

**A escola vai agradar Nhanderu?
Reflexões sobre as estratégias étnicas dos Guarani Mbya e as
políticas educacionais indígenas**

Will school please Nhanderù?
reflections upon ethnical strategies among mbya Guarani and
educational policies impact

Marília G. Ghizzi Godoy*

RESUMO

O presente artigo trata das políticas públicas com os indígenas, dos subsídios legais, e formação de um espaço intercultural através da escola indígena. Frente a esses dados o texto reflete sobre as estratégias e etnicidade dos índios Guarani Mbya em relação as suas tradições e radicalismo cultural, etnicidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação indígena, interculturalidade, Guarani Mbya, resistência cultural.

ABSTRACT

The present article examines the public policies towards Brazilian Indians, the legal subsidies and the developing intercultural arrangements in Brazilian Indian Schools. Based on these notions, this text is a reflection upon Mbya Guarani Indians strategies and ethnicity related to their traditions and cultural resistance.

KEYWORDS: Indian education, interculturalism. Mbya Guarani, cultural resistance, ethnicity.

1. Introdução

O modelo brasileiro de educação indígena, que foi recentemente introduzido nas políticas públicas, põe em jogo a construção de uma realidade educativa plural, crítica e reflexiva. Os indígenas foram valorizados e entendidos diante de uma pedagogia emancipatória, intercultural e de uma educação cidadã.

* Professora do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação da Universidade São Marcos (São Paulo). Doutora em Educação. E-mail: mgggodoy@yahoo.com.br

A oralidade que se impõe ao ensino das civilizações ágrafas e os processos educativos ocidentais centralizados na escrita, encaminham-se a uma exigência de reflexões sobre as experiências significativas das identidades culturais e da resistência indígena.

Ao romperem com um passado pedagógico regido pelas condições hierárquicas e monoculturais do saber ocidental, as propostas educativas atuais abrem um espaço para um diálogo com as culturas indígenas e suas dinâmicas históricas culturais.

No estado de São Paulo, particularmente no litoral paulista, os alojamentos dos guarani mbya em aldeias projetam um cenário de reflexão sobre a questão pedagógica indígena diante do tradicionalismo desse povo.

Se, de um lado, as políticas públicas de educação indígena impõem-se por uma consideração que entende a criação de um espaço de interculturalidade, compreensível como um recurso interdisciplinar da antropologia e da pedagogia, de outro, os recursos de etnicidade guarani mbya indicam um autêntico processo de conduzir os saberes tradicionais da cultura.

Conforme Gusmão, a relação interdisciplinar entre antropologia e pedagogia se estabelece pelo sentido de interculturalidade que a escola desenvolve ao entender o letramento como decorrente de uma comunicação social e não, meramente, a ação de ensinar. Afirma:

O professor vive, então, a contradição de ser aquele que ensina, mas não educa e educar se torna seu maior desafio, qual seja, o de ter que construir uma sociedade de aprendizagem, com base em relações de intercâmbio e de partilha entre diferentes saberes e culturas. Trata-se, portanto, do desafio de ter que colocar o ensino e a aprendizagem a falarem juntos e a terem voz juntos, estabelecendo não apenas um diálogo, mas um trânsito intenso e reflexivo da realidade social, de modo a não submeter um saber a outro, de modo a não hierarquizá-los, atribuindo a uma condição de produto cultural e negando ao outro essa mesma condição. (GUSMÃO, 2003, p.201)

O processo cultural expressivo das tradições guarani mbya pode ser estudado, conforme Fredrik Barth, pelo enfoque dos grupos étnicos e do conceito de etnicidade, envolvendo muito mais a percepção dos membros componentes e das diferenças significantes que a soma das diferenças objetivamente observáveis.

Seguindo-se Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p. 112):

{...} a abordagem de Barth pressupõe o contato cultural e a mobilidade das pessoas e problematiza a emergência e a persistência dos grupos étnicos como unidades identificáveis pela manutenção de suas fronteiras.

