

RELAÇÕES ENTRE TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO NAS ALDEIAS GUARANI *MBYA* DO JARAGUÁ: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO¹

Daniely Tavares da SILVA²

Graduanda em Licenciatura em Geografia
IFSP/Câmpus São Paulo

Tatyana Murer CAVALCANTE³

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá
IFSP/Câmpus São Paulo

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender as relações entre o idioma guarani e a educação nas aldeias indígenas *Mbya* do Jaraguá (São Paulo ó Capital), de um lado, e, de outro, a relação com o território, dado que estas aldeias estão incrustadas na metrópole. Tinha-se como pressuposto que sua formação educacional não era decorrência direta de processos políticos e legais, mas sim resultado da tensão entre a educação tradicional guarani e o modelo escolar ocidental, havendo, portanto, a possibilidade da construção de um trabalho educativo escolar que não pretendesse a substituição da educação tradicional pela escolar. Ao longo do desenvolvimento do projeto, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, o território foi tomando lugar cada vez mais central. A sobreposição de diferentes conceituações de território (FARIA, 2014; GERLET; ASSIS, 2009; ROCHA, 2010; SANTOS, 2005; SANTOS, 2011; SOUZA, 2015) tornou-se viés essencial na compreensão das relações educativas guarani. Foi-se percebendo que, desde a colonização, o desenvolvimento da cultura guarani por processos de assimilação e resistência, garantem a própria existência guarani na atualidade (MELIÀ, 1999; OLIVEIRA, 2012) e lhe asseveram alteridade. Assim, do andar pelo mundo branco ao instrumentalizar por meio de escola na aldeia encravada na metrópole, permanecem processos de assimilação e resistência guarani.

Palavras-chave: Geografia e Educação. Educação e Escolarização Guarani *Mbya*. Educação e Território. Território e Resistência. Educação e Resistência.

Introdução

O objetivo inicialmente proposto para o projeto ao qual este artigo se associa dizia respeito à compreensão de como o uso do idioma guarani e a educação indígena nas aldeias do Jaraguá ó *Tekoá Itapuke* e *Tekoa Pyau* ó em São Paulo, se relacionavam

-
- 1 Este artigo vincula-se ao projeto de pesquisa intitulado "O uso do idioma Guarani na formação educacional das aldeias Guarani *Mbya* do Jaraguá (São Paulo-SP) e sua relação com o território", na categoria PIVICT, realizado por Daniely Tavares da Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Tatyana Murer Cavalcante, entre 04/2017 e 04/2018.
 - 2 Endereço eletrônico: tavares.ddany@gmail.com
 - 3 Endereço eletrônico: tatyana@ifsp.edu.br.

à questão do território, considerando que estas comunidades indígenas estão inseridas numa metrópole.

O Estado de São Paulo, de acordo com o levantamento feito pela Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP) em março de 2015, abriga 3.200 dos cerca de 47.787 guaranis no Brasil, conforme levantamento da FUNASE de 2006. Ao todo, são 29 terras indígenas em todo o Estado, distribuídas pela capital: Baixada Santista, Litoral Norte, Oeste Paulista, Vale do Ribeira e Complexo Esturiano Lagunar Cananéia-Iguapé. Só na cidade de São Paulo são três comunidades indígenas, abrigando cerca de 1.100 guaranis nas aldeias *Krukutu* e *Tenondé Porã* na Zona Sul e *Tekoa Pyau*, no Jaraguá (LUNA, 2008).

Segundo Luna, de acordo com a Comissão Pró-Índio de São Paulo, na década de 1950, o antropólogo Egon Shaden subdividiu os grupos Guarani que vivem no Brasil em *Kaiowa*, *Nhandeva* e *Mbya* [í] conforme critérios estabelecidos pelo próprio pesquisador, que partiu, sobretudo, de diferenças dialetais, de costumes e de práticas rituaisö (LUNA, 2008, p. 3). Em se tratando da TI abordada por este artigo, formada pelas aldeias indígenas do Jaraguá, há a ocupação do local por famílias Guarani *Mbya* (FARIA, 2008).

A Terra Indígena Jaraguá, interesse central deste estudo, tem sua origem em duas aldeias: *Tekoa Ytu*, ãAldeia de Frente para a Pedraö, conhecida como ãAldeia de Baixoö, numa área de 1,75 hectares e abrigando, em 2011, cerca de 160 pessoas. Demarcada e homologada em 1987 pelo decreto de nº 94.221 do governo Sarney (FARIA, 2008), remontando à chegada de Seu Joaquim e Dona Jandira em 1964 (FARIA, 2015), vindos de outra terra indígena localizada em Cidade Dutra, nos arredores da Represa Guarapiranga e, antes disso, da Aldeia Rio Branco, em Itanhaém (FARIA, 2015) e na aldeia *Tekoa Pyau*, a ãAldeia Novaö, ãaquela que renasceö (FARIA, 2015, p. 21). Mais recentemente, no ano de 2005, houve a formação da aldeia *Tekoa Itapuke*, ãAldeia Atrás da Pedraö, conhecida como ãSol Nascenteö, tendo origem na ocupação de Seu Joaquim acompanhado por três famílias vindas da *Tekoa Pyau*, o que viria a resultar numa série de disputas por posse nos anos seguintes (FARIA, 2015, p. 51).

Em virtude das aldeias estarem encravadas na metrópole, segundo Faria (2008), hábitos exteriores ameaçam a preservação da cultura e, para contornar o problema

foram elaboradas medidas como a criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI). Ele foi criado na gestão da prefeitura municipal de Marta Suplicy no ano de 2004, por iniciativa da própria comunidade patrocinada e apoiada pela gestão como uma instituição de ensino diferenciado e necessário ao povo guarani (LUNA, 2008). Frente a criação do centro, esclarece Faria (2008), houve esforço por parte das lideranças para que o projeto se desenvolvesse de maneira autônoma e voltada para os interesses da comunidade, a fim de impedir que sua existência servisse a uma ainda maior intensificação do processo de aculturação.

