

Produções Curriculares entre os Guarani Mbya do Espírito Santo (ES): enunciações corporais e os (des)encontros com a escola

Kalna Mareto Teao

Instituto Federal do Espírito Santo
(IFES)
kalnamt@gmail.com

Paulo de Tássio Borges da Silva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (UERJ)
paulodetassiosilva@yahoo.com.br

Sandra Benites

Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)
sandraarabenites@gmail.com

Resumo:

O texto é oriundo de reflexões estabelecidas nos processos educativos dos Guarani Mbya do Espírito Santo a partir das diferentes experiências dos autores como a docência no curso de Magistério Indígena – Nível Médio, no componente curricular “Conhecimento e Interculturalidade” ministrado na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em formações no Projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola” e em experiências de uma das autoras como professora Guarani. Neste sentido, a proposta está inserida num diálogo colaborativo de professores não indígenas que perpassa a formação inicial e continuada de professores Guarani, com reflexões nativas de uma pós-graduanda em Antropologia Social e professora Guarani. Para tanto, operamos com o referencial teórico pós-colonial e decolonial, a teoria do discurso e reflexões de inspiração pós-estruturalista, tendo como objetivo apresentar as produções curriculares dos Guarani Mbya do ES, suas enunciações corporais no currículo e seus (des)encontros com a escola, suas tensões, desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Currículo, Enunciação, Guarani Mbya, Corpo.

Abstract: The text comes from reflections established in the educational processes of Guarani ES Mbya from the different experiences of authors such as teaching in

the course of Indigenous Magisterium - Middle Level in curriculum component "Knowledge and Interculturalism" taught in Intercultural Bachelor Indigenous Tupinikim and Guarani, the Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, in formations in the Project "Action Indigenous Know in the School" and experiences of one authors as Guarani teacher. In this sense, the proposal is inserted in a collaborative dialogue of non-indigenous teachers that permeates the initial and continuing education of Guarani teachers with native reflections of a graduate student in Social Anthropology and Guarani

teacher. Therefore, we operate with the post-colonial theoretical and decolonial, the theory of discourse and reflection of poststructuralist inspiration, aiming to present the curriculum productions Guarani ES Mbya, your body enunciations in the curriculum and its (un) meetings with the school, its tensions, challenges and possibilities.

Keywords: Curriculum, Enunciation, Guarani Mbya, Body.

O presente texto é oriundo de reflexões estabelecidas nos processos educativos dos Guarani Mbya do ES a partir das diferentes experiências dos autores. As reflexões partem de experiências docentes no curso de Magistério Indígena – Nível Médio, no componente curricular "Conhecimento e Interculturalidade" ministrado na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, em formações no Projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola" e em experiências de uma das autoras como professora Guarani.

Numa discussão inicial, vale ressaltar que a categoria escola indígena no Brasil foi criada com o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação. Nele a escola é definida no Artigo 2º, por sua "localização em terras habitadas pelas comunidades indígenas". Contudo, a compreensão dos espaços-tempos em que esta se realiza não pode ser entendida como um estabelecimento de ensino localizado nas aldeias, localidades em que vivem comunidades indígenas. Do ponto de vista sócio-antropológico, sua concepção extrapola os espaços e os tempos institucionalizados, visto que sua concepção inclui a vida comunitária e seus processos de produção sociocultural. Paladino e Czarny nos propõem a idéia de uma escola indígena como espaço de cruzamento, uma escola que não necessariamente destruiria as experiências dos Povos Indígenas, sendo esta um *lócus* de negociação, aceitação e rejeição.¹

¹ PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, Conhecimentos Indígenas e Escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). *Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 13- 25, 2012.

Nesta esteira, Silva² define que a escola indígena é uma nova forma de instituição educacional para a revitalização e reelaboração cultural de cada povo, tendo como objetivo a conquista de sua autonomia social, econômica e cultural, contextualizada e alicerçada em sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica. Segundo esta análise, Álvares³ se remete à escola indígena como um local de negociação de valores e reinterpretação de significados culturais e simbólicos. Para Tassinari a escola indígena atua como um espaço de fronteira, “[...] espaço de trânsito, articulação étnica de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo e não-índios”.⁴

É neste caminho de reflexão sobre a escola indígena que operamos com o referencial teórico pós-colonial e decolonial, a teoria do discurso e reflexões de inspiração pós-estruturalista, tendo a cultura como “lugar de enunciação”⁵, dialogando com o conceito de currículo como processo, lugar de enunciação e espaços-tempos de fronteiras híbridas culturais⁶. Nesta perspectiva, coadunamos com o entendimento de currículo como:

[...] um espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo [...] como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas.⁷

A proposta está inserida num diálogo colaborativo de professores não indígenas que perpassa a formação inicial e continuada de professores guarani, com reflexões nativas de uma pós-graduanda em Antropologia Social e professora guarani. Há de mencionar aqui o desafio de uma escrita descolonizada para que esta tenha a marca autoral dos envolvidos, jeitos peculiares de escrita oriundos de caminhos formativos específicos. Temos como objetivo apresentar as

² SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como Valor e a Articulação de Possibilidades*: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abya Yala, 1998.

³ ALVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena na Escola. In. *Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi*, Pará, p. 223- 249, 1999, p. 233.

⁴ TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal(orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação), p. 50.

⁵ MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006c. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>.

⁶ Idem. Por uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp.327-356, Maio/Ago 2006a.

⁷ Idem. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, pp.327-356, Maio/Ago 2006b. p. 288-289.

produções curriculares dos Guarani Mbya do ES, suas enunciações corporais no currículo e seus (des)encontros com a escola, suas tensões, desafios e possibilidades. O texto segue o itinerário de escrita apresentando enunciações corporais no currículo guarani, *O oguata porã*⁸: a caminhada dos Guarani mbya ao Espírito Santo e uma discussão sobre interculturalidade, movimento e apontamentos curriculares.

Enunciações corporais no currículo guarani

“[...] o corpo é a matriz de símbolos e um objeto de pensamento.”⁹

Conforme já apontado por Benites, a educação Guarani começa com o sonho, com a gravidez. A criança tem que escutar, sentir, observar e isso é feito na prática, através das experimentações desde pequenas. É o *tekoa* e o jeito de educar que garante *kiryngue kyrymba*, *kiryngue vy’a* – crianças fortes e felizes, “[...] para *oendu opy’are orerekoa* – aprender e sentir nossos conhecimentos, precisamos que o *tekoa*, onde vivemos, tenha todos os elementos fundamentais para transmitir *mbya arandu reko* – sabedoria guarani.”¹⁰

[...] é importante ter no nosso *tekoa yxyry, yakã porã*, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (*avaty ete* principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. Não pode faltar a *opy* - referência do *mbya arandu* – conhecimento guarani, lugar onde discutimos saúde, educação, nossa vida [...] é o princípio da nossa forma de ser, é o lugar onde praticamos *nhandereko* – o jeito de ser e viver guarani. É na *opy* que as crianças tristes e doentes recuperam *vy’a* - alegria. Também se a criança for muito agitada, chorona, fazemos um ritual na *opy* para que ela se acalme, deixe de chorar muito.¹¹

Acerca da construção de conhecimentos no *tekoa Mboapy Pindó* (Três Palmeiras), localizada no município de Aracruz, estado do Espírito Santo, Benites denuncia como a depredação ambiental do *tekoa* impacta negativamente a pedagogia guarani: “[...] em *Mboapy*

⁸ Amparando-nos nas diferenças linguísticas guarani, algumas palavras poderão apresentar diferenças na grafia, estando escritas em Nhandeva e Mbya.

⁹ SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. A construção das pessoas nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, n. 32, 1979, p. 11 (Nova série Antropologia).

¹⁰ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 22 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

¹¹ Ibidem, p. 22.

