

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

Pedro Bossada

Para além de uma oposição:

o papel da escola na construção da pessoa na *tekoá* Nhamandu Mirim

São Carlos

2026

Pedro Bossada

Para além de uma oposição:

o papel da escola na construção da pessoa na *tekoá* Nhamandu Mirim

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social.

Orientador: Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion.

São Carlos

2026

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Pedro Luiz Alves Bossada, realizada em 27/02/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion (UFSCar)

Prof. Dr. Danilo Paiva Ramos (UFSCar)

Profa. Dra. Amanda Cristina Danaga (UEMS)

Bossada, Pedro

Para além de uma oposição: o papel da escola na construção da pessoa na tekoá Nhamandu Mirim / Pedro Bossada -- 2026.
133f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Edmundo Antonio Peggion
Banca Examinadora: Amanda Cristina Danaga, Danilo Paiva Ramos
Bibliografia

1. Tupi Guarani. 2. Escola indígena. 3. Construção da pessoa. I. Bossada, Pedro. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a toda comunidade da aldeia Nhamandu Mirim e da Terra Indígena Piaçaguera pela realização deste trabalho colaborativo e de interlocução. Mais especificamente, às professoras Leandra, Kathelyn e Kamilla, da vice-diretora e grande amiga Lenira Djatsy e seu esposo Vagner Tataendy. Agradeço por terem me acolhido de maneira generosa desde o princípio e por terem permitido que compartilhássemos estes momentos de nossas vidas. À todas as crianças de Nhamandu Mirim por nossas brincadeiras e aprendizados. Mesmo que não possa nomeá-las, vocês são a flecha deste trabalho. Espero que, com ele, possa minimamente retribuir o esforço e a luta coletiva do povo Tupi Guarani, que tive o prazer de presenciar e aprender junto em nossas caminhadas.

Agradeço ao professor Edmundo Antonio Peggion pelo apoio acadêmico, reflexões e ajustes que fizeram deste trabalho seu produto final. Seu auxílio foi e ainda é inestimável para minha formação. Aos professores participantes desta banca avaliadora, Amanda Cristina Danaga, Danilo Paiva Ramos, Paride Bollettin e Geraldo Luciano Andrello pelas sugestões, comentários e correções indicadas neste trabalho. Procurei aplicá-las o máximo possível.

À minha companheira Renata e aos nossos filhos felinos Salmão e Robalo, por terem me apoiado quando mais precisei e ensolarado dias já claros. Também agradeço à minha família, em especial à memória de Giselle e Nadir.

Aos meus amigos Vinícius, Fábio e Marco, que influenciaram meu pensamento mais do que qualquer grande autor. Sabemos que há coisas que os livros não explicam, mas que madrugadas na sala conseguem contemplar. Aos meus amigos do PPGAS, Juana Cabrera, Maria Carolina Arruda Branco, Leonardo Correia, Tom de Oliveira Filho, Guilherme Lima e Rodrigo Souza pelo apoio moral e acadêmico, pela confiança mútua e pela companhia de criação dentro da antropologia.

Agradeço também a todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSCar que de alguma forma contribuíram com esta dissertação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Nesta dissertação, tratamos de uma etnografia da escola dos Tupi Guarani na *tekoá* Nhamandu Mirim, localizada na Terra Indígena Piaçaguera (região litoral do Estado de São Paulo). Acompanhamos a escola como prática social situada, um lugar de composição e passagem onde regimes de saber, temporalidades, corporalidades e linguagens relacionam-se e são continuamente (re)produzidos por professoras, estudantes e pela comunidade de forma geral. Na análise, nossa tentativa foi a de ir além da oposição comum na literatura sobre o tema entre “educação indígena” e “educação escolar indígena”, mostrando que a escola não substitui outros espaços de formação, mas ocupa um lugar de recente destaque na construção da pessoa. A partir disso, colocamos centralidade na noção de *djagwatá* (“caminhar coletivo”) como chave analítica para pensar o conhecimento como algo em movimento na aldeia Nhamandu Mirim, tendo o *errar* como parte constitutiva de um regime formativo e ético. Por fim, examinamos as estratégias de indigenização da escola, com atenção à revitalização do guarani nhandewa e à incorporação do *Djatsyá* como princípio cosmológico de organização do tempo escolar. Buscamos evidenciar que essa indigenização parte de *lutas e conquistas* dos Tupi Guarani e problematiza os desafios futuros da aldeia.

Palavras-chave: Tupi Guarani; Escola indígena; Construção da pessoa.

Abstract

In this dissertation, we present an ethnography of the Tupi Guarani school in the tekoá Nhamandu Mirim, located in the Piaçaguera Indigenous Land (coastal region of the state of São Paulo). We follow the school as a situated social practice, a place of composition and passage where regimes of knowledge, temporalities, bodily practices, and languages are brought into relation and are continuously (re)produced by teachers, students, and the community at large. In our analysis, we seek to move beyond the opposition between “Indigenous education” and “Indigenous school education,” which is common in the literature on the topic, showing that the school does not replace other spaces of formation, but has come to occupy a recently prominent place in person-making. From this perspective, we foreground the notion of *djagwatá* (“collective walking”) as an analytical key for thinking about how knowledge is set in motion in Nhamandu Mirim, treating error as a constitutive element of a formative and ethical regime. Finally, we examine strategies for indigenizing the school, paying special attention to the revitalization of Guarani Nhandewa and to the incorporation of *Djatsyá* as a cosmological principle for organizing school time. We aim to show that this indigenization emerges from *lutas* (“struggles”) and *conquistas* (“achievements”) while also raising challenges for the future.

Keywords: Tupi Guarani; Indigenous school; Person-making.

Lista de Mapas

Mapa 1 – Localização da Terra Indígena Piaçaguera e de Nhamandu Mirim (p. 22)

Sumário

Introdução	10
O problema da pesquisa e a posicionalidade do pesquisador	10
Entrada em campo e deslocamentos	11
Os argumentos	13
Roteiro da dissertação	14
PRIMEIRA PARTE	
Contextualização	16
Capítulo I – Tupi Guarani: mistura e diferença	17
Nome e circulação dos etnônimos	17
<i>Mistura</i> como valor e como política de parentesco	18
Dissensos	20
Capítulo II – O contexto em Nhamandu Mirim	22
Terra Indígena Piaçaguera	22
Nhamandu Mirim, aldeia do pequeno Sol	26
A chegada da escola	29
Capítulo III – As legislações e os futuros possíveis	33
Genealogias da escola e da “educação para índios” no Brasil	33
O marco de 1988 e a gramática normativa da “educação escolar indígena”	35
Futuros possíveis e impasses práticos	39
SEGUNDA PARTE	
A construção da pessoa	51
Capítulo IV – Pé no chão	52
Aprendendo no ritmo do dia	52
A construção da pessoa	55
Dobras e tensões	58
Capítulo V – Djagwatá, conhecimento em movimento	65
<i>Formar pessoas</i>	65
Como caminha o conhecimento	67
Sistema ético de conhecimento	72
TERCEIRA PARTE	
Etnografia na escola	76
Capítulo VI – Esboço de experiências em aula	77
O caminho das pedras	77
Errar não é um problema, mas uma questão	79
Na tradução entre mundos	81
Capítulo VII – Sobre a questão linguística	85
Oficina linguística	85
Materiais didáticos	87
Encenar e brincar	88
Capítulo VIII – Indigenizando a escola	91
<i>Adaptações</i> , indigenizações	91

Experiências na Licenciatura Intercultural Indígena	94
A aplicação do <i>Djatsyá</i> como calendário escolar	97
Considerações finais	102
Referências	104
Caderno de fotografias	114

Introdução

O problema da pesquisa e a posicionalidade do pesquisador

A educação escolar ocupa um lugar central nos debates sobre políticas públicas voltadas aos povos indígenas no Brasil. Desde seu reconhecimento constitucional, a escola indígena passou a ser descrita nos documentos oficiais e na produção acadêmica como “específica”, “diferenciada”, “intercultural” e “bilíngue”, devendo respeitar “processos próprios de ensino e aprendizagem” (BERGAMASCHI; SILVA, 2007, p. 129). No entanto, a escola é muitas vezes tratada nestes arquivos como categoria relativamente estável, cuja principal questão seria sua (in)adequação às realidades indígenas. Assim, relega-se ao segundo plano os modos pelos quais ela é vivida, apropriada e transformada a partir dos direcionamentos locais.

Esta dissertação parte de outro lugar. Não se trata de perguntar se a escola indígena “funciona” enquanto política pública. Também não se trata de avaliar suas práticas pedagógicas em sentido estrito, domínio no qual não reivindico expertise. O que me interessa é compreender como a escola é feita no cotidiano pelos Tupi Guarani da aldeia Nhamandu Mirim, localizada na Terra Indígena Piaçaguera, no litoral do estado de São Paulo. Proponho aqui uma investigação antropológica da escola enquanto prática social situada, tomada menos como modelo normativo e mais como composição social entre pessoas, tempos, materiais e regimes de saber.

Antecipo ao leitor que a perspectiva que apresento é parcial e fragmentária estando diante de fenômenos complexos. Ela resulta do olhar de um pesquisador específico, em relações específicas, em momentos específicos. Como mostram as críticas feministas da ciência, não há ponto de vista totalizante nem observação desincorporada, o que significa dizer que todo conhecimento é produzido a partir de posições localizadas, atravessadas por assimetrias, afetos e limites (STRATHERN, 2004, p. 31-40; HARAWAY, 1988, p. 285-287). O que ofereço, portanto, é uma versão possível – e necessariamente incompleta – da experiência escolar em Nhamandu Mirim.

Algo curioso é que o cuidado epistemológico pode se tornar uma experiência pedagógica desde o campo. Bruce Albert observava que, na melhor das hipóteses, o etnógrafo que acredita estar “colhendo dados” está sendo “reeducado” na direção do papel de intérprete e mediador político por aqueles que aceitaram sua presença (ALBERT, 2015, p. 521-522). A relação etnográfica é deslocada ao terreno onde aprender é não “apenas” metáfora, mas efeito prático da convivência. Nesse sentido, o etnólogo é aquele que procura descrever os processos de formação que o atravessam na aldeia, simultaneamente engajando-se junto aos objetivos de seus professores.

Em Nhamandu Mirim, protagonizei um mal entendido que pode ilustrar a ideia. Ao conversar com as professoras sobre minhas intenções, sugeri de maneira genérica “dar algo em troca” pela disponibilidade e paciência com o curioso antropólogo. Ouço como resposta que *querer algo em troca é coisa de branco*¹. A situação me rendeu momentos pensativos, questionando aquilo que li sobre “contratos” ou “pactos” etnográficos. Teria interpretado a bibliografia de maneira literal demais? Faço aqui um breve paralelo à reflexão clássica de Marcel Mauss (2003), em que a dádiva se organiza em torno de obrigações de retorno. A cena sugere que a própria expectativa de compensação é percebida como inadequada, não havendo as equivalências necessárias às contraprestações. Certamente, a dádiva não deve tratar de um vago ato de oferecer e esperar respostas pontuais. Creio que a crítica à forma contratual de imaginar a troca expôs, no próprio gesto, as condições e os limites do que pode (ou não) contar como relação para as professoras. Creio também que já posso estar sendo inserido nos círculos de troca desde os primeiros momentos de campo, mesmo que não tenha percebido naquele momento.

Entrada em campo e deslocamentos

Minha primeira aproximação aos Tupi Guarani ocorreu no projeto *Diálogos Simétricos: educação, culturas e territorialidades*², voltado a fortalecer a articulação entre universidade e escola pública a partir de desdobramentos da Lei n. 11.645/2008. A lei estabelece a

¹ Serão grafados em itálico não apenas os termos em guarani nhandewa, como também as falas e termos correntes de uso dos indígenas em português.

² Processo FAPESP Nº 2022/06848-0.

obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena na educação básica (BRASIL, 2008). Nosso projeto conectava a universidade à três escolas estaduais, uma não-indígena — a EE Joaquim Pinto Machado Jr., em Araraquara — e duas escolas indígenas no litoral paulista: a EEI Penha Mitangwe Nimboea, situada na Terra Indígena Renascer – Ywyty Guaçu, e a EEI Aldeia Nhamandu Mirim, na Terra Indígena Piaçaguera, foco desta dissertação.

Participei do projeto ainda no último período da graduação em Ciências Sociais na Unesp de Araraquara, em 2023. Ele funcionou como minha iniciação ao trabalho de pesquisa. Me coloquei em relações onde a presença precisava ser explicada, negociada e sustentada ao longo do tempo. Foi nesse contexto que realizei minha primeira visita à aldeia Nhamandu Mirim e à Terra Indígena Piaçaguera, em julho de 2023. Ao acompanhar atividades e conversas relacionadas às escolas indígenas da região, pude conhecer minimamente o território e iniciar vínculos que, mais adiante, se desdobraram em interlocuções com lideranças, professores e estudantes.

Minha aproximação da escola se deu ao longo de visitas curtas e sucessivas à aldeia entre 2023 e 2025. Estive cerca de uma semana em julho de 2023, outra semana em março e todo o mês de julho de 2024, e finalmente o mês de setembro de 2025. Mesmo que de modo fragmentado, pude compartilhar com a comunidade o dia-a-dia na escola, atividades em sala e fora dela, conversas informais, reuniões, momentos de convivência doméstica e ritual, além de situações aparentemente banais que, no entanto, dizem muito sobre como se aprende, se ensina e se convive. A etnografia que sustenta este trabalho foi firmada a partir dessas situações, dos vínculos de amizade forjados ao longo dos anos e do compromisso político inerente, como também ensinam, *na luta*³, os Tupi Guarani.

Meu deslocamento do interior paulista até o litoral já era, por si só, o início de uma experiência de alteridade. A passagem pela cidade de São Paulo operava como uma espécie de choque sensorial que se tornava ainda mais marcante nos retornos do campo: como todo jovem do interior, sentia angústia ao passar por turbilhões de pessoas e veículos. Em certa medida, tratava-se de um componente da própria disposição com o que eu chegava ao litoral. Era como se o corpo precisasse reaprender a atenção depois de atravessar uma experiência de excessos.

³ O termo *luta* é uma categoria própria dos Tupi Guarani para referirem-se às relações com os não-indígenas, indicando uma forma de relação política deste grupo com a Outridade que não necessariamente encontra correspondências em seu emprego por movimentos sociais (DANAGA, 2018). Trataremos dessa questão em maiores detalhes no Capítulo IV.

A paisagem da janela do ônibus oferecia, por um tempo considerável, poucas mudanças. Entre São Paulo e a Baixada Santista, a urbanização avançada faz com que o mar muitas vezes não se apresente à vista. Grandes prédios, filhos do empreendimento turístico litorâneo, bloqueiam a linha do horizonte e produzem um litoral em que a praia é, paradoxalmente, algo que se acessa sem necessariamente enxergar. Em menos de uma hora de viagem, pessoas vindas da própria capital se deslocam para descansar em praias que, nos fins de semana e feriados prolongados, se tornam também como suas estações de metrô e ruas: espaços de intensa lotação. Seguindo adiante, em uma estrada reta no sentido sudoeste, a paisagem começa a mudar de modo discreto em Mongaguá e Itanhaém, onde há menos edifícios altos, embora a urbanização permaneça intensa e contínua.

Em paralelo, do lado oposto, a Serra do Mar se mantém coberta por vegetação tropical, interrompida aqui e ali pelas aberturas que atravessam as montanhas para a passagem dos veículos. A transição entre Itanhaém e Peruíbe, possui um detalhe que me chamou atenção desde as primeiras idas. A existência de uma faixa verde perceptível na observação, como um breve e primeiro marco de separação entre cidades cuja diferenciação, no plano da conurbação, parece muitas vezes apenas administrativa, visível sobretudo em placas. Essa faixa verde é a Terra Indígena Piaçaguera, onde se encontra um dos últimos redutos de restinga da região⁴. Dito de outro modo, o caminho até Nhamandu Mirim já me colocava diante de um contraste persistente entre o litoral como extensão de empreendimento e o litoral como território, atravessado por descontinuidades ecológicas e políticas.

Os argumentos

Quando acompanhei a vida escolar em Nhamandu Mirim, era evidente que a escola não se reduz a uma simples extensão do aparato estatal. Ao mesmo tempo, ela também não se apresentava em oposição às formas locais de aprender e formar pessoas.

A escola se constitui como lugar de composição e passagem, onde saberes, tempos, corpos e línguas se relacionam. Ela é continuamente produzida por professoras, equipe gestora e

⁴ Verificar o Mapa 1 (p. 22).

estudantes, por meio de decisões práticas, negociações delicadas e conflitos nem sempre resolvidos.

Foi nesse contexto que a noção de *djagwatá* (“caminhar coletivo”) ganhou força analítica. O termo nomeia uma concepção de conhecimento ligada ao movimento, à experiência e ao ajuste às circunstâncias. Para o *djagwatá*, aprender não se descreve bem como acúmulo de conteúdos, mas como um percorrer caminhos abertos por outros, com desvios, retomadas e hesitações. O “erro” deixa de ser apenas falta a corrigir e passa a figurar como parte do próprio processo de formação, na medida em que a pessoa se faz em relação, no tempo e no percurso.

A partir desse contexto, a oposição muitas vezes mobilizada entre “educação indígena” e “educação escolar indígena” se mostra insuficiente para descrever o que se passa. Primeiro, porque “educação” dificilmente corresponde a um domínio autonomizado de práticas tal como supõe o léxico escolar moderno, e porque, em muitos contextos indígenas, aquilo que chamamos “educação” se distribui em práticas e relações que não se separam em uma esfera específica da vida doméstica (MELIÀ, 1999). Segundo, porque a própria categoria genérica do “índio” ou do “indígena” pode apagar diferenças históricas e sociopolíticas decisivas, sobretudo quando substitui o exame de coletivos concretos por generalizações (SILVA, 1994). O problema, aqui, não é a coexistência de dois sistemas, mas o uso de categorias genéricas para descrever multiplicidades singulares.

O que está em jogo, como argumento ao longo da dissertação, são modos de construção da pessoa e de produção de relações, nos quais a escola passa a ocupar um lugar ímpar a partir de sua implementação mais recente, sem esgotar ou substituir outros espaços de aprendizado. A escola aparece, assim, ao lado da casa, da fogueira, da mata e da estrada como um dos contextos em que as pessoas são feitas.

Roteiro da dissertação

A dissertação está organizada em três partes.

Na Parte I, situo Nhamandu Mirim a partir de seu contexto histórico e territorial particular, discutindo também marcos institucionais e trajetórias de formação que atravessam a experiência local.

Na Parte II, entro no cotidiano da aldeia de maneira um tanto reflexiva, acompanhando práticas de aprendizagem que dizem respeito à construção da pessoa — não necessariamente “na” escola — e investigo os princípios que fazem o conhecimento *caminhar*, culminando numa crítica às oposições conceituais mais usuais.

Na Parte III, exploro os modos de “indigenização” da escola, com atenção às tensões, limites e disputas, incluindo a questão linguística e os protagonismos que reorientam a instituição desde dentro.

Ao acompanhar a escola em movimento, este trabalho busca contribuir para debates antropológicos sobre educação, conhecimento e política indígena partindo de Nhamandu Mirim.

PRIMEIRA PARTE

Contextualização

Capítulo I – Tupi Guarani: *mistura* e diferença

Nome e circulação dos etnônimos

O etnônimo Tupi Guarani⁵ é uma autodenominação⁶ estabilizada nas relações com os não-indígenas, que chamam de *djuruá*⁷. No contato com os *djuruá*, as pessoas que hoje se identificam como Tupi Guarani compreenderam que era assim que deveriam ser chamadas. Isso não significa que a denominação externa coincide com os nomes que usam entre si, que variam conforme o contexto. Como ocorre com frequência entre povos indígenas, os nomes circulam e variam de sentido conforme o uso. Parte deles são alcunhas. Outros, denominações genéricas de tipo “gente”, “pessoa” ou “verdadeiro”. E com frequência, são artefatos construídos na relação com o etnólogo ou com a sociedade não-indígena (SAEZ, 2016; VIVEIROS DE CASTRO, 1998).

Os coletivos que se identificam como Tupi Guarani vivem no litoral do atual estado de São Paulo. Historicamente, o nome Tupi Guarani se associa à aldeia Bananal, na Terra Indígena Peruíbe. Egon Schaden (1974) a menciona como habitada por um “subgrupo” que ele classifica como Guarani “Ñandéva”. Na divisão de Schaden, os Guarani se distribuem em três subgrupos: Ñandéva (Nhandewa), Mbüa (Mbya) e Kayowa (Kaiowá). O autor a fundamenta em diferenças linguísticas e rituais pouco explícitas.

⁵ Seguirei as sugestões de Amanda Danaga, Lígia Almeida e Camila Mainardi e grafarei Tupi Guarani separados por espaço, sem hífen para que não haja confusão com família linguística Tupi-Guarani, um dos maiores agrupamentos de línguas do tronco Tupi.

⁶ O contexto desse processo de autodenominação é curiosamente relevante para o nosso propósito. Apesar das menções ao termo terem surgido anteriormente (LADEIRA & AZANHA, 1987), teria sido também através dos cursos ocorridos na Universidade de São Paulo no decorrer da década de 2000, com o Magistério Indígena (2002/2003) e a Formação Intercultural Superior do Professor Indígena – FISPI (2005-2008), onde a reivindicação de ser Tupi ou Tupi Guarani fora enfaticamente demarcada. O contato com a produções científicas presente nas formações serviria de ocasião para repensar o lugar que ocupam dentro da academia.

Devo dizer que as reflexões desta nota foram bem colocadas pela Profa. Amanda Danaga no momento de arguição. Além disso, abordaremos no Capítulo VIII o recente curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Estado de São Paulo, a LINDI, realizado pela UNIFESP.

⁷ De maneira geral, os grupos Guarani referem-se aos brancos como *djuruá* ou *juruá*. Sua tradução literal seria “boca com cabelo”, provável alusão à barba dos invasores europeus. Portanto, é um termo que surge no contexto de contato com o colonizador e que, com o tempo, passou a generalizar os não-indígenas (LADEIRA, 2007).

O próprio termo *nhandewa*⁸ é um modo de autodesignação comum entre povos de língua guarani. Segundo as classificações morfológicas da linguística, resulta da justaposição *nhande* + *awá*. *Nhande* corresponde à primeira pessoa do plural inclusivo, o “nós”, enquanto *awá* significa “gente” ou “pessoa”. *Nhandewa* equivale a “nossa gente”.

Durante o trabalho de campo na Terra Indígena Piaçaguera, observei que o termo pode adquirir uma abrangência ainda maior. Em determinados contextos, meus interlocutores o utilizavam para se referir genericamente a todos os indígenas em oposição aos *djuruá*, como também constatou Danaga (2016a). Como especulação que merece investigação mais aprofundada, a ampliação semântica de *nhandewa* pode estar ligada ao contato prolongado com os não-indígenas. Nesse processo, o branco funcionaria como polo de inimizade comum, deslocando oposições antes articuladas a partir da primeira pessoa exclusiva *orewa* (“*oréva*” em Nimuendajú, 1987, p. 7).

As denominações, contudo, não são neutras nem consensuais. Ladeira e Azanha (1988) registram que os Guarani Mbya, ao se referirem aos Guarani Nhandewa e aos Tupi Guarani, por vezes utilizam os termos “Tupi” ou “Xiripá”. Os Mbya ainda usam o termo, mas Nhandewa e Tupi Guarani o rejeitam como pejorativo. Para estes, xiripá designa apenas uma vestimenta antiga confeccionada em embira, e sua aplicação é percebida como insulto (DANAGA, 2012a).

Mistura como valor e como política de parentesco

O termo Tupi Guarani é particularmente significativo por remeter à categoria nativa de *mistura*. Ao contrário do que o termo pode sugerir em outros contextos, *mistura* é aqui valor constitutivo da pessoa, expresso na formação de alianças e parentesco. Uma autodefinição recorrente torna isso explícito, como no relato de Danaga (2016a, p. 227) na aldeia Piaçaguera, em 2007: “*Sou Tupi Guarani porque meu pai é Tupi e minha mãe que é Guarani. É uma etnia, duas misturas [...] meu pai é Tupi e minha mãe é Guarani. Então teve a mistura,*

⁸ A ortografia dos termos indígenas na língua Guarani, no dialeto Nhandewa/Tupi Guarani, adotarão os exemplos de dois cadernos didáticos de gramática amplamente utilizados pelas professoras da comunidade de Nhamandu Mirim, de produção da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Fundação Nacional do Índio na época), a FUNAI (2016; 2018). O Volume 2, de 2018, foi elaborado com a participação ativa de pessoas da Terra Indígena Piaçaguera, entre elas Lenira Djatsy, de Nhamandu Mirim.

aí ficou Tupi Guarani”. O nome Tupi Guarani exprime, portanto, um processo de diferenciação, a produção de diferença por alianças e casamentos entre povos distintos.

A concepção nativa de *mistura* encontra paralelos na análise de Peter Gow (1991) sobre os povos Piro, que inclusive inspirou as formulações de Amanda Danaga (2016a). Gow descreve como esses grupos se constituem incorporando o “outro” (branco ou inimigo) não para diluir a diferença, mas para produzi-la. Para os Tupi Guarani também, a *mistura* domestica a alteridade ao trazer o diferente para dentro da rede de parentes. Não se “deixa de ser índio” (até porque a categoria genérica de “índio” ou “indígena” diz pouco ou quase nada sobre aquelas e aqueles que buscam designar), mas se garante a continuidade vital. Afirmando outro caminho que não o do “sangue puro”, o coletivo se fortalece pela capacidade de transformar o “outro” em “nós” (DANAGA, 2016a).

A narrativa da *mistura* articula dois movimentos: a chegada de migrantes guarani do interior e a persistência dos Tupi do litoral, segundo a bibliografia contemporânea (DANAGA, 2016a; MAINARDI, 2016). Os antigos Tupi, que frequentemente estão associados aos Tupinambá e Tupiniquim, habitavam a costa no momento da invasão portuguesa do século XVI e guerrearam contra os colonizadores. A historiografia oficial afirmou sua extinção; a memória nativa a contesta⁹. Os Tupi Guarani afirmam que, apesar das mortes nos conflitos, os Tupi sobreviventes se uniram aos Guarani que chegavam do interior em busca da *Yvy Marey*, a Terra sem Mal, migração analisada por Hélène Clastres (1978). O grupo atual se reconhece descendente de ambos, posição que refuta tanto as narrativas de extinção quanto o pessimismo da aculturação presente em Schaden (1969; 1974) e Nimuendajú (1987).

A *mistura*, contudo, não se restringe à designação de alianças exclusivamente entre povos indígenas. Como mostram Danaga (2016a) e Mainardi (2016), brancos, negros e outros não-indígenas também participaram historicamente dos casamentos. Em relato registrado por Danaga (2016a, p. 236) na Terra Indígena Ribeirão Silveira, um interlocutor observa que os Tupi teriam sido “*a etnia que misturou mais rápido com o branco*”, incorporando essas alianças à sua trajetória histórica. A presença do *djuruá* na formação Tupi Guarani, ainda que controversa, funcionou como estratégia de sobrevivência e transformação.

Nas gerações contemporâneas, essa abertura permanece ativa. Muitos Tupi Guarani afirmam “*já vir de mistura*”, casando-se com Guarani Mbya, Kaingang e não-indígenas (DANAGA,

⁹ Sobre este ponto, conferir o trabalho de Susana Viegas (2007) sobre os Tupinambá atuais na Mata Atlântica da região Sul da Bahia.

2016a, p. 238). Ainda que gerem controvérsias internas, essas alianças mostram a capacidade de incorporar o outro sem apagá-lo.

Essas trajetórias sustentam distinções que os Tupi Guarani traçam em relação aos Mbya. A mais recorrente é a atribuição a si mesmos de um *ethos* de bravura e combatividade, herdado dos antigos guerreiros Tupi, em contraste com o temperamento mais “calmo” e “manso” dos Mbya (DANAGA, 2012, p. 38; 2016b, p. 84; 177; 2018a, p. 122). Os Tupi Guarani mobilizam essa diferença no plano político ao se apresentar como anfitriões e mediadores nas relações com os *djuruá* e o Estado. Engajam-se mais diretamente em reivindicações territoriais e projetos culturais, enquanto os Mbya, na percepção deles, priorizam a manutenção ritual e a mobilidade (DANAGA, 2016b).

Dissensos

Mesmo entre aqueles que se identificam como Tupi Guarani, há discordâncias nominais, genealógicas e de filiação. Durante o trabalho de campo, ouvi posições distintas sobre este ponto. que manterei anônimo, sustentava que não existiria “Tupi Guarani”, uma vez que a descendência de ambos os povos seria matrilinear. *É Tupi quem tem mãe Tupi e Guarani quem tem mãe Guarani*, dizia¹⁰. Outra pessoa, pelo contrário, dizia que seu povo era Tupi e Guarani ao mesmo tempo, *misturado*. Segundo esta última, o que ela chamou de *intercâmbio* com a cultura Guarani ao longo de tantos anos afirma que *Tupi puro não existe mais*.

A tese de Bertapeli (2020) acrescenta outra dissidência. Há “o caso de algumas famílias que reclamam para si uma exclusiva descendência Tupi” (BERTAPELI, 2020, p. 223). Há outros

¹⁰ Redundando em um tema há muito debatido na “tupinologia”, o parentesco parece ser via contrária de qualquer tipo de consenso. Sobre os Tupinambá, por exemplo, há quem seja enfático quanto à patrilinearidade e patrilocalidade (LARAIA, 1971), outros que inferem um sistema terminológico bilateral (FERNANDES, 1963), e os que destacam a uxorilocalidade (VIVEIROS DE CASTRO, 1986). No caso Guarani, Egon Schaden (1974) citava a regra tendencial da matrilinearidade. Distanciando-nos um tanto dos clássicos, Adriana Queiroz Testa (2014) diz que o parentesco mbya é a base para a constituição da chefia política e religiosa, além de ser indissociável da mobilidade espacial (*oguatá*) ao tonificar laços parentais e ampliar as opções de escolhas matrimoniais. De todo modo, a afirmação da matrilinearidade aos Tupi Guarani nos pareceu inédita, mas não por isso menos verdadeira. Assumo aqui as limitações do autor por não tratar o tema de maneira mais contundente e sistemática. Porém, ainda que superficialmente, o dado acima pode sugerir a compreensão de relações matrimoniais em que seja exclusivamente entre cônjuges de tais grupos (tupi e guarani) — o que se complexifica na relação com brancos —, remetendo a uma conformação “identitária” que perpassaria o convívio com o grupo da esposa. De minha parte, creio que não se deva deduzir automaticamente das linhagens questões de “pertencimento étnico”.

como Domingos Mirim, hoje na aldeia Tapirema, também da TI Piaçaguera, que declarou a si mesmo como Tupinambá (BERTAPELI, 2020, p. 224).

