

**FACULDADE DE CONCHAS – FACON  
A CASA TOMBADA – LUGAR DE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO**

**BARBARA ALVES SANT´ANA**

**ESCOLA KUNHÃ MORONTIM:  
LIÇÕES DE RESISTÊNCIA NA ALDEIA AWA PORUNGAWA DJÚ**

**SÃO PAULO  
2018  
Barbara Alves Sant´Ana**

**ESCOLA KUNHÃ MORONTIM:**  
Lições de resistência na aldeia Awa Porungawa Djú

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu: Histórias e Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas para a Educação, da Faculdade de Conchas (FACON) oferecido pelo polo A Casa Tombada, como requisito parcial ao título de especialista.

**Professor Orientador:** Prof. Ms. Arthur Iraçu A. Fuscaldo

**SÃO PAULO**  
**Julho / 2018**

## ESCOLA KUNHÃ MORONTIM:

### Lições de resistência na aldeia indígena Awa Porungawa Djú

**Resumo:** Este artigo é fruto de um relato de vivência, realizado na aldeia Awa Porungawa Djú, no litoral sul de São Paulo, entre setembro de 2017 e maio de 2018, que busca principalmente, conhecer o funcionamento, os impactos e as relações estabelecidas na escola indígena, chamada Kunhã Morontim. Partilhamos da mesma compreensão de Tassinari (2001), para quem a escola indígena é um encontro de dois mundos e, portanto, um espaço de fronteira que possibilita contato e intercâmbio entre populações indígenas, entre indígenas e não indígenas, assim como é um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade. A escola Kunhã Morontim está no centro de todo o processo de resgate cultural que a comunidade vive, com isso, fomos levados a buscar suas raízes, conectando-as com a teia que a mantém viva hoje: professores, crianças, mais velhos e suas lideranças. Ao final, nos dedicamos à trajetória escolar de uma adolescente indígena, buscando entender as relações estabelecidas no contexto escolar indígena e não indígena. A pesquisa nos mostra claramente a luta diária deste povo pela garantia de seus direitos básicos, nos dando grandes lições de resistência e trazendo importantes elementos que compõe sua tradição.

**Palavras chave:** aldeia, escola indígena, crianças, fronteira, resistência, tupi-guarani.

**Title:** School Kunhã Morontim: Lessons of resistance in the village Awa Porungawa Djú

**Abstract:** This article is a result of a field study performed at Awa Porungawa Djú village, on the South coast of Sao Paulo, between September 2017 and May 2018, which mainly seeks to know the operation, the impacts and the established relationships in the indigenous school called Kunhã Morontim. We share the same understanding of Tassinari (2001), for whom the indigenous school is a meeting of two worlds and, therefore, a border space that enables contact and Exchange between indigenous populations, between indigenous and non-indigenous, as it is a space of anguish, uncertainty, but also of opportunities and creativity. Kunhã Morontim school is in the core of the whole process of cultural rescue that the community lives, with that, we were taken to look for their roots, connecting them with the web that keeps it alive today: teachers, kids, elders and its leaderships. At the end, we dedicate ourselves to the school trajectory of an indigenous adolescent, trying to understand the established relationships in the indigenous and non-indigenous school context. The research clearly shows us the daily struggle of this people for the guarantee of their basic rights, giving us great lessons of resistance and thrilling us with their traditions.

**Keywords:** village, indigenous school, children, border, resistance, tupi-guarani.

## Introdução

No dia 16 de setembro de 2017 pisei pela primeira vez em terras indígenas da aldeia Awa Porungawa Djú. Cheguei até lá pelo meu interesse na vivência de fitoterapia, oferecida pelo coletivo Cultive Resistência<sup>1</sup>, e aberta a não indígenas. No final de semana que estive lá, o que mais me chamou a atenção foram as crianças. Elas participaram ativamente da vivência do começo ao fim, estabelecendo trocas, amizades e sorrisos.

Soube que a casa onde estávamos fazendo o curso era também a escola da aldeia, construída em uma vivência de anos anteriores. Somado a isso, uma jovem veio me contar com brilho nos olhos o porquê gostava tanto da escola e as ações que eram desenvolvidas ali. Naquele momento, ela abriu abriu as portas, abriu a possibilidade de diálogo, e chamou a atenção para a importância da história traçada a partir do espaço denominado: escola. A partir daquele momento, procurei saber mais sobre as relações ali estabelecidas, e foi quando conversei com Josimas Ramos, um dos responsáveis do coletivo. Ele me contou que a luta dos indígenas naquela região pela garantia da educação indígena diferenciada<sup>2</sup> é muito grande, e que ela corre junto com a luta do empoderamento destas crianças e jovens para o enfrentamento da realidade escolar não indígena, que na maioria das vezes, os massacra.

Diante disso, tendo como fonte de pesquisa principalmente as entrevistas, conversas, brincadeiras, convivências e vínculos de confiança com a comunidade indígena, que são os protagonistas deste trabalho, somados as pesquisas de Tassinari (2001), adentro esse universo, percebendo a escola Kunhã Morontim como um local de múltiplos encontros e construções coletivas, fortalecedoras de resistências e desestabilizadoras de preconceitos.

---

<sup>1</sup> Na aldeia Porungawa o coletivo "Cultive Resistência" desenvolve o projeto "Vivência na aldeia", que funciona em conjunto com as lideranças indígenas, proporcionando vivências com o objetivo de fortalecer a cultura e reconstruir casas e estruturas da aldeia, através do uso de técnicas de bioconstrução, implantação de saneamento ecológicos e cursos de fitoterapia.

<sup>2</sup> "A constituição brasileira atualmente em vigor garante aos índios uma educação respeitosa de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de viver e pensar, de valorização de seus conhecimentos e dos processos próprios de sua produção e transmissão. Isso significa o reconhecimento ao direito a uma educação diferenciada e específica, intercultural e bilíngue." (LOPES, 2001: 31).

## 1. A escola Kunhã Morontim

**Figura 1.**



Escola Kunhã Morontim  
Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2018.

*Escola que é caminho,  
Encontro e desencontro,  
Do tupi à escrita,  
Da soma à semente,  
Da terra vermelha à carteira,  
Da mata à lenda,  
Da areia ao rio,  
Da brincadeira à árvore,  
Do sorriso à raiz.*

A escola Kunhã Morontim foi construída a partir de um sonho dos indígenas da aldeia Awa Porungawa Djú, mas principalmente, de Dhevan Kawin Pacheco e Awagwyrá Ruxa (Arildo), professor e cacique da aldeia. Inaugurada em Agosto de 2017, seu nome é uma homenagem à mãe deles, viúva de Awa Porungawa Djú, e tem como significado “mulher branquinha”.

**Figura 2.**



Arildo e Dhevan.

Fotografia: Arquivo Vivência na aldeia, 2016.

A aldeia Porungawa e, conseqüentemente, a escola Kunhã Morontim, estão inseridas em um território denominado Terra Indígena Piaçaguera<sup>3</sup>, localizado no litoral Sul de São Paulo, que ocupa uma área de aproximadamente 2.800 hectares no município de Peruíbe, próximo a divisa com a cidade de Itanhaém. De oito aldeias que a Terra Piaçaguera possui, três possuem escola, que são a aldeia Piaçaguera, Nhamandu e a própria Porungawa.

---

<sup>3</sup>Neste território, atualmente existem 8 aldeias: Aldeia Piaçaguera, Aldeia Awa Porungawa Djú, Aldeia Tekoá Kwaray, Aldeia Taniguá (localizadas entre a rodovia e a praia), Aldeia Nhamandu-Mirim, Aldeia Tekoa Porã, Aldeia Tengua-Eté e Aldeia Tabaçu Rekoyby (localizadas entre a rodovia e a serra do mar). Sabemos que ainda há muito desconhecimento sobre a existência de terras indígenas no litoral de São Paulo como um todo, e cabe documentar que além destas 8, a região sul conta com mais 13, totalizando 21 aldeias no total, que pegam a extensão de Iguape à São Vicente, sendo que a grande maioria não possui terras demarcadas e escolas em seus territórios (Dados levantados em entrevistas e diálogos com Fernando Macena, funcionário da FUNAI, sede Itanhaém).



Abaixo, segue um mapa onde é possível ver a delimitação da Terra Indígena Piaçaguera:

Figura 3.



Mapa: Arquivo Comissão Pró-Índio, 2016.

Os indígenas que ocuparam a Terra Piaçaguera, conseguiram a demarcação<sup>4</sup> da terra através de um processo forte de luta, em Maio de 2016 no governo Dilma Rousseff, tendo esta sido a última demarcação feita no Brasil até o momento. Esta conquista é fruto

<sup>4</sup>"Os indígenas Guarani lutam pela demarcação de suas terras desde 1927, quando conquistaram uma pequena porção de terra, a Terra Indígena de Perúibe, de apenas 480 hectares. A terra indígena Piaçaguera foi homologada com 2.773 hectares, com aproximadamente 230 indígenas do povo Tupi-Guarani, divididos em cinco aldeias. A terra foi declarada como indígena em 2011 pela FUNAI, e desde então as famílias lutavam pela homologação. Durante esses anos sofreram com ameaças através da especulação imobiliária e empresarial, através da construção do Porto Brasil-Complexo Industrial Taniguá. Foram ameaçados de despejo e houve inúmeras tentativas de suborno para os indígenas saírem da área." (CAUSA OPERÁRIA, 2016, disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/acervo/blog/2016/05/19/indigenas-festejam-demarcacao-de-terra-indigena-em-peruibe>, acesso: 12 de maio de 2018).

de um longo processo de resistência, que envolve várias gerações lutando contra opressões, especulações e apropriações<sup>5</sup>.