Pindó não tem rio, o espaço é bastante pequeno, a água não tem qualidade - ela é avermelhada e da torneira -, não existe mata, há somente eucalipto por toda parte e uma lagoa que seca no verão.”¹²

As crianças no *tekoa* Três Palmeiras não têm acesso a parte de *mbya arandu*, aos rituais, à cosmologia, e tudo está em conexão. É por isso que os jovens ficam *dovy'ai*, origem de muitos conflitos. A transmissão e prática dos *mbya arandu* depende do *tekoa*. Muitos Guarani, hoje em dia, comem peixe do mar porque não tem rio em seus territórios. Não comíamos nada do mar, mas diante dessas dificuldades nos adaptamos à nova realidade. Come-se peixe do mar, porém não é qualquer peixe. Comemos os peixes pequenos e nunca os maiores.¹³

Para os Guarani existem alguns tipos de *Nhe'ẽ*, que sentimos no *py'a* – *coração*, estando estes contextualizados com a vida e o momento de cada indivíduo, do lugar onde a pessoa está construindo o seu *reko/teko* – *jeito de ser e viver*. Neste diálogo,

Existe *nhe'ẽ mirĩ*, *nhe'ẽ kangy*, *nhe'ẽ mbareate*, *nhe'ẽ potĩ*, *nhe'ẽ poxy*, *nhe'ẽ mby'a guaxu*, *nhe'ẽ vy'a*. Todos estão relacionados com os nomes Guarani, com o espírito-nome, mas também com o modo de ser de cada *kyrin* - *criança*, futuramente adulto. Esses *nhe'ẽ kuery* nos ajudam a lidar com as *mitã* – *crianças pequenas*, *kunumi-* *menino* e *kunhantãi gue-* *menina*.¹⁴

O processo de nomeação é de suma importância na construção do *reko/teko* Guarani. Em estudos Melo coloca que “[...] diferentemente dos povos Jê, que se referem a papéis sociais, a modos de organização da sociedade, ao parentesco social – demonstra relações de parentesco com seres humanos e seres de outros mundos”.¹⁵ A cerimônia de nomeação é *omoexakã* – tornar-se sagrado -, e acontece quando a criança já expressa e domina a linguagem – *ayú*.¹⁶

Através da *omoexakã* do nome dos nossos filhos sabemos como agir com eles, como lidar com eles [...] cada um tem um jeito de ser, requer cuidados específicos - *Jekupe* e *Kerexu* são os que mais inspiram cuidados. Fazemos isso até a ‘fase’ de *kunumim* (meninos) e *kunhatãi peve* (meninas). Nessa ‘fase’ de puberdade - como dizem os *jurua* - que começa a responsabilidade maior da pessoa, do ser guarani.

¹² Ibidem, p. 23.

¹³ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 24-26 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

¹⁴ Ibidem, p. 11.

¹⁵ MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org's.). Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, p. 120.

¹⁶ Ibidem, p. 120.

Caberá ao/a jovem seguir as normas do nosso *reko*. Nesse momento, os pais, as lideranças, a comunidade observam, prestam mais atenção nesses jovens. Sempre aconselham eles nas reuniões - agora já participam das reuniões, das atividades no *tekoa*.¹⁷

Estando o nome vinculado aos processos educativos é importante que as escolas compreendam que cada criança Guarani possui suas especificidades no trabalho em sala de aula, nas maneiras de ensinar e aprender. Acerca deste ponto, analisando essa dinâmica numa sala de aula guarani, Benites diz:

Nas atividades em grupo, os *Karai kuery* se destacavam, organizavam os grupos, se destacavam. Eles não têm medo, se arriscam mesmo. *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.¹⁸

O diálogo com a educação destinada aos meninos e às meninas é outro elemento que deve ser observado na educação escolar indígena guarani. Desde cedo, os meninos trabalham nos mutirões, na roça plantando, cortando lenha. Eles sempre trabalham com os mais velhos, responsáveis pela transmissão dos conhecimentos. Os mais velhos ensinam a eles como fazer as coisas e os jovens começam a praticar esses saberes. É trabalhando que eles vão escutando as histórias de vidas dos mais velhos, ouvem conselhos sobre vários assuntos: casamento, família, aprendem como tratar as mulheres, falam sobre bebidas, o que fazer quando tem filhos, entre outros aspectos da vida do homem guarani. Os conselhos, os conhecimentos são transmitidos na *Opy*, mas é trabalhando, praticando que eles aprendem. Por isso é que os *xeramoí* sempre convidam os rapazes para as atividades - é ouvindo e praticando que eles aprendem. Se os meninos devem se movimentar, as meninas devem permanecer no resguardo, num lugar específico.¹⁹

Na educação das meninas, estas devem ter cuidado desde a *oguaryare* – menstruação.

¹⁷ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 19 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

¹⁸ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 19 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

¹⁹ Ibidem, p. 20.

As *xejaryi* dizem que a dor de cabeça vem com o vento. Por isso, não podemos pegar friagem nesse período. Você não pode sentir dor de cabeça no resguardo, porque sentirá sempre dor e com o tempo a dor fica mais forte. As meninas também não podem mexer com fogo, com calor, sair no sol quente. O excesso de calor dá tonturas, dor de cabeça. Quando estamos menstruadas não cozinhamos. Durante a menstruação, ficamos muito expostas, frágeis, sensíveis. Temos que ficar sossegadas, sem estresse, tranquilas. Desrespeitar essas regras implica ter problema no *py'a* – *coração*.²⁰

Com relação à alimentação, os meninos e as meninas não podem comer carne – principalmente bovina e suína –, apenas algumas caças. Mas, quando eles vão comer carne de caça, eles primeiro mastigam um pedaço e joga no fogo. Isso é um ritual que todos devem fazer. As meninas comem sopas, frutas, comida com pouco sal e sem gordura. Elas seguem o ritual de pintura - existem várias pinturas corporais, que evitam *jepota* – *sofrer transformação*. As pinturas são proteções para o corpo. Geralmente, nessa 'fase' as meninas cortam o cabelo. Todas as atividades que os meninos fazem é para não *jepota* também. Para evitar *atejja*, para aprender a acordar cedo, evitar o mau humor e manter o corpo sempre saudável.²¹

Observa-se que os tempos e espaços de ensino e aprendizado Guarani são perpassados por cuidados específicos a cada gênero, o que numa relação escolar requer cuidados no que se refere à frequência da menina guarani quando está menstruada, bem como a merenda escolar oferecida neste período. São produções curriculares enunciadas em contextos muitas vezes não favoráveis e sensíveis a construções de outros modos de escola.

O *oguata porã*: a caminhada dos Guarani Mbya ao Espírito Santo

Todos os que vieram para essas terras não vão esquecer tão fácil. Vou guardar para o resto da minha vida, onde nossos avós pisaram, plantaram e procuraram passar para Nhanderu retã (o lugar de Nhanderu). Nós acreditamos em Nhanderu para que ele ilumine mais nossos pensamentos, para que sigamos o mesmo caminho de nossos avós antigos.²²

A história dos Mbya é entrelaçada à história do contato com outros povos indígenas, como os Tupinikim, os Krenak e com a sociedade envolvente. Os caminhos percorridos pelos Guarani Mbya já haviam sido trilhados anteriormente pelos seus antepassados. No caso, a vinda

²⁰ Ibidem, p. 21.

²¹ Ibidem, p. 21.

²² Depoimento de um jovem do litoral do Brasil em visita às aldeias do Paraguai e Argentina, 1997, apud Ladeira, 2001, p. 72.

dos Mbya ao Espírito Santo já fora relatada por Nimuendaju e consta nos relatórios do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Essa trajetória guarani foi realizada por líderes xamânicas, o que imprime peculiaridade a esse deslocamento indígena. O deslocamento guarani teve diversas causas, porém principalmente, queremos relatar que o motor propulsor dessa caminhada é a busca pela terra, são os conflitos fundiários e os conflitos interétnicos. E por fim, a construção da identidade guarani dá-se também com a busca pelo território adequado, que inclui condições socioambientais apropriadas ao seu *modus vivendi*, sobretudo, vincula-se à busca e à luta pela terra.

A identidade guarani se elabora por meio da realização dos seus deslocamentos ou caminhadas, *oguata porã*, pois de acordo com Benedict Anderson, no seu livro *Comunidades imaginadas*, os *criollos* realizavam viagens constantes ao longo do Atlântico, fato esse que lhes possibilitava perceberem-se diferentes dos espanhóis e desejarem uma comunidade distinta da metrópole colonizadora.²³ Tomamos a ideia das viagens de Anderson aplicada ao caso dos Guarani Mbya em relação aos deslocamentos. Assim são também os Guarani Mbya, tomando-se em conta os distintos contextos, pois são o único subgrupo a realizar *oguata porã* ainda nos tempos atuais. Os deslocamentos desses índios proporcionam o compartilhamento de um sentimento de pertencimento ao povo Guarani Mbya, por meio de visitas a parentes, de casamentos, de trocas de sementes, de alianças políticas, de conflitos internos e de contatos com a sociedade envolvente em razão das pressões interétnicas e dos conflitos fundiários.

Durante muito tempo, estes deslocamentos foram considerados pelos antropólogos como motivados unicamente pela crença mítico-religiosa na Terra sem Mal, *Yvy marãey*²⁴. Embora esses trabalhos tenham tido suma importância na abordagem dos mitos e da religião guarani, discordamos do fato de que a crença na Terra sem Mal seja o fator motivador exclusivo dos deslocamentos. Também refutamos o termo migração, pois está imbuído desse aspecto mítico-religioso como motivador dos deslocamentos²⁵.