Enquanto no litoral paulista a *mistura* produz o “Tupi Guarani”, no interior do Paraná a criatividade indígena gera termos como “Kainguari” (Kaingang + Guarani) ou “Tereguá” (Tereña + Guarani). Neste contexto, Costa (2016, p. 116) escuta de um interlocutor que ser indígena “já basta”, o mesmo que ao mesmo tempo recorre às classificações híbridas evocadas acima. O autor nota que diante da exigência institucional de uma “etnia” fixa, os indígenas acionam uma lógica “arborescente” para comunicar sua identidade, embora nas redes de parentesco ela circule com mais abertura. Assim como em Nhamandu Mirim, onde a *mistura* é um valor constitutivo, Costa aponta que as classificações institucionais não alcançam a multiplicidade do ser Guarani.

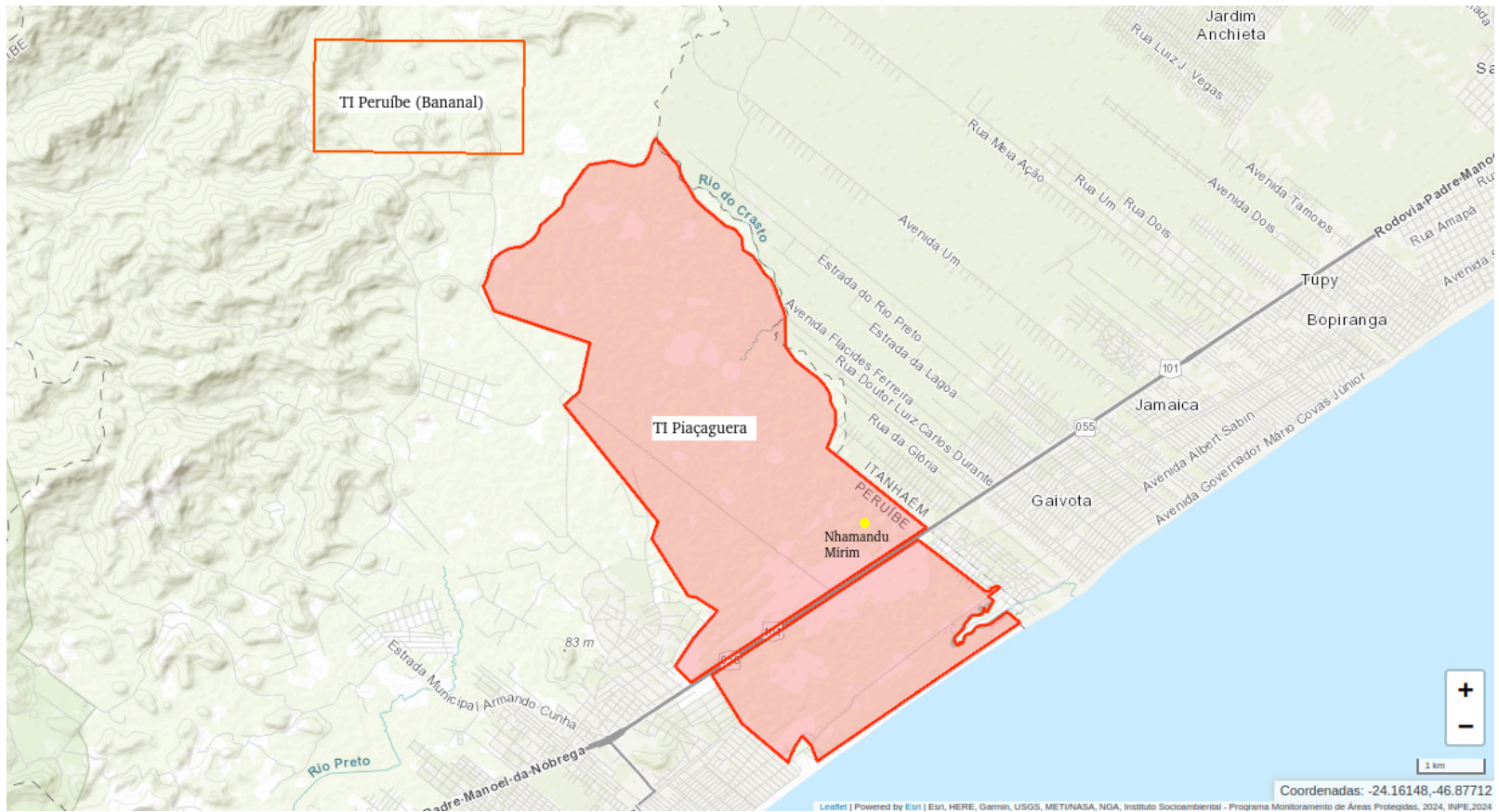
Esses dissensos revelam a potência relacional do etnônimo, não sua fragilidade. Os “nomes”, como também os conceitos, são fabricações deliberadas, e neste caso, trata-se de um nome forjado a partir de estratégias e regimes de relação. Reafirmar a autodenominação Tupi Guarani muda de sentido conforme o interlocutor, o que ganha peso especial quando o que está em jogo é a diferença perante a categoria genérica de “índio”, como já dissemos. No caso da escola, envolve dizer quem se é diante de uma instituição que opera por nomes, listas, matrículas, classificações e recortes administrativos. Dizer “Tupi Guarani” é produzir uma posição, assumir um lugar na disputa política inerente ao funcionamento do regime estatal. O etnônimo funciona como chave de acesso a direitos formalmente garantidos.

Mas se o nome é um efeito de estabilização, então ele depende de uma história de variações e disputas. Como afirma Gabriel Tarde (2018), as regras nada mais são do que exceções bem-sucedidas. E é nesse sentido que o etnônimo Tupi Guarani está longe de designar uma essência. O que ele exprime são relações historicamente construídas, continuamente atualizadas nas escolhas, nos conflitos e nas conexões entre pessoas, famílias e territórios. Os etnônimos são, nesse sentido, “aporias constitutivas” que tentam, necessariamente em vão, dar conta de uma produção incessante de multiplicidades com códigos unitários (nomes, conceitos, verdades etc.).

Buscar uma origem para o etnônimo seria um caminho equivocado. Entre os Tupi Guarani, nomear orienta as relações com a alteridade. Veremos a seguir como isso opera em Nhamandu Mirim.

Capítulo II – O contexto em Nhamandu Mirim

Terra Indígena Piaçaguera



Mapa 1 – Localização da Terra Indígena Piaçaguera e de Nhamandu Mirim (referências na imagem)

A Terra Indígena Piaçaguera localiza-se no litoral sul do Estado de São Paulo, no município de Peruíbe, área de tensão permanente entre circulação, urbanização e territorialidade indígena. Para quem atravessa a região, Piaçaguera aparece como intervalo contínuo de vegetação entre Peruíbe e Itanhaém, funcionando como uma “faixa verde” num litoral marcado por loteamentos, condomínios e pressões imobiliárias.

Essa leitura ordinária da terra como obstáculo ao “avanço” urbano reaparece em situações corriqueiras fora do território. Em uma ida à cidade, por exemplo, uma interlocutora foi interpelada por um passageiro no ônibus, que atribuía aos indígenas a responsabilidade por “impedir” o crescimento econômico regional, evocando o projeto do Porto Brasil¹¹ como promessa frustrada de prosperidade. O episódio mostra como a Terra Indígena circula como ideia pública regional, capturada por uma gramática desenvolvimentista que a toma como entrave. Por consequência, as relações entre indígenas e não-indígenas possuem este agravante em certos casos.

No plano jurídico-administrativo, Piaçaguera aparece registrada como terra homologada, com dados de área e população que variam conforme a fonte e o momento de consolidação do levantamento. A plataforma Terras Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental, indica situação “homologada”, com área aproximada de 3 mil ha e população de 428 pessoas (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, s.d.). O Decreto de 29 de abril de 2016 homologou a demarcação, descrevendo a TI como destinada à posse permanente do grupo “Guarani Nhandéva” e fixou sua superfície em 2.773 hectares, 79 ares e 68 centiares, além do perímetro correspondente (BRASIL, 2016). Nos dois casos, o Estado traduz Piaçaguera em objeto legível por meio de números e perímetros, categorias mensuráveis.

A legibilidade estatal também atravessa a história do reconhecimento, cuja cronologia evidencia a longa duração do processo. Um artigo de produção do Centro de Trabalho Indigenista, presente no acervo Terras Indígenas no Brasil, remete a camadas históricas anteriores, lembrando que a área corresponde ao antigo aldeamento jesuítico de São João Batista, extinto em 1802, e que a presença indígena foi então confinada a uma reserva criada em 1927 no Bananal. A mesma fonte menciona que um Grupo de Trabalho da FUNAI delimitou a Terra Indígena Piaçaguera em 2002, com publicação do relatório, e que, a partir daí, o território passou a ser também alvo de pressões empresariais relacionadas ao projeto de

¹¹ O projeto Porto Brasil foi uma tentativa de empreendimento da companhia LLX, do empresário brasileiro Eike Batista. A ideia era que o porto de grandes proporções fosse construído onde hoje é a Terra Indígena. Veremos em maiores detalhes ainda nesta parte do Capítulo II.

um megacomplexo portuário e industrial (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2008, s.p.). Essas linhas gerais dialogam com o modo como, em diferentes narrativas locais, Piaçaguera aparece associada a deslocamentos, retomadas e recomposições coletivas que têm no Bananal uma referência recorrente, muitas vezes descrita como *aldeia mãe* de onde se desdobram novas ocupações ao norte e ao sul do litoral (cf. também MAINARDI, 2010).

Vale retomar o conflito que atravessou o Bananal no início dos anos 2000. Nas narrativas reunidas por Danaga (2012; 2016), a crise aparece como composição instável de controvérsias políticas e tensões religiosas. De um lado, disputas em torno da sucessão e das formas legítimas de escolha do cacique, com acusações de autoritarismo, intimidação e de captura de instâncias do posto local da FUNAI. De outro, a presença de igrejas evangélicas, que parte dos moradores via como fonte de “agitação” e “desordem” (DANAGA, 2012; 29-30; 2016, p. 156)¹². Em suma, a saída do Bananal foi uma recomposição de alianças que se prolonga na história da retomada de Piaçaguera e na formação de aldeias como Nhamandu Mirim.

Se o Estado fixa a terra como perímetro, a vida social a reinventa como conjunto de aldeias, trajetos e relações. Uma cartilha histórica produzida com apoio da Comissão Pró-Índio de São Paulo descreve Piaçaguera como abrangendo à época, 12 aldeias e 368 pessoas, sublinhando que os moradores mantêm “permanente circulação” entre elas (SCARAMUZZI, 2023, p. 11). Na consulta que fiz ao portal da Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, apresenta-se um quadro um pouco distinto, com 11 aldeias e população total de 343 pessoas, com cerca de 150 jovens entre 0 e 19 anos. Esta última informação explicita uma concentração etária capaz de qualificar, com densidade, a demanda por serviços escolares e por infraestruturas de ensino no território.

A multiplicação de aldeias, para além da análise demográfica, revela uma característica política e relacional das famílias Tupi Guarani. Camila Mainardi descreve que, a partir de uma aldeia inicialmente homônima, ocorreram cisões e fundações que reconfiguraram a vida interna dos grupos, sugerindo compreender o conflito como operador positivo de recomposição de coletivos. Nesse processo, fundar uma aldeia pode implicar prestígio e legitimação, inclusive na medida em que a aldeia se torna ponto de acesso a benefícios e a relações externas (MAINARDI, 2015, p. 92). Isso situa Nhamandu Mirim como uma das primeiras cisões lembradas localmente. Também explica por que essas segmentações

¹² Há registro do episódio também na imprensa regional. Em matéria publicada em A Tribuna (Santos-SP), o jornal descreve o “impasse” entre grupos rivais no Bananal e atribui a escalada da rivalidade, entre outros fatores, à tentativa de “impor a religião evangélica” no aldeamento (A TRIBUNA, 2000).

aparecem não como “ruptura”, mas como deslocamento estratégico de parentes que passam a outros pontos do território.

A própria forma territorial de Piaçaguera, por sua vez, é atravessada por infraestruturas que cortam e organizam o espaço. A cartilha histórica lembra que o acesso às aldeias se dá por trilhas e picadas, atravessando por vezes a linha férrea da antiga FEPASA, por onde circulava o trem de passageiros até a estação Taniguá (SCARAMUZZI, 2023, p. 11). Em paralelo, a Rodovia Padre Manoel da Nóbrega (SP-55) corta o território e concentra uma série de problemas cotidianos. O nome da rodovia, missionário e colonial, é quase um comentário (in)voluntário sobre o tipo de história que insiste em atravessar a região. Fora a ironia toponímica, a proximidade da entrada da aldeia Nhamandu Mirim com a pista faz com que o trânsito seja percebido como risco permanente. Ouvi repetidos relatos de animais mortos, domésticos e silvestres. Diversas histórias de atropelamentos de cães que se deslocam até a lixeira próxima à entrada para buscar alimento e, desorientados pelo ruído e pela velocidade dos carros, tentam atravessar. Ouvi também menções a mortes de indígenas na travessia¹³.

A rodovia conecta Piaçaguera às cidades, mas também a expõe a grandes projetos e disputas, como o Porto Brasil. O projeto de megaporto e complexo industrial era associado à empresa LLX, então vinculada ao empresário Eike Batista. Mainardi registra que, em 2008, a LLX apresentou o projeto em reunião pública na Câmara Municipal de Peruíbe e que o empreendimento pretendia se instalar justamente em área reivindicada pelos Tupi Guarani em Piaçaguera, gerando encontros, negociações e pressões, inclusive com propostas de retirada dos indígenas para outro local (MAINARDI, 2015, p. 92-93). A autora também menciona um Grupo Técnico coordenado por Edmundo Peggion, com colaboração de Danaga e da própria Mainardi, nos estudos que sustentaram a demarcação.

A pressão de projetos externos se combina, ainda, a marcas ambientais deixadas por usos anteriores do espaço. Em uma visita à aldeia Tapirema, em julho de 2023, a professora e liderança tupi guarani Guaciane descreveu a mineração de areia como responsável por cavar profundamente certas áreas do território. Segundo ela, o processo alterou a paisagem a ponto de produzir, por exemplo, um grande lago próximo à aldeia. Essa narrativa encontra ressonância na etnografia de Mainardi, que registra a presença histórica de extração de areia e

¹³ De maneira compreensível, é um assunto sobre o qual meus interlocutores não desejaram detalhar. Preservo esta expressão.

menção efeitos diretos sobre a qualidade do solo, observado como “salobro”, com dificuldades para o plantio (MAINARDI, 2010, p. 33).

O tema reaparece em Nhamandu Mirim. Em minha última visita, em setembro de 2025, Lenira Djatsy¹⁴ nomeou o solo duro e salinizado como *piçarro*, descrevendo-o como camada que dificulta o cultivo e compromete a saúde de plantas consideradas relevantes pela comunidade. Segundo ela, houve uma tentativa de plantar *awati* (milho) como atividade escolar, com sementes crioulas, mas as espigas não cresceram. Também ouvi dela e de Vagner Tataendy¹⁵ dificuldades semelhantes com *mandi’o* (mandioca). Nesse mesmo plano, Tataendy associou a redução de certos animais de caça, como o porco-do-mato, à transformação ambiental, observando que é preciso caminhar muitas horas continente adentro para encontrá-los.

Piaçaguera não se reduz a suas perdas. O território aparece também marcado por sinais de recomposição. O retorno da araponga, lembrado como marcador do início do *Ara Pyau* (“tempo novo”), foi comentado por Lenira Djatsy como indício de melhora em certas áreas replantadas e cuidadas ao longo dos anos de presença indígena. Portanto, Piaçaguera é um espaço que se atravessa e se refaz. A escola ocupa um lugar próprio nesse movimento, a escola conquista lugar específico, ponto de articulação entre aldeias, gerações e projetos de futuro.

Nhamandu Mirim, aldeia do pequeno Sol

Quem chega a Nhamandu Mirim vindo da SP-55, que corta a Terra Indígena Piaçaguera, acessa a aldeia por uma curva de entrada e por uma estrada de terra e areia que conduz, por poucos metros, até a placa que anuncia a chegada. Outra estrada de terra segue por dentro de Nhamandu Mirim, organizando o modo de perceber os lugares. Ela atravessa praticamente toda a extensão da aldeia, conectando residências espaçadas por trechos de restinga remanescentes. Ao longo do caminho, formam-se pequenos núcleos domésticos que se

¹⁴ Lenira Djatsy é a principal liderança da aldeia Nhamandu Mirim, além de vice-diretora da escola. Entraremos em maiores detalhes da trajetória de Lenira ainda neste capítulo, na seção seguinte.

¹⁵ Esposo de Lenira Djatsy e também uma das principais lideranças de Nhamandu Mirim. Apresentaremos Vagner adiante.

aproximam e se afastam conforme o parentesco, a vizinhança e a circulação cotidiana das 22 famílias¹⁶.

Logo de início, encontra-se o *Nhandetsy*, espaço aberto associado à residência de Lenira Djatsy. O que à primeira vista parece uma “casa”, Lenira define como espaço coletivo, feito para *acolher* visitas, parentes e moradores. Ela também define o *Nhandetsy* como *oka mãe*. Tem uma fogueira central, bancos e redes.

A intensidade da circulação pelo local é visível no cotidiano. Quatro dos cinco filhos de Lenira mantêm residências muito próximas, a menos de um minuto de caminhada. É comum vê-los, junto de suas crianças, cruzando o *Nhandetsy* ao longo do dia, seja para conversar, pedir conselhos, cozinhar, organizar pequenas tarefas ou simplesmente permanecer. O espaço, assim, me apareceu como um ponto de recepção e de passagem, com registros que se alternam conforme a ocasião.

A distribuição das casas em Nhamandu Mirim dialoga com a descrição de Mainardi (2010), feita quando a aldeia era recém-formada. Mainardi observa que, entre famílias Tupi Guarani, as aldeias não seguem regularidades rígidas na localização e na forma das casas, e que, em geral, há preferência por lugares “mais reservados, escondidos em meio à vegetação” (MAINARDI, 2010, p. 35) Em Nhamandu Mirim, essa preferência aparece modulada pela própria estrada interna. Muitas residências mantêm recuo frontal, preservando discrição – com exceções, como o *Nhandetsy*, mais próximo da via, e a igreja evangélica, de fachada aberta.

A presença da igreja, ao menos nas interações que acompanhei, não organiza a vida da aldeia. Meus interlocutores falaram pouco sobre ela e eu mesmo não cheguei a visitá-la. Uma liderança comentou não ver problema em sua permanência, desde que não interfira nas decisões coletivas da aldeia e não proíba o exercício dos *costumes tradicionais*¹⁷. Um morador, por sua vez, recordou que frequentava a igreja em outros tempos e que *era legal e divertido*, sobretudo pelas músicas *muito animadas*, mas que, com o tempo, *virou mais do mesmo*, fazendo com que perdesse a vontade de frequentá-la¹⁸. Meus interlocutores revelam uma postura pragmática. Certos temas coexistem sem exigir consenso, adesão ou conflito aberto.

¹⁶ Dado informado por Lenira Djatsy (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).

¹⁷ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

¹⁸ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

Em outra direção da aldeia, a *oy guaçu* (casa-de-reza) fica discreta, atrás de uma plantação de bananeiras, e quem chega pela estrada pode não notá-la de imediato. A construção em ripas de madeira se aproxima do padrão predominante em muitas moradias da aldeia, que são, em sua maioria, de madeira, algumas de placas (MDF), com poucas casas de alvenaria. Na descrição de Mainardi, feita nos primeiros tempos de Nhamandu Mirim, a casa-de-reza ocupava “lugar destacado” e a escola situava-se “não muito distante”, com casas em torno, conectadas por caminhos e também “em locais reservados” (MAINARDI, 2010, p. 39). A composição espacial que acompanhei anos depois preserva essa lógica de pólos discretos e caminhos, mesmo com as construções transformadas.

A fundação de Nhamandu Mirim é lembrada localmente como um marco preciso, em 24 de agosto de 2008. O nome *Nhamandu Mirim* pode ser expresso em português como “pequeno sol” ou “pequeno sol sagrado”. *Nhamandu* designa tanto o astro solar quanto um dos nomes de *Nhanderu*, a divindade Guarani responsável pela criação do universo¹⁹. *Mirim* tem ao menos dois sentidos: “pequeno” e “sagrado”. Pitotó²⁰, tio de Lenira Djatsy nomeou a aldeia ao identificar o terreno em um dia nublado e observar uma pequena abertura de sol entre as nuvens. O momento foi registrado em vídeo nas redes sociais²¹.

Quando Mainardi retorna ao território em fevereiro de 2009, ela encontra a aldeia como “recém-formada”. A autora descreve a mudança como um processo gradual, em que famílias se ajudavam na construção das novas casas mesmo com a ausência, naquele momento, de rede de água e energia elétrica (MAINARDI, 2015). Registra ainda que, antes da constituição da aldeia, já viviam no local os pais de Vagner — Seu Jorge e a já falecida Dona Iracema —, embora não se vissem como aldeia, mas como parte distante de Piaçaguera. Ouvi o mesmo em campo; os moradores reconhecem Seu Jorge como presença anterior à reocupação e falam dele com respeito.

À época de minha última visita à Nhamandu Mirim, em setembro de 2025, os únicos não-indígenas indicados como residentes permanentes eram Seu Jorge e sua atual companheira. Lenira e Vagner descreveram Seu Jorge como alguém que aprendeu e refinou

¹⁹ Não ouvi narrativas míticas em meus períodos de estadia, talvez por ter ficado sempre por poucos períodos e a oportunidade não ter surgido. De outro modo, é preciso recordar que Nhamandu Mirim possui boa parte de sua população de idade jovem. Mesmo Dona Antonia, a indígena mais velha da aldeia, é uma pessoa reservada e, pelo menos ao que me aparentou, raramente toma as rédeas dos momentos rituais.

²⁰ Pitotó já não vive mais na aldeia. Segundo Lenira, tem residência em uma casa ainda no território, bem próxima à rodovia, mas fora de qualquer organização aldeada. Pitotó é considerado uma grande liderança política e espiritual aos Tupi Guarani, como ela mesma contou.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EtJ5UpleMy4>>. Acesso em: 26 dez. 2025.

técnicas de artesanato durante anos no Bananal, junto de Dona Iracema. Produz maracás, colares, arcos e flechas, machadinhas e outros objetos que, segundo Lenira, *muito indígena não consegue fazer tão bem*. Inclusive, sabe reproduzir motivos dos antigos Tupi Guarani.²²

A etnografia de Mainardi situa Nhamandu Mirim como aldeia em movimento desde a fundação. As construções refletem escolhas de proximidade e distância entre parentes, além de práticas de visita que “mantêm animados os laços”, o que pode funcionar “como um modo de fazer política” (MAINARDI, 2015, p. 49). Também observei intensa circulação de pessoas no cotidiano. Muitos visitantes passaram pelo espaço para rever parentes que residem em Nhamandu, e o movimento inverso também ocorria com frequência.

Por fim, destaco dois interlocutores que são referências centrais para esta dissertação.

Lenira Djatsy é amplamente reconhecida na Terra Indígena Piaçaguera como principal liderança política de Nhamandu Mirim. Apesar disso, ela recusa o título de cacique. Sua presença organiza decisões, reuniões e negociações. O *Nhandetsy* é o lugar onde circulação e política cotidiana se encontram. Lenira é também vice-diretora da escola, cargo central em sua trajetória, como veremos a seguir.

Vagner Tataendy, esposo de Lenira, ocupa outra dimensão: a da mobilidade e do manejo prático do cotidiano. Dirige uma kombi que funciona como transporte coletivo em diferentes situações, participando de deslocamentos entre aldeias e cidades. Cria aves e peixes, organiza pescas conforme a maré e o clima e mantém cachorros voltados à caça. Ao mesmo tempo, Vagner afirma pouco interesse em discutir educação escolar como tema em si, preferindo falar do que chama de *tradição*, atravessada por *conhecimentos da mata*, do *saber se virar* dentro dela, do *saber caçar* e do *saber pescar*.

A chegada da escola

Era a primeira vez que eu frequentava por longos períodos a sala de uma escola indígena. Leandra Kawener, filha de Lenira Djatsy, escrevia no quadro as atividades enquanto os alunos conversavam. A cena era de movimento por todas as partes. A merendeira chegava com uma leiteira de achocolatado e vasilhas de pão com manteiga, colocando tudo sobre uma mesa de

²² Arquivo do autor. Setembro de 2025.

madeira. Os jovens ouviam as instruções enquanto serviam o café da manhã e se acomodavam em bancos compridos ao redor da mesa. O auxiliar Itauan passava com rodo e vassoura para limpar o banheiro ao lado do pátio onde a aula acontecia. Leandra gesticulava, em tom ameno, anunciando uma atividade de leitura em guarani. E Kathlyn, filha de Vagner, orientava os menores para o outro espaço onde ocorreriam as aulas dos anos iniciais naquele horário. A professora Kamilla, filha de Lenira, chegaria só no próximo horário, acompanhada de seu pequeno filho que, apesar de jovem demais para os Primeiros Anos do Ensino Fundamental, acompanha a mãe, as aulas e os colegas todas as manhãs. Lenira Djatsy, a vice-diretora da escola, está em sua sala ao lado da cozinha, preenchendo formulários em plataformas digitais.

A Escola Estadual Indígena (EEI) Aldeia Nhamandu Mirim funciona desde julho de 2009, isto é, menos de um ano após a fundação da aldeia. Em conversa, Lenira situou o início da escola e sua posição atual como polo de outras comunidades:

Lenira Djatsy: *Hoje, a nossa escola de Nhamandu Mirim, somos o polo de outras quatro escolas vinculadas. Antes, a nossa escola era vinculada a da Piaçaguera, né?! Que foi a primeira do território.*

Pedro: Mas quando que foi isso, Lenira? Você lembra da data?

Lenira Djatsy: Foi em 2009. Nós chegamos aqui [fundação da aldeia] em agosto de 2008. Aí a escola já foi em julho.²³

Ao falar dessas “vinculadas”, Lenira formula uma imagem prática para o que, nos documentos, aparece como organização administrativa: *é como se fossem salas separadas de uma única escola*. Em sua enumeração, a escola-polo de Nhamandu Mirim se conecta a outras quatro: Tekoá Porã, Tengwá Eté, Tekoá Kuaray e Tapirema. A escola se distribui pelo território, o que exige circulação contínua e gera uma rede de relações entre parentes das aldeias, não sem conflitos e discordâncias (MAINARDI, 2014).

Na própria aldeia, as aulas acontecem em duas estruturas principais. A primeira, de alvenaria, é um espaço aberto, com telhado suspenso e sem paredes laterais, situado em frente à cozinha e à sala da direção. É ali que se desenrolam cenas como a descrita acima. A segunda,

²³ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

sustentada por toras de eucalipto, é o *Nhande Mandu'a Rekó* (“memória do nosso modo de ser”), usado como sala de aula e exposição de materiais. O pátio aberto é amplo e serve bem às refeições e atividades coletivas; a sala da direção, pequena, concentra tarefas de gestão e guarda de documentos. Lenira descreveu que, no início, essa organização exigia esforço físico diário. Ela *levava a escola nas costas*, carregando livros e documentos em sacola, sob sol e chuva, até o lugar improvisado onde as aulas ocorriam. Com a reforma, foi possível guardar os *kwatiá* (papéis) num lugar fixo e proteger esse arquivo, sem resolver o problema de onde *dar aula*²⁴.

Com o crescimento da escola (mais faixas etárias, mais turnos) um único espaço de aula deixou de ser suficiente. Foi nesse contexto que a comunidade construiu o *Nhande Mandu'a Rekó* em 2015, a partir de sua participação no Projeto Microbacias II²⁵, um programa estadual voltado ao desenvolvimento rural (SÃO PAULO, 2010; NEVES NETO, 2011; CATI, 2013). Em conversas, Lenira enfatizou o contraste entre o volume de recursos mobilizados pelo projeto (*movimentou milhões*) e a natureza relativamente *humilde* das demandas locais. Hoje, ela descreve a função do *Nhande Mandu'a Rekó* como sala de aula provisória. Com o novo prédio, a intenção é transformá-lo em lugar de *cultura viva*, com exposição de artesanatos produzidos por crianças e adultos, livros e sementes²⁶.

A construção do novo prédio pelo governo marca o momento atual da escola. Segundo Lenira, a estrutura prevista inclui salas de aula, biblioteca, sala multimídia, diretoria, cozinha e banheiros, em escala maior do que a atual. A expectativa que ela relatou era de finalização da obra no segundo semestre de 2025, com funcionamento no primeiro semestre de 2026.

O interesse comunitário por essa ampliação não se reduz ao conforto material. Um ponto recorrente nas conversas é a possibilidade de, no futuro, ofertar modalidades como Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos dentro do território, diminuindo a necessidade de deslocamento cotidiano até a cidade.

Ao mesmo tempo, Lenira vê a ampliação com preocupações concretas: mais modalidades e uma estrutura maior trazem novas exigências administrativas e pedagógicas. Além disso,

²⁴ Arquivo do autor. Julho de 2023.

²⁵ A primeira fase, conhecida como Microbacias I, foi implementada entre 2000 e 2008. O foco principal era aumentar a competitividade da agricultura familiar, facilitando o acesso ao mercado por meio do fortalecimento de organizações de produtores (cooperativas e associações). Quanto ao Microbacias II, embora a vigência inicial fosse de cinco anos, ele foi prorrogado até setembro de 2018.

²⁶ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

reabrem perguntas sobre gestão e sobre quem tem formação para lecionar cada componente. Nessa encruzilhada, ela prevê a entrada de professores não-indígenas ou de outros povos em certos componentes e teme que pessoas *de fora* não entendam a realidade local e desfaçam *conquistas* de anos.

Capítulo III – As legislações e os futuros possíveis

Genealogias da escola e da “educação para índios” no Brasil

A instituição escolar surge com a intenção de reproduzir o *socius* para além da esfera familiar. Embora suas origens remontem à Grécia Antiga, a escola como a conhecemos se consolidou com os mosteiros medievais e foi moldada pela Revolução Industrial no século XIX. O termo “escola” vem do grego *scholé*, que significa “tempo livre” ou “discussão”, pois era um local para o lazer e o debate intelectual de uma elite. A escola de turmas grandes e horários fixos surgiu para formar mão de obra para as fábricas, aplicando a lógica da produção em massa (BOURDIEU; PASSERON, 2008; SAVIANI, 2008; MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

No Brasil, as primeiras instituições escolares eram catequéticas, voltadas à conversão dos indígenas. Com a chegada dos jesuítas a partir da segunda metade do século XVI, sua iniciativa sistemática visava “organizar e impor aos nativos um aparato educativo de acordo com os padrões ocidentais” da época (BERGAMASCHI; R. SILVA, 2007, p. 126-7), tendo a aculturação ou assimilação como um dos pré-requisitos para a submissão política dessas populações. Naquele momento, “os processos educacionais próprios da tradição de cada povo indígena foram rechaçados” em favor de uma “educação que se reduz à catequese e à educação escolar” (idem, p. 127). Como os indígenas não conheciam a leitura e escrita do português, os padres tiveram de estudar as línguas nativas para a conversão, resultando nos primeiros escritos sistemáticos sobre as línguas indígenas no Brasil (M. SILVA, 1994).

