

Nhemongueta e mutirão: pedagogias dos territórios em uma escola indígena guarani

Maria Martinha Barbosa Mendonça¹

Ana Paula Massadar Morel¹

Mariana Paladino¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v32i72.2211>

Resumo: Este artigo discute o Nhemongueta (espaço de diálogo, escuta e decisão coletiva) e o Mba'eapo/Nhemiapo (mutirão/trabalho coletivo) como processos pedagógicos e organizativos que tensionam e ressignificam a gestão, o currículo e os sentidos da escolarização na Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe'ẽ Ja, localizada na Tekoa Ka'aguy Hovy Porã, em Maricá (RJ). Escrito por uma confluência de mulheres indígenas e não indígenas, o texto parte de uma metodologia construída no entrelaçamento entre pesquisa participante, extensão universitária e vivência cotidiana no território. Inicialmente, recuperamos a trajetória de retomada territorial liderada pela pajé Para Poty e os processos de guaranização da escola, marcada por disputas em torno da língua, da espiritualidade, da gestão escolar e da permanência das crianças e jovens no território. Em seguida, analisamos como o Nhemongueta e o mutirão foram incorporados ao cotidiano escolar como metodologias próprias de ensino e aprendizagem, reorganizando tempos, espaços e relações pedagógicas. Argumentamos que tais práticas expressam pedagogias territoriais nas quais pensar, fazer, rezar, cuidar e aprender não se separam. Ao deslocar e tensionar a escola a partir do diálogo com o Nhandereko, o território e a terra emergem como agentes pedagógicos.

Palavras-chave: educação escolar indígena; Guarani Mbya; território.

Abstract: This article discusses Nhemongueta (a space for dialogue, listening, and collective decision-making) and Mba'eapo/Nhemiapo (collective work/collective effort) as pedagogical and organizational processes that challenge and redefine the management, curriculum, and meanings of schooling at the Guarani Indigenous Municipal School Para Poty Nhe'ẽ Ja, located in Tekoa Ka'aguy Hovy Porã, in Maricá (RJ). Written by a confluence of Indigenous and non-Indigenous women, the text is based on a methodology built on the intertwining of participatory research, university extension, and daily experience in the territory. Initially, we recover the trajectory of territorial reclamation led by the shaman Para Poty and the processes of Guaraniization of the school, marked by disputes surrounding language, spirituality, school management, and the permanence of children and young people in the territory. Next, we analyze how Nhemongueta and the collective work (mutirão) were incorporated into daily school life as their own teaching and learning methodologies, reorganizing times, spaces, and pedagogical relationships. We argue that such practices express territorial pedagogies in which thinking, doing, praying, caring, and learning are inseparable. By shifting and challenging the school through dialogue with Nhandereko, the territory and the land emerge as pedagogical agents.

Keywords: Indigenous School Education; Guarani Mbya; territory.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumen: Este artículo analiza Nhemongueta (un espacio para el diálogo, la escucha y la toma de decisiones colectivas) y Mba'eapo/Nhembiaapo (minga/trabajo colectivo) como procesos pedagógicos y organizativos que desafían y redefinen la gestión, el currículo y los significados de la escolarización en la Escuela Municipal Indígena Guaraní Para Poty Nhe'ẽ Ja, ubicada en la comunidad Ka'aguy Hovy Porã, en Maricá (RJ). Escrito por una confluencia de mujeres indígenas y no indígenas, el texto se basa en una metodología construida sobre la interconexión de la investigación participativa, la extensión universitaria y la experiencia cotidiana en el territorio. Inicialmente, presentamos la trayectoria de la recuperación territorial conducida por la líderesa espiritual Para Poty y los procesos de guaranización de la escuela, marcados por disputas en torno al idioma, la espiritualidad, la gestión escolar y la permanencia de niños y jóvenes en el territorio. A continuación, analizamos cómo Nhemongueta y el trabajo colectivo (minga) se incorporaron a la vida escolar cotidiana como metodologías de enseñanza y aprendizaje propias, reorganizando tiempos, espacios y relaciones pedagógicas. Sostenemos que estas prácticas expresan pedagogías territoriales en las que pensar, hacer, rezar, cuidar y aprender son inseparables. Al transformar y desafiar la escuela mediante el diálogo con Nhandereko, el territorio y la tierra emergen como agentes pedagógicos.

Palabras clave: educación escolar indígena; Guaraní Mbya; territorio.

1 COMEÇO, MEIO E COMEÇO – A CONFLUÊNCIA DE MULHERES COMO LUGAR DE ESCRITA

Este artigo é assinado por nós, três mulheres: uma doutoranda indígena Guajajara e duas doutoras orientadoras não indígenas². Mas ele não nasce apenas de nós. Ele nasce do encontro de nossos corpos-território com os corpos-território de duas mulheres Guarani do mesmo nome, Para Poty: avó (pajé que ancestralizou em 2026) e neta, vice-cacica, na Aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã (Mata Verde Bonita), em Maricá/RJ se levantou pelo fortalecimento da Educação Escolar Indígena dentro do Nhandereko, modo de ser e viver guarani.

Elas não assinam formalmente este artigo, seus nomes não estão na lista de autoras. Mas não escrevemos sobre elas. Escrevemos com elas, desde a experiência que compartilhamos nas rodas de Nhemongueta, nos mutirões, na luta por uma escola que seja território e não embaixada (Benites, 2015).

Quando dizemos *nós* neste artigo, estamos falando de uma confluência que nos atravessa a todas; Guajajara e Guarani, indígenas e não indígenas, universidade

² Este artigo está vinculado à pesquisa de doutorado em andamento de Martinha Mendonça intitulada “Entre mundos, entre tempos: nhemongueta, mutirão e corpo-território entre a casa de reza e a política pública”, na Universidade Federal Fluminense, que emerge dos caminhos pedagógicos na Aldeia da Mata Verde Bonita.

e aldeia. A escrita em primeira pessoa do plural é uma escolha ética e política: recusamos a autoria individualista que apaga os coletivos, e afirmamos que o conhecimento aqui sistematizado pertence, primeiro, às mulheres que nunca saíram do território. Somos, portanto, três autoras listadas e muitas mulheres não listadas que são coautoras vivas deste texto. Se há mérito no que escrevemos, ele é delas – das duas Para Poty – em primeiro lugar.