A forma como os líderes guarani mbya, particularmente os mais antigos, conduzem a sua história ancestral indicam suas habilidades em dividir o mundo entre “nós” e “eles”. As estratégias étnicas próprias de uma memória guarani e as tradições cultivadas como genuínas reminiscências históricas se projetam na prática cultural através da denominação “*nhandereko*”, literalmente significa “nossos costumes”. De forma complementar, a categoria *jurua*, termo que é utilizado para designar o branco, supõe as concepções de um mundo com fronteiras étnicas próprias desses guarani.¹ Designam-se guarani de verdade, *guarani ete*. Ao empregarem esta auto-denominação criam-se valores frente a designação “Mbya” que está registrada na literatura, conforme discussão que fizemos em outra oportunidade (GODOY, 1995, 2003).²

Em nosso contato e convívio com os *guarani ete*, nesses últimos 15 anos, temos procurado entender a forma como a identidade vem sendo construída por um envolvimento de valores onde emerge um sentimento de auto-consciência verdadeira.

A forma como conseguiram cultivar a cultura, por uma prática que poderia sugerir um sentido de guaranidade, o *nhandereko*, teve êxito por ordenar estrategicamente o que é expresso entre eles como “não se confundir com o *jurua*”.

Sabemos que a bibliografia etnológica guarani sempre retratou esse povo pelo seu misticismo religioso, o qual se impõe de forma milenarista e mediante representações cataclismológicas.

A voga que se difundiu como sendo eles “poetas da palavra”, “a palavra é tudo e tudo é palavra” indica o discurso nativo e suas manifestações no *nhandereko* (MELIÀ, 1989, 2000; GODOY, 1995, 2003).

As chefias religiosas, as lideranças políticas recriam por estratégias étnicas, um sentimento e auto-consciência próprias desse povo. Lembramos que essa dinâmica se

¹ O termo *jurua* é usado em todas as aldeias mbya para expressar o branco, representante do estilo de vida civilizado. Esta designação deriva do termo *jurua* que indica boca, a': cabelo. Informaram que a expressão se refere ao colonizador pela sua aparência, o bigode.

² Sobre a bibliografia guarani consultar LADEIRA, (1992), CADOGAN, (1959), VIVEIROS DE CASTRO, (1984-85).

inflama entre os mbya por serem eles mais radicais nos seus empenhos com a história ancestral.³

Nesta comunicação, ordenamos os conteúdos legais e o surgimento de um espaço pedagógico na legislação que trata da questão educacional indígena. Em seguida, após ter destacado dados da realidade dos guarani mbya no Estado de São Paulo, procuramos refletir sobre os significados culturais expressivos do *nhandereko* e como se projetam as estratégias étnicas desse povo. Tentamos discutir alguns projetos sociais inseridos em dinâmicas culturais e sua direção de etnicidade.

2. Percursos das políticas públicas com relação à educação indígena

Um processo educativo fundamentado na imposição da escrita e de conhecimentos ligados ao mundo ocidental implantou-se nas comunidades indígenas desde o século XVI. Inicialmente com a catequização, posteriormente pela presença de escolas no interior ou próximas às coletividades indígenas, as políticas públicas se estabeleciam como instrumentos de dominação. Ao serem elas reflexos da própria formação da sociedade nacional expressavam o seu caráter integracionista, monocultural, e sua vinculação à política ocidental, com um nítido propósito de desenvolvimento civilizatório linear e evolucionista.

Considera-se que esse rumo não foi alterado com a criação dos órgãos oficiais de proteção indígena, o Serviço de Proteção Indígena (SPI) em 1910 e a sua substituição pela FUNAI em 1967.⁴ (CAPACLA, 1995).

A FUNAI desenvolveu interesses no bilingüismo mas não havia nos seus propósitos uma concepção pluriétnica. Os estágios da aculturação por ela defendidos regiam a ordenação dos espaços escolares com uma nítida representação da civilização escrita e de controle da autonomia e autodeterminação indígenas.⁵ (CAPACLA, 1995, p. 87-88)

Em conflito com essas políticas, teve início nos anos de 1970 uma prática indigenista paralela que se destaca pela ação de entidades comprometidas com a causa

³ Os subgrupos guarani brasileiros compreendem os Kayova, os Nhandeva e os Mbya.

⁴ Esta visão ideológica acompanhou o contato com o indígena e a sua expressão no campo da educação.