Durante o período colonial, imperial e início do republicano, a educação dos povos indígenas pouco mudou até a década de 1970, como afirmam diversos autores (KAHN, FRANCHETTO, 1994; BERGAMASCHI; R. SILVA, 2007; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). Em síntese, ela permaneceu durante cinco séculos sob controle de instituições religiosas, refletindo uma política de Estado que priorizava a catequese e a “civilização” como objetivos centrais. Como sintetiza Márcio Silva (1994, p. 44), não teríamos passado por esse longo processo sem cicatrizes.

Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da Educação Escolar Indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar” e “civilizar” ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do “outro” em algo assim como um “similar”, que, por definição, é algo sempre inferior ao “original”. Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas sejam tão radicalmente idênticos ao das escolas dos não-índios. Fundamentalmente etnocêntricos, estes projetos tradicionais de Educação Escolar Indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como um signo inequívoco do “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.

Três décadas depois, a crítica de Silva permanece atual. E ainda há pressão ativa do movimento indígena no sentido contrário. No contexto paulista contemporâneo, trocaria “atividade civilizatória” por “plataformizatória”, seu desdobramento moderno.

Silva também ilumina o panorama legislativo. Segundo sua investigação histórica, o Projeto Constitucional de 1823 no período imperial propôs a criação de estabelecimentos para catequese e civilização, sendo o Ato Adicional de 1834 aquele que atribui regionalmente às Assembléias Legislativas Provinciais e às Assembléias e Governos Gerais sua aplicação (M. SILVA, 1994, p. 43-4). Márcio Silva (idem, p. 44) afirma que “este dispositivo pode ser considerado o ancestral jurídico do Decreto nº 26/91”, que está em vigor até os dias atuais, pelo princípio da “descentralização (estadualização e/ou municipalização) das escolas indígenas”.

Em 1910, o Decreto nº 8.072 criou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) (BRASIL, 1910). Liderado pelo Marechal Cândido Rondon, o SPI atuou num contexto de massacre e assimilação dos povos nativos. Suas ações militares visavam a “atração e pacificação” dos “índios bravos”, realocando populações inteiras para pequenas porções limitadas de terras.

Nesse contexto, um decreto estadual criou, em 1927, a atual Terra Indígena Peruíbe, ou Bananal (SÃO PAULO, 1927). Segundo Schaden (1974), Ladeira e Azanha (1988) e Bertapeli (2019), parte dos grupos Nhandewa que havia migrado para a Serra do Mar no século XIX se estabeleceu no Posto Indígena do Bananal no início do século XX, com a mediação do SPI.

Paralelamente às ações militares, o SPI usava a escola para executar a “assimilação”. Com o assentamento de povoados ao redor dos postos, a escola tinha por objetivo o “ensino da língua portuguesa, e noções de matemática para o comércio”, além de “técnicas agrícolas, pecuárias

e industriais” (TASSINARI, 2008, p. 222). Segundo Maria Aparecida Bergamaschi e Rosa Silva (2007), essas escolas não prescindiam das missões religiosas, que logo alinharam-se ao Summer Institute of Linguistics (SIL), uma organização missionária protestante norte-americana, que chega ao Brasil em 1956.

As políticas institucionais permaneceram as mesmas até a Ditadura Militar, quando houve duas mudanças: de nome e de método. O SPI é então extinto, dando lugar à Fundação Nacional do Índio (atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas), a FUNAI, em 1967. À época, a ideologia assimilacionista continuou: impor “civilização” aos “selvagens” pela salvação de suas almas, inserção em atividades agrícolas e recusa de seus costumes. Entretanto, as formas de fazê-lo eram agora sistematicamente alinhadas a uma articulação com o Summer Institute of Linguistics, que firmou convênio com o órgão em 1969 (BERGAMASCHI; R. SILVA, 2007; TASSINARI, 2008). Com a tradução da Bíblia, o SIL impunha normas ortográficas deliberadas. Tratava-se de “domesticar a diferença”: os indígenas podiam se expressar na própria língua, desde que seguissem as convenções ortográficas do SIL e adotassem a fé cristã. Foi então que “a diferença deixou de representar um obstáculo para se tornar um instrumento do próprio método civilizatório” (M. SILVA, 1994, p. 44).

A educação escolar da FUNAI anterior a 1988 foi ambígua. Ela manteve os objetivos assimilacionistas do SPI, mas inovou nas abordagens linguísticas. Diferentemente do SPI, que proibia as línguas nativas, a FUNAI reconheceu a importância da língua materna na alfabetização, embora como etapa para a integração à sociedade nacional (TASSINARI, 2008).

O marco de 1988 e a gramática normativa da “educação escolar indígena”

O panorama só mudaria, no âmbito legislativo, após a Constituição Federal de 1988. Foi o movimento indígena e indigenista, presentes e combativos, que pressionaram e *conquistaram*, no termo de Lenira, os direitos que hoje existem. Estamos falando do artigo 231 do Capítulo VIII da Constituição Federal que reconhece sua “organização social, costumes, línguas,

crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988).

Os termos “crenças” e “tradições” dão margem a uma série de prejuízos na relação com os brancos. A tese do Marco Temporal é a representação jurídica mais emblemática dessas interpretações mal intencionadas (mas não mal planejadas) da atualidade²⁷. Por esse ângulo enfadonho, as “terras que tradicionalmente ocupam” só seriam “tradicionais” se ocupadas antes de 5 de outubro de 1988. A “tradição” fica assim fixada no passado, muito diferente do sentido que os Tupi Guarani evocam: uma *tradição* mutável, dinâmica, voltada ao futuro.

E quanto à categoria de “crença”, suas influências mais diretas na educação escolar indígena estão na relação entre os conhecimentos indígenas e não-indígenas. Como a ideia de “crença” subjaz ao fundo, o conhecimento indígena pode ser reduzido em mera anedota, mesmo para os próprios alunos indígenas, em detrimento do conhecimento dos brancos, que é lido enquanto “verdade científica” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; PEGGION, 2017). Por isso os professores indígenas são figuras centrais na mediação entre esses dois regimes de conhecimento, como pude notar nas aulas de Nhamandu Mirim retomadas adiante²⁸.

O Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, é a legislação mais antiga ainda em vigor sobre educação escolar indígena pós-1988. Transferiu a coordenação da FUNAI para o Ministério da Educação e, como já vimos, descentralizou a responsabilidade sobre as escolas indígenas. Consta no Artigo 2º que as ações “serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (BRASIL, 1991).

O nome já diz: a Escola “Estadual” Indígena Aldeia Nhamandu Mirim é uma escola estadual paulista. Cabe à Secretaria de Educação de São Paulo ofertar o ensino, contratar professores, garantir materiais didáticos bilíngues e aplicar o calendário que respeite os compromissos rituais das comunidades.

²⁷ O Marco Temporal é uma interpretação jurídica segundo a qual os povos indígenas só teriam direito à demarcação de suas terras se estivessem ocupando ou disputando essas áreas na data da promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988. Essa interpretação, definida em jurisprudência e posteriormente incorporada em norma pela Lei nº 14.701/2023, ocorreu mesmo com a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) de declarar a inconstitucionalidade da tese do Marco Temporal como critério obrigatório para a demarcação de terras indígenas no Brasil. Mesmo com essa vitória jurídica, a aplicação prática da decisão pode continuar dificultando a efetiva demarcação de territórios tradicionalmente ocupados, pois outras normas e dispositivos legais podem favorecer o direito de propriedade em detrimento dos direitos territoriais indígenas.

²⁸ Ver Capítulo VI.

A Diretoria de Ensino (DE) de São Vicente é o braço administrativo e operacional do Governo Estadual na região da Baixada Santista, atendendo a escola de Nhamandu. A DE designou Deusdeth Estanislau de Oliveira como Supervisor de Ensino, responsável por visitar a aldeia, verificar o cumprimento do calendário diferenciado e orientar a vice-diretora. À DE cabe ainda organizar as atribuições de aula e validar diplomas e históricos escolares.

No âmbito municipal, a Prefeitura de Peruíbe tem responsabilidade sobre a manutenção predial básica, limpeza e, crucialmente, pela merenda escolar da EEI Nhamandu Mirim, bem como de gerenciar o transporte de alunos em atividades educativas.

Em dezembro de 1996, a educação escolar indígena ganha providências dentro da Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na LDB, são os Artigos 78 e 79 que se referem à educação escolar indígena. Ambos os Artigos instituem a “oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas”, em programas de ensino que devem ser desenvolvidos junto a currículos “específicos” e “material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996).

Os termos “bilíngüe”, “intercultural” e “diferenciado” ressoam na Convenção 169 da OIT, adotada em 1989 — promulgada pelo Brasil só em 2004 (Decreto nº 5.051) e consolidada no Decreto 10.088/2019. A convenção reafirma o direito a uma educação em todos os níveis em condições de igualdade com a sociedade nacional, porém construída em cooperação com os povos indígenas, com programas que incorporem suas histórias, conhecimentos, línguas e sistemas de valores, e prevendo explicitamente uma educação bilíngüe, intercultural e diferenciada, com uso prioritário da língua indígena na alfabetização concomitante à garantia de fluência na língua oficial.

Essa formulação normativa, porém, ancora-se num horizonte de integração à “comunidade nacional”, lógica que caracteriza tanto a LDB quanto os tratados internacionais. O resultado é subordinar os projetos educativos indígenas a parâmetros nacionais de currículo, avaliação e gestão, inscrevendo a diferença indígena sob mediação estatal. O risco é transformar a “interculturalidade” em mera adaptação cultural e reduzir a multiplicidade linguística a uma binariedade arbitrária: de um lado, “uma” língua “indígena”; do outro, o português. (SILVA, 1994). Nessa assimetria, a língua e o conhecimento indígenas, embora valorizados no discurso, ficam subordinados à escolarização nacional (PEGGION, 2017).

Pensemos a partir da língua e da categoria de “escola bilíngue” para a EEI Aldeia Nhamandu Mirim. A *tekoá* Nhamandu Mirim é atualmente povoada por indígenas Tupi Guarani, que apesar de falarem o português como língua vernácula, consideram o guarani nhandewa (que chamamos na linguística e na antropologia de “dialeto” da língua guarani) como sua *língua tradicional*. Todavia, sendo língua de uso corrente, o português deve ainda sim ser tratado como língua estrangeira na escola e o guarani nhandewa fixado enquanto “língua indígena”? E quando há crianças do povo Guarani Mbya na escola, qual língua deve ser “eleita” oficialmente como “língua indígena”? A provocação de Márcio Silva é que o problema reside exatamente no termo “indígena” enquanto categoria genérica para designar uma multiplicidade de povos e formas de existir, enquanto a “língua indígena é a língua falada por um povo indígena e não vice-versa” e, nesse caso, mesmo o português também pode ser uma “língua indígena” (M. SILVA, 1994, p. 45).

Por fim, vale registrar a inflexão normativa que introduz, no plano federal, os Territórios Etnoeducacionais (TEE) como chave de organização da educação escolar indígena. O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, “dispõe sobre a Educação Escolar Indígena” e “define sua organização em territórios etnoeducacionais” (BRASIL, 2009). Em formulação sintética, Bergamaschi e Sousa explicam que “a ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos” (BERGAMASCHI; SOUSA, 2015, p. 145), deslocando o foco da malha político-administrativa de estados e municípios para recortes produzidos por continuidades históricas, sociais, culturais e linguísticas.

A Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025, por sua vez, institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI-TEE, com a finalidade de “promover a organização e a oferta de qualidade da Educação Escolar Indígena bilíngue, multilíngue, específica, diferenciada e intercultural, com respeito às especificidades e organizações etnoterritoriais dos povos indígenas” (BRASIL, 2025, art. 1º). Elenca como objetivos específicos: implantar a governança da educação escolar indígena organizada em TEE; fomentar a formação docente, a produção de material didático e a infraestrutura das escolas; garantir o acesso e a permanência de estudantes na educação básica e no ensino superior; reconhecer e difundir saberes indígenas; e monitorar a oferta da educação escolar indígena (BRASIL, 2025, art. 3º).

Entretanto, no caso de Nhamandu Mirim, essa gramática normativa dos TEEs não possui incidência prática direta. Em troca de mensagens, Lenira Djatsy afirmou que a EEI Aldeia Nhamandu Mirim não integra nenhum Território Etnoeducacional²⁹. Há um descompasso entre instrumentos federais normatizados há mais de uma década e a relação concreta de uma escola com as instâncias de pactuação previstas. A EEI Aldeia Nhamandu Mirim nasceu depois do decreto de 2009 e toda sua trajetória se desenvolveu dentro desse quadro normativo sem jamais aderir formalmente a ele. As razões nativas para essa ausência de ingresso não foram especificadas neste recorte etnográfico, sendo um ponto que exigiria investigação futura.

Quanto aos currículos e materiais “específicos” e “diferenciados”, a experiência de Nhamandu Mirim mostra que marcos legais não bastam para implementá-los. Retomarei esses processos com mais detalhe adiante, mas adianto algumas questões.

Futuros possíveis e impasses práticos

Com a escola maior, há a possibilidade de finalmente ofertar salas do Ensino Médio (EM) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Terra Indígena Piaçaguera. Desde a retomada do território, no início da década de 2000, os adolescentes têm de ir à cidade para dar continuidade aos seus estudos. Hoje com 346 pessoas distribuídas em 11 aldeias, boa parte dos 39 jovens na faixa etária dos 15 aos 19 anos se beneficiaria com essa modalidade de ensino (BRASIL, 2025). E não apenas por evitar o deslocamento diário até a cidade.

Como me contou uma das netas de Lenira Djatsy, já jovem adulta, seus tempos de EM não foram nada agradáveis pelo tratamento dado por seus colegas, somado ao despreparo dos professores e da gestão. Falas sobre a *cor da pele sujinha*, o *cheirinho de fumaça* e outras ofensas do tipo marcam sua memória. Relembro aqui um relato de Daniel Munduruku, que encontrei no artigo de Ribeiro (2022), sobre o início de sua trajetória escolar com os brancos.

Cheguei à escola bem motivado. Adentrei no prédio disposto a aprender as coisas dos brancos. Logo de cara, me deparei com um grupo de colegas. Todos eram um pouco parecidos comigo, e senti que poderiam ser meus amigos. Fiquei feliz. No entanto, quando fui me aproximando do local, um deles apontou o dedo para mim e gritou: ‘Olha o índio que chegou na nossa escola!!! Olha o índio!’. Eu fiquei

²⁹ Arquivo do autor. Novembro de 2025.

olhando para todas as partes, procurando o tal índio! Achei que era um passarinho que eu não conhecia! Quando eles viram que eu não sabia do que falavam, começaram a rir. Só depois é que me dei conta de que eles falavam de mim. [...] Era uma palavra que não cabia em meu pequeno vocabulário português. Entendi, então, que meus colegas me deram um apelido. No começo, eu até achei que era legal ter um, mas depois fui compreendendo que por causa dele quase sempre eu era isolado nas brincadeiras. Percebi que meu apelido era motivo de piada e minha origem era motivo de chacota. Isso me deixava muito triste (MUNDURUKU, 2016, p. 19-20).

Ribeiro ainda coloca, em uma de suas notas de rodapé, outros relatos de racismo sofrido nas escolas por indígenas de outros povos.

Tome-se o depoimento da guarani Jaciara Para Mirim Augusto Martim: “o preconceito que enfrentei em sala de aula era muito grande, eu ficava isolada, não só pelo fato de eu ser tímida, mas principalmente por eu ser indígena. Ninguém queria ficar perto de mim” (Martim citada em Rangel & Vale 2008:255). Já o xavante Cristian Wari’u Tseremey’wa menciona como as outras crianças o temiam, por acreditarem que ele seria um “canibal agressivo” (Cf. https://www.youtube.com/watch?v=wbe-oy_lKh4). Por fim, Ariana Karipuna conta que, ao estudar na cidade, na adolescência, seus colegas “começaram a chamá-la de ‘índia brava, índia cobra, índia onça’, ela lembra: ‘me chamavam de burra porque eles achavam que eu não sabia nada, só que eu dava show neles com as minhas apresentações’. Ela diz que algumas vezes se sentia excluída, pois muitos colegas não queriam fazer trabalhos em grupo com ela” (Peixoto 2017:37). (RIBEIRO, 2022, p. 26).

Casos como esses são comuns, na escola e fora dela, como notam pesquisadores indígenas (LUCIANO, 2006; KAYAPÓ, 2019) e relatórios em maior escala de órgãos não-governamentais (CIMI, 2024). A educação escolar não “flutua” acima da sociedade brasileira e o racismo pode ser amplificado ou combatido dentro desse ambiente. Sem idealizá-la como solução universal, é preciso reconhecer como o racismo está enraizado na educação não-indígena na formação de professores, nos currículos, nos PPPs e nos livros didáticos (GRUPIONI, 1996). Algumas soluções dispersas podem ser notadas na literatura, enfatizando a necessidade de formação antirracista (TROQUEZ, 2022) e revisão dos currículos (SANTOS, 2025).

Sobre este ponto, a EEI Aldeia Nhamandu Mirim participou de uma iniciativa intercultural durante 2023 e 2024 com a EEI Penha Mitangwe Nimboea, de Renascer, e a Escola Estadual Prof. Joaquim Pinto Machado Júnior, escola da cidade de Araraquara/SP. Foi através do projeto que pude, como bolsista de Treinamento Técnico, conhecer a comunidade de Nhamandu e adentrar no universo da educação escolar indígena.

O projeto, intitulado *Diálogos Simétricos: educação, culturas e territorialidades*³⁰ e coordenado pelo meu orientador, o Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion, tinha por objetivo a melhoria do ensino público pelos desdobramentos da Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008). A legislação altera a Lei nº 9.394/1996 da LDB e complementa a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) para tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio de todo o Brasil. Os resultados mostraram que o contato direto entre estudantes e professores das escolas participantes reduziu estereótipos. A equiparação dos estatutos entre indígenas e não-indígenas e o incentivo à autonomia estudantil foram centrais para a construção de conhecimentos dialógicos (BOLLETTIN; DANAGA; PEGGION, 2024).

Quanto ao EJA, encontrei poucos artigos relacionados às escolas indígenas, além de extremamente recentes (SILVA; SILVA, 2023; CEBALHO et al., 2025).

Cebalho *et al.* (2025), com participação da liderança Saturnina Urupê Chue (povo Chiquitano), descreve práticas de ensino voltadas para o cotidiano (narrativas míticas, momentos rituais, nomes de ervas e de animais), que tiveram papel estratégico na alfabetização. O artigo também registra o papel dos anciãos no “resgate” de práticas e a importância da escola na garantia de direitos.

Silva e Silva (2023) descrevem as práticas pedagógicas de professores Potiguara na EJA da Paraíba, a partir de entrevistas com nove docentes que atuam nos municípios da região. O artigo traz o ensino da língua Tupi como uma das principais iniciativas. Os docentes contextualizaram o ensino da língua no cotidiano, com foco em saudações, objetos e situações concretas.

Esses casos sustentam a ampliação de modalidades na EEI Aldeia Nhamandu Mirim. Além disso, os dados evidenciam o abandono das políticas públicas para a educação escolar indígena do EM ao EJA. Segundo levantamento do Censo de Educação Básica de 2024, apenas 15% das cerca de 3.500 unidades escolares indígenas ofertam EM, e deve-se considerar ainda o baixo número de 11% dos estudantes indígenas desta modalidade que estão matriculados em escolas indígenas. No que se refere a modalidade do EJA, os dados também mostram-se alarmantes, com menos de 800 escolas cadastradas (INEP, 2024). Quando der

³⁰ Processo FAPESP Nº 2022/06848-0.

prosseguimento, Nhamandu Mirim será uma das raras exceções desta política pública de acesso “universal” à educação.

Ofertar novas modalidades não é tarefa simples. A tarefa exige reorganização de cargos e gestão do professorado, e Lenira tem plena consciência disso. Com corpo pequeno e os requisitos para docência no EM e no EJA sendo diferentes de lecionar para o EF, Lenira prevê a entrada de professores não-indígenas como algo inevitável. *Nós temos só três professoras aqui*, ela diz, *e a formação delas em licenciatura, mas para dar aula no Ensino Médio precisa ter Ensino Superior naquela matéria específica. A delas é mais geral*. Seu medo é de perder *a conquista dessa luta da comunidade por tantos anos*, provavelmente se referindo a autonomia escolar conquistada a duras penas, bem como da aplicação dos materiais didáticos feitos pela própria aldeia por pessoas de fora³¹.

A literatura registra dificuldades com a entrada de professores não-indígenas em escolas indígenas e aponta alternativas. No artigo do pesquisador do povo Kaingang Bruno Ferreira (2019), que é professor em uma das 12 escolas da Terra Indígena Guarita (RS), o autor comenta que as crianças sentem-se mais à vontade nas aulas de professores indígenas. Porém, a dedicação dos não-indígenas na proposição de atividades e reuniões, com vias de abertura e compreensão da cultura Kaingang, tem buscado contornar a situação e aproximar a comunidade da escola.

As crianças, aparentemente, sentem-se muito à vontade na escola, especialmente no turno onde a maioria são professores indígenas. Com menor intensidade nos demais turnos, e acredito que isso ocorra devido a maioria dos professores serem não-indígenas, o que permite uma familiaridade e uma aproximação menor. Mas, além disso, os professores não-indígenas vêm cada vez mais se dedicando a conhecer melhor as crianças, procurando compreender os modos de construção de conhecimentos das crianças Kaingang. Assim, procuram desenvolver atividades diferentes. Uma atividade importante que presenciei na escola foi a realização de trabalhos com projetos, onde os professores se organizaram em grupos de pesquisa por áreas de conhecimento, desenvolvendo várias atividades de pesquisa na comunidade indígena. Um dos objetivos desse trabalho era conhecer melhor o lugar onde estão trabalhando. Esses grupos pesquisaram a história, a medicina/plantas, o meio ambiente e assim por diante. Isso aproximou muito a escola e a comunidade. Tais atividades também são resultados de conversas com os pais e as mães em reuniões. Essas reuniões são chamadas de “reunião de planejamento”, onde todos os professores, os pais e as mães se posicionam em relação ao conteúdo que vai ser trabalhado durante o ano letivo. Após ter ouvido a comunidade, os professores e a direção se reúnem para definir a melhor forma de atender a demanda proposta à escola. Feito isso, os professores e alunos visitam os moradores para ouvir suas histórias, seus cantos, suas explicações a respeito dos costumes Kaingang, suas

³¹ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

crenças, enfim, é a busca de compreensão da cultura Kaingang. (FERREIRA, 2019, p. 96-97)

A alternativa dos professores não-indígenas da TI Guarita, portanto, foi a de conhecer mais a fundo a cultura dos Kaingang. O caso evidencia a necessidade de tradução entre dois regimes de pensamento quando docentes não-indígenas ensinam alunos indígenas. Claudemiro Lescano (2016), dos povos Avá Guarani (Nhandeva) e Tavyterã (Kaiowá), professor na escola da aldeia Taquaperi (MS), reflete em um trecho de sua dissertação de mestrado sobre este ponto. Lescano ainda nota a importância da língua em que a exposição ocorre, que pode gerar confusões entre esses universos conceituais distintos se o tema não for bem contextualizado à realidade local.

A diferença é enorme quando o professor faz um plano sobre determinados conteúdos, trazendo o entendimento e o debate do tema para a realidade, mesmo que, operacionalmente, seja trabalhado com o objetivo de tornar os alunos bons leitores e escritores e conhecer o numeramento. Isso significa que os saberes não passam na escola indígena do jeito que ela vem conceituada pelo currículo comum. Mas quem consegue fazer essa transposição/tradução é o professor indígena formado, principalmente o profissional que conhece, tradicionalmente, os saberes indígenas, e que a maior parte do fazer pedagógico é realizada de modo indígena. [...] A confusão acontece quando um professor não-indígena trabalha o conceito de um determinado conteúdo em língua portuguesa, e os alunos, por si mesmos, precisam transformá-lo em pensamento Guarani. (LESCANO, 2016, p. 98)

Em Nhamandu Mirim, a entrada de professores não-indígenas merecerá especial atenção durante os próximos anos. Como a entrada de professores não-indígenas é inevitável, a gestão tenderá a buscar profissionais comprometidos com a realidade da aldeia — como ocorreu na escola Kaingang descrita por Ferreira (2019).

Além disso, a questão linguística evidenciada no texto de Claudemiro Lescano (2016) é significativa para comparação. As professoras e a vice-diretora concordam que a EEI Aldeia Nhamandu Mirim tem papel fundamental na *revitalização* ou *retomada* da língua guarani³². Falar o máximo possível na língua com os alunos nas atividades é uma de suas estratégias didáticas das docentes, trabalhando temas diversos a partir do universo cosmológico que lhes é tão próprio quanto aos seus estudantes. Em aulas de professores não-indígenas, isso simplesmente não seria possível.

³² Abordaremos a questão linguística na escola no Capítulo VII.

As soluções mais a longo prazo, já imaginadas por Lenira Djatsy, são duas: a formação de professores indígenas, que já ocorre e será tratada mais adiante³³, e a criação de uma categoria específica para o professor indígena no Estado de São Paulo. Djatsy afirmou que *grande parte dos professores de Piaçaguera são Categoria O e poucos são Categoria F*. Segundo ela, os professores Categoria F *podem pegar aulas* de geografia, de matemática e outras disciplinas no EM, enquanto os Categoria O não³⁴. As categorias possuem uma série de implicações não só para a atribuição de aulas e funções, mas também quanto à estabilidade do cargo.

Um conjunto de Leis Complementares (LC) define as categorias pelo tipo de vínculo (efetivo, estável ou temporário) e resoluções da SEDUC/SP regulamentam a atribuição de aulas anualmente. A categoria O diz respeito a professores contratados temporariamente através de Processo Seletivo Simplificado para suprir a falta de docentes efetivos. É o vínculo temporário mais comum em todo o ensino brasileiro. Sua legislação base é a LC nº 1.093 (SÃO PAULO, 2009), que instituiu o atual sistema de contratação temporária. Já a Categoria F refere-se a professores admitidos pela Lei nº 500 (SÃO PAULO, 1974) que já estavam em exercício antes de 2007 e adquiriram estabilidade funcional. Em outras palavras, não podem ser demitidos sem processo administrativo, mas não têm cargo efetivo. Além da Lei nº 500/1974, que criou o regime de Admitido em Caráter Temporário (ACT), a LC nº 1.010 (SÃO PAULO, 2007) garantiu a permanência e estabilidade previdenciária a quem tinha atribuição de aulas na data de 02/06/2007.

O fato que Lenira chamou atenção na atribuição de aulas e cargos de gestão possui uma razão singular. Os professores Categoria O enfrentam, atualmente, uma vedação explícita para assumir funções de gestão Estado de São Paulo, enquanto os Categoria F são equiparados aos efetivos para fins de designação. Muitos professores da categoria F lecionam há décadas. No passado, a legislação permitia que pedagogos assumissem aulas de disciplinas diversas através de autorizações especiais ou contagem de tempo. Se esse professor já tem essas aulas atribuídas ou registradas em seu histórico funcional há muito tempo, a diretoria de ensino muitas vezes mantém a atribuição por direito adquirido e continuidade didática. Já o professor Categoria O assina um contrato renovado sob a luz das regras atuais — como a Indicação CEE 213 (SÃO PAULO, 2021), que especifica as qualificações necessárias para ministrar aulas dos componentes curriculares, e resoluções anuais. Com isso, a única possibilidade de um Categoria O assumir determinadas aulas no EM é através da formação superior específica.

³³ Ver Capítulo VIII.

³⁴ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

Na experiência de Djatsy, *o sistema da SEDUC trava a atribuição se a formação não bater exatamente com a disciplina requerida.*

A criação da categoria foi pauta no curso de extensão que resultou no Projeto PPP da Licenciatura Intercultural Indígena (LINDI) ofertada pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) desde 2024³⁵. Lenira Djatsy participou do processo. Em suas palavras:

Lenira Djatsy: *[...] o planejamento foi feito de 2017 até 2019, e aí a gente teve que parar por conta da pandemia [do Covid-19]. A gente se reunia nas aldeias dos professores, para conhecer as realidades. [...] A gente se reuniu entre gestores, os professores e levantamos essa questão da categoria diferenciada pro professor indígena, né? Discutimos isso na época. Não sei se a ideia foi pra frente.* ³⁶

Quanto ao ensino médio, se fosse implementado hoje, as professoras indígenas conseguiriam lecionar somente as disciplinas específicas do currículo (Saberes indígenas e Língua materna). As regulares, como história, geografia, matemática e biologia exigem certificação de ensino superior na área em questão. A *luta* pela implementação da categoria específica para professores indígenas tem o sentido de possibilitar essas atribuições em disciplinas do currículo regular. Isso já ocorre, por exemplo, no Estado do Amapá desde 2022 pela Lei nº 2.662, onde cursos de Licenciatura Intercultural Indígena habilitam os docentes para tal (KAYAPÓ, 2022; AMAPÁ, 2022). Mas para que isso seja aplicável à São Paulo, além de respeitar os direitos indígenas já conquistados, é de suma importância que a nova legislação concernente tenha, desde a fase de elaboração, o envolvimento dos profissionais indígenas da educação e de suas respectivas comunidades locais.

A atual vice-diretora da EEI Aldeia Nhamandu Mirim é Lenira Djatsy. Ela demonstrou em diversos momentos deste último trabalho de campo sua preocupação com o futuro da escola. Há uma razão especial para isso: Djatsy recebeu uma proposta de docentes da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) para realizar o doutorado em Antropologia, com início estipulado para 2026. Vale dizer que Lenira já é graduada pelo Curso de Formação

³⁵ Kamilla, Kathelyn e Leandra são estudantes da LINDI. Acompanhei durante dois dias os itinerários das professoras em Santos, no campus da Unifesp. Esse assunto será tratado em profundidade mais adiante. Ver Capítulo VIII.

³⁶ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

Intercultural do Professor Indígena (FISPI) que ocorreu na Universidade de São Paulo (USP) entre 2005 e 2008.

Caso ingresse no doutorado, o plano de Djatsy é estudar a sua própria história, e com isso, a história de sua família e de seu povo. Seu receio, porém, é de que precisará deixar seu cargo na escola. Isso faz com que até mesmo reconsidere a vaga na pós-graduação, já que a mudança ocorre no exato momento em que uma grande reformulação ocorrerá na escola. Como dissemos no capítulo anterior, a partir de 2026, a EEI Aldeia Nhamandu Mirim poderá ofertar EM e EJA. Com o aumento da escola, ela será administrada por um trio gestor. Segundo Lenira, o trio gestor é formado por: coordenação pedagógica; vice-direção³⁷; e secretária. O problema, como também já dissemos, é que não são todos os professores que podem se candidatar aos cargos de gestão por conta das categorias e da formação superior. Logo, a situação acarreta na insegurança quanto a quem assumirá os cargos.

