

**OUTRAS CULTURAS OUTRAS NATUREZAS:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS MBYA-GUARANI,
NA TEKOA Y'YREMBÉ EM RIO GRANDE/RS**

Daciene de Paula Oliveira

Orientador : Prof.Dr. Gianpaolo Adomilli

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**OUTRAS CULTURAS OUTRAS NATUREZAS:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS *MBYA-GUARANI*,
NA *TEKOA Y'YREMBÉ* EM RIO GRANDE/RS**

Daciene de Paula Oliveira

Orientador : Prof.Dr. Gianpaolo Adomilli

Rio Grande, setembro de 2021.

Daciene de Paula Oliveira

**OUTRAS CULTURAS OUTRAS NATUREZAS:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL, VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS *MBYA-GUARANI*,
NA *TEKOA Y'YREMBÉ* EM RIO GRANDE/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli.

Rio Grande, setembro de 2021.

Ficha Catalográfica

O48o Oliveira, Daciene de Paula.

Outras culturas outras naturezas: Educação Ambiental, vivências e resistências *Mbya-guarani*, na *Tekoa y'yrembé* em Rio Grande/RS / Daciene de Paula Oliveira. – 2021.

181 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli.

1. *Mbya-Guarani* 2. Vivências 3. Educação Ambiental 4. Bem-viver
I. Adomilli, Gianpaolo Knoller II. Título.

CDU 504:37(=98)

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

Daciene de Paula Oliveira

“Outras culturas outras naturezas: Educação Ambiental, vivências e resistências Mbya-Guarani, na Tekoa Y’yrembé em Rio Grande/RS”

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Prof. Dr. Gianpaolo Adomilli
(PPGEA/FURG)

Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

Prof.^a Dr.^a Leticia Cao Ponso
(FURG)

Prof. Dr. Rogério Rosa
(UFPEL)

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha família, amigos e aos povos originários deste país.

EPÍGRAFE

*“A vida não é para ser útil. Isso é uma besteira.
A vida é tão maravilhosa que a nossa mente tenta dar uma utilidade para ela.
A vida é fruição.
A vida é uma dança.
Só que ela é uma dança cósmica.
E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária.
Queremos reduzi-la a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou
uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço.
Tudo isso, gente, é uma historinha tão ridícula...
A vida é mais do que tudo isso.
Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos.
E não negociar uma sobrevivência.”*

Ailton Krenak

AGRADECIMENTOS

Além de uma dissertação de conclusão de Curso de Mestrado, estas páginas representam o final de um grande ciclo da minha vida que se encerra. Foram anos de caminhada compostas por mudanças, concepções e propósitos. Encontrar-me dentro da Educação Ambiental e conciliar os diversos mundos que habito foi um grande desafio. Mas neste momento consagro essa passagem. Algumas pessoas foram cruciais para que eu chegasse até aqui. Então, deixo meus agradecimentos a essas pessoas especiais.

Primeiramente, ao meu filho Arthur, por compreender todos os momentos em que não pude estar presente, mesmo sendo tão jovem, por dedicar seu carinho, amor e atenção. Nada disto teria sentido se você não existisse em minha vida.

Aos meus pais, Sergio e Angela, por todo o esforço dedicado aos meus estudos. Por me transferirem seus espíritos guerreiros, dando-me forças para seguir meus sonhos. À minha irmã, Thais, pela parceria repleta de carinho e incentivo. Agradeço o compartilhamento desta existência, os momentos de sensibilidade e apoio mútuo.

Aos amigos que fiz durante esta caminhada. Eterna gratidão pela troca de ideias, por cada frase e momento que me direcionou a um novo olhar. Irei guardá-los para sempre em meu coração.

Ao meu orientador, professor Gianpaolo Adomilli, e ao Professor Martin Tempass, por terem me apresentado o mundo da escrita, desenvolvendo algo muito especial que me habitava, mas ainda não conhecia. Gratidão pelos conselhos, por receber tão bem meus pensamentos soltos e transformá-los em combustível para desenvolver este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Rogerio Rosa, Profa. Letica Cao Ponso e Profa. Narjara Mendes, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos coletivos indígenas *Mbya-Guarani*, *Tekoa Y'yrembé* e *Para Roké* pelo acolhimento, fornecendo um espaço onde pude me encontrar nesta jornada. Gratidão por terem realizado um dos meus grandes sonhos de infância: conhecer uma aldeia indígena. Obrigada pelas experiências que me ofereceram e pela grande transformação que me causaram.

Em especial ao cacique Eduardo da *Tekoa Y'yrembé*, o qual o acaso fez atravessar meu caminho e possibilitou tantas experiências. Gratidão pela confiança de abrir as portas do seu povo e da sua família para mim.

A Luiz Henrique, que compartilhou comigo suas experiências junto aos *Mbya-Guarani*, pela luta que travou em defesa desse povo e por sua amizade.

A Deus, por trazer essas pessoas especiais em minha jornada, que abriram caminhos para tantas oportunidades.

A todos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho e para minha construção pessoal.

Obrigada, Ha'evete!!

RESUMO

Esta dissertação foi construída a partir de vivências e resistências com as comunidades indígenas *Mbya-Guarani*, *Tekoa Y'yrembé* e *Tekoa Para Roké*. Realizou-se um mergulho junto a esses povos para apreender alguns dos seus modos de viver. Para apresentar os atravessamentos que surgiram durante esta pesquisa, decidiu-se utilizar uma narrativa constituída através da experiência etnográfica. Nela, dá-se vida aos encontros com sujeitos e lugares, revivendo visitas realizadas à duas aldeias *Mbyá-Guarani*, localizadas na cidade de Rio Grande/RS. Apesar de serem abordados pontos em comum nas duas aldeias, a narrativa está centrada na *Tekoa Y'yrembé*. A intenção da pesquisa foi expor as contribuições oferecidas pelas vivências e as relações entre indígenas e não-indígenas, para desenvolver um pensamento em torno de novas concepções sobre e para a Educação Ambiental. Os principais questionamentos buscam compreender novas formas de viver no mundo em busca de uma Educação Ambiental com um olhar voltado para outras formas de bem viver e habitar nesta terra.

Palavras-chave: *Mbya-Guarani*. Vivências. Educação Ambiental. Bem-viver.

ABSTRACT

This dissertation was built from experiences and resistance with the indigenous communities *Mbya-Guarani*, *Tekoa Y'yrembé* and *Tekoa Para Roké*. A dive was carried out with these peoples to learn a little about their ways of living. To present the crossings that emerged during this research, it was decided to use a narrative through the ethnographic experience. In it, the encounters with subjects and places are brought to life, reliving visits made to two *Mbyá-Guarani* villages, located in the city of Rio Grande/RS. Although common points in the two villages are discussed, the narrative is centered on *Tekoa Y'yrembé*. The intention of the research was to expose the contributions offered by the experiences and relationships between indigenous and non-indigenous people, in order to develop a thought around new conceptions about and for Environmental Education. The main questions revolve around the condition of understanding new ways of living in the world in search of an Environmental Education with a view to other ways of living well and living in this land.

Keywords: *Mbya-Guarani*. Experiences. Environmental education. Well live.

FIGURAS

Figura 1-Visita com a Turma de Arqueologia 2017	26
Figura 2 - Doações de roupas	27
Figura 3 - Doações de alimentos	28
Figura 4 - Luiz Henrique(Minhoco/Evoi)	29
Figura 5 - Minhoco e Cacique Eduardo	30
Figura 6 - Eu e a Caturrita.....	31
Figura 7 - Diana e Eduardo	32
Figura 8 - Eu e o Tatu.....	33
Figura 9 - Aldeia - FEPAGRO em Domingos Petroline.....	47
Figura 10 - Aldeia - FEPAGRO em Domingos Petroline.....	48
Figura 11 - Ubuntu – oficina de cerâmica	49
Figura 12 - Cuia em Cerâmica	51
Figura 13 - Tekoa Y'rembé(Domingos Petroline).....	54
Figura 14 - Casa Tradicional	55
Figura 15 - Tekoa Yyrembé (localizada no Cassino).....	56
Figura 16 - Revitalização Tekoa Yyrembé (localizada no Cassino)	57
Figura 17 - Mapa de localização tekoa Para Roke (Domingos Petroline).....	64
Figura 18 - Tekoa Para Roke(FEPAGRO)	66
Figura 19- Tekoa Y'yrembé (Fazenda Invernada Campeira).....	67
Figura 20 - Y'yrembé (Camping Municipal do Cassino).....	67
Figura 21 - Construção de Casa tradicional	69
Figura 22 - Tatu e Eu.....	70
Figura 23 - Jessica - colheita de melancia	71
Figura 24 - Plantação – horta	72
Figura 25 - Cultivo da horta	72
Figura 26 - Trilha	73
Figura 27 - Divulgação Instagram (Artivismoindigena).....	74
Figura 28 - Camisetas e artesanatos	75
Figura 29 - Camiseta Tekoa Yyrembé	76
Figura 30 - Folder de divulgação do evento.....	77
Figura 31 - Grafite	78
Figura 32 - Tekoa Yyrembé (Grafite)	79
Figura 33 - Muda de bananeira	80
Figura 34 - Muda de erva-mate	81
Figura 35 - Arte Yyrembé (Jessica).....	82
Figura 36 - Turma dos escoteiros	84
Figura 37 - Turma da escola Cesan.....	84
Figura 38 - Explicação sobre a Palmeira.....	86
Figura 39 - Atividade com arco e flecha	87
Figura 40 – Canto.....	87
Figura 41 - Armadilha na trilha	89