Melià (1999), ao apresentar características comuns da educação indígena por um viés antropológico, defende que ainda que os povos percam sua língua, eles não perdem sua cultura, pois existe um processo de resistência à assimilação e à destruição. Segundo o autor, ainda que a língua seja o mais complexo e enraizado fator, já que é veículo de transmissão da tradição para as gerações seguintes e guarda em seu léxico a herança dos antepassados, a ação pedagógica tradicional é formada por círculos da língua, economia e parentesco.

Diferente do processo categorizante, individualizador e produtivista do ensino moderno que pesa o indivíduo de uma maneira mais geral sobre os que são vigiados, treinados e corrigidos, sobre [...] as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência (FOUCAULT, 1999, p. 32-33), a educação indígena se dá, para Brandão (2007), no seio coletivo, e dela participam todos os agentes da comunidade, sendo de vital importância a estimulação dirigida via livre observação e executada por tentativas e acertos.

Melià (1999) questiona o ensino moderno para os indígenas: *“ele serve a quem?”*. Assim, como os clássicos internatos, a escola separa a criança de sua família e de sua comunidade produzindo, com base no individualismo, um sujeito sem passado, presente e futuro, já que se vê destruída a alteridade e qualquer perspectiva de crescimento junto à comunidade. Nessa situação, a replicação mecânica do saber tradicional o folcloriza e pode ser tão prejudicial quanto a entrada massiva do saber ocidental, trazendo um efeito de fragmentação e de redundância na cultura. Com efeito, pode-se compreender, a partir deste autor, que o ensino nas aldeias pode tanto trazer a criticidade e a compreensão macroanalítica da questão indígena em escala nacional,

auxiliando a articulação da luta pelos direitos dos povos originários, como também pode servir de porta de saída da aldeia e como ferramenta de aculturação.

No caso do CECI Jaraguá, afirma Luna (2008) que a constituição da comunidade por apenas 58 famílias possibilita uma estreita participação de todos na educação, desde pais e professores até o pajé da aldeia. Conforme o mesmo autor, a criança da TI Jaraguá só aprende a língua portuguesa aos sete anos, no Ensino Fundamental I⁴, o que garante o guarani como língua materna. Luna (2008) afirma ainda a importância deste fator para a imersão do indivíduo na cultura, sobretudo tratando-se das crianças que, segundo os anciãos, são o centro da sociedade guarani, e a elas é devido todo o respeito, já que são a garantia da transmissão da cultura e, portanto, a razão de ser da educação.

Faria (2015) afirma que a entrada de elementos estranhos à comunidade se dá não somente no seio do ensino formal, mas por outros vieses, como mostram os mapas de Expansão da Mancha Urbana: nos arredores das atuais Terras Indígenas na Metrópole Paulistana e Arredores das atuais TI na Metrópole Paulistana, é nítido o processo de enclausuramento das aldeias em meio às vias expressas paulistas Anhanguera, Bandeirantes e o Rodoanel Mário Covas. De acordo com a autora, em meio a essa plena expansão rodoviária, foi registrado também o alastramento da mancha urbana em direção aos limites da terra indígena, efeito que acarreta no desmatamento e, para além disso, o adensamento urbano nas áreas ao redor da TI exerce sobre o território ainda mais pressão especulativa, ocasionando disputas por posse de terra e consumo desenfreado dos já escassos recursos naturais, notadamente os hídricos, bem como, o espaço para a agricultura e a pesca, essenciais para a manutenção do *nhandereko*, do modo de vida do povo *Mbya*, intimamente ligado à floresta. A autora ainda informa que, segundo a Prefeitura Municipal de São Paulo, o distrito do Jaraguá, com 47.476 habitantes em 1980, cresceu para a cifra de 184.818 em 2010, é mais que o dobro de aumento em menos de meio século.

A vida urbana, junto com suas instituições oficiais, traz às aldeias elementos alheios à cultura, como o processo de dar o nome às crianças. Conta a senhora *Yva Poty Mirim*, em entrevista ao periódico virtual Portal Aprendiz (SANTOS, 2012), sobre seus nomes pessoais que em *Tekoa Pyau*, a ãAldeia Novaö, assim como em outras nações

4 O texto, de 2008, é anterior a mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

indígenas, o batismo é realizado pelo líder religioso, o *Pajé Karai Poty*, senhor José Fernandes, no primeiro ano natalício do bebê. A criança, apesar de seu nome indígena, necessita ser registrada também com um nome oficial em português, para que tenha acesso à escola, aos serviços de saúde e às demais instituições, estabelecendo-se regras burocráticas sobre os indivíduos que se sobrepõem ao reconhecimento da comunidade.

A partir da concepção de Brandão (2007), de que a educação se dá em todos os âmbitos da vida em sociedade, não sendo nisto diferente do contexto indígena, o ponto de partida da pesquisa foi a compreensão de que as questões territoriais e sociais, bem como o e principalmente o a formação educacional, não parecem se dar exclusivamente como resultado de processos políticos e legais que definam as bases de ensino formal. Diferenças entre a educação indígena e a escolarização moderna são fatores que parecem alterar o funcionamento dos dois diferentes modelos. Assim, a pesquisa buscava compreender o emprego educacional do idioma guarani em sua relação com território pela comunidade Guarani *Mbya* do Jaraguá, questionando as possibilidades de um trabalho coexistente, que não promovesse a substituição da educação tradicional pela escola moderna. Para isso propunha, por um lado, estudar o papel da preservação do idioma originário na formação cultural da juventude e, por outro, situar o elo entre a urbanização e o território.

