

Dossiê Especial

Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de
políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 76

11 de maio de 2020

ISSN 1068-2341

A Escolarização pelo Plano do Xamanismo: Reflexões entre os Guarani-Mbyá do Rio de Janeiro

Danielle Bastos Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Bastos Lopes, D. (2020). A escolarização pelo plano do xamanismo: Reflexões entre os Guarani-Mbyá do Rio de Janeiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(76). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4785> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Educação e Povos Indígenas - Identidades em Construção e Reconstrução*, editado por Juliane Angnes e Kaizo Iwakami Beltrão.

Resumo: Este artigo é resultado de pesquisas antropológicas realizadas entre os Mbyá – Guarani, provenientes das regiões Sudeste do Brasil e Norte da Argentina. Baseada no método etnográfico, analisa a escolarização indígena pelo plano do xamanismo e as diferentes concepções de corpo, conhecimento e noção de pessoa indígena. Serão estudados os conflitos da escola e a relação com as alteridades, humanas e não humanas, entendendo que a escolarização, atravessada por seres cósmicos e lógicas sensíveis, desconstruem os sentidos normativos e racionais dos modelos de educação indígena que tem povoado a América Latina e o Caribe. Conclui que existe um mundo invisível e cosmológico que atravessa os processos de escolarização. Os mundos invisíveis são entendidos, nesse contexto, como condições essenciais e indivisíveis ao entendimento de currículo, organização e alteridade guarani.

Palavras-chave: Educação Indígena; Populações Guarani – Mbyá; Cosmologia

The schooling by shamanism plan: Reflections among the Guarani-Mbyá of Rio de Janeiro

Abstract: This paper is the result of anthropological research conducted among the Mbyá - Guarani, from the Southeast of Brazil and Northern Argentina. Based on the ethnographic

method, the paper analyzes indigenous schooling through the shamanism plan and the different conceptions of body, knowledge, and notions of indigenous persons. This study discusses the conflicts between school and alterities, human and nonhuman, understanding that the notion of schooling crossed by cosmic entity and sensible logic deconstructs the normative and rational models of indigenous education that has populated America Latin America and Caribbean. This study finds that there is an invisible and cosmological world that subsumes the schooling processes. Invisible worlds are understood, in this context, as essential and indivisible conditions for the understanding of Guarani curriculum, organization, and alterity.

Keywords: Indigenous Education; Guarani - Mbyá Populations; Cosmology

La escolarización por la mirada del chamanismo: Reflexiones entre los Guarani-Mbyá del Río de Janeiro

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación antropológica realizada entre los Mbyá - Guaraní, del sudeste de Brasil y el norte de Argentina. Basado en el método etnográfico, analiza la escolarización indígena a través del chamanismo y de las diferentes concepciones del cuerpo, conocimiento y de la noción de persona para los pueblos indígenas. Se estudian los conflictos escolares y la relación con las alteridades humanas y no humanas. Establece que la noción de escolarización es atravesada por seres cósmicos sensibles que deconstruyen los significados puramente normativos y racionales de los modelos de educación indígena que se han extendido por la América Latina y el Caribe. Concluye que hay mundos invisibles y cosmológicos que cruzan estos procesos. Los mundos invisibles se entienden, en este contexto, como condiciones esenciales e indivisibles para la comprensión del currículo, de la organización y de la alteridad Guaraní.

Palabras-clave: Educación Indígena; Poblaciones Guaraní - Mbyá; Cosmología



Imagem Roque Benites, cacique de Arandu Mirim. Paraty (RJ).
Fonte: acervo da autora.

Introdução

Este artigo¹ analisa a escolarização, o sagrado e a noção de conhecimento entre os Guaraní - Mbyá, povos de língua guaraní, do tronco Tupi, viventes no estado do Rio de Janeiro. Percorremos as famílias que cruzaram o estreito Brasil – Argentina, e que tem a escolarização indígena como produto oriundo das políticas transnacionais desde os anos 1990, especificamente, em suas aldeias. A escolarização foi exigida em um movimento denominado pelos próprios, como um “Movimento Político Guaraní”, organização que levou pelo menos duas décadas até o aparecimento das primeiras instituições de ensino indígena na região.

¹Este artigo teve o financiamento das agências de fomento CAPES e FAPERJ. A pesquisa se desenvolve em Itaxim e Arandu Miriam, Paraty - RJ.

Antes de passarmos à etnografia, é interessante, entretanto, primeiramente, apresentar o quadro do Centro Latinoamericano de Demografia e Estatística (Celade), os dados exibem a escolarização como meios eficazes e qualitativos para as moradias indígenas. De acordo com as estatísticas, a qualidade de água potável e habitação apresenta níveis mais baixos que o de escolarização indígena bilíngue (Cepal, 2019), em contraposição, as moradias em áreas florestais aumentam em relação aos ameríndios que residem nos centros urbanos (Celade, 2019; Rockwell, 2015; Unesco, 2018). Os indicativos² combinam, deste modo, posições teóricas com sentidos duplos e variados entre si ---, a incorporação no mundo ocidental provocaria ora a ideia de expropriação dos ritos e costumes simbólicos, e em outro contexto, a proximidade com sistemas ocidentais é considerada positiva e deve vir acompanhada de escolarização.

As estatísticas apontam o ensino indígena como meio para equiparar conflitos e propor modos de vidas indígenas adequados, contudo, este artigo argumentará que as estatísticas e as organizações bilaterais não avaliam a troca, a dádiva e o próprio xamanismo, se pensarmos na Educação Indígena em seus sentidos mais contraditórios e desafiantes (Brasil, 1998, 1999, 2002). Atualmente³, os líderes guaranis têm interrogado os currículos produzidos na América Latina e no Caribe (Melià, 2010), apresento em interlocução com a análise desses líderes, a escolarização pelo plano do xamanismo⁴(Benites, 2012; S. Benites, 2015; Silva 2013); tema central deste artigo.

