



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR LITORAL

LIZ MEIRA GÓES

**SILENCIAR, ESCUTAR, CONVIVER, RESISTIR E SONHAR:
APRENDIZADOS A PARTIR DA ESCOLA M'BYA ARANDÚ**

MATINHOS
2019

LIZ MEIRA GÓES

**SILENCIAR, ESCUTAR, CONVIVER, RESISTIR E SONHAR:
APRENDIZADOS A PARTIR DA ESCOLA M'BYA ARANDÚ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito à obtenção de título de Especialista no Curso de Especialização em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus Pensadores, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Roberto G. Barbosa.

MATINHOS

2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS
PENSADORES - 40001016329E1

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO DO CAMPO E A REALIDADE BRASILEIRA A PARTIR DE SEUS PENSADORES da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Monografia de Especialização de LIZ MEIRA GÓES intitulada: **Silenciar, Escutar, Conviver, Resistir e Sonhar: Aprendizados a partir da Escola M'Bya Arandú**, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de especialista está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Matinhos, 12 de Outubro de 2019.



ROBERTO GONÇALVES BARBOSA

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



EVANDRO CARDOSO DO NASCIMENTO

Avaliador Interno



ANA ELISA DE CASTRO FREITAS

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RESUMO

Este artigo busca discutir a questão indígena, em especial sobre o povo guarani e a educação indígena a partir da experiência da autora na Escola M'Bya Arandú localizada na Terra Indígena Araçaí, Município de Piraquara, Paraná. Temas como interculturalidade, resistência e educação descolonizadora fazem parte das reflexões aqui presentes.

Palavras-Chaves: Povos Indígenas. Guaranis. Escola M'Bya Arandú.

ABSTRACT

This article seeks to discuss the indigenous issue, especially about the Guarani people and indigenous education from the author's experience at the M'Bya Arandú School located in the Araçaí Indigenous Territory, Piraquara Municipality, Paraná. Themes such as interculturality, resistance and decolonizing education are part of the reflections here.

Keywords: Indigenous Peoples. Guaranis. M'Bya Arandú School.

APRESENTAÇÃO

Nasci no interior do Paraná, na região dos Campos Gerais, no município de Ponta Grossa. O litoral do Paraná fazem parte de minha vida desde criança. Na infância meus familiares me animavam com palavras doces valorizando minhas características que lembravam os indígenas, eu sempre acreditei que era apenas pelo cabelo. Em 2015 pela primeira vez conheci uma Terra Indígena na região do litoral do Paraná e em 2016 iniciei minha relação com a educação na Tekoa Araxaí¹ da etnia Guarani. O encontro com o Povo Guarani me ensina a buscar minha ancestralidade e a valorizar a sabedoria dos mais velhos. A vida no litoral para o Povo Guarani tem uma relação fortemente espiritual de conexão com o divino, Nhanderu. A busca da terra sem males, o Yvy marã e'ỹ.

O Trabalho de Conclusão de Curso aqui descrito faz parte do processo avaliativo do Curso de Especialização em Educação do Campo e Realidade Brasileira a partir de seus pensadores. Meu vínculo para participar da especialização é a Escola M'bya Arandú, uma escola estadual indígena localizada na Terra Indígena Araçáí no município de Piraquara. Por isso, primeiramente agradeço imensamente a comunidade da Tekoa Araxaí, principalmente os jovens estudantes, os professores Guarani, o Xamõi Marcolino e Xary'i Natalina, grandes sabedores.

Ao longo do curso tivemos períodos de tempo e estudo e tempo comunidade no formato alternância. Os encontros ocorreram em dois locais distintos, na UFPR Litoral, no município de Matinhos, e na Escola Latinoamericana de Agroecologia, no assentamento do MST no município da Lapa. Tivemos contato com as teorias dos pensadores: Paulo Feire, Ana Primavesi, Rui Mauro Marini, Vânia Brambirra, entre outros(as) e também uma palestra com a liderança indígena Ivan Kaingang.

¹ Faz parte do complexo de Terras Indígenas do Litoral do Paraná.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o mundo indígena não sendo indígena parece compor a priori uma contradição. Representar a educação escolar indígena dentro do curso de especialização da educação do campo foi algo que tomei como responsabilidade e considerei um desafio muito grande, pois não havia nenhum estudante indígena. Com o cuidado de abrir caminhos, e introduzir o tema de uma educação escolar ainda desconhecida, invisibilizada e marginalizada para muitos. Meu compromisso esteve ligado aos aprendizados que tenho tido junto ao Povo Guarani nos quatro anos de atuação na escola M'bya Arandú.

Ao longo do curso tive a oportunidade de refletir sobre quais as responsabilidades dos professores não indígenas dentro da educação escolar indígena. Como atuar de maneira a apresentar a educação escolar indígena sem invisibilizar os povos indígenas, suas lutas, seus conhecimentos, sua forma de conceber a educação.

Apesar das vivências educativas junto aos povos indígenas, me coloco no lugar de aprendiz no contexto da educação escolar indígena junto aos povos. Uma luta árdua e cotidiana na ressignificação das escolas tem sido travada e esta tem contribuído na sua transformação em instrumento privilegiado de afirmação das culturas e identidades indígenas (BACKES, 2018). Uma desconstrução do modelo de educação que foi introduzido aos povos indígenas, justamente como mecanismo decisivo da colonização, com a imposição da cultura ocidental, branca, cristã, masculina, heterossexual.

Minhas principais preocupações estão na condição de que sou sujeito de conhecimento produzido principalmente por orientações do ocidente. Por isso, tenho a preocupação de controle do ímpeto etnocêntrico/colonizador da racionalidade eurocêntrica, aceitando a incapacidade de conseguir ver o mundo indígena na radicalidade de sua diferença, mantendo-me na condição de alguém que, apesar de querer escutar, geralmente não entende profundamente o que escuta. Backes (2011) reflete sobre a importância cotidiana do aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão :

Escutar o outro sem pretensão de compreendê-lo é crucial, pois a compreensão, se não vier acompanhada do reconhecimento de que há coisas incompreensíveis, resultará no retorno da mesmidade e da asfixia da diferença” (BACKES, 2011)

Por isso, os marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais (WALSH, 2009, p. 25), como tem sido apresentado os conhecimentos eurocentrados. A intenção do trabalho é partir da diversidade, com o sonho e intenção de que meus conhecimentos não contribuam para a sobreposição e conhecimentos outros.