O subsídio metodológico planejado para pesquisa foi de caráter bibliográfico e documental. O trabalho realizado considerou, por um lado, o aporte teórico, a partir do levantamento de dados realizados junto a fontes institucionais, principalmente o *Banco de Teses e Dissertações da CAPES*; e, por outro, materiais jornalísticos disponíveis na internet, de diferentes fontes, inclusive indígenas⁵.

5 Não foi descartada, no projeto, a possibilidade do estudo de campo, entretanto, caso fosse constatada sua necessidade, o projeto seria alterado e submetido à aprovação do Conselho de Ética da instituição, da FUNAI e do povo indígena em questão e posteriormente incorporado ao plano de trabalho. No decorrer do projeto constatou-se que a bibliografia disponível estava adequada a um primeiro projeto de iniciação científica e que a realização de um trabalho de campo seria mais adequada em um segundo projeto, de posse de conhecimentos teóricos já consistentes. A pesquisa manteve seu caráter bibliográfico.

Território, urbanização, demarcação

Ao trazer para a História da Educação a educação indígena como questão, é necessário conduzir ao cerne do debate a noção de território, tão cara ao pensamento geográfico. Isso porque, conforme já apontado na introdução (BRANDÃO, 2007; MELIÀ, 1999), a educação indígena não se institucionaliza na escola, fazendo com que o espaço educativo da aldeia não se restrinja ao espaço escolar.

Para Santos: "Território [é] o lugar em que desembocam as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência" (2011, p. 13). Lugar do exercício da vida, das trocas, sejam elas materiais ou espirituais, da residência, do trabalho (SANTOS, 2011), é compreendido como central na análise. Em outro texto, afirma Santos que "É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto de análise social" (SANTOS, 2005, p. 15). É necessário trazer à tona a noção de território como fundamento para o estabelecimento do Estado-nação enquanto este, marco para a definição daquele, "é] entronizando uma noção jurídico-política do território, derivada do conhecimento da conquista do mundo, desde o Estado moderno e o século das Luzes à era da valorização dos recursos chamados naturais" (SANTOS, 2005, p. 15). Ainda que neste mesmo texto, à frente, Santos debata a flexibilização do direito nacional e internacional "à frente ao processo de alienação dos espaços e dos homens, que recentemente levam a uma enorme mobilidade de pessoas, a chamada para a importância do Estado-nação no debate acerca da questão indígena é fundamental.

A Constituição de 1988 garantiu aos povos indígenas viventes no Brasil seus direitos linguísticos em sua formação educacional tal como os da autodeterminação, assegurando, em seu artigo 210, inciso segundo, que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem" e no inciso primeiro de seu artigo 215 que "O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional". A atual constituição também asseguraria, no artigo 67 dos *Atos das Disposições Constitucionais Transitórias*, que num prazo de cinco anos contados a

partir da data de sua promulgação a União deveria ter concluída a demarcação das terras indígenas (BRASIL, 1988).

A primeira demarcação da terra indígena do Jaraguá é anterior à constituição de 1988, data de 1987 e circunscrevia uma área de 1,7 hectares, que tornava esta a menor área demarcada do país. Décadas depois, uma área de 532 hectares foi reconhecida pela FUNAI a partir do despacho n. 544 de 29 de abril de 2013, publicado no Diário Oficial aos 30 de abril de 2013, seção I, p. 33. Contudo, tal demarcação não teve, até 2015, portaria declaratória assinada pelo Ministério da Justiça e, por conseguinte, não teve homologação da Presidência da República⁶. Essa brecha permitiu que em março de 2015 viesse uma ordem de despejo imediato e reintegração de posse pela Justiça Federal, com base na reclamação do advogado Antônio Tito Costa, ex-deputado federal por São Paulo entre 1987 e 1990 e prefeito de São Bernardo do Campo entre 1977 e 1983. A reivindicação de posse referir-se-ia a 72 hectares, sobrepujantes à aldeia *Tekoa Itakupe* que, segundo o reclamante, teriam sido adquiridos pela família de sua esposa e de um sócio em 1947. Antônio Tito alegaria, doravante, que a área nunca foi habitada por índios, segundo ele, a Constituição diz que terras indígenas são aquelas que são habitualmente ocupadas por índios, nas quais eles produzem, estando a área inteiramente fora de tais critérios o autor alega ainda, que o laudo da Funai ôé só um laudo antropológicoö (BRANDÃO, 2015).

Dois meses passados após a polêmica ordem de despejo, o Ministério da Justiça reconheceu a área já anteriormente registrada pela FUNAI, declarando em regime de posse permanente os 532 hectares de terra e perímetro de 20 quilômetros, por meio da Portaria N° 581, de 29 de maio de 2015, com base no § 1° do artigo 231 da Constituição Federal e inciso I do artigo 17 da Lei N° 6001, de 19 de dezembro de 1973, no já citado despacho n°544/2013 e nos termos dos pareceres da FUNAI que refutavam as oposições à delimitação da terra indígena do Jaraguá. Em 2017, contudo, a Portaria n° 683, de 15 de agosto, anulou a Portaria n° 581, de 29 de maio de 2015, retornando às terras à

6 Para compreender o longo e complexo processo de demarcação de terras indígenas, consulte o documento *Fases do Processo de Demarcação de Terras Indígenas* (s/d), disponibilizado pelo Ministério Público Federal: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-demarcacao/docs/fases-do-processo-de-demarcacao-de-terras-indigenas>

demarcação original, de 1987. A Defensoria Pública da União recorreu e o processo de demarcação continua na Justiça⁷.