Lenira Djatsy: *Eu convidei duas professoras que são de outras escolas daqui do território. Uma delas não vai poder porque, a partir do ano que vem, vai inaugurar uma escola na aldeia dela. A outra disse que não sabe se quer assumir, disse que tem medo. [...] A gente lutou tanto por essa escola. E se entrar alguém de fora, que não sabe da nossa realidade? A gente pode perder nossa autonomia, tudo que a gente conquistou nesses anos todos. [...] A autonomia não veio de uma hora pra outra, eu bati muito no pé. E autonomia não é fazer o que quiser, é fazer o que é possível dentro da nossa realidade.*³⁸

O termo de *autonomia*, portanto, exige o conhecimento daquilo que cabe na *realidade* local. Não seria qualquer pessoa que a entenderia. Surge aqui uma questão análoga àquela que chamamos atenção quanto à chegada de professores de fora: *autonomia* é uma *conquista* de muitos anos, proveniente de uma grande *luta* do coletivo. Colocar alguém que não possua esse entendimento pode atrapalhar o desenvolvimento da *autonomia* comunitária pelas

³⁷ Não há cargo de diretor(a) na EEI Aldeia Nhamandu Mirim. A vice-diretoria, função mais alta da hierarquia interna da escola, acaba fazendo todas as atribuições de coordenar e organizar a escola como um todo, como me conta Lenira. A legislação de vice-diretor(a) da SEDUC-SP é regida pela Resolução SEDUC nº 52, de 2022, que instituiu a função de Coordenador(a) de Organização Escolar (COE), e pela Resolução SEDUC nº 9, de 2024, que restaurou o nome de Vice-Diretor(a) Escolar.

³⁸ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

pessoas de Nhamandu Mirim, se ela não for *perdida* no caminho. Retenhamos por um instante a questão da *luta* e voltemos ao tema dos cargos. A nova escola terá três cargos administrativos ao invés de um, o chamado trio gestor. Na teoria, as novas funções aliviam o trabalho da vice-direção.

Lenira Djatsy: *Se você for ver, hoje em dia eu sou os três, faço a direção, a secretaria e a coordenação. E ainda são cinco escolas, né?! Que a gente de Nhamandu é polo de outras quatro.*

Pedro: É muito trabalho...

Lenira Djatsy: *Sim. E também tem escolas que ficam anos sem gestão. Teve o caso de uma professora que fazia esse papel de gestora na escola dela, ia se desdobrando. Ela fazia tudo, só não podia assinar [os documentos], dava pro supervisor. Mas ia em reuniões, preenchia os documentos.*

Pedro: E ela também recebia como professora, né? Não como gestora?

Lenira Djatsy: *Sim, recebia como professora.* ³⁹

Os problemas na gestão das escolas indígenas na TI Piaçaguera são diversos e os problemas se aplicam a grande parte das escolas indígenas do país, como a literatura sobre gestão escolar indígena confirma (KAHN; FRANCHETTO, 1994; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2012). O caso acima é de uma professora que fazia o papel de gestão de maneira extra-oficial para suprir as necessidades do funcionamento escolar. A própria Lenira, como já diz, faz sozinha o papel do trio gestor. Além destes desvios de função, ela me contou casos de erros de atribuição por conta *do lado humano da pessoa* que acontecem diante da situação de estresse e das dificuldades com as ferramentas digitais.

Lenira Djatsy: *Aconteceu de gestores me falarem que os professores deles não estavam recebendo. Aí quando foi ver a atribuição não tinha dado certo.*

³⁹ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

Pedro: Imagino que a atribuição é sempre difícil. Pra nós *djuruá* sempre dá rolo.

Lenira Djatsy: *Sim. O nosso processo de atribuição era online, mas não deu certo. O pessoal tinha muita dificuldade. Aí agora é feita pessoalmente aqui no território [de Piaçaguera]. As escolas são divididas por período. Na atribuição desse último ano que passou, houve um atraso na divisão de manhã e eu cheguei na parte da tarde. Já tava todo mundo com aquela cara, né? Os gestores ficam estressados. Como tem muita atribuição, o sistema trava. Eu perguntei se estava tudo bem, se poderia ajudar com algo, porque a gente tem que se apoiar né? [...] Acho que aconteceu aqueles erros do lado humano da pessoa. Os gestores acabam não percebendo e quando vai ver o professor não está com atribuição. Às vezes mesmo o próprio nome dos gestores, quando vai ver não está lá, já aconteceu também.*⁴⁰

Como Lenira informou, o processo de atribuições de aulas é oneroso. Mesmo com a modificação da modalidade online para a presencial, que deveria visar a diminuição das dificuldades técnicas e da conexão online precária em alguns locais, teve por consequência outros problemas. Como deve ser do período de atribuição de aulas de toda a rede estadual, o excesso de conexões deve fazer com que o sistema trave. Os atrasos e travamentos, por sua vez, geram estresse entre professores e gestores presentes, onde acontecem os *erros do lado humano da pessoa*.

A questão não parece somente das habilidades tecnológicas com os meios digitais. A capacitação é importante, mas travamentos no acesso ao site, por exemplo, acontecem independente do quão rápido se aperta as teclas e do quanto se conhece o funcionamento do sistema. Além disso, há a questão do acesso às tecnologias. Não são todos os gestores e professores indígenas que possuem computadores e conexão à internet em suas aldeias.

Lenira Djatsy: *Tem uma professora que vem sempre aqui. Ela conta que tem problemas com o sistema, não tem computador lá na aldeia dela. Não era pra ser eu a resolver né? Se acontecem determinados problemas, deveria ser com a Diretoria de Ensino, com a Secretaria. [...] Aí ela vem, eu*

⁴⁰ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

*vou ajudando ela a colocar as informações, empresto o meu notebook para ela usar. Mas ela tem dificuldade. Com essa coisa da plataforma agora, tudo precisa pôr no sistema. As atividades, as notas, é o professor que põe direto, mas as vezes eu acabo fazendo por conta disso também.*⁴¹

A “plataformização” de que fala Lenira é decorrência de uma série de medidas que abrangem toda a rede do ensino básico do Estado de São Paulo. Adotadas sob o governo do conservador Tarcísio de Freitas (PL) e intensificadas em 2024, envolvem a utilização obrigatória de múltiplas plataformas digitais para a gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas, com o objetivo de centralizar e controlar o trabalho educacional. Trata-se de um modelo privatista e gerencialista de educação que conta com indicadores de desempenho que influenciam diretamente na avaliação de docentes e gestores. Entre uso de *slides* feitos por Inteligência Artificial e conversão de escolas públicas em cívico-militares, o governo tem se favorecido de ferramentas que monitoram o tempo de uso, acesso a conteúdos, a realização de tarefas e a frequência dos profissionais. Tal vigilância digital, como se deve imaginar, cria pressão por resultados, gerando um clima de ansiedade e medo nas escolas (REIS, 2025).

As falas de Djatsy mostram que as plataformas sobrecarregam gestores e professores com burocracia em tempo real, comprometendo a autonomia pedagógica. O diálogo direto cede lugar a interações com sistemas digitais, os conteúdos se padronizam e as garantias à educação diferenciada são ignoradas. Ainda levando em conta a desigualdade no acesso aos equipamentos, fica evidente que o plano do Governo não condiz com as realidades locais.

Com a movimentação da categoria docente e a repercussão na mídia (AGÊNCIA BRASIL, 2024; CARTA CAPITAL; 2025), o avanço da digitalização forçada está sendo freado, ao menos por enquanto. Em outubro de 2025, o Ministério Público do Estado de São Paulo recomendou ao Secretário da Educação, Renato Feder, suspender a imposição de plataformas e revogar punições a profissionais da educação, sob pena de ação civil pública (ADUSP, 2025).

Lenira, assim como outros docentes e gestores, teve de buscar capacitação para a utilização destas plataformas. Segundo ela, muitos ainda *catam grão* no teclado, fazendo referência a atividade minuciosa (e demorada) para escrever no computador. Djatsy teve que *aprender na*

⁴¹ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

marra mesmo. Conforme as mudanças de sistema e introdução de novas plataformas, ela ia *mexendo até aprender*, chamava seu supervisor Deusdeth Estanislau de Oliveira, da Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), da Unidade Regional de Ensino de São Vicente, com quem mantém boa relação. *O Deusdeth ficava por uns dois dias, me ensinava e depois já me virava rapidinho*.

Nas conversas com Lenira, uma questão retornava: políticas públicas efetivas são aquelas com impacto real nas comunidades. Por quais razões uma lei sancionada demora a surtir efeito? Quais as implicações dessa falta de celeridade? E para além da ponta final deste processo, sua origem pode ter grande influência e impacto nas maneiras de aplicação. Houve participação das comunidades indígenas e seus especialistas na formulação dessa lei? Suas demandas foram ouvidas de alguma forma ou tratou-se de uma implementação “de cima para baixo”?

Lenira Djatsy me afirmou categoricamente que a *retomada* da Terra Indígena Piaçaguera, a fundação da *tekoá* Nhamandu Mirim e a EEI Aldeia Nhamandu Mirim são *conquistas*, frutos de uma *luta*. Ou melhor, são resultado de diversas *lutas*, coletivas e enraizadas na memória do grupo Tupi Guarani. Como disse Amanda Danaga (2018a), a política de *luta* dos Tupi Guarani é uma constante na relação com os *djuruá*. Desde a invasão do século XVI, foi preciso aos povos desta terra guerrear contra os brancos. Era a resistência ou o massacre, a catequização e a assimilação. Além disso, o termo *luta* entre os Tupi Guarani não se confunde com o sentido dos movimentos indígenas. Como categoria nativa, diz respeito às condições singulares de pensamento deste povo (DANAGA, 2018a). A escola é um local privilegiado para compreender essa *luta* pois exige mediação com o mundo dos não-indígenas. Para sustentar essa afirmação, foi preciso reconstituir a história da instituição e as mudanças legislativas e de tratamento no que diz respeito aos povos indígenas no Brasil.

SEGUNDA PARTE
A construção da pessoa

Capítulo IV – Pé no chão

Aprendendo no ritmo do dia

Vagner Tataendy volta à sua casa ao cair do dia. Havia aproveitado os últimos momentos de sol para retornar com Malhada, Amarela e Murilo, seus gados de criação, do local onde pastaram durante a manhã e a tarde. Próximo da aldeia de um de seus tios, o pasto fica a cerca de meia hora à pé de Nhamandu Mirim e exige o deslocamento em terrenos diversos: duros descampados ocasionados pela mineração, remanescentes de restinga, alguns lamaçais e poças e porções fragmentadas de mata fechada. Como refazem o percurso duas vezes ao dia em quase todos os dias, os viajantes, acompanhados de legiões de mutucas, refazem suas próprias pegadas, que sinalizam como que por mãos duplas a estrada a ser seguida.

Depois de amarrar as novilhas e o touro, é hora de alimentar os cachorros pela última vez. Assim como as galinhas e os patos, Tataendy alimenta os cães caçadores no raiar do dia e no pôr do sol (exceto perto do período de caça, quando reduz a ração para aguçar o instinto das presas). Ele havia comprado dois filhotes logo antes da minha chegada. Gostou tanto da ninhada, uma mistura de foxhound-americano, beagle e vira-lata, que acabou comprando o terceiro logo depois. Como eram muito pequenos, Tataendy deixava-os dentro de casa, mas dizia que em alguns meses, quando ficassem espertos e grandes o bastante, vão viver do lado de fora, idade em que já podem frequentar as primeiras expedições de caça.

A caça e os animais de criação ocupam a maior parte das suas atividades diárias. Depois da ração e da água dos cachorros, Vagner coloca a leiteira no fogo e escolhe um vídeo de caça em uma plataforma online de compartilhamento de vídeos de sua televisão digital. Como não domina plenamente a leitura, as imagens orientam sua navegação, selecionadas pelos algoritmos. Perguntei a ele como ele sabia que os vídeos eram de caça, e ele respondeu: *eu só sei, eu vou colocando e vendo*.

Como anfitrião, ele reforçava que poderia ficar à vontade, querendo despir minha aparente vergonha através de goles do café que coava às oito da noite. Naquele momento, eu lutava contra o sono tentando decifrar os rabiscos em meu caderno de campo, veloz e

desajeitadamente anotados durante as falas das professoras. Tataendy ficou curioso e mostrei a ele o que estava fazendo. Esclarecida a situação, ele questiona por que me interessa a escola de Nhamandu Mirim. Respondi que não era precisamente a escola que me interessava, mas as perspectivas deles, os Tupi Guarani, sobre ela. E isso incluía outros moradores da comunidade que não fossem necessariamente estudantes, professores ou funcionários da escola, como era o caso do meu anfitrião. Dizia ainda que todas essas opiniões eram importantes e que sabia que elas seriam diferentes umas das outras.

Após alguns momentos em silêncio, Tataendy toma a fala.

Vagner Tataendy: *Olha Pedro, eu vou te dizer o que é pra mim. Não é o que tá certo, é o que eu vivia. Eu acho que a escola é o mundo do branco, é papel e caneta. O mundo do indígena é o pé no chão. Não tem como aprender sem o pé no chão. Na minha época, o curso era o tio, o avô, a avó, a mata... não era dentro de uma sala.*⁴²

Vendo que me coloquei a escrever enquanto falava, ele mais uma vez enfatiza a relatividade de seu ponto.

Vagner Tataendy: *Eu não tô contra a escola. A escola é importante hoje, ter o professor. Antes, na minha época, na época dos antigos, tinha tempo para aprender, hoje não. A escola não tem tempo de repassar o conhecimento da mata. É importante saber do passado, mas entender que a realidade é outra. [...] Tô falando do que eu vivia, não que tá errado. Pode ter gente que discorda.*⁴³

Tataendy sabe que há discordâncias dentro e fora da aldeia sobre o lugar da escola para seu povo. E reconhece que a escola, mesmo sendo do *mundo do branco*, ela é importante hoje: é as duas coisas.

Refletindo sobre o momento, notei que as reticências podem ter vindo do estranhamento que a relação etnográfica provoca. Mostrar o caderno provavelmente o lembrou que, assim como as falas das professoras, as dele também seriam compartilhadas. Vagner recusa qualquer

⁴² Arquivo do autor. Setembro de 2025.

⁴³ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

cristalização temporal e generalização através da transcrição de sua fala (CALDEIRA, 1988). Ele não quer falar “de cima”, por todos os Tupi Guarani, e deseja menos ainda que o pesquisador estrangeiro entenda dessa forma. Tanto que, uma noite antes de meu retorno, retomei com ele as anotações de nossas conversas para verificar quais delas ele não gostaria que fossem compartilhadas. Seu alerta era sobre o *tom*, para que suas falas não fossem lidas como negação da escola, mas como atenção aos seus usos.

Mesmo não sendo funcionário da escola, o ponto de Tataendy tem peso. Com pouco menos de cinquenta anos, ele já é um dos mais velhos de Nhamandu Mirim e os jovens reconhecem-no respeitosamente por *txeramoĩ*⁴⁴, sendo a principal liderança da comunidade junto de sua esposa Djatsy. Sua referência masculina inspira os garotos mais jovens. Olhavam quando passava com as vacas, notavam sua van passando pelas estradinhas de terra, sempre cumprimentando por berros ou gestos. Quando me via pela aldeia, um pequeno com cerca de cinco anos fazia questão de perguntar: *Ô Pedro, você já foi pescar com o Vagner? Ele pegou peixeão?* Outro jovem, já adolescente, perguntava constantemente pelo itinerário de seu *txeramoĩ*. Dizia querer acompanhá-lo para levar e buscar suas vacas ao pasto. Porém, nunca o vi acompanhando Tataendy. Quando certa vez perguntei sobre o interesse dos mais novos, ele foi firme ao dizer que *os jovens de hoje em dia só querem saber de celular* (mesmo que ele também olhe vídeos de caça na televisão), preocupação que parece generalizada em Nhamandu⁴⁵.

Para Vagner Tataendy, o *conhecimento da mata* opera em uma ordem temporal que contrasta com o tempo do celular, o tempo dos brancos e, logo, o tempo da grade horária escolar. Não que a escola de Nhamandu Mirim siga estritamente as determinações rígidas dos horários dos *djuruá*, mas a ideia de uma “grade horária”, da divisão do tempo, já não corresponde ao *Djatsyá* dos Tupi Guarani, como veremos a seguir⁴⁶. Na escola, o conhecimento cabe numa quantidade de tempo fixada pela duração das aulas. O Estado esquadrinha essa passagem de tempo através de um cronograma.

⁴⁴ O termo designa todos os homens duas gerações acima de Ego (G+2) e pode ser traduzido diretamente por “meu avô”. Também pode se referir à posição de pajé ou, como no contexto empregado aqui, é uma forma de reportar-se a um mais velho com quem se tem respeito (TESTA, 2022, p. 12-4). O correlato feminino, por sua vez, diferencia *txetxai* para designar a avó e *txedjaryi* para mulheres mais velhas que não são a avó (DJATSY *et al.* 2018, p. 37). A terminologia em questão evidencia a frequente sobreposição da liderança familiar, geralmente exercida por um casal de anciãos que são avós do grupo, como ilustra o exemplo de Tataendy e Djatsy em Nhamandu Mirim.

⁴⁵ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

⁴⁶ Ver Capítulo VIII.

Na mata, por outro lado, o tempo depende exclusivamente da atividade que se propõe e à revelia do clima. Na caça de uma paca, por exemplo, do deslocamento até o disparo, podem se passar dias e noites. Como ele diz, *é diferente*, os tempos são outros. A temporalidade da mata não se separa do regime que a governa, como não se separa do território em que se inscreve.

Em seu *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*, Henri Bergson contrasta a duração com o tempo homogêneo. Ele argumenta que este último é, na verdade, uma concepção ilusória baseada no espaço. O tempo homogêneo é uma “multiplicidade numérica”, um símbolo que criamos quando “projectamos o tempo no espaço, exprimimos a duração pela extensão” para poder contar e medir (BERGSON, 2021 [1927] , p. 73). Já a duração pura é uma “multiplicidade qualitativa”, onde os estados de consciência não são distintos nem justapostos, mas se interpenetram e se fundem continuamente (*idem*). É a diferença entre o tempo objetivo, mensurável e linear, e o tempo vivido, intuitivo e não-linear.

Nesse prisma, enquanto o conhecimento na escola opera sob o tempo homogêneo, dividido em aulas, turnos e cronogramas, na mata ele corre na duração. Ele não é contado nem dividido, mas vivido no fluxo da própria atividade. Mas Bergson não opõe os dois tempos como mundos separados: o tempo homogêneo e a duração coexistem numa mesma consciência. De mesmo modo, a escola não extingue a duração dos alunos e professores, mas tenta sobrepô-la. E Tataendy, que aprendeu na mata, conhece o tempo do relógio e navega entre os dois, o que é diferente de uma simples oposição.

Os mundos que esses conhecimentos evocam são diferentes e coexistem na escola, sem que sejam unificados. Mas nos discursos de Vagner, o conhecimento aprendido com o *pé no chão* não parece comportar o aprendizado com *papel e caneta*: este faz parte do *mundo do branco*, e aquele do *mundo do indígena*. A dimensão do próprio conhecimento corrobora com esse distanciamento que ele observa. Afinal, do que se trata ter como *curso* o *tio*, o *avô*, a *avó*, a *mata*? O quão longe esse conhecimento está daquele produzido *na sala de aula*? E como essa ponte, que já acontece, é feita através da escola?

A construção da pessoa

Essas questões tocam dilemas concretos que os Tupi Guarani enfrentam ao pensar o lugar da escola. Um Guarani Mbya do Espírito Santo, citado por Silva (1983), coloca isso com precisão. O indígena diz que, em sua aldeia, não há interesse na “*escola para índio*”, instituição feita para ensinar o português e o conhecimento dos brancos. Para ele, a escola só é uma alternativa viável quando os professores são também indígenas, já que nesse caso se “*ensina guarani, ensina português, então nunca perde o direito do índio, a religião, Nhanderu Tupã [...] só a escola prá fazer boniteza, não. Deixa nós viver*” (SILVA, 1983, p. 148).

Mas Tataendy não fazia apenas uma crítica institucional. Era uma questão sobre modos distintos de existir. Quando dizia que o curso era *o tio, o avô, a avó, a mata*, Tataendy descrevia uma forma de estar no mundo onde o conhecimento não se acumula em unidades. O conhecer emergia da própria presença na mata, da escuta atenta, da observação compartilhada, da repetição de gestos e práticas entrelaçadas com as estações, os animais, as plantas e os seres *Ywyra Idjá*⁴⁷.

A escola era apenas a folha visível de uma raiz muito mais profunda, um sintoma de um modo de existência radicalmente outro, o dos *djuruá*, que havia irrompido em seus territórios. Por baixo dela havia todo um mundo que já reconfigurava as possibilidades de vida entre os Tupi Guarani. Era isso talvez, que tanto Tataendy quanto aquele Guarani Mbya do Espírito Santo comunicavam: a recusa não era simplesmente pela escola, mas pela estrutura de existência que ela pretendia encarnar; uma empresa colonial que sobrevive, dos jesuítas ao SPI, na tentativa de apagar o particular e fazer um “índio genérico” — não-índio, mas também não-branco — daqueles que atravessam os caminhos com o *pé no chão*.

E a “empresa” colonial tem na sua sucessão capitalista a lógica do emprego como organizador das relações sociais. Tataendy identifica um ciclo vicioso nessa estrutura. Na conversa, foram surgindo aspectos positivos e negativos da escola. Notei, por exemplo, a questão da geração de renda para as famílias em Nhamandu Mirim.

⁴⁷ São seres (in)visíveis que atuam na mediação entre humanos e não-humanos. Me foi traduzido por Tataendy e outras lideranças como *espíritos* ou *guardiões da mata*. Há uma extensa discussão na etnologia indígena sobre seres como os *idjá*, identificados pelo conceito de “dono” ou “espírito-dono”, que por questão de objetividade não será abordada aqui. Cf. Fausto (2008).

Pedro: Você falou isso de que os tempos mudaram. Eu ouvi um pessoal que consegue se sustentar com esses programas, sendo funcionário por exemplo. Como fica a questão do trabalho assalariado com a escola?

Vagner Tataendy:*Ele tirou mais do que deu. As pessoas não vão mais pra mata, pescar, não tem necessidade da mata. Ao invés disso vai no mercado. [...] A gente vê cada vez mais os velhos morrendo mais cedo, tendo problemas de saúde que antes não tinha. Tudo por conta da alimentação. [...] Quantos professores não tem dentro da sala de aula? Quantos não deixam de caçar por estar lá? E o mesmo para agente de saúde, cozinha... Emprego ocupa, faz pagar outro para fazer o serviço. Emprego gera emprego. Não é de todo ruim! É bom, as pessoas estão evoluindo, mas assim a gente tá se acabando.*⁴⁸

A preocupação de Vagner quanto às práticas culturais dos Tupi Guarani não é novidade na literatura antropológica. O enfraquecimento cultural e o *abandono* aparecem com recorrência nos discursos de lideranças Tupi Guarani do litoral paulista. A tese de Danaga (2016), sobre os Tupi Guarani da aldeia Renascer (Ubatuba/SP), traz ao menos três menções. Danaga buscou compreender como Toninho Awá narra e transmite a experiência de ser Tupi Guarani. Como uma grande liderança, Awá fundou a aldeia Itaóca (Mongaguá/SP) no litoral Sul, a 20 km de distância da TI Piaçaguera, e a própria aldeia Renascer, no litoral norte. Boa parte de seus discursos voltam-se às condutas *tradicionais* do grupo. Toninho, assim como Tataendy, sobressaltou: “*Nós os Tupi, estamos se acabando*” (DANAGA, 2016, p. 56, 77 e 98).

Para Toninho, o *se acabar* passava por perder a língua, as práticas rituais, os modos de vida tradicionais e principalmente o território. Manifestava arrependimento por não ter aprendido mais com seus pais e avós, reconhecendo que “se o mais velho não ensina, segundo ele, não pode lamentar-se depois” (DANAGA, 2016, p. 98). Essa responsabilidade dos mais velhos se tornava urgente diante do afastamento crescente da juventude das práticas culturais, o que ressoa com a preocupação de Tataendy com o celular.

Danaga também identifica outras formas de enfraquecimento apontadas por Toninho Awá. Ele reconhecia que “os *juruá* roubam muita coisa dos indígenas e os enfraquecem

⁴⁸ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

espiritualmente” (DANAGA, 2016, p. 58-59), referindo-se especialmente aos casamentos com não-indígenas e à influência dos modos de vida dos brancos. Esse enfraquecimento espiritual é um processo que ameaça a continuidade de seu povo. Além disso, identificava o “enfraquecimento de sua *luta* que acontece, segundo ele, através da terra” (DANAGA, 2016, p. 66), quando alguns membros da comunidade priorizavam ganhos materiais individuais em detrimento dos esforços coletivos pela demarcação territorial.

A fala de Tataendy em Nhamandu Mirim reverbera as preocupações de Toninho Awá, mas adiciona uma camada específica sobre o papel da escola nesse processo. A escola é o principal vetor do trabalho assalariado em Nhamandu Mirim, já que influencia diretamente a renda de pelo menos quatro grupos familiares. E o trabalho assalariado, segundo ele, participa da reordenação das prioridades e dos modos de vida.

O ciclo vicioso que Tataendy descreve reduz a necessidade de ir à mata, enfraquece os conhecimentos de caça, pesca e coleta e deteriora a saúde alimentar da comunidade (e com ela, a relação com o território).

Essa percepção está alinhada com o que Danaga observa sobre Toninho Awá: para ambos, o “se acabar” não é um evento súbito, mas um processo gradual de afastamento das práticas que constituem o modo de vida Tupi Guarani. A diferença é que enquanto Toninho concentrava sua crítica na falta de ensino da língua e das práticas rituais, Tataendy foca na transformação das relações de trabalho e subsistência.

Nenhum dos dois nega a escola ou o emprego. Vagner é enfático: *Eu não tô contra a escola. A escola é importante hoje, ter o professor*. Toninho, por sua vez, dedicava seus esforços à educação das crianças, reconhecendo que “*sempre meu plano de trabalho foi esse [...] a respeito da cultura indígena*” (DANAGA, 2016, p. 103). O que ambos denunciavam não é a existência da instituição escolar, mas a maneira como ela pode ser “capturada” pela lógica *djuruá* e transformada em vetor de “assimilação” ao invés de *fortalecimento*, do “*tornar-se um Tupi Guarani crescido*” (ibidem).

Dobras e tensões

No Brasil, a literatura antropológica debate as diferenças entre educação escolar indígena e educação indígena desde o final dos anos 1970. A discussão foi inaugurada na publicação *Educação indígena e alfabetização* de Bartomeu Melià (1979). O problema central do livro é uma pergunta sobre a língua: “qual a função da alfabetização na educação indígena?” (MELIÀ, 1979, p. 7). Isto é, qual a serventia da leitura e da escrita às sociedades onde o conhecimento é transmitido através da oralidade?

As primeiras escolas no país surgiram no século XVI, como parte da colonização europeia. Aliadas à catequese, elas serviram como ferramenta de dominação cultural e política. Os jesuítas, responsáveis pela conversão dos povos nativos, implementaram uma educação escolar indígena metódica, ligada às missões religiosas e à exploração territorial (SILVA, 1994, p. 43). A ideia desta escola era a conversão das almas, a assimilação ao cristianismo e o abandono dos costumes e práticas próprias desses povos. Porém, a conversão jesuítica falhou e, como Viveiros de Castro demonstrou em reflexão célebre sobre os Tupinambá, ela não poderia ter funcionado em uma sociedade onde a ideia de religião não se baseia na crença, ou cuja filosofia se constituía pela diferença e pelo devir através da relação de alteridade radical com o outro (VIVEIROS DE CASTRO, 1992, p. 39).

Foi a primeira vez que a instituição escolar ocidental chegou às sociedades ameríndias, uma educação escolar “para” indígenas (KAHN, 1994). O termo de destaque, porém, é “escolar”. Desde então, o termo “escola” carrega a subordinação do local ao universal do Estado. Enquanto instituição formal, a escola universaliza práticas, metodologias e conteúdos para formar indivíduos que carreguem a identidade nacional (uniformizá-los, literalmente, como cidadãos da pátria). A formulação de Émile Durkheim aplica-se aqui: a escola é o principal instrumento de socialização metódica pelo qual a sociedade se reproduz nos indivíduos. A educação é um fato social (exterior, coercitivo e geral) que tem por função criar no ser individual um “ser social”. Deve-se transmitir a ele os valores, normas, hábitos e comportamentos necessários à coesão social (DURKHEIM, 2007).

Como vimos anteriormente, no contexto histórico brasileiro, a escola foi do século XVI a meados do século XX essa instituição coercitiva que liderava as tentativas de assimilação dos indígenas à identidade nacional. Como mostram Kahn e Franchetto (1994, p. 6), a ideia era a de “integrar, civilizar o índio” por meio de instituições tutelares como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgãos que “estabeleceram convênios com instituições religiosas de diferentes credos, para que elas se incumbissem de implantar o

trabalho escolar dentro das aldeias”. Através da lógica cristã eurocidental, a ideia de civilizá-los era inserir os indígenas em um processo de “virar branco”, mas seu fracasso foi tão eminente quanto o da catequização dos Tupinambá. Como pode demonstrar a passagem do tempo, a “presença dos brancos majoritários ao redor das sociedades indígenas conduzia a reformulações socioculturais, mas não à transformação dos índios em não-índios” (KAHN; FRANCHETTO, 1994, p. 6). O contexto da lógica assimilativa das escolas só mudaria da década de 1970 em diante, com a repercussão das reivindicações feitas por movimentos indígenas em escala nacional e que tiveram culminância nas legislações subsequentes à Constituição Federal de 1988.

O modelo de educação não-indígena, portanto, é aquele da escola. O modelo que se opunha a ele é múltiplo: “existem tantos modelos de educação indígena, quantas culturas”, como escreveu Melià (1979, p. 12). Porém, ao passo deste raciocínio, não estaríamos nos apressando ao afirmar a existência da ideia geral de “educação” para culturas diferentes da nossa?

Há ao menos duas formas de abordar isso na Antropologia. A primeira trata a educação como tema de investigação aberto, concebendo que suas formas em distintos contextos culturais enriquecem a teoria antropológica. Pensar a “educação indígena” não é o mesmo que pensar a “educação ocidental”, e as várias concepções destes termos formam uma multiplicidade de interpretações conceituais. Poderíamos identificá-la a partir das formulações de Joanna Overing (1999), em uma perspectiva onde o conceito deve emergir da compreensão dos próprios conceitos e práticas cotidianas de sociabilidade.

A segunda maneira de pensar é contrastada por Viveiros de Castro (2002), que concebe a socialidade e não a sociabilidade, do ritual, mitológica e da predação e não do cotidiano, o exterior e não o interior como *locus* de compreensão antropológica das categorias ameríndias. Não se trata da compreensão do antropólogo “sobre” as categorias indígenas, mas do encontro entre elas, na relação que produz um terceiro vetor. Ao invés de múltiplas interpretações, são múltiplas torções que ocorrem quando colocamos distintos modos de conhecer em perspectiva (VIVEIROS DE CASTRO, 2018). Aqui, isso implica que as concepções de educação e *educação* traduzem-se no idioma da construção da pessoa (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979).

A construção da pessoa, como tratada nesse texto clássico, abriu uma chave analítica decisiva para a etnologia sul-americana. Além de afastar os modelos clânicos e linhageiros importados de outros contextos, a proposição identificou a corporalidade como idioma central para entender a organização social e a cosmologia indígenas. Ao apontar a inadequação dos conceitos de fora, o artigo demonstrou com monografias comparadas que as sociedades sul-americanas não são “fluidas”, “anômalas” ou “desestruturadas”. O ponto é que tais definições negativas refletem lentes metodológicas equivocadas. Afirmativamente, essas sociedades se estruturam pela “construção de pessoas” e pela “fabricação de corpos”.