Mundos Mbyá e Projeção

No Rio de Janeiro, em 1950, os grupos de família mbyá, ocuparam o território antes habitado por populações Tupinambá e Goitacazes, povos atualmente ressurgidos, porém, dados como extintos durante o ciclo da colonização portuguesa (Nimuendaju, 1987; Viegas, 2007). Centenas de grupos migraram, assim, do Vale do Paraná até a Serra da Bocaina, organizando casebres em uma antiga região margeada pelo Paraty-Mirim (Bessa Freire, 2012; Ladeira, 2007).

Como costume, grandes famílias circulam por diferentes nacionalidades e culturas visitando estados e muitas redes indígenas⁵. Minha primeira aproximação com os Mbyá, nesse contexto, ocorreu na aldeia Itaxim⁶, em Paraty, com as famílias originárias da Argentina, mais especificamente na região de Misiones, Puerto Iguazú. Entretanto, por afinidade com os segundos interlocutores, concentrei a pesquisa em Paraty, logo, em seguida, em Arandu Mirim, também denominada aldeia do saco de Mamanguá.

²A referida metodologia de medição foi desenvolvida em 2003 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) na Universidade de Bristol e na Escola de Economia e Ciência Política de Londres. Posteriormente, em 2008, o Centro Latinoamericano de Demografia (CELADE) criou uma oficina regional da UNICEF para a América Latina e o Caribe, adaptando as mesmas medições para as sociedades indígenas. Ver: Celade (2019); Unesco (2018).

³ Todas as interlocuções e imagens deste artigo foram autorizadas mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes citados são denominações fictícias, respeitando a individualidade dos participantes, salvo aqueles que exigiram a citação de seus nomes em português, o que foi respeitado. Os Guarani - Mbyá adquirem dois nomes ao nascer, um espiritual e outro em língua *jurúá* (não indígena), como exporá o artigo.

⁴ Para um aprofundamento sobre a noção de cosmologias e xamanismos entre os Guarani, o que neste texto são entendidos como sinônimos, sugiro ver: Benites (2015); Ladeira (2007); Melià (2011), Pierri (2013). Sobre o perspectivismo ameríndio, sugiro: Descola (2010), Viveiros de Castro (2012, 2013) e Vilaça (2013a 2013b).

⁵ Os Guarani - Mbyá são oriundos do Paraguai, Bolívia, Uruguai e Argentina. São conhecidos como grupos errantes ou circulatorios devido a caminhadas que realizam em seus *nbandereko etc* (modos de vida).

⁶A pesquisa concentrou-se entre os anos de 2012 a 2019 em Itaxim e Arandu-Mirim (Mamanguá), ambas localizadas no município de Paraty, RJ, Brasil. As reservas são chefiadas pelo *xeramõi* (xamã) Miguel Benites e Roque, seu filho mais velho. Até o momento, não há registros de outras pesquisas realizadas em Arandu Mirim. Na região, o cacique é Roque, residindo com um pequeno núcleo familiar em Mamanguá, Paraty.

Ambas pertencem ao grupo central do cacique – xamã⁷ Miguel Benites. Roque, o filho mais velho, assim como os irmãos consanguíneos, é o responsável por ciceronear os pesquisadores que chegam ao macro território. Assim como os irmãos, Roque, recebeu um cargo atribuído pelos espíritos⁸, os *Nhanderu Kuery*, que qualificam entre outros aspectos, todas as funções que os guarani exercem dentro das comunidades. Nesse sentido, se *Nhanderu Kuery* não conceber a orientação para a docência, o ofício não ocorre e outro membro exerce a função.

Nas duas aldeias, tanto Itaxim como em Sapukai, as escolas indígenas abrem apenas em ocasiões específicas, para abrigar parentes afins ou para celebração de rituais (Bastos Lopes, 2017b). Nesse entendimento, ao mesmo tempo que é explícita a natureza etnocêntrica de categorias universalistas para classificar a corporalidade, a cosmologia e o próprio xamanismo, como discutido longamente pela Etnologia ou Antropologia Perspectivista (Descola, 2010; Overing, 1985; Viveiros de Castro, 2012, 2013), existe pouca atenção sobre como o xamanismo influencia a pedagogia.

Roque, sobre as relações xamanismo - escola, afirma que sua origem espiritual foi herdada de seu avô consanguíneo, portanto, ao exercer uma profissão no mundo *jurua*, o mundo dos brancos, a mesma está associada à Farmacologia ou à Medicina; assim como sua mulher, Elaí é designada ao ensino e a irmã Evy, à ginecologia e obstetrícia necessariamente. Nesse sentido, ainda que conclua o magistério intercultural para Pedagogia, o curso de maior alcance em universidades⁹ e centros educativos com este tipo de formação, o cargo não é condizente com suas qualidades xamânicas. Podemos dizer esses apontamentos, demonstram a importância da construção de universidades indígenas no estado brasileiro, mas essa qualifica uma discussão, que supõe outros debates que não iremos abordar. Por ora, as entrevistas com Evy e outros interlocutores, narrarão algumas relações entre o sagrado e a formação de professores indígenas, qual descrevo se como se segue.

Evy: Temos a Casa de Rezas (*Opy*) e aprendemos quase tudo pelos cantos. O que os antigos faziam, o que eles acreditavam. O cacique informa quem vai lecionar na escola. Para a gente, a escola é a *Opy* e não o contrário, como vemos com os brancos. Os mais antigos contam somente as histórias muito antigas mesmo. Então as crianças aprendem e a mãe também [sic].

Pesquisadora: Quem é que fala na *Opy* (Casa de Rezas)?