Este relato da luta pela demarcação do território, apesar de breve, já indica a grave disputa pela terra do Jaraguá, que coloca em cheque interesses divergentes. O Estado nacional, responsável legal pela justiça social junto aos povos originários, aproxima-se aos interesses do capital, à lógica da produção e consumo e, fundamentalmente à propriedade privada:

Assim, com a propriedade privada capitalista da terra, o uso só pode ser traduzido em termo monetário. O acesso à terra aparece restrito a quem pode ou não pagar. Em detrimento do uso enquanto gratuidade antepõe à troca. E todo o processo social se traduz em valor de troca, fazendo com que a propriedade privada seja um elemento estruturante da sociedade, capaz de indicar o lugar social dos indivíduos e com isso produzindo espaços desiguais (FARIA, 2014, p. 2-3).

À frente, esclarece:

Na lógica capitalista, a terra transforma-se em equivalente de mercadoria [í]. Já na lógica Guarani, a terra guarda sentido de pertencimento, cujo conteúdo remete a uma parte integrante do próprio corpo do indígena, expressa na relação sociedade-natureza fundamentada em sua cultura. Por isso, para os indígenas, a terra é algo sagrado, de apropriação comunitária, e tem como seu único dono *Nhanderu* (divindade), quem a criou (FARIA, 2014, p. 19-20).

Não bastasse a contradição entre a defesa da justiça social e a propriedade capitalista, as concepções indígenas, especialmente guarani, quanto ao território, divergem qualitativamente. Torna-se necessário, então, retomar a reflexão acerca do Estado-nação para o debate sobre o território:

A noção de território é algo relativamente recente na história e está imbricado na formação dos estados-nações, que se estabelece em bases espaciais com fronteiras geopolíticas precisas. Portanto, na análise sobre o confronto de perspectivas sociais distintas a respeito do espaço, é preciso sempre lembrar que 'território' é um atributo do estado-nação. J. P. de Oliveira (1999, p. 19) aponta para vários estudos que indicam

7 É possível acessar o processo pela página do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, como em <<http://www.tjsp.jus.br/SecaoDireitoPublico/Cadip>> e outras notícias pela página da Resistência Guarani São Paulo <<http://campanhaguaranisp.vvyrupa.org.br>>.

como diversos povos não-modernos estudados possuem uma organização social que não necessita de uma vinculação ou base em um espaço territorial fixo (ASSIS; GALERT *apud* ROCHA, 2010, p. 27).

Do ponto de vista do Estado-nação, o território apresenta uma rigidez espacial que conflita diretamente com a concepção de mundo guarani *Mbyá*, que se constrói circularmente e miticamente. O movimento de circularidade é motivado por aspectos sócio-culturais (como casamentos, visitas, disputas político-religiosas) e econômicos (como exploração sazonal do ambiente, mudanças de locais de cultivo/aldeia): *o* Desta forma, a circularidade constituiu-se na mobilidade exercida pelo grupo no interior de um espaço conhecido e delimitado culturalmente, entendido como território *o* (GARLET; ASSIS, 2009, p. 40). Assim, a migração e a reterritorialização *o* ou seja, a mobilidade *o* são essenciais à noção de território da cultura guarani *Mbyá*:

A necessidade de migrar e reterritorializar impele a uma reelaboração da memória, para que a mesma passe também a justificar os novos espaços que estão sendo incorporados. Os *Mbyá* reformulam sua noção de território apoiando-se nos mitos que, readaptados, incorporam fatos, locais e personagens históricos. Esta construção do discurso mítico procura igualmente compreender explicar e dar conta da situação do contato interétnico, ou seja, justificar a 'irrupção do branco' (GARLET; ASSIS, 2009, p. 42).

Tendo em vista o contraponto entre o olhar do Estado e o indígena, ao verificar a lógica indígena de ocupação da terra, afirma Faria (2015) que esta apresenta diferentes níveis de análise: *tekoa*, Terras Indígenas (TI) e seu território (*Yvy rupa*):

Numa tradução direta, o *tekoa*, pode ser entendido como aldeia. [í] Assim, para sua formação faz-se necessária uma extensão (tamanho) suficiente de área, que ela contenha elementos da natureza (como curso d'água e mata, por exemplo), além de um local adequado para o plantio e para que suas casas não fiquem 'amontoadas', mas contemplem a sociabilidade entre os parentes (TESLA, 2014). Já a TI refere-se a um espaço produto da homogeneização do Estado, que é quem vai delimitá-la, demarcá-la, homologá-la, e, logo, regularizá-la [í] (FARIA, 2015, p. 20).

Sobre o conceito de *Yvy rupa*, a respeito do território guarani, apresenta-se a definição de Faria (2015) feita a partir da definição de David Martins no documentário Programa Aldeias (2015):

Para nós o *Yvy rupa*, o território Guarani, ele tem sentido quando existe uma ligação entre todos. Todos os Guarani estão ligados através da espiritualidade, através da reza, um reza pelo outro, e se comunica através da reza.[...] Porque para nós Guarani, não existe a divisão de fronteira, divisão de Estado, divisão de país. Isso foi um processo histórico da formação do território brasileiro, e também da formação do continente da América do Sul. Por isso que para os Guarani, o território é um só, que a gente chama de *Yvy rupa* (FARIA, 2015, p. 218).

Assim, a tensão posta entre 1,7 ou 532 hectares diz respeito às possibilidades, de um lado, de manutenção da vida guarani e, de outro, à especulação imobiliária. Para Faria, o conflito em São Paulo, metrópole urbana, é entre a lógica guarani e a lógica capitalista e [...] revela a especificidade dos conteúdos da raridade do espaço urbano acrescidos da continuidade do processo de periferização (2014, p. 3). A autora compreende que a fragmentação da terra que resulta de sua transformação de rural para urbana, caracteriza a periferização e permite a especulação imobiliária, motivando o cerceamento das terras indígenas pela expansão da mancha urbana e a possibilidade de expulsão de terras não demarcadas, bem como a exaustão dos recursos potenciais em seu entorno. Assim, muito embora o território indígena, homogeneizado e produto do Estado não equivalha à necessidade de migração e reterritorialização guarani, os povos indígenas passam a requerer que o Estado cumpra seu papel explicitado na Constituição de 1988 e demarque suas terras, tendo em vista que já se passaram vinte e cinco anos do prazo limite para as demarcações por ela asseguradas.