Figura 42 - Preparação do Xipá	90
Figura 43 - Fritando Xipá.....	91
Figura 44 - Roda de conversa	92
Figura 45 - Vicho raíanga – onça e filhotes	97
Figura 46 - Ajaka (cesto).....	99
Figura 47 - Bichinhos (araras).....	100
Figura 48 – Onça.....	101
Figura 49 - Exposição de Artesanato – FEARG/2019.....	102
Figura 50 - Casa de Barro	105
Figura 51 - Petynguá - cachimbo	107
Figura 52 - Cerâmicas - Cuia, tigelas, caneca	108
Figura 53 - Processo de produção cerâmica	110
Figura 54- Queima cerâmica	111
Figura 55 - Oficina de cerâmica - Escola Getulio Vargas	112
Figura 56 - Oficina de cerâmica - Escola Porto Seguro	113
Figura 57 - Escola Getúlio Vargas – Roda de conversa	119
Figura 58 - Ariel – Apresentação de Rap-Indígena	120
Figura 59 - Escola São João Batista – Oficina de cerâmica	121
Figura 60 - Escola Porto Seguro - Oficina de cerâmica	122
Figura 61 - Escola Porto Seguro – Roda de conversa	122
Figura 62 - Escola Lemos Jr.- Artesanato	123
Figura 63 - Folder de divulgação Abril Indígena 2021	131
Figura 64 - Abril Indígena 2018.....	131
Figura 65 - Raízes Indígenas	132
Figura 66 - Semana dos Povos Indigenas - Campus São Lourenço.....	135
Figura 67 - Vacina para todos!	174

SUMÁRIO

<u>1. INTRODUÇÃO.....</u>	<u>12</u>
<u>2. APORTES METODOLÓGICOS.....</u>	<u>17</u>
<u>3. TRAJETÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</u>	<u>23</u>
3.1. CONCEPÇÕES COSMOLÓGICAS E SOCIAIS <i>MBYA-GUARANI</i>	35
3.2. TRAJETÓRIAS E CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS <i>MBYA-GUARANI</i>	42
3.3. A POLÍTICA INDIGENISTA NA CIDADE DE RIO GRANDE	58
3.4. <i>TEKOA Y'YREMBÉ</i>	64
<u>4. VIVÊNCIAS NAS ALDEIAS INDÍGENAS <i>MBYA-GUARANI</i>.....</u>	<u>83</u>
4.1. VIVÊNCIAS E RESISTÊNCIAS	83
4.2. ARTE E ARTESANATO: SIGNIFICADOS, TROCAS E COMÉRCIO <i>MBYA-GUARANI</i>	94
4.3. AS CERÂMICAS <i>MBYA-GUARANI - TEKOA Y'YREMBÉ</i>	104
4.4. VIVÊNCIAS <i>MBYA-GUARANI</i> NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE RIO GRANDE	114
<u>5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA.....</u>	<u>137</u>
5.1. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E VALORIZAÇÃO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS	157
5.2. <i>JEGUETÁ</i> : O CAMINHAR <i>MBYA-GUARANI</i> E A EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO	161
<u>6. APONTAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS: OS SABERES <i>MBYA-GUARANI</i> PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL</u>	<u>168</u>
<u>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS</u>	<u>175</u>

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação busca compreender parte das estratégias, relações e dinâmicas que dizem respeito ao modo de vida *Mbya-Guarani*¹, suas formas de resistências e saberes, a partir de vivências² na aldeia *Tekoa Yyrembé* situada em Rio Grande/RS, acompanhando suas práticas culturais e ambientais, bem como suas ações fora das aldeias.

A questão que move a pesquisa vai no sentido de pensar formas de uma educação ambiental *Mbya-Guarani*: como podemos pensar uma “educação ambiental” (EA) *Mbya-Guarani* a partir do que podemos aprender com esses coletivos? Seria possível transcender as limitações do pensamento moderno, sobretudo suas dualidades, como natureza e cultura e mente e corpo, que fazem parte de uma visão antropocêntrica em relação à vida? Como tudo isso se conecta para que possamos pensar a EA a partir da perspectiva de uma virada ontológica na ciência, sobretudo na via da troca/síntese entre saberes? Entendo que tudo isso se relaciona com uma proposta de EA contra hegemônica e, nesse sentido, busco abordar minhas aprendizagens junto aos *Mbya-Guarani* na tentativa de aprender com esses ensinamentos novas formas de pensar o mundo/vida no planeta de forma mais horizontal, dialógica e inclusiva.

Esta pesquisa não trata especificamente de responder à essas perguntas, mas parte desses questionamentos, com os quais busco pistas no percurso desenvolvido junto aos *Mbya-Guarani*, em um contexto de estratégias desse povo para manter sua herança cultural no modo em que vivem/habitam no ambiente-mundo. Tendo em vista que os *Mbya-Guarani* não separam cultura e natureza, pois a ideia de ambiente é uma categoria ocidental que esses grupos utilizam como forma

¹ *Mbya-Guarani* - estão presentes em várias aldeias nos estados do sul - Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul – e no leste do Paraguai, norte da Argentina e Uruguai. Em São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo estão estabelecidos no litoral, junto a Mata Atlântica, alguns agrupamentos no Maranhão, no Tocantins (LADEIRA, 1989).

² Vivências - Projeto social/cultural organizado pelos indígenas *Mbya-Guarani*, com a intenção de promover a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, buscando desenvolver o fortalecimento e resgate da cultura indígena.

de expressão compreensível para os não-indígenas, então esta busca por compreender as estratégias dos *Mbya-Guarani* de se relacionarem com a natureza e os demais agentes da sobrenatureza aponta para a questão de pensar sobre o que podemos aprender com os saberes e a educação indígena *Mbya-Guarani*? Qual sua relação com os ambientes (justamente enquanto uma forma de educação) para contribuir para uma educação ambiental (dialógica)?

Meu contato e relação com os *Mbya-Guarani* não foi algo aleatório, mas resultado de um percurso que se produziu ao longo de encontros e acontecimentos com os grupos através das atividades realizadas por movimentos de vivências com os indígenas, possibilitando o encontro dos caminhos dos *Mbya-Guarani* e *Juruás*³. Nesse sentido, a compreensão e o conhecimento do “outro” facilita as trocas. E as trocas de saberes proporcionam uma relação de compreensão e, até mesmo, de solidariedade das partes envolvidas.

Nesse caso, o encontro possibilita conhecer, vivenciar e experienciar, observando enquanto participe do encontro do eu com o outro. Volta-se, então, para a análise de nossa própria cultura, através do olhar do outro, dentro da ideia de transformar-se no outro. É isso que Oliveira (1984) vai chamar de fusão de horizontes, o que implica na penetração do horizonte do outro, sem abdicar de nosso próprio horizonte, assumindo nossos preconceitos. Em se tratando de antropologia, esse conceito é entendido como o agir do antropólogo que não se esvazia totalmente de sua cultura, mas que vai em busca e encontra o outro e a partir desse encontro passa a considerar sua própria cultura a partir da perspectiva do outro. Dessa fusão de horizontes entre observador e observados, se instala no âmbito da pesquisa de campo uma relação bilateral, a diversidade, que surge como fenômeno da alteridade (SILVA FILHO; MARTINS, 2018).

Os *Mbyá-Guarani* são uma das parcialidades étnicas *Guarani*, que habitam um amplo território que se estende sobre parcelas significativas do atual território do Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai. No Brasil, o território *Mbyá-Guarani* compreende os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Contudo, obviamente, esses indígenas não ocupam a totalidade de seu amplo território. Ocorre que os *Mbyá-Guarani* constroem as suas

³ *Juruá* significa pessoa branca em *Mbya-Guarani*

aldeias apenas nos lugares que apresentam as condições necessárias para a manutenção do seu modo de vida, do seu *ñandé rekó*. Esses “lugares eleitos” são sagrados para o grupo e podem ser considerados como “ilhas” dentro de um mar de outros povos e ambientes (TEMPASS, 2012; LADEIRA; MATTA, 2004).

As cosmologias *Mbya-Guarani* são guiadas nas ligações dos seres com a natureza, com o céu, a terra, a água, as plantas e animais, em busca da terra sem mal. De acordo com Ingold (2012), “a semente cria raízes. Inicialmente, a linha se dirige para a terra; não para morar lá, mas para retirar a energia que precisa para alcançar o ar”, assim refletindo o pensamento das cosmovisões sobre a terra e o céu.

Partindo da premissa de que os saberes são elaborados a partir das vivências individuais e coletivas e que, embora parte desses saberes seja transmitido geracionalmente, os mesmos são dinâmicos e o processo de aprendizagem, conforme ensina Ingold (2012), não ocorre por transmissão, mas pela experiência. Para Ingold (2012), trata-se de processos de “educação da atenção”, no sentido de que, comandados não pelo dado, mas pelo que está a caminho de sê-lo, deve-se estar preparado para esperar (MASSCHELEIN, 2010b, p. 46). Com efeito, esperar pelas coisas é precisamente o que se quer dizer por atender a elas (INGOLD, 2016).

A educação assim entendida, vai além do espaço escolar, abarcando a totalidade da vivência social. As sociedades indígenas do Brasil dão bons exemplos desse relacionamento íntimo entre aprendizagem, cultura e vida, na perspectiva ingoldiana: formas de habitar o mundo que são constantemente reatualizadas a partir das experiências concretas relativas a aprendizagens através do engajamento do ambiente. Dessa forma, adentramos em uma perspectiva que não separa cultura e natureza, propondo percursos e itinerários marcados por um emaranhado de linhas a partir dos fluxos da natureza. Em relação aos *Mbya-Guarani*, pensar sobre seus processos de aprendizagem seria seguir caminhos compreensivos nesse emaranhado de linhas que compreende a relação entre o território, a formação das crianças, seu engajamento no ambiente, a formação para a vida adulta, suas práticas, seus rituais, as fabricações de artefatos e suas formas de subsistência.

O aprendizado sobre as práticas ambientais e o manejo de território desses grupos possibilita presenciar diferentes formas de relação entre humanos e seu

entorno, em uma perspectiva que não separa cultura e natureza. Dessa forma, instituem-se suas contribuições para a educação ambiental, acompanhando os diálogos e as maneiras de transmitir os conhecimentos indígenas aos não-indígenas através da dinâmica de vivências, tanto nos ambientes das aldeias, quanto fora deles.