Escrever sobre Educação Escolar Indígena a partir do território³ exige um posicionamento que as ciências modernas, em sua pretensão de neutralidade, predominantemente recusaram: o reconhecimento de que o conhecimento é situado, encarnado e político (Smith, 2019). Esta não é uma escrita distanciada. É uma escrita que nasce do chão da aldeia. Como nos ensina Sandra Benites (2023), “o nosso corpo é o nosso chão” e “a memória demarca o nosso corpo”. A memória é o caminho por onde o corpo volta ao território.

Nosso primeiro corpo-território, o que nos pôs em movimento, é o da pajé Para Poty (xejaryi, avó). Foi ela quem, após uma visão em reza, decidiu que ali – entre o canal do Rio São Bento e a lagoa – se construiria uma grande aldeia. Ela liderou retomadas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Rio de Janeiro. Em 2008, sua aldeia em Camboinhas (Niterói) foi incendiada criminosamente por grupos ligados à especulação imobiliária. Perderam-se moradias, documentos, objetos sagrados. Mas Para Poty a reconstruiu em 56 dias, rebatizando o lugar como Tekoa Mbo’yty, “Aldeia de Sementes”. A semente, aqui, é metáfora política: do aniquilamento renasce a vida. Como diz seu filho, o cacique Tupã: “*Ela ensinou muito sobre luta e perseverança*” (Nunes, 2026)⁴. Seu corpo-território nos ensinou que a educação indígena não se separa da luta pela terra, que a espiritualidade é método de conhecimento, que a palavra dita na reza tem a mesma – ou maior – força que a palavra escrita na universidade.

³ Neste artigo, adotamos o termo *território* afastando-nos de sua definição tradicional jurídico-administrativa, que o associa, antes de tudo, à base homogênea do exercício da soberania estatal. Dialogamos especialmente com as críticas e os desdobramentos do conceito inspirados nas práticas da Teia dos Povos. Nessa perspectiva, o território assume uma dimensão existencial, compreendido como espaço de pertencimento construído cotidianamente por meio da cooperação e da reciprocidade entre comunidades e terra (Ferreira; Felício, 2021). Seguindo essa mesma linha, Viveiros de Castro (2025) amplia a noção para abarcar formas contraestatais de territorialização. bem como os territórios existenciais forjados na luta contra a “hidra capitalista”.

⁴ Tupã Nunes. Falecimento de Dona Lídia. [Comunicação à comunidade]. Maricá, 10 jan. 2026.

O segundo corpo-território é o da vice-cacica Para Poty (neta). Foi ela quem, nos momentos mais duros da catequização que ameaçava tomar a língua Guarani das crianças, puxou os primeiros Nhemongueta e convocou a comunidade para resistir. Sem essa linhagem de mulheres – avó e neta, mesmo nome, mesma força – não haveria escola povoada de sentido Guarani.

Nosso terceiro corpo-território é o da doutoranda indígena Guajajara que assina este artigo, gestora da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe'ẽ. Já, convocada pela comunidade, nomeada pelas crianças de *Kerexu'i* carregando a marcas da migração do Maranhão para o Rio de Janeiro, de um corpo e aparência que é lido socialmente como indígena, o que levou que ao assumir como professora concursada no município de Maricá, a secretaria a designasse para atuar em uma das escolas guarani do município. Esse racismo que a destinou à aldeia antes mesmo que pudesse falar, abriu paradoxalmente a possibilidade de encontro com os Guarani Mbya e uma vivência de entremundos, cidade-aldeia, Guajajara-Guarani entre outros.

O quarto e quinto corpos-território são os das duas doutoras orientadoras não indígenas que assinam este artigo. Professoras da Universidade Federal Fluminense, com projetos de extensão na aldeia e na escola, aliadas de luta, que participam das rodas de Nhemongueta, colaboram na sistematização das práticas, produzem materiais didáticos junto com a comunidade. Sua extensão é dialógica (Freire, 1985), não assistencialista. Como defende Fals Borda (2020), a pesquisa participativa exige que o pesquisador “fundamente suas observações na convivência com as comunidades”. Elas estão na confluência, não na hierarquia.

É desse encontro de cinco corpos-território de mulheres – duas Guarani não assinantes, uma Guajajara e duas orientadoras não indígenas autoras – que este artigo emerge. Escrevemos em *nós* porque o conhecimento é coletivo, porque a escrita não pode capturar a totalidade da experiência compartilhada.

Nessa caminhada conjunta (*jaguata joupive'i*), a partir das diferentes vozes, nos vemos afetadas pela potência de toda uma comunidade para fortalecer seu Nhandereko em um espaço que embora reúna algumas condições para um bem viver (*teko porã*) guarani, convive com o racismo diário e sob a pressão de um resort hoteleiro (grupo espanhol IDB Brasil) para se instalar no território, conflito que persiste até hoje.

No presente trabalho, temos como objetivo discutir o Mba'eapo (mutirão) e o Nhemongueta (espaço de diálogo e decisão coletiva) como processos

pedagógicos e organizativos que tensionam e ressignificam a gestão escolar, o currículo e os próprios sentidos da escolarização na EMIG Para Poty Nhe'ê Ja. Argumentamos que essas práticas, operam como metodologias próprias de ensino e aprendizagem e produção de conhecimento, reorganizando a escola a partir do território, da espiritualidade e do Nhandereko.

Com este caminho, buscamos contribuir para o questionamento de práticas institucionais e políticas educacionais que ainda não reconhecem plenamente o direito dos povos indígenas de moldar suas escolas a partir de seus próprios mundos (Mendonça; Trindade; Araújo, 2023; Morel, 2025). Não se trata de falar pelos Guarani, mas de tensionar, junto com eles, os limites da política pública educacional desde uma posição complexa construída nos encontros entre comunidade, escola e universidade.

Para compreender o território escolar da EMIG Para Poty Nhe'e Ja é preciso primeiro compreender que o chão onde ela finca suas raízes, é um chão marcado por deslocamento, luta e a incansável reconstituição do tekoo, o que será apresentado a seguir. É desse percurso de luta pela terra e pela continuidade do Nhandereko que emerge também a luta por uma escola que seja, de fato, território.