Evy: Meu pai e minha mãe [Marii, a parteira]. Eu fui aprendendo com a minha avó. Eu serei parteira. *Nhanderu* me escolheu [...]. Nós somos a raiz do cacique, meu pai, ele é o mais antigo. Eu falo, vamos dar força para ele, se ele enfraquecer

⁷ É conhecido do campo da etnologia que cacique e xamã sintetizam cargos ou funções espirituais distintas. O primeiro estaria associado à função que traduzimos como política e o segundo à encarnação do sagrado (Melià, 2011; Sztutman, 2013). Contudo, Miguel Benites ocupa ambas funções (política e espiritual), embora, devo ressaltar que para os Guarani Mbyá nada está desassociado do espiritual e do cosmológico.

⁸ Citei o termo branco por ser como os interlocutores me classificam os não indígenas. Quando perguntei se haveria outra identificação para outras culturas e/ou nacionalidades, foram enfáticos em afirmar que não, o termo que denomina não mbyá é branco ou *jurua* (sinônimo de boca com cabelo, referente aos homens com barba). Entretanto, resalto que a palavra negro é denominada como *kamba* no idioma mbyá (Guarani).

⁹ O Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira (PEIBF), criado pelo Ministério de Educação (MEC- Brasil) promove o intercâmbio entre professores dos países do Mercosul. Foi criado em 2005 por uma ação bilateral Brasil-Argentina, qual o objetivo é a integração de brasileiros com alunos e professores de ambos países. Algemiro Silva, o primeiro professor a lecionar nas aldeias guarani do estado Rio de Janeiro na década de 1980, é atualmente o único professor com nível universitário no estado, uma das metrópoles mais populosas e com maior fluxo econômico brasileiro. Os demais professores guaranis são formados em cursos de formação de professores indígenas na modalidade Ensino Médio. Descrevo a interlocução com Algemiro no artigo Bastos Lopes (2017b).

ficamos doentes. Ele tem 114 anos [atualmente 117 anos de acordo com a datação cronológica Guarani -Mbyá]. Por isso é tão importante a língua do branco ser aprendida somente depois dos 6 anos de idade; não podemos esquecer dos conhecimentos de Nhanderu e isso as pessoas só aprendem com os antigos. (Evy, entrevista concedida à autora em fevereiro de 2014)

O ensino ocorre geralmente com 6 anos de idade, após a maturidade espiritual estabelecida. São escolhidos nomes de branco (registrados em cédulas de identidade, RGs) e nomes Mbyá (nomes-espíritos), enviados de acordo com a ordem e a região cósmica que cada indivíduo é originário (Clastres, 1978; Melià, 2011; Nimuendajú 1987). Se a criança não receber um nome espiritual, as famílias automaticamente, preparam os ritos mortuários e velam o corpo.

As instituições de ensino funcionam, portanto, como agências dentro das aldeias. Uma agência¹⁰ expressa, a capacidade dos indivíduos de agirem de acordo com as suas próprias vontades afetados pelas crenças do outro que é externo. O curioso, nesse sentido, é como o ensino, impõe regras distintas dos nomes e codificadores espirituais, mas nem por isso deixam de ser “agendados” pelos guarani, influenciando especialmente as trocas com os brancos e os outros moradores. João Benites, sobre esse aspecto, descreve as particularidades dos espíritos-nomes reunidos na escola indígena.

Ensinar um *karai-Mirim* não é a mesma coisa que ensinar um *Ava*, alguém que nasceu como *xondaro*¹¹. As crianças têm uma forma de falar e agir diferentes nas escolas porque tudo depende do espírito. Estar na escola, a forma de ensinar do *jurua* [não – guarani] é diferente para nós, porque vocês misturam todas as pessoas em uma sala, não é isso. Mas acho a escola importante para aprender o português e para aprender a assinar o próprio nome. Nossos nomes para o mundo *jurá* são em português e tudo isso é importante.

Eu não estou dizendo que é algo que não deva existir, mas a educação guarani mesmo é na *Opy* (Casa de Rezas), como lhe disse. Os professores brancos e outros do governo chegam aqui, nós os recebemos, mas tem coisas que não adianta explicar ao *jurua*, porque eles não vão entender. Você sabe como é.

Continua

Tem coisas que são do espírito de cada aluno, cada aluna, o maior ensinamento é Nhanderu que vai passar, não sou eu e, às vezes, nem mesmo meu pai [refere-se ao *xeramöi*, líder espiritual] que vai transmitir o conhecimento daquela pessoa no mundo. Por isso você não vê aqui a escola aberta todos os dias como a escola do branco. Entende? (João, entrevista concedida à autora em abril de 2015)

Os mesmos conflitos ocorrem também entre os Ticuna, os Huni Kuin (Kaxinawa) e outras culturas. Um mastro *mimãnu* maxakali, produzido para celebrar a festa e a caça na Universidade Federal de Minas Gerais, gerou desentendimentos entre alunos indígenas e não indígenas no âmbito universitário. Para os Tukano, um único membro ensina aos filhos e netos classificatórios desconstruindo a noção de ensino como um caráter transmissível a um grupo máximo de pessoas (Menezes; Rodrigues, 2014). Entre os kaxinawa, mulheres acusam a apropriação ilegítima dos

¹⁰O conceito de agência, em linhas gerais, refere-se à capacidade ilusória dos sujeitos que ao acreditarem que estão agindo de acordo com a sua vontade, estão, em realidade, seguindo lógicas de controle. A abrangência teórica do conceito, bem como as questões debatidas sobre a normatividade do controle e a impossibilidade da livre escolha, tendo em vista as modernas teorias sobre a questão do sujeito descentrado e neomaterial, infelizmente não avançará neste artigo.

¹¹ *Xondaro* refere-se aos guerreiros e aos nomes - espíritos dos indivíduos que portam qualidades próprias de um nome-espírito *xondaro* (guardião). Sugerimos ver: Ladeira (2007), Montardo (2010) e Pierri (2013).

desenhos sagrados, os *kené*, em materiais didáticos produzidos por professores homens da aldeia (Carneiro da Cunha, 2014; Lima, Kaxinawa, Matos & Ferreira, 2014). Portanto, as semelhanças entre o xamanismo e a escolarização são temas interessantes se pensarmos os excessos humanistas na educação indígena. A escola guarani não negocia apenas com os fatores externos, mediados pela relação com o entorno, nem com elementos predominantemente endógenos, desassociados do contexto “de fora” (Viegas, 2007). Nessa variante, o lá (que imaginamos como eles) e o aqui (que impostamente escrevemos como nosso) misturam traduções e re-narrativas específicas (Viveiros de Castro, 2002, 2004, 2012).