A crise ambiental existente resulta do modelo de desenvolvimento econômico atual, que necessita reformar o conhecimento predominante sobre outras formas de viver no mundo. Assim, para Jacobi (2003), a reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema, envolve uma necessária articulação com a produção de sentidos sobre a educação ambiental. Dessa forma, tais transformações no pensamento são essenciais para a continuidade da vida no planeta, mas leva-se em consideração que essas mudanças devem atentar para diversos conhecimentos vindos de diferentes culturas e, nestas reflexões em especial, as culturas indígenas.

Nessa perspectiva, considera-se ainda que os saberes *Mbya-Guarani* devem e podem ajudar a enfrentar a crise ambiental, apontando formas de construir mudanças de paradigmas frente ao pensamento “moderno”. Versando sobre os pressupostos teóricos da Educação Ambiental e outras discussões sobre territórios, desenvolvimento humano e políticas públicas, busca-se constituir reflexões sobre a necessidade da valorização do patrimônio cultural dos povos indígenas.

Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para os estudos que se debruçam sobre questões que envolvem as atividades indígenas e suas estratégias de resistência e de manter suas estruturas tradicionais. Levando em conta o aprendizado sobre as práticas ambientais e manejo de território desses grupos, busca-se presenciar diferentes formas de relação dos humanos com os lugares em que habitam e/ou circulam, nos fluxos e percursos do/no ambiente (INGOLD, 2011), acompanhando os diálogos e maneiras de transmitir os conhecimentos indígenas aos não-indígenas através das vivências com os indígenas *Mbya-Guarani*.

Os *Mbya-Guarani* tratam de estabelecer algumas formas de contato com os não-indígenas (*Juruás*), mantendo relações próximas, tanto nos interiores das aldeias, com as visitas constantes dos não-indígenas, quanto nos exteriores que compõem os meios urbanos. Os espaços urbanos são explorados para passeios e para a

comercialização de artesanatos, com exposições livres próximas ao comércio local das cidades, e também para a compra de mercadorias que serão levadas para serem consumidas nas aldeias. Considerando essas proximidades, os *Mbya-Guarani* elaboram estratégias de reafirmação de seus territórios e suas práticas culturais, buscando por formas alternativas de apresentarem sua cultura. Uma dessas formas se dá pelas atividades de vivências nas aldeias, onde os indígenas recebem os *Juruás*, e também com as visitas em escolas municipais e estaduais da cidade do Rio Grande/RS, onde é apresentado aos alunos alguns aspectos da cultura *Mbya-Guarani*, através dessa dinâmica de troca de conhecimentos.

A dissertação está estruturada nos seguintes capítulos. No capítulo 2 apresenta-se a trajetória de pesquisa a partir do acompanhamento da ocupação territorial e formação das duas aldeias, com uma seção que trata das cosmologias *Mbyá-Guarani*. No capítulo 3 apresenta-se parte do trabalho etnográfico realizado. Nele, primeiramente, serão discutidas as formas de vivências nas aldeias pelos *Mbyá-Guarani*, tecendo sobre seus artesanatos, as práticas ceramistas, o contato com a universidade, o protagonismo da atividade desenvolvida nas escolas com esses grupos, e os fatores influenciados e sofridos pela pandemia da Covid-19. No capítulo 4 são apresentados os aportes teóricos que nortearam a pesquisa em Educação Ambiental. Primeiramente, são feitas rápidas considerações sobre a influência da educação indígena e educação ambiental, seguidas de uma breve apresentação sobre os *Mbyá-Guarani* e seu modo de habitar e viver em meio aos fluxos da natureza, a adoção de novas técnicas e a questão territorial, entendida enquanto espaço onde habitam, circulam e interagem com os não-humanos em processos de aprendizagens a partir do engajamento no ambiente. Finalmente, são apresentadas as contribuições de uma “educação ambiental” indígena.

2. APORTES METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se insere nas áreas de estudo em fundamentos da educação ambiental, etnologia indígena e educação indígena. Essa interface teórico-metodológica entre educação ambiental e antropologia é reforçada na chamada “corrente etnográfica” da EA, mapeada por Sauv  (2005) e aprofundada por Adomilli et al. (2017). A inser o em campo teve início antes de ingressar o curso de mestrado, realizando a observa o participante a partir de 2017⁴, no mesmo período em que os Mbya-Guarani chegaram   cidade de Rio Grande. A pesquisa começou a ser desenvolvida através da observa o participante. Entre 2017 e 2019, foi adotado como método para a pesquisa a etnografia com os *Mbya-Guarani*, localizados no Município de Rio Grande/RS desde 2016, nomeadamente nas aldeias *YyRembé* e *Para Roke*.

Desde que Malinowski alertou sobre a importância dos imponderáveis da vida real no trabalho de campo, eventos imprevistos tornaram-se relevantes na análise antropológica, dado seu caráter revelador sobre modos de existência e valores em a o (MALINOWSKI, 1922). Cerca de cem anos depois, durante a pandemia da Covid-19, a máxima parece manter-se, mesmo que seu alerta metodológico não nos tenha preparado para imponderáveis da magnitude dos atuais, como elucidam Bottino, Scheliga e Menezes (2020).

Inicialmente, a proposta de uma pesquisa que aborde a imersão em um grupo social, que compreende o estudo e contato direto, pessoal, presencial, em busca de uma rela o ótima entre o pesquisador e seus interlocutores, define-se no campo da antropologia como uma pesquisa etnográfica. Nesse caso, então, quando falamos de etnografia, estamos nos referimos a uma metodologia das Ciências Sociais que tem como base a antropologia e seu objetivo principal   estudar a cultura e o comportamento de alguns grupos sociais.

⁴ Através de meu envolvimento no NECO (Grupo de estudos de Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos) e atividades da disciplina de Etnologia Indígena (do curso de Arqueologia – FURG) junto ao Prof. Martin Tempass.

O estudo passou a se basear no acompanhamento e vivências junto aos integrantes das aldeias, visando observar, escutar, ouvir, buscando o compartilhamento no sentir e nas relações de afeto e dialogicidade, dentro dos limites impostos pela pesquisa. Intentou-se com esta pesquisa compartilhar momentos/vivências, e ser afetado pelos fluxos de vida que nos atravessam nessas experiências propiciadas pela observação participante. Conforme ensina Ingold (2012, 2020), trata-se de uma antropologia junto e não uma antropologia sobre o outro, o que nos remete a mesma como educação, em seu sentido mais amplo de prática/experiência/atenção.

O trabalho etnográfico consiste na observação e na participação *in loco* do pesquisador com seus interlocutores, que trata de descrever e interpretar os dados extraídos de suas interlocuções em campo. Para tal, existem métodos que podem ser utilizados para a elaboração do estudo, como diários de campo, fotografias, entrevistas, entre outros, que podem ser utilizados para alcançar o objetivo da pesquisa. Mariza Peirano (2014) contrapõe essa descrição, baseando-se na reflexão de que etnografia não é método, mas uma forma de expressar o que foi vivido no trabalho de campo. Conforme Peirano (2014), as palavras não são o único meio de comunicação, pois silêncios comunicam. Da mesma maneira que outros sentidos (olfato, visão, espaço, tato) têm implicações que são necessárias analisar.

Pensando por esse aspecto, desenvolver o método etnográfico em comunidades indígenas *Mbya-Guarani* tornou-se, para mim, um desafio, considerando que a relação de diálogo e proximidade necessita de um desenvolvimento lento e gradual, exigindo primeiramente estabelecer outros tipos de relações, como a confiança, entre o pesquisador e os membros da comunidade.

Os estudos etnográficos que tratam sobre educação ambiental historicamente se deparam com a questão da relação entre cultura e natureza, conforme apontam Adomili, Tempass e Lopes (2017). Sobre o viés etnográfico de Sauv  (2005), os autores apontam que o objetivo da EA seria “reconhecer a estreita liga o entre natureza e cultura; aclarar sua própria cosmologia; valorizar a dimensão cultural de sua rela o com o meio ambiente”. Com isso, viver o cotidiano de determinados grupos humanos implica, entre outras coisas, conhecer sua organiza o social, econ mica e familiar, para então compreender quem são aquelas pessoas, como

vivem, como pensam, como se organizam, sua história e suas tradições (ADOMILLI; TEMPASS; LOPES, 2017).

Em uma de minhas interlocuções na *Tekoa YYRembe*, em conversa com o cacique Eduardo, ele citou uma frase, que possibilitou essa relação entre o tempo e a confiança:

*“Com o tempo você vai aprendo as coisas, a gente fica mais à vontade com você, é só vim ai nos visita, ajuda nas nosso trabalho e nas coisa que nós precisa, que você vai entende como funciona as coisa aqui.”
(Cacique Eduardo).*

Ele apontou para o fato de que mesmo o trabalho etnográfico exigindo a imparcialidade, a relativização, é necessário um estreitamento das relações, um certo envolvimento e interação entre os sujeitos.

A observação dos espaços, dos silêncios, do olfato e dos movimentos, assim como da linguagem, é importante para realizar as análises etnográficas nas comunidades *Mbya-Guarani*, pois em algumas observações os silêncios falaram mais do que as palavras e os olhares expressaram curiosidades. Os *Mbya-Guarani* possuem relações próximas com os não-índios, sendo restritas à relações de trocas mercantis, como vendas de produtos produzidos pelos indígenas, e à compra de produtos dos não-índios, sob a condição de necessidade por falta de recursos naturais disponíveis no meio ambiente, refletido nos interiores das aldeias. Esse comportamento ocorre por se tratarem de comunidades que cultivam uma cultura particular e diferenciada das sociedades modernas e capitalistas, buscando preservar as suas identidades e o modo ser *Guarani (Nahde Réko)*.