2 RETOMADA TERRITORIAL E GUARANIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1. A aldeia Tekoa Ka'aguy Hovy Porã e sua história de retomada

Eu, Tupã Nunes, liderança da Aldeia Mata Verde Bonita, venho nesse triste dia informar a notícia de falecimento de pajé Para Poty Lídia Nunes da Aldeia Mata Verde Bonita – São José de Imbassai em Maricá – RJ. Pajé Para Poty Nhe'ê ja Lídia Nunes (Dona Lídia), nascida em Guarita/RS, tem grande histórico de retomadas de territórios indígenas ao longo de sua vida, abrangendo estados como RS, SC, PR e RJ – dentre os quais Aldeias Bugio, Jacutinga, Araponga, Camboinhas, Maracanã e, por fim, Mata Verde Bonita. Vários destes territórios tiveram seus processos de demarcação iniciados ou auxiliados por Dona Lídia. Foram tempos muitos difíceis, onde a guerreira pajé, acompanhada de seu marido Pedro, ensinou muito sobre luta e perseverança (Nunes, 2026).

No dia 10 de janeiro de 2026, a comunidade Guarani Mbya da Aldeia Mata Verde Bonita, em Maricá, mergulhou em luto. Foi o cacique Tupã Nunes, filho mais velho de Dona Lídia, quem com a voz embargada pela emoção, afirmou que

a partida da Dona Lídia demarcava este território. Para compreender a dimensão dessa perda e a força dessa caminhada, é preciso seguir os passos de Dona Lídia, uma mulher cuja vida se confunde com a própria história de retomada do território Guarani no litoral fluminense. Sua começa no Sul do país. Segundo o depoimento de seu filho, ela nasceu em Guarita, no Rio Grande do Sul (Nunes, 2026), embora pesquisas acadêmicas indiquem seu nascimento na aldeia de Pinheiros, no Paraná (Campos; Reis, 2011).

Essa pequena divergência nas fontes revela a complexidade de registrar a história de um povo cuja memória se transmite oralmente e cujos deslocamentos foram constantes. Em cada um deles, sua presença espiritual e sua liderança forte foram fundamentais para iniciar ou auxiliar processos de demarcação. Dona Lídia casou-se com o *jurua* (não indígena) Pedro Oliveira, uma união intercultural que perdurou por mais de quatro décadas e foi aceita pelo grupo (Campos; Reis, 2011).

A caminhada deste núcleo familiar seguiu para o litoral fluminense, onde se estabeleceram na Aldeia de Itaxim, em Paraty Mirim. A família de Dona Lídia destacou-se pela produção de artesanato e pelas apresentações do coral formado por crianças e jovens (Pissolato, 2007), fortalecimento esse que construiu uma certa autonomia com liderança própria, o que frequentemente antecede um desmembramento e foi isso que aconteceu.

Dona Lídia teve uma visão espiritual que reorientaria os rumos de sua família. Tratava-se de retomar um território sagrado, um sambaqui com mais de oito mil anos de ocupação indígena, que estava ameaçado pela especulação imobiliária. Em 2008, a família deixou Paraty e fundou em Camboinhas a Aldeia Tekoa Itarypu, “o barulho do mar batendo na pedra” (Campos; Reis, 2011).

A nova terra, porém, era cobiçada pelo setor imobiliário, e a presença indígena foi recebida com hostilidade. Camboinhas, com suas mansões e prédios em área de restinga, configurava-se como um “enclave fortificado” (Caldeira, 1997 *apud* Pereira, 2010, p. 98), onde a segregação social era um valor e a presença indígena representava uma ruptura.

O ponto mais trágico dessa resistência se deu em julho de 2008, quando indivíduos não identificados atearam fogo, destruindo moradias e objetos sagrados (Campos; Reis, 2011). A aldeia, porém, renasceu das cinzas em 56 dias, rebatizada como Tekoa Mbo’yty, a “Aldeia de Sementes” (Campos; Reis, 2011). Após o aniquilamento, ela renasce fortalecida, como uma semente que brota.

Foi nesse contexto de destruição e reconstrução que surgiu o convite do então prefeito de Maricá, Washington Quaqué, para que as famílias se deslocassem para uma área de 93 hectares em São José do Imbassai. A desconfiança, fruto de séculos de promessas não cumpridas, era grande. No entanto, como narra Tupã:

Ao conhecer o território, em uma reza, Nhanderu mostrou a Dona Lídia que ali dava para construir uma grande e bonita aldeia. Mesmo sem o desejo de abandonar Camboinhas, tendo em vista o aumento das ameaças, ela fala para seu primeiro filho (Tupã, por ela chamada de ‘nego’): ‘– Quero estar em um território para viver mais perto da natureza, das medicinas, dos animais, da água, floresta’ (Nunes, 2026)

A fala de Dona Lídia é a expressão do *Nhandereko* o modo de ser Guarani, que só pode florescer plenamente em um *tekoa* onde a relação com a terra seja possível. Segundo relatos de seus netos a Pereira (2010), embora ela já tivesse recebido a revelação divina em Paraty; manifestada por meio de mal-estares e vômitos, sinais de que “Nhanderu tá te chamando”; foi somente em Camboinhas que ela começou a curar e a realizar o *Nhemongarai* (batismo) (Pereira, 2010, p. 94). Isso evidencia a estreita ligação entre o deslocamento do grupo e o florescimento da liderança espiritual de Dona Lídia.

Assim, em 19 de abril de 2013, data simbólica do “Dia dos Povos Indígenas”, a família de Dona Lídia realizou a ocupação do território, fundando a Tekoa Ka’aguy Hovy Porã (Aldeia Mata Verde Bonita), em Maricá. A ocupação foi acompanhada de mutirões, rezas, cantos e a construção coletiva das primeiras casas. O fogo foi reacendido, o território nomeado e o *tekoa* reconstituído.

2.2. A educação escolar como forma de demarcar o território

Foi nesse contexto de luta pela terra que emergiu, em 2015, a demanda por uma escola dentro da aldeia e culminou na criação, pelo Decreto Municipal nº 057, da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe’e Ja. Ela nasce da vontade da comunidade de garantir que suas crianças pudessem estudar sem precisar se deslocar para escolas não indígenas, onde já previam, e a história confirmaria, que enfrentariam preconceito e discriminação.

No entanto, a criação legal não significou, nos primeiros anos, a existência de uma escola que realmente dialogasse com os anseios e o modo de ser Guarani. A infraestrutura era precária: um único contêiner abrigava sala de aula, secretaria

e direção. Não havia banheiro adequado nos primeiros anos, a merenda chegava em quentinhas preparadas em outra unidade escolar, e os materiais pedagógicos básicos eram escassos. As aulas funcionavam em regime multisseriado, com professores não indígenas que, em sua maioria, não tinham formação para atuar em contexto intercultural e desconheciam a língua e os costumes dos estudantes. A escola estava dentro da aldeia, mas ainda era, em muitos aspectos, a *Embaixada dos Brancos*, como aponta Sandra Benites (2015).