Santos (2017) propõe que os diferentes conhecimentos podem conviver sem que haja hierarquias entre eles, a ecologia de saberes. Aponta que entre os diferentes tipos de conhecimentos e intervenções no real podem existir complementaridade ou contradição, por isso a importante e necessária reavaliação constante das intervenções que os diferentes conhecimentos proporcionam. Em muitas áreas da vida social, a ciência moderna demonstra uma superioridade indiscutível em relação a outras formas de conhecimento. Existem, no entanto, outras formas de intervenção no real que até então não foram apresentadas como valiosas e para as quais a ciência moderna nada contribuiu (SANTOS, 2017).

As principais correntes que debateram a pesquisa e educação ocidental, invisibilizaram as epistemologia dos povos. Paralelamente o movimento indígena e as comunidades indígenas têm dialogado com a pesquisa e a educação escolar indígena a partir das mais variadas perspectivas. Partilho do pressuposto que a Educação escolar indígena é um espaço de reflexão que tem como fundamento a participação genuína dos conhecimentos dos povos indígenas com a afirmação das suas culturas e identidades. Com base nessa reflexão inicial, pondera-se sobre o que caberia ser debatido desse lugar não indígena e que atuações são esperadas de educadores não indígenas na educação escolar indígena.

Nessa lógica se justifica a necessidade de conhecer alternativas a educação descolonizadora e conceituada pelos próprios indígenas, como é o caso da escola intercultural, tópico importante do presente trabalho. Sendo assim, o trabalho se propõe a relacionar os conceitos de interculturalidade como uma forma de descolonização dos corpos e saberes, os quais preconizam novas formas

alternativas de conceber a atuação de educadores não indígenas em contexto indígena.

Metodologicamente parti de uma revisão bibliográfica em torno do conceito interculturalidade, gerando uma análise que procura apresentar a interculturalidade como uma ferramenta, um processo e um projeto de atuação de educadores não indígenas como um caminho de descolonização do ambientes escolares da educação escolar indígena. E também, realizei uma descrição sobre os aprendizados junto à comunidade da Tekoa Araxai, principalmente sobre a questão do lugar de uma educadora não indígena em uma escola indígena. O texto está dividido em quatro tópicos além desta introdução e apresentação, sendo o primeiro sobre a interculturalidade, o segundo contem relatos dos aprendizados que obtive junto a escola M'bya Arandú, o terceiro se constitui de uma análise a partir das reflexões sobre a interculturalidade; e por últimos as considerações finais.

INTERCULTURALIDADE

A pesquisadora indígena, Linda Tuhiwai Smith, apresenta a crítica indígena sobre as abordagem positivista da ciência e a qualquer estudo ocidental a respeito dos povos indígenas pois cada um dos estudos realizados por não indígenas

“fornece uma orientação cultural, um conjunto de valores, uma conceituação distinta de temas como tempo, espaço e subjetividade, diferentes e contrárias teorias do conhecimento, formas de linguagem altamente especializadas e estruturas de poder.” (SMITH, 2018, p. 57).

Stuart Hall (2016), um teórico da cultura jamaicano, sugere que o “Ocidente” apresenta uma perspectiva de discurso e poder classificatória entre aquilo que é do ocidente e aquilo que classifica como o “resto”. Essas atuações do ocidente agem de modo a (1) caracterizar e classificar a sociedade em categorias, (2) condenar imagens complexas de outras sociedades por meio de um sistema de representação, (3) estabelecer um modelo de comparação padrão e (4) estabelecer um critério de avaliação para ranquear outras sociedades.

Aprender a observar o arquivo cultural Ocidental, se faz importante, de maneira que considera as suas múltiplas tradições do conhecimento, como

exemplos dos pensamentos sobre a natureza humana, a moralidade, o espaço e tempo e em concepções de gênero e raça (SMITH, 2018). Ao longo da história as formas de classificação e representação dos discursos ocidentais tiveram consequências materiais para os povos colonizados. Para Ashis Nandy, relacionar a classificação e os discursos contribui na legitimação de diferentes formas de colonização ainda presentes em nossos tempos (NANDY, 1989).

A partir dessa perspectiva, pode-se considerar que existem diferenças profundas, contrastantes e marcantes entre as concepções ocidentais e indígenas de como os seres se relacionam com o mundo. As percepções e epistemologias indígenas, apesar de toda prerrogativa e esforços missionários e ocidentais, persistem; elas estão arraigadas nos idiomas e as histórias estão gravadas na memória e no corpo dos povos indígenas, por isso a importância da oralidade e da linguagem (BERGAMASCHI, 2010).

O impacto fatal do ocidente sobre as sociedades indígenas a partir das perspectivas indígenas geralmente tem sido teorizado como uma fase progressiva em que se articularam, em primeiro momento, o contato e invasão; depois o genocídio e destruição; a consequente resistência e sobrevivência; e nos períodos mais recentes a recuperação como povos indígenas e suas etnias (ARRUTI, 2005; SMITH, 2018).

A fragmentação, uma forma de colonização, é um processo bem conhecido pelos povos indígenas, que tiveram suas terras e culturas fragmentados, suas identidades regulamentadas por leis, suas línguas e costumes retirados de suas vidas (RANGEL ET AL, 2017; 2018). Pois isso, atualmente um dos projetos indígenas é se recuperar das fragmentações e recentralizar suas identidades e a união entre os povos indígenas.

Para Linda Tuhiwai Smith (2018)

Os povos indígenas tem mudado muito, no entanto: eles têm se reagrupado, têm aprendido com experiências passadas e se mobilizado estrategicamente em torno de novas alianças. Os anciões, as mulheres e diversas vozes dissidentes dentro das comunidades indígenas mantêm uma memória coletiva e uma consciência crítica das experiências do passado (Smith, 2016, p. 117).