⁵ Ressalta-se (*apud* Capacla, 1995, pp. 87-88) que nos fins da década de 80, a FUNAI não era capaz de pôr em prática uma política eficiente de proteção ao índio. Denuncia-se como esse órgão compactuava com as frentes capitalistas e missões evangélicas.

indígena (Comissões Pró-Índio, Associações Nacionais de Apoio ao Índio – ANAI, Centro Ecumênico de Documentação e Informação – CEDI, Centro de Trabalho Indigenista – CTI). Origina-se uma nova fase de redefinição dos direitos indígenas e de sua inclusão na sociedade e poder hegemônico.

Nos anos de 1980 esse movimento se expande e atinge áreas oficiais através dos Encontros de Educação Indígenas e Formação dos NEI (Núcleos de Educação Indígenas). As análises relativas a esse período retratam um crescente envolvimento nas iniciativas educacionais que se dirigiam a criar a escola indígena como um espaço de organização do grupo e comunidade. Assumiam que o debate com relação a educação indígena não poderia ter neutralidade e consideravam, criticamente, o caráter homogeneizador do mundo globalizado.

Esse esforço repercute na Constituição de 1988 (artigos 210, 215, 231) que se insere e fixa as bases de um novo modelo político afirmando-se na autonomia dos povos indígenas e garantia de suas tradições e uso da língua materna. (BRASIL, 1989)

Tendo-se instalado o reconhecimento da diversidade sócio-cultural e da viabilidade de novas práticas pedagógicas interculturais no âmbito das manifestações indígenas, novos decretos serão introduzidos na orientação da política indigenista.

Através do Decreto Presidencial nº 26 de fevereiro de 1991 o Ministério de Educação passa a reger as ações referentes à educação escolar indígena e sua execução pelas Secretarias de Educação. A FUNAI e as sociedades indígenas mantêm-se vinculadas, abrindo-se um espaço para negociações.

As demandas constitucionais que dão sustentação à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seus artigos 78 e 79, garantem aos povos indígenas a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural. Essa lei prevê a criação de um Plano Nacional de Educação. (BRASIL, 1996)

Este, realizado em janeiro de 2001 estabelece objetivos e metas no sentido de operacionalizar a nova política pública e seu compromisso de transformação das antigas concepções. Criou as bases de um sistema educacional próprio ordenando-se dados sobre escola indígena, professor indígena, seqüencialidade, instituição e regulamentação nos sistemas estaduais de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena aprovadas pelo CNE em 1999 (Parecer 14) foram regulamentadas pela Resolução 03/CNE/99. Reafirmaram-se os aspectos de autonomia e diversidade e se ordenaram pontos sobre a escola indígena nos sistemas de ensino com o estabelecimento de normas e ordenamento jurídico próprios, autonomia pedagógica e curricular, propostas curriculares específicas para o magistério indígena, gestão e participação comunitária nas escolas, formulação do projeto pedagógico, áreas de apoio e desenvolvimento escolar indígena. Sob a orientação do MEC esta resolução indica que as escolas indígenas devem pertencer, preferencialmente, ao sistema estadual de ensino e aos municípios participantes; é acatado colaborações de grupos (ONGs, universidades), engajados na situação.

A implementação da nova política indigenista e sua base de âmbito federal se projeta para que as secretarias estaduais e municipais possam investir seus novos empenhos na dinâmica das políticas públicas educacionais indígenas. Os Conselhos Estaduais de Educação planejaram os dados da Resolução 03/CNE/99. 9BRASIL, 1999).

Um novo cenário de produções ligadas a essas leis e novas tendências pedagógicas emergem como demandas desta nova era e de seu caráter emancipatório.

Projetos de viabilização encaminhados por Secretarias Estaduais de Educação e seus núcleos de educação indígena, com apoio de organizações não governamentais e universidades se implantaram por todo o país e passaram a sediar a execução da lei.

3. Núcleo de educação e realidade indígena no estado de São Paulo

No Estado de São Paulo, o Núcleo de Educação Indígena (NEI/SP) foi criado em 1997 (Resolução SE-44 de 18.4.97) e conforme a Resolução nº 40, de 18 de abril de 2000, aprova o seu regimento interno. Integrando-se à política do MEC propõe viabilizações de demandas educacionais com estímulo à contratação de professores e funcionários indígenas, indicados pelas comunidades, e proposta de formação do professor índio. (SÃO PAULO, 2000)

Desde o início o NEI/SP realizou encontros com representantes das aldeias indígenas do estado. Algumas reuniões mobilizaram também universitários, intelectuais e pessoas envolvidas com a questão educacional. Entre os anos 1999 a 2002 foi se delineando um público indígena que adquiriu consciência das leis. Foram discutidas situações relativas

às aldeias, as possibilidades de implantação dos objetivos pedagógicos ligados a interculturalidade, a diversidade cultural e lingüística do Estado.