As pesquisas acadêmicas realizadas na aldeia e na escola ao longo dos últimos anos foram fundamentais para evidenciar essas contradições e para sistematizar os anseios da comunidade. Isabela Silveira (2023), professora da escola, mergulhou fundo nos significados que as mulheres Guarani atribuem à escolarização naquele momento. Em entrevistas com lideranças, mães de estudantes da escola da aldeia e mães de estudantes do Ensino Fundamental II, que já estudavam fora, revelou que a escola é compreendida, primordialmente, como um instrumento de sobrevivência e acesso de direitos no mundo *jurua* (o mundo não indígena).

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou uma distinção fundamental que orienta o projeto pedagógico da comunidade: os saberes Mbya (língua, história, costumes, artesanato, o valor do respeito) não são vistos como responsabilidade principal da escola. Eles são aprendidos em casa, na comunidade e na casa de reza (Opy) através da oralidade, da observação e da vivência cotidiana. A escola é o espaço para os conhecimentos dos *jurua*. As crianças aprendem dos dois lados, mas o aprendizado da cultura Mbya é prioritariamente extraescolar.

A pesquisa de Rosa Silva (2025) aprofundou essa compreensão ao analisar como a manutenção da língua materna está intrinsecamente ligada à memória do povo Guarani Mbya. Ela documentou o cenário de 2022, quando a escola atendia 39 crianças, com corpo docente majoritariamente não indígena e oferta restrita ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, e acompanhou as primeiras transformações que começavam a se esboçar.

Como vemos, a história dessa luta não é linear nem isenta de contradições. As tensões internas à comunidade sempre marcaram o processo de escolarização, e um dos conflitos mais significativos foi a presença e o crescimento da igreja evangélica dentro do território.

A entrada de igrejas evangélicas na aldeia gerou divisões e conflitos, especialmente em relação ao papel da casa de reza e à manutenção das práticas

tradicionais. Algumas famílias passaram a frequentar a igreja, outras passaram a conciliar ambas as práticas, e algumas famílias seguiram frequentando somente a casa de reza, e esse cenário produziu tensões que inevitavelmente se refletiram na escola.

As perguntas sobre o que ensinar, como ensinar, qual o lugar da língua, ganharam novos contornos diante dessa diversidade interna, e a relação entre a escola e a comunidade tornou-se, em muitos momentos, conflituosa. As famílias questionavam o papel da instituição, a qualidade do ensino, o respeito à cultura, a ausência de diálogo. Havia uma desconfiança acumulada, fruto de anos de promessas não cumpridas e de uma escola que, embora estivesse dentro da aldeia, ainda funcionava em uma lógica que não era a dela.

Foi nesse contexto complexo e tensionado que, em fevereiro de 2024, Maria Martinha Mendonça, uma das autoras deste trabalho, assumiu a gestão da escola. A chegada não se deu em um ambiente de consenso, mas sim em meio a muitos conflitos. As famílias, legitimamente, cobravam participação, criticavam a atuação de professores não indígenas, questionavam a adequação do currículo e disputavam o calendário escolar e as atividades culturais.

Assumir a gestão nesse cenário significou reconhecer a legitimidade desses conflitos e compreendê-los como expressão do dinamismo da própria comunidade; uma comunidade viva, que não é monolítica, que tem divergências internas e que, justamente por isso, é capaz de se reinventar. Foi preciso escutar, e escutar muito.

Escutar as lideranças tradicionais, escutar as famílias que haviam se afastado da escola, escutar as crianças, escutar os professores indígenas e não indígenas. Foi preciso, também, escutar as diferentes vozes que emergiam da presença da igreja no território, compreendendo que a diversidade religiosa é hoje uma realidade na aldeia e que a escola precisa acolher essa diversidade sem perder de vista seu compromisso fundamental com o fortalecimento da cultura e da língua Guarani. A partir dessa escuta, iniciamos um processo de reconstrução das relações. Não foi harmonioso, foram muitos conflitos.

No entanto, também tivemos uma virada na escolarização. A primeira grande conquista, ainda em 2024, foi um processo seletivo específico para Instrutores de Língua Guarani. Uma segunda conquista administrativa e, sobretudo política, foi a implementação do segundo segmento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º

ano, uma reivindicação histórica da comunidade que há nove anos esperava por essa ampliação. Representou o reconhecimento, por parte do poder público, do direito dos jovens Guarani de continuarem seus estudos sem precisar deixar seu território e enfrentar o racismo que as pesquisas de Silveira (2023) e Silva (2025) documentaram. Paralelamente, houve avanços na reorganização da infraestrutura escolar, com a ampliação de salas de aula, a adequação da cozinha e conclusão da escola de alvenaria.

A consolidação do cardápio tradicional foi também uma conquista. A merenda escolar chegava em quentinhas, com cardápios que não dialogavam com a cultura alimentar Guarani. A reestruturação da cozinha escolar e com cardápio próprio elaborado coletivamente permitiu que as crianças passassem a se alimentar com comidas tradicionais, preparadas por cozinheiras Guarani, em um ambiente que valoriza seus saberes desde a primeira infância.

A publicação das matrizes curriculares a partir do território, elaboradas conjuntamente com as duas escolas indígenas de Maricá, foi outra conquista. Durante o ano de 2024 e início de 2025, realizamos várias reuniões com professores, lideranças, famílias e as universidades parceiras, para construir, coletivamente, um currículo que partisse do território. Até então, o município não contava com nenhuma matriz curricular específica publicada para suas escolas indígenas. O documento produzido, ainda que fruto de adaptações necessárias ao enquadramento nas normativas vigentes, cumpriu uma função estratégica: assegurar a existência formal da modalidade no sistema de ensino, garantindo visibilidade e respaldo institucional a um projeto pedagógico que já vinha sendo construído coletivamente no território.

Vários projetos de extensão e pesquisa possibilitaram refletir sobre as práticas e a produção de material específico, que se materializou na publicação de dois livros, o que foi um dos marcos mais significativos desse processo (Chamorro *et al.*, 2024; Vera Yapua *et al.*, 2025). Durante anos, utilizamos materiais didáticos produzidos para escolas não indígenas, que não dialogavam com a realidade, a língua e a cultura dos estudantes Guarani. Com o apoio das universidades parceiras, iniciamos um processo de produção de materiais didáticos bilíngues, elaborados por professores indígenas e não indígenas em conjunto, com ilustrações, textos e atividades que partem do território e da cosmologia Mbya.