Educação, escolarização e cultura

Educação e escolarização não se equivalem. A educação, forma de manutenção cultural dos povos, permeia as atividades humanas e não se encerra em nenhuma etapa da vida do indivíduo. Já a escolarização diz respeito a uma forma específica de educação, elaborada pela cultura Ocidental. O Ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (teoria da educação) [...] (BRANDÃO, 2007, p. 26).

Segundo Souza (2015), a partir das invasões portuguesas passou a haver devastação sobre as culturas indígenas com a imposição cultural. No início da colonização, aqui se falava 1200 línguas (FREIRE *apud* SOUZA, 2015). Ao debater o

processo de imposição cultural aponta a importância da ação jesuítica, tendo em vista que o Estado português não abriu uma única escola por mais de três séculos. A pedagogia jesuítica, desse modo, por meio da catequese, buscava a conversão, a tentativa de homogeneização das culturas indígenas. É possível compreender, a partir da leitura de Souza (2015) que, desde o início da colonização pelo Estado português e, mais recentemente, no Estado brasileiro; a desqualificação cultural e intelectual dos povos indígenas e a imposição da cultura Ocidental se manteve como política pública, como será possível averiguar à frente.

Sem esquecer da intensidade da ação colonizadora da Companhia de Jesus, é necessário frisar que o Estado português passou a agir mais efetivamente sobre a colônia com a expulsão dos jesuítas em 1749 (OLIVEIRA; *et al.*, 2013). De acordo com Macena (2007 *apud* SOUZA, 2015), até 1755 a catequese era ministrada em língua geral, o Tupi, para que fossem evitados maiores problemas de comunicação devidos à variedade linguística como também na tentativa de uniformizar as culturas indígenas. Foi só com a entrada de não-indígenas nos aldeamentos e a criação dos Diretórios dos Índios em 1755 que houve proibição do bilinguismo e separação das crianças indígenas de seus pais para que fosse efetivada assimilação (MACENA *apud* SOUZA, 2015).

Segundo Amoroso (1998), nas aldeias administradas pela *Ordem dos Frades Menores Capuchinhos* a partir de meados do século XIX, concomitantes àquelas geridas pelos laicos, havia um cunho totalmente catequético e civilizador, tendo a escola montada na aldeia três objetivos centrais: sedentarizar o índio, mudar seus hábitos e, por fim, lograr sua conversão ao catolicismo. O autor afirma ainda que a pedagogia capuchinha tomava como base as premissas de que os índios não possuíam capacidade intelectual para o aprendizado, de que eram irredutíveis e que eram capazes de aprender algo somente através da imitação.

As aldeias missionárias do século XIX, já no contexto do Estado brasileiro, eram reguladas pela primeira legislatura a respeito dos direitos indígenas na forma do decreto 426 de 1845, contendo *O Regulamento acerca das Missões de catequese, e civilização dos índios* (BRASIL, 1845). O decreto imperial foi suplantado só em 1910 pelo SPI⁸,

8 SPI e o Serviço de Proteção ao Índio são sigla e nome normalmente referentes ao SPILTN o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais. O próprio nome carrega em si a finalidade incorporadora dos povos indígenas à economia nacional. Consulte:

que permaneceu até 1967 com a criação da FUNAI (SOUZA, 2015). O SPI tinha como objetivo a massificação e o tutelamento da cultura indígena: a proposta do SPI [í] estava em elaborar políticas civilizatórias visando a integração dos indígenas à sociedade nacional, [í] tentou adaptar nas escolas o que fazia parte do cotidiano dos indígenas (SOUZA, 2015, p. 20). O autor afirma ainda que o SPI contratava professores (não indígenas e alguns indígenas) para ensinar e que os indígenas eram preparados para o serviço agrícola.

Segundo Souza (2015), com a criação da FUNAI o caráter massificador e tutelar sobre a cultura indígena não foi abandonado pelo Estado brasileiro, mas que doravante o bilinguismo foi considerado importante no processo civilizatório. Conforme Oliveira e Nascimento (2012, p. 771), a portaria Nº 75/1972 que regulamentou o ensino bilíngue em comunidades indígenas reconheceu a necessidade da educação bilíngue como instrumento básico de integração e da regulamentação da grafia indígena a mais aproximada possível da grafia do português, uma vez que ela seria um elemento de transição à língua nacional. Era previsto também, no caso dos povos indígenas falantes do português, o emprego da língua nacional no desenvolvimento dos programas nacionais sem o prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas, como estruturação suplementar.

Segundo Souza (2015), num primeiro momento o ensino bilíngue seria resignado pela FUNAI ao *Summer Institut of Linguistics*, instituição americana de cunho protestante, que, a partir da década de 1950, atuaria na pesquisa sobre línguas indígenas na América Latina. Sua proposta era traduzir a Bíblia enquanto alfabetizasse povos indígenas em sua própria língua e em português ou espanhol, em suma, sua proposta era evangelizar, integrando os índios de países latino-americanos à realidade dos Estados locais na medida em que dominassem a língua oficial do país e praticassem o credo da maioria da população.

Assim, seja por meio da(s) religião(ões) ou diretamente pela ação do Estado, a massificação e a tutela reservada pelo Estado brasileiro aos povos indígenas se concretiza na hierarquização dos aspectos culturais.

O Brasil é um país diverso, mas as diferenças culturais não criam desigualdades. A hierarquização das diferenças culturais é que cria a desigualdade e essa assimetria de poder está presente no desenvolvimento da educação escolar não só no contexto indígena, mas sobretudo neste âmbito (SOUZA, 2015, p. 19).