O processo de troca entre os grupos, é atribuído pelos valores de dádiva, conhecimento e sacrifício (Appadurai, 1986, 2013; Strathern, 1999, 2014). O sacrifício, nesses casos, não considera aquilo que é penoso ou sacrificante para o grupo de forma geral, mas à renúncia, para obter outra troca de valores no lugar de alguma função (Benites, 2012, 2013).

Em A vida social das coisas, Arjun Appadurai (1986), procurou desconstruir o etnocentrismo de que populações nativas não podem estabelecer trocas comerciais sem perder suas culturas e autenticidade. Como afirma o autor ([1986] 2014) e Marilyn Strathern (1999, 2014), mais do que determinar os itens que devem ser classificados como mercadorias, é preciso antes, analisar a atribuição de valor e o interesse das relações com o que ou quem propriamente se negocia.

Todas as trocas ocorridas em Itaxim têm grande importância, para qual, as transmissões de conhecimentos e valores éticos expressam negociações sistêmicas. Não explorarei os diferentes sentidos de permuta e troca estabelecidos nas aldeias, embora seja importante destacar que o Português e a Matemática, ensinados em Itaxim, são preferencialmente os não indígenas.

Movimento Guarani e Escolarização

Roque tem um valor particular nas negociações pela escolaridade. O termo movimento indígena, acarreta uma série de políticas decorrentes dos anos 1980; analiso o conceito quando pesquisei o movimento indígena no período Constituinte¹² (Bastos Lopes, 2014, 2017b). Como afirmam os interlocutores, os xamãs criam especificações como o termo “Movimento Guarani” para receberem a atenção dos chefes políticos e autoridades do governo.

As escolas construídas em 1995, após a criação do movimento indígena, são raramente frequentadas (Bastos Lopes, 2017b), embora, a arquitetura expresse a conquista liderada pela articulação entre Roque e o irmão João. As informações descritas por Roque sobre o movimento indígena trazem apontamentos esclarecedores sobre a escola nesse sentido.

Temos dificuldade para aprender a língua do branco e quem possuía mais estudo era eu. Eu perguntei para as crianças, “você quer estudar, mesmo no chão com um caderninho na mão, um lápis, aceitam dessa forma?” Eles disseram que sim. No início tínhamos quinze alunos. Fiz um banquinho de tábua, tipo uma mesinha de madeira. Mas do jeito que eu entendia, não sou formado como professor. Eu ensinei como aprendi na escola. E depois mandei uma carta para a secretária de Educação, informando, “eu preciso de material e preciso de um quadro”. Porque eu não escrevia no quadro, eu escrevia direto no caderno das crianças. Foi indo, e a secretaria trazia a merenda. Entregavam na minha mão. Eu não recebia nenhum tipo de pagamento, apenas a merenda escolar.

¹² Não explorarei neste artigo as implicações do termo movimento social indígena, porém, me dediquei ao assunto nos artigos, Bastos Lopes (2014, 2017a). Nestes textos, foram analisados os arquivos da União das Nações Indígenas (UNI), fundada nos anos 1980, as atas e os relatórios do período Constituinte (1987-1988), bem como a entrevista com Alvaro Tukano, um dos primeiros líderes, representante do movimento social indígena brasileiro em 1980.

Continua

Nunca perguntaram para mim [refere-se à secretaria de educação] se eu era remunerado ou não. Nem eu também, não falava nada. Criamos eu e meu irmão Roque um Movimento Guarani para auxiliar a criação das escolas. Então, com o apoio internacional construímos a escola da aldeia [refere-se à Escola Indígena Estadual Tava Mirim]. Anos depois, o Estado passou a garantir a educação indígena e a fazer exigências. A escola aqui não é todo dia, porque existem formas nossas de ensinar, nosso tempo, nossos espíritos, mas também existe falta de pagamento dos professores. Eu não ensinava assinando o ponto e fazendo currículo todos os dias. Depois que o Estado passou a regular e a ter novas políticas de educação, ganhamos e perdemos coisas. (Roque, entrevista concedida à autora em agosto de 2015)

O cotidiano guarani não apresenta aprendizagens exclusivamente mentalistas ou cerebrais (Bastos Lopes, 2017b; Benites, 2012; S. Benites, 2015). Um determinado contexto mentalista, pode sugerir que um professor deve ensinar um conhecimento quando a função é unicamente feminina ou masculina, ou refere-se a determinada linhagem espiritual. Os corpos ocidentais, nesse sentido, (Benites, 2013) diferenciam-se do corpo guarani que muda de um lugar para o outro e cria outros corpos e territórios com a sua própria extensão (Bastos Lopes, 2017b; Pierri, 2013). Nesses casos, o xamanismo está vinculado às demandas pelo território e outras negociações. O que significa dizer que a relação entre o ensino e o espaço, estabelecem negociações com o sagrado e as formas úteis como um conhecimento circula nas aldeias (Ladeira, 2007; Pierri, 2013).

Ao utilizarem alvenarias e cimentos para a construção da escola indígena, relatam que a escolha manteve a área protegida de acidentes, embora tenha diferido de suas arquiteturas originais. Os guarani são associados a valores familiares ou de grupos, o que permite conviverem com brancos e outras culturas indígenas, sem conflitos aparentes (Ladeira, 2007; Melià, 2011; Pierri, 2013), entretanto cabe afirmar a sensível diferença no que é concebido como “cultural”, porque assim fora relatado, e no que é transmitido pelos xamãs em seus ensinamentos, de forma individualizada e não coletiva.

