos, pode participar do torneio comandado pelo cacique da aldeia de Boa Esperança.

Ocorre, e é interessante observar, uma recorrência em relação ao comportamento dos mbyá, para analisar a condição do manejo do arco¹¹², assim como a produção dos artefatos e outras relações de gênero. Ambos os sexos são como indicativos propriamente separados, masculinos dos femininos. O material para confecção dos arcos, por exemplo, é de embira, um tipo especial de fibra extraída da casca de árvores para a produção de cordas e barbantes. De acordo com um dos interlocutores, “o arco e flecha é dos homens, não das mulheres. [...]. Tem também que desenhar o *gurapá*, que é o homem que traz. A taquara a mulher que prepara. O homem carrega e a mulher produz [SIC]” (Roque, entrevista concedida em abril de 2013), referindo-se à taquara como o espécime vegetal que modula os trabalhos femininos.

De fato, foi-me relatado assim como descrito nas etnografias (LITAIFF, 1996, 2015; LADEIRA, 2007; PISSOLATO, 2006) que o ato de atirar flechas expressa uma

¹¹² Não vamos desenvolver o tema da confecção e relações sociais dos arcos e flechas mbyá, para uma leitura detalhada ver os estudos organizados por Daniel Pierri (2013), Pissolato (2006).

condição propriamente masculina, e a prática de tecer os grafismos, podem manifestar condutas cordiais femininas. Entretanto, na ocasião da competição dos arcos em específico, observei, junto com Giovani e outros homens, uma mulher (*cunhã*) atirando e alcançando alvos mais altos que os homens presentes. Quando questionei o porquê da sua presença em um torneio masculino tornaram a explicar, remetendo a qualidade do espírito-nome. Assim, outras variabilidades e mesmo uma inversão de função podem ocorrer, dependendo do espírito. Essas funções, que podem parecer muito simétricas, são, portanto, também relacionais a noção de pessoa e cosmologia guarani (LADEIRA,2007; PISSOLATO,2006). A diferença passa “como tudo”, pelas condições do sobrenatural e hiperindivíduos.

Ao longo das festas, com seus ritos exibidos como forma de recepção ao outro, o encontro entre índios e não índios, e, atualmente, também entre os professores brancos contratados, tornaram-se particularmente híbridos. Durante as celebrações, há frequente referência à proximidade com os professores contratados brancos, que atualmente, assim como Ivaí, professora mbyá, estão sem receber o pagamento pelas aulas prestadas ao Estado.

A alternativa do contrato de professores brancos e o não pagamento dos efetivos tem alterado os desafios da população de Itaxim. Entre os anos 2015- 2016, a iminência da retirada dos recursos do programa Bolsa Família tencionava as conversas até mesmo durante as celebrações. Evy observa os motivos que preocupam a população.

Autora: Mas por que as famílias estão tão apreensivas pela falta do projeto? Então, as mães recebem pelos filhos estarem estudando. É pouca coisa, mas eles têm algo. Mas como não estão estudando, estão cortando. É isso que está acontecendo. [...]. Eu também não achei bom, porque eles falam que são *juruás* experientes (refere-se aos membros da Secretaria), mas o local, as mães, os pais, sobrevivem só de Bolsa Família e artesanato. Eles têm que vir olhar, porque aqui já não tem isso mais. Como que pode viver, se a gente já não tem apoio, não tem aquela pessoa que ajuda a gente? Não é como em São Paulo que dá cesta básica.

Autora: Mas como a Secretaria de Educação está resolvendo essa questão?

Evy: Às vezes eu falo: nem precisa ir lá fazer o cadastro. Para quê? Se a criança não está estudando, nem vai receber.

Autora: O que aprendi é que vocês ensinam o *nhandereko*, todo o tempo.

Evy: Com certeza é isso. E é justo. Eles já sabem que a gente não tem espaço para cantar, para sobreviver, porque não tem mais mato para caçar, mais roça para plantar. Para as crianças, ainda tirar a Bolsa Família é um sofrimento. E as mães idosas? A gente não tem apoio. Então eu fico preocupada. Às vezes, eu sei lá, eu olho assim pelas crianças, por todas, né? Não vão comer bem. Será que vão dormir com a barriga vazia e

amanhã levantar assim de novo? Para a gente, para mim, isso é muito ruim. Não está bom isso (Evy, entrevista concedida em novembro de 2015¹¹³).

As semelhanças entre o caso mbyá e outras escolas indígenas são evidentes, não somente no que diz respeito à prática da escolarização bilíngue propriamente dita, mas em relação aos conflitos e evasão escolar. Não avançarei por ora nesta comparação, porém é interessante pensarmos a educação e os aspectos das migrações que acontecem em diferentes culturas (AQUINO,2012; BANIWA,2012; BENITES, 2012). A troca consubstancia a subsistência do grupo, por outro aspecto, coloca em conflito os endereçamentos cósmicos. Tal fato podemos perceber nas falas de Benites (2015), ao sugerir que trabalhava no período do ciclo menstrual, em qual o *achy*, espectro oriundo do sangue e da carne crua, circulava por seu corpo (CLASTRES, 1978; LADEIRA, 2007; PISOLATO, 2006).

O ensinamento cósmico exige que em dias de sangramento, a mulher não circule pela aldeia. S. Benites (2015), professora guarani, transmitia os ensinamentos, entretanto, trabalhava em dias reclusos para a maioria das mulheres mbyá (S. BENITES, 2015). Relata que foi constrangida pelos alunos e outros membros, quando interrogada sobre o resguardo, já que trabalhava na escola durante praticamente todos os dias da semana.

É interessante, perceber que entre os mbyá, tudo o que é corruptível à educação guarani passa a se dissociar, desconsiderando o que não é *reto* e o que não é o caminho mais próximo ao imperecível (LADEIRA, 1992,2007; PIERRI, 2013; PISOLATO, 2006). O caso narrado por Benites (2015) seria uma ilustração perfeita entre as diferentes formas de ensino, exemplificando quando o próprio professor precisa se ausentar de suas crenças, para acordar com os padrões socialmente estabelecidos.

Para os mbyá, a educação e os laços cósmicos atuam produzindo uma relação específica entre o que provem do ensino escolarizado e o que é fornecimento econômico e coletivo ao grupo. Chamam a atenção, portanto, as interpretações dos vários autores que mostrei ao longo da tese (BORGES,1998; MONTE,1996,2006; GRUPIONI, 1997,2015), exaltando um projeto bilíngue e valorizador da “cultura” guarani.