Conectada a proposta de recentralizar as identidades dos povos indígenas, o campo da pesquisa indígena privilegia as preocupações indígenas, as práticas e a participação indígena como pesquisadores e pesquisados (VARGAS E CASTRO, 2013; FRANCHETTO E ALENCAR, 2019). Uma agenda para a pesquisa indígena inclui a valorização cultural, relações políticas de enfrentamento com as políticas públicas e um enfoque nas relações estratégicas e nas alianças com grupos não indígenas.

A pauta da pesquisa constitui um programa e um conjunto de abordagens que estão situadas no foco e dentro de uma política de autodeterminação e descolonização² (BANIWA, 2019). Por isso, a pesquisa indígena vem sendo desenvolvida a partir de ações e projetos da comunidade, com iniciativas locais. Uma das abordagens tem como importante a centralização e aprofundamentos das explicações - paisagens, imagens, linguagens temas, metáforas e histórias - no mundo indígena, a indigenização (ROCA, 2015).

Outra abordagem é do indigenismo. É considerado indigenista aquele que não apenas toma o direito dos povos indígenas como a mais alta prioridade da vida política, mas que se funda nas tradições – o corpo de conhecimentos e seus correspondentes códigos de valores – imbrincados em milhares de anos pelos povos nativos de todo o mundo (CHURCHILL, 2011). O termo está relacionado a uma política de identidade e uma ação cultural indígena. No segmento indigenista, encontramos aqueles que interagem com os povos indígenas e que com eles, participa na formulação e execução de políticas indigenistas, antes atribuídas exclusivamente ao Estado brasileiro. Soma-se a este universo de agentes não-indígenas em diversos campos de atuação e com objetivos bastante diferentes (mobilização política em prol de seus direitos; assistência à saúde e educação; etc) (ISA, 2019).

Com o longo percurso das resistências indígenas frente a colonização, alguns autores indígena tem refletido, descrito e negociado novas relações com pesquisadores não indígenas. Smith (2018) apresenta quatro modelos de acordo

² A descolonização, para Fanon e Silveira (2008), é uma forma de (des)aprendizagem, parte de uma necessidade de desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres.

com os quais os pesquisadores não indígenas podem realizar uma pesquisa culturalmente apropriada:

- Mentoria ou tiaki³: pesquisa é financiada e orientada por autoria do povo indígena
- Adoção ou whangai⁴: pesquisadores são incorporados ao dia a dia do povo indígena e sustentam uma relação prolongada que se estende para muito além dos domínios da pesquisa.
- Compartilhamento de poder: pesquisadores procuram assistência da comunidade em suporte significativo ao desenvolvimento e realização da pesquisa
- Resultados empoderadores: pesquisadores respondem questões que o povo indígena quer saber e que trazem resultados benéficos.

Todos os modelos mencionados anteriormente assumem que os povos indígenas devam estar envolvidos na pesquisa, em papéis-chave e frequentemente em alto nível. Independente disso importante que os pesquisadores reflitam sobre o exercício intelectual, as relações de poder, a evangelização e o paternalismo.

Para questionar, subverter e deslocar a colonialidade⁵, com base em Walsh (2010), podemos dizer que é importante atuar na dimensão intercultural. Com a interculturalidade, aprendendo, sobretudo com os indígenas e demais povos subalternizados, a questionar o Estado-Nação e a ideia de cultura nacional, não apenas com o intuito de incluir marginalmente a cultura indígena, mas colocando-a como constitutiva, como central, criando novas condições de pensar, conhecer, ser, estar e conviver. O processo posterior ao período colonial tem sido denominado de colonialidade e perdura no século XXI pois “faz parte do contexto global dentro do qual ocorrem os processos que afetam todos os espaços concretos de dominação” (QUIJANO, 2002, p. 13).

Os indígenas sistematicamente estimulam-nos a refletir “[...] sobre outros tempos e espaços, sobre o que significa viver, sobre como é possível construir

³ Palavra Maori.

⁴ Idem.

⁵ A dominação colonial se distribui, assim, na colonialidade do saber/ser, na racionalidade moderno/atraso, na hierarquia de raça e gênero, e na colonialidade da natureza e da vida. compreende a “hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial” (Lugones, 2014).

outras narrativas identitárias. Instigam-nos também a pensar em como resistir, subverter, ressignificar práticas de colonização e de subordinação” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 26).

Desta forma, o objetivo da interculturalidade para Rivera Cusicanqui (2010) não é a mescla ou hibridação de formas de conhecimento, nem uma forma de invenção do menor dos dois mundos possíveis. Pelo contrário, representa a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais, mantendo consistentemente como fundamental a presença escrita da diferença colonial da que estamos sujeitos. Se por um lado a colonização representou historicamente a submissão e escravidão de povos, por outro, e de forma bastante expressiva para o discurso descolonial, criou a necessidade de ações desviantes, que precisamos tomar cuidado “[...] arenas de resistência e conflitos, estratégias envolventes, contra-hegemônicas e de novas linguagens e projetos indígenas da modernidade” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 53).

Walsh (2010) apresenta três diferentes perspectivas de interculturalidade. A primeira perspectiva é a que referimos como relacional, a que faz referência de forma mais básica e geral ao contato e intercâmbio entre culturas, é dizer entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, o que poderiam existir se houvesse condições de igualdade entre as partes, entretanto o que percebe-se são as desigualdades de poder entre as culturas ocidentais e as outras.

A segunda perspectiva de interculturalidade denomina funcional, com a proposta de “incluir” aos grupos historicamente excluídos no interior dos sistemas econômicos capitalistas (WALSH, 2010). A perspectiva de interculturalidade, desta forma, se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com metas a inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida. É a partir dessa perspectiva que algumas das lutas pelos direitos indígenas à escola diferencial foram travados sem a sustentação da modificação desses espaços.