Essa característica dos Guarani Mbya de sempre se deslocarem e buscarem um território próprio multiplica os debates no campo da Etnologia guarani. O que queremos aqui é considerar esses deslocamentos numa perspectiva histórica, conflitiva e identitária no âmbito das interações sociais com diversos agentes, como os outros povos indígenas, a sociedade envolvente e o Estado.

²³ ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

²⁴ Clastres, 1990 e Nimuendaju, 1987.

²⁵ LADEIRA, 2007,2008; CICCARONE, 2001.

Nesse sentido, o deslocamento inserido no conceito de mobilidade engloba tanto os movimentos de origem religiosa quanto os que apresentam motivações diversas. A mobilidade apresenta-se como uma possibilidade de estratégia de negação diante das tentativas integracionistas e assimilacionistas da sociedade nacional.²⁶ A mobilidade caracteriza-se em um movimento de circularidade, motivado por aspectos socioculturais (casamentos, visitas, disputas político-religiosas) ou econômicos (mudanças de locais de cultivo). A circularidade do movimento constitui um espaço conhecido e delimitado conhecido como território²⁷.

Oguata porã, caminhada para os Guarani Mbya, age promovendo movimentos de desterritorialização que consistem na perda do território original, ao menos de um território contínuo e os Guarani Mbya utilizam como solução para a ampliação possível dos seus espaços o movimento de reterritorialização, isto é, um processo de relocalização do espaço.²⁸ No caso dos Mbya devido aos conflitos fundiários e às pressões interétnicas, os índios reelaboram seu território por meio dos deslocamentos e formam novos aldeamentos, incorporando ambientes ecologicamente desejados para o seu modo de vida.

Partilhamos com Garlet, a ideia de que a mobilidade guarani apresenta uma combinação de traços culturais com o impacto interétnico, é um resultado de uma cultura historicamente construída, que possui elementos que se combinam e se rearranjam conforme o momento histórico.²⁹

Deslocar-se faz parte da lógica constitutiva do ser guarani; mover-se é movimentar o corpo e o espírito. Entretanto, veremos que o deslocamento do povo Guarani Mbya do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo, realizado durante quase 30 anos, teve causas históricas. E eis que a principal questão motivadora desses deslocamentos é a terra e os conflitos fundiários com a sociedade envolvente. Os Guarani Mbya configuram seu território de forma circular, com presença da Mata Atlântica e à beira do oceano. Há também as *tavas*, antigas construções de pedras da época dos jesuítas, com as quais os Guarani Mbya se identificam como sendo construções feitas pelos seus antepassados (LADEIRA, 2007; 2008).

Os Guarani Mbya conseguem garantir seus espaços por meio de alianças e negociações com outros grupos étnicos, como os Tupinikim e os Krenak. Também os Guarani Mbya constroem seu território nos deslocamentos, no *oguada porã*. Esses deslocamentos entre aldeias, regiões,

²⁶ GARLET, 1997, p. 16.

²⁷ *Ibid*, p.17.

²⁸ *Ibid.*, p.18.

²⁹ GARLET, 1997, p.20.

estradas e cidades permitem a constituição de espaços sociais dos Guarani Mbya e a formação de um espaço geográfico e territorial contínuo.³⁰ O território original guarani localiza-se na região do Paraguai oriental, *yvy mbyte*, centro do mundo, segundo os relatos orais dos Mbya. Esta região era dividida e disputada por outros grupos étnicos, alternando-se em períodos de tranquilidade e de tensões no território.³¹

Contar a história dos Guarani Mbya do Espírito Santo significa resgatar a história da líder religiosa Tatati e da trajetória do grupo Mbya ao Estado. As narrativas dos índios demonstram uma forma própria de revelar sua história e identidade étnica. Por meio dos depoimentos, os Guarani Mbya narram sua forma de vida, sua religiosidade, sua cultura e sobretudo, os conflitos fundiários com outros índios e com a sociedade envolvente. A narrativa presente nos depoimentos mescla, ao mesmo tempo, fatos da história particular guarani com a sua mitologia e com os fatos históricos da sociedade nacional.

Os mitos são produzidos por culturas específicas que expressam suas próprias questões sociais e são vividos intimamente pelos índios. Outra característica do mito é o convite à reflexão, seja sobre os problemas com que os homens devem se defrontar, seja sobre a explicação das origens das coisas e das situações vivenciadas pelo povo indígena; o mito age revelando as especificidades socioculturais. Os mitos mantêm uma relação de intercâmbio com a história, registrando fatos, incorporando-os, transformando-se com ele. O tempo é apresentado de forma não linear, cíclica.³² Hill considera que os povos indígenas constroem suas identidades sociais se apropriando do passado, redescobrimo e remodelando as narrativas orais, os textos escritos, os artefatos materiais. A etnogênese permite conhecer a elaboração de novos espaços políticos e de interpretação que permitem aos grupos indígenas construir suas identidades sociais persistentes ao mesmo tempo que modelam seu futuro no contexto de globalização dos estados-nação da América Latina.³³ Hill, ao analisar os povos andinos e amazônicos, observa que ambos se apropriam dos mitos e das tradições orais, reelaborando-os constantemente de forma a dar novos significados às experiências vivenciadas, no contexto de contatos e em situações de mudanças.³⁴

³⁰ MENDES DA SILVA, 2007, p.28-29.

³¹ GARLET, 1997, p.17.

³² SILVA, Aracy L. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy L. GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4 ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC/MARI, UNESCO, 2004, pp-317-335.

³³ HILL, Jonathan. Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história. Florianópolis. *Ilha*. v.15, n.1, jan.jun 2013, p.61.

³⁴ HILL, Jonathan(org). *Rethinking hystory ad myth*. Urbana: University of Illinois Press, 1988, p.4-5.

Os mitos indígenas são construídos historicamente, e os índios reelaboram suas identidades nesse processo.

O *oguada porã* consiste em um processo de reorganização social, individual e familiar, sustentado pela líder xamânica.³⁵ Tatati vivia no Paraguai com seu núcleo familiar, de origem xamânica. A região onde morava passava por ataques dos soldados de Solano Lopes.³⁶ A saída do Paraguai fora motivada pelo conflito da terra entre os índios e os fazendeiros de erva-mate, conforme podemos observar no depoimento abaixo:

Candelária veio do Paraguai, perto de Paso Yováí, ao norte de Asunción, era colônia juruá. A mãe de Candelária era chiripa, o pai, Mbya e o avô era Karai. O pai do avuelo de Candelária era *ce ramoi guasu* (líder de vários aldeamentos). No *tekoa* estava também Inocência Duarte, o pai de minha esposa, era primo-irmão de Candelária. O cacique Ocampo matou o ervedeiro, patrão dos Mbya que tiravam a erva (mate), e daí mandaram o exército. Viera da primeira vez, com um exército de 500 homens. Karai sabia e os *xondaro* mataram-nos com as flechas; vieram pela segunda vez, com um exército de 150 homens, a mesma coisa; a terceira vez veio um *jurua só*, que queria conversar, e cortou braços e pernas do cacique Ocampo.[...] O segundo cacique Kamba-i decidiu matar os *jurua* encontrou um m Mbya vestido de jurua, tinha *tembetá e popygya* (as varinhas símbolo de poder xamânico). Kama-i o matou e quando descobriu que matou um Mbya, assim decidiu: “Nunca mais vamos matar os *jurua*”. Kamba-i mandou usarem as roupas guarani, o *tambeo*. Kamba-i cuida do Para guasu para não subir e invadir a terra, junto com Tuparay, filho de Tupã [...]”³⁷

O grupo Mbya deslocou-se de Pindovy, no Paraguai, em direção à Argentina, na região de Santa Maria, e por lá permaneceram num período de aproximadamente seis a sete anos. Essa trajetória inclui a travessia da fronteira da região do rio Uruguai e a passagem pelas cidades de São Luiz Gonzaga e Santa Maria. Durante o deslocamento, os Guarani viviam da agricultura e do cultivo do milho.³⁸ O grupo era formado por 61 índios que fugiam dos invasores de suas terras.³⁹ Por volta de 1940, após a morte de um parente, o grupo decidiu mudar-se para o Rio Grande do Sul, passando por Porto Xavier e São Miguel. Os Guarani partiram do Rio Grande do Sul, da região de Pipiri Guasu, a Paranaguá de barco e seguiram de trem até Curitiba. Nesse deslocamento, os índios

³⁵ CICCARONE, 2001, p.15.

³⁶ CICCARONE, 2001, p.227.

³⁷ Depoimento de Perumi, índio guarani apud CICCARONE, 2001, p.228.

³⁸ Depoimento de Aurora, filha de Tatati apud CICCARONE, 2001, p.238.