¹¹³ Após a data desta última entrevista, quando retornei à Itaxim para inauguração da Casa de Rezas pela última vez em 05 de janeiro de 2016, Evy havia mudado com seu marido e filhos para outra reserva no Paraná. De acordo com os moradores de Itaxim sua mudança diferentemente de um sentido espiritual da circularidade guarani, deu-se devido à escassez de alimentos e desemprego de seu marido. Como a mesma informou no capítulo anterior Evy, foi designada para ser a próxima parteira em sucessão à sua mãe Marii a mulher do cacique Miguel de Itaxim.

A interculturalidade apresenta-se como único termo claramente entendido como forma de adoção positiva; um meio que excluirá os problemas da pobreza e miséria, além do sistema de disparidade discriminatória que trataram Benites (2015) e outros interlocutores (BENITES, 2012; DA SILVA, 2015). A questão não é negar a educação que os currículos vêm planejando, tão pouco propor outra. Chamo atenção para o conflito e os seres não humanos subalternizados em meio a metas, padrões e “*accountabilitys*” dos currículos indígenas.

A escola como lugar da falta, o lugar do crítico emancipado (FREIRE, 1985, 1992, 1968 [2014]) circula outros mundos possíveis. O que vim chamando atenção é que há uma relação de diferença e “animismo” (DESCOLA, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2013) que subsume os currículos indígenas.

Os mortos continuam existindo, como também os seres e espíritos, em uma economia sociológica e filosófica (na falta de melhor termo). Argumento que projetar um currículo sem a dimensão transfísica, “cosmológica”, subalterniza as diferenças guarani (BASTOS LOPES, 2014; BESSA FREIRE, 2000, 2001, 2003, 2012). O aspecto *desencantado da* linguagem no cientificismo global e o “interculturalismo” em contraposição às linguagens encantadas mbyás é o que tenho destacado em minhas observações

Figura 49. Aniversário de Miguel Benites, 115 anos. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 50. Aniversário do cacique. Família da esquerda para direita Joaquim Benites, Roque Benites, chefe da família, Miguel Benites, esposa Marii Benites, Pedro Benites. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 51. Chefes de família. Miguel Benites e Marii Benites Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 52. Dança do Xondaro. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 53. Coral guarani. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular

Figura 54. Conversas vespertinas, Elaí tecendo *poapy reguá* (pulseira). Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular

Figura 55. *Poapy reguá* (pulseira). Desenho *ypara korava'é*, losangos que representam cercos de proteção de Nhanderu. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular

Figura 56. Elái com pulseira (*poapy reguá*), modelo *lpara tanambi pepo* (padrão asa da borboleta). Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 57. *Ajaká* (cesto) padrão *mboi para* (cobra jararaca- cobra grande). Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 58. Opy (casa de rezas), cacique Miguel Benites. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular

Figura 59. Ritual Xondaro. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 60. Mulher com em torneio de arco e flechas. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular.

Figura 61. Saída da paria Paraty Mirim para Mamanguá, Ti Arandu-Mirim. Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2014. Fonte: Arquivo Particular

Figura 62. *Avaxi ete*, milho sem mal, imperecível. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2015. Fonte: Arquivo Particular

Figura 63. José Guajajara e grafismo- *mboi para* -cobra grande. Ti Itaxim, Paraty (RJ).



Fotos: Danielle Bastos Lopes, 2016. Fonte: Arquivo Particular

CONCLUSÃO

Como disse um dramaturgo irlandês em uma famosa frase: “se todos os economistas fossem postos lado a lado, nunca chegariam a uma conclusão”¹¹⁴. De fato, muito menos pedagogos, arrisco. O que estrutura a identidade indígena e sua relação com o branco é diretamente relacional à invenção mesma da categoria do não indígena (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, 2013). Assim, não apenas fronteiras entre o mundo dos espíritos e suas relações com o currículo são inconstantes, como a dupla identidade humano - divindade, produzem-se dentro das estruturas de mesma economia fálica. Ambas decorrem duplamente da presença e falta.

O contato com os mbyá mais do que os teóricos citados, fizeram-me estranhar o caráter de conclusão, uma vez que o cosmos do plano em que estamos e que é “perecível”, está sempre em aberto aos mortos e aos mundos religiosos. Argumentei que o fechamento é importante, mas fica evidente que ao longo da tese chamei atenção para os “não fechamentos” e ambivalências guarani.

As interlocuções do último capítulo sobre a fome vivida em Itaxim, podem levar, entretanto, a concluir que o discurso da “provisoriedade” é interessante para o “acadêmico”, mas não estabelece uma relação com as questões que vivem os guarani. Poderia argumentar, nesse sentido, afirmando que o currículo, não se trata de “comida”, mas predação, cosmologia e multivocalidades, entretanto, a questão é menos o que o currículo é, e mais o que foge ao seu sistema e normas propriamente.

A escolarização é a contraordem da salvação do cosmo indígena. Tal dimensão compete a outras esferas paralelas e predatórias. A salvação guarani refere-se a outras qualidades de mundo - mundos imperecíveis e relações com a dádiva. Como afirmam os próprios interlocutores, o conceito de salvação não faz parte do conceito de escola.

É importante destacar que, nas escolhas dos últimos capítulos, não por acaso, coloquei o discurso sobre a pobreza relacionado aos mundos póstumos e espíritos guarani. Isso tem relação com o que “experimentei” de suas cosmogonias; e com a forma com que me foi permitido penetrar em seus sagrados, assim como conhecimento, desejo e corporalidade.

¹¹⁴George Bernard Shaw (1856-1950)

Entre os mbyá, o corpo expressa uma meta-afinidade com o espírito, como observo no segundo capítulo. O corpo pensa como todo, e não em pedaços desconectados – associa partes de sangue, mente e cérebro (BELAUNDE, 2006, 2009; OVERING, 1985).

Tomemos como exemplo o argumento central de Viveiros de Castro, aquele que afirma que toda relação com a etnografia é uma relação com muitas antropologias. Ela reúne duas teses subordinadas e complementares. Para o autor o perspectivismo de um animal é dotado com um ponto de vista ambíguo e semelhante e constrói uma antropologia. O animal tem um ponto de vista paralelo ao homem na maioria das sociedades ameríndias. A profusão do xamanismo nas escolas indígenas podemos dizer, portanto, combina diferentes grupos de linguagens, incorporando variados pontos de vista. As cosmologias acontecem de forma aleatória e indiscriminada às decisões do MEC.

Obviamente, falar em diferença não significa que desconsideremos suas semelhanças. Os mbyá identificam uma extensa variedade de combinações e parentescos como a língua, a celebração, a agricultura. Quando se referiam aos grupos nhandeva, sempre o distinguiam de forma distinta, com a constatação de que “são outros”. Argumento, portanto, que há mesmo uma semelhança entre as escolas e culturas guarani, entretanto, estas, não excluem diferenças.