Dhevan mencionou que nesta época de especulação e suborno, o ex empresário Eike Batista<sup>6</sup> foi até a aldeia de helicóptero para falar pessoalmente com os indígenas, oferecendo diversos bens materiais em troca da terra. O objetivo era construir o chamado "Porto Brasil", projeto orçado em bilhões de reais. Houve resistência, principalmente por parte dos mais velhos da aldeia, e através de reuniões decidiram coletivamente negar a proposta.

Este breve contexto histórico apresentado é de extrema importância para entendermos o tempo, o espaço e as condições em que a escola Kunhã Morontim foi criada.

Diante da retomada da Terra Indígena Piaçaguera, indígenas que estavam vivendo como *Djuruá*, isto é, tendo uma vida “não indígena”, voltaram a viver ali, como foi o caso da família de Awa Porungawa Djú, que iniciou a reconstrução territorial desta aldeia.<sup>7</sup>

Com a construção da Kunhã Morontim, em 2015, pela vivência de permacultura<sup>8</sup>, iniciou-se o movimento de intercâmbios culturais, intergeracionais e de apoio mútuo para a construção da aldeia. Portanto, um espaço indígena que ao receber não indígenas fortalece sua luta. Quem vem à aldeia, adquire conhecimentos transmitidos pelos indígenas e seus parceiros indigenistas, assim como deixa um pouco de si também, é uma troca, um momento de interação com as crianças (inclusive das crianças da aldeia com crianças não indígenas eu chegam pelas vivências). Também é um momento que

---

<sup>5</sup> Desde fevereiro de 2017, a homologação da demarcação da Terra Indígena Piaçaguera está suspensa. O Espólio Leão Benedito de Araujo Novaes, tenta de toda forma encontrar um meio de derrubar o decreto dado por Dilma Rouseff em 2016, alegando violação ao impedimento da participação do Estado de São Paulo na decisão do processo. Confira a reportagem completa. (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, Maio de 2018. Acesso em: 23 de Maio de 2018, disponível em: <http://comissaoproindio.blogspot.com/2018/05/demarcacao-da-terra-indigena-piacaguera.html>).

<sup>6</sup> "Empresário celebrado por presidentes e já apontado como um dos homens mais ricos do mundo, que foi sentenciado a 30 anos de detenção por corrupção e lavagem de dinheiro". (NEXO JORNAL, 04 de Julho de 2018. Acesso em 27 de julho de 2018, disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2018/07/04/Eike-Batista-condenado-os-neg%C3%B3cios-bilion%C3%A1rios-a-pol%C3%ADtica-e-o-Youtube>).

<sup>7</sup> Diante das experiências vividas para a construção deste relato de vivência, não foi possível aprofundar a questão de migração e reconstrução étnica e territorial dos indígenas tupi-guarani da região. Mas, destacamos sua importância e a necessidade de novas pesquisas neste sentido.

<sup>8</sup> "A permacultura consiste no planejamento e execução de ocupações humanas sustentáveis, unindo práticas ancestrais aos modernos conhecimentos das áreas, principalmente, de ciências agrárias, engenharias, arquitetura e ciências sociais, todas abordadas sob a ótica da ecologia". (IPOEMA. Acesso em 20 de fevereiro de 2018, disponível em: <http://ipoema.org.br/conceitos-da-permacultura/>).



intenciona a valorização dos mais velhos, onde as lideranças têm suas falas e saberes reconhecidos por não indígenas, assim como é um momento de aproximação de lideranças das aldeias vizinhas, criando oportunidades de ressignificar práticas e agregar saberes. Para refletir sobre todas essas possibilidades de relações e trocas, podemos utilizar como referência a autora TASSINARI:

“É neste sentido que considero muito adequado definir as escolas indígenas como espaços de fronteira, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. (TASSINARI, 2001)

**Figura 4.**



Construção da escola – vivência da permacultura.  
Fotografia: Arquivos Vivência na aldeia, 2015.

Uma das premissas da antropologia que Tassinari afirma ser reforçada no contexto escolar indígena, é a do relativismo cultural. Isto é, a necessidade estritamente particular de cada cultura em implantar as “escolas diferenciadas” em suas aldeias. Não há uma forma de homogeneizar as escolas e culturas indígenas rumo à uma única perspectiva. Com a Kunhã Morontim não é diferente. Ela está dentro de um tempo, espaço e contexto específico.

Enquanto várias comunidades indígenas demandam o fato de ter uma escola, as tradições de pensamentos ocidentais moldam o processo educativo. Estes moldes são observados na disposição da sala de aula da escola Kunhã Morontim, nos seus mobiliários, isto é, em sua estrutura física. Isso ocorre pois nesse momento, devido a forma de enxergar e as possibilidades de estruturar a escola, enquanto espaço físico da aldeia Porungawa. Tendo dito isso, não estamos ignorando que ela possui claramente seus aspectos pedagógicos, relacionais e estruturais próprios e ligados a sua cultura. Mas trata-se de levantarmos os desafios e impasses provocados pelas propostas da “educação diferenciada”, conforme disse a própria Tassinari (2001).

**Figura 5.**



Escola Kunhã Morontim em seu primeiro dia de aula. As crianças comem tipá ou *kawyré*, comida típica feita de farinha, sal e água.

Fotografia: Arquivos Vivência na aldeia, 2017.

Ao longo deste trabalho, verificaremos que a escola foi o ponto de partida para várias ações de crescimento e fortalecimento deste povo, para isso, recorreremos às pessoas que tiveram, e ainda têm, papel fundamental na construção deste processo.

## **2. Dhevan: trajetória de um professor indígena**

Dhevan dá aulas há nove anos na Terra Indígena Piaçaguera, e foi ali que ele se tornou professor indígena. Iniciou como voluntário no EJA (Educação de Jovens e Adultos) na escola da aldeia Piaçaguera, onde permaneceu 8 anos dando aula, e hoje está há mais de um ano atuando na escola Kunhã Morontim.

Desde que passou a construir e a morar na aldeia Porungawa, enquanto liderança e professor indígena, Dhevan já havia percebido a necessidade de ter uma escola dentro da aldeia, pois tanto as crianças quanto as famílias pediam por isso. Assim, através de diálogos com os responsáveis do estado de São Paulo (que fazem o acompanhamento nas escolas indígenas desta região), ele conseguiu a fundação da escola Kunhã Morontim como um espaço anexo da escola Piaçaguera, isto é, uma sala pertencente a esta escola, mas com práticas e espaços independentes.

**Figura 6.**



Escola Piaçaguera – Aldeia Indígena Piaçaguera  
Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

**Figura 7.**



Escola Kunhã Morontim – Aldeia Indígena Awa Porungawa Djú  
Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

Em 2017, no momento desta pesquisa, Dhevan era o único professor da escola Kunhã Morontim, atuando em uma sala multiseriada que contava com 13 crianças/adolescentes de 5 à 15 anos, o que implica em séries do 1º ao 9º ano. Ele me contou na época, que possuía mais experiência com os ciclos II (6º ao 9º ano do ensino fundamental), III (1º, 2º e 3º ano do ensino médio) e EJA (educação de jovens e adultos), então o ciclo I (1º ao 5º ano do ensino fundamental) era um grande desafio.

Os professores da escola indígena Piaçaguera (o que incluí Dhevan) são contratados pelo estado de São Paulo, sendo que todos professores são indígenas e enquadrados na categoria O (contratados). E aqui temos um aspecto que cabe ser ressaltado. A categoria O é a categoria dos “contratados”, portanto, por não estarem na categoria CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), estes profissionais não têm todos os direitos trabalhistas garantidos, além de não terem nenhuma segurança e estabilidade. Trata-se de total descaso e negligência do poder público para com os povos indígenas da região. As merendeiras também são indígenas, mas são CLT sendo registradas por empresa terceirizada. A gestão da escola é composta por um(a) vice-diretor(a) indígena, sendo a coordenação pedagógica e a direção responsabilidade do Estado. Os não indígenas que assumem tais cargos devem fazer visitas periódicas à escola, mas eles têm sua sede localizada na cidade de São Vicente. Pelo fato de não ter me aprofundado nesta questão institucional, não posso relatar como ela foi implementada nesta realidade específica, mas diante desta organização hierárquica, fica claro o controle administrativo e pedagógico estabelecido pelo estado através dos cargos<sup>9</sup>. Mais um fato inadmissível, privilegiar não indígenas a cargos de gestão das escolas indígenas.

Cabe ressaltar que antes dos Estados assumirem a responsabilidade pelas escolas indígenas, ela era uma obrigação da FUNAI, e mesmo com a mudança ainda há muito para se avançar na garantia de direitos da educação indígena. Na escola Kunhã Morontim, por exemplo, observei também um total descaso em relação à garantia da alimentação diária (merenda), material didático, acompanhamento pedagógico periódico, etc. Quase tudo que a escola tinha até o momento eram doações. A única iniciativa vinda dos órgãos públicos foram as mesas e cadeiras de uma escola estadual, conseguida pela FUNAI.

---

<sup>9</sup> Conforme resolução de 2008 da Secretaria de Educação de ensino do estado de São Paulo, a função de vice-direção, professor-coordenador e docentes deve ser exercida por indígena, sendo apenas as funções administrativas objetos de normas específicas. (SIAU, 2018. Acesso em: 09 de junho de 2018, disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_08.HTM?Time=22/05/2018%20uma](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_08.HTM?Time=22/05/2018%20uma) alimentação 06:59:51).



Não foi possível sistematizar o cardápio da Kunhã Morontim, pois a realidade é que, de fato, não havia o envio da alimentação diária que deveria ser oferecida às crianças. Quando eles recebiam doação de alimentos em grande quantidade, ou quantidade suficiente para um dia, algumas mulheres se organizavam e faziam o almoço para todos, porém eram situações raras.