Daí decorrem uma série de ideias-chave: o corpo como matriz social e cosmológica; a primazia dos fluídos e substâncias; o corpo humano como *locus* privilegiado da mediação entre polaridades como Natureza e Cultura, individual e coletivo, animal e divino; enfim, a pessoa não como dado, mas como nódulo construído coletiva e socialmente. A pessoa, socialmente constituída, precisa ser deliberadamente fabricada pelos povos. Como? A partir das pinturas, das escarificações, dos adornos, dos ritos de puberdade, todos estes marcados e marcadores de tipos de ordenamento do mundo e do universo. Há nessa definição uma disposição à mudança, ao tornar-se algo que, quando vêm ao mundo terreno, ainda não se encontra ao alcance da posição “pessoa”.

O *nhe'ẽ* é central para a formação da pessoa quando ajustamos as lentes aos povos de língua Guarani. *Nhe'ẽ* é um termo que corresponde ao nome da pessoa ao mesmo tempo que à sua fala. Dona Catarina, anciã do povo Tupi Guarani que vive na aldeia Tapirema (TI Piaçaguera), definiu-o como *a força vital da pessoa, o sopro que sai da voz*. Ela continuou dizendo que *cada pessoa tem o seu <nhe'ẽ>, que é o gênio de cada um*, e que *<Nhanderu>, nosso pai é quem sabe o <nhe'ẽ> da criança antes de nascer*. Complementando, Sandra Benites (2015, p. 12), antropóloga guarani nhandewa, define *nhe'ẽ* como “um ser-nome que vem de *Nhanderu kuery*”, os seres do grande demiurgo *Nhanderu*. Nos rituais de batismo chamados *Nhemongarai*, o pajé tem a tarefa de identificar a correspondência entre o corpo e o ser-nome (*nhe'ẽ*) dos batizados. Após rigorosos dias de restrição alimentar, cantos-reza e danças, o pajé buscará na fumaça de seu *petyngwá* (cachimbo) o *nhe'ẽ* de cada criança, e só poderá assim batizá-las. Como define Elizabeth Pissolato (2007, p. 241, grifos do original),

A nomeação é como que o momento complementar ao envio e posição de *nhe'ẽ* por Nhanderu na gestação. Concessão divina, essa nova potencialidade de existência

assume plenamente a condição humana ao ser nomeada. O nome *levanta* o *nhe'ẽ* na Terra, isto é, confere-lhe a verticalidade que equivale à condição de pessoa viva.

É a própria autora quem definirá uma característica especial da pessoa guarani (mbya): a duração. Como diz o pajé Augustinho, que ela transcreve, nomear as crianças serve “para ficar com saúde, viver até velhinho, até cem anos” (PISSOLATO, 2007, p. 189). O que se busca ao atribuir a qualidade de pessoa na nomeação de um jovem é a continuidade de sua vida. Para os Guarani, nada mais vulnerável do que os humanos em sua existência terrena, suscetível às potencialidades malignas e dolorosas que circundam o mundo (seja de agencialidade humana ou não-humana). A autora sumariza: “o que está sempre em foco é a capacidade de fazer esta vida durar”, de tornar “a existência durável” (idem, p. 190-1).

Aproximando-nos da escala dos Guarani (geral) aos Tupi Guarani, diria que o mesmo é verdadeiro: a correspondência entre *nhe'ẽ* e saúde do corpo também se aplica. Mesmo com poucos pajés tupi, o *Nhemongarai* permanece um evento importante, o que torna possível inclusive visitar cerimônias realizadas por pajés Mbya⁴⁹. Mas além disso, há outra dimensão, mais “terrena” ou “territorial”, da pessoa tupi guarani: o *djagwatá* (caminhar coletivo). Nele, apresenta-se necessariamente uma relação intergeracional: caminhar/*gwatá* como sinonímia metafórica de “aprender” a partir de onde os mais velhos caminharam⁵⁰. Do ponto de vista Tupi Guarani, só é possível conhecer a *tradição* ou a *cultura* quando se refaz, de modo compreensível ao imprevisto e a mudança, os passos das *nhandedjaryi kuery* (avós/anciãs) e dos *nhanderamõi kuery* (avôs/anciãos).

Volto ao contexto etnográfico para nortear a discussão.

Tataendy contrasta sua maneira de aprender com a da escola. Em sua criação como um jovem tupi guarani, aprendeu a caça e a pesca ensinadas por seu pai, Jorge, um não-indígena. Assim, Seu Jorge é o principal provedor (humano) do conhecimento da mata que Tataendy recebeu. A linha que separa os mundos passa pelo meio da família. Aprendendo com seus mais velhos, Vagner desenvolveu diversas técnicas de pesca que pratica nas praias e lagos de Piaçaguera.

⁴⁹ Informação dada pelo Cacique Cristiano Awá, da Aldeia Renascer. Arquivo pessoal, julho de 2024.

⁵⁰ Se Pissolato identificou a qualidade da duração entre os Mbya, me pareceu como evidente uma certa propriedade de extensão da pessoa no caso dos Tupi Guarani. O *djagwatá* revela exatamente este ponto, onde a pessoa não busca apenas durar, mas deixar rastros de si aos seus próximos; atestar o caminho (*tape*) dos antigos, andando por eles, mas fazendo desvios quando necessário e abrindo novos trajetos.

Assumo que estas formulações precisam do mais alto refinamento e sofisticação que o pensamento de meus interlocutores merecem, e portanto, me proponho a desenvolvê-las da melhor forma em um artigo já em andamento. De todo modo, o aprofundamento etnográfico e teórico do *djagwatá* aparecerá no capítulo seguinte desta dissertação.

Foi, também a partir de suas experiências na infância, que ele soube manusear a espingarda, comprar cachorros de caça e tutorá-los nas expedições de caçada.

Já a criação de peixes e vacas é uma gradação nova da autonomia alimentar. Ele chama esse processo de *adaptação* ou *evolução* no sentido de compreender os novos tempos, o território atual e o que é possível fazer para *continuar* ou *renovar a tradição*. Isso porque não é possível caçar e pescar o tempo todo para garantir a subsistência sua, de sua família e de todos do grupo. Lembremos, a TI Piaçaguera é uma porção de terra pequena e amplamente degradada pela mineração com onze aldeias.

Vagner também reconhece a necessidade de *adaptação* diante do contexto atual de Nhamandu Mirim. Já pouco antes de dormirmos, fez a seguinte constatação sobre o papel da escola, da formação de docentes indígenas e da conduta dos futuros educadores e educandos em Nhamandu.

Vagner Tataendy: *A escola foi feita pra reivindicar o direito, pra aprender a linguagem do branco pra não ser passado pra trás. Aí foi formando professor... e o professor é o aluno que estudou pra ser professor; então perde a vivência da cultura. Vê a cultura, estuda a cultura, mas deixa de viver ela. Então, formar professor pode acabar sufocando a nossa cultura. Não tô falando que é assim porque hoje a gente vê as professoras se esforçando muito e fazendo uma coisa boa aqui na aldeia. Mas tem que sempre prestar atenção. Tem que lutar lá fora, mas nunca deve esquecer do que é daqui de dentro.*⁵¹

Assim, há uma diferenciação explicitada entre formar ou construir pessoas, segundo os norteadores tupi de *vivência da cultura*, e o formar professores e alunos indígenas, que seguiriam motivações do *estudo da cultura*. Nessa tensão, as configurações institucionais transformam conhecimento em objeto de estudo, submetem a transmissão de saber ao tempo da grade horária e ao local do prédio escolar. E não se trata simplesmente de questionar a qualidade pedagógica das práticas escolares em Nhamandu Mirim. Ao contrário, Tataendy reconhece o empenho das professoras e a importância política da escola como instrumento de

⁵¹ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

reivindicar direitos e dominar a *linguagem do branco*. Houve antes uma preocupação com os efeitos colaterais de uma instituição que, mesmo quando bem-intencionada e culturalmente sensível, pode operar segundo uma lógica de fragmentação do saber. Tataendy percebe que *preservar e estudar a cultura* pela escola pode esvaziar aquilo mesmo que se quer *preservar*.

Mas ele também não propõe o abandono da escola. Em sua crítica, há o reconhecimento de que *os tempos mudaram*, que o contexto territorial e político impõe novas demandas e que as crianças precisam dominar os conhecimentos dos *djuruá* para não serem *passadas para trás*. Vagner coloca o anseio por uma *luta* exterior que não abandone a memória interior. E a semelhança com o emprego de *luta* pelos Tupi Guarani de Renascer por Danaga (2018a) é mais recorrência do coincidência, pois trata-se também de um desequilíbrio entre dentro e fora. Segundo a autora, *luta* é um “conceito em relação”, que é encarada no estado de “guerra constante” e expressa nos modos de se fazer política exterior como os brancos (DANAGA, 2018a, p. 117). Já o termo de *organização* se refere às operações políticas cotidianas entre *parentes*, onde é necessário constantemente “produzir desordem” e caos para tornar possível o restabelecimento da ordem e da beleza (*idem*, p. 123).

No caso da escola, porém, a fronteira que separa dentro e fora é interiorizada, dobrada para dentro. A instituição continua sendo “escola” enquanto se torna outra coisa. Como a dobra deleuziana, é onde “o lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel” que constitui “o lado de dentro do lado de fora” (DELEUZE, 2005, p. 104). Tataendy reconhece a escola como ferramenta de *luta*, onde se deve *lutar lá fora* sem *esquecer do que é daqui de dentro*. Tomando o segundo termo do caso de Renascer, a escola é um campo de tensão permanente onde *luta* e *organização* se encontram, uma sobre a outra, produzindo configurações imprevisíveis.

A dobra não se resolve, mas se redobra, se desdobra e se refaz. O que está em jogo não é escolher entre a escola ou a mata, entre *papel e caneta* ou *pé no chão*, entre *luta* ou *organização*. O que Tataendy propõe é exatamente a capacidade permanente de dobrar e redobrar essas relações, de fazer com que a escola sirva aos projetos Tupi Guarani sem que deixe de ser escola, de formar professores que estudem e vivam a própria cultura.

Capítulo V – *Djagwatá*, conhecimento em movimento

Formar pessoas

Era mais uma manhã de segunda-feira no *Nhandetsy*. Como as professoras estavam na semana de atividades presenciais na LINDI, em Santos, não haviam aulas para os pequenos, que faziam suas tarefas em casa⁵². Mas Lenira Djatsy, ao invés de ir à escola, ficou no *Nhandetsy* para trabalhar. Como sempre, ela recebia visitas, principalmente de seus netos e de seu marido Tataendy. Ela sabia, e já havia passado uma garrafa de café e uma jarra de chá mate nos esperando.

Na minha presença inoportuna, sentei para conversarmos. Ela me explicava sobre as atividades nas plataformas digitais, que a direção precisa preencher toda semana. Na semana anterior, houve a aplicação das penúltimas provas avaliativas daquele semestre. O mesmo sistema das escolas *djuruá* também era aplicado aqui: notas azuis e vermelhas, acima ou abaixo da média; uma contagem numérica do que o aluno, em tese, aprendeu.

Perguntei à Lenira: como você enxerga as questões de repetência? Existem alunos ruins, que não querem aprender ou algo do tipo? Eu sabia que não era uma resposta simples, mas insisti: como a EEI Nhamandu Mirim trata a marginalidade?

Na pedagogia histórico-crítica, por exemplo, que é uma teoria marxista brasileira, a educação é denunciada como instrumento de reprodução das desigualdades sociais e da dominação das elites econômicas. Nesse sentido, a parcela de alunos marginais ao padrão é taxada de delinquente, como também sustentam os crítico-reprodutivistas. Porém, a pedagogia histórico-crítica propõe a possibilidade da transformação social por meio da educação. O processo é fundamentado pela promoção da “socialização do conhecimento sistematizado”, ou seja, do compartilhamento de conteúdos escolares do mais alto nível de abstração (os “clássicos”) a todos os estudantes, independentemente de sua classe social. Através de uma abordagem materialista-histórica-dialética, superaria-se a seletividade e o rebaixamento do ensino destes conteúdos “universais” acumulados pela humanidade (SAVIANI, 1982).

⁵² Sobre a LINDI, ver Capítulo VIII.

Antes dos “universais” do conhecimento exclusivo dos “humanos”, os “clássicos” e afins, a marginalidade em uma sociedade indígena exige outra abordagem. Lenira enuncia sobre a dos Tupi Guarani a seguir.

Não existe aluno ruim, existem alunos difíceis, destacou. Continuou dizendo que como professor, a gente vai aprendendo na raça. Igual médico, não é o mesmo diagnóstico pra todo mundo. Lenira dava exemplos de alfabetização de estudantes. Um jovem se interessava pelos animais e, a partir disso, Lenira produziu materiais que faziam-no associar as imagens às palavras. Outra aluna dizia sempre que não sabia, que nunca conseguiria saber ler e escrever e que falar já tava bom. Mas não é porque não sabe, é para desenvolver! respondia Djatsy, à época. Não adianta as coisas importantes pra a gente saber falar. A gente precisa escrever e identificar os códigos.⁵³

As estratégias de Lenira partiam do campo semântico. Partiam do significado das palavras, suas inter-relações e polissemia. O que importa é que ela identificou as dificuldades dos alunos e maneiras de solucioná-las. Como? Traduzindo a necessidade de leitura e escrita para o universo de interesses dos jovens. Isso pode ser relacionado diretamente com a formação ou construção da pessoa.

Perguntei à Lenira: qual é o sentido da escola indígena? No que ela seria diferente das escolas dos brancos, então?

Lenira Djatsy: *Pra a gente, você está formando pessoas. [...] Não vou dizer que molda [a criança], você já nasce alguém na vida. Não gosto dessa coisa de fazer virar alguém na vida. Eu entendo a ancestralidade do meu povo. Hoje eu entendo que cada criança já nasce com uma bagagem. Então, com o estudo da nossa vida, entender o contexto dos nossos antepassados, onde nossa realidade era outra.⁵⁴*

Lenira fala a partir da *ancestralidade* do seu povo. Recusa a ideia de *moldagem*, a criança forçada num padrão pré-determinado. Pelo contrário, o que parece pré-estabelecido é que a diferença já participa da criança antes dela nascer. Ela já nasce com sua *bagagem*, que faz

⁵³ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

⁵⁴ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

dela singular. O argumento combate a ideia de tábula rasa, tão frequente nas teorias escolanovistas (SAVIANI, 1987).

Enquanto Lenira dizia aquilo de *entender o contexto dos nossos antepassados, onde nossa realidade era outra*, pensei no *djagwatá*. Já havia ouvido sobre ele em outras ocasiões. Dona Dora, *nhandedjaryi* reconhecida pelos Tupi Guarani de Piaçaguera, moradora da aldeia vizinha de Tabapu Reko Ypy, disse algo semelhante numa visita a Nhamandu Mirim em março de 2024. *Já caminhei muito por essa terra* ela dizia, *eu só sou quem eu sou porque já caminhei muito, muito....* Remetia a uma sabedoria construída ao longo de caminhadas. Mas não eram necessariamente caminhadas literais. Era algo próximo de uma noção de “vivência”, de algo passado em vida, uma vida que ultrapassa a própria e estende-se aos seus contemporâneos e ancestrais.

Lenira havia dito algo idêntico. Logo ela emendou:

Lenira Djatsy: *Não podemos fazer aquela plantação de <awati>⁵⁵, de <mandi’o> no nosso território igual eles [antepassados] faziam por causa da mineração que arenou o solo, mas podemos fazer outras coisas. Daí a importância do <djagwatá>, do caminhar né? Que a gente pode caminhar hoje porque os nossos antigos caminharam. E conectando com a nossa ancestralidade, podemos seguir em frente.⁵⁶*

Como caminha o conhecimento

Djagwatá resiste à tradução direta. Para compreendê-lo, é preciso partir da territorialidade guarani. Além disso, pelo menos como procuro argumentar, seria preciso compreendê-lo atrelado a um sistema ético de conhecimento próprio. Vejamos por partes.

Djagwatá gramaticalmente é a junção do prefixo da primeira pessoa do plural (inclusiva) *dja* acrescido de *gwatá*, que se traduz de alguma maneira por “caminhar” ou “caminhada”. Seus

⁵⁵ Para evitar confusões, farei uso de parênteses angulares para destacar os termos em guarani nhandewa dentro de falas dos interlocutores que estejam majoritariamente na língua portuguesa.

⁵⁶ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

usos corriqueiros podem ser tanto aqueles do deslocamento físico quanto de histórias e justificativas da “posição” do falante como um conhecedor, como no relato de Dora. A questão é que mesmo o deslocamento físico não é estritamente “material” do ponto de vista guarani, como diversos autores já destacaram (CLASTRES, 1978; MELIÀ, 1990; LADEIRA, 2007; PIERRI, 2013). E podemos entender a dimensão além-de-material do território precisamente pelas noções de *teko* e *tekoá*.

Bartomeu Melià (1990) foi bastante categórico ao afirmar que “não há *teko* sem *tekoha*” para os Guaraní. *Tekoá* (ou *tekoha*, na grafia kaiowá) é a palavra *teko* acrescida do sufixo locativo *-á*, e na qual *teko* pode ser “modo de viver”. É por isso que Melià (1990, p. 36) traduz *tekoá* por “lugar onde se pode viver o modo de vida”, um espaço onde condições determinadas permitem a realização do “modo de ser”. Isso inclui condições materiais (acesso a fontes de água limpa, presença de animais e plantas de uso cotidiano e ritual) e metafísicas, como indicação, pelos sonhos, de um lugar que seja *porã* — belo, bom, propício ao modo de vida (ALMEIDA, 2016; PISSOLATO, 2007).

Em recapitulação breve, *djagwatá* envolve certa noção de caminhar que é coletiva e passa por locais físicos (que não são só físicos), quanto mais subjetivamente por uma noção que remete à história de povos, de pessoas e ao conhecimento a que se relacionam.

Arandu habita ao lado do que chamamos “conhecimento” ou “sabedoria”. Sobre o caso mbya, que ressoa com o caso tupi, diz Pissolato (2007, p. 191):

Há várias maneiras de expressão desta conjugação entre saber e produzir efeitos sobre os estados da pessoa e uma primeira observação que deve ser feita é a de que tanto a prática de produzir doenças quanto a de curá-las ou evitá-las, tanto o agir com “raiva” (-poxy) quanto a ação inspirada por palavras divinas ouvidas durante a reza e que são capazes de “resfriá-la” (-mboro’y), são compreendidas nos termos de uma “ciência” (*arandu*), que os Mbya costumam qualificar como “boa” (*porã*) ou “ruim” (-vai).

É nesse sentido que Testa (2018) atribui uma relação entre circulação de saberes e circulação de doenças (e curas) entre os Mbya. A autora transcreve a fala do ancião-rezador Karaí Tataendy sobre o processo de comunicação dos saberes, que lembra o *djagwatá* dos Tupi Guaraní.

É assim que os pais e as mães aconselham os jovens: “Meu filho (filho de homem), meu filho (filho de mulher), levante-se e não fique vagando pelos caminhos (na mata). Não olhe para o alto, não olhe para a copa das árvores, não olhe. Não ande com moleza, pise com firmeza”, dizem. ([Fala de Karai Tataendy] TESTA, 2018, p. 135).

Nas caminhadas de Vagner descritas no capítulo anterior, ele dizia que é preciso *saber entrar e sair* da mata, com atenção aos seres não-humanos. Em outra história, lembrou do encontro com *Caipora* em uma caçada. Vagner sentiu *um troço ruim* e, de repente, seu cachorro começou a latir em direção a algo. Ele sabia que se tratava de *Caipora*, espírito-dono da mata, e por isso não ousou seguir o cão. Depois, só ouviu seu animal chorando, que voltou acuado para perto do dono. Em ambos os casos, são medidas de cuidado para a relação com a mata e seus seres, encontros que acontecem através de caminhadas.

Testa sugere que, em contextos mbya, os humanos “criam as condições ou os caminhos para que os saberes, originalmente gerados pelas divindades, sejam acessados, cultivados e possam circular” (TESTA, 2018, p. 117). Ela entende isso a partir dos verbos usados para tratar o saber da perspectiva humana, como em “-eka (procurar), -jou (achar, encontrar), -mboaxa (fazer passar ou atravessar), -nhembo’e (aprender), jopy (apanhar, pegar)”, em distinção aos termos “-mbojera (criar, gerar), -apo (fazer)”, associados às divindades (TESTA, 2018, p. 117). Ora, a noção de autoria está ausente. O conhecimento não é de posse dos humanos, mas algo que acionam para cultivar e circular entre os seus.

Entre os Tupi Guarani de Piaçaguera, recorro de falas da anciã e rezadeira Dona Catarina, que vive na aldeia Tapirema. Ela dizia:

Dona Catarina: *Quando eu não lembro uma palavra eu vou lá na casa-de-reza e rezo pra <Nhanderu> que ele me dê. Ela vem e fica na ponta da língua ali. [...] Aparece no meio da fumaça, que a gente fuma o <petyngwá>. Foi assim que eu aprendi muitas palavras do Tupi Guarani.*⁵⁷

O conhecimento veio de *Nhanderu*, mediado pela fumaça do cachimbo dentro da *casa-de-reza*. Portanto, a fumaça funciona como ponte de comunicação com as divindades, nestas condições.

⁵⁷ Arquivo do autor. Julho de 2024.

A fumaça liga-se, como as palavras, ao conceito de *nhe'ẽ*. Já demonstramos o ensinamento de Dona Catarina ao mostrar que o *nhe'ẽ* é como uma *força vital da pessoa*, como o *sopro que sai da voz*.

A palavra *nhe'e* foi durante muito tempo traduzida para o português pelo ambíguo significado de “alma-palavra”. Sandra Benites, pesquisadora do povo Guarani Nhandewa, discorda dessa tradução.

Muitos pesquisadores *juruá*, entre eles León Cadogan no clássico *Ayvu Rapyta* (1945), traduziram (e continuam atribuindo o mesmo significado) o termo *nhe'ẽ* como “palavra-alma”. No contexto em que estou discutindo esse conceito guarani, vejo um equívoco nessa tradução, consequentemente em seu significado. Na língua guarani, *ã* é alma, que significa ‘o que estar junto o tempo todo com você, como se fosse uma sombra’. Para o meu povo, isso não é visto como sagrado. [...] O *nhe'ẽ* é diferente, é um ser-nome que vem de *Nhanderu kuery*. *Nhe'ẽ* vem dos quatro *amba*: *Karai Kuery*, *Jakaira*, *Nhamandu* e *Tupã Kuery*. *Nhe'ẽ*, portanto, é **o fundamento da pessoa Guarani** e não *palavra-alma*, como traduziram León Cadogan (1945), Bartomeu Melià (1979), Elizabeth Pissolato (2007), entre outros. Talvez uma tradução possível na língua portuguesa, por exemplo, e mais próximo do significado na língua guarani, seja **espírito-nome**. Entendo que *alma* e *espírito* (ambas de origem latina, a primeira vem de *anima* e a segunda de *spiritus*) em português são sinônimos, conforme o dicionário de Ferreira (2010). Mas, na língua guarani, como vimos, são termos completamente diferentes e de significados distintos. Inclusive, para nós Guarani, só depois que a criança começa a andar é que ela tem *ã*, ou seja, *ã* é algo da terra, deste mundo. Quando lemos a tradução de *nhe'ẽ* como “palavra-alma” isso nos causa estranhamento. (BENITES, 2015, p. 11-12, grifos originais)

A distinção de Benites entre *nhe'ẽ* e *ã* pode ser frutífera quando pensamos no *djagwatá*. Este liga-se ao segundo, já que “só depois que a criança começa a andar é que ela tem *ã*”. As experiências adquiridas em vida terrena, ou melhor, nas andanças terrenas estão expressas na ideia de *ã*. De certo modo, caminhar é como um traço distintivo, um momento de ruptura entre a vida pré-terrena e a vida terrena. Mas *nhe'ẽ* e *ã* não são necessariamente traduzidos por momentos de ruptura. Benites não diz que o *nhe'ẽ* abandona a pessoa quando adquire *ã*; não são exclusivos, apenas diferentes. Catarina demonstrou que o *nhe'ẽ* se relaciona ao *gênio* da pessoa. Faz parte das características inatas daquele ser, do conhecimento de *Nhanderu* desde antes do nascimento. Assim, se o *nhe'ẽ* é sopro que funda a pessoa, também é impulso que a projeta no mundo, operando como princípio cinético da existência guarani: anima e orienta o movimento.

Portanto, o *nhe'ẽ* enquanto *força vital*, como *sopro que sai da voz* na tradução de Catarina, interligado a ideia de *fundamento da pessoa* em Sandra Benites, funciona como a “força

motora” do caminhar, já acompanhado pelo *ã* como sua *sombra*. É a vitalidade que o *gwatá* atualiza a cada passo. Se o *ã* acompanha como sombra, então o caminhar (*gwatá*) não é simples deslocamento espacial, mas atualização relacional da pessoa. A noção de pessoa guarani não se constitui, assim, como substância fixa, mas como processo de alinhamento entre sopro (*nhe’ẽ*), sombra (*ã*) e, adicionando outro elemento, caminho (*tape*). A partir dessas definições, a pessoa guarani se compõe no ato do movimento. O caminhar atualiza, no próprio percurso, a condição da pessoa, cuja formação depende do sopro, da sombra e do caminho.

Além dos pontos levantados, também devemos lembrar que o *djagwatá* não é uma força individualizada. Como transcrevi a fala de Lenira Djatsy na seção anterior: *a gente pode caminhar hoje porque os nossos antigos caminharam. E conectando com a nossa ancestralidade, podemos seguir em frente por novos lugares diferentes*. Logo, os antigos são aqueles que possibilitaram o caminhar por terem aberto caminhos como quem usa o facão e abre picadas na mata.

Os Araweté, povo tupi amazônico, possuem uma terminação de liderança que podemos relacionar com o *djagwatá* e a posição de ancião. Viveiros de Castro (1986) identifica o *tenetãmõ* como “em primeiro lugar”, “o que segue em frente”, “o que começa”; é aquele que toma a iniciativa nas excursões pela mata, na pesca e na coleta de mel, sempre seguido por seu grupo. Além disso, ao mesmo tempo em que a chefia do *tenetãmõ* agrega coletivos, sua função de liderança também participa da dispersão de grupos. Como disse o autor, “o próprio contexto que definiria o âmbito de ação de um *tenetãmõ* de aldeia, em vez de ser um de ‘unificação’ do grupo local, é um de produção de dispersão” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 310, grifos originais).

As *nhandedjaryi* e os *nhanderamõi* ocupam posição de prestígio dentro do *djagwatá*, como aqueles que *já caminharam muito*. Análogo aos *tenetãmõ* dos Araweté, os anciãos tupi guarani são aqueles que, por terem “seguido na frente” dos mais novos, possibilitam a *abertura de novos caminhos*.⁵⁸

Djagwatá também encontra paralelo em outro conceito, trabalhado por E. Benites (2021, p. 275): *ombohekorã*, que o autor define como “demonstrar modos de ser para outras pessoas, mostrar os caminhos por onde devem andar no seu modo de ser”. Se *djagwatá* descreve o

⁵⁸ Para pesquisa futura, a relação entre o *djagwatá* tupi guarani e a produção de dispersão pelos *tenetãmõ* araweté pode iluminar a análise das dispersões dos grupos Tupi Guarani, retomando Mainardi (2010; 2014).

conhecimento como produção em movimento (caminhar que é ao mesmo tempo aprendido) *ombohekorã* nomeia o gesto de quem caminha à frente e, ao fazê-lo, abre trilha para outros. Não se trata de instrução, mas de precedência. Quem demonstra modos de ser não ensina uma “técnica”, mas mostra com o próprio passo que o caminho existe e que pode ser percorrido por outrem. Já dissemos que o conhecimento não é de posse dos humanos de uma perspectiva guarani (TESTA, 2018). Somado a isso e relacionando *djagwatá* com *ombohekorã*, a pedagogia é, antes de tudo, um movimento compartilhado que segue os rastros do conhecimento cultivado pelos mais velhos.

Com foco em Nhamandu Mirim, a aproximação dos contextos revela uma complexidade de caminhos mais ou menos antigos abertos pelos mais velhos. A fundação das *tekoá*, do Bananal à Piaçaguera⁵⁹, estabelece locais propícios ao caminhar dos mais novos. Resta investigar como essas escolhas de caminhos e locais são feitas.

Sistema ético de conhecimento

Adoto aqui *djagwatá* como categoria analítica que permite descrever um conjunto de práticas e disposições em que “caminhar” aparece não apenas como deslocamento espacial, mas como forma de aprender “no” e “com o” território. Portanto, estamos falando da produção de conhecimento em movimento, onde aprender envolve experimentar trajetos. Ao experimentá-los, esperamos tropeços, retornos e correções; no projeto de conhecimento tupi guarani, errar é parte do caminho. Com isso, o *djagwatá* envolve um regime de aprendizagem que vai além da transmissão verbal e inclui atenção aos indícios do caminho, os encontros e efeitos que a circulação produz nas pessoas.

⁵⁹ O próprio nome do território já é um enunciado disso. Piaçaguera, como dizem os Tupi, significa “lugar de passagem”, diretamente relacionado a rede de trilhas e picadas nele presentes, percorridos pelos Tupi ao longo de séculos. Ao que me parece, nomear o território como passagem é recusar a lógica do enclave: a terra não é um ponto fixo, um lugar onde se está parado, mas onde caminhos (*tape*) se cruzam. O pesquisador Kaiowá e Guarani, Eliel Benites (2021, p. 276), irá diferenciar os *tape* presentes no cotidiano kaiowá em ao menos cinco tipos: *tape guasu* (estrada grande, como as ruas da cidade e rodovias), *tape guasu'i* (caminho de largura média, onde veículos menores conectam regiões dentro da território), *tape po'i* (caminhos estreitos, que ligam os núcleos familiares kaiowá), *tape joaju* (uma espécie de ponto ou nó entre caminhos distintos) e *tape rendy* (só acessível aos rezadores, através do canto, ou quando da morte de uma pessoa, no caminho iluminado até a morada celeste pós-vida). Em uma interpretação um tanto metafórica de minha parte, diria que a interpretação da palavra Piaçaguera, nessa tipologia, seria como um conjunto de *tape joaju*, um emaranhado de nós onde caminhos de distintas ordens se encontram.

Vejamos primeiro a questão dos “caminhos”. Eles podem ser traduzidos pela noção de *tape*. Testa (2018) formula uma advertência dos mais velhos contra o “vagar” pelos caminhos (*tape rupi*), recomendação que visa atenção e firmeza no passo. Na literatura guarani, o caminhar “à toa” é um problema pois nele não se escuta; não há leitura dos sinais e o devido cuidado às relações que compõem a mata e o território. Os *tape*, no *djagwatá*, pressupõem que o caminhar parte de uma orientação que reorganiza os caminhos pelo aconselhar (*nhemonguetá*). A partir disso, os *tape* participam da formação de conduta das pessoas.