³⁹ SILVA, Gutemberg Mota. SABINO, Waldemar. Nostalgia do mar tirará os guaranis de Minas. *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: 9 dez. 1973.

negociavam com as instituições locais, como a prefeitura e a delegacia para pedir alimentos, passagens ou transporte para o grupo.

Os deslocamentos guarani envolvem os diversos subgrupos que são obrigados a sair de seu território original devido ao avanço das frentes colonizadoras e a necessidade de buscar locais apropriados ao seu modo de vida. O deslocamento dos grupos ocorre em direção leste e pela busca de familiares que participaram em mobilizações anteriores.⁴⁰

Os índios partiram para São Paulo e se estabeleceram na aldeia de Rio Branco, perto da cidade de Itanhaém, onde permaneceram por cinco anos. Abandonaram o lugar devido à falta de caça, segundo João Carvalho.⁴¹ No mesmo estado, os Mbya seguiram para as aldeias de Itariri, de Rio Comprido, de Rio Silveira e de Ubatuba. Em Rio Comprido, os índios identificavam-se com a região devido a fartura da caça, da pesca e da mata. A aldeia de Rio Comprido recebeu muitos Guarani do Rio Grande do Sul. Os Mbya deixaram a região porque chegou um alemão da cidade de São Paulo que exigiu que eles deixassem a área, provocando a dispersão do grupo.⁴²

Os Guarani Mbya de São Paulo viviam em territórios confinados em pequenos espaços. De acordo com Ciccarone, o grupo de Tatati mantinha-se separado dos demais para evitar conflitos e manter relações de solidariedade. Havia rivalidades com os Guarani Xiripa. As lideranças de Rio Branco e Itariri eram mais severas e punitivas, ao passo que a ação político-religiosa de Tatati era baseada na orientação e nos conselhos⁴³. Segundo Evaldo Mendes da Silva, recém-chegados e brancos eram considerados portadores de más formas de convivência. Portanto, quando há novos moradores nas aldeias, eles são aconselhados pelas chefias políticas e religiosas a não ingerir álcool, a rezar, a evitar fofocas, brigas, discussões.⁴⁴

Os Mbya permaneceram três anos aproximadamente na localidade de Capoeirão, na serra do Itatins, próxima à aldeia de Itariri. Essa localização permitia aos Guarani intenso deslocamento pelo litoral a fim de comercializarem suas peças de artesanato nas cidades vizinhas de Peruíbe, Mongaguá e Itanhém.⁴⁵ Na região de Boraceia, os índios também se identificavam com a região, pois podiam caçar, pescar, plantar. Novamente, foram expulsos das terras e retiraram-se da região⁴⁶. Os Mbya faziam um movimento de contato com outros Guarani, com os índios de outras

⁴⁰ CICCARONE, 2001, p..246-247.

⁴¹ GRUPO de Trabalho Técnico. 1994, fl.90.

⁴² GRUPO de Trabalho Técnico. 1994, fl.91.

⁴³ CICCARONE, 2001, p.250.

⁴⁴ SILVA, 2007, p.154-155.

⁴⁵ SILVA, 2007, p.250.

⁴⁶ GRUPO de Trabalho Técnico. 1994, fl.91.

etnias e com a sociedade envolvente num primeiro momento a fim de garantir espaços adequados ao seu modo de vida e até mesmo de sobrevivência. Após estabelecido esse contato inicial, os Mbya partiam sempre em um movimento de inflexão para o isolamento do próprio grupo afim de manter-se mais coeso e distante de futuros conflitos. Nesse sentido, os Guarani adentraram-se mais ao sul da mata próxima ao Rio Comprido. Com o falecimento de uma tia paterna, Tatati decidiu sair de Rio Comprido, mesmo com a oposição de alguns familiares. A morte de parentes é uma das causas do deslocamento mbya, além dos sonhos constantes da líder religiosa.

Em 1953, a família de Tatati mudou-se para Bertioga, em São Paulo. A família Nogueira Santos convidou-os para ficarem em suas terras. Essa família disputava terras com a família Mariconde. Diante do conflito, os índios foram expulsos. Os Guarani pediram apoio ao coronel Honório Nogueira dos Santos, da força pública de São Paulo, que os reinstalou no aldeamento.⁴⁷ Em Rio Silveira, Tatati e seus filhos começaram a articulação em torno da mobilização política junto às autoridades regionais sobre o reconhecimento de suas terras.⁴⁸ Em 1957, com a morte do esposo de Tatati, os índios saíram de Rio Silveira com mais seis famílias guarani e pararam perto de Ubatuba. Um fazendeiro de nome Baioco os levou para sua fazenda, próxima ao rio Takuari. Em seguida, instalaram-se em uma área de mata, próxima a Parati, no Rio de Janeiro.

Os Guarani Mbya em Parati enfrentaram problemas com posseiros. Resolveram, então, reagir e foram para o Rio de Janeiro exigir que o governo reconhecesse seus direitos sobre a terra e retirasse os invasores. Diante do aumento do número de colonos na área e ao desmatamento, Tatati retomou a caminhada.⁴⁹ Passaram pelo Rio de Janeiro, nas regiões de Mambucada, Serra D'Água, Rio Bracuí. Em Barra Mansa, o prefeito estimulou e financiou a ida do grupo para Minas Gerais, para a Fazenda Krenak.⁵⁰ Ainda no Rio de Janeiro, os Guarani Mbya viviam da venda de artesanato e trabalhavam nas regiões do entorno. As mulheres indígenas trabalhavam como empregadas domésticas nos municípios de Campos, Macaé e Barra Mansa. Em Campos, Tupã Kwaray trabalhou em uma usina de açúcar chamada Santo Amaro.⁵¹

O caminho percorrido pelos Guarani foi repleto de desafios. Inicialmente, a saída do Rio Grande do Sul para outras regiões foi motivada por conflitos fundiários. Pressionados pelos fazendeiros, plantadores de erva-mate, os índios foram obrigados a sair de sua região em busca de

⁴⁷ SILVA, 2007, p. 264.

⁴⁸ SILVA, 2007, p. 276.

⁴⁹ GRUPO de Trabalho Técnico. 1994, fl.92.

⁵⁰ GRUPO de Trabalho Técnico. 1994, fl.93.

⁵¹ CICCARONE, 2001, p.274.

novas terras. Nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro, trabalharam como agricultores para fazendeiros regionais. No entanto, novos conflitos se estabeleceram, pois os Mbya eram submetidos a duros trabalhos agrícolas, em rotinas exaustivas e sem remuneração, obtendo apenas poucos recursos para sua sobrevivência. Os Guarani, sentindo-se explorados e percebendo que trabalhavam em terras alheias e impróprias ao seu modo de vida, desejavam ansiosamente novas terras em que pudessem exercer o modo de ser.

Os deslocamentos realizados pelos Guarani Mbya do Espírito Santo podem ser entendidos como constitutivos também da formação da identidade étnica desse povo indígena. Primeiramente, esses deslocamentos em geral, foram motivados pela busca de novos espaços que reunissem condições ambientais, religiosas, econômicas e sociais favoráveis à sobrevivência dos Mbya. Os Guarani Mbya do grupo de Tatati desenharam um espaço geográfico possível e iniciaram um território Mbya físico e imaginado. Esse território é físico porque os Guarani fundaram aldeias ao longo dos estados de São Paulo, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Esse grupo étnico se fixava nos aldeamentos enquanto sentiam que suas condições ambientais e sociais lhes eram favoráveis e lhes permitiam conviver com outros Guarani. Na medida em que os Mbya se sentiam incomodados com a alteração e a ruptura das normas sociais de reciprocidade, esses índios eram conduzidos pela líder xamânica Tatati a realizar mais deslocamentos. A líder religiosa, *yradydjá*, orientava o grupo Mbya por meio de rezas e de aconselhamentos, sendo o caminho a ser percorrido determinado no plano religioso pelos sonhos e pelas revelações (CICCARONE, 2001; PISSOLATO, 2007). Por meio dos relatos dos mais velhos que participaram do *oguata porã*, os conflitos com os índios locais foram motivados por disputas internas e por problemas de alcoolismo. Além desses motivos, as mortes de parentes e as doenças também eram as principais causas desses deslocamentos (CICCARONE, 1996)⁵². À medida em que os Guarani Mbya visitam os parentes, trocam sementes, participam dos rituais do batismo do milho (*nheemongaraí*) e da erva mate (*ka'a*), promovem casamentos e alianças políticas com membros de outras aldeias ao longo do Brasil e da América do Sul. Dessa forma, os Guarani Mbya fortalecem o sentimento de pertencimento a uma comunhão étnica e formam um território imaginado. Esse território é compartilhado por meio das histórias, das tradições e das situações políticas vivenciadas por esse grupo étnico. A identidade guarani Mbya é construída por meio dessas relações e experiências de compartilhamento das histórias em comum e da apropriação e construção de relações sociais e

⁵² CICCARONE, Celeste. (org). *Memória viva Guarani: revelações sobre a terra*. Comunidade Tekoa Porã. Vitória:UFES,1996.

políticas ao longo do território imaginado guarani. Para Weber (1994), a identidade de um grupo é formulada por meio da ação política e do sentimento de comunhão étnica. Barth compreende a identidade de um grupo étnico como função de autoatribuição do indivíduo e da comunidade étnica.