Com o intuito de fazer um estudo comparativo da escola Kunhã e Piaçaguera em relação a alimentação, coloco abaixo um mapa de avaliação feito em 2016, pela Comissão Pró-Índio<sup>10</sup>, com o objetivo de avaliar o cumprimento das normas do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) na escola indígena Piaçaguera. Se a Piaçaguera obteve resultado inadequado em todos os aspectos avaliados em 2016, conforme mostra a tabela, a Kunhã Morontim, em contrapartida, não recebia nem ao menos o envio da merenda em 2017.

### Quadro 1.

Quadro 1- Resumo dos resultados da avaliação da alimentação escolar da Terra Indígena de Piaçaguera, de acordo com as demandas dos índios e das referentes normas do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Peruíbe, São Paulo, 2016.

Aspecto avaliado	Demanda	Recomendação PNAE	Resultado
Respeito à cultura alimentar	Adequar o cardápio aos hábitos alimentares e costumes indígenas.	O cardápio deve respeitar a cultura alimentar local e atender as especificidades da comunidade indígena.	Inadequado
Variedade do cardápio	Variar as frutas, as hortaliças, as carnes, incluir outros alimentos no café da manhã, que é muito repetitivo.	A alimentação deve compreender o uso de alimentos variados.	Inadequado
Sazonalidade	Variar as frutas e as hortaliças, características de cada época.	O cardápio deve pautar-se na sazonalidade.	Inadequado
Valorização da produção agrícola local e da agricultura familiar	Alimentos frescos na alimentação escolar.	O cardápio deve pautar-se na diversificação agrícola da região, com incentivo para a aquisição de alimentos produzidos em âmbito local e da agricultura familiar.	Inadequado
Emprego da alimentação saudável e adequada	Incluir mais alimentos saudáveis no cardápio e substituir alguns alimentos industrializados.	É diretriz do PNAE o emprego da alimentação saudável e adequada; a elaboração do cardápio deve pautar-se nisso.	Inadequado
Presença de alimentos restritos nos cardápios e oferta de doces	Diminuir a frequência de alimentos industrializados no cardápio e substituir sobremesa doce industrializada por doce caseiro.	É restrita a aquisição de diversos alimentos industrializados e limitada a oferta de doces e/ou preparações doces a duas porções por semana, equivalente a 110 kcal/porção.	Inadequado

Fonte: Comissão Pró-Índio, 2016.

<sup>10</sup> “A organização não-governamental Comissão Pró-Índio de São Paulo foi fundada em 1978 por um grupo de antropólogos, advogados, médicos, jornalistas e estudantes para defender os direitos dos povos indígenas frente às crescentes ameaças do regime ditatorial vigente naquela época. Nos seus 30 anos de existência, Comissão Pró-Índio de São Paulo tem atuado junto com índios e quilombolas para garantir seus direitos territoriais, culturais e políticos, procurando contribuir com o fortalecimento da democracia e o reconhecimento dos direitos das minorias étnicas”. (COMISSÃO PRÓ-INDIO, 2018, acesso em 09 de junho de 2018, disponível em: [http://www.cpis.org.br/html/sobre\\_cpi.html](http://www.cpis.org.br/html/sobre_cpi.html)).

A situação de vulnerabilidade é agravada pelo fato dos indígenas não conseguirem estabelecer roças para plantio e colheita dos próprios alimentos, já que a Terra Indígena Piaçaguera foi uma área de exploração mineral de 1950 a 2007, e a extração de minérios destruiu consideravelmente a vegetação nativa da terra, deixando impactos e desmatamentos.

**Figura 8.**



Carlos Penteadó  
Comissão Pró-Índio de São Paulo

Área da Terra Indígena Piaçaguera: impactos deixados pela mineradora.  
Arquivo: Comissão Pró-Índio, 2014.

Com relação aos impactos que os indígenas sentem até os dias de hoje, a Comissão Pró-Índio (2014), registrou depoimentos de lideranças indígenas. Destaco abaixo o registro feito a partir da fala da liderança e anciã Alice, da aldeia Piaçaguera:

“Quando chegaram as máquinas, os índios tinham medo. Nunca tinham visto uma coisa dessas. Desapropriaram a igreja, as casas e a escola. Agora no estrago que ficou, era tudo mato. Tinha muito pé de fruta que as máquinas da mineradora derrubou tudo, pra mandar tudo embora. Os rios eram uma beleza, tinha muito peixe e agora não pegamos nada. Antigamente plantava muita mandioca, tinha muita casa de farinha. Eu mesmo cansei de fazer farinha. Então agora não dá mais pra plantar. Agora aqui enfraqueceu a terra. Agora passaram muita máquina e estragou muito a terra”.



A Comissão Pró-Índio acompanha estas ineficiências e cobra a soberania alimentar nas aldeias da Terra Piaçaguera desde 2013<sup>11</sup>. A Comissão relata que o debatido e defendido pelas lideranças indígenas não é apenas o envio da merenda de qualidade, mas também uma estruturação alimentar que respeite as especificidades culturais e hábitos dos povos indígenas.

Passando da alimentação ao material didático, Dhevan recebe doações de livros didáticos e livros de leitura, que em partes são utilizados e adaptados à sua prática dentro da aldeia. Mas os materiais didáticos que de fato Dhevan utiliza como base para estudo e planejamento são: “Gramática Nhandewa”<sup>12</sup>, “Ywyrá Rogwé Ywyrá Rapó”, “Dicionário Tupi-Guarani”<sup>13</sup> e materiais escritos de forma autônoma por professores de outras aldeias. Dhevan conta que o Estado de São Paulo ofereceu apenas uma formação continuada aos professores indígenas da região, e isto foi há muitos anos atrás. A formação foi realizada na Universidade de São Paulo (USP), com duração de três anos, porém não houve continuidade e nem finalização. Esporadicamente existem oficinas que são realizadas na cidade de São Vicente, porém também não há um calendário fixo e nem uma periodicidade destas ações.

Conjuntamente com esta realidade, Dhevan relata que há também dois outros grandes e importantes desafios enquanto professor indígena: falar para crianças e adolescentes sobre a cultura indígena e prepará-los para fora, isto é, sociedade e escola não indígena. Há uma orientação vinda do dirigente responsável do estado, que Dhevan deve atuar pedagogicamente de forma interdisciplinar, assim como trazer a realidade da cultura indígena para as atividades, tendo como base, como já dito anteriormente, a Constituição Brasileira<sup>14</sup> em relação a educação indígena: uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

O currículo da Kunhã Morontim é composto por oito disciplinas: tupi-guarani, português, matemática, história, geografia, ciências, educação física e arte. Sabemos que

---

<sup>11</sup> Para aprofundamento, existe um estudo mais amplo chamado “Alimentação nas escolas indígenas: desafios para incorporar práticas e saberes”, da Comissão Pró-Índio. (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 2016, acesso em 20 de maio de 2018, disponível em: <http://www.cpis.org.br/pdf/AlimentacaoNasEscolasIndigenas.pdf>).

<sup>12</sup> Com relação ao estudo da língua indígena, a publicação deste livro de gramática suscita uma questão interessante quando compara o Tupi-Guarani a língua Nhandewa (ou Apapokuva), diferenciando ambas do Guarani falado em São Paulo. (Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4263-com-apoio-da-funai-livros-didaticos-nhandewa-guarani-sao-lancados-em-aldeia-de-sao-paulo?limitstart=0#>).

<sup>13</sup> Todos estes livros estão citados na bibliografia.

a Kunhã atende ciclo I e II, mas se comparadas às disciplinas oficiais oferecidas atualmente pelo Estado de São Paulo, temos, em seguida, as primeiras setes em comum: português, matemática, história, geografia, ciências, educação física, arte, biologia, filosofia, física, inglês, química e sociologia. Mesmo a escola indígena não oferecendo oficialmente as disciplinas de biologia, filosofia, física, inglês, química e sociologia, isso não quer dizer que elas sejam ignoradas, na verdade, a forma de abordagem e prática pedagógica que é bastante diversas. Se por um lado o currículo “tradicional” do estado é cumprido, de maneira geral, através de apostilado, lousa, giz, mesas e cadeiras, o currículo de Kunhã Morontim engloba fenômenos da natureza, histórias ancestrais, técnicas de artesanato, estudo da mata e das plantas, entre outras práticas, que automaticamente, trazem conhecimentos conectados de diversas disciplinas. Em contrapartida, sabemos que não é esse saber, construído na escolar indígena, que será valorizado e considerado quando adentrarem ao ensino médio nas escolas não indígenas. E apesar da primeira língua falada atualmente ser o português, os mais velhos como pajé Gwaíra, pelo contrário, tem a língua tupi-guarani como a primeira e procura utilizá-la a maior parte do tempo. Além disso, ter o ensino da língua tupi-guarani, com material didático e publicações próprias de diferentes comunidades indígenas, como a Porungawa, já é uma resistência em si.

Através de aulas que acompanhei, conversas com Dhevan, crianças, adolescentes e lideranças da aldeia, foi possível constatar claramente que o espaço da escola é na verdade ilimitado. Os limites colocados entre quatro paredes são transpostos diariamente através da vida cotidiana na aldeia, isto é, cuidados, limpeza, ida a mata, produção de artesanatos, idas a praia, idas a aldeias vizinhas, conversas, histórias em volta da fogueira, assim como as vivências onde recebem os não indígenas.