A exemplo da perspectiva integracionista civilizatória ocidental, a perspectiva da educação escolar para os indígenas tardou a mudar:

[í] foi na década de 1980 que as iniciativas foram construídas a partir das discussões com intuito de manterem vivas as suas formas próprias de educação, [í] na tentativa de transformar 'a educação escolar para o índio' em 'educação escolar do índio' (BERGAMASHI, 2007). Vale ressaltar que essas experiências procuravam romper a lógica da integração: deixar de ver as comunidades indígenas como um período de transição para o modelo civilizatório europeu, para encará-la como um estado permanente e diferenciado (SOUZA, 2015, p. 22).

De acordo com a constituição de 1988, a União tem competência privativa para legislar sobre os povos indígenas (Art. 22), há garantia de proteção, pelo Estado, de suas manifestações culturais (Art. 215, § 1), bem como de ensino fundamental que contemple línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 210, § 2) (SOUZA, 2015).

Assim, a Constituição de 1988 abre as portas para importantes mudanças na concepção das relações entre o Estado nacional e os povos indígenas existentes nas terras brasileiras, principalmente no que se refere às escolhas educativas. Por meio de decreto presidencial (nº 26, de 1991), o Estado atribui ao MEC a competência para integrar aos sistemas de ensino regular a Educação Escolar Indígena, bem como atribui a execução das ações às secretarias (Municipais/Estaduais) consonantes com as diretrizes do próprio Ministério da Educação.

Abertas as portas, a LDB 9394/96 (Arts. 78-79) fomenta a colaboração integrada de agências federais para desenvolvimento de programas de pesquisa e extensão para a oferta de educação bilíngue e intercultural dos povos indígenas, com o objetivo de recuperar memórias históricas, identidades étnicas, valorizar suas línguas e ciências, bem como garantir seu acesso à informação, conhecimentos técnicos e científicos não indígenas, com apoio do Estado e em audiência com as comunidades indígenas. Em termos de programas escolares, desenvolver currículos, conteúdos, materiais e formação

de pessoal especializado. Nesse sentido, a LDB (lei 9304/96) parece construir uma relação não integracionista, mas antes, valorizadora, dos aspectos culturais dos povos indígenas. Entretanto, a educação escolar indígena no Brasil ainda não abandonou o caráter tutelar:

[í] segundo Gerson Baniwa (2012), ainda se encontra marcada por experiências descontínuas e fragmentadas, por pelo menos dois motivos: a persistência em inviabilizar [í] os saberes multidisciplinares que são ressignificados no interior das aldeias dos povos indígenas, o que seria para o autor 'a cultura da tutela', e a complexidade da administração pública [í] em flexibilizar o diálogo intercultural (SOUZA, 2015, p. 11).

A tutela, como apontado anteriormente, se refere diretamente à hierarquização e inferiorização da cultura indígena. Mas o que há de explicitamente diferente em relação à educação especificamente guarani? Bergamaschi (*apud* SOUZA, 2015) entende que há dois modos de aprender: um, ligado ao esforço próprio, alavancado pela curiosidade e, outro, bastante relacionado, ao esforço para viver de acordo com *Nhandereko* e os parâmetros divinos, levando à revelação. Souza concorda com Bergamaschi, quando à educação das crianças guarani se fazer por meio da relação cotidiana entre as famílias e os mais velhos, entendendo que essa interação diária caracteriza a educação tradicional. [í] a educação para o guarani está na construção da pessoa na sua integralidade, não somente a partir de uma educação meramente escolar (SOUZA, 2015, p. 45). Outro aspecto fundamental da educação guarani, diz respeito à ausência da repressão:

[í] De acordo com Schaden (1954), a criança guarani se desenvolve de maneira livre e independente e o método educativo não é permeado por métodos de repressão. A criança é cercada de cuidados no que se refere ao afeto e carinho pelos mais velhos [í], e observei que a criança é educada por qualquer adulto que estiver por perto, todos/as se comprometem [í], até mesmo os jovens (SOUZA, 2005, p. 46-47).

Assim, o comprometimento com a educação das crianças não se restringe, como no universo da cultura ocidental, aos profissionais da escola. Para Oliveira (2012), durante a segunda metade do século XX, a luta do movimento indígena, a resistência aos processos de colonização, ganhou força em âmbito internacional. Como resultado do fortalecimento político internacional, pautado na produção de estudos que

diagnosticaram pobreza e discriminação contra povos indígenas em diversos países, a questão indígena entrou para a agenda da ONU, com a criação de direito internacional para esses povos e do estabelecimento da primeira (1994-2004) e segunda (2005-2014) décadas indígenas, estabelecendo diálogos entre representantes indígenas, governamentais e especialistas para [] identificar os principais problemas dos povos indígenas e sugerir soluções e diretrizes para políticas públicas dos Estados nacionais. (OLIVEIRA, 2012, p. 59-60). A entrada em pauta da educação escolar indígena no cenário nacional nos anos 80 relaciona-se com a atuação dos movimentos indígenas e também as pressões internacionais.

É necessário questionar as possibilidades educativas da educação escolar indígena nos conflituosos objetivos postos, de um lado, pela tradição ocidental e, de outro, pela tradição guarani, já que [] a educação do colonizador, que contém o saber de seu modo de vida e ajuda a confirmar a aparente legalidade de seus atos de domínio, na verdade não serve para ser a educação do colonizado (BRANDÃO, 2007, p. 11). A educação escolar livresca prepara os alunos para as verdades ocidentais, caracterizadas pela ciência, pela cidadania e o pelo trabalho. E a guarani? "Sociedade ágrafa, os Guarani têm na palavra fonte de verdade absoluta, mítica e original. É um dom dado por *Nhanderu* que criou e passou aos índios os 'hinos sagrados' (*mbae aã rapyta petei*)" (CADOGAN *apud* SOUZA, 2015, p. 37). Ainda compreendendo a importância da palavra falada:

As verdadeiras palavras, *ayvu porã etei*, e a autenticidade que as torna eternas, quando transmitidas (*ayvu monhendü*) e atualizadas através das gerações, e nos diversos lugares vividos, vão compondo o sistema de tradição (transmissão oral de conhecimentos e valores) Guarani. Desse modo, a não interrupção da sequência *nhemboe* (aprender, estudar, refletir) e *nhemongueta* (ensinar, aconselhar) é fundamental para a manutenção desse sistema (LADEIRA *apud* SOUZA, 2015, p. 37-38).