A terceira perspectiva é a da interculturalidade crítica, perspectiva que a autora adota (WALSH, 2010). Essa se fundamenta no problema estrutural-colonial-racial, ou seja, reconhecimento de que a diferença se controla dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” no topo e os povos indígenas nos degraus inferiores. A

interculturalidade desde esta posição, se entende como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constroem como demanda da subalternidade. Apoia-la requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção e condições distintas de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver.

A interculturalidade entendida como um princípio ideológico é dizer, a interculturalidade não é simplesmente um novo conceito ou termo para se referir ao contato e conflito entre o Ocidente e outras civilizações. Ela também sugere uma nova política ou o que Dussel (1994) chama uma anti-política por não estar relacionada a formas da política de encobrimento do outro.

Seria então uma resposta social, política, ética e epistêmica para as realidades da colonialidade (MIGNOLO, 2017) que ocorreram e ocorrem, e essa resposta vem desde o fazer e o lugar de enunciação indígena. Representa uma mudança, uma configuração conceitual, uma ruptura epistêmica que tem como base o passado e o presente, vividos como realidades de dominação, exploração e marginalização.

A interculturalidade forma parte desse pensamento “outro” que é construído desde o particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, que ainda possui sua lógica e a significação na sustentação de interesses hegemônicos. Assim, a interculturalidade oferece um caminho para pensar desde a diferença através da descolonização e a construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. Isso visibiliza e rearticula em novas políticas da subjetividade e uma diferença lógica, o fazer crítico porque modifica a presente colonialidade do poder (WALSH, 2010).

Interculturalidade é um bom exemplo do potencial epistêmico de uma epistemologia fronteira (WALSH, 2002). Neste processo, o conhecimento e o pensamento indígena não se encontram reificados mas servem como base desde onde “dialogar com”, revertendo a histórica subalternização e propondo uma incorporação diferente (WALSH, 2010).

Estar neste lugar fronteiro e com uma posição crítica significa entrar com e nos espaços social, político e epistêmico antes negados, com a intenção de reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam a persistente recolonização de poder, olhando na direção de criação alternativa. Não é estranho

que um dos espaços centrais desta luta seja a educação. No entanto, a genealogia de seu uso no campo da educação está marcada por uma série de inquietações, tensões e disputas.

A forma de fazer e pensar da pedagogia intercultural tem como intenção pensar não só “desde” as lutas dos povos historicamente subalternizados, mas também “com sujeitos, conhecimentos e modos distintos de estar, ser e viver, dando um giro a monoculturalidade fundantes da razão moderno-ocidental-capitalista, para dar centralidade, antes, à vida e, portanto, ao trabalho ainda incompleto de humanização e descolonização (BACKES, 2010).

A escola indígena, por estar nesse espaço ambivalente, localizada na fronteira entre a negação e a afirmação dos saberes indígenas, ora legitimando o saber ocidental, ora subvertendo-o, torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental, reconhecendo sua incomensurabilidade ao mesmo tempo em que também reconhece a impossibilidade de que elas não se cruzem, imbriquem, mesclem, produzindo novos modos de ser/viver indígena (BACKES, 2010).

Devido à força, à luta e ao protagonismo dos povos indígenas, a escola que outrora teve caráter colonialista, passou a ser um espaço/tempo de outros modos de estar nela, outros modos de educar nela, outros modos de relacionar-se com ela, outros modos de lidar com os saberes, outros modos de lidar com as epistemologias, outros modos de produzir identidades (BERGAMASCHI, 2007).

Assim, podemos dizer que a escola indígena, específica, diferenciada e intercultural talvez seja a forma mais visível do potencial humano de transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas. Não se pode deixar de reconhecer a importância e o tamanho dessa conquista, ainda mais quando consideramos o contexto extremamente adverso em que ela se deu.

O MEU ENCONTRO COM O POVO GUARANI E A SUA ESCOLA

Era uma tarde de sol quando cheguei a primeira vez na Terra Indígena Araçaí no ano de 2014. O verde da floresta me tranquilizou, senti que estava entrando em outro tempo. Lembro de ter ficado algumas horas em silêncio, sentada em uma rocha, fui para ficar pouco. Só para conhecer a comunidade. Não tive muita ansiedade em conversar e insistir em conversas banais. Percebi uma timidez no povo Guarani e em mim também, fiquei concentrada em sentir, observar e deixar que as coisas fossem se encaixando. Algo em mim me chamava a atenção, eu quase não sabia nada sobre o viver daquele povo. Mas eles estavam em roda, e eu junto, eles apresentavam a dança e luta do Xondaro, crianças junto com adultos e eu sentindo suas fortes resistências.

Essa simples tarde ensolarada foi como se um chamado ecoasse no coração. Me inscrevi no processo seletivo para tentar ser professora na Escola da comunidade. De início eles não me chamaram, passado um mês de aula, a antiga professora de Ciências desejou sair e eles fizeram o convite. Isso aconteceu em 2016.

Antes de entrar em sala de aula, eu precisava falar quais eram minhas intenções com a comunidade dentro da casa de reza. A espiritualidade é um elemento central na vida Guarani. Esses momentos na casa de reza acontecem todo início de ano e percebo que eles são importantes pois demonstram o compromisso, respeito e renovação de ciclo dos professores. Todo ano todos os professores, mesmo quem já atua, precisam falar suas intenções para aquele ano.

Aprendi que a casa de reza é considerada o principal espaço de educação da comunidade. Lá que se aprende as verdadeiras sabedorias do ser. Por isso, que eles me contam que quando uma Tekoa⁶ nova surge, umas das primeiras construções é a casa de reza. É lá que se agradece as dádivas da natureza e que se busca serenidade.