Ao pensar a escola e o território, portanto, é visível uma associação entre dois pares de contrastes, muito bem simetrizados: as coisas do *teko* (território, marcam necessariamente a relação com a casa e os moradores, representando os tipos masculino (*ava*) e feminino (*cumbã*), atribuídos ao “modo de ser e viver” sem lugar fixo aparente (*teko nhandereko*) (Benites, 2012; Silva, 2013). Enquanto, a escola, por outro lado, é entendida como uma agenda para a manutenção do território, mas está afastada do *teko* (território, como modo de ser e viver). A instituição, portanto, é o meio para garantir o território físico, mas não circula com a mesma autoridade no espaço sagrado, lugar de circulação dos espíritos, mortos e outros seres extensíveis (Silva, 2013).

Como afirmou M. Strathern (1999), tendo como referência o modelo de Latour (1991), o pensamento em redes, nesses casos, deveria ser mais privilegiado que o modelo de território como lugar fixo ou como espaço meramente geográfico. Latour (1991) desaprova a antropologia presa ao espaço, incapaz de pensar em redes de lugares, pessoas e mercadorias, o que, conseqüentemente, corresponde às observações de Roque e outros interlocutores sobre as redes de parentesco e os territórios, que vivem os guarani (Bastos Lopes, 2017a).

Roque: Nós temos coisas aqui que não vamos mostrar para a secretária, diretora de Educação. Não podemos. A maioria desses segredos é o meu pai que decide se pode falar. Nem nós mesmos... muitas coisas não podemos saber. Depende da pessoa e do espírito da pessoa. Se é professor indígena, ou não, isso vai depender.

Pesquisadora: Mas então não representam segredos somente para os *jurua* [não indígenas]?

Roque: Não. Há segredos, por exemplo, que eu entendo e outros não, porque depende do meu espírito. Para cada um o espírito fala alguma coisa. Muita coisa depende do espírito da pessoa e do que o *xeremô* pode estar respondendo para aquela pessoa. No caso do *jurua*, menos ainda, né? Se vier a presidente, a secretária de Educação, nem assim as questões do espírito serão reveladas para elas. Além de ser individual, como disse. Não são todos que podem saber ou informar qualquer coisa. Mesmo a pessoa sendo diretora, secretária ou outra coisa. (Roque, entrevistas concedidas em fevereiro e agosto de 2015)

Nesse contexto, automaticamente somos levados ao conceito de *Ch'ixi*, da pesquisadora Aymara, Silvia Cusicanqui (2010, 2015). O aspecto convive com o mundo indígena em seu oposto complementar, mas sem se misturar ou “abigarrar” indistintamente com o branco. Abigarrar faz menção aos quadros surrealistas, onde não identifica-se muito bem a tinta ou os elementos da paisagem, embora percebamos uma clara distinção entre uns dos outros.

Para as sociedades mestiças o *Ch'ixi*, distingue-se do conceito de hibridismo e heterogeneidade conflitiva, assumindo um ancestral duplo e contencioso negado pelos processos de aculturação e colonização do imaginário (Cusicanqui, 2010, 2015). Nas palavras da autora, a aposta ameríndia moderna, reivindica menos uma noção de cidadania como identidade autêntica, e normativa e mais a noção como diferença ontológica e radical.

La palabra *ch'ixi* tiene diversas connotaciones: es un color producto de la yuxtaposición, en pequeños puntos o manchas, de dos colores opuestos o contrastados: el blanco y el negro, el rojo y el verde, etc. Es ese gris jaspeado resultante de la mezcla imperceptible del blanco y el negro, que se confunden para la percepción sin nunca mezclarse del todo. La noción *ch'ixi*, como muchas otras (*allqa*, *ayni*), obedece a la idea aymara de algo que es y no es a la vez, es decir, a la lógica del tercero incluido.

Un color gris *ch'ixi* es blanco y no es blanco a la vez, es blanco y también es negro, su contrario. La piedra *ch'ixi*, por ello, esconde en su seno animales míticos como la serpiente, el lagarto, las arañas o el sapo, animales *ch'ixi* que pertenecen a tiempos inmemoriales, a *jaya mara*, Aymara. Tiempos de la indiferenciación, cuando los animales hablaban con los humanos. La potencia de lo indiferenciado es que conjuga los opuestos. Así como el *allqamari* conjuga el blanco y el negro en simétrica perfección, lo *ch'ixi* conjuga el mundo indio con su opuesto, sin mezclarse nunca con él. (Cusicanqui, 2010, pp. 69-70)

Na aproximação ensino – cosmologia (*ch'ixi*), o líder espiritual é quem permite os acessos ou rejeita a escola nas comunidades ocupando um lugar ambíguo. Eles expressam a condição que um indivíduo adquiriu para receber a agência máxima da aldeia (Clastres, 1978; Sztutman, 2012). O papel feminino estabelece uma função igualmente relevante; é uma *xejaru'i* que realiza o parto e assiste às mulheres guarani (Ladeira, 2007; Silva, 2013).

Helène Clastres (1978) analisou a permanência dos xamãs no período pré – colonização, constatando que os líderes nunca residiam com os outros moradores (caciques, mulheres ou chefes políticos). Os homens considerados xamãs, permanecem isolados por muitos anos até poderem percorrer qualquer *tekoba* (território), inclusive as inimigas do grupo de origem, mediando alianças políticas ou exercendo associações de parentesco.

Como afirma Viveiros de Castro (2013), as relações com os pajés exibem, nesse sentido, as proximidades e os afastamentos com a vida coletiva (Sztutman, 2012). Os guarani “acreditam em seus xamãs, mas a figura do líder difere de uma prática sacerdotal e a noção de dogma é

completamente estranha para a maioria das culturas” (Viveiros de Castro, 2013, p. 215). O que significa dizer, que existe uma diferença entre o que os indivíduos ouvem dos governos e o que necessariamente praticam (Benites, 2013).