Os mbyá constantemente evidenciam expressões que atribuem indicativos de autenticidade e conhecimento. É comum termos como *avaxi ete* (milho verdadeiro), *nhanderu ete* (deus original), *arandu ete* (território imperecível). Os sufixos atribuem “originalidade” ao substantivo. A ampla difusão dos conhecimentos “verdadeiros”, dividem o conhecimento verdadeiro do falso. Tudo o que vem do branco propriamente é falso, ou melhor, transitório. Mesmo considerado aliado, o branco continua classificado na categoria inimigo, na qual todos os não índios estão incluídos. O aspecto falso tem diversos motivos, sendo o mais evidente, o fato de não possuir um nome- espírito. O conhecimento transmitido pelo espírito, “não precisa fazer-se visível para ser controlado, ninguém pode fazê-lo, seu comércio é com o invisível e o mundo dos seres celestiais” (SZTUTMAN, 2009, p.143).

Estas resumem a concepção de currículo e atravessamentos cosmológicos, que pretendi até aqui.

O currículo indígena é marcadamente uma contradição. O interesse pelo alfabetismo não é compatível com o conhecimento individual.

Como afirmam os PCNEIs, para que as comunidades construam um currículo, devem passar por uma supervisão pedagógica e adequação de normas. Todas as orientações são válidas, entretanto, deixam de lado questões próprias da aldeia, como os conhecimentos transmitidos apenas por seus chefes e a divisão masculino, feminino das divindades. Quando perguntei diretamente quem eram os que poderiam lecionar nas escolas, responderam-me que eram *mbyá* – “gente”; mas, não qualquer gente e sim aqueles que foram atribuídos pelo espírito. Isso significa que não isolam aspectos religiosos de culturais ou políticos.

Aqui entra a questão da linguagem encantada, adaptada a traduções *desencantadas* (AUGUSTINI, 2012; CHAKRABARTY, 1997, 2010). Conceitos como etnomatemática, etno-história são conceitos vagos aplicados ao currículo ameríndio. Como oportunamente argumentou Viveiros de Castro (2012), a “nossa” cultura é também uma etno alguma coisa se comparada a outras sociedades, mas não denominamos desta maneira. Como afirmam os *mbyá*, quando os currículos entram na aldeia eles já penetram os espaços não humano.

É interessante pensar, portanto, até que ponto não objetificamos os sistemas indígenas, mesmo interagindo com suas narrativas. A importância da ancestralidade; a participação dos mortos na vida dos vivos; a prática da feitiçaria e adivinhação circulam toda a vida e não apenas o que chamamos religiosidade. Os espíritos e cosmologias *mbyá* auxiliam a pensar a diferença mais que o universalismo.

REFERÊNCIAS

AGUIRRE BELTRÁN, G. Teoría y práctica de la educación indígena. México: Ed: Secretaría de Educación Pública.1973.

_____. Obra Antropológica IX. Regiones de refúgio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical em mestizo América. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991.

_____. Obra Antropológica XI. Obra Polemica. México: Ed. Fondo de Cultura Económica,1992.

ALLIEZ, Eric (Org.). Gilles Deleuze. *Une vie philosophique*. Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 1998.

ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities*. Londres: Ed. Verso, 1991.

APODACA, Erika Gonzáles; CORTÉS Angélica Rojas. El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, Núm. 1, Enero-Junio De 2016, México.

APPADURAI, Arjun. *The Social Life of Things*. New York: University Press, 1996.

_____. *The Future as a Cultural Fact: Essays on the Global Condition*. London: Verso, 2013.

APPLE, Michael. et al. O mapeamento da educação crítica. In: _____. Et, al (Orgs). *Educação crítica – análise internacional*. Porto Alegre: Ed. Art. Med., 2011.

AQUINO, Elda V. (Kaiowa) Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagem: espaço de inter-relação de conhecimentos na infância guarani/kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai – Amambai-MS. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande-MS, 2012.

ARAUJO, Ana. V. A; WAPIXANA. J. B de C; PANKARARU P. C. de O; KAINGANG L. F. GUARANY, V. M.M; ANAYA, S. J. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença. Brasília, DF: Ed. MEC/ Secad. Vol. 14 Coleção Educação Para Todos, 2006.

ARTAUD, Antonin. *Eu, Antonin Artaud*. Lisboa: Hiena Editora, 1988.

_____. *Les Tarahumaras*. Paris. Ed: Gallimard. [1971], 2007.

AUGÉ, Marc. *Non lieux. Introduction a une anthropologie de la sumodernité*. Paris. Éditions du Seuil, 1992.

AUGUSTINI, Camila. A vida social das coisas e o encantamento do mundo na África Central e na diáspora. *MÉTIS: história & cultura* – v. 10, n. 19, p. 165-185, jan. /Jun. 2011.

AVELINO, Fabiano da S. Projeto EJA guarani: Um marco na História da Educação Indígenas no Estado do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. (Educação). Universidade Del Mar. Rio de Janeiro, 2014.

BALL, Stephen. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Ed. Open University Press, 1994.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Revista Currículo sem Fronteiras*, Vol.1, nº.2, 2001.

_____. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.

_____. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Revista de Políticas Educativas/Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 22, No. 41, 2014.

BANTON, Michel. *A ideia de raça*. Lisboa: Ed. Edições 70, 1977.

BARRETO, Marcos R e BASTOS LOPES, Danielle; *Memórias dos povos originários do brasil e a copa do mundo: do soterramento a insurreição das memórias indígenas silenciadas*. Comunicação Oral. XXIX Congresso Latinoamericano de Sociologia - ALAS Chile, 2013, Santiago - Chile. *Crisis y Emergências Sociales en América Latina* (Universidad de Chile)

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2010.

BARTOLOMÉ, Miguel A. Interculturalidad y territorialidades confrontadas en América Latina. *Runa* [online]. vol.31, n.1, pp. 09-29, 2010.

BASTOS LOPES, Danielle. *O Movimento Indígena na Assembléia Nacional Constituinte (1984-1988)*. Dissertação de Mestrado (História Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro, 2011.

_____. 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.

BASTOS LOPES, Danielle. Não para os clichês. Alteridade indígena e africana ainda é pouco conhecida pelos professores e retratada de forma superficial nos livros didáticos. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, v. 103, p. 70 - 73, 02 abr. 2014.

_____. O direito dos índios no Brasil: a trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. *Espaço Ameríndio (UFRGS)*, v. 8, p. 59-82, 2014.

BAUDRILLARD, Jean. *D'un fragment l'autre: Entretiens avec François L'Yvonnet*. Paris: Albin Michel, 2001.

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

_____. O processo de reocupação (jaike jey) dos tekoha estudados In: Rojeroky hina ha roike jey tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Tese de doutorado. (Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional – PPGAS. Rio de Janeiro, 2014.