A observação de grupos culturais, como os indígenas, permite reflexões que exigem do pesquisador formas despretensiosas de executar o estudo etnográfico e de compreender as interferências causadas pela sua presença, ao inserir-se em culturas distintas. Não se trata apenas de uma observação que altera o objeto observado, mas de uma alteração produzida pela participação do observador na cena que ele mesmo observa (SILVA, 2009, p. 180). O método mais eficaz nos estudos de campo com os *Mbya-Guarani* realizados para esta pesquisa foi a observação

participante e a escrita do diário de campo após as conversas informais com os integrantes das aldeias.

A observação participante permite a interação e o estabelecimento de relações necessárias para a coleta de dados, seja ela por perguntas, simples conversa ou até mesmo pela vontade própria do relato durante o encontro. As fotografias são utilizadas apenas em momentos descontraídos, geralmente com as crianças, nos ambientes externos e de paisagens; apenas em alguns momentos as fotografias dos ambientes internos são permitidas. Segundo Rocha e Eckert (2008), “a observação é então esta aprendizagem de olhar o outro para conhecê-lo, e ao fazermos isto, também buscamos nos conhecer melhor”.

No entanto, a pesquisa foi surpreendida pela interrupção forçada e pouco amistosa da pandemia da Covid-19, que ocorre desde o ano de 2020 até o momento, suscitando a interrogação: como fazer etnografia na pandemia? A pandemia trouxe algumas questões para a antropologia, tanto em relação aos impactos do isolamento sobre a pesquisa etnográfica, quanto sobre a importância da pesquisa antropológica e a das ciências humanas em geral para um enfrentamento efetivo ao vírus e aos seus efeitos sociais, econômicos, culturais, simbólicos e subjetivos.

As urgências etnográficas em torno da pandemia têm se tornado visíveis na proliferação de iniciativas de criação de espaços para textos, testemunhos, debates e webinars promovidos pelos mais diversos organismos, como associações mundiais e nacionais de antropologia e ciências sociais, programas de pós-graduação e grupos e redes de pesquisa. Como fazer pesquisa etnográfica neste momento de isolamento e a distanciamento social, quando um dos princípios da pesquisa etnográfica é o contato direto com os sujeitos de pesquisa? Não existe uma fórmula nem um manual para efetivar essas mudanças nos instrumentos de pesquisa. Em um primeiro momento, pareciam apenas reacomodações de algumas estratégias de pesquisa tradicionais: as entrevistas seriam feitas por WhatsApp, Skype ou e-mail; as narrativas seriam gravadas à distância; e os eventos e ritos (agora virtuais) seriam observados desse modo também. Entretanto, quanto mais se percebe que a vida social continua acontecendo fora das redes sociais, mais fica evidente pensarmos outras formas de pesquisar.

O trabalho etnográfico visa, antes de tudo, sua própria desconstrução, na qual o próprio pesquisador é imerso em um cenário de constantes aprendizados. Portanto, o método é algo que você aprende, não algo que já começa com você (MILLER, 2020). Há outro receio ligado a uma suposta perda de autenticidade com a etnografia, porque não haveria possibilidades de um contato com o “real” presencial, considerado propulsor de interações e dados que ajudariam na pesquisa. A partir de Miller (2020), pode-se dizer que o equívoco desse pensamento reside na compreensão de que nas interações a distância há pouco a se obter em termos de dados, uma vez que os contextos são diferentes. O autor, então, leva-nos a justamente buscar uma compreensão ampla sobre as reais possibilidades de vivenciar boas experiências com as práticas online, algo que não encontramos numa condição não pandêmica. O desafio de aceitar que há outras possibilidades de continuar os trabalhos etnográficos passa hoje pelo aprendizado, quando se procura por passos metodológicos na construção de uma pesquisa etnográfica sem a possibilidade de realizar os procedimentos de forma presencial devido às limitações de circulação de pessoas em virtude da pandemia da Covid-19.

Optou-se, portanto, pelo uso de sites de redes sociais e videoconferências para efetivar o estudo etnográfico, utilizando recursos plataformizados. Essa não é uma metodologia inovadora, mas teve uma ampla aceleração de seu acionamento no contexto de isolamento social. Dentre as considerações, está o uso de dispositivos tecnológicos para a produção de etnografias híbridas, que possam se apropriar dos ambientes digitais para superar conflitos no percurso da pesquisa. Nesse caso, busca-se compreender: como fazer um estudo etnográfico sem entrevistar e observar presencialmente os interlocutores?

A tática integra as premissas da etnografia virtual. Nas palavras de Amaral, Natal e Viana (2008, p. 66), as propostas da metodologia “preservam as características centrais do método etnográfico”, no entanto, “elas não poderiam ser simplesmente transpostas do meio off-line para o online”. Polivanov (2013) pontua que essa não é uma barreira, pois os métodos são adaptados à peculiaridade de cada tecnologia digital e site de rede social em que se aplica o estudo.

A partir da inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador para a observação e investigação de práticas culturais e de comunicação, troca-se o

campo não por um “não-lugar”, como aferia Augé (1994) nos anos 1990, mas por um território contíguo ao offline que tanto constitui um meio de comunicação, quanto um ambiente de relacionamento e um artefato cultural (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008, p. 36). As plataformas digitais oferecem “a oportunidade de agir, conectar ou falar de maneiras poderosas e eficazes” (POELL; NIEBORG; VAN DIJCK, 2020, p. 3), mas é preciso (re)conhecer as suas arquiteturas de interação para, enquanto pesquisador, ter uma performance satisfatória de acesso aos grupos estudados.

3. TRAJETÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Pesquisar é um ato de fazer escolhas, tomar decisões, assumir equívocos em busca de novas formas de compreensão das pessoas, dos eventos, das realidades. O processo de produção de pesquisa, ou seja, os temas que abordamos e os modos como abordamos estão relacionados com os contextos sócio-histórico-científicos. O processo de formação do pesquisador é também um processo de formação pessoal/autoral. Escrever é uma experiência transformadora. Nas palavras de Larrosa e Kohan (2016, p. 7), “se alguma coisa que nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. ”

A possibilidade de os diálogos com as trajetórias de pesquisa se converter em tempos de delicadeza é um investimento que precisa acontecer para que possamos nos reconectar com nossas paixões e esperanças e estimular que outras pessoas busquem suas paixões e esperanças. Escrevo e pesquiso porque acredito que as mudanças são possíveis.

Geraldi (2004, p. 604) diz que “os percursos metodológicos não definem o caminho, pois a pesquisa se faz pela ‘emergência de noções que ampliam o conhecimento’ e vai se desenhando como prática de errância e de produção, também, da ignorância”. Pensando em como se construiu os caminhos e as trajetórias desta pesquisa, reviro as lembranças, como um convite a reviver memórias e criar narrativas, e a cada uma delas sou mergulhada em uma série de acontecimentos que ocorreram ao longo desta trajetória, onde encontro o seu início lá na minha infância, quando muitas vezes me tornei curiosa em compreender o modo de vida dos indígenas.

Quando bem pequena – deveria de ter entre 5 e 7 anos de idade –, no início dos anos 1990, junto com minha família em uma época de verão viajamos para a cidade de Pedro Osório/RS, para visitar alguns parentes que moravam na zona rural. No trajeto à beira da estrada que liga a cidade de Rio Grande e Pelotas havia indígenas que ficavam “escondidos” no barranco da estrada, bem próximo onde hoje estão vivendo os indígenas *Mbya-Guarani* em Domingos Petrolina. Ver aqueles

indígenas à beira da estrada me deixava, mesmo que tão pequena, um pouco incomodada, e sempre perguntava para meus pais porque eles estavam ali na margem da estrada. Muitas vezes eu queria parar para vê-los de perto e pedia para me avisarem quando chegasse próximo do local onde os indígenas ficavam para eu vê-los. Lembro que ficava pensando neles por vários dias e questionava e contava para as pessoas que eu tinha visto índios na estrada, eu queria saber porque eles viviam ali, o que eles faziam, o que era ser índio? Alguns anos se passaram e eles foram embora, não os vi mais naqueles lugares, o que tornou a minha curiosidade ainda maior, pois eu queria saber para onde eles iam e porque eles iam para outros lugares. As respostas eram sempre vagas, as pessoas diziam: eles são índios, não sabemos o que fazem, vivem assim mudando de lugar.

Na minha época escolar, no ensino fundamental, pouco se falava em indígenas, apenas se comemorava o dia do índio e eu não perdia a oportunidade de pintar o meu rosto e fazer um cocar de cartolina. E também sempre contava para as professoras que eu tinha visto índios na estrada e a resposta era sempre a mesma, um silêncio e uma expressão surpresa.

Nessa trajetória, depois de mais alguns anos, no início dos anos 2000, comecei a viajar para o estado de Santa Catarina/SC para comprar roupas para vender, pois estava começando um trabalho junto com minha mãe. Nessa época eu já tinha uns 16 anos, e novamente à beira das estradas próximo de Porto Alegre/RS havia indígenas assentados, que ficavam com alguns artesanatos, lembro-me bem de ver muitos cestos que eles espalhavam ao longo da estrada, como se fosse uma sinalização com os seus trabalhos. E em Santa Catarina, nos shoppings que ficavam próximos às estradas, na região de Tubarão/SC, algumas vezes os indígenas ficavam vendendo seus artesanatos do lado de fora dos shoppings. Isso era comum por lá, foi então que comecei a usar alguns brincos indígenas.

Logo nessa mesma época, em Rio Grande/RS, nos verões, no balneário do Cassino, vinham alguns indígenas para exporem artesanatos na avenida principal. Foi quando eu comecei a fazer um contato mais próximo com eles, quando passei a comprar frequentemente artesanatos, pois gostava muito de usar brincos, pulseiras e tornozeleiras indígenas. Para mim, além da beleza das peças, possuíam um significado especial.