Restrições e orientações de conduta são questões éticas. Num sistema guarani de recomendações, respeitando as relações que constituem os corpos e territórios, os vetores de *porã* e *vai* são cruciais: eles são explícitos no caráter avaliativo do conhecimento. Macedo (2011, p. 25) descreve *vai* como princípio agentivo ligado ao “feio, ruim”, à “predação” e à “perecibilidade”, enquanto *porã* se associa ao “belo”, “bom”, “incorrutível e imperecível”. Esses vetores atravessam diferentes escalas da socialidade guarani e interferem na concepção de pessoa, incluindo sua saúde.

Sobre o erro constitutivo da existência terrena e o caminhar *porã*, vejamos o relato transcrito do *xeramoí* mbya Mario Guimarães, que se encontra dentro de uma coleção do Centro de Trabalho Indigenista intitulado *Guata porã/belo caminhar*.

Quando a pessoa não falece na Terra e vai para a morada de *Nhanderu*, nós o chamamos *Nhanderu Mirim*. Eles são os segundos donos da Terra. *Nhanderu Tenonde* é o primeiro dono da Terra. O segundo são aqueles que, há muito tempo atrás, caminharam e passaram para *Yvy Marã e’y*. O primeiro *Nhanderu Mirim* era também uma pessoa, que era *tekoaxy*, um mero ser humano, que erra. *Nhanderu* mesmo que nos fez assim, para sermos *tekoaxy*. Mas, como é que os *Nhanderu Mirim*, sendo *tekoaxy*, conseguiam passar? Eles se concentravam na *Opy*. Eles rezavam e pediam pra *Nhanderu*, e *Nhanderu* mostrava o caminho. Ele dizia: “agora vocês podem ir”. O *Nhanderu Mirim rã* (aquele que será *Nhanderu Mirim*), ele inicia a caminhada. [...] Eles vieram de Paranaguá; passaram por Paraná. Oguata porã! Eles caminharam belamente, fizeram uma boa caminhada. Os *jurua* não tinham chegado ainda. Antes deles chegarem, nós já estávamos aqui, neste lugar. Eles, aqueles que seriam *Nhanderu Mirim*, tinham o pensamento dentro do coração, no peito, e só por isso que eles vieram. *Nhanderu* que falou aos *xeramõi* para fazerem essa caminhada, e as outras pessoas seguiam esses *xeramõi*. *Nhanderu* que dá esse conhecimento pra fazer a caminhada. Não caminhavam somente porque eles queriam. *Nhanderu* que mandava fazer essa caminhada. Foram os *xeramõi* e as *xejaryi* daquela época que abriram o caminho. Naquela época, era tudo mato fechado. Nem o branco existia naquela época. Mesmo assim, eles vinham caminhando. *Nhanderu* guiava, mostrava o caminho. Eles perguntavam para *Nhanderu*: “podemos ir?”. “Já está aberto o caminho. Vai mesmo”, diziam os *Nhanderu kuery*. Aí, eles andaram. Os mais velhos sempre andavam com *Nhanderu*, em espírito, sempre rezando. Eles caminhavam não só por caminhar, mas seguindo o propósito, o objetivo que eles tinham. *Guata porã*, o belo caminhar, é isso. Eles

fizeram a travessia; atravessaram o mar seguindo as orientações de *Nhanderu*. Eles atravessaram o mar; este mesmo mar que nós vemos hoje.

Para se tornar *Nhanderu Mirim* (fazer a travessia para *Yvy Maraey* sem falecer) é preciso *oguata porã*, “caminhar belamente”. Segundo Guimarães, envolve “reza” e “propósito”, não pode ser “só por caminhar”. Quem “inicia a caminhada” é aquele que será *Nhanderu Mirim*, o que também remete a ideia de *tenetãmõ* araweté. *Nhanderu* indica os caminhos e “dá esse conhecimento pra fazer a caminhada”. Na condição daquele que pode errar, daquele que pode adoecer (*tekoaxy*), é recomendado aos humanos seguir as orientações de *Nhanderu* para efetuar o desejado *belo caminhar*.

Mas qual o perigo para aqueles que não caminharam como *Nhanderu* indicou? Como continuou Mario Guimarães, “*Nhanderu* mesmo que escolhia aquelas pessoas que obedeceram à regra. E ele levava essas pessoas. Aqueles que fizeram algum mal pra alguém ficavam”. O lugar do erro, nesse sentido, pode comprometer a passagem à *Yvy Maraey*.

Apoiando-nos no caso tupi guarani, como indicado pelas caminhadas de Vagner, caminhar pela floresta sem atenção também pode ocasionar em perigos. Um encontro despretenso com *Caipora* pode custar a vida.

Por outro lado, em situações de aprendizagem os mais jovens não só podem como devem errar. Pelo menos é o que mostrou Lenira quando disse que não há *alunos ruins*, só *alunos difíceis*. Alunos com dificuldades não são “fracassados”, como nas pedagogias da marginalidade escolar. Seus erros indicam caminhos.

Em Ingold (2015), caminhar é modelo pedagógico porque desloca o aprendizado do acúmulo de “conteúdos” para a prática da atenção ao mundo. Em vez de inculcar conhecimentos “dentro” da mente, educar pode significar levar para fora, “convidar o aprendiz para dar uma volta” (INGOLD, 2015, p. 23). Oposto ao dédalo, a metáfora do labirinto ajuda a precisar o lugar do erro nesse tipo de formação. No labirinto, a questão não é escolher entre opções pré-dadas, mas manter-se na trilha, o que exige “atenção contínua” (INGOLD, 2015, p. 25-27). Se aproximamos isso do *djagwatá*, o tropeço deixa de ser mero fracasso e passa a nomear o momento em que o caminhante (e o aprendiz) precisa reorientar o passo.

Errar aparece como efeito de uma distração, de uma atenção que não foi “educada” o suficiente para reconhecer sinais sutis do caminho. Os conselhos (*nhemonguetá*) buscam

afinar essa potência sem reduzir o erro à falta. O erro aos Tupi Guarani, da perspectiva que tomo, torna visível que “aprender andando” é uma improvisação criteriosa. Conhecer implica experimentar, ajustar e retomar o percurso habitando o erro.

Danaga (2018b, p. 81) formula essa mesma ênfase no paralelo com Ingold. O aprender se constitui na prática cotidiana (“estar no mundo”), não na transmissão de representações prontas. Daí a centralidade do “mostrar” e do “pegar o jeito da coisa” (DANAGA, 2018b, p. 84). A escola é um espaço ambíguo nesse enquadramento. Ao mesmo tempo que pode ampliar os instrumentos de interlocução com os *djuruá*, não monopoliza a formação da pessoa, que continua nas relações com parentes, na *Opy* e no território (DANAGA, 2018b, p. 89-96).

Nessa chave, o erro também é dado etnográfico relevante. Não como inadequação individual, mas como descompasso relacional que pede correção, escuta, reorientação. É um problema prático e, ao mesmo tempo, ético, já que certos enganos (nos nomes, nos conselhos, nos modos de circulação) repercutem sobre o corpo e o bem-estar.

Em síntese, no *djagwatá*, aprender é andar em caminhos (*tape*) povoados de relações. Exige-se do caminhante a leitura fina dos sinais destes caminhos, nunca separando conhecimento e ética. O conhecimento se qualifica e se prova pelos efeitos *porã* ou *vai* que produz. A partir disso, o “erro” pode ganhar dupla feição em contextos Tupi Guarani: de um lado, é parte do próprio regime formativo, porque ninguém nasce pronto para perceber, e a atenção se educa em correções sucessivas; de outro, tem riscos reais quando desorganiza relações e expõe a pessoa a encontros ou consequências que não eram visados. O caminhar atento, aconselhado e continuamente reajustado é a forma concreta na qual um saber se torna *porã* em uma vida em movimento.

TERCEIRA PARTE

Etnografia na escola

Capítulo VI – Esboço de experiências em aula

O caminho das pedras

Em uma aula conjunta entre a turma dos Anos Iniciais e a turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental, as professoras Kathelyn e Leandra propuseram uma atividade fora da sala. Primeiro, reuniram os jovens para uma caminhada até a entrada fora da aldeia, que circunda o território de Piaçaguera. Aos lados da estrada, em pequenas porções de mata, haviam diversos galhos e pedras, em diferentes tamanhos, formatos e cores. As professoras guiaram os estudantes a escolher madeiras secas para servir de lenha. No caso das pedras, explicaram que as crianças fariam um artesanato, e por isso, deveriam escolher pedras com formatos que lhes lembrassem imagens ou tivessem tamanho e formato adequado para tintura.

Os pequenos aproveitaram para brincar no trajeto. Alguns pregavam peças nos colegas, cutucando com os galhos que encontravam. Outros se desafiavam a levantar troncos pesados, rindo das tentativas falhas e dos encontros inesperados com formigas. Havia também aqueles que tentavam imaginar, nos formatos das pedras, figuras de animais e objetos cotidianos.

Retornando ao pátio da escola, as professoras acenderam uma fogueira e convidaram os estudantes a sentarem em círculo, sob pequenos troncos cortados. Me convidaram também e sentei em um dos banquinhos. Leandra começou falando sobre os sonhos: *O sonho é uma parte da nossa vida. Não é que a gente está dormindo que não é vivido, mas o sonho indica coisas pra a gente, de como pode ser o nosso dia, que a gente deve se cuidar.*⁶⁰

Após uma breve explicação, a professora pergunta quem quer compartilhar os sonhos que tiveram na noite anterior. Talvez por timidez, até pela presença de um estranho como eu, os pequenos ficaram em silêncio. Percebendo a situação, iniciou ela mesma a roda de conversa. Logo, alguns dos jovens começaram a compartilhar suas experiências oníricas.

Lígia Almeida (2016; 2022) examinou a importância dos sonhos para os Tupi Guarani que vivem na aldeia Ywy Pyhaú. Segundo a autora, os *xeke rupi* (sonhos) são o meio central de

⁶⁰ Arquivo pessoal. Setembro de 2025.

relação entre os agentes do cosmo. É através deles que se recebe os *mborai* (cantos-reza), orientações e revelações de *Nhanderu*, que influenciam decisões cotidianas e processos coletivos como a mudança de aldeia. Por integrarem o movimento da pessoa, os sonhos se ligam às práticas territoriais, às concepções de corpo-espírito e às relações de parentesco. Assim, viver com parentes, em uma terra boa, fortalece as famílias e cria condições para bons sonhos.

Após o momento de partilha dos sonhos, as professoras instruíram as crianças a lavar as pedras e secá-las perto da fogueira. Com as pedras secas, sentaram-se nos bancos do espaço aberto. As docentes distribuíram pincéis, copinhos plásticos d'água e potes de tinta guache. Iniciava-se um exercício de *fazer artesanato nas pedras*, que consistia em pinturas de grafismos, figuras geométricas, paisagens, animais e plantas na superfície das rochas.

Foi curioso verificar os diversos tipos de pintura que as crianças escolhiam para suas pedras. Houve crianças que identificaram, nos pequenos detalhes de suas superfícies, caminhos para seguir com o pincel, que resultariam em paisagens. Uma pintou, nas duas faces da pedra, um barco velejando: numa face, noite; na outra, dia. Uma menina enxergou um ovo no formato da pedra e pintou-a inteiramente de branco, afirmando aos que perguntavam: *é um ovo*. Ao olhar a pedra que eu havia pego, ela sugeriu que parecia uma fatia de melancia. Segui a ideia conforme indicado, tendo sua ajuda e de mais um pequeno, que observava a conversa, fazendo as sementes da melancia no processo de finalização da pintura.

As atividades sugeriram diversas coisas. A primeira delas é sobre o movimento dos corpos no trajeto de ida e volta. Esse movimento não ocorria sem conversas, brincadeiras e trocas de aprendizado (entre adultos, entre crianças e entre crianças e adultos). Mesmo em situações não verbais, os gestos e risos davam o tom das peças pregadas com galhos, troncos e pedras, principalmente nas relações entre as crianças. As professoras, conversando entre si e com pequenos que se aproximavam, indicavam onde ir, parar e voltar como quem lidera andando na frente, mas sem nunca alterar o tom da voz. Como dizia Lenira, *ser liderança é acolher, cuidar: dar puxão de orelha quando deve e guiar o caminho de quem segue*⁶¹.

Não percebi separação por faixa etária das crianças. Exceto pela separação do estatal, em Anos Iniciais e Finais do EF, se integram nas atividades coletivas que as professoras propõem.

⁶¹ Arquivo pessoal. Setembro de 2025.

O nível de atenção das professoras se mantém em ambas as instâncias porque o número pequeno de estudantes permite acompanhamento individual.

As pinturas revelam a visão das crianças sobre as relações educativas de que participam. Elas informavam umas às outras sobre as fontes de suas figuras, que podiam variar entre locais dentro do território ou em outras aldeias que visitaram em caminhadas com seus familiares. Como já vimos, isso pode ser compreendido dentro do contexto de *djagwatá* como prática de construção da pessoa⁶².

Havia também os pequenos que gostariam de fazer o que outros já faziam. No caso do ovo, um menino ouviu a menina contar sua ideia e pediu ajuda para fazer o mesmo, dando opiniões no processo. Em nenhum momento as crianças trataram aquilo em chave de autoria. Aquele conhecimento não pertencia a ninguém, mas circulava entre eles, próximo do que Testa (2018) mostra sobre a socialização do saber entre os Guarani Mbya.

Errar não é um problema, mas uma questão

Naquela manhã de avaliações escritas na EEI Nhamandu Mirim, a professora Kamilla aplicou aos jovens dos Anos Finais do Ensino Médio um conjunto de dez questões que alternavam entre múltipla escolha e dissertativa. As questões tematizavam conhecimentos da cultura Tupi Guarani, conforme ensinado dentro da disciplina de Saberes Tradicionais.

Perguntei à professora se poderia ler as questões enquanto os alunos faziam as atividades. Respondendo que sim, analisei os papéis da prova. A própria professora elaborou o material com base no que haviam ensinado durante aquele bimestre. Kamilla contou que sua formação na LINDI influenciou tanto o formato da prova quanto a maneira de trabalhar alguns conteúdos. O curso incentivou pesquisas sobre a própria cultura, que envolviam entrevistar os mais velhos sobre assuntos determinados ora pelos docentes, ora pelos alunos-professores.

Do ponto de vista antropológico, o material era fascinante: era uma reflexão interna sobre o conceito de *cultura*. Há diferença entre *cultura* e *tradição* quando os Tupi Guarani as falam em seus discursos, ou essas duas palavras exprimem um mesmo valor? Afinal, estamos

⁶² Conferir o Capítulo V.

falando de uma disciplina que é nomeada de Saberes “Tradicionais”. Já vimos, em outros momentos, Tataendy dizendo sobre o que era da *tradição* e da *cultura*⁶³. Podemos considerar, como já feito na consolidada investigação de Manuela Carneiro da Cunha (2009), que o conceito de “cultura”, nesse contexto da educação escolar, é uma meta-reflexão forjada na relação com os não-indígenas? Ou estes termos de *tradição* e de *cultura* tratariam de conhecimentos que fazem parte da construção da pessoa tupi guarani e devem ser ensinados às crianças assim? As alternativas não são excludentes. Me parecem pequenos alertas que impulsionam questionamentos centrais de como os Tupi Guarani lidam com a alteridade na escola.

Parte das questões tematizavam o *Djatsyá*, a compreensão temporal guarani sobre os ciclos da fauna e da flora, dividido entre *Ara Pyaú*, o tempo do renovo, e *Ara Ymã*, o tempo velho⁶⁴. As perguntas partiam desde respostas mais simples, como a nomeação destes tempos, até questões dissertativas que exigiam maior correlação cotidiana, como as atividades e resguardos que cabem em cada período.

Uma das estudantes que fazia a prova constantemente levantava dúvidas. Ela dizia que o conteúdo *não entrava na cabeça*. Naquele momento, Kamilla se dispôs a ler as questões em voz alta, junto com ela. Kamilla fazia questão de vocalizar seu pensamento sem dar a resposta, apenas orientando o raciocínio da aluna. *Se no <Ara Ymã> o clima fica mais frio, nós fazemos...* e deixava a menina completar.

A insegurança da jovem, por outro lado, era evidente e frequentemente externalizada. *Essa aqui eu não sei mesmo, esqueci* i dizia em algumas questões. Kamilla respondia: *Pensa, você faz isso sempre, vê as pessoas aqui no território fazendo. Você sabe sim*. Em um momento de maior êxtase, a menina perguntou à professora: *Mas e se eu responder errado?* No mesmo instante, Kamilla rebateu com tranquilidade: *Não existe resposta errada, nem resposta certa. Escreve o que você pensa*.

A menina terminou a prova, assim como os outros alunos. Meus estranhamentos giravam em torno daquelas situações entre a aluna e a professora. De fato, a sala não ficava em silêncio, como nas escolas não-indígenas em momentos de avaliação. Os alunos conversavam entre si,

⁶³ Ver Capítulo IV.

⁶⁴ O *Djatsyá* e os tempos *Ara Pyaú* e *Ara Ymã* foram abordados propriamente no Capítulo VIII.

tiravam dúvidas com a professora e vocalizam em alto e bom tom seus pensamentos quanto às respostas. *Se não existe resposta errada, nem resposta certa*, não há necessidade de colar⁶⁵.

O que parece desordem tem propósito. Para Kamilla, as avaliações servem para saber o que os alunos *pensam*. Cada resposta será diferente, afinal, porque os estudantes são os manejadores da própria *cultura* com seus parentes.

Como conferir objetividade numérica ao processo avaliativo, exigido pelas plataformas do Estado de SP? Kamila enfrentava esse desafio por uma série de fatores: *se o aluno participou, se ele se empenhou nas aulas e não teve preguiça*, [... a resposta] *faz parte daquilo que nós vivemos*.

Portanto, o eixo de avaliação se desloca do acerto como medida universal para o pensamento situado. Para o estudante indígena, trata-se de reorganizar o que sabem a partir do que vivem. Evidentemente, para as professoras, é preciso traduzir essa dinâmica em registros e critérios exigidos na plataforma digital. E o que nas gramáticas escolares *djuruá* seria “erro” ou “falta”, emerge como ocasião de fala e de elaboração. Em momentos de sala, a professora abre novas perguntas sobre o conteúdo e formas de aprendê-lo com os alunos. Errar não é um problema — é uma questão. Mais do que uma.

Na tradução entre mundos

Os dois estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental presentes abriram suas apostilas didáticas do Estado e localizaram a última página que visitaram na aula anterior de Ciências. A professora Kamilla revisa rapidamente o material e pede a atenção da turma. *Certo, vamos lá*. A aula era sobre a poluição de fontes hídricas por microrganismos. O tema tinha interdisciplinaridade, envolvendo conhecimentos da formação de cidades, da produção de dejetos industriais e da composição bioquímica dos microrganismos.

⁶⁵ Veja como isso contrasta com o observado por Amanda Rodrigues Marqui (2012) em etnografia realizada junto a um grupo Guarani Mbya. A autora identifica que o que poderia ser classificado como “cola” ou “desvio”, no contexto mbya funciona como a atualização da categoria nativa *nhanhembo’e*, “nós nos ensinamos” (MARQUI, 2012, p. 75) ou um “nos fazemos aprender uns com os outros”. Mesmo que no caso de Nhamandu Mirim não tenha observado a cola, quase como uma coisa desnecessária dada a natureza da avaliação, em ambos os casos, parece haver uma recusa ao dispositivo de atomização escolar (no caso de Marqui, entre alunos; no caso de Nhamandu, entre professora e aluna) e uma certa subversão no sentido de que o “tornar-se aluno” não implica na anulação do “tornar-se Guarani”.

Na abertura da sessão, Kamilla propôs um exercício de rotatividade de leitura. Com eu e ela inclusos, cada um dos quatro lemos um parágrafo, seguido pelo colega ao lado até se esgotarem os trechos. Passamos por termos técnicos das ciências naturais que engasgaram nossa fala, e eles foram importantes para a realização dos exercícios seguintes. Quando não sabíamos do que se tratava, perguntávamos uns aos outros seu significado. Caso não satisfeitos com a resposta, a professora procurava em páginas da internet até encontrar a melhor forma de comunicar aos estudantes.

Ao longo da leitura, a professora intercalava explicações sobre o que os trechos queriam dizer — tradução que se estendia também às informações encontradas nas buscas online. Por exemplo: em um determinado momento, o material didático apontava para as porcentagens de água salgada, água doce e água potável em reservas naturais. Vendo o baixo percentual de água potável, a professora perguntou aos estudantes se conseguiam imaginar a água na aldeia acabando. Os jovens deram risada. Era inimaginável para eles que as fontes hídricas de Nhamandu Mirim e de Piaçaguera se esgotassem. Há lagos por toda parte, o Rio Escuro cortando o território, cachoeiras em regiões próximas por onde se refrescam em dias de intenso sol. Para que compreendessem a gravidade do tema, a professora construiu uma ponte de entendimento, primeiro pela pergunta e depois por uma explicação contextual. *Nas cidades tipo São Paulo, tipo onde o Pedro mora, o pessoal pega água encanada, mas também joga esgoto no rio, joga lixo no chão. Lá, mora um montão de gente, e muita gente usa muita água. [...] Eles nem veem o rio, fica debaixo da terra.*⁶⁶

Essa operação pedagógica de Kamilla é análoga ao gesto de tradução parcial de De La Cadena (2015). A partir das conexões parciais⁶⁷, De La Cadena situa a comunicação entre seus interlocutores, Nazário Turpo e Mariano Turpo, com agentes do Estado peruano. A autora afirma que, nessas situações, os primeiros “sabiam que o que estavam dizendo não era exatamente o que queriam dizer, mas também sabiam que, sem essas aproximações, não seriam ouvidos de forma alguma” (DE LA CADENA, 2015, p. 26. Tradução livre). A tradução, portanto, é uma prática de mediação relacional, não a conversão de dois códigos.

⁶⁶ Arquivo pessoal. Setembro de 2025.

⁶⁷ A conceitualização formal de conexões parciais (*partial connections*) foi introduzida por Marilyn Strathern (2004). Strathern usou o termo para descrever como ideias e relações sociais se interconectam de forma não totalizante — ou seja, elas compartilham elementos sem se fundirem completamente, permitindo a comparação e análise sem pressupor equivalência. A influência direta da autora é certamente a ideia de conhecimento situado (*situated knowledges*) e parcialidade da perspectiva que Donna Haraway (1988) utiliza como crítica ao universalismo e objetividade no saber científico. As conexões parciais são o pilar de toda a etnografia de Marisol de la Cadena em *Earth Beings* (2015), que retoma e adapta esse conceito para pensar ontologias divergentes e a coexistência de mundos distintos no contexto andino.

Ao traduzir termos técnicos, Kamilla traduz experiências de mundo. A professora torna inteligível aos estudantes problemas que, embora reais para os habitantes da cidade, podem soar irrelevantes na *tekoá*. Ela procurou inscrever um conhecimento externo num corpo de saberes enraizado no território, sem no entanto apagar suas diferenças.

A tradução de Kamilla não é totalizante, como ela sabe. Ao oferecer um paralelo entre escassez urbana e abundância hídrica na aldeia, ela mantém uma diferença que não tenta resolver. Os estudantes continuam não concebendo a possibilidade de esgotar as águas na *tekoá* (pelo menos não causada por eles). Como diz De la Cadena, “a tradução era necessária, mas sempre parcial. O que ficava sem traduzir era o que mais importava” (2015, p. 239. Tradução livre). O excesso irreduzível pela lógica da escassez urbana é o que afirma a especificidade do mundo de Nhamandu e a necessidade de garantir a continuidade do *tekoá*.

O problema também suscita a equivocação controlada de Viveiros de Castro (2018). Uma tradução em que os termos coincidem, mas os significados que os sustentam estão em solos radicalmente distintos. Vejamos como o autor relaciona essa ideia com a cosmologia perspectivista que ele assume aos povos ameríndios:

O problema para o perspectivismo ameríndio não é, portanto, descobrir o referente comum (digamos, o planeta Vênus) de duas representações diferentes (digamos, a “Estrela da Alva” e a “Estrela Vespertina”). Pelo contrário, é tornar explícita a equivocação insinuada em imaginar que quando a onça diz “caxiri” ela se refere à mesma coisa que nós (quer dizer, uma poção saborosa, nutritiva e inebriante). Em outras palavras, o perspectivismo supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis, as mesmas representações e outros objetos, um único significado e múltiplos referentes. Portanto, o objetivo da tradução perspectivista – a tradução sendo uma das tarefas principais do xamanismo, como sabemos (CARNEIRO DA CUNHA, 1998) – não é encontrar o “sinônimo” (uma representação correferencial) na nossa linguagem conceitual humana para as representações que outras espécies de sujeito usam para falar da mesma coisa. Ao invés disso, o objetivo é evitar perder de vista a diferença escondida dentro de “homônimos” equivocais entre nossa língua e a língua de outras espécies, já que nós e eles nunca estamos falando das mesmas coisas. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 252).

O perspectivismo sugere consequências metodológicas e políticas profundas: habitar a diferença sem reduzi-la à semelhança. O professor indígena, atuando na escola, ocupa precisamente esse espaço. Como diplomata cosmopolítico, representa um mundo perante outro sem traduzi-lo por completo. Assim como o *arandu* vem de *Nhanderu*, o conhecimento dos brancos é igualmente situado, proveniente dos *kwatiá* (papéis) acumulados em

bibliotecas. As professoras não fundem esses mundos, mas negociam entre eles. Fazem da escola um lugar onde a incomensurabilidade não precisa ser resolvida para ser habitada.

A escola, por sua própria forma, é um espaço cosmopolítico latente. Instituição estatal que, “nas mãos” de professores e comunidades indígenas, opera também segundo os termos de construção da pessoa daquele povo. O papel do professor é cosmopolítico porque a didática o exige: negocia ontologias cotidianas para permitir a coexistência de saberes sem apagamento.

Capítulo VII – Sobre a questão linguística

Oficina linguística

Desde o início da invasão européia, os Tupi Guarani passaram pelos modelos de educação escolar que discutimos antes⁶⁸. Quase todos, com especial atenção à língua. Até a língua materna ser “valorizada” nos textos constitucionais, o lema era transformar “selvagens” em “civilizados”. A língua nativa era proibida pelos cristãos, que ensinavam o português como língua única. Atualmente, a língua cotidiana dos Tupi Guarani é o português. Eles não consideram-na como língua principal, mas sim o guarani nhandewa. Por esse motivo, a busca dos professores e dos mais velhos é pela *retomada* (termo nativo) da língua nhandewa.

É comum que processos de revitalização linguística aconteçam principalmente na escola formal (D'ANGELIS, 2014; AMARAL, 2022). Mas para que a língua esteja *viva*, como querem Lenira, Vagner e as professoras Kamilla, Leandra e Kathelyn, sabem que a comunicação fora do ambiente escolar é essencial. Ela precisa ser falada em diversas ocasiões cotidianas, não só escolares ou rituais, como na *casa-de-reza*. Precisa ser comunicada em todos os ambientes: dentro das casas, nas brincadeiras e até em mensagens de celular.

Para que a língua circule no cotidiano, os Tupi Guarani consideram a ajuda dos mais velhos indispensável. Pude acompanhar uma oficina linguística na *tekoá* Tabaçu Reko Ypy que tinha esse caráter. A atividade contou até com a presença de Deusdeth, funcionários da FUNAI e linguistas de uma ONG parceira, e foi contabilizada como atividade letiva. O contato intergeracional entre alunos, professores e anciãos, estes como *mestres sabedores*, catalisou discussões relevantes sobre a língua guarani e o papel da escola na *retomada*. Transmito uma delas abaixo.

Uma professora da escola de Tabaçu conta um ocorrido com seus estudantes. No momento em que estavam escovando os dentes, os pequenos perguntam à professora se existia alguma palavra na língua guarani para o objeto “escova de dente”. A busca por um correlativo

⁶⁸ Refiro-me aqui à primeira seção do Capítulo III.

linguístico precisou dos mais velhos, e a professora teve a ideia de chamá-los para discutir com as crianças. O consenso foi criar uma palavra nova, sem significado prévio em aglutinação, mas com sons correntes na fonética guarani: *inha*. Esse neologismo resulta de sons correntes na língua que antes não faziam sentido juntos. *Inha* surgiu então do movimento de professores, mais velhos e crianças para incluir na língua uma palavra que não existia, mas que agora faz parte da vida dos falantes.

Sobre isso, um outro professor de Tabaçu emendou: *Como aprender a língua se não pela prática? Existem verbos que deixaram de existir porque não há a prática. Como se fala “pintar cerâmica”? Se não se faz a cerâmica, não se sabe*. Por isso, segundo ele e os demais presentes em concordância, a *retomada* da língua envolve também *retomar* atividades tradicionais e transformá-las conforme o contexto em que vivem. O exemplo da cerâmica ilustra isso. A argila, seu material principal, abundava no Bananal, mas seria necessário procurá-la em Piaçaguera ou encontrar alternativas. Além disso, entre seus usos estavam as urnas funerárias. Mas Piaçaguera não tem cemitério. A partir disso, o grupo iniciou uma discussão sobre a fundação de um cemitério no território. Alguns mais jovens diziam que *nunca descansariam* se não fossem enterrados ali. Os mais velhos alertavam os cuidados necessários para a abertura, incluindo a regra de que o primeiro a ser enterrado deve ser idoso. Uma anciã complementa com a história de um cemitério que foi aberto com a morte de uma criança, e diversos jovens começaram a falecer naquele território⁶⁹.

A questão linguística se entrelaça com as práticas culturais e a vida cotidiana da comunidade. A *retomada* pela escola faz dela um lugar onde a presença dos mais velhos deve ser contínua, integrada em atividades didáticas que os envolvam. Os anciãos tupi, assim como “os língua” dos Pataxó, precisam de uma mobilização conjunta com os pesquisadores jovens. No caso da língua pataxó, ilustrado por Bomfim (2017), a “retomada” exigiu da Secretaria de Educação a contratação de professores pataxó. No caso da EEI Nhamandu Mirim, se houver abertura do EM e do EJA em 2026, será preciso contratar novos professores, sendo em sua maioria não-indígenas, fato que retoma a discussão pela criação de uma categoria específica no Estado de São Paulo.

⁶⁹ Arquivo do autor. Setembro de 2025.

Materiais didáticos

Uma das principais estratégias para a *retomada* do guarani nhandewa em Nhamandu Mirim consiste no uso de materiais didáticos próprios. Pude observar cartazes lúdicos nas paredes (presumo que para alfabetização dos menores, apesar de não ter presenciado), além de uma apostila ilustrada com histórias tupi guarani adaptadas, textos em guarani e exercícios.

Confeccionada por Lenira Djatsy, a apostila didática reúne um conjunto de narrativas contadas e vividas por seu esposo, Vagner Tataendy. Boa parte dessas narrativas são histórias curtas, que contam acontecimentos de quando Tataendy ainda era pequeno e vivia na aldeia do Bananal com sua família. Há também algumas histórias mais atuais, que Djatsy pode presenciar com os próprios olhos. Em todo caso, Lenira escreveu e adaptou os acontecimentos em guarani nhandewa para o público infantil, com ilustrações de um antigo morador do território.