Perguntas Demais para um Guarani

Os períodos para as orientações com os xamãs, seguindo essa lógica, têm horários adequados e condutas prévias. A interrupção marca o desrespeito, dependendo do que ou para quem, propriamente se pergunta. Em um exemplo curioso narrado por Oliveira e Santos (2014), um xamã criticava as perguntas excessivas no curso de formação de professores indígenas organizado pelo Centro de Trabalho Indigenista (CTI), em São Paulo. O líder avaliou também o interesse dos pesquisadores em estudar o ritual do Xondaro (nome e ritualística guarani), ressaltando o fato de que se os guaranis compartilhassem do mesmo irmão consanguíneo ou parente afim, não dançariam de modo idêntico ou analogamente semelhante.

É especialmente curioso, portanto, como as perguntas e críticas consensuais para o ensino normativo, fogem ou são irrelevantes nos sistemas de inteligibilidades indígenas. Em analogia a tradução do verbo pensar, temos: *Nbe* = o reflexivo; *Mbo* = o verbo causativo e *Py*, peito. Transcrevendo de forma literal, refere-se: “A boca fala o que o peito (*nbande py’á*), está cheio” (Oliveira & Santos, 2014, p. 122). Logo, o pensar está desassociado do cérebro e propõe conexão com outras partes do corpo (Descola, 2010; Overing, 1985; Vilaça, 2013a, 2013b) mediando sistemas linguísticos e grupos espirituais opostos.

Assessores de Currículo Indígena

Nesse sentido, Algemiro (2015) e Álvaro Tukano¹³(2017a), expressam os avanços no campo da Educação¹⁴ Indígena, o que afirmam como possibilitador do movimento social organizado, mas, que ampliou as normas e exigências para uma educação anteriormente cosmológica e orientada exclusivamente pelos xamãs.

Muitos autores indígenas têm criticado o fato dos “nativos” assessorarem a construção dos currículos diferenciados, mas apenas educadores brancos assinarem a versão oficial dos projetos (Baniwa, 2011; Benites, 2013; S. Benites, 2015; Silva, 2013). Os estudiosos e pesquisadores indígenas contrários às propostas, não constam nas políticas curriculares, levando a entender que existem participações indígenas únicas e não conflitantes entre si (Bastos Lopes, 2017b).

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (1998), afirma de modo interessante que “uma normatização excessiva ou muito detalhada, pode ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas” (Brasil, 1998, p. 34). Contudo, em outra proposição, as diretrizes nacionais deslocam o caráter intercultural, para afirmar a educação escolar indígena como instrumento da “construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (Brasil, 1999, p. 547).

Em suma, conceitos como competência, transversalidade e indivíduo crítico, são conceitos comuns às políticas de diversidade. Valendo-me, portanto, das críticas de alguns desses autores guaranis (Benites, 2013; S. Benites, 2015; Silva, 2015), interrogo se embora os avanços e recursos conquistados, as pedagogias são críticas da linguagem que têm produzido. Os xamanismos ultrapassam as fronteiras abigarradas e desconexas da educação normativa. Sandra Benites (2015, p. 30), autora guarani, traz análises expressivas sobre o tema.

¹³ A interlocução com Álvaro Fernandes Sampaio (Álvaro Tukano), citada neste artigo, foi obtida em 17 de julho de 2010, Brasília (DF), Brasil.

¹⁴ O campo da Educação Indígena introduzido durante os anos 1970 a partir de experiências isoladas ou clandestinas, obteve visibilidade no período de abertura política no Brasil e na América Latina. Ver: Emiri; Monserrat, 1989; Monte, 1996.

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

Como constata Elizabeth Macedo (2013), apesar de existir uma lógica comum entre as correntes pedagógicas, percebe-se a influência das teorias humanistas e crítico-marxistas nos currículos (Macedo, 2013, 2017; Bastos Lopes, 2017a). Nesse entendimento, existiriam conteúdos que precisam ser aprendidos por indivíduos racionalizados e que tem uma agenda crítica para cumprir na sociedade (Macedo, 2013, 2017a). Os guarani interrogam justamente a ocidentalização dessa agenda em seus contextos espirituais. O conhecimento, a transmissão e as trocas com o sagrado, misturam-se aos realismos multiculturalistas¹⁵ e as agendas pedagógicas.

Considerações Finais

Assim, ao adotarem valores educativos, onde o indivíduo é a unidade relevante, e não mais o coletivo, o relacional, o diádico, os Mbyá vivem o conflito da escolha de quem ou o que pode ser negociado com os governos. (Benites, 2012; S. Benites, 2015; Silva, 2013; Wildcat, 2014). Nesse sentido, o fato de pensarem com partes do corpo e o mesmo corpo se tornar cosmológico e extensível, combina diferentes sistemas de conhecimentos e transmissões espirituais específicas (S. Benites, 2015; Melià 2011; Pierrri, 2011).

Em tempo, estabeleceu-se que a interculturalidade deve atuar com órgãos competentes e com profissionais especializados, entretanto, a questão é qual funcionalismo pode estar especializado para normatizar ou planificar nacionalmente a escolarização indígena.

Argumentei que essas análises indicam um outro sistema pedagógico possível, mas para tanto, é preciso abandonar certas imagísticas ocidentalizantes que estamos acostumados, como sinaliza Silvia Cusicanqui (2010, 2015). Assim, se antes tínhamos reivindicações por poder, por identidade e cidadania, atualmente, vivemos uma alteridade tão radical, que coloca em contato os diferentes xamanismos e subjetividades indígenas rebeldes e desmemoriadas.

Os corpos e as cosmologias indígenas apresentam uma relação com a escola, talvez não híbrida, aquilo que confunde (Canclini, 1990), mas *Ch'ixi*, a categoria andina para entender os opostos que coexistem sem se misturar, mas sem presumir, com isso, identidades fixas e “autênticas” (Cusicanqui, 2010, 2015). Esse aspecto expõe os outros seres invisíveis que atravessam o ensino, distinguindo-se dos currículos pouco interculturais e predominantemente normativos, o que nos reafirma outras escolarizações possíveis.