Então, hoje, com essas recordações e memórias, vejo que os indígenas estiveram presentes em diferentes fases da minha vida desde a infância. Com seus artesanatos, fizeram parte da minha juventude e estavam presentes no meu dia a dia. Pensando nisso não posso dizer que a trajetória da minha pesquisa começou com o projeto de mestrado, ela é presente na minha vida muito antes disso, faz parte da minha formação como pessoa e de minhas curiosidades e inquietações, dentre muitos outros sentimentos.

O meu envolvimento com os indígenas na universidade começou no curso de Arqueologia (FURG) onde sou discente desde 2016. A minha primeira aula no curso foi de etnologia indígena com o professor Martin Tempass. Nesse período, comecei a fazer parte do grupo de estudos NECO (Núcleo de Estudos de Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos) coordenado pelo Professor Gianpaolo Adomilli e o professor Martin Tempass. O grupo de estudos tem como foco discutir assuntos sobre saberes tradicionais, dialogando com Antropologia e Educação Ambiental. No ano de 2017 comecei meu projeto de mestrado, sendo aí o início da descoberta das respostas de minhas perguntas de infância.

O projeto iniciou-se no mesmo ano, pois os indígenas *Mbya-Guarani* chegaram para viver na cidade. Com o intermédio do Professor Martin, que concentra seus estudos voltados para a etnia, pude começar a acompanhar o assentamento dos *Mbya-Guarani*. A primeira visita a aldeia foi junto com um grupo de estudantes do curso de Arqueologia. Eu nunca havia estado em uma aldeia indígena, mas já estava com a ideia de realizar a pesquisa de mestrado com os *Mbya-Guarani*, porém, ainda não tinha em mente a temática da pesquisa. A partir dessa visita, passei a pesquisar sobre o turismo em aldeias indígenas, pois a visita com o grupo de estudantes me despertou sobre esse tema. Com o aprofundamento dos estudos e com as idas na aldeia passei a compreender que os *Mbya-Guarani* recebem os não-indígenas em suas aldeias na perspectiva de trocar saberes e de compartilhar suas vivências.



Figura 1 - Visita com a Turma de Arqueologia 2017 Autor: Luciana Marques

A pesquisa com os *Mbya-Guarani* resultou no acompanhamento da trajetória de construção de duas aldeias. Primeiramente, construiu-se uma aldeia na região de Domingos Petrolina, em uma localidade cedida pela Prefeitura da cidade de Rio Grande/RS, onde foram as instalações da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO), que foi extinta. Os *Mbya-Guarani* que ocuparam essa localidade eram vindos de diferentes aldeias do estado do RS. Ficou como responsável pela aldeia a Cacica Talcira Gomes, vinda com sua família de Viamão, e o Cacique Eduardo, vindo com sua família de Tenente Portela/RS. Entretanto, em 2018 houve a separação dos grupos e construiu-se uma nova aldeia, em uma área próxima cedida por uma fazendeira em Domingos Petrolina, liderada pelo Cacique Eduardo. Então, formaram-se a *Tekoa Para Roke* (Portal do Mar), liderada pela cacica Talcira, e a *Tekoa Yýrembé* (Beira Mar), liderada pelo Cacique Eduardo. Os motivos pelos quais se deram a separação das aldeias e os caminhos percorridos serão discutidos no subcapítulo 2.2, intitulado “Trajetórias e caminhos percorridos pelos *Mbya-Guarani*”.

Com a separação das aldeias, a pesquisa voltou-se a acompanhar a *Tekoa Yýrembé*, pois ao longo da trajetória as visitas à aldeia tornaram-se mais frequentes, tornando o contato com os *Mbya-Guarani* da *Tekoa Yýrembé* mais próximo. Isso porque foi construído junto à aldeia um espaço para receber visitantes, foco de um

projeto dos próprios *Mbya-Guarani*, com a intenção de buscar relações mais próximas com a comunidade envolvente, estudantes de escolas e o poder público local, juntamente com a necessidade de receber doações de alimentos e a venda de artesanatos para a manutenção de suas práticas. E essa era a temática que movia a pesquisa: compreender as relações entre indígenas e não-indígenas, suas trocas de saberes, vivências e experiências.



Figura 2 - Doações de roupas Autor: Luiz Henrique



Figura 3 - Doações de alimentos Autor: Luiz Henrique

Foi nesta trajetória que conheci um amigo não-indígena dos *Mbya-Guarani*, chamado Luiz Henrique (com o apelido de Minhoco), que recebeu o nome indígena de Evoi. Luiz Henrique viveu junto aos *Mbya-Guarani* e tornou-se um dos interlocutores principais desta pesquisa. Luiz Henrique é arqueólogo e conheceu os indígenas *Mbya-Guarani* no dia em que chegaram em Domingos Petrolina. Ele é morador da Vila, viu a movimentação da chegada dos *Mbya-Guarani* e foi conhecê-los e oferecer ajuda no que fosse necessário. Desde então começou a frequentar a aldeia diariamente, onde construiu amizade com os *Mbya-Guarani*, principalmente com Eduardo e sua família, estabelecendo relações próximas. A figura de Minhoco é

exemplo das relações de amizade entre indígenas e não-indígenas, construídas com respeito mútuo e confiança.



Figura 4 - Luiz Henrique (Minhoco/Evoi)



Figura 5 - Minhoco e Cacique Eduardo

Cacique Eduardo me proporcionou muitos momentos especiais e de aprendizagens, conversando sobre a construção da aldeia, as suas motivações, sobre aspectos cosmológicos que guiam a espiritualidade e o modo de viver *Mbya-Guarani*. Auxiliou-me com os caminhos da pesquisa, orientando sobre as questões mais importantes que deveriam ser apresentadas.



Figura 6 - Eu e a Caturrita

A pesquisa iniciou com visitas à aldeia para conversar com os *Mbya-Guarani*, sobre seus costumes, seus saberes. Sempre que eu ia na aldeia fazíamos uma caminhada e íamos conversando. As crianças estavam sempre em volta, correndo e brincando, e Eduardo ia me explicando sobre as questões da aldeia, o que pretendiam fazer e o que tinham feito no período que eu não estive presente, me contava histórias e principalmente falava sobre as relações dos *Mbya-Guarani* com a natureza e sobre a educação das crianças. Também conversamos bastante sobre o projeto de Vivências na Aldeia, e o que seria feito para apresentar aos não-indígenas quando eles fossem visitar a aldeia.



Figura 7 - Diana e Eduardo Autor: Luiz Henrique

Diana, a esposa do cacique, é uma mulher doce, sempre com sorriso e disposta a compartilhar os seus saberes. Com ela aprendi sobre as cerâmicas *Mbya-Guarani*, o resgate da arte cerâmica, sobre a culinária, sobre as plantações e artesanatos, entre infinitas outras coisas que o sentir proporciona. Os momentos com Diana sempre foram de aprendizado, ela ensina com doçura, calma, paciência e acolhimento. Posso dizer que estar com os *Mbya-Guarani*, estar na aldeia, me deixava em um estado de paz e tranquilidade, onde o tempo não é contado em horas, mas em sensações, sentimentos e aprendizados.



Figura 8 - Eu e o Tatu

O meu interesse em educação ambiental faz parte da minha vida desde a adolescência, mesmo período em que eu estreitava as relações com os indígenas, período no qual tive contato com projetos de educação ambiental e meio ambiente no ensino médio, e intensificou-se com a minha primeira graduação em Ciências Biológicas. Esse fato me motivou a ingressar no Mestrado em Educação Ambiental, onde pude começar a realização deste estudo com os *Mbya-Guarani*.

A minha constituição como educadora ambiental se constrói em uma caminhada ativa, comprometida e transformadora, a partir das experiências vividas e na minha jornada acadêmica e das experiências que tive ao longo da minha trajetória de vida, desde a infância. Nesse caminho, parte essencial são os indígenas *Mbya-*

Guarani, que guiaram esta pesquisa e me fizeram refletir sobre a minha construção em me tornar uma educadora ambiental. “No contexto da Educação Ambiental encontra-se um espaço privilegiado para se repensar e se viver possibilidades de reconstruir as formas de se compreender o mundo pelo convite em situar a vida de volta à relação com o meio vivido” (MANFRINATE; QUADROS; KAWAHARA, 2016, p. 122 apud RIBEIRO, 2019).

“Ser educador ambiental é algo definido sempre provisoriamente” (CARVALHO, 2002, p. 135), pois depende de parâmetros que variam de acordo com: quem é o informante; quais suas filiações e percepção; e a história de cada sujeito ou grupo envolvido na ação educativa (TOZONI-REIS; CASSINI, 2008). Dessa forma, Reigota (2003, p. 9) diz que: “não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos”.

Nesse sentido, é no caminho das descobertas e experiências vividas que venho trilhando essa trajetória de ser uma educadora ambiental, que muitas vezes esbarra na utopia, que se confunde como ilusão, devaneio, quimera, como algo/lugar inatingível. Entretanto, cabe aqui a discussão de Leonardo Boff (1999), que constata que o ser humano e a sociedade não podem viver sem utopia, mas não uma utopia com sentido de fantasia ou fuga irresponsável da realidade. Ela deve ser entendida e realizada num processo histórico, dando corpo ao sonho para “construir passo a passo os mil passos que o caminho exige” (BOFF, 1999, p. 82). E para que acreditemos na utopia como viável, temos que compreender que “a história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção” (BOFF, 1999, p. 82, apud TOZONI-REIS; CASSINI, 2008).

Nesse caso, compreendo a trajetória de educadora ambiental no sentido de construir elementos para a contribuição de uma educação para o reconhecimento de todos os seres da terra como sujeitos com valor em si. Assim, o ser humano é integrado na sua dimensão cósmica, rompendo, dessa forma, com a dicotomia do sujeito (eu) e do objeto (o que não sou eu), trazendo reflexões sobre as relações dos humanos e a natureza ou da não separação entre humanos e natureza. É uma educação política com dimensão ecológica (GUATTARI, 1991), que busca, através da

crítica dialética, a conciliação entre os interesses individuais e coletivos (ADORNO, 2000) dentro de uma visão complexa do universo (MORIN, 1999).