Esses encontros encaminharam-se para o curso de professor índio que se prolongou entre os anos 2002-2003.⁶ A maioria dos professores diplomados vem trabalhando nas escolas e esta nova página da história sugere uma discussão específica.

Em seguida, registram-se informações das situações demográficas obtidas através de fontes diversas (NEI, FUNAI, e dos próprios índios) com a finalidade de apresentar dados representativos de minorias indígenas do Estado de São Paulo.

Tabela 1 – Aldeias indígenas do estado de São Paulo: demografia e representação étnica

ALDEIAS	MUNICÍPIO	ETNIA	POPULAÇÃO
Aguapeú	Mongaguá	Mbya	100
Bananal	Peruíbe	Nhandeva	35
Boa Vista	Ubatuba	Mbya	140
Capoeirão	Itariri	Mbya	17
Icatu	Brauna	Terena/Kaingang	110
Itaoca	Mongaguá	Mbya/Nhandeva	175
Jaraguá	São Paulo	Mbya	260
Kopenoti	Avaí	Guarani/Terena	330
Krucutu	São Paulo	Mbya	160
Morro da Saudade (Barragem)	São Paulo	Mbya	580
Nimuendaju	Avaí	Terena/Guarani	310
Paraíso	Iguape	Mbya	45
Pegaoty	Sete Barras	Mbya	85
Piaçaguera	Itanhaém	Nhandeva/Mbya	90
Pindoty	Pariquera-Açu	Mbya	100
Renascer	Ubatuba	Nhandeva/Mbya	55
Ribeirão Silveira	São Sebastião	Mbya/Nhandeva	290
R. Azeite	Itariri	Mbya/Nhandeva	18
R. Branco	Itanhaém	Mbya	99
R. Branquinho	Cananéia	Mbya	30
Santa Cruz	Ilha Cardoso	Mbya	42
Vanuire	Arco-Íris	Krenak/Kaingang/Terena	200

⁶ O curso do professor índio no Estado de São Paulo ocorreu por iniciativa estadual desde 2002 e se estendeu até agosto de 2003. Esse curso foi realizado em São Paulo e foi planejado pelo MARI (Grupo de Educação Indígena da USP).

Apesar do caráter flutuante dessa concentração e de sua formação de núcleos esses dados acusam 22 aldeias com uma população de 3.271 índios. Considerando a natureza incerta das informações entendemos uma cifra de 3.000-3.500 índios no Estado.⁷

A representação dos Mbya toma um rumo qualitativo próprio no interior dos dados, de sua dinâmica demográfica e étnica.

Têm eles representação étnica majoritária em 15 aldeias (70%) e abrangem uns 55-60% do total demográfico. Registra-se uma concentração em torno de 2.000-2.500.

No que concerne a presença das escolas, sabemos que na maior parte das aldeias, funciona escolas onde se desenvolve o 1º grau. Nas aldeias Itaoca, Piaçaguera, Ribeirão Silveira, Jaraguá, Morro da Saudade e Krucutu foram construídos prédios novos no ano 2001-2 e o espaço da escolaridade vem ganhando vulto.

Um problema que merece ser destacado diz respeito a presença de igrejas evangélicas e de índios mestiços nas localidades. As aldeias Mbya vêm evitando essas influências, com insistência. Sabendo-se que evangelização e mestiçagem caminham como cenários próprios de uma tendência a crescente escolarização inflama-se o contexto e situação *guarani ete* e suas projeções nesse sentido, diante desse quadro.⁸

4. Reflexões sobre a concepção nhandereko

Em primeiro lugar, reiteramos o comentado messianismo do sul para o litoral, concebido como uma região sagrada. A migração para a área ocorre por motivos de conduzir o misticismo expresso no modo de vida. O perfil escatológico da cultura exigindo a participação do ser compreende vivências religiosas que dominam o seu estilo de vida.