BELAUNDE, Luisa Elvira. The strength of thoughts, the stench of blood. *Tipiti*, v. 4, p. 185- 202, 2006.

BENJAMIN, Walter. The task of the translator. In: *Illuminations*. Nova York: Ed.Schocken Books,1968.

_____. Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem. In: *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo. Editora 34, [1974], 2013.

BESSA FREIRE, José. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. In *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*. Nº 01 – setembro 2000. P.17-33.

_____. A representação da escola em um mito indígena. *Revista Teias*. Faculdade de Educação – UERJ. n. 03. Rio de Janeiro,2001.

_____. Maino/ I E Axi'ja: Esboço Do Mapa Da Educação Indígena No Rio De Janeiro In: Donaldo Bello de Sousa e Lia Ciomar Macedo de Faria. (Org.). *Desafios da Educação Municipal*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003

_____. A trajetória da educação indígena no Brasil: uma perspectiva histórica. In: IBASE. Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Org.) *Educação Escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ed. SRG Gráfica e Editora, 2004.

_____. e MALHEIROS, Márcia: *Os Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ed.Uerj/Mec/Fnde, 2009.

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. Volume II. Rio de Janeiro: Ed. E-papers, 2012.

BHABHA, Homi. K. *The location of culture*. London, New York: Routledge, 1994.

_____. Nuevas minorías, nuevos derechos: notas sobre cosmopolitismos vernáculos. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

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.

BOAVENTURA, de Souza. S. Revolución de la indignación. Al borde una guerra civil global. Conferência no XXIX Congresso ALAS Chile 2013. Universidad Católica Silva Henríquez. 04 outubro, 2013. Disponível em: <www.youtube.com.> .

BOLETIM OFICIAL de Angra dos Reis. Nº VI. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://angra.rj.gov.br/downloads/bo/BO-288em19-11-2010>.

BORGES, Paulo. *Ymã ano mil e quinhentos: escolarização e historicidade guarani mbyá na aldeia de Sapukai*. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, São Paulo, 1998.

BOY, Andrey Wind. (Creé). Documentary: Our Spirits Don't Speak English: Indian Boarding School. Production: Rich-Heape Films. Texas, EUA, 2008. 52 min.

BUSQUETS, María Berteley; APODACA, Erika González. Etnicidad en la escuela. In: Busquets, M. B. (Org) Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo I). México: Consejo Mexicano De Investigación Educativa, 2003.

CADOGAN, León. Ayyu Rapyta. Textos míticos de los Mbyá-Guraní del Guairá. São Paulo: boletim nº 227. Ed. Fac. Filosofia, Ciências e Letras- USP, 1959.

_____. La encarnacion y la concepción; la muerte y la resurrección en la poesía sagrada "esotérica" de los Jeguakava -Temonde Porá- Gué (Mbyá Guarani) del Guairá, Paraguai. *Revista do Museu Paulista*. V.IV, 1952.

_____. Mil apellidos guaraníes. Aporte para el estudio de la onomástica Paraguaya. Paraguai. Asunción: Ed. Tiempo de Historia, 2007.

CALAINHO, Daniela Buono. Feiticeiros negros em Portugal. *Afro-Ásia*, p. 25-26, 2001.

CADOGAN, León. Africanos penitenciados pela Inquisição Portuguesa. Revista Lusófona de Ciência das Religiões, ano III, ns. 5-6, 2004.

CAMPOS, Maria C. A arte do corpo mbyá-guarani: processos de negociação, patrimonialização e circulação de memória. Tese de Doutorado (Memória Social). Universidade do Estado Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

CANCLINI, N, G. *Culturas híbridas*. Estrategias para entrar y salir de la modernidad. Barcelona: Paidós Ibérica, [1989] 2001.

CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: Candau, V. (Org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Ed.Vozes, 2000.

_____. Educação Multicultural: tendências e perspectivas. In: Candau, V. (Org.) *Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação* Vol. 13 n. 37 jan./abr, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARDOSO, Andrey Moreira. Prevalência de doenças crônico-degenerativas na população Guarani-Mbyá do Estado do Rio de Janeiro. (Dissertação de Mestrado Saúde Pública) Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz, ENSP, Rio de Janeiro, 2000.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *A sociologia do Brasil Indígena*. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Universitário, 1978.

_____. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo/Brasília: Ed. Unesp/Paralelo, 1998.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. Políticas culturais e povos indígenas. Uma introdução. In: _____ e Cesarino, P. de N. In: *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

CARVALHO, Luiza Helena Martins. *Entre o Nhandereko e a Escola: A educação guarani e a educação escolar nas aldeias – contradição ou aliança?* Dissertação de Mestrado. (Educação) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, 2014.

CASTANEDA. A erva do diabo. As experiências indígenas com plantas alucinógenas reveladas por Dom Juan. São Paulo, SP. Ed. Nova Era, 2006.

CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe) e UINICEF (Fundo das Nações Unidas para Infancia). Guia para estimar la pobreza infantil. Informacion para avanzar em el ejercicio de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Santiago, Abril, 2012a.

_____. Desafíos. Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. N° 14. Santiago, 2012b.

CHAKRABARTY, Dipesh. Postcoloniality and the Artifice of History: Who Speaks for "Indian" Pasts?. Representations, No. 37, Special Issue: Imperial Fantasies and Postcolonial Histories (Winter, 1992), pp. 1-26.

_____. 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

_____. Una pequeña historia de los Estudios subalternos. In: Repensando la subalternidad. Miradas críticas desde / sobre América Latina. SANDOVAL, Pablo. (Org.). Lima, Peru. Instituto de Estudios Peruanos, 2010.

CHAMORRO, Graciela. Teología Guaraní. Colección Iglesias, Pueblos y Culturas N° 61. Quito, Equador: Ed. Abyyala, 2004.

CHON, Clarice. A cultura nas escolas indígenas. CUNHA, M. C. e Cesarino, P. de N. Políticas Culturais e Povos Indígenas. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2014.

CLASTRES, Helène. Terra sem mal. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o estado In: A sociedade contra o estado. Investigações de antropologia política. Porto, Afrontamento, 1979.

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica: antropologia e Literatura no século XX. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 2011.

COSTA, David de Jesus. Fonologia da frase e fonologia segmental do mbyá guarani: uma proposta de análise não linear. Dissertação de Mestrado (Linguística). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2012.

DA SILVA, Alexandrina. (Mbyá) O grafismo e significados do artesanato da comunidade guarani da linha gengibre: desenhos na cestaria. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica. (Educação) Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC. Florianópolis, 2015.

DA SILVA, Algemiro (Karai Mirim). Algemiro da SilvaMboapy 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.