Alguns rituais importantes que ocorrem ao longo do ano são o Nhemongarai e Nhemongarai Ka'a. O Nhemongarai Ka'a marca o fim do ara ymã –tempo velho e o início do ara pyau -tempo novo. Esses rituais são restritos para pessoas da

⁶ Lugar habitado pelo Povo Guarani, território, aldeia (MOREIRA, 2015).

comunidade e convidados, e neles ocorrem a revelação do nome Guarani. Quando se recebe o nome em Guarani se revela seu espírito protetor, Cada nome implica um jeito de ser, um agir específico para cada indivíduo. O nome é importante para lembrar quem te enviou, de qual direção e morada divina e também apresenta como você vai agir, suas habilidades e seus cuidados (BENITES, 2015, p. 18-20).

Na escola, os nomes da chamada são os nomes em Português que estão nos documentos de identidade das crianças e jovens. As pessoas da comunidade preferem ser chamadas pelo nome Guarani, por isso em sala de aula me oriento para chamar os estudantes pelo nome em Guarani. As turmas são pequenas, no máximo 8 estudante. O ensino fundamental II tem aula no período da manhã e o fundamental I no período da tarde. Minhas participações na escola ocorreram mais no período da manhã, porque as séries iniciais são ministradas majoritariamente por professores Guarani.

No primeiro ano que atuei como professora eu tinha uma preocupação grande em respeitar as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de ciência. Eu tinha a impressão que era essa a minha função na escola, ensinar os conteúdos de ciência assim como ensinava em outras escolas. Tinha um compromisso com a qualidade, preocupada com o aprendizado dos estudantes. Estruturava o planejamento didático com ações de leitura de livros, escrita no caderno, resolução de exercícios do livro didático, exercícios práticos, observação da natureza, experimentos em laboratórios, desenhos artísticos, saídas de campo, etc. Me sentia uma professora dedicada.

Uma aula que tenho carinho de lembrar fugiu completamente dos planejamentos e das estruturas didáticas que eu estava acostumada. Era noite, e eu tinha acabado de voltar da outra escola que eu lecionava. Uma amiga minha me enviou um vídeo que apresentava a visão do Guarani sobre o céu. Na manhã seguinte resolvi passar para as turmas, e um dos professores Guarani, Nhegatu, entrou na sala para assistir e o Xamõ⁷ Marcolino também. Foi um momento bem especial, os estudantes debateram o vídeo, Gilmares falou em Guarani com eles. Percebi o quanto é importante se preocupar em acessar materiais didáticos produzidos por outros professores e lideranças Guarani, bem como socializar esses materiais dentro da Escola.

⁷ Palavra Guarani com tradução aproximada para Ancião e avô.

No segundo ano, tive uma vivência diferente com a comunidade. Decidi me mudar de cidade e não pude estar como professora. Ao longo do ano fiz várias visitas na comunidade, sentia muita saudade dos amigos que tinha feito. Participei dos rituais, dormi algumas vezes na comunidade, escutei pela primeira vez alguns kaujos⁸, percorri trilhas junto com eles, entramos nadar e brincar na represa, tomar sol e ver os animais. Também fui em uma festa em outra Terra Indígena, junto com uma família da Araxaí e conheci o pai e as irmãs de uma de minhas amigas mais próximas, Yva. Foi nesse ano que tive meu nome Guarani revelado, Jaxuca. Mesmo eu não lecionando na escola, os jovens continuavam me chamando de professora.

O ano de 2017 foi bem diferente, também fiz visita e conheci outra Terra indígena próximo a cidade onde morei, a TI Morro dos Cavalos, bem como sua escola que possuía um Projeto Político Pedagógico e uma prática escolar diferente da que eu tinha participado. Nesse mesmo ano aconteceu o Encontro Regional da Educação Escolar Indígena em Floripa e participei como ouvinte. Gostei de conhecer outros lugares e lideranças Guarani.

Retornei a dar aula no ano seguinte, e iniciei com atividades que levavam mais em conta aquilo que os estudantes gostariam de saber. Com questões e perguntas, cada estudante foi construindo seu projeto de pesquisa. Fazíamos leituras de textos sobre as atualidades e também de textos escritos por indígenas de outras terras indígenas e de outras etnias também. Foi neste ano que comecei a convidar o Xamöi Marcolino para participar mais das aulas. Quando algum estudante tinha alguma dúvida sobre os conhecimentos Guarani, chamávamos o Xamöi. Ele geralmente explicava em Guarani para os estudantes e depois falava um pouco em Português para que eu pudesse aprender também. A presença dele em sala era sempre especial, todos faziam silêncio para ouvir as palavras de sabedoria, muitas vezes as histórias eram engraçadas e todo mundo ria junto.

Um dia, um dos estudantes chamado Tukumbo me falou durante uma aula que ele achava ruim a gente ficar tanto tempo em sala, na maioria das vezes lendo e escrevendo. Que ele ficava cansado. Eu refleti muito sobre o que ele me falou. Voltei para casa pensando nisso. Eu geralmente vou e volto de moto da Araçaí, mesmo com chuva. Vamos juntos, eu e meu companheiro, que também é professor na Escola M'bya Arandú. Muitas vezes também fui de carona com outros professores

⁸ Palavra Guarani com tradução aproximada de contos e histórias verdadeiras Guarani.

ou amigos da comunidade. Tenho consciência que os professores, professoras, e todos os trabalhadores da escola, deveriam ser mais valorizados para conseguir ter uma condição de vida melhor. A comunidade valoriza os professores juruá⁹ que trabalham na comunidade e aos poucos vão nos ensinando sobre o nhendereko¹⁰ para que possamos melhorar as aulas que são ministradas para seus filhos.

Quando retornei no outro dia fiz um convite para o Pai do estudante que havia me falado sobre a aula. Silvio, que além de pai é também professor de ciências, é conhecido na comunidade pelos bixinhos¹¹ que faz. Fizemos um diálogo para elaboração de uma aula sobre a caça Guarani. Eu busquei um texto na internet sobre a Caça Guarani em uma Terra Indígena Guarani no Rio Grande do Sul e depois conversamos um pouco. Ele pediu para eu complementar com algumas informações que ele sabia antes de ler na turma. No dia da aula, Silvio e seu filho Tukumbo conversaram com a turma sobre as armadilhas tradicionais e como o alimento da caça precisa ser respeitado, que não é a qualquer momento que pode caçar e que existe algumas restrições, existem algumas caças que somente os Xamõi podem comer. Que os antigos quando iam caçar conversavam com os Xeramõi antes de sair. Foi um processo bem bonito.