O aprofundamento do diálogo com as universidades públicas foi um eixo estruturante de todas essas conquistas. A parceria com a UFF e a UERJ, que já

existia desde anos anteriores, foi ampliada em 2025, com a realização de projetos de extensão, assessorias pedagógicas, cursos de formação continuada para professores e apoio à produção de materiais didáticos acima mencionados. Esse diálogo não se deu de forma hierárquica, mas sim como uma troca horizontal de saberes, em que a universidade reconhece e valoriza os conhecimentos tradicionais da comunidade, e a comunidade se apropria dos recursos e do apoio institucional para fortalecer seu projeto escolar.

Fruto direto desse aprofundamento e da incidência política junto às universidades e aos programas de formação de professores, conquistamos três vagas na Licenciatura do Campo do Parfor Equidade para professores Guarani, o que é um passo fundamental para a efetivação do direito a uma educação escolar diferenciada e de qualidade. Os professores Guarani formados poderão atuar o Ensino Fundamental II, campo que não tem nenhum professor formado e concursado para atuar.

Ainda como parte dos avanços, a Secretaria de Educação de Maricá anunciou a ampliação da Educação Escolar Indígena para o Ensino Médio e EJA de Ensino Fundamental I e II. Essa conquista representa um passo definitivo para que os jovens Guarani possam completar toda a educação básica dentro de seu território.

A luta pela retomada do território físico (a *tekoa*) é a mesma luta pela retomada do território simbólico da escola. Se, como vimos, a família de Dona Lídia enfrentou o fogo, o preconceito e a especulação imobiliária para reconstruir a Aldeia Mata Verde Bonita, o desafio que se coloca agora é: como garantir que a escola, nesse território, não opere como mais um instrumento de domesticação, mas como uma extensão do Nhandereko?

É a partir desse questionamento, que passamos a discutir, nas próximas seções, a potência do nhemongueta e do mutirão como dispositivos de uma pedagogia que pode assegurar que a escola seja, de fato, território de retomada.

3 NHEMONGUETA HA'EGUI AMBA'EPO: DIÁLOGO E TRABALHO COLETIVO COMO METODOLOGIA

Conversar é trocar ideias para melhorar as coisas!
Kerexu Mirim, jovem professora Mbya da EMIG Para Poty Nhe'ẽ Ja

O Nhemongueta, modo tradicional Guarani Mbya de diálogo, escuta e decisão coletiva, orienta nosso caminho metodológico (Paladino *et al.*, 2024).

Nhemongueta é o tempo de ouvir e de falar, o espaço onde se pensa, se aconselha e se decide em coletivo. Aqui, ele se expressa como dispositivo de produção do conhecimento; porque é na conversa, no conselho, na partilha da palavra que os sentidos se constroem e as decisões se legitimam (Mendonça; Trindade; Araújo, 2023).

Essa compreensão foi aprofundada em diálogo realizado por Martinha Mendonça em 2021 com Weraxunu, professor, liderança e atual Cacique da Aldeia Ara Hovy. Durante o processo de elaboração do referencial de Educação Escolar Indígena de Maricá, ele explicou:

Nhemongueta é uma reunião em que as pessoas decidem, definem alguma coisa em coletivo. Geralmente, há uma comissão entre os Guarani para definir algo para as necessidades da comunidade ou para o povo, para reivindicar e decidir alguma coisa. Dentro da comunidade, Nhemongueta é para definir algumas coisas, botar alguma regra ou botar tudo para todos decidirem, pois é um coletivo onde as pessoas não decidem sozinhas. É uma tradução de conselho. Monguetar é uma palavra que significa conselhos, ou uma conversa dentro dos conselhos. Nhemongueta é um conjunto de pessoas sentadas para discutir algo, é uma reunião para decidir alguma coisa. Mutirão para nós é Nhembiapo. Mutirão é mais uma execução de trabalho. Nhembiapo é trabalho, um tipo de trabalho, um conjunto de trabalho, um conjunto de pessoas trabalhando (Weraxunu, 2021, informação oral).

Neste sentido, *pensarfazer* não se separam. Essa distinção entre Nhemongueta (o espaço da palavra que decide) e Nhembiapo (o fazer concreto que executa) é essencial para compreender a metodologia, pois reafirma que o conhecimento não é produto intelectual isolado, mas uma prática social, política e espiritual. Ao longo da nossa caminhada junto com a comunidade da tekoka Ka'aguy Hovy Porã, essa prática do fazer coletivo, Nhembiapo/Mba'eapo, foi solicitada para acontecer a partir da escola e, ao longo desses dois últimos anos, fortalecida semanalmente.

Os mutirões, que já existiam como forma de organização comunitária, ganharam novo impulso a partir do espaço escolar: a escola passou a ser não só o lugar onde se ensina sobre o território, mas um território onde se aprende fazendo junto (Mendonça; Trindade; Araújo, 2023).

O mutirão emerge no contexto escolar a partir de uma solicitação das lideranças responsáveis pela educação, que indicavam a necessidade de fortalecer a

presença das crianças nos espaços de espiritualidade e decisão coletiva. Havia a compreensão de que a escola não poderia funcionar dissociada desses espaços coletivos no território. Essa demanda não se configurava como acréscimo curricular, mas como reorganização do modo de existir da escola, aproximando-a do Nhandereko e dos processos próprios de deliberação comunitária (Weraxunu, 2021⁵; Mendonça; Trindade; Araújo, 2023).

É nesse contexto que o mutirão passa a se estruturar de forma sistemática, especialmente às sextas-feiras pela manhã. O dia começa cedo, com o café compartilhado, seguido da ida à casa de reza. É um tempo de produção de sentido, no qual se constroem decisões coletivas por meio do Nhemongueta (Paladino *et al.*, 2024; Weraxunu, 2021).

Somente após esse momento é que o fazer coletivo se materializa no Nhembiapo/Mba'eapo. Plantar, limpar, recolher lixo, construir cercas de bambu, organizar espaços da escola, cuidar da horta ou caminhar pelo território são ações que não se separam da palavra que as antecede.