Dentre a rotina dos indígenas, destaco dois momentos dos quais eu vivenciei, que considero mais marcantes neste processo de troca e aprendizagem: o ritual chamado *Mboráí* e as histórias em volta da fogueira. O primeiro momento trata-se de encontro onde os indígenas rezam, cantam e depois, o pajé da aldeia chamado Gwaíra conta as histórias ancestrais, fala do futuro da aldeia e passa orientações necessárias ao grupo. Há um respeito e uma admiração muito grande pelo pajé. No segundo momento, alguma liderança, que pode ser alguém da própria Porungawa ou de uma aldeia vizinha, conduz em torno da fogueira rezas, cantos, lendas e histórias. São dois momentos onde todos estão imersos na tradição indígena tupi-guarani.

Além dos ilimitados momentos de aprendizado e trocas, os espaços físicos também não possuem fronteiras, sendo que o processo de aprendizagem se dá em diversos locais: a trilha percorrida na mata, os banhos no rio e as brincadeiras na praia. Tudo é aprendido.

Outro controle importante da escola não indígena e que ali é totalmente diferente é a noção e gestão de tempo, organização de horários, inícios e términos, o tempo de realização das atividades, de descanso, de intervalo, de brincar, de falar na cultural escolar da Kunhã Morontim é totalmente outro. Não existe aquela pressão e rigidez como na maioria das escolas não indígenas que conhecemos. Por exemplo, não há necessidade de chamar constantemente a atenção das crianças e adolescentes, mas quando o professor precisa de silêncio ele diz: “*Kiriri*”, que significa silêncio em tupi-guarani. Há uma atuação importante também pelos jovens, que ajudam Dhevan com os menores em todas funções necessárias.

Sem negar a existência de diversas influências do universo não indígenas na escola Kunhã Morontim, nem afirmar que a escola trata-se apenas de um espaço ressignificado pela cultura indígena, a intenção aqui é dialogar com a concepção da escola:

"[...] justamente como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos e onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados". (TASSINARI, 2001: 56)

A partir desta perspectiva destacamos a resistência dessa comunidade e a essência da tradição que permeia o dia a dia e permanece viva, resistindo.

No dia em que pude acompanhar as atividades da escola, Dhevan estava ensinando o alfabeto, pontuações de frases para os mais novos e os mais velhos faziam desenhos em quadrinho. Depois do café, a aula desenvolvida teve como objetivo conhecer e explorar a trilha nova feita pelos mais velhos da aldeia. Pelo caminho, Dhevan contou histórias, falou o nome das plantas e seus poderes curativos. No final da trilha, há um rio gelado de cor escura que, conforme explicaram, possui essa coloração justamente por passar pelas raízes das árvores, que lhe atribuem propriedades terapêuticas. Além disso, Dhevan menciona uma lenda tupi-guarani, vinda da Ilha da Jureia em Iguape, que conta que a lama do fundo do rio era usada pelas mulheres indígenas ancestrais, pois deixavam os cabelos e a pele mais bonita.

Em relação à uma estrutura escolar não indígena, a proposta pedagógica de Dhevan não obedecia características consideradas “tradicionais” em uma “escola tradicional”. Sua prática, ao meu ver, vem de uma proposta pedagógica horizontal, criativa, aberta e inclusive, pensando em sua forma de ver as crianças, adolescentes e modos de ensinar. Ao ver, sentir e respirar a escola da aldeia Porungawa, me sinto estar em um ambiente acolhedor, com a escuta e o diálogo aberto, que se faz no dia a dia, que é leve, que vê o outro como ser integral. Vou exemplificar. Dhevan elabora estratégias individuais e em grupo, no caso de brincadeiras, elas são sempre feitas com todo o grupo, no caso de uma atividade de português ou matemática, ele geralmente separa os alunos em grupos. O que quero dizer é que ele não pensa a escola de forma homogênea, de forma setorizada, ele tem o olhar amplo e traz conteúdos de forma lúdica e interdisciplinar. Ao dar uma aula de matemática, Dhevan coloca desafios ao grupo, onde cada um tem que fazer as operações aprendidas através de materiais que encontram no seu dia a dia, montando um cartaz. Então, as operações são realizadas a partir do uso de galhos, sementes, grãos, entre outros.

Quando dava aula na escola Piaçaguera, Dhevan fez uma atividade para atrair a atenção das crianças para o tema que queria. Já que muitas crianças estavam resistentes em comer os legumes no almoço, ele propôs um 'jogo da horta'. As crianças tinham, mais uma vez, desafios a cumprir através da leitura de um mapa; somas e subtrações para chegarem às pistas; plantio de sementes na horta, etc. Ao final, como em um jogo de ‘caça ao tesouro’, as crianças chegavam ao tal esperado tesouro: o bolo de cenoura. Depois de terem comido, Dhevan conta que o bolo era feito com cenoura, a mesma que eles tinham acabado de plantar na horta. Então combinaram de cuidar e fazer a próxima colheita juntos. De maneira simples, interdisciplinar e divertida, Dhevan tinha o objetivo de aproximar legumes aos hábitos alimentares das crianças. Mencionamos aqui que a terra não é fértil para plantio, mas gostaria de esclarecer que muitas vezes as hortas são cultivadas. O principal problema é que elas sobrevivem a curto prazo.

Outra vez, nesta mesma escola, Dhevan fez um trabalho com uma criança surda que estava com dificuldades no aprendizado. Como a criança não reconhecia as letras, ele encontrou uma forma de ensiná-la quando percebeu que a criança acompanhava a contagem de número pelos dedos das mãos. Como ela sabia contar os números, ela poderia aprender as letras, ele pensou. Logo, colocou uma letra em cada dedo, e devagar ensinou a criança a identificar as letras do alfabeto, assim como escrever seu próprio

nome. Dhevan não era conhecedor da língua brasileira de sinais, mas adaptou a atividade e melhor, encontrou uma solução para a necessidade daquela criança.

Ressalto que as práticas pedagógicas trazidas por Dhevan às escolas da Terra Indígena Piaçaguera e, principalmente, à Kunhã Morontim, que foram trazidas brevemente aqui, são exemplos a ser seguido por educadores indígenas e não indígenas.

### **3. A importância das brincadeiras como recurso para o processo de aprendizagem**

Não poderia deixar de mencionar a importância das brincadeiras dentro da aldeia Porungawa, pois são instrumentos vivos para o aprendizado. Identifiquei na aldeia brincadeiras tradicionais e brincadeiras criadas por Dhevan em conjunto com as crianças e adolescentes, verdadeiras ferramentas que endossam o processo de aprendizagem na cultura e na língua indígena.

Destaco aqui algumas delas, por entender que expressam o modo de vida na aldeia e trazem elementos para pesquisas e contextos educacionais.

#### **3.1 Uka uka**

Brincadeira tradicional indígena.

Regras básicas: não podemos machucar e nem prender o pé do outro colega. Ganha quem derrubar primeiro o adversário de costas para o chão, por isso, é comum brincarem em areia ou gramado para não machucar. As crianças criam técnicas, como virar de barriga para baixo quando estão prestes a cair. As mãos precisam estar retas e posicionadas no ombro do colega, como mostra a imagem abaixo.

**Figuras 9 e 10.**



Fotografias: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

### 3.2 Txiruwy (irmão)

Regras básicas: trata-se de uma brincadeira em dupla, onde é preciso escolher alguém mais ou menos do mesmo tamanho e peso. Por que a brincadeira tem esse nome? Porque o principal objetivo é um ajudar o outro, como devem fazer os irmãos.

Forma-se duas equipes com suas respectivas duplas, a dupla deve ficar de costas um para o outro, onde prendem-se pelos braços. Depois é traçado um percurso de uma e duas linhas no chão para cada equipe, no caso de duas linhas ambos da dupla pisam com os pés no chão e andam juntos, no caso de uma linha apenas um dos participantes pode pisar, logo, para que isso seja possível, um da dupla deve ser carregado nas costas neste momento. A equipe que chegar no final do desafio primeiro ganha. Todas as duplas devem participar.

**Figuras 11 e 12.**



Fotografias: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.



### 3.3 Não há um nome específico para esta brincadeira.

Regras básicas:

Precisamos de um objeto, como um urso de pelúcia ou algo do tipo, que sirva para “queimar” os participantes. Para iniciar é preciso traçar os riscos que formam a base da brincadeira, isto é, onde os participantes vão se sentar (no caso da areia com algo pontudo, como um galho de árvore, mas para outras situações pode ser feito com giz de lousa). Esta base riscada é mostrada na imagem logo abaixo. Os participantes sentam-se em roda no círculo maior e o professor faz a divisão por fila e posicionamento na fila que ficou, isto é, quem vai ser o primeiro, o segundo e assim por diante.