Nos estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Espírito Santo, os caminhos percorridos pelos Mbya incluíam o âmbito urbano. Os Guarani Mbya possuíam estratégias para se relacionar com a sociedade não índia a fim de conseguirem recursos necessários à sobrevivência. Aurora, filha de Tatati, era a principal interlocutora dos Guarani junto à sociedade envolvente. Ela dirigia-se às igrejas pentecostais com intuito de pedir apoio e ajuda para a sobrevivência do grupo, enquanto seu João, esposo de Tatati, recorria às autoridades políticas. Em muitas localidades, os Mbya receberam apoio de igrejas evangélicas, que os subsidiavam com o fornecimento de recursos materiais, como alimentos, transporte e hospedagens. Em troca, os Guarani aparentemente aceitavam as palavras de conversão religiosa. Segundo Ciccarone, os Mbya identificavam-se com algumas normas religiosas dos evangélicos, como a não ingestão de bebidas alcoólicas, a religiosidade, o respeito às formas de vida em sociedade⁵³.

Em 1967, cerca de 30 índios guarani chegaram ao Espírito Santo de trem. Primeiramente, o grupo se estabeleceu em Vitória. Os índios moravam de aluguel na periferia da cidade, vendiam o artesanato e relacionavam-se com igrejas evangélicas para conseguir apoio financeiro para sua sobrevivência. De acordo com Schaden, a relação dos Guarani com as igrejas cristãs pentecostais e protestantes proporcionava três fases aculturativas. A primeira possuía um caráter devido à necessidade de sociabilidade com a sociedade nacional, para receberem ajuda econômica, social e religiosa. A segunda fase consistiria na reinterpretação da religião protestante conforme a cultura guarani, e a terceira fase, por fim, consistiria na desagregação da ordem social com o conflito entre o cristianismo e os valores tradicionais indígenas.⁵⁴

Na década de 1960, a cafeicultura, principal fonte de renda econômica no Estado, entrou em colapso. Fazia-se necessário modernizar o Espírito Santo e inseri-lo nos moldes de crescimento econômico e progresso durante o contexto da ditadura militar. Diante disso, o governador Christiano Dias Lopes (1967-1971) estimulou a criação de organismos e entidades destinados ao

⁵³ CICCARONE, 2001, p.280.

⁵⁴ SCHADEN, E. A religião guarani e o cristianismo. Contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. *Revista de Antropologia*, v. 25, 1, p1-24,1982.

planejamento e captação de recursos para investimentos⁵⁵. Em 1968, o governo do Estado conseguiu o incentivo de recursos federais para incluir o Espírito Santo entre as regiões de expansão econômica, junto à Amazônia e ao Nordeste, para desenvolver as áreas de rodovias federais, energia elétrica, infraestrutura de portos, sistema de comunicações. Essa política tinha como claro objetivo a inserção do estado na comunicação com o setor produtivo nacional.⁵⁶ Iniciavam-se no Estado os Grandes Projetos de Investimentos (GPIs) que visavam a construção de fábricas destinadas à produção de matéria-prima destinada à exportação. Nesse sentido, a empresa Economia e Engenharia Industrial (ECOTEC), que atuava no estado desde a década de 1950, conciliou seus interesses de produção de celulose destinada à exportação aos interesses do estado militar de industrialização. As terras escolhidas para a implantação da indústria no município de Aracruz eram próximas ao mar e à capital-Vitória.⁵⁷ Além disso, eram consideradas terras desabitadas e improdutivas. Na verdade, eram territórios indígenas. Os Guarani Mbya escolheram a região de Caieiras Velhas devido à existência de condições ambientais favoráveis ao *nhandereko*, modo de ser.

Na década de 1970, governava o Espírito Santo Arthur Gerhart dos Santos (1971-1974). Gerhart visava à implantação de Grandes Projetos de Investimentos nos setores siderúrgico, paraquímico (celulose e indústria), portuário, naval e turístico, alinhando-se à política nacional desenvolvimentista.⁵⁸ Dessa forma, as políticas públicas eram gerenciadas pelo capital privado. Assim, as terras existentes eram disponibilizadas para as empresas.

Em Caieiras Velhas, os Guarani Mbya passaram a viver em uma casa numa região mais afastada das movimentações da vila. Os Mbya mantinham boas relações de convivência e de comércio de farinha com os Tupinikim. Viviam do artesanato e da pequena agricultura. Entretanto, com o passar do tempo, a presença de posseiros na região intensificou os conflitos com os moradores locais, os problemas de alcoolismo e casamentos com regionais. Dessa forma, Tatati preferiu, com o grupo, realizar frequentes deslocamentos para outras áreas, procurando evitar

⁵⁵ O governo de Christiano Dias Lopes tinha como intuito promover um projeto de industrialização em equilíbrio com a agricultura. Por meio da Lei nº 2.296, 17 de julho de 1967, Lopes iniciou uma reforma administrativa no Estado. Foram criados e renovados vários órgãos e departamentos do Governo. Destacam-se entre essas reformas: a revitalização do Conselho de Desenvolvimento Econômico, que se incorporou à Secretaria Estadual de Planejamento, criada em 1975; criação da Companhia de Desenvolvimento Econômico do Espírito Santo (CODES); o fortalecimento do Banco de Crédito Agrícola do Espírito Santo, hoje Banestes; a ampliação da capacidade de produção da Espírito Santo Centrais Elétricas (Escelsa). Para maiores informações, confira Loureiro, 2006, p. 44.

⁵⁶ CICCARONE, 2001, p.290.

⁵⁷ CICCARONE, 2001, p.290.

⁵⁸ CICCARONE, 2001, p..299.

novos conflitos. ⁵⁹Alguns líderes Mbya, como os irmãos Paulo e João Carvalho, decidiram permanecer em Aracruz para acompanhar os desdobramentos na região. Os mais velhos, as mulheres e as crianças seguiram em direção a Guarapari. A líder Tatati e seus familiares, percebendo a intensa ocupação de posseiros na região de Caieiras Velhas e os conflitos vindouros, resolveu sair de forma temporária de Aracruz. Em 1973, o grupo Mbya passou a dividir-se entre Aracruz, Vitória e Guarapari, realizando intensos deslocamentos no Espírito Santo. Guarapari significou a oportunidade de comércio do artesanato por ser uma região turística. Entretanto, o local revelou o cotidiano de fome, doenças, desamparo e controle do governo estadual sobre os deslocamentos indígenas. Os funcionários do Centro de Ajustamento Social, da Secretaria Estadual do Trabalho e Promoção Social (SETRAPS), vigiavam os Guarani Mbya, conforme registrado no relatório enviado à FUNAI em junho de 1973. No mesmo relatório, havia a afirmação de que faltavam recursos financeiros para os índios e que eles perambulavam em busca de abrigo. No mesmo ano, o prefeito de Guarapari, Hugo Borges prometeu terra aos índios em troca de que se apresentassem como atração turística para o município. Após as denúncias de exploração dos Guarani Mbya em Guarapari, o chefe da ajudância Minas –Bahia da FUNAI, Itatuitim Ruas⁶⁰, esteve no Espírito Santo em 1973 e providenciou para que os índios fossem levados para a Fazenda Guarani, localizada no município de Carmésia, em Minas Gerais.

A retirada dos Guarani Mbya do Espírito Santo representou uma solução muito oportuna para os seguintes problemas: primeiro, a má notícia de exploração dos índios em Guarapari, fato esse que repercutiu nacionalmente, prejudicando as imagens da FUNAI e dos governos municipais e Estadual; segundo, a retirada dos Mbya representava a ação do órgão indigenista, durante o período militar, de controle dos índios considerados desajustados, ou seja, que se enquadravam em casos de vadiagem, de alcoolismo, de andanças, fugas, rebeldias. No caso dos Guarani Mbya, foram quase trinta anos de deslocamentos ao longo dos litorais sul e sudeste do país, ocasionados por conflitos fundiários e por pressões interétnicas que os motivaram a dispersar-se em vários estados. A retirada dos Mbya para a Fazenda Guarani representou também o conflito entre o modo

⁵⁹ CICCARONE, 2001, p. 298-299.