Quanto ao conteúdo do ensino escolar: [] até que ponto a escola poderá e deverá remediar a ação pedagógica tradicional é uma das questões mais pertinentes e sobre a qual há muita divergência de opiniões (MELIÀ, 1999, p. 13). Nas páginas seguintes, Melià propõe, a partir de situações vivenciadas, a análise de diferentes possibilidades para a relação entre a educação tradicional indígena e a educação escolar.

Quero aqui chamar a atenção para uma situação que vem ocorrendo com relativa frequência. Há professores indígenas provenientes de setores mais jovens que, por diversas circunstâncias, não tiveram uma educação tradicional, às vezes foram educados num ambiente de preconceitos e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais. Se eles ainda sabem a língua, já perderam, em muitos casos, o sentido das palavras e expressões da língua mais arcaica, principalmente no que se refere à religião ou ao sistema de parentesco. Por motivos que têm uma profunda explicação cultural e política, a própria comunidade indígena nomeia como professores a seus filhos menos identificados com o modo de ser tradicional, mas que parecem estar integrados no sistema nacional. Por isso, as missões religiosas ainda têm um peso considerável, pois realizaram a capacitação dos professores em regimes de internatos que nada tinham a ver com a cultura e os modos de ser indígenas. Mas também se dá o fenômeno contrário: por vezes, são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência crítica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar em que se originaram movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente diante do Estado e da sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola (MELIÀ, 1999, p. 14-15).

O trecho final da citação acima aponta um elemento essencial para a compreensão da incorporação de conhecimentos não indígenas pelos indígenas num espaço escolar pensado e realizado a partir de seus próprios membros. Em outro trecho da mesma obra, Melià assevera que a alteridade dos povos indígenas é sustentada por estratégias próprias como a ação pedagógica: õ[í] continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novasõ (MELIÀ, 1999, p. 12). Se, circulando pelo território, apesar da presença e imposição cultural ocidental, as estratégias indígenas de asseveração de alteridade permitiram a manutenção cultural, como seria num ambiente escolar?

õ[...] Andar pelo mundo dos brancos se traduz na oportunidade de aprendizado das coisas do Juruá, um aprendizado que acaba sendo incorporado ao modo de ser dos Guaranis. Assim, frente ao perigo exercido pela proximidade é necessário blindar as crianças - como dizia o filho do antigo cacique -, isto é, protegê-las para que, frente à inevitabilidade do contato, não sejam capturadas por este mundo perigoso. Deste modo, a escola na aldeia parece surgir como um espaço significativo no sentido de garantir esta blindagem de que falava o filho do cacique. A proximidade da família garante a segurança das crianças,

ao mesmo tempo em que permite a escola exercer seu papel fundamental de instrumentalizá-las no convívio com os brancos e suas instituições (CARREIRA, 2015, p. 93).

É importante considerar que, embora as aldeias já estejam integradas a cidade, seus moradores mantêm a língua, educação e costumes guarani (SOUZA, 2015, p. 65). Do mesmo modo os processos que permitiram a manutenção cultural, a educação escolar indígena, deixando de lado o comportamento tutelar tradicionalmente dirigido aos povos indígenas no Brasil, apesar das tensões e distâncias, parece oferecer possibilidades relevantes.

Conclusão

Em sua formulação, este projeto buscava compreender como o uso do idioma guarani e educação indígena nas aldeias do Jaraguá (São Paulo ó Capital) se relacionavam à questão do território, dada a inserção dessas comunidades na metrópole. Compreendia-se inicialmente, que sua formação educacional não parecia dar-se exclusivamente como resultado de processos políticos e legais, mas a partir da tensão entre a educação tradicional guarani e o modelo escolar ocidental. Por isso, o estudo do papel da preservação do idioma originário na formação cultural da juventude, associado à urbanização circundante ao território pareciam centrais. Haveria possibilidade para um trabalho educativo que não pretendesse a substituição da educação tradicional guarani pela educação escolar?

Durante o desenvolvimento da pesquisa o território foi tomando lugar cada vez mais central na reflexão sobre a educação. Para além da proposição original do uso do idioma foi-se percebendo, no decorrer dos estudos que, desde a colonização europeia, os guarani precisaram desenvolver-se culturalmente apesar da presença ó e da dominação ó não-indígena. Desse modo, a própria existência guarani na atualidade é fruto de processos de resistência à colonização (OLIVEIRA, 2012), graças a estratégias próprias de assimilação e resistência que lhes asseveram sua alteridade (MELIÀ, 1999).

Do território mítico e circular, que não cabe no Estado nacional, ao território como propriedade privada capitalista, cabe a defesa da terra indígena como território de demarcação, não de 1.7 hectares, mas de 532 que permitam, apesar da integração à

cidade, a existência material dos guaranis. Do mesmo modo, como estratégia de assimilação e resistência, cabe também a defesa da educação escolar indígena: do andar pelo mundo õbrancoö à instrumentalização na própria aldeia. A tensão da exploração capitalista e do papel colonizador do Estado brasileiro não se encerram com a homologação do território demarcado, ou com a educação escolar indígena feita *pelos* indígenas *para* os indígenas, com apoio da União, entretanto garantem fôlego para novas estratégias de resistência.