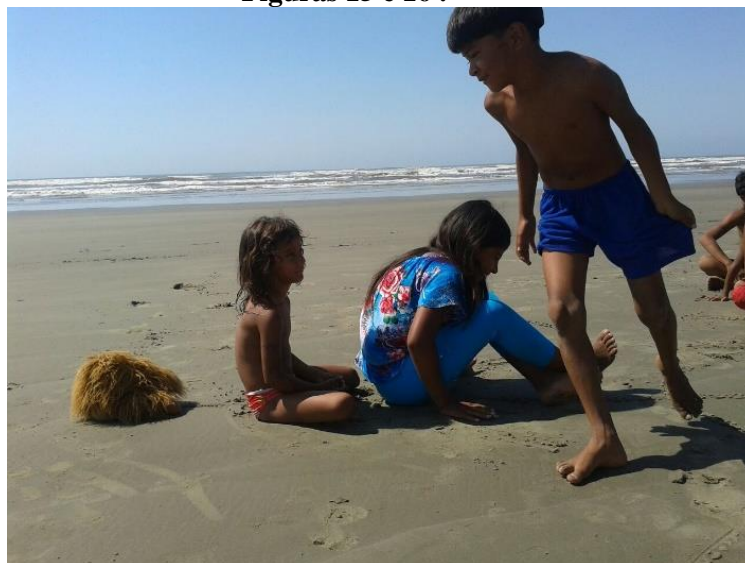
Trata-se de uma brincadeira no estilo corre-cotia. Um dos participantes deve começar com o objeto em mãos e colocá-lo atrás de algum participante que está posicionado em último lugar na fila. Neste momento, tirando este participante que vai começar, todos os outros devem estar de olhos fechados. Depois que colocar o objeto, ele diz “pode ir” ou “pronto”, e assim, as últimas pessoas das filas se viram para trás, e um deles percebe que o ursinho está em sua costas, devendo tocar o participante da frente no ombro, o da frente tocar o próximo, e assim sucessivamente, até chegar ao primeiro da fila. O primeiro da fila pega o objeto e tenta queimar aquele que o colocou, que está em pé e pronto para correr. Cada fila vai marcando seus pontos. Ganha ponto quem não foi queimado ou quem queimou.

**Figuras 13 e 14.**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

**Figuras 15 e 16 .**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

### **3.4 Não há um nome específico para esta brincadeira.**

Objetivo: trabalhar o respeito à natureza e o nome dos animais em tupi-guarani.  
Regras básicas: Cada criança é um personagem, temos: 2 onças, 1 protetor da mata (que também pode ser uma árvore), 1 dono da mata e o restante são animais da floresta. Na brincadeira existe uma dramatização, onde o jagaretê (djawareté - onça) e o dono da mata conversam:

- “ – Bom dia! Quem é você? Pergunta o jagaretê.  
 – Eu sou o Dono da mata.  
 – Eu sou o jagaretê.  
 – O que você está fazendo aqui? O dono da mata pergunta.  
 – Ah, eu estou com fome! Jagaretê responde.  
 – Ah, aqui tem bastante comida na floresta. Pode entrar! Estes são os animais que estão na mata hoje (o jagaretê fala o nome dos animais que os participantes estão interpretando). Qual deles você quer comer?  
 – Quero a Popo'í (borboleta). Jagaretê responde.  
 – Está bom. Mas eu não vou te mostrar onde ela está, vá e pergunte um por um qual é a popo'i, tudo bem?”.

E assim, o jagaretê pergunta, participante por participante. Se acertar a pessoa que está com a carta da popo'í o jagaretê tem que sair correndo atrás dela até pegar (como em um pega-pega). Se a pessoa que está representando a popo'í chegar no protetor da mata sem ser pega estará salva. E o jagaretê tem que ir embora e tentar novamente, e assim, falamos: Tereó, tereó, tereó...(tchau). Caso o jaguaré pegue a pessoa antes dela ser salva pelo protetor da mata, ela terá perdido e terá que interpretar o personagem do jagaretê.

**Figuras 17 e 18 .**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana. Arquivo pessoal da autora, 2017.



### 3.5 *Ka 'iRugwai* (rabo do macaco)

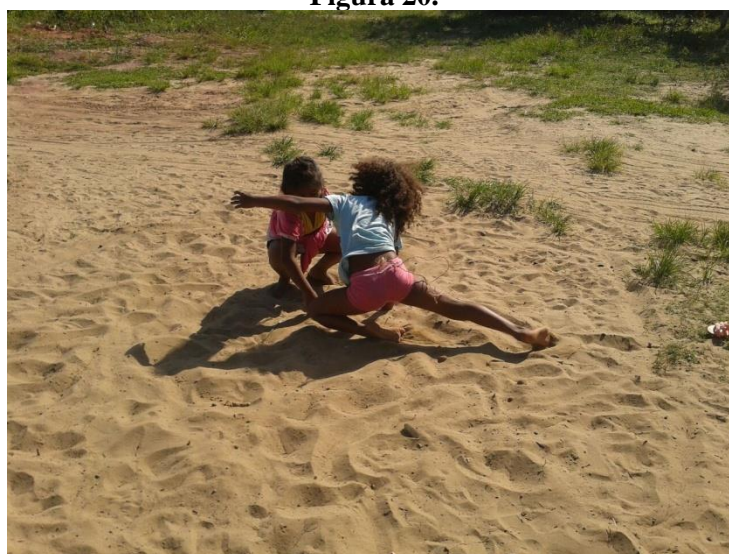
Regras básicas: Devemos prender algum fio ou barbante atrás da calça/short dos participantes, como se fosse um rabo. Jogo de duplas, um contra o outro. Ganha quem retirar o rabo do outro primeiro. É preciso estar com as duas ou uma mão no chão o tempo todo. Caso tire uma ou as duas mãos do chão sem querer, perde e sai da brincadeira dando lugar a outro.

**Figura 19.**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

**Figura 20.**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

### 3.6 *Txake´make* (cuidado).

Regras básicas: Fazemos um círculo no chão e não podemos sair dele, no máximo dar um pulo para trás e voltar. Uma pessoa fica no meio com a corda na mão, esta corda tem um peso amarrado na ponta (pode ser um trouxa de tecido com areia), que deve ser balançado em diferentes Alturas: rasteiro, médio e alto. O objetivo é acertar alguém da roda. Quem for queimado deve sair da brincadeira.

**Figura 21.**



Fotografia: Barbara Alves Sant´Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

**Figura 22.**



Fotografia: Barbara Alves Sant´Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.

As crianças me contaram que existem também os concurso, onde ganham troféus e medalhas com brincadeiras, como: uka-uka, *tvhakemike*, arco e flecha, zarabatana,

corrida, bananeira nas costas, entre outras. Como deu para perceber pelas fotos, os espaços de brincar são muitos, a sala de aula, a praia, a casa redonda, etc.

Cabe ressaltar que as crianças são a alma e o sorriso da aldeia. Sem elas nada faz sentido. Elas aprendem e ensinam a todo momento, possuem um ato de cumplicidade entre si e são um tanto silenciosas, ágeis e livres. Não é preciso chamar a atenção mais do que uma vez e o respeito com os mais velhos é primordial.

Somados a todos esses aspectos, as crianças se tornam também contagiantes no contato com os não indígenas. Nas vivências promovidas na aldeia, por exemplo, Josimas do coletivo, conta que é nítido como os adultos se sentem a vontade para brincar. Muitos saem de lá dizendo que não brincavam há muito tempo. Estar na aldeia, vivenciando a cultura indígena, mantendo diálogos e trocas diretas com as crianças, proporciona momento como esses: de risos e brincadeiras.

O contato com a natureza é intenso, e o maior aprendizado que adquirimos com eles é o respeito à natureza. No rio da aldeia Piaçaguera, como mostra a imagem abaixo, as crianças me ensinaram os nomes dos peixes, como o bagre e o cascudinho.

**Figura 23.**



Fotografia: Barbara Alves Sant'Ana.  
Arquivo pessoal da autora, 2017.



Finalizamos esta parte com o depoimento de Dhevan sobre a escola indígena:

“Hoje vejo como um desafio, espero que daqui alguns anos a escola indígena seja um modelo de educação, não só para os indígenas mas para os não indígenas também. A escola é muito importante para manter nossas crianças mais protegidas, hoje vemos pelos meios de comunicações o que acontece lá fora, assim como também valorizamos a escola como um dos meios de manter a nossa cultura”.

#### **4. Lições de resistência: *Txeramoi* e *Txedjaryi* - mais velhos e mais velhas**

Quando Dhevan ainda dava aula na escola da aldeia Piaçaguera, há alguns anos atrás, uma das crianças se queixou de dor de barriga. Como eles não tinham remédio e nem tinham como consegui-lo, lembraram que a planta *nhibogwé wá regwá* (marcelinha) era muito usada para tratar dor de barriga antigamente. Deram o chá e a criança melhorou. Foi a partir deste momento que Dhevan e Luan Apiká (também professor da escola) se deram conta que eles possuíam uma "farmácia natural" ao redor, que somada ao saber dos mais velhos, poderia resolver muitas questões de saúde ali, sem precisar ir à cidade comprar medicamentos ou chamar a SESAI (secretaria especial da saúde indígena), que nem sempre pode atendê-los.

Então começaram um projeto na escola, onde semanalmente um dos mais velhos da aldeia dava uma aula, transmitindo os seus conhecimentos sobre as plantas, através de conversas e idas à mata. Nestas "aulas-pesquisa" feitas na mata, cada um tinha o seu próprio caderno de anotações, onde colava as folhas, descrevendo suas propriedades e benefícios.

Neste processo, os mais velhos foram se sentindo valorizados e passaram a participar mais do dia a dia da escola. Além disso, esse projeto impulsionou ações, como o estreitamento das relações na aldeia e entre aldeias; aprendizados mais aprofundados na língua tupi-guarani e o resgate de palavras que estavam em desuso. Outra conquista foi a criação de uma cartilha chamada "*Ywyrá Rogwé / Ywyrá Rapó: Resgatando a medicina tradicional Tupi-Guarani*", facilitada pela Comissão Pró-índio e, posteriormente, a abertura do cursos de ervas medicinais (fitoterapia e magia das ervas) para não indígenas, oportunizando novas relações e conquistas para a aldeia.

Seguem trechos retirados da cartilha (APYKÁ e PACHECO, 2014):

"Tem muita importância ensinar novamente, porque estão esquecendo muitas coisas. Eu aprendi com meus avós, com meus tios, que eram grande rezadores, conhecedores da natureza, então eu cheguei a conhecer muitas coisas com eles, tanto na parte espiritual como também na parte material - a medicina do mata, né. Estamos fazendo isso para deixar alguma coisa, porque não vou viver muito tempo mais. Então antes que meu corpo vá embora quero deixar alguma coisa para eles ainda." Gwaíra, pajé.