⁶⁰ Itatuitim Ruas era um índio juruna do Alto Xingu. Sua mãe faleceu no parto e ele foi criado pelo professor Boaventura Bueno da Cunha. Formou-se em Escola Técnica Agrícola. Trabalhou na inauguração da Belém- Brasília, conduziu bois ao pantanal de Mato Grosso. Candidatou-se a vereador pelo extinto PTB, sendo reeleito e chegou à presidência da Câmara municipal de Tombos. Na época, Itatuitim era encarregado por 4 mil índios na FUNAI e já foi diretor do serviço social da Usiminas. Cf. ÍNDIO cobra terra prometida em Comboios. *A Tribuna*. Vitória. 8 maio 1978. Cf. O índio chegou ao poder: o super-cacique da FUNAI pagará sua promessa? *Realidade*. Vitória. Ano VIII, nº 93, dez. 1973.

de ser guarani e a concepção ocidental de que esses índios deveriam estar em aldeamentos ou prisões destinadas ao trabalho agrícola e à integração nacional. Finalmente, os deslocamentos guarani no Espírito Santo nos municípios de Vitória, Aracruz e Guarapari refletiam problemas da ausência de políticas públicas para os índios no Estado, porque os índios existentes, no caso, os Tupinikim foram reconhecidos apenas como índios em 1975, ou ainda eram considerados como remanescentes e caboclos. A chegada dos Mbya ao Estado revelou a existência de índios e, por sua vez, a necessidade de reconhecimento oficial de território indígena, pois ambos, Tupinikim e Guarani desejavam terras para viver.

Diante deste contexto, os Guarani Mbya também foram levados do Espírito Santo para a Fazenda Guarani e lá permaneceram de 1973 a 1979, sendo o grupo formado por 7 famílias, totalizando 34 pessoas.⁶¹ Os índios Mbya queixavam-se do frio intenso na região, das más condições de vida, das terras precárias para o cultivo, da falta de rio para pesca e de recursos materiais para a produção de artesanato. No período militar, havia total controle sobre os deslocamentos dos Guarani Mbya, sendo esses deslocamentos percebidos com preocupação pelos militares e considerados como conduta de vadiagem. Em 1974, Argemiro da Silva e Joana da Silva recebiam um documento para transitar da Fazenda Guarani em direção a Vitória.⁶²

Os Mbya resistiam e negociavam conforme podiam diante das duras condições vividas na Fazenda Guarani⁶³. Os Guarani Mbya passaram a sair da região mediante autorizações controladas com o objetivo de comercializar o seu artesanato nas cidades vizinhas. Depois, alguns Mbya conseguiram fugir e fazer denúncias sobre a situação vivida em Minas Gerais. Outros uniam-se aos

⁶¹ CICCARONE, 2001, p.309.

⁶² MINISTÉRIO DO INTERIOR. FUNAI. Ofício nº 084/74. 14 jun. 1974.

⁶³ A criação do Horto Florestal do rio Doce, administrado pela Polícia Florestal de Minas Gerais, afetou diretamente os índios Krenak, pois o SPI e a Polícia Florestal realizaram um acordo para transferir os índios para a área maxakali no norte do estado. Os índios Krenak resistiram à transferência e alguns conseguiram refugiar-se nas proximidades do rio Doce. ⁶³Nas áreas dos Maxakalis, havia conflitos entre os dois grupos étnicos, por meio de rivalidades históricas. Havia falta de assistência do SPI, fome, frio e mortes. Em 1959, os Krenak decidiram retornar para Governador Valadares, passando a conviver com a administração da Polícia Federal, que também não lhes fornecia assistência alguma. Em 1966, o SPI retomou essa área e a infraestrutura estava em péssimas condições em mau estado de conservação. No mesmo ano, foi criada a Guarda Rural Indígena (GRIN) e os Krenak foram transferidos para o Reformatório Agrícola Indígena, situado na área Krenak. Para essa área eram levados índios considerados desajustados; os índios recebiam castigos, sua vida era totalmente controlada. Na verdade este reformatório agrícola nada mais era do que um presídio que chegou a abrigar 60 a 80 índios, dos povos das seguintes etnias: Karajá, Terena, Guarani, Kampa, Mawé, Bororo, Xerente, Kadiwéu, Kaingang, Baenã, Kayapó, Kanela, Pankararu, etc. As acusações de crimes eram roubos, homicídios, embriaguez e vadiagem. ⁶³Entre 1969 e 1970, as pressões dos arrendatários recrudesciam e a FUNAI ganhou uma nova ação de reintegração de posse em 21 de março de 1971. Entretanto, ocorreu uma nova negociação entre a FUNAI e o governo de Minas Gerais, expressa no ofício nº 452/Pres/ FUNAI de 1º de fevereiro de 1971, que transferia os Krenak para a Fazenda Guarani, região doada pelo estado. Para a Fazenda Guarani, localizada no município de Carmésia, foram levados os índios da área Krenak e alguns Pataxó de Porto Seguro, da Bahia.⁶³

Krenak para resistir às violências sofridas, como os castigos e os maus tratos. Os Guarani Mbya resistiam o quanto podiam e, para isso, uniram-se aos Krenak. Começaram a cobrar os recursos do transporte para a venda de artesanato e juntos denunciavam a situação da Fazenda Guarani. As intensas chuvas de 1979 destruíram casas e os escombros deixaram uma ideia de abandono da Fazenda Guarani. As terras possuíam baixa fertilidade e havia pouca plantação. Os Krenak sentiam-se impossibilitados de viver somente da agricultura, necessitando fabricar artesanato também. A alimentação dos índios era de má qualidade o que ocasionou doenças como anemia, subnutrição, avitaminose.⁶⁴ O presidente da FUNAI na época, General Ismarth de Oliveira, visitou a Fazenda Guarani em virtude das denúncias sobre o abandono e a precariedade do reformatório.

O *oguada porã* guarani do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo revela uma parte da história indígena regional e do Brasil que só é possível conhecer devido aos relatos dos índios que participaram ativamente desse momento histórico que compreendeu o período de 1967 aos dias atuais. Essa história indígena revela a época pouco estudada da ditadura militar, e, em particular, quais eram as situações desses índios nesse contexto regional e nacional. Por outro lado, conhecer a história dos Guarani Mbya é compreender as inter-relações existentes desse povo com os outros índios como os Krenak e os Tupinikim. Também a história do *oguada porã* reflete algumas questões, como as concepções nativas de territórios, a construção e a reelaboração das identidades indígenas e fundamentalmente que a questão indígena é profundamente marcada pela terra e pelos conflitos fundiários no Brasil.

Os (Des)encontros da Escola

“Nós não temos horário para aprendermos e tampouco um lugar específico e apenas uma pessoa para nos ensinar.”⁶⁵

⁶⁴ MINISTÉRIO do Interior. *Ajudância Minas-Bahia, de 04 a 13 de agosto de 1973*. Correspondência do delegado regional para DGO, sobre relatório do Prof. José de Aguiar, secretário estadual do Trabalho e Promoção Social do Estado do Espírito Santo, 13 ago.1973, p.43.

⁶⁵ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 30 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

Ao analisarmos os (des)encontros dos Guarani com a escola percebemos que a maior dificuldade está localizada na total incompreensão dos modos de ser Guarani por parte do sistema educacional municipal.

As escolas nas aldeias guarani são como o professor Bessa Freire (2013) bem definiu, *embaixadas* – retomando a ideia do professor indígena Leonardo Werá Tupã da Escola Indígena de Ensino Fundamental *Kaa Kupe* (aldeia Massiambu/Palhoça, Santa Catarina), numa entrevista para a dissertação de mestrado de Helena Alpini (2009). Segundo Leonardo Werá Tupã, “A escola dentro da aldeia é como se fosse uma embaixada de outro país.”⁶⁶

Para Benites “as escolas indígenas deveriam ser mais um lugar de fortalecimento dos *mbya arandu*. São, no entanto, um lugar de opressão, silenciamento da nossa língua, dos nossos saberes, do nosso jeito de ser.”⁶⁷ O controle dos tempos e dos espaços tem sido um dos dispositivos de colonização dos *mbya arandu* nas escolas guarani no ES. A secretaria de educação a partir da máquina de ponto digital inseriu uma outra lógica temporal e espacial na relação de como se ensina e aprende para os Guarani. Acerca deste ponto, Benites lança as perguntas: Por que não podemos ensinar às crianças durante a noite? Por que nossas crianças têm que acordar bem cedo para estarem nas escolas às 7 horas da manhã? “As crianças acordam mais tarde, não devem acordar cedo. Durante a noite, as crianças, ao lado dos pais, têm mais atenção, ouvem, ficam em silêncio. Mas, esse nosso costume não é levado em consideração.”⁶⁸ Sobre o horário, Foucault afirma: “o tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar.”⁶⁹

Sobre os Projetos Políticos Pedagógicos, estes não são construídos dentro da cosmologia guarani, os caminhos não se encontram e não há um compasso nos ritmos das comunidades, há

⁶⁶ Ibidem, p. 28.