Como observa Ingold (2013), não se deve apenas apontar dualismos e denunciar as “ilusões” do modo de conhecimento modernista, mas propor um “outro” engajamento na composição de um mundo “outro” a partir do seguir as vidas em suas ocorrências e fazeres – ou porque não uma ecologia – imersa na vida mesma – em momento – para além do humano (INGOLD, 2013). Nesse contexto, as vidas humana e não-humana não seriam entidades fechadas para o mundo, mas sim abertas, como uma linha de devir.

3.1. Concepções cosmológicas e sociais *Mbya-Guarani*

A relação com meio ambiente, para os *Mbya-Guarani*, se estabelece através das *Tekoas* (aldeias). As aldeias são formadas preferencialmente em lugares adequados para a manutenção de sua cultura, cercados por matas, plantas, ervas medicinais, materiais para confecção de artesanatos e matéria-prima para a construção de suas casas tradicionais. A *Tekoa* é o espaço destinado para as ações econômicas, políticas, sociais e religiosas, e as composições desses ambientes configuram o equilíbrio para manter as cosmologias *Mbya-Guarani* e produzem as suas vidas com plenitude, de modo que possam viver o modo ser *Mbya-Guarani*.

Assim, a *Tekoa* possibilita a reprodução de seu modo de vida *nhandereko* e também a recriação das identidades e das relações sociais. Esses ambientes fazem parte de uma relação equilibrada entre o ser humano, o espiritual e a natureza. Conforme Viveiros de Castro (2007), na concepção indígena, através do perspectivismo ameríndio, o mundo é povoado de outros sujeitos, agentes ou pessoas, além dos seres humanos, e que veem a realidade diferente dos últimos.

Para a manutenção física e cultural, os *Mbyá-Guarani* necessitam habitar em um ambiente rico em biodiversidade, geralmente onde ocorre a intersecção de diferentes ambientes. É por isso que a grande maioria das aldeias (*tekoá*) da etnia se localizam na Mata Atlântica e na Floresta Paranaense – que seria um prolongamento

da vegetação de Mata Atlântica em direção ao interior do continente, atingindo o Paraguai e a Argentina (ENRIZ, 2010). E existe uma forte mobilidade dos *Mbyá-Guarani* entre as suas inúmeras aldeias. Assim, os *Mbyá-Guarani* estão sempre circulando pelo seu amplo território tradicional. Essa mobilidade proporciona uma frequente e renovada interação dos *Mbyá-Guarani* com seres da natureza e da sobrenatureza, que povoam os seus diferentes ambientes cosmológicos. Esse contato com as alteridades é fundamental para a construção da pessoa *Mbyá-Guarani*, para desenvolver sabedoria e para durar nesta Terra (PISSOLATO, 2007).

Edward Relph diz que é por meio de lugares que indivíduos e sociedades se relacionam com o mundo. Essa relação tem potencial para ser responsável e transformadora. Pensando sobre os reflexos que os lugares, as experiências e a essência de cada “lugar” representa, podemos refletir que estar em um lugar é estar com nossos corpos, que nos movimentamos com ele e nos envolvemos com o lugar no qual estamos ou fazemos parte. Assim, é no corpo que está o primeiro lugar que se habita, o “eu”, ou seja, o ser.

A relação do corpo com o lugar pode nos levar a pensar que os corpos fazem parte do lugar, como se fossem objetos físicos, com significados que estão diretamente ligados ao lugar e à sua essência onde se encontra ou por onde passa através de seus movimentos. Dessa forma, tentarei refletir sobre os corpos, as essências e os diversos lugares que o ser pode existir ou habitar. De acordo com Merleau-Ponty (2011), desse primeiro lugar, que seria o corpo, surgem a experiência, a compreensão e o conhecimento do mundo. Com isso, experimentamos os lugares porque vivemos nos lugares ou temos algum tipo de ligação como eles e, desse modo, nos integramos aos lugares assim como eles nos integram, tornando possível a nossa própria experiência.

Para os *Mbya-Guarani*, a busca da “terra sem mal” é um dos mais importantes traços da cosmologia *Mbya*. Essa busca está associada a um lugar no qual existe uma terra perfeita, que seria a primeira terra que existiu e foi destruída por um dilúvio universal (CLASTRES, 1990). Os seres que tiveram uma vida virtuosa na primeira terra ascenderam para o paraíso antes da destruição e tornaram-se Deuses. Para os que não tiveram uma vida virtuosa na primeira terra, uma segunda terra foi criada, esta em

que vivemos, mas que é uma terra imperfeita, para que tivessem a chance de levarem uma vida virtuosa e se tornarem Deuses (MÁRTIN Tempass. 2012).

A vida dos *Guarani* nesta terra imperfeita é apenas uma espécie de prova para atingir a terra sem mal. Todavia, para chegar à terra sem mal, sem passar pela morte, existe um caminho que os *Guarani* podem alcançar. Esse caminho é traçado por algumas regras, que implicam a busca por lugares onde é possível viver de acordo com suas tradições, denominados como “verdadeiros lugares”. De acordo com Tempass (2012), outro fator que leva o encontro da terra sem mal é manter a alma divina. Para os *Mbya-Guarani*, cada corpo tem duas almas, uma divina e uma telúrica, a alma divina permite aos *Mbya-Guarani* estarem mais próximos das divindades e a telúrica da animalidade, assim, a alma divina está no esqueleto e a alma telúrica está na carne e no sangue. Para manter a alma divina, os *Mbya-Guarani* exercem uma relação entre ambiente, lugar e corpo, no qual o corpo deve estar em equilíbrio com o ambiente, que deve proporcionar ao corpo os elementos necessários para manter a alma divina.

Podemos perceber que o espírito do lugar está nas identidades que os corpos precisam para ser, estar, de acordo com as experiências vividas. Esses lugares podem representar o misticismo, o sobrenatural. Para Edward Helph, o espírito de lugar se refere à lugares que tem uma identidade muito forte e todas as partes parecem funcionar perfeitamente em conjunto. As fisionomias dos lugares são importantes para estabelecer essas relações de sentido que cada lugar proporciona, com suas diferenças, qualidades e experiências, através das sensações que os corpos experienciam. Dentro dessas percepções, as atribuições de juízo de valores aos lugares estão ligadas às essências dos lugares, que é atribuído por uma necessidade de tempo e fisionomia que cada lugar representa. Um lugar de essência é um lugar no qual predomina uma ligação dos estados emocionais, técnicos e subjetivos do ser, incluindo o corpo e a alma.

Quando tratamos o lugar como um lar, ele está carregado de significados, que são compreendidos através do “se sentir em casa”, independente do lugar que seja. No caso dos *Mbya-Guarani*, o lar são as *Tekoa*, os territórios, lugares próximos a matas, a rios e a ambientes ecologicamente preservados, que eles identificam como “lugar de *Guarani*”, no qual o homem branco (*Juruá*) não exerce suas atividades. Esse

fato também identifica o sentido de lugar contaminado ou o sentido contaminado de lugar, ao qual os indígenas não identificam os lugares dos brancos como lugar de *Guarani*, assim como lugar de *Guarani* não é lugar de *Juruá*.

Desta forma as relações de pertencimento aos lugares são construídas através das identidades, das diversas mutações entre as ações com o lugar e com o outro. As mudanças sociais estão em todos os lugares, com isso muitas mudanças levam à perda de identidade, e a partir do reconhecimento do “eu” busca-se o pertencimento. A relação do corpo e da alma com o lugar é uma forma de se conectar o “eu” com o mundo e perceber as diferentes formas de ser e estar, viver os lugares e se compreender como parte do lugar, sendo assim sujeito do lugar. Vincent Berdoulay e Enrikin referem que o sujeito do lugar exprime um trabalho do sujeito sobre o mundo e sobre a sua relação com o mundo.

A interação com o mundo, com os lugares, faz com que eles e nós sejamos possíveis. Os significados dos lugares está no que compõe o “ser social” e, dessa maneira, não se deve fazer distinções entre corpo, matéria e espírito, entre paisagens naturais e culturais. Nessa perspectiva, o significado não está imposto nas coisas nem na consciência, mas no curso da ação, pois as informações e as referências se dão pelo contato com o lugar, o ambiente onde estão. Sendo assim, a percepção age como uma forma de ação em relação as atividades da vida. A experiência do mundo se estende a partir do corpo e expande-se para além das particularidades do lugar. Nessa lógica, os lugares podem ser percebidos como um conjunto de relações entre sentimentos humanos, emoções, permanências, movimento e prática em uma região geográfica que pode ter ou não seus limites estabelecidos. Assim, os lugares produzem um potente meio de compreensão e socialização, já que compreender um lugar é compreender quem você é e o lugar ao qual pertence.

A partir de uma perspectiva fenomenológica, que possibilita pensar sobre o ser no mundo, buscando o entrelaçamento entre sujeito, espírito e corpo, usa-se como exemplo a relação entre corpo, alma e lugar que envolve as percepções *Mbya-Guarani*. Nesse caso, existe a relação de troca do ambiente com o corpo e, dessa forma, um não existe sem o outro e os significados se findam na relação do ser com o lugar, onde se encontra os sentimentos e as emoções profundas. Assim, a compreensão de si se dá através das experiências vividas e das relações com o outro,

a abertura do eu, que estabelece uma relação de causa, sendo o efeito que causo nas coisas e nos lugares e o efeito que mesmos causam em mim.

Morin (1977, p. 138) diz que temos que ser capazes de perceber e conceber as unidades complexas organizadas. A inteligibilidade da complexidade exige uma reforma do entendimento. De acordo com Silva (1977), o conhecimento das sociedades indígenas é construído, pessoalmente, através da escuta, da prática e da observação, e essa constituição da prática se dá essencialmente por viverem em equilíbrio com a natureza, construindo, mesmo em situações precárias, um imaginário de riquezas a serem descobertas.