Assim, as crianças, seus pais e a comunidade indígena da aldeia como um todo foram retomando cada dia mais os saberes tradicionais, onde os mais velhos e mais velhas tiveram papel fundamental.

"Trazê-los para a escola também era um dos objetivos, já que antes eles eram os sábios, os que ensinavam, e a escola muitas vezes os afasta ao tomar esse lugar. Os mais velhos não estarão aqui para sempre e nós professores temos conhecimento, mas não como o deles, que aprendem através dos sonhos, de *Nhanderú*." (2014, p. 9).

Até hoje os mais velhos continuam contribuindo ativamente para a escola, sempre através de intervenções que resgatam os valores e tradições indígenas. No caso da aldeia Piaçaguera e Porungawa envolvidas mais fortemente nestas iniciativas explicitadas aqui, os mais velhos como como pajé Gwaíra, cacique Catarina e pajé Pitoto, trazem à tona lições do passado, presente e futuro, histórias dos ancestrais que habitavam aquela terra antes e depois da colonização, pesquisas no sítio arqueológico (sambaquis<sup>15</sup>) que existe na aldeia Piaçaguera, danças, cantos e rezas que são transformadas em apresentações e artesanatos.

---

<sup>15</sup> Sambaquis - antigas formações, principalmente de conchas e moluscos, de milhares de anos atrás decorrentes de ação antrópica. Muito comuns no litoral sudeste e sul, os sambaquis poderiam ter funções diversas: rituais, funerárias, de defesa ou mesmo utilizadas como moradia. O sítio arqueológico da aldeia Awa Porungawa Dju foi descoberto pelos próprios indígenas e não há informações de que tenha sido explorado e estudado mais profundamente por especialistas. Dhevan me relatou que eles encontraram alguns objetos antigos, feitos de cerâmica, que acreditam ser de indígenas ancestrais que habitaram essas terras. Como este espaço era um campo de futebol, conforme as pessoas corriam a terra ia se movimentando, formando buracos, e assim, alguns objetos foram aparecendo na superfície. Para aprofundamento desse conceito, ver Paulo de Blasis (pesquisador da temática há mais de 40 anos) e o repositório de dissertações da UNESP de Registro.

Figuras 24 e 25.



Cacique Catarina - Aldeia Piaçaguera  
Fotografia: Arq. Vivência na aldeia, 2017.



Pajé Pitoto - Aldeia Piaçaguera  
Fotografia: Arq. Vivência na aldeia, 2018.

#### 4.1 Pajé Gwaíra

Gwaíra é o pajé da aldeia Porungawa (Awa Porungawa Djú era seu tio), e ele conta que o seu cargo não é algo que se aprende, *Nhanderu* dá esse dom para a pessoa. O pajé é a pessoa que pede por todos, cuidador da casa de reza<sup>16</sup>, aquele que zela pela comunidade e pela tradição, assim como por sua preservação e transmissão aos mais novos.

Tive a oportunidade de participar de um ritual do *Mborai*, conduzido por ele, onde foram dadas orientações sobre a casa de reza, algumas regras e importância deste local. Depois fizeram cânticos e rezas.

Entrevistei Pajé Gwaíra buscando entender as questões que envolvem a escola, tanto em sua vivência escolar quanto nos dias de hoje. Ele me contou que nasceu e se criou na aldeia do Bananal, localizada em Peruíbe, onde a vida era muito difícil, não havia estrada naquela época e com muito esforço o seu pai conseguiu construir uma casa em Peruíbe, em um terreno cedido pela prefeitura. Com esta mudança, Gwaíra passou a ter mais entendimento sobre o homem branco e, posteriormente, entrou pela primeira vez em uma escola não indígena, que atendia crianças até 4 anos. Com o passar dos anos, seu pai

---

<sup>16</sup> Após muita luta e conquistas, os indígenas conseguiram erguer a tão esperada Casa de Reza - *Opy* no tupi-guarani - da aldeia Porungawa em Maio de 2018. Esta é uma grande conquista para a aldeia, pois além de ser o espaço onde as atividades espirituais acontecem, a Casa de Reza é também o lugar onde eles fazem o fortalecimento da própria cultura indígena tupi-guarani, onde as crianças são batizadas, os casamentos são feitos e a cura da comunidade é realizada. Dhevan me relatou que a *Opy* é o pilar central da aldeia, sem este espaço eles ficam vulneráveis. Portanto, esta Casa de Reza vem fortalecer a todos da Terra Indígena Piaçaguera.

veio a falecer, e conseqüentemente ele foi conhecer outras cidades. Passou anos morando em São Paulo, casou-se e teve filhos<sup>17</sup>.

Depois de anos, retornou a Peruíbe, sua terra de origem, mas foi um momento em que a aldeia estava sem pajé, pois aos poucos os pajés mais velhos foram morrendo, sem deixar uma pessoa específica no lugar. Com isso, ele me conta que começou a tomar bebida alcoólica - explica que tomar bebida alcoólica para os indígenas é como queimar o próprio espírito -, posteriormente teve tuberculose e ficou internado.

Em uma das clínicas que ficou internado, Gwaíra recebeu um recado de sua mãe através de um sonho. Ele conta que em um campo muito bonito, sua mãe lhe falou que a partir daquele momento ele seria o pajé da aldeia, e que ele não precisaria se preocupar, pois ela passaria à ele todos os ensinamentos necessários. Ao conversar com a sua mãe, Gwaíra viu que ela não estava só, ao redor dele tinham outros pajés e grandes rezadores que já haviam morrido, usando cocares, pinturas e colares. Depois ao fundo, ele viu uma luz, bem fraquinha, e sua mãe lhe disse que era para lá que ele iria um dia, mas não agora, pois agora ele já era pajé e iria orientar muita gente. Depois disso sua mãe foi embora tocando maracá e todos os outros foram seguindo-a, cantando e dançando. Aquele som ficou no ouvido do pajé, neste momento da entrevista ele se emociona cantando a canção, e eu também.

Gwaíra então acordou, chorando e o dia estava clareando. Ele saiu da clínica, mesmo sem ter autorização, e voltou para a Terra Piaçaguera, se estabelecendo na aldeia Porungawa e está lá até hoje, em 2017 fez 18 anos que retornou. Agora vive cuidando da sua parte espiritual, do espiritual do seu povo e lutando para resgatar a cultura indígena.

O pajé vê a escola Kunhã Morontim um espaço de extrema importância, pois é mais um local onde as crianças e jovens aprendem o tupi-guarani, onde eles têm liberdade de aprender, conhecer as plantas e a natureza. Relata que de vez em quando, é convidado para levar seu conhecimento até a escola, como ensinar o tupi-guarani, entre outros saberes.

Conta que o seu aprendizado foi adquirido ao longo da vida, com os mais velhos, e que nunca frequentou uma escola indígena. Explica que antigamente não precisava de escola, os pais mesmo iam conversando com as crianças, sempre usando o língua

---

<sup>17</sup> Não foi possível precisar quanto tempo e em qual ano pajé esteve em São Paulo.

indígena. No caso, ele explicou que na época ele falava apenas a língua guarani e que hoje eles falam as duas línguas, o tupi e o guarani, por isso a denominação tupi-guarani<sup>18</sup>.

A escola de Gwaíra é na verdade o aprendizado diário que teve com sua família, nos tempos que vivia na aldeia. Como ele contou, esteve na escola não indígena sim, mas não foi algo a longo prazo, e não teve impacto considerável em sua vida. Mas ele nos relatou um episódio de quando estudava em uma escola não indígena de Peruíbe. Num determinado dia um homem veio falar com seu pai, pois precisava de um "indiozinho" para fazer uma estátua que seria colocada em Itanhaém. Seu pai aceitou e Gwaíra foi, com seus sete anos, fazendo um imenso sacrifício e chorando muito. Tiraram sua foto e fizeram sua estátua. Na estátua, Gwaíra está colocado a frente de padre Anchieta, que apoia as mãos nos ombros dele. A estátua existe até hoje, e atualmente está no museu de Itanhém (antiga cadeia), no centro da cidade.

Comentamos que seria interessante se a Prefeitura de Itanhaém fizesse um trabalho com as escolas em conjunto com pajé Gwaíra, para conhecer esta história, a história dos indígenas da região e, principalmente, saber que aquela criança ali representada - que para muitas pessoas pode remeter a uma realidade muito distante - está vivo e tem muito a falar sobre sua história.

Portanto, Gwaíra vê a escola Kunhã Morontim como uma escola diferenciada, e se coloca presente na luta com as crianças. Ele deixou um recado a todos: "[...] para as pessoas que quiserem conhecer a aldeia, estamos prontos para receber visitas, das escolas, ONG's ou qualquer pessoa que quiser conhecer mais a nossa cultura".

---

<sup>18</sup> Com relação a denominação dada ao tupi-guarani enquanto tronco linguístico e não uma língua em si, os mais velhos me disseram que o tupi-guarani é uma ramificação do tupi, e que depois de um tempo eles conseguiram que ela fosse reconhecida como uma língua.

**Figura 26.**



Pajé Gwaíra  
Fotografia: Arq. Vivência na aldeia, 2017.

## **5. Kauany: resistência de uma adolescente indígena no contexto escolar**

Na vivência de setembro de 2017, eu estava sentada na *Opy Djere*, quando Kauany se sentou ao meu lado. Nos apresentamos, conversamos um pouco sobre o futebol que ela gosta muito de jogar, ela me contou sobre a importância da escola em sua vida, e falou com brilho nos olhos de uma peça de teatro que estavam ensaiando. Foi o encantamento de Kauany que me levou a escolher Kunhã Morontim como caminho de pesquisa.