A Opy certamente é um importante pilar para o aprendizado, ao mesmo tempo que existe uma concepção de que o conhecimento pode acontecer em diferentes lugares e momentos. As crianças observam as ações dos adultos, imitando, percebendo as ações e palavras sem uma formalidade na relação. O aprender vai se formando em estar junto, aprender fazendo junto na liberdade, sem muitas vezes perceber que se está aprendendo. Uma busca de conhecimento que vem de dentro de cada pessoa no encontro com outras pessoas, lugares, casas de parentes, opy, aldeias, etc (HAIBARA, 2018).

No final do ano, a pedagoga e o diretor na escola pediram meu apoio para escrever o Projeto Político Pedagógico da escola. Recebi o convite com muita alegria e senti que era algo que demandaria muita responsabilidade. Neste mesmo ano iniciei alguns diálogos com lideranças da comunidade, sobre como eles viam a Escola e a Educação Guarani. Também junto com a direção realizamos uma oficina com os professores Guarani com o levantamento dos conhecimentos da Tekoa

⁹ Tradução aproximada para Não indígena ou boca com cabelo.

¹⁰ Tradução aproximada para Jeito de ser Guarani.

¹¹ Artesanato feita com a escultura de madeira com formato de animais.

Arandú e a Escola, iniciando a elaboração e registro da Árvore da Sabedoria da Escola M'bya Arandú.

Foi a partir do estudo para o PPP que me aprofundei a entender a educação escolar indígena num âmbito maior que o contexto da Escola na Tekoa Araxaí. Compreendi que os componentes curriculares indígenas são essenciais para a efetividade de uma escola indígena e que o movimento indígena e apoiadores lutaram fortemente para a garantia dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (RCNEI). Esse referencial dá aval para que a própria comunidade escolha que conteúdo que gostaria de aprender de acordo com seu contexto e também apontar formas, em que lugares, a partir de qual concepção se dará esse aprendizado.

Em 2019 minha atuação continua no processo de construção do Projeto Político Pedagógico e no desafio de auxiliar o processo coletivo e a escrita do documento. A intenção é colocar no papel as práticas já existentes na escola ao longo de todos os vinte anos de história e valorizar ainda mais os conhecimentos dos Professores, trabalhadores, estudantes, de toda a comunidade Guarani. Participar desse processo tem sido gratificante.

Percebo que em relação ao aprendizado, algo marcante é a diversidade, onde cada pessoa sabe coisas diferentes. É importante essa diversidade, desde os nomes Guarani que definem diferentes habilidades. Cada criança e jovem tem muita sabedoria. Sinto que o ambiente escolar pressupõe uma padronização dos estudantes, como as fileiras nas carteiras, a medição do conhecimento na forma escrita e o padrão no sistema de provas. Esse formato apresenta a homogeneização, em que todos precisam saber o mesmo conhecimento em contraposição a toda forma diversa de entender o conhecimento e aprendizado Guarani.

A sabedoria Mbya Guarani fez eu perceber que existe uma grande diferença dessa escola com as escolas da cidade. Para a M'bya Arandú não cabe o autoritarismo, não cabe a pressa, não cabe as correrias para vencer os conteúdos, não cabe as divisões, separações entre pensar e fazer, entre o individual e o coletivo, entre o espiritual e o terreno. O mundo Guarani é interdisciplinar, é centrado na vida, na humanização, nas plantas, nos animais, no respeito aos tempos de

cada um, de cada lugar e de cada ação, no respeito as entidades que mantem a vida e as formas diversas do aprender.

Com toda a caminhada de aprendizado, em que muito mais aprendi que ensinei, me descobri uma indigenista junto das lutas pelos direitos indígenas, lado a lado do povo Guarani, respeitando suas formas de resistência. Tenho me sentido convidada a apoiar os projetos de valorização da cultura Guarani e auxiliar no registro dos conhecimentos. Sem querer me apropriar deles, no sentido da propriedade privada e da autoria. Me sinto no compromisso de compartilhar aquilo que eles tem apresentado como conhecimentos importantes de serem registrados em uma escola intercultural. Esses conhecimentos tão profundos, com mais de 4000 anos de existência junto ao povo Guarani e com mais de 500 anos de resistência a colonização e epistemicídio.

Eu sinto muita força de estar junto com o povo Guarani, é como se eles me mostrassem o caminho mais difícil do aprendizado, aquele caminho que faz a gente aprender profundamente, ser resistente. Eles lembram as coisas boas que fazer a gente ser quem é, me fazem melhorar. Me acalmam, me apoiam, me dão a mão pra juntos cantarmos e termos forças para resistir as intempéries da vida. O pé na terra, a mão nas sementes, o olhar no tempo da imensidão, o fogo aceso, a fumaça sagrada, as palavras de sabedoria. Escutar, se concentrar, estar sereno, ouvir os mais antigos, resistir como xondaria, saber os tempos de cada coisa, saber ler as mensagens, sonhar.

SILENCIAR, OUVIR, CONVIVER, RESISTIR, SONHAR: APRENDIZADOS A PARTIR DA ESCOLA M'BYA ARANDÚ

A partir do relato a respeito do meu encontro com o povo guarani em seu território e na minha atuação na escola indígena existente na TI Araçaí elenco 5 ensinamentos – silenciar, ouvir, conviver, resistir e sonhar – que acredito ser importantes para pesquisadores e/ou professores não-indígenas que, por ventura ainda estejam presentes, ou venham atuar nas escolas indígenas.