Esses textos se aproximam, na literatura ocidental, do gênero da fábula. São histórias curtas que ilustram uma lição ética ou princípio de conduta, a “moral da história”. Ambas as características aparecem nas narrativas da apostila, com lições de conduta próprias da *tradição* dos Tupi Guarani. Com isso, ao narrar fatos cotidianos da época em que vivia no Bananal, as histórias do jovem Tataendy remetem a uma série de elementos compartilhados como *tradicionais*, que participaram de sua construção como pessoa tupi.

Além disso, as histórias cumprem o papel idiomático de ensinar a *tradição* oral pela via letrada. Evidentemente, essa foi a estratégia encontrada pela comunidade para ensinar a escrita, a leitura e a vocalização do guarani nhandewa junto com a formação de pessoas que compartilhem (ou ao menos conheçam e reflitam sobre) as condutas boas e ruins de um Tupi Guarani. A *retomada* da língua guarani de que falam meus interlocutores caminha lado a lado com o que outros tupi chamaram de “*resgate da cultura*” e de “*revitalização cultural*” (MAINARDI, 2011; DANAGA, 2016). O termo resume práticas e conhecimentos que os indígenas dizem ter perdido no contato com os brancos, uma alegação que parece ser comum também a outros povos (GALLOIS, 2005). Entre elas, a comunicação na língua “nativa”. Dentro das estratégias de “resgate”, aparece a produção de artefatos reflexivos sobre a própria cultura, que Carneiro da Cunha (2009) nomeia “cultura” com aspas.

A produção de materiais didáticos, como gravações, fotografias e textos, é ela mesmo um exercício da língua que se quer revitalizar. Ao mesmo tempo em que a produção cristaliza produtos da cultura, que cabe aos povos analisar criticamente, é preciso reconhecer que as ditas práticas “da tradição” têm formas atuais de manutenção igualmente relevantes para compreendê-las (CARNEIRO DA CUNHA, 2009; MAINARDI, 2011). Com isso, quero dizer que as apostilas em nhandewa de Lenira operam como prática contemporânea de circulação do conhecimento na *retomada da língua*. Mesmo que o caminho ainda seja longo, a elaboração de apostilas que registram conteúdos *tradicionais* na forma escrita já são um vetor de *retomada*.

Encenar e brincar

Voltarei ao campo para descrever os modos de utilização da apostila pelas professoras. A seguir, destaco duas ocasiões letivas que mostram, em exercícios orais e gráficos, a *retomada da língua* na escola. A primeira delas reúne duas aulas da mesma professora para turmas diferentes. A segunda consiste em uma aula só, mais lúdica, em um momento com ambas as turmas.

Como dissemos na seção anterior, a apostila didática confeccionada por Lenira Djatsy contém histórias que narram o cotidiano do jovem Tataendy em suas aventuras pela floresta. A professora Leandra propôs, em uma atividade didática da disciplina de Redação e Leitura, a declamação coletiva de uma dessas histórias. No conto ilustrado em quadrinhos com diálogos em nhandewa, Tataendy se aventura em expedições de caça por dois dias seguidos, sempre com sucesso. Na manhã seguinte, os pais alertam que caçar por três dias consecutivos traz consequências ruins, pois é um desrespeito aos ciclos da floresta. Escutando seus pais, Tataendy decide ir pescar, conseguindo respeitar a condição e trazer alimento para casa.

A professora primeiro fez a leitura da história integralmente em guarani nhandewa e depois a traduziu ao português de maneira fracionada. Essa atividade foi empregada nas duas turmas com o mesmo objetivo: encenar a história no papel de um personagem, lendo em nhandewa e representando com gestos as ações de cada quadro. Depois, devem indicar, em português, qual a moral da história. Na última tarefa, os alunos devem fazer suas próprias narrativas em

quadrinhos (preferencialmente em nhandewa), que também devam conter uma moral da *tradição* tupi guarani.

De início, notei certa diferença entre as duas turmas. Os mais novos tinham pouca ou nenhuma timidez em ler em guarani e encenar. Já os mais velhos gargalhavam uns dos outros, de vozes e gestos propositalmente exagerados, mas nunca da pronúncia alheia. Incentivavam-se a tomar a fala, entre a vergonha e a altivez. Minha presença como estranho provavelmente causou algum desconforto, mesmo que Leandra tenha dito que *eles são assim mesmo*.

Mas ambas as turmas pareciam desconfortáveis com a leitura da língua. Quando falavam sem o auxílio dos papéis, a dicção era mais clara. Grandes dificuldades apareciam nos momentos em que substantivos “de contato” (digamos assim) apareciam, pois não havia correlato no guarani nhandewa para “celular”, “carro” e outros. Mesmo as dúvidas dos alunos eram sanadas em português, sinal de que o caminho ainda é longo. Ainda assim, a professora apontou uma *grande evolução* dos estudantes com atividades nesse modelo.

Outra estratégia utilizada pelas professoras é a de realizar brincadeiras. A professora Kathelyn reuniu ambas as turmas para a última aula de uma sexta-feira a fim de instigar uma dinâmica mais descontraída com a língua. Coloco abaixo uma atividade realizada pelos estudantes, que teve a participação da professora como mediadora.

O nome da brincadeira era *djagwareté* (onça-pintada). Basta qualquer objeto leve, como uma bolinha de papel, que possa ser passado entre os estudantes. Sentados em círculo, cada um deve escolher para si o nome de um animal (*ewé*) em nhandewa. Todos precisam decorar o nome dos colegas, e quem disser errado (como na situação que exemplifico abaixo) perde e sai da roda. A brincadeira consiste na seguinte forma: i) joga-se o objeto para um colega falando seu nome; ii) aquele que recebeu deve dizer que aquele animal não se come; iii) a primeira criança retorna perguntando qual outro animal pode ser comido; iv) a segunda criança joga para uma terceira, dizendo o nome animal desta. Para facilitar o entendimento, exemplifico a situação abaixo, começando pela professora:

Professora: [joga o objeto para uma criança de nome *djaitxá* = paca e grita] *Djaitxá!*

Djaitxá: <*Djaitxá*> *não se come*.

Professora: *Então o que se come?*

Djaitxá: *Akuti!* [joga o objeto para a outra criança; *akuti* = cutia]

Akuti: *<Akuti> não se come.*

Djaitxá: *Então o que se come?*

Akuti: *Ka 'i!* [joga o objeto para outra criança; *ka 'i* = macaco]

[...]

E segue, assim por diante, até alguém esquecer ou errar o nome animal do colega.

Linguisticamente, a brincadeira *djagwareté* é um dispositivo de treino lexical por indexação social. Cada aluno se identifica com um *ewé* em guarani enquanto a roda exige memorizar esses substantivos sob pressão de tempo e de turno. Porém, a estrutura sintática dos intercâmbios permanece em português, enquanto o guarani entra como vocabulário no momento do arremesso — a palavra que aciona a brincadeira. Essa distribuição alterna entre uma zona de segurança comunicativa (em português) e uma zona de risco produtivo (em guarani).

Em conjunto, as duas cenas mostram a *retomada* do guarani nhandewa na escola como articulação entre texto, oralidade, corpo e interação entre pessoas. Ao mesmo tempo, as hesitações na leitura, o recurso recorrente ao português e a forma bilíngue da brincadeira mostram que o guarani como enunciado cotidiano ainda é uma fronteira em disputa. É a partir daí que a apostila e as dinâmicas lúdicas reforçam sua potência estratégica. Tecnologias e práticas pedagógicas situadas permitem, na visão das professoras, ampliar os repertórios dos alunos até que o guarani opere, ao menos, como modo de comunicação dentro da escola.

Capítulo VIII – Indigenizando a escola

Adaptações, indigenizações

Lenida Djatsy: *A função da escola é entender que cada criança é uma. Cada uma tem seu tempo, se desenvolve de uma forma. Hoje, como temos poucos alunos, temos tempo para nos adaptar a cada um. E também temos a possibilidade de adaptar a educação ao nosso contexto, à nossa realidade.*⁷⁰

Essa fala de Lenira Djatsy me foi dita em um momento em que conversávamos sobre o funcionamento da escola na *tekoá* Nhamandu Mirim. Em nossos diálogos, Djatsy sempre deixou evidente a importância de contextualizar a escola com o território, compreendendo que é a partir do segundo que se deve fazer funcionar a primeira.

Uma das *adaptações*, como ela chamou, é a do horário de início das aulas. As aulas começam às 8h da manhã para ambas as turmas e vão até 13h. Geralmente, os horários da educação escolar (principalmente em escolas não-indígenas) do período matutino iniciam às 7h. Assim também era em Nhamandu Mirim. Lenira atribuiu a mudança às condições climáticas do território. Pela proximidade litorânea, o dia costuma amanhecer com temperaturas baixas e fortes rajadas de vento. O horário foi adaptado às características locais sem resistência da Diretoria de Ensino de São Vicente, segundo Lenira.

A partir de então, junto das aulas, os horários de café da manhã e almoço também foram atrasados em uma hora. A partir das 7h30, a cozinheira da escola deixa os pães de leite com margarina sobre a mesa, ao lado de uma grande jarra de achocolatado e duas garrafas, uma de café e outra de chá preto. Os almoços às 13h, após a finalização das aulas, possuíam uma variação de proteínas conforme os dias da semana e disponibilidade dos produtos. O básico arroz e feijão era carimbo certo. Saladas de alface, acelga, repolho, tomate e cenoura compunham, nem sempre juntas, os acompanhamentos leves. Vegetais e folhas refogados

⁷⁰ Arquivo pessoal. Setembro de 2025.

também apareciam, como couve, abobrinha e cebola. Quanto as carnes, me recordo da bovina moída com molho de tomate, pedaços bovinos cozidos na pressão com batatas, e cozidos de frango.

Em uma passagem da profissional pela aldeia, pude conversar com a nutricionista responsável pelo estoque de alimentos da cozinha escolar. Funcionária da prefeitura de Peruíbe, município encarregado da merenda em todas as escolas da Terra Indígena Piaçaguera, ela comentou sobre a necessidade da compra de produtos de agricultura familiar para compor as mesas da escola. Segundo a Lei Federal nº 11.947/2009 do Programa Nacional de Alimentação Escolar, os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação devem contemplar uma porcentagem de 30% dos produtos de merenda produzidos por agricultores familiares, de assentamentos da reforma agrária e de comunidades tradicionais (BRASIL, 2009). O percentual aumentou para 45% neste último ano com a Lei nº 15.226/2025 (BRASIL, 2025).

A alimentação é uma das maiores dificuldades de *adaptação*. Como já vimos, grandes porções de Piaçaguera ainda sofrem as sequelas de décadas de mineração. O cultivo de alimentos tradicionais como *awati* (milho) e *mandi'o* (mandioca) é praticamente inviável.

Ainda assim, as professoras valorizam a alimentação tradicional e tomam iniciativas pela soberania alimentar dos jovens. Presenciei em mais de uma ocasião o preparo do *txipá*, uma massa típica com farinha de trigo, água e óleo assada na fogueira. Já anunciei que houve o cultivo de *awati* com variedades de sementes nativas, que apesar de terem se desenvolvido pouco, foram uma experiência onde os alunos acompanharam todo o processo, do plantio à colheita. As professoras pretendem fazê-lo como atividade escolar novamente em 2026.

Também a confecção de objetos da cultura material dos Tupi Guarani, tratada dentro de sala de aula, é algo que necessitou ser adaptado à realidade territorial. Em uma aula que juntou as duas turmas, a professora Kamilla leu o livro infantil *Tuiupé e o maracá mágico*, de Auritha Tabajara e Paola Torres (2024). Sintetizando brevemente, a história se passa pelo olhar da menina Tuiupé, que acaba se perdendo ao escapar de uma forte chuva e encontra uma ferramenta poderosa, o maracá, que pinta com as cores do arco-íris. A partir da história do povo Tabajara, Kamilla, Kathelyn e Leandra iniciaram a confecção de vários *mbaraká* com as crianças.

Nenhum material veio do solo de Piaçaguera; todos eram *adaptações*. Em vez de cabos de *takwara*, cabos de vassoura; em vez de fibra de *timbopewa*, cola branca e barbante; em vez de tinta natural, tinta guache. Mas só faço essa oposição pois o objetivo das professoras, como me informaram, é que os *mbaraká* possam ser produzidos com produtos do território no futuro. Por esse motivo, guardaram as sementes de cabaça, para plantá-las em uma nova atividade didática.

Tanto na alimentação quanto na confecção dos *mbaraká*, as atividades didáticas contavam com a participação dos jovens e o intermédio das professoras. Estas explicavam a necessidade de manter costumes que entre a juventude já não são tão frequentes. Tratava-se tanto de adaptar materiais quanto das formas de circulação do conhecimento.

Mainardi (2011) identificou nas falas de seus interlocutores em Nhamandu Mirim uma medida semelhante, expressa como “*resgate cultural*”. No momento em que a escola de Nhamandu estava sendo construída pelos moradores, os professores e demais membros da comunidade discutiam os conteúdos que deveriam ser ensinados na escola. Entre os acordos, apareciam a utilização concomitante e “complementar” da *oyguaçu* (a *casa-de-reza*) para o ensino de determinados conhecimentos, a necessidade de ensino dos cantos *mborai* na escola e do ensino da língua tupi guarani/guarani nhandewa (MAINARDI, 2011, p. 50-51). A conclusão da autora é de que “escola e casa de reza são locais de negociação, onde ocorre constante atualização/construção do conhecimento e do que pode ser Tupi Guarani” (MAINARDI, 2011, p. 54).

Apesar de ter frequentado poucos momentos na casa-de-reza, minha leitura se aproxima da autora. A única diferença está nos termos *adaptação* e *resgate cultural*, que apontam para direções próximas. A proposta se manteve ao longo dos anos e o objetivo da escola, na visão de moradores e professores, continua voltado aos conhecimentos *tradicionais*.

Célia Xakriabá (2018) nomeia as tentativas de implementar práticas tradicionais na escola de “indigenização da escola”. Esse processo ocorre quando se subverte, dentro do possível, a lógica da escola como instituição estatal, fazendo-a servir aos interesses indígenas. As escolas nas aldeias tornam-se também escolas “das” aldeias.

Nos exemplos elencados do horário escolar, da merenda e da confecção do *mbaraká*, a “indigenização” de que fala Célia Xakriabá aparece como tradução material e recomposição de práticas. A escola torna práticas e valores locais viáveis, mesmo com restrições.

Vejamos duas iniciativas nesse sentido. A primeira diz respeito ao ensino superior, onde as professoras de Nhamandu Mirim, em contato com outros professores e materiais formativos, desenvolvem estratégias de circulação de conhecimento em sala de aula. A segunda descreve a implementação do *Djatsyá* como calendário escolar e as consequências de incorporar a temporalidade tupi guarani na escola.

Experiências na Licenciatura Intercultural Indígena

As três professoras da Escola Estadual Indígena Aldeia Nhamandu Mirim estão cursando o ensino superior. A Licenciatura Intercultural Indígena – LINDI é ofertada pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp desde 2024. Kamila é uma das estudantes dessa primeira turma de formação para professores indígenas, enquanto Kathelyn e Leandra são ingressantes de 2025.

O regimento e as diretrizes seguidas pela LINDI foram formulados em um Grupo de Trabalho, intitulado “Por uma Licenciatura Indígena no estado de São Paulo” e articulado no âmbito do Fórum de Articulação dos Professores Indígenas do Estado de São Paulo. A extensão reuniu professores e gestores dos povos Guarani Mbya, Tupi Guarani, Kaingang, Krenak e Terena, em visitas aos territórios indígenas dos envolvidos. Segundo Lenira Djatsy, os elaboradores frequentavam os territórios dos colegas por uma semana do mês, durante os anos de 2017 e 2019. Nesse período de uma semana, além das reuniões que abordavam diretamente os regimentos, observavam as escolas em questão e analisavam os desafios específicos daquelas comunidades escolares.

O ingresso dos professores indígenas ocorre através de um processo seletivo diferenciado. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) descreve o processo seletivo com avaliação por banca e requisitos como a autoidentificação, o reconhecimento da comunidade, a residência permanente em Terra Indígena reconhecida ou reivindicada no Estado e a conclusão do Ensino Médio até o final do ano anterior ao ingresso (SEDUC, 2024). Como a vice-diretora e as professoras de Nhamandu Mirim explicaram, os candidatos da Terra Indígena Piaçaguera são escolhidos e acordados em reuniões coletivas antes da abertura para seleção.

As professoras informaram que o curso tem uma organização de alternância intermodular. Isso significa que há o tempo-universidade, que é presencial nas unidades da Unifesp, alternado com o tempo-comunidade, quando ocorrem as atividades presenciais nos próprios territórios. O tempo-universidade é distribuído ao longo do semestre com uma semana para cada mês.

Pude acompanhar as professoras da *tekoá* Nhamandu Mirim por apenas dois dias de sua estadia no tempo-universidade, em visita aos campi da Universidade na cidade de Santos. As professoras falavam da LINDI com entusiasmo genuíno. Elas descreviam o curso como o lugar onde desenvolveram interesse em pesquisar o próprio povo. Leandra disse que foi a partir da LINDI que começou a querer entender mais sobre a história dos Tupi Guarani. Era algo que lhe dizia respeito diretamente e que essa experiência despertou. Nas falas das três, havia um movimento de fora para dentro. Nesse caso, a universidade não funcionou como vetor de assimilação, mas como estímulo para um aprofundamento dos valores cultivados no território.

Claro que esse movimento não é automático, ele depende de como o curso é conduzido. As aulas que acompanhei sugerem que os docentes universitários estão atentos a isso. Em uma das sessões, a professora explicava categorias linguísticas que os não-indígenas sobre os povos indígenas (troncos e famílias linguísticas, com idiomas e dialetos). A cada conceito, sinalizava explicitamente que era um conhecimento fabricado pelos brancos e que essas categorias nem sempre correspondem às que os próprios povos usam. O objetivo declarado era que os estudantes-professores conhecessem a produção existente sobre eles para permitir o posicionamento crítico e o repasse em suas aulas. Tratava-se de localizar a ciência linguística dentro de uma relação de poder que os estudantes já conheciam por dentro, ao passo que a professora recusava qualquer neutralidade descritiva ao nomear “quem” classificava “o que”.

Em outra aula, um estudante questionou a pertinência de Freinet (pedagogo francês) para o contexto das escolas indígenas, abrindo um debate que se estendeu pela turma. A pergunta, além de recusar um autor europeu, colocava em xeque por que certas tradições teóricas alcançam estatuto de universalidade enquanto formulações indígenas geralmente permanecem no status de anedóticas ou contextuais.

Creio que é digno de nota não apenas a pergunta, mas que ela foi feita e encontrou espaço para ser desenvolvida em um curso de formação dentro de uma universidade federal. A

LINDI foi o lugar onde esse questionamento pôde ser efetivamente problematizado e discutido, indicando novos caminhos. Bollettin e Servalati (2025, p. 175-176) registram a crítica no plano mais amplo das produções acadêmicas indígenas — a não consideração das diversidades epistêmicas como condição que torna necessário colocar em debate outros regimes de conhecimento. A cena da LINDI mostra o debate ocorrendo de dentro.

Isso não significa que a LINDI seja um espaço sem tensões. A maioria do corpo docente com quem tive contato era não-indígena e, por vezes, o conteúdo instiga discussões do gênero. Ao mesmo tempo, precisamos contextualizar o dado historicamente: a escassez de indígenas com formação superior é precisamente o motivo de existência de cursos como a LINDI. Além disso, os docentes não-indígenas passam por processos prévios de formação e sensibilização especializados, e a elaboração do currículo e do Projeto Político Pedagógico foi conduzida por educadores indígenas em articulação com suas comunidades.

A questão não é “só” sobre a identidade dos professores, pois isso seria essencializar e idealizar um debate mais complexo. Professores indígenas devem ter cadeiras em todas as universidades federais, não só em cursos de licenciatura indígena ou disciplinas específicas, como tem costumado acontecer. A questão é como a autoridade pedagógica se exerce na prática e quem decide efetivamente os rumos do curso. Como formula Silva (1994): são os próprios povos, por meio de seus mecanismos políticos próprios, de suas lideranças, mais velhos e professores, quem tem o direito de decidir o rumo de suas instituições educacionais.

O que a LINDI construiu como estrutura na autoria curricular indígena, nos processos seletivos comunitários e na alternância territorial na formação do PPP já aponta nessa direção. Como observei em período curto, os docentes não-indígenas parecem engajados com esse projeto, ainda que o risco de assimetrias seja permanente.

Peggion (2003) mostra, em contexto de formação docente no Mato Grosso, que assessores não-indígenas podem tornar-se instrumentos de disputas internas, mesmo quando acreditam estar “colaborando”. No caso, isso ocorreu a ponto de professores indígenas solicitarem explicitamente sua não-intervenção em momentos tensos. A colaboração exige muita escuta e, quando necessário, saber os momentos de recuar nas discussões.

A LINDI aponta, como as professoras de Nhamandu mostraram, para uma formação em movimento circular. Creio que a universidade deve dar a professores indígenas ferramentas

para pesquisar e fortalecer o que já existe em seus territórios. Também deve estar disposta a aprender com estes em todo o processo. Nenhuma estrutura institucional garante esse movimento sozinha, mas ele está acontecendo. Ampliar sua escala exige tratar do acesso e da permanência estudantil, pois a presença indígena não pode ser celebrada como exceção, mas fruto de políticas públicas contínuas. Vestibulares específicos, vagas reservadas, acomodação e auxílios financeiros são mecanismos necessários, para falar do mínimo. E exige, em horizonte próximo, que a universidade deixe de ser apenas o lugar que forma professores indígenas para tornar-se também o lugar onde eles ensinam, orientam, produzem currículo e teoria.

Considerando que a formação superior indígena tem sido também um campo de ação política e disputa por autonomia (BENDAZZOLI, 2011), ampliar vagas e garantir permanência é apenas o primeiro passo. O desafio seguinte é de disputar a própria arquitetura acadêmica, desde a docência até a coordenação e os currículos pedagógicos. Do contrário, corre-se o risco de manter professores indígenas como “eternos aprendizes” quando o horizonte deveria ser da coprodução e da simetrização efetiva de saberes (SILVA, 1994; BOLLETTIN, 2023).

A aplicação do *Djatsyá* como calendário escolar

Nas falas das professoras e no material didático, o *Djatsyá* aparece como forma de conhecimento temporal que não se reduz ao quadro das datas. De outro modo, ele opera como regime de orientação cosmológica para a vida no *tekó*. O *Djatsyá* é fundamentalmente dividido em dois tempos, *Ara Ymã* e *Ara Pyaú*, que descrevem variações ambientais, modos de atenção, resguardos e ocasiões próprias de práticas, ritos e cuidados. A temporalidade é percebida de modo cíclico, como acontece *todo o tempo na vida da natureza*, como disse Lenira. O *Djatsyá* rege os fenômenos da vida comunitária e, por essa razão, orienta o que vale abordar na escola.

Essa centralidade é evidente mesmo em situações que, no imaginário escolar *djuruá*, seriam do espaço mais “neutro” e padronizado possível: a avaliação. Vimos que em uma prova aplicada por Kamilla questões que tematizava justamente o *Djatsyá* e a divisão entre *Ara Pyaú* e *Ara Ymã*, exigindo do estudante correlacionar os tempos às atividades e resguardos. O

modo como a professora conduzia as dúvidas, fazendo a aluna pensar a partir do que ela *faz sempre* e do que *vê as pessoas aqui no território fazendo*, como argumentei, desloca a prova da abstração para a explicitação “literal” do pensamento vivido. Nesse sentido, a presença do *Djatsyá* na avaliação é um indício de que o calendário funciona, para além de tema, como ferramenta de orientação pedagógica. Registro aqui algumas definições que recolhi em conversas com Lenira Djatsy sobre o *Djatsyá* e os dois tempos.

O *Ara Ymã* se caracteriza como tempo fechado, frio e escuro. O período é propenso às doenças do corpo e do espírito, mas também de renovo espiritual. É quando se reúnem mais na *oy guaçu* (*casa-de-reza*), em volta da fogueira, e quando as histórias contadas ao pé do fogo funcionam como ocasiões de resgate e fortalecimento. É também tempo de maior atenção às ervas e aos chás, ao cuidado e à cura, às práticas de concentração (*nhemonguetá awã*) e de consagração.

Em termos escolares, isso não significa “ensinar sobre” o *Ara Ymã*, mas corresponder atividades/temas e território. Estamos falando, por exemplo, de uma alimentação atenta aos períodos sazonais de plantio e colheita. Além disso, o próprio corpo, mais recolhido, e a circulação, por vezes reduzida no *Ara Ymã*, tornam-se parte da pedagogia.

Já o *Ara Pyaú* é o tempo do renovo, mais quente, associado à procriação da fauna e da flora, às tempestades e trovões. É quando se observa polinização, floração e frutificação; quando certas aves cantam mais; quando mananciais se enchem e a pesca se intensifica.

Assim, a temporalidade funciona como modo de reconhecer no território sinais de recomposição ou de alteração. Em Piaçaguera, o retorno da araponga foi lembrado como marcador do início do *Ara Pyaú*. Lenira interpretou o retorno como indício de melhora em áreas de replantio, o que também reposiciona a escola como ponto de articulação entre o território e seus projetos de futuro.

As professoras planejaram o ano letivo a partir de *temas regedores* do *Djatsyá*. Os *temas regedores* são atividades orientadas pelos dois tempos, em reconhecimento da importância do *tekó*. Por exemplo, busca-se no início do *Ara Ymã*, no mês de março, realizar atividades didáticas de plantio, explicando a importância de conhecer o período de semeadura de determinadas plantas para seu ciclo de cultivo. Também no início do *Ara Ymã*, o mês de abril é relevante no plano político por conta de ser um mês dedicado a visibilidade dos povos indígenas no panorama nacional, o que torna necessária liberação prévia do corpo docente e

discente pela SEDUC para participação no Acampamento Terra Livre, evento de grande repercussão do movimento indígena que ocorre anualmente na cidade de Brasília/DF.

Mas os *temas regedores* e o planejamento letivo nem sempre são compatíveis com os regulamentos estatais. Lenira observou que nem sempre os professores conseguem participar do ATL pois o processo de liberação envolve *muita burocracia* e acaba limitando a adesão da comunidade em movimentos sociais.

A diferença em relação aos calendários oficiais do Estado de São Paulo aparece em mais de um nível. O calendário letivo estadual supõe que o tempo é recortado independente de clima, relações com outros seres ou eventos de importância comunitária. Além disso, é organizado por semestres, bimestres, recesso e contagem de dias, enquanto o *Djatsyá* opera por tempos sensíveis às mudanças climáticas, de fauna e de flora. Se levarmos a ideia a cabo, o *Djatsyá* sugere que o tempo é uma qualidade imanente ao mundo ao invés de transcendente. Mas a escola está sujeita a essa dupla inscrição como um grande impasse, já que precisa responder às demandas de registro estatal e de organização social indígena.

Ladeira (2001) explicita que a discussão do calendário não se encerra em ajustes superficiais. Ela tampouco se limita à dimensão organizativa, pois reflete políticas de controle do tempo no interior da escola.

A escola não é apolítica, e a maneira pela qual o Estado [...] influencia as práticas escolares no interesse da ideologia dominante tem, no caso dos povos indígenas, um dos exemplos mais significativos e preocupantes. Um desses exemplos é a implantação do calendário escolar nas escolas das aldeias, que é muito mais complexa do que pode parecer à primeira vista. Pessoas desavisadas pensam que é apenas uma questão de adaptação de fazer alguns ajustes entre o calendário escolar tradicional (das escolas das cidades) e a situação de vida das aldeias (tempo de roça, de festas etc), ilustrando-os com desenhos indígenas, criando na língua indígena nomes para os meses, dias da semana etc. A questão é que o objetivo do calendário é o controle social do Estado sobre o andamento das atividades dos professores/alunos. O problema é: quem deve exercer este controle? Se pensarmos que este deve ser uma prerrogativa da comunidade para a qual a escola está dirigida, a questão é: como a comunidade irá criar um mecanismo de controle das atividades exercidas por seus professores? Há de ter consenso interno para este exercício. E este consenso não é obtido da noite para o dia, mesmo porque estes povos têm uma outra concepção de tempo. (LADEIRA, 2001, p. 145-146).

Partindo disso, o calendário escolar não pode ser resumido como tecnologia de gestão, sendo também disputa e negociação. No caso do *Djatsyá*, ele torna visível que a reorganização temporal implica processos internos de construção e pactuação (algo que é necessário de ser negociado diretamente com a SEDUC, por exemplo, no caso do aviso prévio).

Sobre os aspectos da construção interna do calendário pela comunidade, a autora indígena Célia Xakriabá ressalta a dimensão comunitária e intergeracional na produção do Calendário Sociocultural da escola Xukurank, na aldeia Barreiro Preto. Segundo a autora:

Na construção do calendário há contribuição não apenas do corpo escolar [...], mas também das pessoas mais velhas e da comunidade como um todo, [...] porque são eles que orientam quais são os ciclos do tempo e os dias que devam ser reconhecidos como marcos na vida do povo (XAKRIABÁ, 2018, p. 123).

A autora desloca o problema para as decisões coletivas. É o próprio povo, não só os funcionários da escola, quem reconhece o calendário.

Por fim, a discussão do calendário se imbrica a outras dimensões do regime escolar, como a avaliação e os mecanismos de registro, que muitas vezes acompanham as exigências da temporalidade oficial. É nesse ponto que a reflexão do pesquisador Claudemiro Lescano, do povo Guarani Kaiowá, tensiona a escola diferenciada além no plano do conteúdo e das formas escolares. Ele afirma a necessidade de se pensar e construir mecanismos de avaliação capazes de reconhecer saberes indígenas não só no formato da escrita e das engrenagens de um sistema que opera com calendário e horários estranhos ao modo:

Também a escola precisa encontrar mecanismos para avaliar os saberes indígenas, que não se integram no sistema de avaliação escrita. Não é possível avaliar os saberes indígenas através de mecanismos que nunca foram empregados, num sistema fechado, fragmentado, com calendário estranho, com horário limitado, com avaliação assustadora de verificação do grau de inteligência da criança e do jovem, da aprovação e reprovação, do diário de classe, das notas. Tudo isso precisa ser repensado na constituição da escola diferenciada. (LESCANO, 2016, p. 97-98)

A incorporação do *Djatsyá* na EEI Nhamandu Mirim é um dos maiores desafios da indigenização da escola, justamente porque busca deslocar o eixo temporal que alicerça toda instituição estatal. Para Lenira, as professoras e a comunidade de Nhamandu, não é sobre

trocar calendários. Isso é pequeno perto de uma outra política do tempo, na qual *tekoá*, território e modo de vida, com suas práticas de circulação, resguardo e aprendizado, são os verdadeiros critérios da organização escolar.

Considerações finais

Caminhar pela mata exige a identificação de que os caminhos são múltiplos e que nem todos podem ser percorridos em uma única trilha, muito menos sozinho. Na verdade, ninguém caminha sozinho — o movimento é necessariamente coletivo, como expressa o *djagwatá*. É chegado o momento em que as picadas dessa dissertação permaneçam abertas, para que outros possam trilhar caminhos diferentes dos que trilhei.