Kauany é uma jovem, tida como a menina mais guerreira da aldeia. Ela ajudava muito Dhevan nas atividades da escola, cuidando e orientando os menores, sendo também um exemplo para eles. Era a mais velha da turma, e o ano de 2017 era o seu último na escola Kunhã Morontim. Ela já estava com 15 anos e teria que continuar seus estudos em alguma escola estadual de Itanhém.

Em novembro, estive na aldeia por mais ou menos uma semana para realizar minha pesquisa. Fiquei na casa de Dhevan, sendo muito bem recebida por sua esposa

Tayná e por seus filhos Danilo e Victor, assim como, por todos na aldeia. Kauany estava sempre por perto, inclusive na casa do Dhevan, então nestes dias, tive a oportunidade de conversar bastante com ela. Passamos algumas horas de uma tarde conversando, onde fiz uma entrevista com foco em sua trajetória escolar. Gostaria então de destacar alguns pontos que apareceram na entrevista e avalio de extrema relevância para o que estamos discutindo aqui.

Sabemos que assim como Pajé Gwaíra, Dhevan e muitos outros da aldeia, Kauany também não esteve a sua vida inteira na Terra Piaçaguera. Logo, pelo histórico da entrevista, ela deve ter estudado em escolas indígenas em torno de 5 anos. Em seus anos iniciais, entre 4 e 5 anos, Kauany estudou em escolas da Prefeitura de Itanhaém, para depois, com 10 anos poder estudar em escolas indígenas. A escola da aldeia Tanygua foi a primeira que teve a oportunidade de estar, depois a Kunhã Morontim. Mas Kauany enfatiza que sempre aprendeu muito com a sua avó, suas tias e sua mãe, independentemente de estar na escola ou não.

Com relação as escolas não indígenas em que passou, ela traz palavras que carregam o sentimento de crítica, negação, humilhação e preconceito que sofreu. Nos conta que chegou a ter momento que não tinha vontade de ir à escolar, assim como parou de falar em sua língua maternal, se calou, se sentia sozinha e com poucos amigos, deixou de se pintar e, lamentavelmente, nos conta que não tinha vontade de aprender. Ela disse: “Cheguei na intenção de aprender, mas depois desisti”. Felizmente, ao chegar na escolar indígena, com 10 anos Kauany aprendeu a ler e retomou a língua materna, que também estava sendo esquecida.

Por um tempo, Kauany voltou a morar na aldeia e depois, retornou a cidade. Neste período, tentou levar um pouco da cultura indígena tupi-guarani para não indígenas, mas disse que não deu certo. Não se encaixou.

Dentre as ofensas Kauany ouviu, em relação aos indígenas, estão: índios são, piolhentos, sujos, maloqueiros, pé sujo, moram em casa de barro, não tomam banho.

A família de Kauany, principalmente a mãe, as tias e a avó deram sustentação para ela nestes momentos mais difíceis. Falavam para ter calma e enfrentar estes acontecimentos.

Josimas me deu mais um exemplo desta realidade. Uma jovem indígena de umas das aldeias da Terra Piaçaguera sofreu racismo na escola em que estudava por conta do significado do seu nome indígena, que se tornou motivo de chacota. Ela voltou para casa



um dia dizendo que ninguém mais deveria lhe chamar pelo seu nome indígena, e sim pelo seu nome "comum". Kauany também lembra de um acontecimento em que sua prima briga com ela por ter ido "pintada de jenipapo" para jogar futebol na quadra da escola. Não tendo como tirar a tinta, pois ela não sai com água e sabão, ela foi assim mesmo, e teve sua pintura comparada ao carnaval, por um menino que lá estava.

Esses são apenas dois exemplos de racismo e preconceito que jovens indígenas sofrem nas escolas atualmente. Eles são explícitos e agressivos.

A própria Kauany nos afirma que muitos jovens indígenas pararam de estudar pelos preconceitos que sofrem. Como já falado, muitos jovens que saem das escolas indígenas, ao adentrarem as escolas do estado da região desistem de estudar e muitas vezes começam também a negar a própria cultura, os próprios valores e identidade. O ambiente escolar em que esses jovens indígenas estão sendo "recebidos", é em sua maioria um ambiente hostil. Com isso não estou querendo dizer que todos dentro da escola mantenham essa postura, e sim que temos fatos que nos apontam que o preconceito não é impedido ou combatido como deveria. Kauany não se sentia a vontade para falar com os professores, ficando praticamente invisível e sozinha. Entendemos que este é um problema endêmico das escolas, e muitos outros indígenas devem sofrer e passar por realidades parecidas com as de Kauany.

Enquanto isso, como aluna da escola Kunhã Morontim, ela relata diversos aspectos positivos, como: liberdade para ir onde quiser e não se sentir presa dentro da escola; brincar do que quiser brincar (não existe brincadeira dos pequenos e brincadeira dos grandes); aprende dentro e fora da escola; aprende com seu professor, com seus colegas e com os mais velhos; vê que o grupo de crianças e adolescentes se entendem, não há conflitos constantes e nem por qualquer motivo; se sente bem com seus amigos e familiares; pode se expressar e ser como quiser ser; pode falar em sua língua maternal.

Sobre esses aspectos, elucida:

“...na escola, você só pode ir do portão para dentro, não pode sair mais para fora. Aqui não, aqui é diferenciado, porque se o professor quiser pegar a gente e dar aula na mata, ele leva a gente para a mata dá aula na mata, se o professor quiser levar a gente para dar aula na praia, ele leva. Aqui é aberto entendeu? A gente pode ir para tudo que é canto que a gente quiser estudar”.

E ela caracteriza como principal diferença, comparado à escola não indígena, o fato de terem uma disciplina de especificidade própria: o tupi-guarani.

Suas expectativas para a nova escola, onde dará continuidade aos seus estudos, era bem positiva. Ela contou que tem primas que nela já estudam, além disso, espera encontrar um ambiente acolhedor. Quando pergunto se se considera forte para levar e defender a cultura indígena nesta nova escola, até com o intuito de conquistar cada dia mais o respeito a sua tradição, ela responde que se Nhanderu permitir, então sim. Kauany espera ser respeitada, e não criticada, conforme disse:

“por mais que eu vá para fora, por mais que as pessoas critiquem, eu não vou esquecer minha língua, eu vou continuar me pintando, vou continuar falando, porque eu aprendi muito que você não pode deixar as coisas de lado por outras pessoas, você não pode mudar para agradar outras pessoas. Isso foi o que eu aprendi com a minha avó, com a minha mãe, com o meu pai, e com as pessoas aqui dentro também”.

Porém, a realidade escolar trouxe sem demora, um evento nada agradável à ela. Dia 13 de Abril de 2018, Kauany e outras jovens indígenas da escola Roselia Braga Xavier, localizada no Município de Itanhaém, sofreram racismo e discriminação dentro da sala de aula. Um professor gritou com elas, ofendendo-as verbalmente, dizendo que "índio não é cidadão, não possui nem RG". Frase fruto de pura ignorância e carregada de ódio. Aquele espaço que deveria acolher, e aquela pessoa que deveria ensinar, ouvir e também aprender, dá uma aula de preconceito contra indígenas, representando uma grande parcela de instituições de ensino, já citada neste trabalho.

As lideranças das aldeias da Terra Indígena Piaçaguera, juntamente com os parceiros do coletivo Cultive Resistência elaboraram uma carta de repúdio e fizeram um ato de protesto em frente ao local no dia 16 de abril, reivindicando políticas públicas de inserção e convivência entre as escolas de rede pública de ensino e os povos indígenas da região. Exigiram também uma retratação da escola perante às adolescentes ofendidas e o afastamento do professor responsável pelas injúrias.

Na carta disseram: "Precisamos muito mais do que crianças fantasiadas de índios no dia 19 de abril, precisamos de respeito e trabalhos eficientes de recebimento das nossas crianças nas escolas públicas".

Enfim, apesar da direção tentar abafar o caso e se omitir, depois de alguns dias o professor em questão foi afastado.

Diante dos fatos apresentados aqui, fica claro que não basta apenas a luta dos indígenas e parceiros indigenistas defensores da causa. Precisamos criar, conjuntamente, legitimidade e oportunidades para que os indígenas estejam dentro das escolas não indígenas, para que garantam o seu lugar dentro do mundo acadêmico e participem ativamente de pesquisas científicas. Trazer os conhecimentos, práticas e experiências indígenas para dentro da escola pode desestabilizar práticas racistas e de ódio que se repetem todos os dias no país.

Os indígenas mais velhos, que lutam pela demarcação de terra, pelo resgate cultural e pelo reconhecimento da legitimidade de suas práticas diariamente, têm mais este desafio, o de engajar e empoderar seus jovens, para que não sejam engolidos pela máquina educacional pública brasileira.

### **Considerações Finais**

Por meio dos conhecimentos gerados na escola e pelas relações estabelecidas ali que a aldeia abre suas portas, e é neste espaço de fronteira e de fluxo, que os indígenas da aldeia Porungawa encontram meios de sustentação, afirmação e reconstrução de sua própria história.

Para entender a escola Kunhã Morontim, o que a diferenciava de outras escolas não indígenas, seu funcionamento, suas práticas, seu olhar, foi preciso entender primeiro a história da Terra Indígena Piaçaguera, formando uma teia que liga as lutas ancestrais à luta da atual juventude. Enquanto as lutas ancestrais pela garantia de direitos indígenas perduram até hoje, a luta da juventude se coloca como mais um desafio aos mais velhos, buscando manter viva a cultura para o enfrentamento diário dentro e fora da aldeia.