D'ANGELIS, W. e VEIGA J. (Orgs). Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. Campinas: Ed. Mercado das Letras,1997.

_____. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Orgs.). Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília. FUNAI. Campinas: Ed.ALB, 2001.

_____. Contra a Ditadura da Escola. In: GRUPIONI. Luis D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF. Ed. MEC/Secad. Coleção Educação Para Todos, Vol. 08. 2006.

DANOWSKI, D. ; VIVEIROS DE CASTRO, E. . Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins. 1. ed. Florianópolis: Culture e Barbárie, 2014. v. 1. 175p.

DAVIDSON, Donald. La mesure du mental. In: Pascal Engels. Lire Davidson. Interpretation et holisme. Éditions de L'Éclat. Paris,1994.

DAVIS, Shelton H. Victimis of the Miracle: development and the Indians of Brazil. New York.Ed. Cambridge University Press, 1977.

DAS, VEENA. Sexual violence, discursive formations and the state. In: CORONIL, F. e SKURSKI, J. (eds.) States of Violence. Michigan, Univ. Mich. Press, 2005, pp.323-425.

_____. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. *Cadernos Pagu* (37), jul/dez, p 9-41, 2011.

DE ALBA, Alicia. Curriculum Crisis Mito y Perspectiva. Argentina: Ed. Miño y Dávila,1998.

_____. Cultura e contornos sociais: transversalidade no currículo universitário. In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ,2014.

DEL POPOLO, Fabiana. El derecho al bienestar para la infancia indígena; situación y avances em América latina. In: CEPAL. Desafíos. Boletim de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Nº 14. Santiago, 2012.

DELEUZE, Gilles. *Negotiations: 1972-1990*. New York, NY: Columbia University Press, 1995.

_____. O abecedário de Gilles Deleuze. Paris, França. Produção: Claire Parnet (arquivo particular). Vídeo. Divulgado no Brasil, pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord. 1997. 8 horas e 19 min.

_____. *Francis Bacon: The logic of sensation*. (D. W. Smith, Trans.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. [1981] 2003.

_____. *Pensamento nômade*. In: _____. *A ilha deserta: e outros textos*. Org. da tradução: Luiz B. Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____ e PARNET, Claire. *Uma conversa, o que é, para que é que serve ?* In: *Diálogos*. Lisboa, Portugal. Ed. Relógio D'Água, [1996]. 2004

_____ e GUATTARI, Félix. *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª ed. 2011.

_____. *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª ed. 2011b.

_____. *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª ed. 2012.

_____. *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª ed. 2012 b.

_____. *Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia*. Vol. 5. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2ª ed. 2012 c.

DERRIDA, Jacques. *L'Animal autobiographique*. Pariz. Ed. Galilée, 1999.

_____. *Escolher sua herança* In: _____. e ROUDINESCO, Elisabeth. *De que Amanhã*. Rio de Janeiro: Ed: Jorge Zahar, 2004.

_____. *Carta a um amigo Japonês*. In: Tradução: A prática da diferença. Ottoni, Paulo (Org.). Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

DERRIDA, Jaques. *Força de lei –o fundamento místico da autoridade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007.

_____. *Gramatologia*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2011.

_____. *L' animal que donc je suis*. Paris. Galilée, 2006.

DESCOLA, Philippe. The Genres of Gender: Local Models of Global Paradigms in the Comparison of Amazonia and Melanesia. In: GREGOR, T. & TUZIN, D. (Ed.). *Gender in Amazonia and Melanesia: An Exploration of Comparative Method*, Berkeley, University of California Press, pp. 91-114.

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

DUQUE – ESTRADA, Paulo Cesar (Org.). *Espectros de Derrida*. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio, NAU, 2008.

FELIPIIM, Adriana Perez e QUEDA, Oriowaldo. O Sistema Agrícola Guarani Mbyá e seus cultivares de milho: Um estudo de caso. *Revista, INCI v.30 n.3 Caracas mar.* 2005.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade tupinambá. In: SCHADEN, Egon (Org.) *Leituras de etnologia brasileira*. São Paulo: Ed. Companhia Editora Nacional, 1976.

FOUCAULT, M. *The order of things: An archaeology of the human sciences* New York, NY: Ed. Vintage Books, 1970.

_____. *Remarks on Marx: Conversations with Duccio Trombadori*. New York, NY: Ed. Semiotext, 1991.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no College de France*. São Paulo. Ed: Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of Hope*. New York: Continuum Publishing Company, 1992.

_____. e Faundez, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1985.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1968] 2014.

FUNDAÇÃO NACIONAL DA SAÚDE (Funasa). *Sistema de Informação e Atenção à Saúde Indígena (Siasi). Demografia dos povos indígenas*, 2010.

GALEANO, Eduardo. *El libro de los abrazos*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones La Cueva, 1989.

GEBHARDT-SAYER, Angelika. *Una terapia estética. Los diseños visionários del ayahuasca entre los Shipibo-conibo*. *América Indígena*, XLVI, 1986.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, [1973] 2008.

GELLNER, ERNEST. *Anthropology and Politics. Revolutions in the sacred grove.* Oxford, Inglaterra: Blackwell Publisher. 1995.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil.* 5ª Edição. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. *Movimentos sociais na contemporaneidade.* Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GOMES, Ana Maria. R.; MIRANDA, Shirley, A. *A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó.* In: CUNHA, M. C. e Cesarino, P. de N. *Políticas Culturais e Povos Indígenas.* São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

Luiz D. GRUPIONI, Luís Donisete. *Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil.* SILVA, Aracy L. e GRUPIONI, Luís D. (Orgs.): *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília. Ed.Mec/Mari/Unesco,1995.

_____. *De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil.* In: D´ANGELIS, W. e VEIGA J. (Orgs). *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas.* Campinas: Ed. Mercado das Letras,1997.

_____. *Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil.* In: GRUPIONI, Luis D. B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília, DF. Ed. MEC/Secad. Coleção Educação Para Todos, Vol. 08. 2006.

_____. *Legislação Escolar Indígena. Painel 5.* Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: julho de 2015.

GUERRERO, Diego. *Direitos Culturais Indígenas e Educação Intercultural Bilíngue: a situação legal na América Central.* In: Hernaiz (Org.) *Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue.* Brasília, DF: Ed. MEC/Secad; Unesco. 2ª. Ed. Vol. 28. Coleção Educação Para Todos,2007.

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

GUTIÉRREZ, Ana L. G. *Notas conceituais sobre a relação entre justiça curricular e currículo intercultural.* In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. *Diálogos curriculares entre Brasil e México.* Rio de Janeiro: Ed. EdUERJ,2014.