A seguir, compartilhamos um dos muitos registros do dia a dia do mutirão, extraído de um dos audiários de Martinha Mendonça:

'Mutirão: quando sexta-feira vira método'

Eu digo sem romantizar: tudo isso só foi possível porque a comunidade toma para si e propõe o mutirão. A sexta-feira virou outra lógica. A gente não está na sala de aula. A gente está na casa de reza. Cantando, rezando, dançando. Fazendo Nhemonguetá — escuta, aconselhamento, circulação de palavra entre mais velhos e mais novos, e os mais novos também falando das suas questões. Isso virou método de fazer educação. Não é evento. Não é 'atividade cultural'. É eixo do currículo. E aí o mutirão não é só espiritualidade — é também organização concreta: horta, reflorestamento, cuidado com o território, produção de comida que volta para o cardápio. Só que o território também impõe limite: falta água, carro-pipa, crise climática alterando os tempos. Quando a gente esperava chuva é sol de rachar. Quando esperava sol é chuva. Isso atravessa tudo. E ao invés de matar o mutirão, isso obriga a reorganizar, a buscar alternativas, a se aliar, a resistir de outro jeito. E aí eu volto naquela frase que eu já não consigo mais largar: guaranização não é só cultura. É materialidade. É corpo. É água. É comida. É clima. É documento. É trabalho. É território atravessando a escola e a escola aprendendo a

⁵ WERAXUNU. *Entrevista concedida a Maria Martinha Barbosa Mendonça*. Maricá, 2021. [Informação oral].

obedecer ao território — não no sentido de submissão, mas no sentido de reconhecer quem educa primeiro.

No âmbito da parceria entre aldeia e universidade, foi fundamental o acompanhamento do projeto de extensão “Terra e formação: tecendo uma educação de muitos mundos”, coordenado por uma das autoras deste artigo e desenvolvido com a participação de estudantes da UFF. A iniciativa busca fortalecer os mutirões comunitários da aldeia, articulando de forma mais orgânica a escola, os movimentos sociais e a universidade. Nesse processo, não se tratou de extrair informações sobre os mutirões como objeto externo de análise: participamos deles, contribuímos para sua reflexão coletiva e buscamos fortalecer sua continuidade e sua vinculação ao projeto político-pedagógico da escola.

Essa prática possui raízes profundas na história social do Brasil, sendo documentada como formas ancestrais de ajuda mútua que, embora seja múltipla em diferentes contextos históricos e territoriais, preserva os princípios da reciprocidade: quem ajuda hoje será ajudado amanhã. A própria palavra *mutirão*, derivada do tupi *potirõ* — “trabalhar juntos” —, carrega essa memória de organização coletiva e solidariedade (Caldeira, 1956).

É preciso, portanto, perguntar: que mutirão é esse? Quem convoca? Quem decide? Quem ganha? A potência política do mutirão está justamente no que Nego Bispo (2023) chama de saber orgânico: aquele que não separa o fazer do pensar, o trabalho da vida, a decisão da execução. Porque quando essa integração se perde (quando a decisão não é coletiva e a reciprocidade se apaga), o mutirão vira apenas mais um nome para a exploração da mão de obra ou para a ação pontual sem continuidade.

Na vida comunitária, reciprocidade, conselho e fazer junto sustentam o cotidiano. No plano escolar, essa lógica se traduz em bi-docência, co-planejamento e co-gestão do cotidiano (sala de aula, cozinha, horta, pátio, roça). O Nhembiaipo, tal como as diversas práticas de mutirão descritas por Caldeira, não se funda no salário, mas na reciprocidade; não no contrato, mas na confiança, o que desloca também a avaliação: valorizar participação, corresponsabilidade e efeitos coletivos (Caldeira, 1956, p. 83). Nas comunidades observadas pelo autor, o mutirão é também pertencimento: “não é apenas trabalho, mas também festa e reafirmação de pertencimento” (Caldeira, 1956, p. 85).

Essa dimensão inclui o simbólico e o espiritual: no território Guarani, o trabalho coletivo é precedido por rezas, cantos e consagrações de sementes; cada gesto do corpo e da terra é acompanhado de palavra e intenção; trabalhar é rezar; produzir é cuidar. Não à toa, o mutirão se torna também educativo: “ensina, pela prática, os princípios da solidariedade e da responsabilidade coletiva”, transmitindo ofícios e ética do comum entre gerações (Caldeira, 1956, p. 93).

É nesse chão que a política pública Horta em Casa⁶, implementada pelo município de Maricá, entra em diálogo com a comunidade. Inicialmente formulada como ação voltada às famílias, a política é acolhida, mas ressignificada: a comunidade decide que a responsabilidade pela condução da horta seria assumida pela escola indígena. Esse deslocamento expressa a compreensão da escola como espaço estratégico de articulação entre cuidado coletivo e formação das crianças, em consonância com concepções indígenas de educação como prática comunitária e territorializada (Baniwa, 2019; Smith, 2019).

Ao assumir essa responsabilidade, a escola não executa a política pública de forma instrumental. Ela a guaraniza, integrando-a ao Mutirão “Jaguata Joupive” como prática contínua. A cerca é construída coletivamente, com bambu retirado do território; o plantio é feito em conjunto; a colheita é compartilhada; o alimento retorna para as crianças na merenda escolar. A política pública se transforma em processo pedagógico permanente, articulando soberania alimentar, educação ambiental, espiritualidade e gestão coletiva.

4 PEDAGOGIAS DO TERRITÓRIO: O QUE ENSINA A MÃE TERRA?

Mborayvu é mais do que generosidade, é cuidar-se e cuidar do outro todos os dias (Guarani, 2025, p. 9).

Essa definição de Jera Guarani, liderança na Terra Indígena Tenondé Porã, em São Paulo, condensa o princípio ético que orienta o mutirão como metodologia de viver. *Mborayvu* é uma prática cotidiana de cuidado que envolve o corpo, o território e as relações. É o que se aprende e se ensina no fazer junto.

⁶ Horta em Casa Maricá é uma iniciativa municipal de agricultura urbana que oferece assistência técnica gratuita para criação de hortas domésticas. O projeto incentiva práticas agroecológicas, fortalece a produção familiar e forma agentes populares para difusão do conhecimento. Sua atuação busca ampliar a segurança alimentar e transformar quintais em espaços produtivos. Ver em: Horta em Casa – Maricá – Cooperar

Assim, compreendemos o mutirão como uma pedagogia indissociável da noção de corpo-território. *O nosso corpo é o nosso chão, é a extensão da própria terra. O território é o nosso próprio corpo, por isso a luta pela terra é também luta pelo corpo*, nos lembra Benites (2023). O mutirão, como prática que envolve o corpo no trabalho coletivo, é também uma forma de demarcar, não apenas o território físico, mas o território existencial de quem dele participa.