⁶⁷ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 28 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

⁶⁸ Ibidem, p. 30.

⁶⁹ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 129.

“[...] uma série de contradições, não muda nada, é a mesma coisa dos *jurua kuery*.”⁷⁰No que concerne aos currículos, estes não priorizam os saberes Guarani, o que leva Benites a perguntar: Como praticar a interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e a forma que está sendo imposta aos professores guarani?

Os (des)encontros da escola perpassam ainda a anulação das técnicas corporais que constroem o “jeito de ser” Guarani. Por técnicas corporais se entende “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos.”⁷¹A escola nas aldeias guarani do ES vem atuando neste sentido, a partir de técnicas de ajustamento dos corpos que se materializam desde o controle dos tempos pelo relógio de ponto digital, até a disposição do quadriculamento em que se organiza a sala de aula, bem como o cerceamento da sociabilidade do “comer junto” entre as crianças que não estão matriculadas na escola durante a merenda. Há de se explicar aqui que a proibição das crianças não matriculadas de merendarem com seus irmãos e amigos se deve ao fato da merenda ir calculada num percentual de grama para cada aluno por dia, o que vai contra o *jopói*. Meliá ao explicar o *jopói* coloca:

Sua etimologia se compõe de três elementos: jo, partícula de reciprocidade, po, mão; i, abrir: mãos abertas um para o outro, mutuamente. Há muita vida e muita história neste *jopói*, que define um modo de estar no mundo e uma cultura, na qual a distribuição e intercâmbio de bens se faz somente de uma maneira justa, mas também digna, livre e alegre. Nele se é mais feliz dando que recebendo. Convidar e dar de comer e beber ao convidado é o centro da festa guarani.⁷²

Percebemos neste contexto uma microfísica do poder⁷³de silenciamento das enunciações corporais no currículo guarani, tornando a escola um lugar de encarceramento dos corpos dos (as) professores (as) e dos (as) alunos (as) guarani. Para Melo,

O disciplinamento característico do modelo escolar ocidental esbarra no sujeito Guarani, o qual demonstra que educação é também dança, cantos, brincadeira. Somado a isso, as mães transitam pelo espaço escolar e os irmãos menores

⁷⁰ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 30 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

⁷¹ MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: EPU, 1974, v. 2, p. 211.

⁷² MELIÁ, Bartolomeu. Teko porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Org's). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 26.

⁷³ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

acompanham as aulas com os mais velhos, tornando a aprendizagem mais coletiva⁷⁴.

Como vimos acima, a construção do “jeito de ser” Guarani enuncia o tempo todo para a escola outras maneiras de ensinar e aprender, o que requer um cuidado especial e específico para as meninas durante o período de menstruação, bem como uma pedagogia direcionada para os *jekupe* e os *karai*. Sobre tal questão, Jesus e Benites ao estudarem os corpos que se distinguem, a noção de pessoa e a educação inclusiva em contextos guarani apontam que “[...] a pedagogia guarani privilegia modos de ensinar e aprender em conjunto, norteados por questões cosmológicas que dizem respeito à formação integral da pessoa.”⁷⁵

Interculturalidade, movimento e apontamentos curriculares: notas finais

Ao refletir o campo do currículo na educação escolar indígena brasileira nos deparamos ainda com uma forte influência dos estudos críticos, sobretudo daqueles fundamentados numa análise marxista das relações sociais, não escapando da ideia de um sujeito unificado ou quando senão uma diferença tratada como diversidade. Para Macedo, “[...] as tentativas de articulação entre igualdade e diferença se constituem em um problema para a educação, na medida em que tal articulação somente pode ser pensada num contexto em que o sentido de diferença é reduzido à diversidade.”⁷⁶

Neste caminho, a categoria interculturalidade baseada na troca de repertórios culturais tornou-se um projeto, amalgamando para si uma série de significados, tornando-se ao mesmo tempo um significante vazio. Para Laclau⁷⁷ um significante vazio é um significante sem sentido, contudo, mesmo este significante não tendo nenhum significado/sentido, não o impede de ser uma parte constituinte na significação. Ele ocupa lugares na significação por ter foro privilegiado no interior de um discurso. O significante vazio não possui qualquer sentido específico, é uma posição ocupada por algum elemento particular, neste caso a interculturalidade, e por ocupar essa

⁷⁴ MELO, 2012.

⁷⁵ JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos guarani. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Org's). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016, p. 186.

⁷⁶ MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 83-101, 2014, p. 86.

⁷⁷ LACLAU, Ernesto. *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

posição exerce um papel representacional de toda cadeia discursiva e articulatória. A interculturalidade como um significante vazio não vem sendo fixada discursivamente, tendo sido empregada em tantos discursos e textos políticos, que preencher a interculturalidade com diferentes demandas de políticas para indígenas tem sido a maneira de manter a hegemonia ou tornar um interculturalismo oficial, como apontou Tubino⁷⁸.

A interculturalidade teve e tem tido seu lugar nas pautas políticas com o discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, onde estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia. Mas que empoderamento e que diálogo é este sem autonomia? Que diálogo é este que tem como premissa que o outro se curve aos conhecimentos que eu julgo importante? Que diálogo é este onde eu dou as cartas do funcionamento? Como eu proponho um currículo diferenciado e específico, e em seguida eu aplico um exame em molde nacional para medir a qualidade desta escola?

Enquanto sua proposta tem servido para pensar a descolonização epistêmica, seu discurso também tem sido utilizado pelo Estado e agências internacionais como dispositivo disciplinar e colonizador das diferenças, não acarretando grandes mudanças nas relações de poder e nas desigualdades. Há um *feitich* para com as escolas indígenas, num cultivo intenso do exótico nos currículos escolares, esvaziando-se muitas vezes os sentidos culturais de cada povo numa escolarização de má qualidade.

Para ajudar neste diálogo, Walsh vem construindo o que chama de Interculturalidade Crítica Decolonial, uma proposta de descolonização das subalternidades, bem como de enfrentamento das (re)colonizações advindas do neoliberalismo.

[...] a interculturalidade crítica – como prática – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre os outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm no seu interior.⁷⁹

⁷⁸ TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

⁷⁹ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 23.

Instaurar projetos educativos que fomentem e potencializem didáticas interculturais de descolonização é o desafio que se faz presente, tendo em vista que a interculturalidade oficiosa já está delineada em redes que fragilizam e (re)colonizam identidades, epistemes, localidades, entre outros. Para Walsh a interculturalidade crítica é um projeto que “[...] se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas”.⁸⁰

Por decolonialidade se entende os processos e agenciamentos construídos em relações interculturais que criticam a legitimação da epistemologia eurocêntrica e seus discursos coloniais. Trata-se de um projeto político e epistêmico de valorização dos conhecimentos subalternizados, que contribui para relações de respeito às diferenças, bem como para a superação das desigualdades sociais estabelecidas por questões de raça e etnia. Nesta perspectiva Benites coloca:

Para que as escolas existentes nos *tekoa* guarani sejam de fato nossas – Guarani – é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e sejam mais um espaço/lugar – entre os nossos – de fortalecimento do *nhandereko* [...] As escolas guarani nos *tekoa* precisam ser “guaranizadas”, para serem mais um espaço político de fortalecimento do *nhandereko* e transmissão dos *mbya arandu* [...] O sistema educacional precisa *oendu* (escutar) os povos indígenas, suas comunidades e entender e respeitar os contextos locais nas quais estão inseridas. Isso implica criar outro sistema educacional, voltado para atender as especificidades dos indígenas. Só assim teremos uma educação diferenciada, própria de cada povo. O sistema educacional do Brasil precisa deixar de ser único, como o sistema de saúde. Desse modo, é difícil nós Guarani termos autonomia dentro das escolas, é difícil caminhar juntos.⁸¹

Em meio às questões aqui levantadas parece-nos mais interessante trabalhar a escola e o currículo Guarani com uma certa mobilidade, como propõe Fazal Rizvi.⁸² Falar de mobilidade é falar de movimento e fluxos que devem ser tratados como centrais na compreensão dos processos que reconstituem as comunidades indígenas e suas escolas. Ciccarone ao estudar as caminhadas

⁸⁰ WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 23.

⁸¹ 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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015, p. 28,33 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

⁸² RIZVI, Fazal. Paradigma da Mobilidade e Pesquisas em Educação. In: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). *Education Policy and Contemporary Theory: implications for research*. London: Routledge, 2015.