Numa tarde de julho de 2024, quando já visitava Nhamandu Mirim pela terceira vez, perguntei a Lenira Djatsy sobre como ela tinha iniciado a sua trajetória como *liderança* da comunidade. Ela me respondeu que começou pela escola. A partir dela, sentiu que podia *lutar* por seu povo e agarrou-se a oportunidade para dedicar todo seu suor. Foi através da caneta que Lenira decidiu balançar o *mbaraká*.

O espaço da escola permitiu entrecruzar trajetórias familiares. Além de Lenira, suas filhas Leandra e Kamilla seguiram pelo caminho da educação como docentes. E também sua enteada Kathelyn, filha de Vagner, é hoje professora. Eis que um dos jovens do território, em uma conversa descontraída, também confessou mirar o mesmo caminho: *quero ser professor*.

A partir do contexto de que falamos aqui, creio que essa importância confluyente dada à escola por tantas direções não poderia estar mais longe do acaso. Se *os tempos são outros*, então a *tradição se renova*, como afirmava Tataendy, em cada gesto daqueles que a fazem. Na busca de “amansar” ou “indigenizar” uma instituição introduzida à força pelos brancos (XAKRIABÁ, 2018), os Tupi Guarani encontraram onde incorporar a escola aos seus propósitos: no terreno da construção da pessoa, da *educação* propriamente dita. É o que este trabalho argumenta.

A ideia, ou podemos dizer o conceito de *djagwatá* parece conter um turbilhão de formas no sentido da construção da pessoa entre os Tupi Guarani. Isto porque, em fórmula matemática, ele indica multiplicidades ao quadrado. Primeiro, é múltiplo porque a trajetória singular é compartilhada, junto do coletivo. Como no conhecido verso de Mário de Andrade, um só jovem já é trezentos, trezentos e cinquenta. E, em segundo, é múltiplo porque os caminhos também o são, o que implica que o refazer-se em constância constitui o ato do construir. É nesse sentido onde o “erro” deixa de ser condenável como é dentro da escola não-indígena

para, no âmbito da *educação* tupi guarani, ser conferido da potência de atenção — cuidado e manutenção, mas nunca marginalidade e reprovação.

Relembremos aqui as perguntas que permaneceram abertas ao longo do texto, pois podem merecer investigação futura.

Em determinado momento do Capítulo III, informei que Nhamandu Mirim não faz parte de nenhum Território Etnoeducacional (TEE), mesmo sendo o atual paradigma da política pública para escolas indígenas no Brasil. Me pergunto quantas escolas permanecem na mesma situação e quais seriam as mudanças práticas que a adesão a um TEE poderia incitar.

Outro tema que se beneficiaria de uma discussão maior é o da analogia do professor como tradutor ou diplomata cosmopolítico. Ao meu ver, grande parte da literatura antropológica feita sobre a escola indígena até aqui menosprezou reflexões teóricas. Em detrimento disso, muitos pesquisadores lançaram mão de uma perspectiva assumidamente estatal, replicando legislações de modo acrítico e, no pior dos casos, relegando perspectivas indígenas ao segundo plano. De todo modo, analisando as circunstâncias históricas de seu aparecimento e progressão em territórios indígenas, a escola é uma região de tensão entre dois regimes cosmológicos distintos, exigente de negociação contínua. Evidentemente, é necessária uma análise sustentada por mais cenas, comparações e contraexemplos para aproximar o professor do diplomata cosmopolítico de maneira mais certa.

Por fim, gostaria de dizer que as ideias que surgiram ao longo deste trabalho foram desenvolvidas ao longo da convivência com os Tupi Guarani. Assumo que, durante essa perspectiva fragmentária que assumo, não pude fugir de generalizações e estabilizações de categorias em determinados pontos. Além disso, parti sempre de um conjunto finito de relações e momentos, com campos curtos e esparsos demais para um tema tão importante.

Ademais, tenho plena consciência de que as ponderações aqui projetadas não dão conta, nem de perto, da riqueza das formulações e dinâmicas que tive a felicidade de compartilhar com os Tupi Guarani. Conforme eu avançava na análise, oscilava entre a sensação de ter captado algo do que meus interlocutores me diziam para perceber que talvez não tivesse compreendido coisa alguma. Que as reflexões aqui propostas deixem espaço para que se pense mais, levando a flecha adiante. Com gratidão, *a'ewete katu*.

Referências

A TRIBUNA (Santos-SP). **Disputa de terra amplia o conflito entre índios**: Funai quer dividir a área da aldeia em duas partes. Santos, 1 jul. 2000. Caderno B, p. 3.

ADUSP. MP-SP recomenda que Feder deixe de impor uso das plataformas digitais nas escolas públicas e revogue punições a profissionais da educação, sob pena de ser alvo de ação civil pública. **ADUSP**, 24 out. 2025. Disponível em:

<<https://adusp.org.br/governo-do-estado/plataformas-escolas-2/>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. SP: comunidade escolar critica imposição de uso de plataforma digital. **Agência Brasil**, Brasília, 23 maio 2024. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-05/sp-comunidade-escolar-reclama-d-e-imposicao-de-plataforma-digital>>. Acesso em: 5 dez. 2025.

ALBERT, Bruce. *Postscriptum*: quando eu é um outro (e vice-versa). In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 512-549.

AMARAL, Luiz. Estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas e a realidade brasileira. **Cadernos de Linguística**, Campinas, SP, Brasil, v. 1, n. 3, p. 01–44, 2020. DOI: 10.25189/2675-4916.2020.v1.n3.id251. Disponível em:

<<https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/251>>. Acesso em: 17 dez. 2025.

BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BERGSON, Henri. **Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência**. [Essai sur les données immédiates de la conscience, 1889]. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 2021.

BERTAPELI, Vladimir. Os fragmentos da história: primeiras notas etnográficas sobre os Tupi e Tupi Guarani. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi (Ciências. Humanas)**, Belém, v. 14, n. 2, p. 651-661, maio/ago. 2019.

BOLLETTIN, Paride. El protagonismo indígena en la antropología contemporánea. **Universidad Verdad**, v. 1, n. 82, p. 30-43, 2023.

BOLLETTIN, Paride; DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antonio. Encounters between Indigenous and non-Indigenous schools: reflections from an ongoing action. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 16, n. 44, p. 663-683, out./dez. 2024

BOLLETTIN, Paride; SERVELATI, Fabrício. Language ideology in Brazilian Indigenous academic production. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 18, n. 54, p. 165-186, 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Crêa o Serviço de Protecção aos Indios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. **Diário Oficial da União**: seção 1, Rio de Janeiro, n. 138, p. 1-2, 22 jun. 1910. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm>. Acesso em: 11 dez. 2025

BRASIL. Decreto de 29 de abril de 2016. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Piaçaguera, localizada no município de Peruíbe, estado de São Paulo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 maio 2016. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27834-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 27, p. 1-2, 7 fev. 2006. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.226, de 30 de setembro de 2025. Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para dispor sobre o prazo de validade dos gêneros alimentícios adquiridos no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e para estabelecer em 45% o percentual mínimo para aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural no âmbito desse programa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 de setembro de 2025. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 05 jan. 2025.

CARTA CAPITAL. A plataformação do ensino público paulista é um desastre. **Carta Capital**, 08 jul. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/a-plataformizacao-do-ensino-publico-paulista-e-um-desastre/>. Acesso em: 5 dez. 2025.

CEBALHO, Maria Catarina; ALVES PEREIRA, Vilmar; URUPÊ CHUE, Saturnina; MENDONÇA, Ícaro Alexander Antunes de. A educação de jovens e adultos indígena: experiência, cosmovivências e aprendizagens na Aldeia Vila Nova Barbecho, MT. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 41, n. 1, e4125010, 2025. DOI: 10.30681/faed.v41i1.13919. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/13919>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. Terra Indígena Piaçaguera. São Paulo: CPISP, s.d. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/povos-indigenas-em-sao-paulo/terras-indigenas/terra-indigena-piacaguer>>. Acesso em: 23 dez. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Violência contra os povos indígenas no Brasil – dados de 2024**. 22. ed. Brasília: Cimi, 2025.

COSTA, Samuel Douglas Farias. **Nos caminhos da cultura e dos dons: os Guarani e instituições no norte do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. “Cultura” e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

D’ANGELIS, Wilmar da Rocha. Línguas indígenas no Brasil: urgência de ações para que sobrevivam. In: BOMFIM, A. B.; COSTA, F. V. F. da (ed.). **Revitalização de língua indígena e educação escolar indígena inclusiva**. Salvador, Brasil: EGBA, 2014. p. 93–118.

DANAGA, Amanda Cristina. **Os Tupi, os Mbya e os outros: um estudo etnográfico da Aldeia Renascer – Ywyty Guaçu**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa

de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

DANAGA, Amanda Cristina. Nome e relações: a noção de *mistura* entre famílias Tupi Guarani do litoral paulista. In: DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antonio. **Povos indígenas em São Paulo: novos olhares**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2016a. pp. 227-247.

DANAGA, Amanda Cristina. **Encontros, efeitos e afetos**: discursos de uma liderança tupi guarani. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016b.

DANAGA, Amanda Cristina. “Não luta comigo, não é meu amigo. A luta como política tupi guarani”. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n. 10, p. 113-128, ago./dez. 2018a. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/7329>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DANAGA, Amanda Cristina. Eles pensam que a escola é o lugar onde se educa as crianças. Diálogos sobre o aprender na experiência cotidiana. **Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente**, Humaitá, ano 11, vol. XXI, n. 2, p. 81-97, jul-dez 2018b. Disponível em: <<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/5096/4070>>. Acesso em: 2 jan. 2026.

DE LA CADENA, Marisol. **Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds**. Durham: Duke University Press, 2015.

DJATSY, Lenira Dina de Oliveira *et al.* **Lições de gramática Nhandewa/Tupi-Guarani**: vol. 2: caderno de atividades multidisciplinares. Coordenação geral: Juracilda Veiga. Brasília, DF: FUNAI, 2018.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução de Paulo Neves. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963.

FERREIRA, Bruno. As crianças Kaingang: educação escolar e os processos próprios de aprendizagem. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 11, n. 1, p. 83–100, 2019.

FILIPPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 783–803, jul. 2021.

GOW, Peter. **Of mixed blood**: kinship and history in native Amazonia. Oxford: Clarendon Press, 1991.

GRUPIONI, Luís Donisete. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF: INEP, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

GRUPIONI, Luís Donisete. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 81, n. 198, 1 jun. 2000.

HARAWAY, Donna. Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. **Feminist Studies**, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, v. 21, n. 44, p. 21-36, jul. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9WzdsV559wBv/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 2 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Piaçaguera: a repetição da história no litoral paulista. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2008. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/terra-indigena-piacaguera-fatidica-repetica-o-da-historia-no-brasil>>. Acesso em: 24 dez. 2025.

KAHN, Marina. “Educação indígena” versus “educação para índios”: sim, a discussão deve continuar. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2292>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 5-9, jul./set. 1994. Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2279>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta**: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 197-220

LADEIRA, Maria Inês, AZANHA, Gilberto. **Os índios da Serra do Mar – A presença Mbya Guarani em São Paulo**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, Nova Stella, 1988.

LADEIRA, Maria Inês. **Caminhar sob a luz**: o território mbyá à beira do oceano. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. A estrutura do parentesco Tupi. **SIL: Estudos sobre línguas e culturas indígenas**, Brasília, 1971, pp. 174-212.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje Brasília: MEC/LACED/Museu Nacional, 2006.

MAINARDI, Camila. **Construindo proximidades e distanciamentos**: etnografia Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera – SP. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MAINARDI, Camila. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera/SP. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 7, n. 14, p. 48-58, out. 2011.

MAINARDI, Camila. **Desfazer e refazer coletivos**: conflitos, parentesco e territorialização entre famílias Tupi Guarani. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

MAINARDI, Camila. Entre as redes das famílias Tupi Guarani: Ensaio sobre as categorias étnicas. In: DANAGA, Amanda Cristina; PEGGION, Edmundo Antônio (Orgs.). **Povos indígenas em São Paulo**: novos olhares. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 269-282.

MARQUI, Amanda Rodrigues. **Tornar-se aluno(a) indígena**: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183-314.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 33-46, 1990.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Ano XIX, n. 49, p. 11-17, dez. 1999.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio**: uma quase autobiografia. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

NIMUENDAJÚ, Curt. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva-Guarani**. Tradução de Charlotte Emmerich e Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo: HUCITEC: EDUSP, 1987.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 765–781, jul. 2012.

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 81-107, abr. 1999

PEGGION, Edmundo Antonio. Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, fev. 2003.

PEGGION, Edmundo Antonio. O reverso da etnografia: as possibilidades da escrita indígena. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 9, n. 2 (suplemento), p. 46–60, 2017. DOI: 10.52426/rau.v9i2(suplemento).220. Disponível em: <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/220>. Acesso em: 16 dez. 2025.

PIERRI, Daniel Calazans. **O perecível e o imperecível**: lógica do sensível e corporalidade no pensamento guarani-mbya. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Editora da UNESP, 2007. 446p.

REIS, Denise Maria. Educação Plataformizada: novos contornos da Política Educacional do Estado de São Paulo. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 34, n. 78, p. 191–209, 2025. DOI: 10.21879/faeaba2358-0194.2025.v34.n78.p191-209. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/22785>. Acesso em: 5 dez. 2025.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, v. 28, n. 2, e282204, p. 1-32, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/mana/a/mSJpdCM6QMCTFCKyVsGSTVn/>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SÁEZ, Oscar Calavia. Nada menos que apenas nomes: os etnônimos seriais no sudoeste amazônico. **Ilha: Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 149-176, dez. 2016.

SANTOS, Geisla Letícia Oliveira da Pureza. Negacionismo e Invisibilidade: o racismo contra os povos indígenas na educação brasileira. **Revista Terra & Cultura: Cadernos De Ensino E Pesquisa**, v. 41, n. 78, e3318, 2025. Disponível em: <<http://periodicos.unifil.br/index.php/Revistateste/article/view/3318/3101>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 4.301, de 24 de outubro de 1927. Declara reservadas, para localização de índios, as terras banhadas pelos ribeirões Bananal e Coaty-Mirim. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 out. 1927.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 500, de 13 de novembro de 1974. Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, São Paulo, 14 nov. 1974.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007. Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, Seção I, São Paulo, v. 117, n. 104, p. 1, 2 jun. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, Seção I, São Paulo, v. 119, n. 132, p. 1, 17 jul. 2009.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 56.449, de 29 de novembro de 2010. Institui o Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável - Microbacias II, autoriza a celebração de convênios com Municípios do Estado de São Paulo e entidades que especifica e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 30 nov. 2010.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. Indicação CEE nº 213/2021. Orientação ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo a respeito da qualificação necessária aos docentes para ministrar aulas dos componentes curriculares da Educação Básica. Aprovada em 27 out. 2021. Homologada pela Resolução SEDUC de 29 out. 2021. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: Poder Executivo, Seção I, São Paulo, v. 131, n. 220, p. 42-43, 18 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, p. 8–18, 1982. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1546>>. Acesso em: 30 dez. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, v. 10, p. 147–168, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SCARAMUZZI, Carlos. **Caminhos da história dos Tupi Guarani e da terra indígena Piaçaguera**. São Paulo: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2023. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/caminhos-da-historia-dos-tupi-guarani-e-da-terra-indigena-piacaguera/>>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena**: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1969.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guaraní**. 3. ed. São Paulo: E.P.U./Edusp, 1974.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SEDUC-SP). **Pela primeira vez, Educação de SP formará professores indígenas em licenciatura exclusiva da Unifesp**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 19 abr. 2024.

Disponível em:

<<https://www.educacao.sp.gov.br/pela-primeira-vez-educacao-de-sp-formara-professores-indigenas-em-licenciatura-exclusiva-da-unifesp/>>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA (SESAI). **Sistema de Informação da População Indígena**. Brasília: Ministério da Saúde, s.d. Consulta realizada pelo autor.

Disponível em:

<https://infoms.saude.gov.br/extensions/sesai_pop_indigena/sesai_pop_indigena.html>.

Acesso em: 23 dez. 2025.

SEEGGER, Anthony; DAMATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1979.

SILVA, Márcio Ferreira da. Educação e linguagem segundo os Guarani-Mbyá. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 4, p. 143-154, 1983. DOI:

10.20396/cel.v4i0.8636642. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636642>>. Acesso em: 13 nov. 2025.

SILVA, Márcio Ferreira da. A conquista da escola: educação escolar e movimento de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, p. 38-53, jul./set. 1994.

Disponível em: <<https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2282>>.

Acesso em: 15 out. 2025.

SILVA, Maria Alda Tranquilino da; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos Potiguara da Paraíba. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 55-74, jul. 2022. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432022000300055&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2025.

SILVA, Maria de Nazaré Moraes da; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Parkatêjê língua de herança: uma reflexão no contexto da Educação Escolar Indígena. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 455-480, 2017. DOI: 10.14393/DL23-36910.

STRATHERN, Marilyn. **Partial Connections**. Lanham: Altamira Press, 2004.

TARDE, Gabriel. **Monadologia e sociologia e outros ensaios**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, 2008.

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya**: modos de criar, crescer e comunicar. 2014. 328 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TESTA, Adriana Queiroz. Guarani kinship terms with a few twists. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 17, n. 3, 2012100100, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2021-0100>>. Acesso em: 17 out. 2025.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL (Instituto Socioambiental). Terra Indígena Piaçaguera. São Paulo: Instituto Socioambiental, s.d. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4130>>. Acesso em: 24 dez. 2025.

TROQUEZ, Marta Coelho. Racismo Contra Povos Indígenas e Educação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 98–112, 2022. DOI: 10.21879/faeoba2358-0194.2022.v31.n67.p98-112. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/faeoba/article/view/14055>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, Joy; RANARD, Donald; MCGINNIS, Scott (ed.). **Heritage Languages in America: Preserving a National Resource**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 2001. p. 37-80.

VIEGAS, Susana de Matos. **Terra calada**: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. **Araweté**: os deuses canibais. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**, São Paulo, Brasil, v. 35, p. 21–74, 1992. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.1992.111318. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/ra/article/view/111318>>. Acesso em: 20 nov. 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, abr. 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo Batalha. A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada. **Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 5, n. 10, p. 247-264, ago-dez. 2018.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Correa. **O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

Caderno de fotografias



Imagem 1 – Estrada que leva à entrada de Nhamandu Mirim (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 2 – Estrada interna da aldeia Nhamandu Mirim (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 3 – Lenira Djatsy falando, no espaço *Nhandetsy* (Arquivo pessoal. Julho de 2023).



Imagem 4 – Placas e artesanatos pendurados no espaço *Nhandetsy* (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 5 – Fogueira no espaço *Nhandetsy* (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 6 – Ajudando Vagner Tataendy a tirar tilápias do seu tanque (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 7 – Tataendy segura as tilápias que irá vender (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 8 – Vagner Tataendy carregando a rede em uma pesca de arrastão, em Piaçaguera.
Ao fundo, luzes da cidade de Peruíbe (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).

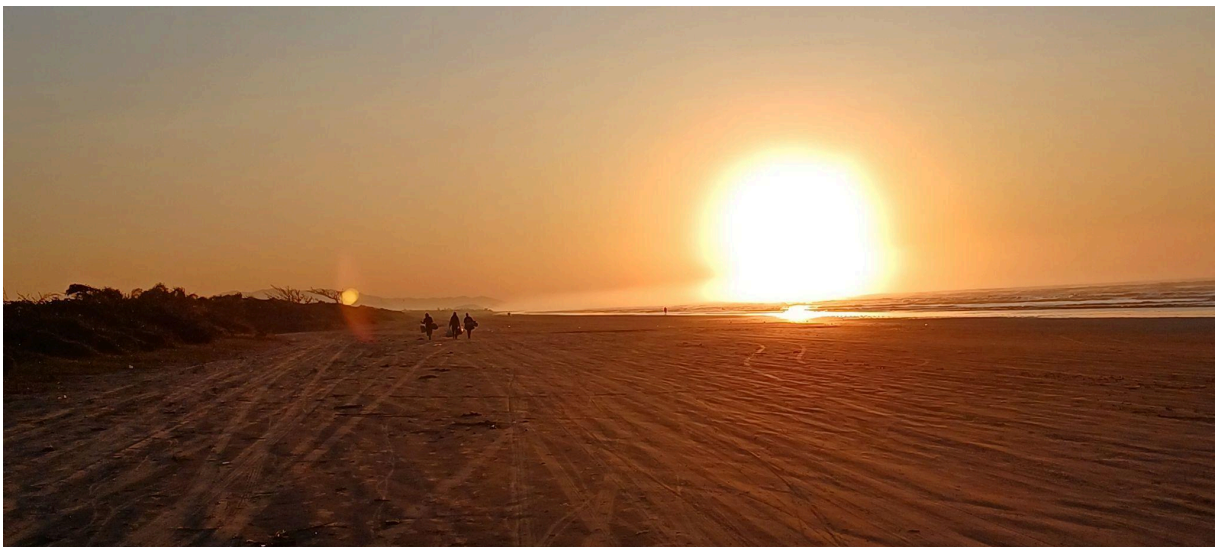


Imagem 9 – A praia da Terra Indígena Piaçaguera (Arquivo pessoal. Julho de 2023).



Imagem 10 – Tataendy fritando tainhas na fogueira (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 11 – Placa de anúncio das obras da nova escola de Nhamandu Mirim (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 12 – Registros da construção da escola em fase inicial (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 13 – Nova escola de Nhamandu Mirim, no estágio final de construção (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 14 – Interior de uma das salas da nova escola (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 15 – Espaço *Nhande Mandu'a Rekó*, uma das salas de aula e futuro memorial (Arquivo pessoal. Março de 2024).

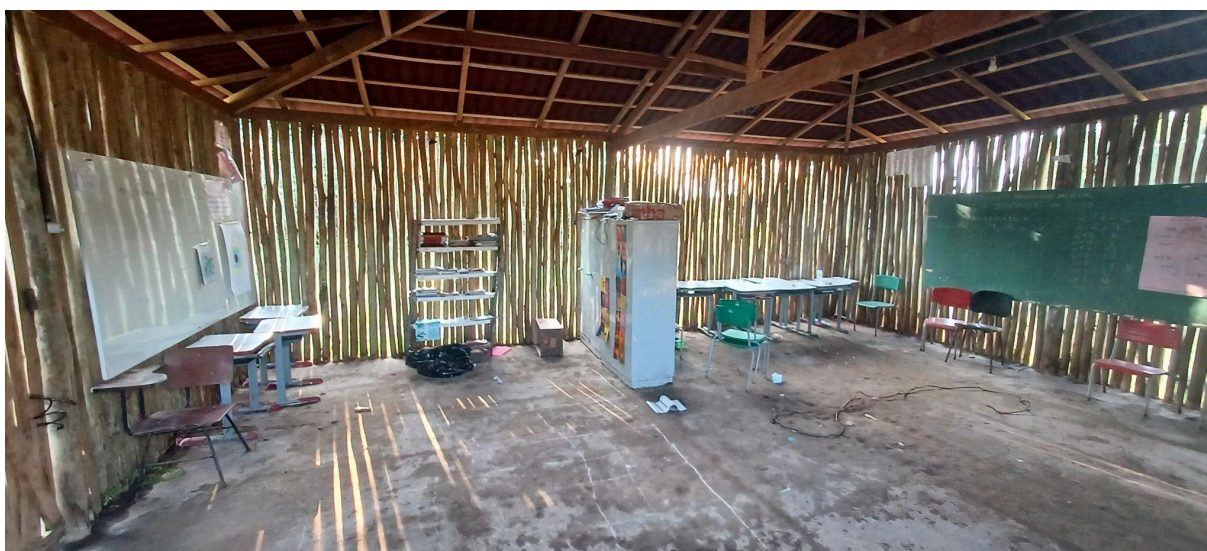


Imagem 16 – Interior da sala de aula, do espaço *Nhande Mandu'a Rekó* (Arquivo pessoal. Julho de 2023).



Imagem 17 – Memorial com fotografias e artesanatos, em uma das paredes do espaço *Nhande Mandu'a Rekó* (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 18 – Outro memorial, com artesanatos das crianças, livros e cadernos didáticos. (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).

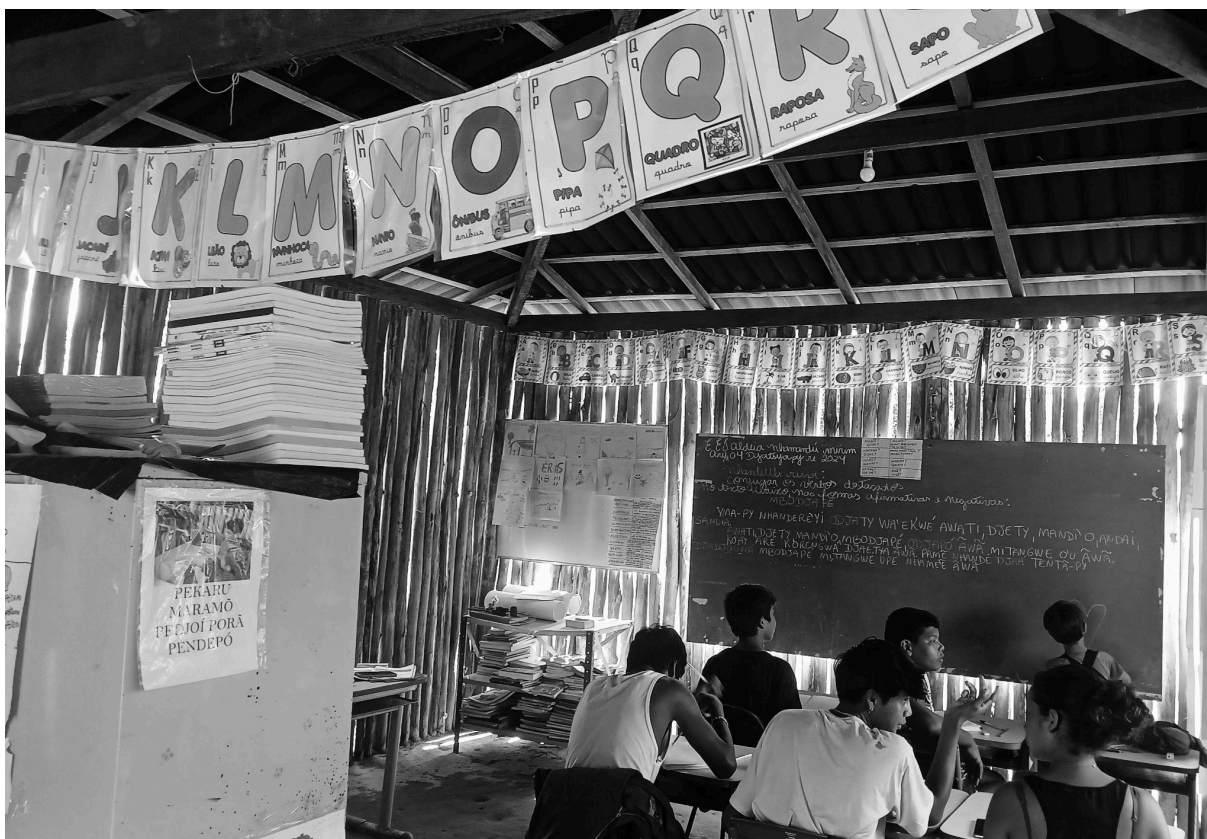


Imagem 19 – Aula no *Nhande Mandu'a Rekó* (Arquivo pessoal. Março de 2024).



Imagem 20 – Pátio do outro prédio escolar, com enfeites da festa junina de Nhamandu Mirim. Cozinha na porta à esquerda, diretoria à direita. (Arquivo pessoal. Julho de 2024).



Imagem 21 – Pátio escolar (Arquivo pessoal. Julho de 2023).



Imagem 22 – Sala da direção (Arquivo pessoal. Julho de 2023).



Imagem 23 – Calendário ilustrado do *Djatsyá*, na porta da diretoria (Arquivo pessoal, Julho de 2023).



Imagem 24 – Aula de confecção de *mbaraká* (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 25 – Professora Kamilla segurando o livro “Tuiupé e o maracá mágico”, na aula de confecção de *mbaraká* (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 26 – Secagem das cabaças na fogueira (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 27 – Artesanatos no *mbaraká* (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 28 – Aula da Licenciatura Intercultural Indígena, em Santos (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 29 – Atividade em roda na LINDI (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 30 – Aula da LINDI no prédio da Unifesp, em Santos (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 31 – Aula de exercícios de corporalidade no prédio da Unifesp (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 32 – Fala das lideranças de Nhamandu Mirim, em reunião na aldeia Tapirema (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 33 – Participantes da oficina linguística, realizada na aldeia Tabaçu (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 34 – Atividade na oficina linguística (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).

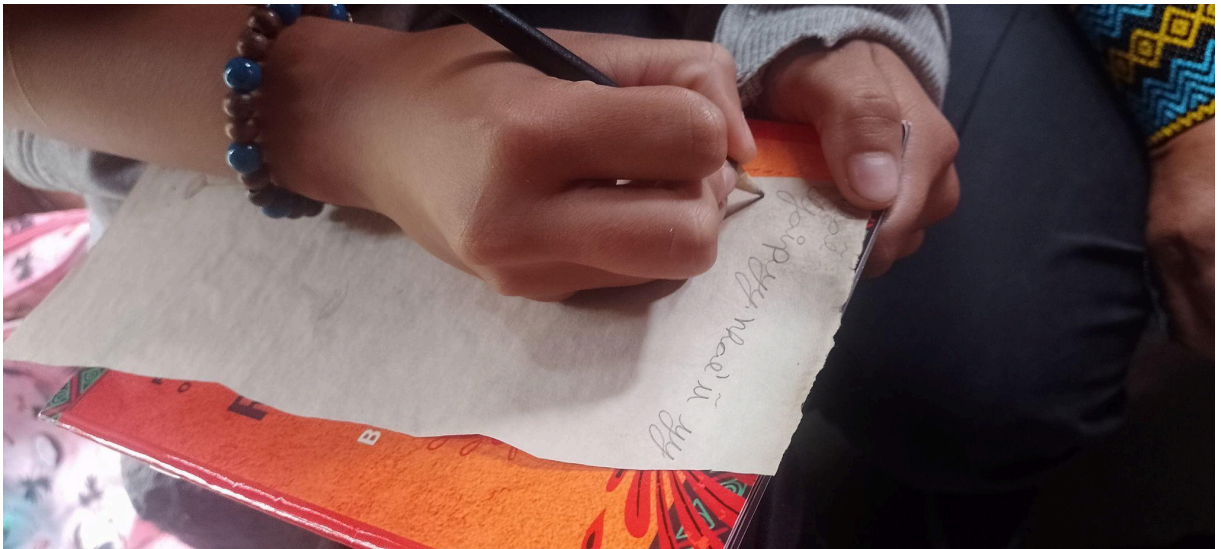


Imagem 35 – Escrita de uma das professoras na oficina linguística, transcrevendo a fala de um ancião (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).



Imagem 36 – *Mborai* (canto-reza) de encerramento da oficina, na aldeia Tabacu (Arquivo pessoal. Setembro de 2025).