Vivendo o dia a dia da aldeia, ouvindo suas histórias, lendas, brincando, rindo e chorando, foi possível identificar algumas raízes que mantêm viva a tradição indígena tupi-guarani dentro da escola Kunhã Morontim.

Primeiramente, a **língua tupi-guarani**, espinha dorsal da escola; que sustenta e traz a essência deste povo, guardada e transmitida pelos mais velhos. O tupi-guarani age como um fio condutor, que além de manter a língua viva, também perpassa saberes tradicionais como os cantos, as danças, as folhas, os mitos, os ritos, as comidas, os

artefatos e artesanatos. Sabemos que é por meio da tradição oral, que passa a cultura e a língua tupi-guarani de geração a geração, que elas permanecem vivas até hoje.

Em seguida, **as formas de aprender e ensinar**. Nas entrevistas, diálogos e vivências, foi possível identificar que o aprendizado acontece de diferentes formas, ultrapassando o espaço físico da escola. Assim como, através de brincadeiras, foi possível visualizarmos que não é apenas o adulto que ensina e, apesar de existir sim uma hierarquia, ela se constitui com base no respeito à senioridade. Há o estabelecimento de uma relação mútua de respeito. Outro ponto importante neste sentido, é que a prática caminha junto com a teoria, mas podemos dizer que ela se sobrepõe; extrapolando os limites teóricos, a prática é viva, construída a todo momento, em diferentes espaços, através de diferentes trocas. Oralidade e escrita estão juntas no aprendizado que se estabelece. Pensando nisso, a escola abre suas portas para não indígenas, parceiros indígenas, lideranças e professores de outras aldeias, e assim por diante. Nessas trocas, professores e alunos indígenas revelam-se como pesquisadores e pesquisados (Tassinari, 2001).

Outra raiz identificada é a **essência das relações**. Diante da prática do professor Dhevan, devemos enfatizar que a sua metodologia e concepção educacional praticada na escola Kunhã Morontim se aproxima às concepções de escolas transformadoras não-indígenas, ou com perfil emancipatório. Como disse SANTOS (1996), um espaço onde os alunos estão misturados em faixas etárias diferentes, se ajudam mutuamente, o professor age como mediador do aprendizado, estabelece vínculos de afetividade com seus alunos e a prática é evidenciada e incentivada a todo tempo. Podemos entendê-las enquanto concepções circulares e coletivas, enquanto a educação tradicional não indígena continua a reforçar a prática segmentada, individualizada e padronizada. Além das relações de dentro da escola, destaco também como grande lição de resistência as relações estabelecidas com não indígenas. A promoção de vivências na aldeia, que trazem o saber tradicional e a forma de vida indígena.

Por último, a **força da resistência** de Kauany, representando uma das forças da atual juventude na Terra Indígena Piaçaguera. .

Portanto, reforçamos que é preciso unir forças e energias que possibilitem pesquisas que aprofundem estes saberes, os aproximando cada vez mais da escola não indígena. Aprender nestas e com estas experiências seria muito positivo. Se os indígenas da Terra Piaçaguera tivessem a oportunidade de levar seus saberes, suas brincadeiras ou

mesmo a sua língua para dentro das escolas não indígenas, abriríamos uma infinidade de possibilidades de aprendizados e trocas, inclusive de forma transdisciplinar<sup>19</sup>. Ao conhecerem a história, a língua, a cultura e as artes indígenas, pesquisas mais aprofundadas poderiam se desdobrar e práticas desestabilizadoras de preconceito teriam força dentro do espaço educacional.

De toda forma, a tenacidade e espírito guerreiro de Kauany nos dá confiança que hoje, no dia a dia da aldeia, ela se preenche da tradição para que não seja calada no dia a dia da escola.

A escola Kunhã Morontim ainda enfrenta muitas dificuldades e lutas, comprovando que é sim um espaço de angústias e incertezas, mas acima disso, é um espaço de oportunidade, que possibilita lições de resistências e meios de preservação da cultura indígena, enquanto espaço de fronteira e encontro. Kauany, Dhevan, pajé Gwaíra e tantos outros indígenas da aldeia Awa Porungawa Djú e da Terra Indígena Piaçaguera nos mostram que a resistência é, de fato, a vida deles. Eles são a própria resistência.

---

<sup>19</sup> “Na reflexão de Severino Antônio (2002), no livro Educação e transdisciplinaridade: a necessidade de uma nova ‘escuta poética’, a transdisciplinaridade é como um emaranhado de múltiplas interações que sempre está começando e recomeçando, transpondo os limites antes impostos, chegando verdadeiramente ao que é o conhecimento, um vasto infinito. (REVISTA GRADUANDOS UEFS. Acesso em: 20 de julho de 2018, Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf>)



## Referências Bibliográficas

APYKÁ, L.;PACHECO, D. *Ywirá Rogwé Ywyrá Rapó* (folhas e raízes): *Djaropyy Djiwy Nhanémoã Nhanderekó Tupi Guarani* (resgatando a medicina tradicional Tupi-Guarani). São Paulo: Comissão Pró-Índio, 2014.

CAUSA OPERÁRIA (Blog online). Acervo da entidade. Peruíbe, 2016. Disponível em: <<https://www.causaoperaria.org.br/acervo/blog/2016/05/19/indigenas-festejam-demarcacao-de-terra-indigena-em-peruibe/#.WvcfV6Qvz4Y>>. Acesso em: 12 de maio. 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). Índios de Piaçaguera e órgãos públicos firmam compromisso para melhora da alimentação escolar. 2015. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com/2015/09/indios-de-piacaguera-e-orgaos-publicos.html>>. Acesso em 01 de abril de 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). "Uma notícia dessa é um alívio tão grande!": Terra indígena Piaçaguera homologada! 2016. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com/2016/05/uma-noticia-dessa-e-um-alivio-tao.html>>. Acesso em 01 de abril de 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). Alimentação escolar na TI Piaçaguera: propostas para o novo cardápio das escolas indígenas. 2016. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com/2016/05/alimentacao-escolar-na-ti-piacaguera.html>>. Acesso em 01 de abril de 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). Estudos evidenciam problemas na alimentação escolar em Terras Indígenas em São Paulo. 2018. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com/2018/05/estudos-evidenciam-problemas-na.html>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). Demarcação da terra indígena Piaçaguera (SP) sob risco. 2018. Disponível em: <<http://comissaoproindio.blogspot.com/2018/05/demarcacao-da-terra-indigena-piacaguera.html>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO (Blog online). Mineração deixa destruição em Terra Indígena. 11, março de 2014. <http://comissaoproindio.blogspot.com/2014/03/mineracao-deixa-destruicao-em-terra.html>  
Acesso em: 25 de maio de 2018.

FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Educação Escolar Indígena. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>> Acesso em: 10 de abril de 2018.

G1 (JORNAL ONLINE GLOBO). Histórico da entidade. Santos, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2016/05/governo-homologa-demarcacao-de-terra-da-aldeia-piacaguera-em-peruibe.html>> Acesso em: 12 de maio. 2018.

IPOEMA. Conceitos da Permacultura. Disponível em: <http://ipoema.org.br/conceitos-da-permacultura/>  
Acesso em: 20 de fevereiro de 2018.

MEC (Ministério da Educação). Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (RCNEI). 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>> Acesso em: 23 de maio de 2018.

MEC (Ministério da Educação). Direitos Indígenas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis1.pdf>> Acesso em: 23 de maio de 2018.

MEC (Ministério da Educação). Referencial Curricular Nacional para Escola Indígena (RCNEI). 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>> Acesso em: 23 de maio de 2018.

NHANDEWA-GUARANI. "Lições de gramática Nhandewa-Guarani". (2017). Volume I. Avaí, São Paulo. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/4263-com-apoio-da-funai-livros-didaticos-nhandewa-guarani-sao-lancados-em-aldeia-de-sao-paulo?limitstart=0#> Acesso em: 20 de julho de 2018.

NEXO JORNAL. Eike Batista condenado: os negócios bilionários, a política e o Youtube. (2018). Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2018/07/04/Eike-Batista-condenado-os-neg%C3%B3cios-bilion%C3%A1rios-a-pol%C3%ADtica-e-o-Youtube>> Acesso em: 27 de julho de 2018.

PYL. Bianca. Mineradora deixa destruição em Terra Indígena. 2014. <<http://comissaooproindio.blogspot.com/2014/03/mineracao-deixa-destruicao-em-terra.html>> Acesso em: 01 de abril de 2018.

REVISTA GRADUANDOS UEFS. Importância das aplicações da transdisciplinaridade e educação humana. (2010). Disponível em: <<http://www2.uefs.br/dla/graduando/n1/n1.21-32.pdf>> Acesso em: 20 de julho de 2018.

SÃO PAULO FAZ ESCOLA e REDE DO SABER (site). Proposta Curricular Ensino Fundamental II, 2018. Disponível em: <http://rededosaber.sp.gov.br/portais/>. Acesso: 28 de julho de 2018.

SIAU. Resolução SE 21. (2008). Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21\\_08.HTM?Time=22/05/2018%20uma](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/21_08.HTM?Time=22/05/2018%20uma) Acesso em: 09 de junho de 2018.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, L. H. et al. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Silvia, A.; Ferreira, M. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global editora, 2001.

VIVÊNCIA NA ALDEIA - Sobre nós - 2015 - Disponível em <<http://vivenciaaaldeia.org/sobre-nos/>> Acesso em: 13 de março de 2018.

VIVÊNCIA NA ALDEIA - Sobre nós - 2015 - Disponível em <<http://vivenciaaaldeia.org/vivencia-na-aldeia-piacaguera/>> Acesso em: 13 de março de 2018.