O primeiro deles é o **SILENCIAR** o jeito ocidental de ser que segundo Smith (2018) caracteriza-se pelo falar antes de ouvir. Para Daniel Munduruku (2004) o

silêncio também é uma forma de usar a palavra, até mais eloquente. Segundo ele quando calamos, nosso silêncio é preenchido de encantamento “pois traz ao universo do excesso de palavras da cidade o que é vivo no coração da floresta”. Para o povo Guarani a meditação dos sábios, o silêncio do respeito (CLASTRES, 2013) é fonte de inspiração para os jovens, o poder de concentração e conexão entre o mundo humano e o mundo divino (SHZTUTMAN, 2018). O mundo ocidental é cheio de sons, rádio, tv, motosserras, tratores e máquinas dos garimpeiros que invadem e destroem as florestas, que por sua natureza é silenciosa mas morta, a floresta está viva por isso precisamos nos calar para ouvi-la. Krenak (2019), aconselha aprendermos a “andar mais silenciosamente, sem fazer tanto alvoroço”.

Ouvir, o segundo ensinamento, implica em ouvir histórias que vem sendo silenciadas ao longo destes cinco séculos. Escutar a voz dos que foram silenciados (WALSH; NASCIMENTO, 2011), ouvir as histórias e tudo que compõe o mundo indígena, ouvir os mais velhos, ouvir a floresta e seus seres, ouvir a água e seus protetores, ouvir o fogo. Para o povo Guarani a oralidade e a gestualidade são o meios pelo qual a cultura é transmitida de geração para geração e ouvir ou endu¹², significa compreender bem (MELO, 2012).

O terceiro ensinamento está relacionado a **Conviver**, conviver no sentido de conhecer, pois conviver significa também aprender, aprender com o povo indígena que existem outros modos de ser, existir e viver. Por exemplo, “nós (...) fazemos um caminho que não afirma essas instituições [Estado] como fundamentais para a nossa saúde, educação e felicidade” é o que diz o líder indígena Ailton Krenak (1999). Diferentemente “dos brancos” nós, Yanomami, nunca guardamos os objetos que fabricamos ou que recebemos mesmo que nos façam falta depois. [...] Por isso não temos realmente bens próprios [...] (KOPENAWA, 2015, p.412). Formas de viver e pensar que para ser compreendidas em toda a sua complexidade exige uma experiência vivencial que é por essência educativa. A resistência é uma dessas formas de vida e que descrevemos no quarto ensinamento.

Não há outra característica que melhor defina os povos indígenas que não seja a **Resistência**. Pode-se dizer que indígena seja sinônimo de resistência, a presença ou existência deles demonstra isso. São povos que a mais de cinco séculos sobrevivem as doenças e a violência dos europeus bem como a

¹² Endu, palavra Guarani, que também pode significar entender e sentir (MELO, 2012).

colonização, a invasão cultural e a catequização jesuítica. Logo é com eles que devemos aprender como resistir a governos ditatoriais/autoritários como o que temos hoje no país. Em relação a esse contexto Ailton Krenak relata em seu livro “Ideias para adiar o fim do mundo” que

Em 2018, quando estávamos na iminência de ser assaltados por um situação nova no Brasil, me perguntaram: Como os índios vão fazer diante disso tudo? Eu falei: tem quinhentos anos que os índios estão resistindo, eu estou preocupado é com os brancos, como que vão escapar dessa (KRENAK, 2019, p. 31).

E por último e não mesmo importante ensinamento é o ato de **Sonhar**, sonhar com outros tempos e com outros mundos. O sonho na cultura Yanomami é também um momento de encontro com os espíritos da floresta. Segundo o Xamã Davi Kopenawa (2015, p.466) “nós habitantes da floresta, nunca esquecemos os lugares distantes que visitamos em sonho. De manhã quando acordamos, suas imagens permanecem vivas em nossa mente”. Na cultura Guarani para ser um bom sonhador, é preciso viver de acordo com as rezas, participar das cerimônias, se dedicar o máximo ao coletivo. É também no sonho que novos horizontes são revelados.

Essas reflexões me fazem perceber o quanto nós educadores não indígenas, ainda temos o que aprender mesmo que nossa presença seja provisória na escola dos indígenas, portanto uma de nossas tarefas principais na perspectiva intercultural tem a ver com o estímulo para que os professores indígenas, jovens¹³ e a comunidade participem e transformem cada vez mais a escola em um espaço indígena. Pois esta nasce da participação genuína do povo indígena e de seus conhecimentos, colocando-os como constitutivos e centrais. Desse modo com uma maior afirmação das culturas e identidades da comunidade indígena fomenta-se a descolonização do ambiente escolar e preconiza novas formas de atuação dos educadores não indígenas que ainda permeiam esses espaços.

Uma escola que é aberta as transformações, aos dois mundos -indígena e não indígena- que já estão entrecruzados, imbricados e muitas vezes sobrepostos. A escola indígena faz esse papel de ora legitimar o saber ocidental e ora subverter,

¹³ Atualmente seis pessoas da comunidade estão fazendo graduação em Educação do Campo na UFPR Litoral e duas estão na graduação em pedagogia indígena pela Unicentro.

torna-se um espaço de negociação privilegiado entre a cultura indígena e a cultura ocidental. Essa relação genuína de superposição entre esses dois mundos na escola produz novos horizontes e novas formas de silenciar, ouvir, conviver, resistir e sonhar, para indígenas e não indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O compromisso não indígena no contexto da educação escolar indígena se faz importante dentro de um marco de atuação que visibilize os seus interlocutores, os povos indígenas, sua luta, seus conhecimentos, sua forma de ver a educação. A interculturalidade como filosofia e projeto pedagógico pode propiciar aos educadores não indígenas a coparticipação no processo de descolonização do ambientes escolares.

A minha presença na escola pública da terra indígena me ensina a ter disposição para continuar o exercício de aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão, o que me leva a refletir sobre as insuficiências teóricas para se desenvolver uma epistemologia descolonizadora. Neste trabalho em particular, silenciar, ouvir, conviver, resistir e sonhar representa ensinamentos, filosofia e conhecimentos cultivados pelo povo Guarani e estes podem muito bem servir para debater a questão da colonialidade bem como a transformação e ressignificação da educação escolar indígena. No entrelaçar de mundos floresce a luta dos povos indígenas pelo direito à uma escola indígena, bilíngue, diferenciada, intercultural e que, sobretudo, reflita seus modos de ser, reconhecer e elaborar suas formas próprias de conhecimento.