¹⁵ O que traduzo como “currículos multiculturalistas” referem-se às políticas planejadas de currículo, entre eles, o referencial nacional curricular, os parâmetros e as diretrizes nacionais indígenas que normatizam a Educação Intercultural Bilingue (EIB) no Brasil e na América Latina (Rockwell, 2015; Yapu, 2015).

Agradecimentos

Agradeço as contribuições de meus orientadores José Bessa (UNIRIO/UERJ), Joana Bahia (UERJ) e Elizabeth Macedo (UERJ). Também as valiosas contribuições de Bartomeu Melià (in *memoriam*), membro da banca de qualificação do doutorado, Ruth Monserrat, Lourdes Tura e, por fim, Tônico Benites, avaliador da banca de doutorado e o primeiro a me introduzir, junto à José Guajajara, em um *tekoba* guarani (terra indígena) em 2006. Meu profundo agradecimento (*há'evete*).

Referências

- Appadurai, A. (1986). *The social life of things: Commodities in cultural perspective*. London: Cambridge University Press.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2013). *The future as a cultural fact: Essays on the global condition*. London: Verso.
- Baniwa, G. J. dos S (2011). *Educação para manejo e domesticação do mundo: Entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. (Tese Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de Brasília. Brasília: UNB.
- Bastos Lopes, D. (2014). O direito dos índios no Brasil: A trajetória dos grupos indígenas nas constituições do país. *Espaço Ameríndio*, 8, 83-108. <https://doi.org/10.22456/1982-6524.41524>
- Bastos Lopes, D. (2017a). A presença do invisível na Constituinte: Com a palavra os povos indígenas (1986-1988). *História Revista*, 22, 71-87. <https://doi.org/10.5216/hr.v22i1.45253>.
- Bastos Lopes, D. (2017b). A presença do invisível em escolas indígenas: Escolarização, diferença e cosmologia entre os povos Mbyá (Guarani) do Rio de Janeiro. *Cadernos Cimeac*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v7i2.2089>
- Benites, T. (2012). *A escola na ótica dos Ava kaioná: Impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contracapa.
- Bessa Freire, J. (2012). EJA Guarani - Além e aquém do Bilinguismo. In: A. M. De Barros, F. M. Dos Santos & G. dos S. Barbosa (Eds.) *EJA Guarani II: O registro de uma história e perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: E-papers.
- Brasil, Constituição. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: <https://legislacao.planalto.gov.br>.
- Brasil. (1994). *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília, Distrito Federal: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, Distrito Federal: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.
- Brasil. (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena*. Brasília, Distrito Federal: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.
- Brasil. (2002). *Programas e Ações do Ministério da Educação para a Educação Escolar Indígena*. Brasília, Distrito Federal: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/>.
- Canclini, N. G. (1990). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar y salir de la modernidad*. México: Editorial Grijalbo.
- Centro Latinoamericano de Demografia (Celade) /Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (2018). *Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los objetivos del desarrollo del milenio*, Santiago. 21, 1-32. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/tipo/challenges-newsletter/21>

- Cesarino, L. (2014). Antropologia multissituada e a questão da escala: Reflexões com base no estudo da cooperação sul-sul brasileira. *Horizontes Antropológicos*, 20, 19-50. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832014000100002>
- Chakrabarty, D. (1992). Postcoloniality and the artifice of history: Who speaks for "Indian" pasts? *Representations*, 37, 1- 26. <https://doi.org/10.2307/2928652>
- Chakrabarty, D. (2011). The muddle of modernity. *The American Historical Review*, 116, 663-675. <https://doi.org/10.1086/ahr.116.3.663>
- Chakrabarty, D. (2012). From civilization to globalization: The 'West' as a shifting signifier in Indian modernity. *Inter-Asia Cultural Studies*, 13, 138-152. <https://doi.org/10.1080/14649373.2012.636877>
- Clastres, H. (1978). *Terra sem mal*. São Paulo: Brasiliense.
- Cusicanqui, S. R. (2010). *Cb'ixinakax utxíwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Cusicanqui, S. R. (2015). *Sociología de la imagen: miradas cb'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Descola, P. (2010). *Diversité des natures, diversité des cultures*. Paris: Bayard Culture.
- Kopenawa, D., & Albert, B. (2010). *La chute du ciel: Paroles d'un chaman Yanomami*. Paris: Paris Plon.
- Emiri, L., & Monserrat, R. (Orgs.). (1989). *A conquista da escrita: Encontros de educação indígena*. São Paulo: Iluminuras: Operação Anchieta.
- Ferguson, J. (2006). *Global shadows: Africa in the neoliberal global world order*. Durham: Duke University Press.
- Ladeira, M. I. (2007). *O caminhar sob a luz: O território Mbyá à beira do oceano*. São Paulo: UNESP.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. Paris: Découverte.
- Lima, J. M. de, Kaxinawa, J. B. F., Matos, M. A. De, & Ferreira, P. R. N. (2014). Observações sobre o processo de patrimonialização dos Kene Huni Kui. In: M. Da Carneiro da Cunha & P. De N. Cesarino (Orgs.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Macedo, E. (2013). Equity and difference in centralized policy. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 28-38. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.754947>
- Macedo, E. (2017). Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 17, 539-554.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Meliã, B. (2010). *Passado, presente y futuro de la lengua guaraní*. Asunción: CEADUC/ISEHF.
- Meliã, B. (2011). *Mundo Guaraní*. Asunción: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Menezes, M., & Rodrigues, R. (2014). Reflexões e experiências de um estudante - liderança: Sobre algumas políticas educacionais indígenas no Alto Rio Negro. En: M. Da Carneiro da Cunha & P. de N. Cesarino (Orgs.), *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Montardo, D. L. O. (2010). *Através do Mbaraká: Música, dança e xamanismo Guaraní*. São Paulo, EdUSP.
- Monte, N. L. (1996). *Escolas da floresta - Entre o passado oral e o presente letrado: Diários de classe de professores Kaxinawá*. Rio de Janeiro: Multiletra.
- Nimuendajú, C. U. (1987). *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúwa - Guaraní*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, J. C., & Santos, L. K. dos (2014). "Perguntas demais" – Multiplicidades de modos de conhecer em uma experiência de formação de pesquisadores Guaraní Mbyá. En M. Da Carneiro da Cunha & P. de N. Cesarino (Orgs.), *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