Trata-se de um modo de produzir conhecimento que articula decisão coletiva, ação compartilhada e implicação corporal, reconhecendo que pensar, fazer e sentir não se separam nos contextos indígenas e comunitários em que a escola está inscrita. É a própria materialização do mborayvu: cuidar-se e cuidar do outro todos os dias, no trabalho, na alimentação, na decisão, no conflito, na festa.

No território, “se troca a palavra poder (que não tem tradução em Guarani) pela palavra força. A força você pode diluir, você pode dividir, mas o poder, não” (Guarani, 2025, p. 4). O mutirão opera nessa mesma lógica: não concentra o poder de decidir ou de saber em uma liderança ou pesquisadora, mas dilui a força do conhecimento no coletivo. A força, diferentemente do poder, não se impõe; compartilha-se.

Essa compreensão encontra eco no que a antropóloga guarani Sandra Benites (2018) denomina “corpo-palavra”: a ideia de que, para o povo Guarani, o conhecimento não está descolado do corpo, da língua e do território; viver na língua é viver na cultura, é viver na relação. É também o que Gersem Baniwa (2019) aponta ao caracterizar os conhecimentos indígenas como saberes que não separam a dimensão do espírito e do corpo, nos quais “a natureza é, não o homem, fonte de todo conhecimento” (Baniwa, 2019, p. 47).

O mutirão, nesse sentido, é expressão concreta dessa indissociabilidade: nele, o corpo que trabalha é o mesmo que reza, que decide, que aprende. Assim, o conhecimento não se produz apenas pela palavra escrita ou falada, mas no corpo-território. Os corpos que participam do mutirão (crianças, jovens, professores, famílias e anciãos) são compreendidos como lugares atravessados por memória, afeto, conflito e aprendizagem. O território, permeado por uma rede de relações entre humanos e não-humanos, por sua vez, não é campo empírico, mas parente, agente ativo da produção de saber, que ensina por meio de suas urgências materiais e simbólicas (Krenak, 2020; Baniwa, 2019; Benites, 2018).

Essa compreensão afirma que o território é extensão do corpo coletivo e que o corpo indígena é território em disputa, memória viva e lugar de retomada (Xacriabá, 2018). Em um dos audiários de campo “A escola é tudo que você vê, até a copa daquela árvore mais alta da Guyra Amba” – fala repetida por Martinha Mendonça para professores e assessores que visitavam a escola – se registra:

Ao chegar no território e atualmente as conversas com assessores, professores não indígenas novos e até mesmo com Guarani que viveram desde as primeiras etapas da infância a educação na perspectiva jurua, conversar sobre as possibilidades de trabalho a partir do território foi um grande desafio [...]. Era comum nas reuniões oficiais sobre Currículo, apontar: ‘Você está vendo até onde a árvore mais alta alcança? Você está vendo esse céu azul? Os pássaros voando? Isso também é escola’. Falar assim é importante [...]. Se não, volta para a lógica da sala fechada que é da sala de aula jurua. Essa foi uma das questões mais problemáticas do fazer gestão. Célia Xakriabá fala que a Mãe Terra é a primeira educadora, é método de ensinoaprendizagem. Porque quando eu tomo a Mãe Terra como educadora, eu estou dizendo: o currículo não manda no território. O território é que reorganiza o currículo. E é nesse ponto que a guaranização começa a ficar mais séria do que ‘colocar coisa Guarani’ na escola. Ela vira uma reorganização do que é aprender, do que é tempo, do que é relação. Isso desemboca em conflito, porque a escola, como instituição, tem uma força enorme de puxar tudo de volta para o modelo jurua. Ela puxa para o cronograma, puxa para o ‘tem que’, puxa para o ‘alguém determina e a gente executa’ [...]. E eu via o quanto isso esvazia a autoria, esvazia o território, esvazia o Nhandereko.

Como argumentamos, existem conflitos estruturais que atravessam a Educação Escolar Indígena e expõem os limites das políticas públicas quando confrontadas com um território vivo, que insiste em reorganizar a escola. A conquista de infraestrutura e reconhecimento institucional permanece fundamental, mas revela suas próprias ambivalências. O contêiner climatizado pode rapidamente converter-se em reedição de uma escola emparedada, apartada da terra e do Nhandereko.

É nesse ponto que a experiência da EMI Para Poty Nhe’ẽ Ja nos obriga a deslocar algumas perguntas clássicas do campo educacional. A questão já não é apenas como incluir conteúdos indígenas no currículo, mas como deslocar alguns dos fundamentos da escola moderna. O que significa ensinar e aprender quando a Mãe Terra é a primeira educadora? O que significa gestão escolar quando as decisões também emergem do Nhemongueta? O que significa currículo quando o tempo da roça, da reza, do mutirão, das sementes reorganiza o tempo escolar?

Ao longo deste artigo, argumentamos que o Nhemongueta e o Mba'eapo/Nhembiapo não podem ser compreendidos como atividades extracurriculares ou marcas identitárias incorporadas de forma folclorizada à escola. Eles constituem tecnologias coletivas de produção de conhecimento, formas de autogoverno comunitário e pedagogias territoriais que tensionam profundamente a racionalidade escolar.

A guaranização da escola (Bergamaschi, 2007; Nobre, 2009), portanto, não significa adaptar a comunidade à escola, mas produzir fissuras na própria instituição escolar para que ela aprenda a dialogar com o território. Trata-se de um movimento inacabado e constante, permeado por contradições, conflitos internos e tensões com o Estado, mas que aponta para formas concretas de autodeterminação educacional. Nesse processo, a escola passa a operar como território de retomada: retomada da língua, da espiritualidade e da autonomia política.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BENITES, Sandra. *O nosso corpo é o nosso chão*. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

BENITES, Sandra. *Viver na língua Guarani Nhandeva (mulher falando)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2018.

BENITES, Sandra (Ara Rete). *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ – fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197–213, maio/ago. 2007.

BISPO, Antônio (Nego Bispo). *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

CALDEIRA, Clóvis. *Mutirão: formas de ajuda mútua no meio rural brasileiro*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

CAMPOS, Cristina R.; REIS, Marlucci. *Trajetória histórica Guarani Mbya: de Paraty Mirim a Niterói*. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., 2011, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: USP; ANPUH, 2011. p. 1-13.