Para os *Mbya-Guarani*, todos os seres do cosmos, sejam eles humanos, divindades, animais, plantas, minerais, são considerados pessoas, possuidoras de atributos de humanidade (TEMPASS; COMANDULLI; SILVA, 2010). Não há separação entre seres da natureza e seres culturais, assim estabelecendo uma contraposição com o pensamento ocidental. O multinaturalismo ameríndio contrapõe-se ao multiculturalismo ocidental, considerando que para os ameríndios os corpos apenas são diferentes, mas não abrangem a espécies totalmente separadas, como no pensamento ocidental (VIVEIROS DE CASTRO, 2007). Os domínios cosmológicos são constituídos por todos os seres, humanos e não-humanos, formando horizontes ecológicos-culturais, não separando divindades, espíritos, essências, almas, donos, propriedades imateriais e agências dos seres não-humanos.

Dessa forma, os corpos, as pessoas *Mbya-Guarani*, são construídas e transformadas em um contínuo processo temporal, com o objetivo de alcançar a perfeição, corporal e espiritual, em um mundo imperfeito (TEMPASS; COMANDULLI; SILVA, 2010). Para eles, corpos são formas naturais em constante mudança que necessitam de estímulos técnicos, rituais, sociais, para criarem atributos desejáveis, e também para que não sejam atemorizados, através de agências de alteridades perigosas em outros corpos não-*Mbya-Guarani*.

A continuidade dessa cosmologia social só é possível diante da existência de mobilidade nos territórios considerados ideias, nos quais as suas divindades executam o caminhar, sendo possível a construção de seus corpos através do encontro com suas alteridades. Os processos de mudanças dos povos indígenas

Mbya-Guarani sofridos ao longo do tempo com as influências dos não-indígenas, que ocorre cada vez com mais frequência, se intensifica de acordo com o contato e com as imposições causadas a partir dos hábitos e modos de viver dos não-índios. Essas mudanças ocasionam novas formas de olhares, costumes, e geram conflitos. As relações entre indígenas e não-indígenas são marcadas por tensões, ocorridas por conflitos que necessitam de diálogo para manter o equilíbrio entre esses diferentes grupos culturais.

As relações humanas revelam os universos do encontro com o que é diferente de si, causando estranhamento e aparecendo aspectos que diferenciam as formações sociais, como a educação. Para os indígenas, essa noção é diferentemente observada quanto às suas intensões sociais, que preza pelo contato com a natureza para suas formações educacionais e culturais, ocorrendo naturalmente a partir de um ensino transmitido através das vivências nas aldeias e das experiências vindas dos antepassados, avôs, pais, líderes religiosos. No que tange a atualidade, essa educação é compartilhada em espaços escolares, onde pequenos indígenas frequentam escolas nos moldes da educação formal e partilham dos mesmos conhecimentos dos não-indígenas.

Essa educação formal, no contexto do processo de civilização, causa impactos na cultura dos povos indígenas *Mbya-Guarani*, que constituem novas concepções de educação e relações entre distintas culturas. Esse processo é considerado como processo de civilização indígena, ou seja, tem a intenção de preparar os indígenas para se relacionarem com os não-indígenas, destituindo suas culturas tradicionais. Esses fatos são observados de acordo com a forma que os não-indígenas se referem aos indígenas, caracterizando-os a partir de um padrão colonial, que considera que os aspectos estereotípicos, tais como o uso de tecnologias industriais, roupas, sapatos, e os processos de escolarização são características da civilização, desconsiderando aspectos sagrados, culturais e sociais dos modos de ser e viver *Mbya-Guarani*, suas origens e identidade.

Para os *Guarani*, por conta de sua relação singular com o sagrado, o conhecimento verdadeiro está ligado aos critérios baseados nas esferas sagradas ou cosmológicas. Para melhor compreender esses critérios é preciso entender que as mitologias são narrativas complexas, que revelam entendimentos sobre as origens e

as razões da existência do ser humano e do mundo. Assim, as narrativas são dotadas de elementos que compõem o imaginário e o simbólico, que apontam princípios míticos, culturais e sociais. Nesse caso, os mitos são teorias sobre o mundo, que revelam acontecimentos de um tempo originário. Então, os mitos são considerados narrativas, estórias verdadeiras, pois conta de fato o que aconteceu. Os mitos de origem são a base, matrizes de criação onde as sociedades se moldam e se justificam. No caso dos saberes *Guarani*, a mitologia está na base de seu pensamento cosmológico.

Para compreender o terreno mítico dos *Mbya-Guarani* é importante atentar para o que eles chamam de belas palavras (*Nhe Porã*), que são palavras evocadas como sagradas, perfeitas e verdadeiras, vindas do “Pai” (*Nhanderu*). Elas se apresentam na língua *Guarani* de uma forma ritualizada, pois é a evocação das palavras dos Deuses, utilizadas em cerimônias religiosas, nos cantos de cura e na narração dos mitos. Essas palavras são o registro do saber verdadeiro. Assim, os *Mbya-Guarani* utilizam de duas formas linguísticas, uma a ser usada nos espaços sagrados, como *Opy*, e outra no dia a dia da vida. Um exemplo são os cachimbos, que em sua linguagem originária são chamados de *petyngua* (receptáculo para o tabaco), já na *Opy* (casa de reza) é invocado como *tataxinaka* (esqueleto neblina).

Os deslocamentos territoriais *Guarani* são marcados geograficamente e historicamente por decorrências de cosmovisões na busca da *terra sem males*, ou de um melhor lugar para se viver, mas não se trata de movimentos de espera passiva, mas sim de procura, comprometimento, pois não basta desejar, é preciso ir ao encontro. Para isso, é preciso seguir as mensagens dos antepassados. A revelação dos caminhos que devem ser seguidos é indicada através de sonhos, pois “*Nhanderu* mostra os caminhos nos sonhos”, onde os *Guarani* são conduzidos pelos caminhos que levam a realização dos prometidos. Assim, o caminhar dos *Guarani* é orientado pela revelação e pelas memórias dos caminhos que já foram percorridos por outro *Guarani*, as caminhadas fazem parte de um percurso que decifram as mascas deixadas pelos antepassados. Dessa forma, o caminhar *Mbya-Guarani* articula-se com o plano espiritual, social e atinge o individual e o coletivo.

Posso isso, as buscas dos *Guarani*, através de seus mitos, estão de encontro com o novo, com o recomeço, no sentido de suas cosmovisões ocorrerem de forma

cíclica, na qual o tempo e o espaço originário são reconstruídos constantemente por um tempo e espaço novo.

3.2. Trajetórias e caminhos percorridos pelos *Mbya-Guarani*

Neste subcapítulo, será apresentado um pouco sobre a trajetória e os caminhos percorridos pelos indígenas *Mbyá-Guarani* na cidade de Rio Grande/RS, sendo descritas algumas passagens da trajetória e das experiências vividas junto à eles.

Cacique Eduardo Ortiz e sua família, filhos, sogro, sogra, cunhados e sobrinhos, vieram para Rio Grande, para o Balneário Cassino, em novembro de 2016, com a intenção de curar Jessica, a filha caçula do cacique, que sofria de problemas respiratórios. Seu sogro, Karai Theofilo Santos Cruz, através de *Nhanderu*, sonhou que deveriam ir para a beira do mar para buscar a cura para a menina. Além do sinal de que deveriam ir para o litoral, dado pelo *Karai*, a região ainda é próspera, sendo uma boa alternativa para a venda de artesanato, que é a fonte principal de renda dos *Mbyá-Guarani*, pois a cidade tem uma praia muito movimentada em temporada de verão, o que atrai o turismo regional do Estado do Rio Grande do Sul.

Os sonhos, muitas vezes concebidos como “mensagens” recebidas das divindades, repercutem em diferentes escalas da vida *Guarani*. O sonho, tal como a viagem de visitação, muitas vezes consiste em um encontro onírico com antepassados mortos em que as divindades mostram o território onde uma aldeia deverá ser fundada. Dessa forma, os sonhos podem resultar na produção de “alegria” (-vy’a) daquele(s) que parte(m), que buscam estabelecer novas relações em um território propício ao seu “fortalecimento” (-mbaraete) (SALUSTIANO, 2020).

O sonho é um fenômeno que se conecta a diversos aspectos inter-relacionados da vida *Guarani*, como concepção, nomeação, parentesco, canto, curas xamânicas, aconselhamentos cotidianos e deslocamentos territoriais. Segundo Pissolato (2007), os movimentos de pessoas por diversas aldeias explicam-se

principalmente pela busca e produção de “alegria”, de “contentamento” (-vy’a). Entre os muitos aspectos ligados, pode-se apontar a centralidade que a experiência pessoal, o “ver” por si próprio, tem para os *Guarani*. Essa não é uma questão teórica, mas uma questão de colocar em prática, sentir, “ver” por si mesmo.

Hugo Salustiano (2020) diz que além de experiência vivida pela própria pessoa, o sonho é frequentemente explicado como experiência vivida junto aos *Nhanderu*. Eles são concebidos, frequentemente, como mensagens das divindades ou como “revelações”, pois quando se vê em sonho um lugar que nunca se visitou antes (ou até mesmo lugares que já se visitou), significa que seu *nhe’ë* deslocou-se até lá. Nesse sentido, os sonhos, além de serem representados como mensagem, também frequentemente são associados à imagem do caminho percorrido pela pessoa. A condição do sonho impulsiona os *Guarani* a procurar sempre novos lugares para viver melhor, busca a qual, para ser bem orientada, conta com os saberes ensinados pelos antigos ou que se adquirem na própria experiência, sempre em comunicação com os *Nhanderu* (SALUSTIANO, 2020). Assim, ao sonhar, os *Guarani* continuam a se fortalecer e a continuamente renovar seus modos de vida.