- Overing, K. J. (1985). There is no end of evil: The guilty innocents and their fallible god. In: D. J. Parkin, *The anthropology of evil*. London: Blackwell.
- Pierri, D. C. (2013). *O perecível e o imperecível: Lógica do sensível e corporalidade no pensamento Guarani Mbyá*. (Dissertação, Mestrado em Antropologia Social). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP.
- Rockwell, E. (2015). Conversaciones en torno a la educación con pueblos indígenas/ migrantes. In: G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht, *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.
- S. Benites, S. (2015). *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ - Fundamento da pessoa Guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): O olhar distorcido da escola*. 2015. *Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC.
- Silva, A. da (2013). Mboapy nhandervixa tenondé guá'i oexara'ú va'é kuery tekoa Sapukai Py guá: kaxo yma guare, nhe'ẽ ngatu, nhembojera - Três sonhadores do Tekoa Sapukai: História, oralidade, saberes. *Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Educação do Campo*. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica: UFRRJ.
- Strathern, M. (1999). *Property substance and effect: Anthropological essays on persons and things*. London: Athlone Press.
- Strathern, M. (2014). *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify.
- Sztutman, R. (2012). *O profeta e o principal: A ação política ameríndia e seus personagens*. São Paulo: Edusp.
- Viegas, S. de M. (2007). Eating with your favourite mother: Time and sociality in a Brazilian Amerindian community. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9, 21-37. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.t01-2-00002>
- Vilaça, A. M. N. (2013a). Communicating through difference. *HAAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3, 174-178. <https://doi.org/10.14318/hau3.1.012>
- Vilaça, A. M. N. (2013b). Two or three things that I know about talking to the invisible. *HAAU: Journal of Ethnographic Theory*, 3, 359-363. <https://doi.org/10.14318/hau3.3.016>
- Viveiros de Castro, E. (2002). O nativo relativo. *Revista Mana*, 8, 113-148. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132002000100005>
- Viveiros de Castro, E. (2004). Perspectival anthropology and the method of controlled equivocation. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 2, 3-22. <http://digitalcommons.trinity.edu/tipiti/vol2/iss1/1>
- Viveiros de Castro, E. (2012). Cosmological perspectivism in Amazonia and elsewhere. *Hau - Journal of Ethnographic Theory (Masterclass Series)*, 1, 45-168.
- Viveiros de Castro, E. (2013). *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac & Naify.
- Yapu, M. (2015). La socialización indígena y escolarización de niños menores de siete años. In: G. Novaro, A. Padawer & A. C. Hecht, *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires: Biblos.

Sobre a Autora

Danielle Bastos Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

daniellebastoslopes@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1614-0924>

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Educação Básica (PPGEB). Doutora em Educação (PROPED - UERJ), Mestre em História Social (PPGHS - UERJ). Líder do grupo de pesquisa, Estudos Ameríndios, Educação e Fronteiras (GEAF – CNPq).

Sobre o Editores

Juliane Sachser Angnes

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UNICENTRO)
Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGADM UNICENTRO)
julianeangnes@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4887-7042>

Graduação em Secretariado Executivo Bilíngue e em Letras - Português/Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Especialista em Linguística Aplicada e Mestre em Letras - Linguagem e Sociedade também pela UNIOESTE. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), linha de Cognição, Desenvolvimento Humano e Aprendizagem. Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no Grupo de Pesquisas em Estudos Organizacionais. É professora da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) vinculada ao Departamento de Secretariado Executivo e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (Mestrado Profissional). Tem experiência na docência e pesquisa nas áreas de Educação e Administração, atuando principalmente nas seguintes áreas temáticas: comunicação organizacional; redes solidárias; economia do bem-estar social; gestão escolar; planejamento e organização de eventos; cerimonial e protocolo; etiqueta social e comportamental; redação técnica oficial e empresarial; responsabilidade social; pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Aplicadas. É Líder do Grupo de Pesquisas em Gestão do Conhecimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná. É líder do grupo de pesquisa em Gestão do Conhecimento.

Kaizô Iwakami Beltrão

EBAPE FGV - - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas
Kaizo.beltrao@fgv.br
<http://orcid.org/0000-0002-3590-8057>

Graduação em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (1974), mestrado em Matemática Aplicada pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (1977) e doutorado em Estatística pelo Departamento de Estatística da Princeton University (1981). Atualmente é Pesquisador/Professor da EBAPE/FGV-RJ e responsável técnico pelos relatórios técnicos do ENADE junto ao INEP através da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de População e Políticas Públicas, com ênfase em Previdência Social e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: bases de dados para políticas públicas, avaliações educacionais, diferenciais por sexo/raça, condições de saúde, demografia (modelagem estatística) e mortalidade.

Dossiê Especial Educação e Povos Indígenas: Identidades em Construção e Reconstrução

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 76

11 de maio 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **César Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner
Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación,
México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma
de México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca,
España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre
la Universidad y la Educación,
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier
Tellez**, Universidad Pedagógica
Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad
Nacional de San Martín,
Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de
Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto
de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación,
UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto
Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé,
Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana,
México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales
Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma de
Barcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro

San Diego State University

Gary Anderson

New York University

Michael W. Apple

University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale

University of Toronto, Canada

Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center

for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of

California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California

State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt

University of North Carolina

Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of

Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of

University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of

California, Berkeley

Jack Schneider University of

Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of

Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky

Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University

Miri Yemini

Tel Aviv University, Israel