HALL, Stuart. *Da diáspora. Identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. A identidade cultural na pós- modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu Silva. Rio de Janeiro: Ed. Dp&A, 2006.

HARAWAY, Donna J. *Simians, Cyborgs and Women: the reinvention of nature*. EUA, New York: Ed. Routledge, 1991.

_____. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu* (5) 1995. pp. 07-41.

_____. Entrevista concedida à Juliana Fausto, Eduardo Viveiros de Castro e Déborah Danowski. Exibida no Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra no dia 18/09/2014. Rio de Janeiro. Youtube, 2014. 36 min:24s.

_____. Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene: Making Kin. *Environmental Humanities*, vol. 6, 2015. Disponível em: www.environmentalhumanities.org.

HAMEL, Rainer E. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia P'Urhepecha: Investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. In: VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. México: UNICEF, 2008.

JURUNA, Mario; HOHLFELDT, Antônio e HOFFMANN, Assis. *O gravador de Juruna*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto, 1982.

KENSINGER, K. The body knows: cashinahua perspectives on knowledge In: _____. *How real people ought to live. The Cashinahua of Eastern Peru*. Illinois: Ed. Waveland Press, 1995.

KOPENAWA, Davi. Urihi a. In: ALBERT, Bruce; MILLIKEN, William. *Urihi a - A Terra-Floresta Yanomami*. São Paulo: Ed. ISA, 2009.

_____. e ALBERT, Bruce. *La chute du ciel paroles d'un chaman Yanomami*. Paris: Paris Plon, 2010.

LADEIRA, Maria Inês. *Relatório Antropológico para Identificação da Área Indígena de Parati Mirim*. São Paulo: CTI/FUNAI.1992.

_____. *O caminhar sob a Luz. O Território Mbya à beira do Oceano*. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

LATOUR, Bruno. *Nous n'Avons Jamais Été Modernes*. Paris: Découverte, 1991.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *La pensée sauvage*. Paris: Librairie Plon.1962.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Loin du Brésil. Entretien avec Véronique Mortaigne. Paris: Chandeigne, 2005.

_____. El totemismo en la actualidad [1962], Madrid, Fondo de la Cultura Económica, 1986.

_____. O homem nu. Mitológicas IV. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2011.

LESTRINGANT, Frank. Le Cannibale, grandeur et décadence. Paris: Ed. Perrin. 1994. O canibal: grandeza e decadência. Brasília: Ed: UNB, 1997.

LIMA, Edilene C. A internacionalização do Kampô (via ayahuasca): difusão global e efeitos locais. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. Políticas Culturais e Povos Indígenas. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

LIMA, Joaquim M.; KAXINAWA, José B.F; MATOS, Marcos de A.; FERREIRA, Paulo R. N. Observações sobre o processo de patrimonialização dos Kene Huni Kui. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. Políticas Culturais e Povos Indígenas. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

LITAIFF, Aldo. As divinas palavras. Identidade étnica dos guarani-mbyá. Florianópolis: Ed. UFSC, 1996.

_____. Les Fils du Soleil: mythes et pratiques des Indiens Mbya-guarani du littoral du Brésil. Thèse présentée à l'Université de Montréal, Québec, 1999.

_____. Encontros interculturais ou epistemologias em colisão: questões sobre a mitologia guarani. IΦ-Sophia: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica, v. 4, p. 15-42, 2015.

LOPES, Alice C e MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

_____. Ainda é possível um currículo político? In: LOPES, Alice C. e DE ALBA. A. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: Ed. 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: Ed. Brasiliense, 1987.

_____. e GRUPIONI, Luís D. (Orgs.): A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília. Ed. Mec/Mari/Unesco, 1995.

_____. Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade. In: _____. A.; L. NUNES; A., MACEDO, A.V. L. da SILVA (Org.) Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Ed. Global, 2002.

LÓPEZ, Luiz E.; SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: Hernaiz (Org.) Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília, DF: Ed. MEC/Secad; Unesco. 2ª. Ed. Vol. 28. Coleção Educação Para Todos, 2007.

LUCIANO BANIWA, Gersem Jose dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ed. MEC/ Secad. Vol. 12. Coleção Educação Para Todos, Vol. 14. 2006.

_____. 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.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. Revista Brasileira de Educação. Vol. 11 Nº. 32 maio/ago. 2006.

_____. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C. e _____. Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos. São Paulo: Ed. Cortez, 2006b.

_____. 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: Ed. EdUERJ, 2014.

MACHADO. Ananda. O encontro do Teatro de Bonecos com narrativas orais Guarani. Dissertação de Mestrado (Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

MCLAREN; P. Cole, M.; Rikowski, G. Pós-modernismo in Educational Theory: Education and the Politics of Human Resistance. London: Ed. Tufnell Press, 1999.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena e alfabetização. São Paulo: Ed. Loyola, 1979.

_____. A Experiência Religiosa Guarani. In: _____. O Rosto Índio de Deus. São Paulo: Vozes, 1989. (Desafios da Religião, tomo 1, série 7). p. 293-347.

_____. Passado, presente y futuro de la lengua guaraní. Asunción, Paraguai: Ed. CEADUC/ISEHF, 2010.

_____. Mundo Guarani. Asunción, Paraguai: Ed. Banco Interamericano de Desarrollo, BID, 2011.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para novos movimentos sociais? Revista Lua Nova, nº17, São Paulo: CEDEC, 1989.

MONTARDO, Daise. L.O. Através do Mbaraka: Música e Xamanismo Guarani. São Paulo, EdUSP,2010.

MONTE, Nietta.L. Escolas da Floresta Entre o Passado Oral e o Presente Letrado; diários de classe de professores Kaxinawá. Rio de Janeiro: Ed.Multiletra,1996.

_____. Práticas e Direitos: As Línguas Indígenas no Brasil. In: QUEIXALOS.F RENAULT.L. As línguas amazônicas hoje. São Paulo: Ed. ISA,2000.

_____. e Matos, K. G. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI. Luis D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF. Ed.MEC/Secad. Coleção Educação Para Todos, Vol. 08. 2006.

MONSERRAT, Ruth M. F. e EMIRI, Loretta. A Conquista da Escrita. Encontros de Educação Indígena. São Paulo: Ed.Illuminuras,1989

_____. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI. Luis D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, DF. Ed. MEC/Secad. Coleção Educação Para Todos, Vol. 08. 2006.

_____. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: Consuelo de Paiva Godinho Paiva. (Org.). Pensando as línguas indígenas na Bahia. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2011.

MORAES, Maria C. M.O renovado conservadorismo da agencia pós-moderna. Cadernos de Pesquisa. Maio-ago. n. 122, v.34,2004. Pp 337-57.