Guarani coloca que “o movimento é a condição ontológica do modo de ser e pensar Mbyá: movimento simbolizado na figura da caminhada, como um ser em construção, uma apreensão constante do vir-a-ser, um passado presente em direção ao futuro.”⁸³

Tal dinâmica requer pensar a educação escolar Guarani que é profundamente afetada pelas dinâmicas de deslocamentos de suas comunidades, sejam eles por conflitos territoriais, intercâmbios ou redes interculturais complexas. Para tanto, seria necessário um currículo posto como fronteira,⁸⁴ com entre-lugares e porvires, currículos móveis que rejeitem essa suposição sedentarista tradicional, inclinada em tratar como normal a estabilidade, o significado no lugar, e como anormais as mobilidades e as distâncias, gerando, assim, um territorialismo metodológico, que tem nos servido muito para enclausurar etnopráticas, etnoaprendizagens, quando senão negar aos indígenas que porventura estão em contextos urbanos, o acesso à saúde diferenciada, à educação diferenciada, e até mesmo ao seu reconhecimento étnico.

Neste mesmo diálogo, Melo a partir de suas etnografias adverte que:

[...] para os Guarani, mais do que ser no mundo, é importante estar no mundo. Esse estado de estar no mundo permite a busca da realização que é sempre um processo, um estado de impermanência, em que nada é estático, mas tudo se transforma [...] Os Guarani não concebem o tempo linear e irreversível e também percebem o tempo centrado no “agora”, vivenciando e estando com o *corpo presente* no presente. Essa dimensão do tempo nos leva novamente ao corpo, demonstrando que as concepções Guarani de tempo revelam uma maneira singular de vivenciá-lo.⁸⁵

É neste jogo do movimento que a pedagogia guarani nos tem apontado outros caminhos na formação inicial e continuada de professores, bem como na elaboração de material didático para suas escolas, enunciando corporalmente suas produções curriculares. Neste diálogo já há o consenso que nem todos saberes guarani são traduzíveis à escola, logo, não são escolarizáveis. São saberes indolentes à estrutura colonial escolar, potência do movimento e caminhar guarani.

⁸³ CICCARONE, C. *Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001, p. 13.

⁸⁴ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

⁸⁵ MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org's.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora UFSC, 2012, p. 128, 130.

Referências

Jornais:

GUARANIS chegam a terra prometida. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro. 19 ago.1973.

GUARANIS abandonam reserva para fugir da vida subumana. *A Gazeta*. Vitória. 20 out. 1975.

ÍNDIO vem de Carmésia fazer denúncia. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 dez. 1972.

O ÍNDIO chegou ao poder: o super-cacique da FUNAI pagará sua promessa? *Realidade*. Vitória, ano VIII, n. 93, dez.1973.

NOSTALGIA do mar trará os guaranis de volta. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 dez. 1973.

SILVA, Gutemberg Mota. SABINO, Waldemar. Nostalgia do mar tirará os guaranis de Minas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 9 dez. 1973.

Livros, dissertações e teses:

ALMEIDA, Maria Regina C. de. História e Antropologia. In: CARDOSO, Ciro F. VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p. 151-168.

ALMEIDA, Maria Regina C. *Os índios na História do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2010.

ALMEIDA, Maria Regina C. *Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

ALVARES, Myriam Martins. A Educação Indígena na Escola e a Domesticação Indígena na Escola. In. *Boletim do Museu Paranaense Emílio Goeldi*, Pará, p. 223- 249, 1999.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BARTH, Frederik. Etnicidade e o conceito de cultura. *Antropolítica*. Niterói. n. 19, 2005.

BARTH, Frederik. *Grupos étnicos e suas fronteiras* In: POUTIGNAT, Philippe. STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade: seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth*. 2. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

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. Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH/Departamento de História – DH, 2015 (Monografia do curso de Licenciatura Intercultural Indígena).

CICCARONE, Celeste. *Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres Mbya Guarani*. 2001. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

CICCARONE, Celeste. (org). *Memória viva Guarani: revelações sobre a terra*. Comunidade Tekoa Porã. Vitória:UFES,1996.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. 5. ed. Francisco Alves,1990.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 34.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

GARLET, Ivori. *Mobilidade Mbya: História e significação*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,1997.

HILL, Jonathan (org). *Rethinking history ad myth*. Ubara: University of Illinois Press, 1988.

HILL, Jonathan (org). Contested pasts and the practice of antropology: overview. *American Anthropologist*, v. 94, n.4, p.809-815,1992.

HILL, Jonathan (org). *History, power and identity: ethnogenesis in the Americas*. 1492-1991. Iowa City: University of Iowa Press, 1996.

HILL, Jonathan. Etnicidade na Amazônia Antiga: reconstruindo identidades do passado por meio da arqueologia, da linguística e da etno-história. *Ilha*, v.15, n.1, jan.jun 2013.

JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. Sobre aqueles corpos que se distinguem: noção de pessoa e educação inclusiva em contextos guarani. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Org's). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016

LACLAU, Ernesto. *Emancipación y Diferencia*. Buenos Aires: Ariel, 1996.

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz: o território mbya à beira do oceano*. São Paulo: UNESP, 2007.

LADEIRA, Maria Inês.. *Espaço Geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*. Maringá/Paraná: Eduem; São Paulo: EDUSP, 2008.

LADEIRA, Maria Inês; MATTA, Priscila. *Terras guarani no litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós. Ka'a güy oreramói kúery ojou rive vaekue ÿ*. São Paulo: CTI,2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 83-101, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Por uma Política da Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.327-356, Maio/Ago 2006a.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como Espaço-Tempo de Fronteira Cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, p.327-356, Maio/Ago 2006b.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. *Currículo Sem Fronteiras*, v.6, n.2, p.98-113, Jul/Dez 2006c. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: EPU, v. 2, 1974.

MELIÁ, Bartolomeu. Teko porã: formas do bom viver guarani, memória e futuro. In: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (Org's). *Diálogos com os Guarani: articulando compreensões antropológicas e indígenas*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. In.: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org's.). *Educação Indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, Conhecimentos Indígenas e Escolarização. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). *Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, p. 13-25, 2012.

PARAÍSO, Maria Hilda B. Os Botocudos e sua trajetória histórica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria municipal de cultura: FAPESP, 1992.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani)*. São Paulo: UNESP/ISA, Rio de Janeiro: NUTI, 2007.

RIZVI, Fazal. Paradigma da Mobilidade e Pesquisas em Educação. In: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). *Education Policy and Contemporary Theory: implications for research*. London: Routledge, 2015.

SEEGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; CASTRO, Eduardo Viveiros de. A construção das pessoas nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*. Rio de Janeiro, n. 32, 1979 (Nova série Antropologia).

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

SCHADEN, E. A religião guarani e o cristianismo. Contribuição ao estudo de um processo histórico de comunicação intercultural. *Revista de Antropologia*, v. 25, 1, p1-24,1982.

SIDER, Gerald. Identity as history, ethnohistory, ethnogenesis and ethnocide in the Southeastern United States. *Identities global studies in culture and power*. New Hampshire, v.1, n.1, p.109-122, 1994.

SILVA, Rosa Helena Dias da. *A autonomia como Valor e a Articulação de Possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais*. Quito: Abya Yala, 1998.

SILVA, Evaldo Mendes da. *Folhas ao vento: a micro mobilidade de grupos mbya e nhandeva (guarani) na Tríplice Fronteira*. Tese (Doutorado). Programa de pós-graduação em Antropologia social. Museu Nacional. UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Aracy L. Mito, razão, história e sociedade: inter-relações nos universos socioculturais indígenas. In: SILVA, Aracy L. GRUPIONI, Luís D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 4 ed. São Paulo: Global, Brasília: MEC/MARI, UNESCO, 2004, pp-317-335.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawal Leal(orgs.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2 ed. São Paulo: Global, 2001. (Coleção antropologia e educação)

TUBINO, Fidel. El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales. In: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*. México: SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009.

WEBER, Max. Relações comunitárias étnicas. In: *Economia e sociedade*. Brasília. Editora da Universidade de Brasília, 1994.

Kalna Mareto Teao: Graduada em História, especialista em história política e mestra em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF, professora efetiva de história no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES.

Paulo de Tássio Borges da Silva: Graduado em Pedagogia: docência e gestão dos processos educativos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, mestre em educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS, doutorando em educação pelo Proped/UERJ. Professor colaborador na Licenciatura Intercultural Indígena Tupinikim e Guarani da UFES e assessor no projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola".

Sandra Benites: Licenciada com ênfase em linguagens pela Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, mestranda em Antropologia Social pelo Museu Nacional/UFRJ.

Artigo recebido para publicação em: Agosto de 2016.

Artigo aprovado para publicação em: Outubro de 2016.