CHAMORRO, Leandro; MENDONÇA, Martinha; SILVA, Vanderlei Weraxunu; RUSSO, Kelly; MARTINS, Daniel; PALADINO, Mariana. *Yvyrupa: a sabedoria Mbya Guarani, desconstruindo preconceitos e transformando Maricá*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

FALS BORDA, Orlando. Experiências teórico-práticas. *Cadernos CIMEAC*, Uberaba, v. 10, n. 3, p. 192-221, 2020.

FERREIRA, Joelson; FELÍCIO, Erahsto. *Por terra e território: caminho da revolução dos povos no Brasil*. Arataca: Teia dos Povos, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GUARANI, Jera. Misturado igual a gente. *Piseagrama*, Belo Horizonte, 24 fev. 2025.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa *et al.* Meu quintal é minha escola – corpo-mente-território: espaço de saberes e cura. In: SERPA, Andréa (Org.). *Pedagogia da cura: acolher, reconectar, libertar*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2024. p. 48–63.

MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; ARAÚJO, Mairce da Silva. Pensar-fazer-narrar experiências instituintes no currículo da educação básica em uma escola indígena. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e59670>

MOREL, Ana Paula. Educação, ontologia política e questões indígenas nas escolas. *Revista Educação em questão*, Natal, v. 63, n.76, p. 1-17, abr./jun. 2025.

NOBRE, Domingos Barros. *Uma pedagogia indígena Guarani numa escola, para quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

PALADINO, Mariana; BARBOSA, Gabriela; RUSSO, Kelly; MENDONÇA, Maria Martinha Barbosa. *Nhemongueta: em busca de novas relações entre universidades, escolas e comunidades indígenas*. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 18, n.2, p.283-299, maio/ago. 2024.

PEREIRA, Vicente Cretton. Mbya reko e elementos urbanos: encontro dos Guarani Mbya com a cidade em contextos distintos de ocupação no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Intratextos*, Rio de Janeiro, v.1, p. 85-102, 2010.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya* (Guarani). São Paulo: Editora UNESP, ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

SILVA, Rosa Aletice Olivera. *Concepções sobre língua, cultura e educação: a Escola Indígena Para Poty Nhe'e Ja e o curso Mbya Nhe'en Xarau Porã*. 2025. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas)- Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2025.

SILVEIRA, Isabela Figueiredo de Oliveira Borges. *Os significados da escolarização em uma aldeia indígena Guarani Mbya*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2023.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução: Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2019.

VERA YAPUA, Amarildo; KUARAY, Emerson; MENEGATTI, Iraci Para Poty; NHE'ËRY, Izaque Kuaray; MIMBI, Leandro Kuaray; MIRIM, Raphael Tupã; PARA'I, Suzana. *Arandu rapyta. Kaujo oguatava'e ka'aguy nhendu rupi: saberes e raízes. Histórias que caminham com os sons da floresta*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Os Involuntários da Pátria: ensaios de antropologia II*. São Paulo: n-1 Edições, 2025.

XAKRIABÁ, Célia. *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. 2018. 2018f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2018.

Sobre os autores:

Maria Martinha Barbosa Mendonça: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Ensino de História da África pelo Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (PROPGPEC). Graduada em Pedagogia pela UFF. Professora da Educação Escolar Indígena da Rede Municipal de Maricá (RJ) e diretora da Escola Municipal Indígena Guarani Para Poty Nhe'ë Ja. Coordenadora da Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE RJ. Membro da Coordenação Executiva do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), da Diretoria do Instituto Plurinacional de Pesquisadoras

e Pesquisadores Indígenas (INPPEI), da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), representando o FNEEI, da RedeALE (Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram sobre Infâncias, Alfabetização, Leitura e Escrita), vinculada à Rede Cúmplices Pedagógicos da América Latina, e do Grupo de Pesquisa Terra, Educação e Autonomias (TERRA/UFF). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação Escolar Indígena no Brasil e na América Latina, narrativas docentes, práticas instituintes, Política Nacional de Educação Escolar Indígena, pluriversos e entremundos na educação e Lei nº 11.645/2008. **E-mail:** friduxa13@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9714-0488>

Ana Paula Massadar Morel: Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com pesquisa sobre educação autônoma no movimento zapatista. Atuou como educadora e pesquisadora em Educação Popular em Saúde na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Professora Adjunta no Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento (SSE) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena dois projetos de pesquisa e extensão popular: *Terra e formação: tecendo uma educação popular de muitos mundos* e *Ciclo de formação para educadores populares: encontro entre universidade, territórios e movimentos*. Ambos desenvolvem parcerias interinstitucionais e com movimentos sociais, e contam com apoio de bolsas Cnpq e Programa de Apoio à Jovem Cientista Mulher (Faperj, 2026). Integra as redes internacionais GT Cuerpos, Territorios, Resistencias do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e o CIRCULARTs da European Cooperation in Science and Technology. Participa do Núcleo Transdisciplinar de Pensamento Ecológico (Terranias/PUC-Rio) e do Grupo de Pesquisa Terra/UFF. É autora do livro *Um mundo onde caibam muitos mundos: educação descolonizadora e revolução zapatista (Autonomia Literária, 2023)*. Seus interesses de pesquisa articulam as relações entre questões indígenas e processos educativos, educação popular, pedagogias libertárias e contracoloniais, autonomias e cosmopolíticas, bem como as proposições dos movimentos sociais na América Latina diante do colapso ecológico. **E-mail:** anamorel@id.uff.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2165-595X>

Mariana Paladino: Pós-Doutora com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional

da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Antropologia Social pelo PPGAS da UFRJ. Licenciada em Antropologia pela Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Professora Associada no Departamento de Fundamentos Pedagógicos (SFP) da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Integra o Laboratório de Educação e Patrimônio Cultural e o Programa de Educação sobre Negros e Indígenas na Sociedade Brasileira (PENESBI/UFF), além de ser pesquisadora associada do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Departamento de Antropologia do Museu Nacional. Integra o Grupo de Trabalho Interculturalidade e Educação do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Coordena o projeto de extensão *Ações de valorização e acompanhamento escolar das aldeias guarani de Maricá* e participa da Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE RJ. Sua área de interesse, pesquisas e publicações se situam na área da Antropologia da Educação, com ênfase em educação escolar indígena, interculturalidade, ações afirmativas, políticas indigenistas e relações interétnicas. **E-mail:** marianapaladino@id.uff.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0671-0260>

Recebido em: 29/04/2026

Aprovado em: 11/07/2026