As comunidades de culto expressivas das aldeias indicam as estratégias de etnicidade que recriam a auto-consciência e reatualizam o modo de vida.

As práticas ritualísticas desta estratégia acentuam os encontros, praticamente diários, que são realizados na *opy*, casa de rezas. De forma expressiva eles se prolongam

⁷ O número de habitantes por aldeias oscila muito, porquanto o deslocamento indígena ocorre com frequência. Procuramos levar em conta informações obtidas da FUNAI (2003) e com os próprios indígenas.

⁸ Embora, criteriosamente, os mbya proibam o casamento com o branco algumas situações ocorrem. O número de índios mestiços é muito baixo e tende a aparecer em aldeias mais próximas de áreas urbanas (Barragem, Jaraguá). Nos casos atuais, casamentos com brancos, o casal não poderá residir na reserva. Algumas exceções ocorrem sob influências históricas do contato. Nas aldeias do interior paulista a mestiçagem ocorre com maior frequência. Lembremos que os mbyas não ocupam essas áreas.

por muitas horas, com início ao anoitecer. Indica-se o empenho dos atuantes para com a tradição e suas atualizações míticas (GODOY, 1999a).

Designados como *tenondegua*, condutores, aqueles que nos guiam, os líderes religiosos tornam-se o centro do desenvolvimento de aperfeiçoamentos pessoais e meios de identificação coletivos. Eles marcam a sua presença por designações ligadas ao parentesco (*xeramoi*: nosso avô; *xejaryi*: nossa avó) e pelas áreas de atuação xamânica (*omonguera va'é*: curadores, entre outras designações). As líderes femininas recriam um universo próprio das *cunhãs karai* (mulheres santas).

Como tem sido pesquisado o conceito da pessoa guarani se exprime pela intrínseca representação com que o xamanismo dirige e preenche a cultura (VIVEIROS DE CASTRO, 1984-85). Uma prática espiritual religiosa prepara os seres humanos em um convívio divino. Na bibliografia essa direção assinala a figura do pajé, xamã curador e dirigente dos cultos, dos grupos domésticos patrilocais (MELIÀ, 1989a).

É preciso compreender que a prática do *nhandereko* expande essa concepção da pessoa para várias direções. Os informantes têm a convicção que se pode atingir níveis míticos em desdobramentos que abrangem especializações artesanais, o empenho em práticas culturais sagradas que se estendem no trabalho, vida doméstica, esforço pessoal. Embora seja unânime que a hora em que não tiver mais lideranças religiosas poderosas – os famosos pajés – tudo irá para baixo, a predominância religiosa tem sido pontual no exercício das expansões místicas.

Essa tônica foi responsável pelo reconhecimento da existência de resquícios da influência dos missionários que atingiu os guaranis na época colonial, e que os coloca como distintos de outras etnias tupi (LARAIA, 1986; GODOY, 1999a).

A sabedoria religiosa nativa dirige suas idealizações concebidas em torno de uma entidade superior que tem o dom de expressar a ordem em forma do costume e da moralidade. Entre as entidades que se ordenam na religião, *Nhanderu* (Nosso Pai) é uma representação cósmica complexa em sua origem, paternidade, e que é sempre mencionada nos limites com que as práticas tribais são expressivas da ordem e moralidade exigida dos membros.

As crianças são cedo envolvidas numa atmosfera religiosa com moralidade expressiva. Esse controle invade todos os moradores em seus momentos de carência

significativa de verdade. Crises de vida e de acontecimentos contraditórios encontram explicações no seio das constatações divinas que se difundem no convívio como “a vontade de *Nhanderu*”.

Os focos de sucesso da vida cultural progridem por uma dinâmica que se confunde com o sentido de belo, perene, duradouro que essa cultura tem bem em mente e é estimulada a intensificações. Os estados de transe e aprofundamento místico são compreendidos como de convívio com *Nhanderu*, “agradar *Nhanderu*”

O conservadorismo da cultura expresso pela sua religiosidade não implica em aculturação e manutenção do passado como foi pautado por assertivas do racionalismo clássico. Trata-se da forma como a identidade tem tido significado cultural, sendo capaz de se impor com etnicidade pela sua ordenação, isolamento e distância dos *jurua* (brancos).