REFERENCIAS

1. KRENAK, Ailton. O Eterno retorno do encontro. In: NOVAES, Adauto. (org.). **A outra margem do ocidente**. São Paulo: minc-funarte/ Companhia das Letras, 1999, PP. 23-31.
2. KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. SP: Companhia das letras. 2019.
3. ARRUTI, J. M. Etnogêneses indígenas. In: RICARDO, Beto; RICARO, Fany. **Povos indígenas do Brasil: 2001-2005**. São paulo: instituto socioambiental, 2006. P. 50-54.
4. BACKES, J.L.; NASCIMENTO, A.C. **Aprender a Ouvir as Vozes Dos Que Vivem Nas Fronteiras Étnico-Culturais E Da Exclusão: Um Exercício Cotidiano e Decolonial**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB (31): 25–34, 2011.
5. BACKES, J.L. A Escola Indígena Intercultural: Espaço/tempo de Afirmação Da Identidade Étnica E de Desconstrução Da Matriz Colonial. In: **Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, 2014. P. 13–21.
6. BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. In: **Eccos** – rev. Cient., são paulo, N. 45, P. 41-58, jan./abr. 2018.
7. BANIWA, G. L. Desafios no caminho da descolonização indígena. 1 challenges on the path of indigenous decolonization. In: **Novos Olhares Sociais**. 2019. 2: 41–50.
8. BERGAMASCHI, M.A.; MEDEIROS, J.S. História, Memória E Tradição Na Educação Escolar Indígena: O Caso de Uma Escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História**. 2010. 30(60): 55–75.
9. CHURCHILL, Ward. **I am a indigenista**. Notes on the Ideology of the Fourth World. INTERNATIONALIST 360°. 2011.
10. FANON, Frantz; SILVEIRA; Renato. **Pele negra, máscaras brancas**. scielo-EDUFBA, 2008.
11. FRANCHETTO, B.; AND ALENCAR, A. “Entrevista Com a Palavra Os Pesquisadores Indígenas.” In: **Linguas indígenas: artes da palavra**. 2019. 15(1): 18–39
12. HALL, S. “The West and the Rest in the World Economy.” In **Formations Od Modernity**. 2016, p.109–21
13. ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **O que é a política indigenista?** Isa, 2019. Disponível em:

[https://pib.socioambiental.org/pt/o que %c3%a9 pol%c3%adtica indigenista](https://pib.socioambiental.org/pt/o_que_%c3%a9_pol%c3%adtica_indigenista)>. Acesso em: 30 de setembro de 2019.

14. KOPENAWA, D; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. Sao Paulo: companhia das letras, 2015.
15. LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial**. Estudos feministas, 22(2007), 935–952, (2014).
16. MIGNOLO, WALTER. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. In: **Cadernos de letras da uff**, dossiê: literatura, língua e identidade. Niterói, N. 34, 2008, P. 287-324,
17. NANDY, A. **The intimate enemy: loss and recovery of the self under colonialism**. Delhi: oxford university press, 1989.
18. PORTO-GONÇALVES, C. W. **Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombola**. Polis: 2015. Disponível em: URL : <http://polis.revues.org/11027>
19. QUIJANO, ANÍBAL. Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. In: lander, edgardo (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. In: **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos aires: clacso, 2000. P. 121-151.
20. RANGEL, lucia helena; et al. **Relatório violência contra os povos indígenas no brasil – dados de 2017**. CIMI. 2017.
21. RANGEL, lucia helena; et al. **Relatório violência contra os povos indígenas no brasil – dados de 2018**. CIMI. 2018.
22. RIVERA CUSICANQUI, Silvia. CH'IXINAKAX UTXIWA. **Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Tinta limon, 2010
23. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para Além Do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a Uma Ecologia de Saberes**. 2017.
24. SCRUTON, Roger. **O Ocidente E O Resto**. 2006. : 314–61
25. SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**; tradução Roberto G. Barbosa.- Curitiba: ED. UFPR, 2018.
26. VARGAS, V. L. F.;CASTRO, I. Q. Os Pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. In: **Outros Tempos**. 2013. 10(16): 1–22.
27. WALSH, C. “Interculturalidad Y Colonialidad Del Poder. Un Pensamiento Y Posicionamiento ‘otro’ Desde La Diferencia Colonial.” In: **El Giro Decolonial Reflexiones**. Para Una Diversidad Epistémica Más Allá Del Capitalismo Global, , 47–63. 2007.

28. WALSH, C. "Interculturalidad Crítica Y Educación Intercultural." In: **Journal of Mathematical Physics** 29(7): 1535–36. 2009.
29. ROCA, A. "Acerca Dos Processos de Indigenização Dos Museus: Uma Análise Comparativa." In: **Mana: Estudos de Antropologia Social** 21(1): 123–55. 2015.
30. QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista novos rumos**, v. 17, n. 37, p. 4-25, maio./ ago. 2002.
31. DUSSEL, E. 1942 - **El encubrimiento del otro**: hacia el origen del "mito de la modernidad". La Paz: plural, 1994.
32. MIGNOLO, Walter D. 2017. "Colonialidade: O Lado Mais Escuro Da Modernidade." **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 32(94): 1.
33. HAIABARA, A. Processos de aprendizado pelos olhos das crianças Guarani Mbya, in: **nas redes guarani**. Dominique Tilkin Gallois e Valéria Macedo. 2018.
34. GRUPIONI, L. D. B. 2000. "Educação E Povos Indígenas: Construindo Uma Política Nacional de Educação Escolar Indígena *." **REvista Brasileira Estudo pedagógico** . 81(n 196): 273–83.
35. CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado**. E-book Univers e Frontier. 2013.
36. SHZTUTMAN, R. **O desabrochar da palavra**: nas redes guarani. Dominique Tilkin Gallois e Valéria Macedo. 2018.