MORGADO, F. Anastácio. Epidemia de Suicídio entre os Guaraní-Kaiwá: Indagando suas Causas e Avançando a Hipótese do Recuo Impossível. Cadernos de Saúde Pública, RJ. 7(4) 585-598. Out, dez,1991.

NIMUENDAJU, Curt Unkel. As lendas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo: Hucitec - Edusp. [1914] 1987.

_____. Apontamentos sobre os Guarani. (Trad. e notas de Egon Schaden). Revista do Museu Paulista. VIII: 9-57, 1954.

NOBRE, Domingos Barros. Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de Formação Continuada. Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói,2005.

OLIVEIRA, Joana C.; SANTOS, Lucas. K. “Perguntas demais” – Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guarani Mbya. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. Políticas Culturais e Povos Indígenas. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

OTTENHEIMER, A. C, ZUBRZYCKI. B., GARCIA, M. S. e TAMAGNO, L. Las luchas por el territorio: el caso de los mbyá guaraní del Cunã Pirú em tierras de la Universidad Nacional de la Plata. In: Puelos Indígenas: interculturalidad, colonialidade y política. Buenos Aires, BliBlos,2009.

OVERING KAPLAN, Joanna. “Review Article: Amazonian Anthropology”, *Journal of Latin American Studies*, vol. 13(1): 151-64, 1981.

_____. There Is No End of Evil: The Guilty Innocents and their Fallible God”. In: D. Parkin (Org.). In: *The Anthropology of Evil*. London: Basil Blackwell, 1985.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *Ensaio em Antropologia Histórica*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ,1999.

_____. A presença indígena na formação do Brasil. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). LACED/Museu Nacional. Vol.13. Brasília, DF: Coleção Educação Para Todos, 2006.

PAPASTERGIADIS, N. Restless hybrids. Ed. *Third Text* 32, 9-18, 1995.

PEREIRA, Celso Sanches. Os nós, os laços e a rede: considerações sobre a institucionalização da Educação Ambiental no Brasil. Tese de doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Puc RJ, 2008.

PEREIRA, Vicente C. Tekoa há e tetã: lugar e modo de ser guarani mbyá no estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado (Ciências Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro,2010.

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.

PIERUCCI, Antônio F. *Ciladas da Diferença*. 2ªed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

PINAR, William, F *What is curriculum theory?* New York, NY: Routledge, [2004] 2011.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbyá (guarani). Tese de doutorado. (Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional – PPGAS. Rio de Janeiro,2006.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula; MENDES, Junior; FERNANDES, Rafael. Saber sobre pássaros, saber com pássaros: introdução a um estudo sobre formas de interação e modos de conhecimento na experiência de pessoas guarani. *Teoria e Cultura*, v. 11, p. 37-51, 2016.

POTIGUARA, Rita. Educação escolar indígena Políticas e tendências atuais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul. /dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: O Estado, condensação de uma relação de forças. Parte II. In: *O Estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Petrópolis: Vozes, 1977.

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, SC,2015.

SAID, Edward. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage,1993.

SAHLINS, Marshall. Two or Three Things That I Know About Culture. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 5: 399-422. 1999.

_____. Ethnographic Experience and Sentimental Pessimism: Why Culture is Not a Disappearing Object. In L. Daston, ed., *Biographies of Scientific Objects*. University of Chicago Press, 158-293. 2000.

_____. *Esperando Foucault, Ainda*. São Paulo: Ed. Cosac Naify, 2013.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnia. *Trab. educ. saúde* [online]. vol.1, n.1, pp. 131-152, 2003.

SCHERER-WARREN, Ilse. Redes de movimentos sociais na América Latina - caminhos para uma política emancipatória? *CADERNO CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 505-517, set. /dez. 2008.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guaraní*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

_____. *Caracteres específicos da cultura Mbüa – Guaraní*. Subsídios e sugestões para um estudo. São Paulo: *Revista de Antropologia*. Vol.11, 1963.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. Proj. História. São Paulo (16), fev,1998.

SEÁRA, Éliton C. R. Movimentos e Diálogos Interculturais: um estudo da dança Tchondaro dos Guarani da aldeia M'Biguaçu. Dissertação de Mestrado (Educação), 2012.

SECADI. Apresentação. In: Hernaiz (Org.) Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue. Brasília, DF: Ed. MEC/Secad; Unesco. 2ª. Ed. Vol. 28. Coleção Educação Para Todos, 2007.

_____. Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015. Brasília, DF: Ed. MEC/Secadi. 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: 03 de junho de 2015.

SECIN, Viviam K. A. Ortóptica, oralidade e o letramento: estudo descritivo e comparativo da visão binocular dos indígenas Guarani Mbya da aldeia Sapukai. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Rio de Janeiro,2011.

SEEGER, Anthony. Os Índios e nós: Estudos Sobre Sociedades Tribais Brasileiras. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

_____. Nature and Society in Central Brazil: the Suyá indians of Mato Grosso. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1981.

SILVA, Tomás. (Org.). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. _____. In: Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2014.

SILVEIRA, Edson. D. da; SILVEIRA, Aparecida. D. da. Direito fundamental a educação indígena. Curitiba: Ed. Juruá, 2012.

SOUZA, Tania Conceição. C.de. Mito e Discursividade: Um Processo Metonímico. Boitató – Londrina: Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. Nº6, 2008.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; HOFFMAN, Maria. Universidade e Povos Indígenas no Brasil: Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. In: _____.; BARROSO HOFFMANN, M. (Org.). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: Ed. LACED, 2004.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. O exercício da tutela sobre os povos indígenas: considerações para o entendimento das políticas indigenistas no Brasil contemporâneo. *Revista de Antropologia (USP. Impresso)*, v. 55, p. 781, 2012.

St. PIERRE, Elizabeth. A. A. Anything Can Happen and. Does. *Cultural Studies Critical Methodologies* 11(4) 386 –389. Ed. SAGE Publications, 2011.

_____. The Appearance of Data. *Cultural Studies. Critical Methodologies*. 13(4) Ed. SAGE Publications, 2013. 223 –227.

STRATHERN, Marilyn. Cutting the network. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, Vol. 2, No. 3. Sep., 1996. pp. 517-535.

_____. *Property Substance and Effect: Anthropological essays on persons and things*. London: Athlone Press, 1999.

_____. *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

SZTUTMAN, Renato. Natureza e cultura, versão americanista: um sobrevoo. *Ponto.Urbe (USP)*, v. 3, p. 1-18, 2009.

_____. *O profeta e o principal*. São Paulo: Fapesp, 2012.

TATAENDY ANTUNES, Adão Karaí. *Palavras do Xeremöi*. Florianópolis, SC: Edições Cuca fresca, 2010.