Quando entendemos serem esses povos “profetas das palavras” e que a palavra é a própria alma isto é a alma, palavra, não se trata de um mero registro, mas da natureza do significado da vida.

5. Projetos e projeções da tradição

É convincente como a cultura, aqui em foco, tem o seu dom próprio de ordenar a subjetividade mediante um isolamento cultural e estratégia étnica que se impõe pela concepção *nhandereko*.

Diante disto, projetos que foram desenvolvidos na área e sobre os quais as lideranças ordenaram significados culturais indicam um espaço de discussão e interesse para as futuras propostas pedagógicas da educação.

Nos meados dos anos de 1990 registramos tentativas de organização de criações de abelhas, vacas, peixes, plantios diversos (hortaliças, cacau, café) na aldeia Boa Vista (Ubatuba) que foram abandonados após um período inicial de investimentos. Não podendo esses planos contarem com uma dinâmica de sustentação, não puderam ter continuidade, resultaram em frustrações e perda de ânimo.

Essa dinâmica também é observada com o processo de escolaridade da geração atualmente adulta pois suas habilidades tornaram-se pouco reconhecidas diante do ritmo da tradição. Sobretudo no contexto das crenças, ouvimos, muitas vezes, que a escolaridade

perde importância à medida que são desenvolvidos dons da própria tradição e seus engrandecimentos no ciclo da vida.

As iniciativas que criam raízes são provenientes da própria pedagogia cultural, o que indica não só reforço da tradição, mas também, o encontro entre os empenhos das lideranças e seus trajetos de etnicidade.

Desde 1995, na aldeia do R. Silveira (São Sebastião) surgiram iniciativas de reflorestamento do palmito juçara, pupunha, açai e híbrido, as quais foram ganhando vulto. Formaram-se três viveiros de mudas e muitos palmitais nos agrupamentos familiares. Puderam essas iniciativas representar um empenho para a criação de meios de subsistência. Essa demanda incorporou-se aos meios de vida locais e esta aldeia vem conseguindo muitas projeções nesse sentido. No ano de 2002 foram classificados para o prêmio Gestão e Cidadania da Fundação Getúlio Vargas, ficando entre os 5 primeiros colocados. Apesar de não ter sido extinto o corte predatório do palmito juçara (*Euterpe edulis*), o empenho comunitário em ordenar o reflorestamento é sentido como substitutivo da exploração predatória.

Tanto na aldeia Barragem como no Pico do Jaraguá em São Paulo, nesses últimos oito anos, alguns índios se envolveram em programações culturais em sítios e fazendas das proximidades. Além de marcarem a sua presença, esses encontros mobilizam uma finalidade que se expressa por “explicar a cultura indígena”. Sendo esses programas esporádicos e temporários, oferecem soluções que indicam dinâmicas para enfrentar problemas imediatos. Sobretudo, nessas reuniões são estimuladas a venda e fabricação de artesanatos. Esse trabalho possibilitou a reafirmação de valores da auto-consciência indígena e criou dinâmicas próprias que reativaram antigas concepções. Alguns “professores” tiveram que dispor de uma intensa agenda de tarefas nos seus desempenhos tradicionais.

Programas de representação indígenas com músicas e danças tradicionais têm sido um meio de suprir demandas, em quase todas as aldeias. A produção e venda do *compact disk ñande reko arandu* (lançado em setembro de 1998) criou uma fonte de renda que teve uma regularidade e caráter de pioneirismo para os núcleos que participaram do empreendimento (Bracuí, Boa Vista, Ribeirão Silveira, Barragem). Está sendo realizado um segundo *compact disk* com a adesão de outras aldeias (GODOY, 1999b).

No segundo semestre do ano 2003, antigos líderes religiosos, muitos deles xamãs famosos, foram mobilizados para reuniões com um público indígena representante da are yvy apyre. Lembremos dessa designação nativa para representar o litoral. Literalmente, significa extremidade da terra. Esses encontros ocorreram no sentido de serem resgatados valores da cultura que estão sendo esquecidos pelas gerações jovens atuais. As reuniões já foram realizadas em quatro núcleos (São Paulo e Ribeirão Silveira). Sob a forma de aconselhamentos e de propostas executivas, definiram-se medidas políticas capazes de dar incentivos aos interesses tradicionais. As lideranças religiosas demonstraram os temas de importância da tradição no empenho da coletividade.⁹

Essas experiências descritas sugerem um campo de comunicação e compreensão considerado fundamental para o sentido de interculturalidade como propõe Gusmão (2003). As estratégias étnicas e dinâmicas dos líderes apoiadas na concepção cultural impõem-se como significados que se tornam do convencimento e desempenho pessoal.