Quanto, por fim, ãao usoö, ou melhor, ãaos usosö do idioma guarani, os estudos realizados no desenvolvimento deste projeto apontam que deve ó e parece ó atender à lógica guarani e é, portanto, construído na aldeia. Deste modo, um possível desenvolvimento deste projeto, de posse dos resultados deste estudo, poderia dar-se por pesquisa-participante nas aldeias do Jaraguá, caso fossem de interesse à comunidade guarani em questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOROSO, Marta Rosa. Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, vol. 13, n. 37, jun. 1998. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091998000200006> >. Acesso em: 27/05/2018.

BRANDÃO, Raquel. Índios guarani resistem a despejo no Jaraguá. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 28 abr. 2015. Disponível em < <http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,indios-guarani-resistem-a-despejo-no-jaragua,1677699> > Acesso em: 23/10/2016.

BRANDÃO, Carlos. **O que é Educação**. 49^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm >. Acesso em: 27/05/2018.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 27/05/2018.

BRASIL. Decreto N. 426, de 24 de julho de 1845. O Regulamento ácerca das Missões de catechese, e civilização dos lúdios. Rio de Janeiro, 1845. Disponível em: <

<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=387574&id=14390167&idBinario=15771126&mime=application/rtf> >. Acesso: 25/05/2018.

CARREIRA, Luiz Fernando Stumf. **Os Mbyá vão à escola**: uma etnografia sobre os sentidos da escola na Aldeia da Estiva. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FARIA, Camila Salles de. A luta guarani pela terra na metrópole de São Paulo. *In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica*, 5-10 out. 2014, Barcelona. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Camila%20Salles%20de%20Faria.pdf> >. Acesso em: 29 maio 2018.

FARIA, Camila Salles de. **A luta Guarani pela terra na metrópole paulistana**: contradições entre a propriedade privada capitalista e a apropriação indígena. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FARIA, Camila Salles de. **A integração precária e a resistência indígena na periferia da metrópole**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 27^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARLET, Ivori J.; ASSIS, Valéria S. de. Desterritorialização e reterritorialização: a compreensão do território e da mobilidade Mbyá-Guarani através das fontes históricas. **Fronteiras**, Dourados, v. 11, n. 19, 2009. Disponível em: < <http://www.igtf.rs.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/Compreens%C3%A3o-do-territ%C3%B3rio-e-a-mobilidade-mby%C3%A1-guarani.pdf> >. Acesso: 17/08/2017.

OLIVEIRA, Natália Cristina de. et al. Marquês De Pombal E A Expulsão Dos Jesuítas: Uma Leitura Do Iluminismo Português No Século XVIII. *In: Anais da XI Jornada do HISTEDBR*, 23- 25 out. 2013, Cascavel. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf >. Acesso em: 24/05/2018.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de; NASCIMENTO, Rita Gomes do. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. **CEDES**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul.-set. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/07.pdf> >. Acesso em: 24/05/2018.

OLIVEIRA, Lya Cynthia Porto de. **Reconhecimento dos direitos territoriais indígenas: uma mediação entre os Guarani e o Estado**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.

LUNA, Paulo Roberto Martiniano de. **A educação indígena na aldeia guarani do Jaraguá**. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2008.

MELIÀ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **CEDES**: Campinas, ano XIX, v. 19, n. 49, p. 11-17, dez. 1999. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002> >. Acesso: 31/10/2017.

ROCHA, Joana D'Arc Portella. **Terra sem mal**: o mito guarani na demarcação de terras indígenas. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **Observatorio Social de América Latina**. Buenos Aires: jan/abr. 2005. p. 251-261. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/laboplan/artigos/santos_01.pdf
Acesso em: 28/05/2018.

SANTOS, Priscila Cardoso dos. Aldeia Tekoa Pyau: o desafio de ser vizinha da cidade. **Portal Aprendiz**. São Paulo, 12 jul. 2012. Disponível em: < <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2012/07/12/aldeia-tekoa-pyau-o-desafio-de-ser-vizinha-da-cidade/> >. Acesso em: 25/10/2016.

SOUZA, Indianara Valeriano de. **Saberes Velados**: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2015.

SOUZA, Nathalia Lucas Tavares de. **Tekoá Pyau**: Território de Luta e Resistência Guarani no Jaraguá (SP). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015a.

RELATIONS BETWEEN TERRITORY AND EDUCATION IN GUARANI MBYA INDIGENOUS SETTLEMENTS OF JARAGUÁ: A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the relationship between, on one hand, the Guarani language and the education in Jaraguá's Mbya indigenous Settlements (São Paulo - Capital City) and, on the other hand, the relation with the Territory, considering that these Settlements are embedded inside the Metropolis. It was assumed that their educational background was not a direct consequence of its political and legal processes, but in truth it was a result from the tension between traditional Guarani education and the Western educational model, having, therefore, the possibility of building a educational school work with no intention to replace the traditional education by school. Throughout development of this project, carried out by means of bibliographic research, the Territory took a more central role. The overlap of different territory concepts (FARIA, 2014; GERLET; ASSIS, 2009; ROCHA, 2010; SANTOS, 2005; SANTOS, 2011; SOUZA, 2015) became essential bias in understanding of Guarani educational relations. It has been perceived that, since the colonization, the development of Guarani culture by processes of assimilation and resistance, have guaranteed the Guarani's own existence in the present time (MELIÀ, 1999; OLIVEIRA, 2012) and assert its alterity. Thus, from walking through the white world to instrumentalize by means of School in Indigenous settlements embedded in the Metropolis, there remain processes of assimilation and Guarani resistance.

Keywords: Geography and Education. Education and Schooling Guarani Mbya. Education and Territory. Territory and Resistance. Education and Resistance.

Envio: maio/2018
Aceito para publicação: agosto/2018