TARROW, Sidney. G. *Power in Movement Social Movements and Contentious Politics* New York: Cambridge University Press, 1994.

TERREROS, María I.G. *Movimiento Indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. México, D.F: Ed. Universidad Nacional Autónoma de México Ciudad Universitaria, CLASCO, 2011.

TOURAINÉ, Alain. Os novos conflitos sociais para evitar mal-entendidos. *Lua Nova. Revista de Cultura e Política*, n.17. 1989.

TUKANO MENEZES, Maximiliano; RODRIGUES, Raphael. Reflexões e experiências de um estudante- liderança: sobre algumas políticas educacionais indígenas no Alto Rio Negro. In: CUNHA, M. C. da e Cesarino, P. de N. *Políticas Culturais e Povos Indígenas*. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica. 2014.

TURNER, Terence. Representing, Resisting, Rethinking, Historical Transformation of Kayapo Culture and Anthropological Consciousness. In: G.W. Stocking (Ed.) *Colonial Situations: Essays on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1991.

TURNER, Terence. The social skin. In:HAU:Journal of Ethnographic Theory 2 (2): pp.486–504, 2012.

VÁRIOS AUTORES. Suicídio adolescente em Povos Indígenas. 3 ESTUDOS São Paulo : Arte Brasil Editora, 2014.

VIEGAS, Susana. de M. Terra Calada: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro: 7Letras/Almedina,2007a.

VIEGAS, S. de M. Eating with your favourite mother: time and sociality in a South Amerindian community, South of Bahia/Brazil. Journal of the Royal Anthropological Institute (including Man). 9 (1), 2007b, pp. 21-37

_____. Pessoa e Individuação: o Poder dos Nomes entre os Tupinambá de Olivença (Sul da Bahia, Brasil). Revista Etnográfica Vol. 12, 1, 71-94, 2008.

VELHO, Gilberto. A associação Brasileira de Antropologia e seus desafios. In: Godói, Emilia Pietrafesa & Eckert, Cornélia. (Orgs.). Homenagens: Associação Brasileira de Antropologia 50 anos. Blumenau: Nova Letra, 2006.

VILAÇA, Aparecida. M. N. O que significa tornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 15, n.44, p. 56-72, 2000.

_____. Indivíduos Celestes – Cristianismo e Parentesco em um Grupo Nativo da Amazônia. Religião e Sociedade, Rio de Janeiro, 27(1): 11-23, 2007

_____. Conversão, predação e perspectiva. Mana (Rio de Janeiro). v. 14, p. 173-204, 2008.

_____. Two or three things that I know about talking to the invisible. HAU: Journal of Ethnographic Theory, v. 3, p. 359-363, 2013a.

_____. Communicating through difference. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, v. 3, p. 174-178, 2013b.

_____. De ritos e Mundos. Debates do Ner, Porto Alegre, ano15, N.26. Pp 45-48, Jul -Dez,2014.

VILLAS-BOAS, Orlando. & VILLAS-BOAS, Claudio. Xingu, os índios, seus mitos. São Paulo: Círculo do Livro, 1970.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. Mana. Estudos de Antropologia Social, 2(2): 1996, 115-43.

_____. O nativo relativo. Revista Mana. Rio de Janeiro, v. 8, n.1, 2002.

_____. Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. Tipití, Oxford, v.2, n.01, p.3-22, 2004.

_____. Equívocos da Identidade. In: Gondar, Jô e Dodebei, Vera (org.). O que é Memória Social. Rio de Janeiro: Ed. Contracapa Livraria. 2005.

_____. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. In: ISA. Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. São Paulo: Ed. ISA, 2006.

_____. Introdução ao pensamento indígena. Rio Grande do Sul: Produção: FIAPO. PUC do Rio Grande do Sul, 2012. 49 min.

_____. Radical dualism: a meta-fantasy on the square root of dual organizations. 1. ed. Kassel: documenta 13, 2012. v. 1. 43p.

_____. A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify. 5ª. Ed. São Paulo, 2013.

VERGER, Pierre. Pierre Verger: Mensageiro entre dois mundos. Direção: Lula Buarque de Holanda. Rio de Janeiro: GNT- Globo SAT, 1999. 82 min Narração e apresentação de Gilberto Gil.

WELCH, James R. O sistema Xavante de grupos de Idade Espirituais: Estrutura prática na vida dos homens. In: COIMBRA, Carlos E. A. e _____. Antropologia e história xavante em perspectiva. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, 2014.

WILDCAT, Daniel R. Introduction: climate change and indigenous peoples of the USA. *Climatic Change*. 120: 509-515, August, 2013.

FONTES:

1- Leis, Legislações e Regimentos

BRASIL, CÓDIGO CIVIL DE 1916. Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, CÓDIGO CIVIL DE 2002. Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993

BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Brasília: Senado Federal / Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

BRASIL, DECRETO nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.

BRASIL, DECRETO N. 26/1991. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Ministério da Educação, Brasília: MEC 2ª Ed., 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

BRASIL, DOCUMENTO FINAL DA I CONEEI. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://www.portaldomec.gov.br> >. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação, Brasília: MEC, 2001. 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/>>

BRASIL, REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>

2-Sites:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 de agosto de 2015.

BOLSA FAMÍLIA. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 18 de julho de 2015.

CENTRO LATINOAMERICANO DE DEMOGRAFIA. DIVISÃO DE POPULAÇÃO DA CEPAL (CELADE). Disponível em: < <http://www.cepal.org/celade/migracion/imila/>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). Disponível em: <<http://www.cepal.org>>. Acesso em: 10 de maio de 2015.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.cpisp.org.br/indios/>> Acesso em: 30 de julho de 2014.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Disponível em: <<http://www.cimi.org.br>>. Acesso em: 30 de julho de 2014.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CNPQ). Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>. > Acesso em: em 13 de março de 2013.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO (FUNAI). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>. > Acesso em: 02 de novembro de 2015.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). Disponível em: <<http://www.funasa.gov.br/internet/index.asp>> Acesso em : 04 de março de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IBICT). Disponível em: < <http://www.ibict.br/>>. Acesso em: 14 de março de 2014.

INSTITUTO DE PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em:< <http://www.iphan.gov.br>> Acesso em: 10 de junho de 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em novembro de 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA. Disponível em: < <http://www.unesco.org>>. Acesso em: 28 de junho de 2015.

PLANO NACIONAL DE CULTURA. Disponível em <<http://pnc.culturadigital.br/metas/110-territorios-criativos-reconhecidos>>. Acesso em janeiro de 2016.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO (SECADI). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> > Acesso em: 28 de junho de 2015.

SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE MORTALIDADE (SIM). Disponível em < <http://www2.datasus.gov.br/DATASUS>. >. Acesso em 04 novembro de 2015.