Uma vez que o misticismo religioso e sua inserção na questão da etnicidade ganham vulto, é preciso que essa ordenação se torne conhecida e discutida para que os indígenas em destaque venham a introduzir a escrita como uma forma de sua emancipação cultural.

REFERÊNCIAS

Documentos oficiais

BRASIL: Lei nº 10172/2001 . Plano Nacional de Educação Cap. 9, Educação Indígena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília,-DF, 2001

_____. Lei nº 9434, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Poder Executivo. Brasília,DF, 30 de dez.1996.

⁹ Nesses encontros os líderes tentaram ordenar uma agenda de medidas e promoveram planos sobre a importância de serem levadas avante as práticas tradicionais. As aldeias registraram suas conclusões e correu por toda a área os conteúdos da tradição e suas demandas para com a nova geração. Destacaram a importância dos plantios, das caçadas, dos discursos antigos, comidas, jogos, danças e de contextos sociais e rituais próprios dessas iniciativas.

BRASIL. *Resolução CEB N. 3*, de 10 de novembro de 1999 – Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1999.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Conselho Nacional de Educação. Brasília: Câmara de Educação Básica, 1999.

_____. *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, Brasília, MEC, junho de 2002 (Versão anterior: *Referenciais para implantação de programas de formação de professores indígenas nos sistemas estaduais de ensino* – versão preliminar de nov 2000, versão dez 2001, MEC/ SEF/ CGAEI.

_____. *O governo brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002*. Brasília: MEC/EF, 2002. Edição bilíngüe português/francês

CADOGAN, León. *Ayvu rapyta: textos míticos de los Mbyá-Guaraní del Guairá* – *Revista de Antropologia*. São Paulo, nº 5, p. 217, 1959, FFLCH/USP.

CAPACLA, Marta Valéria. *O Debate sobre a Educação Indígena no Brasil (1975-1995)*. *Cadernos de Educação Indígena*, Resenhas de teses e livros. São Paulo: USP, volume I, MEC/MARI, 1995.

GODOY, Marília G. Ghizzi. *Teko Axy – o misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição*. 1995. Tese (doutoramento em Psicologia Social) Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1995..

_____. Os rituais de “canto-dança” e de formação da “palavra-alma-nome” entre os Guarani Mbya. *Rituais Indígenas Brasileiros*. São Paulo: CPA Editora Ltda, 1999a, p. 158-175.

_____. *Nande reko arandu – Música e tradição cultural* – *Arte e Ciência*, São Paulo, ano 2, nº 2, p. 276-289, 1996b. ECA/USP.

_____. *O misticismo guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição*. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

GUSMÃO, Neuza. *Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo*. *Revista Pro-Posições*. Campinas nº 37, p. 197-213, janeiro/abril de 2002, FE/UNICAMP.

LADEIRA, Maria Inês. *O caminhar sob a luz – O território Mbya à beira do oceano*. 1997. Dissertação (mestrado em Antropologia). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

LARAIA, Roque de Barros. *Tupi: índios do Brasil atual*. São Paulo: FFLCH da USP, 1986.(Série Antropologia, n. 11).

MELIÀ, Bartomeu. *A experiência religiosa guarani*. In: MELIA, Bartomeu et alli – *O rosto índio de Deus* –. Rio de Janeiro: Vozes, 1989, p. 293-357. Coleção Ecologia e Libertação

POURTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. Seguindo de Grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SÃO PAULO. Resolução SE-44. Cria o Núcleo de Educação Indígena (NEI/SP). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 18 dez. 1997.

_____. Resolução nº 40. Aprova Regimento Interno do Núcleo de Educação Indígena (NEI/SP). Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. 18 abr. 2000.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Batalha. Bibliografia etnologia básica tupi-guarani. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 27-28, p. 7-24, 1984-85. USP.

Recebido: fevereiro/2004

Aprovado: maio/2004