Relatado por cacique Eduardo, na temporada de 2017, os *Mbya-Guarani* conseguiram fazer boas vendas e Jessica melhorou de saúde. Com isso, decidiram se estabelecer na cidade para dar continuidade ao tratamento de Jessica e talvez ficar por um tempo. Nessa mesma temporada, conheceram a assistente social da prefeitura da cidade quando vendiam artesanatos na avenida central do Balneário Cassino. Nesse período, os *Mbya* ficaram acampados no Camping Municipal, no período de final de novembro de 2016 até o final da temporada de 2017, momento em que foram fortalecidos os laços de amizade com os *Juruás* (não-indígenas), especialmente com essa assistente social.

A oratória calma, pausada e inspirada pelas divindades dos *Mbyá-Guarani* constitui um modelo ideal de expressão, através do qual se tem a intenção de tocar o coração do *Juruá*, no intuito de sensibilizar o *Juruá* e também de não gerar o conflito direto para o alcance de seus desejos. Os aliados *Juruás* são mediadores, que por vezes se tornam próximos aos *Mbyá-Guarani*.

Os afetos narrados e a oratória que afeta são uma ação e se espera que os *Juruás* aliados tenham uma “fala forte”, a favor dos interesses *Mbyá*. Prates (2019) aponta que podemos vislumbrar a existência de duas camadas de interlocução: uma realizada por “*mburuvichá*”, que tem por função gerir e expressar os desejos de seu coletivo, e outra que estabelece uma representatividade desenraizada, próxima a ONG’s e flutuante em nível de uma política indigenista.

Entre os *Mbyá*, percebe-se que as relações externas se dão através de uma oratória pacificadora, com o objetivo de neutralizar o outro, no caso os *Juruás*, mas sem se submeter a padrões ou a lógicas de delimitações territoriais que não são condizentes com seus preceitos de existência terrena. Nesse caso, se a relação com os *Juruás* é inevitável, assume-se o risco de capturar o que é do interesse do coletivo, sem com isso se submeter à sua maneira de viver. As falas pacificadoras, geralmente enunciatórias de estados afetivos, possibilitam esse driblar dos conflitos que trazem em si uma ação produtiva de estratégias para encarar a relação assimétrica imposta pelos *Juruás* (PRATES, 2019).

Com o final da temporada e o fechamento do Camping Municipal, os *Mbya-Guarani* precisaram urgentemente de um lugar para morar e conseguiram alugar uma pequena casa na rua Henrique Pancada, em Rio Grande, próximo ao centro da cidade e à beira da Laguna dos Patos. Entretanto, esse é um local bastante violento e os *Mbya-Guarani* se sentiam desconfortáveis. As vendas de artesanatos com o fim da temporada haviam diminuído e o aluguel da casa era no valor de R\$ 500, deixando os *Mbyá-Guarani* em uma situação de vulnerabilidade. A assistente social Sr. Tatiana Freitas, contando com o apoio de uma psicóloga da Prefeitura e do Secretário Municipal de Cultura, entrou em contato com um indigenista local, chamado Luciano, pois sabiam que ele estava envolvido com causas indígenas através de uma ONG. Para ajudar os *Guarani*, esse indigenista passou a informação de que em breve a Estação de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) seria extinta.

A FEPAGRO fica localizada em Domingos Petrolina, área rural do município, que compreende uma área de 180 hectares com mata nativa razoavelmente preservada, banhado, matas de eucaliptos, área para plantações, algumas casas e instalações depredadas e abandonadas. A localidade se encontra ente o Povo Novo e a Vila da Quinta, na Vila Domingos Petrolina, uma região rural a cerca de 20 km da

cidade de Rio Grande. Desde 2015, indígenas de outras regiões estavam se articulando com a Prefeitura para quando isso acontecesse eles pudessem ocupar o local. Ele sugeriu que Eduardo também poderia participar da ocupação.

Cacique Eduardo, com a sua esposa, que na época estava grávida, e seus filhos (Michele, Beatriz e Jessica) ainda foram procurar uma aldeia no Taim, região de reserva ambiental que faz fronteira entre a cidade de Rio Grande e o Uruguai, mas não gostaram do lugar. Eles precisavam ficar mais perto da cidade e decidiram, então, procurar algum lugar que lhes proporcionassem uma melhor condição na urbe.

Ao saber que a FEPAGRO em Domingos Petroline estava abandonada, Eduardo entrou em contato com a Prefeitura e fez um cadastro junto a Secretaria de Assistência Social, dois meses depois houve uma reunião (marcada pela assistente social da Prefeitura), na qual estavam presentes o Prefeito Alexandre Lindemayer, o indigenista da ONG, a Assistente Social e a Cacique Guarani Talcira Gomes, liderança de uma aldeia na Estiva/RS. Nessa reunião, segundo palavras do Cacique Eduardo, o Prefeito Alexandre disse que a FEPAGRO seria do povo que ocupasse a localidade primeiro. Após a reunião, Talcira e Eduardo conversaram, acharam boa a área, contudo, Eduardo ainda iria pensar, ver outras possibilidades, mas ele tinha pressa, pois o contrato da casa onde estavam já estava terminando.

Além de percursos de mobilidade, há outros sentidos que são atribuídos à ideia de caminhos e às práticas de mobilidade. As pessoas se põem em movimento para fazer visitas, realizar rituais, prestar ou receber auxílio e procurar novas alianças, além disso, a ideia de caminhos também serve de “imagem-guia”. Nessa direção, seguindo os caminhos de circulação de saberes dos *Mbya-Guarani*, é possível observar que eles continuamente mobilizam práticas que permitem reter e direcionar os fluxos de circulação. É possível citar como exemplo disso os modos como os rezadores administram o fluxo dos saberes e poderes que eles acessam e acumulam, evitando que esses saberes se difundam por interlocutores e contextos em que poderão ser desviados ou se perder. Isso também se dá nos cuidados relativos ao *-nhe'* (princípio vital) de um recém-nascido, quando seus pais tomam uma série de medidas para evitar que este *-nhe'* se desprenda definitivamente do corpo do bebê e se perca em algum caminho percorrido pelos pais (TESTA, 2018).

Antes de Eduardo e sua família irem para a FEPAGRO, estiveram na Vila da Quinta, uma vila da região rural da cidade, próximo a Domingos Petroline, em uma escola abandonada indicada pela Assistente Social. Eles passaram um dia nesse local, acharam muito sujo, abandonado, longe e hostil, não gostaram. No outro dia foram embora. Assim, no dia seguinte, a viatura da prefeitura foi buscar Eduardo e sua família para mostrar a FEPAGRO. Chegando lá fizeram uma roda de conversa, Karai Teófilo fumou *Petyngua* (cachimbo), andou pelo local, gostou muito. O local também proporcionava fácil acesso a cidade e ao balneário, com mata, banhado, com muitos *Pindó* (Palmeira). Eles disseram que gostaram bastante do lugar, então decidiram aceitar a área e começaram a se preparar para a mudança.

Como vimos, os *Mbyá-Guarani* buscam por lugares onde lhes é possível estabelecer uma relação harmoniosa com o território e com o lugar escolhido, sendo possível desenvolver o seu modo de vida e se sentir bem com seus corpos e os espíritos. Para Pissolato (2007), “mover-se na Terra relaciona-se à compreensão sobre seus ritmos cíclicos, à necessidade de pôr em funcionamento a rede de sociabilidade *Mbyá* e ao cumprimento de uma orientação religiosa”. Com isso, o *teko* age como algo que, ao mesmo tempo, fundamenta e direciona a busca *Guarani* por novos territórios, nos quais o dito “modo de ser” possa se atualizar. De acordo com a autora, há uma estreita ligação entre o modo de ser próprio dos *Guarani* e o território no qual eles vão escolher para as suas práticas.

Os *Mbyá-Guarani* tem como essencial para a sua reprodução cultural os seus cantos religiosos, as danças, o artesanato e a pintura corporal. Assim, as culturas *Guarani* se estruturam em suas práticas que as designam e junto com a língua formam *ore reko* (costume exclusivo). Pereira (2010) aponta que os valores religiosos, estéticos e de mercado convergem para a elaboração de uma fronteira entre o ser guarani e o não ser. Assim, numa espécie de inversão do esquema ocidental de aprendizado, ensinamento – aprendizado – conhecimento, é através do fortalecimento espiritual e das práticas que ele envolve (rezar, dançar, fumar o cachimbo) que o conhecimento é instituído (PEREIRA, 2010).

Eduardo conta que com a chegada dos indígenas na vila de Domingos Petroline, a Brigada Militar foi acionada para comparecer ao local e confirmar a ocupação. As coisas na ocupação estavam difíceis. Faltava comida, pois a renda

vinha de apresentações do coral infantil e da venda de artesanatos no centro da cidade e do que conseguiam com doações. A prefeitura deixou apenas uma sacola de alimentos para Eduardo um mês após a ocupação. Juntamente com Eduardo, cacique Talcira e sua família, composta por filhos, noras, e netos, junto com outros parentes indígenas vindos de diferentes aldeias do Rio Grande do Sul, também ocuparam o local. O processo de ocupação ocorreu de forma pacífica, pois além do auxílio da prefeitura da cidade, os indígenas estavam em comum acordo para a ocupação.



Figura 9 - Aldeia - FEPAGRO em Domingos Petroline



Figura 10 - Aldeia - FEPAGRO em Domingos Petroline
Autor: Daciene Oliveira

Em agosto ocorreu o meu primeiro contato com os *Mbya-Guarani* na aldeia, através de uma excursão do curso de Arqueologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Os alunos levaram doações, como comida e cobertores, e compraram o artesanato. Foi a primeira visita feita por não-indígenas em grupo na aldeia.

Em setembro houve um evento na FURG, chamado Ubuntu. Os *Mbya-Guarani* foram convidados para promover uma oficina de cerâmica tradicional. Após

a realização da oficina, Eduardo teve um sonho que revelou que deveriam começar a produzir cerâmicas de forma tradicional. Sua esposa Diana sabia fazer cerâmica, pois aprendeu no Paraguai com parentes. A partir desse momento, eles começaram a fazer cerâmicas e resgatar as técnicas tradicionais.

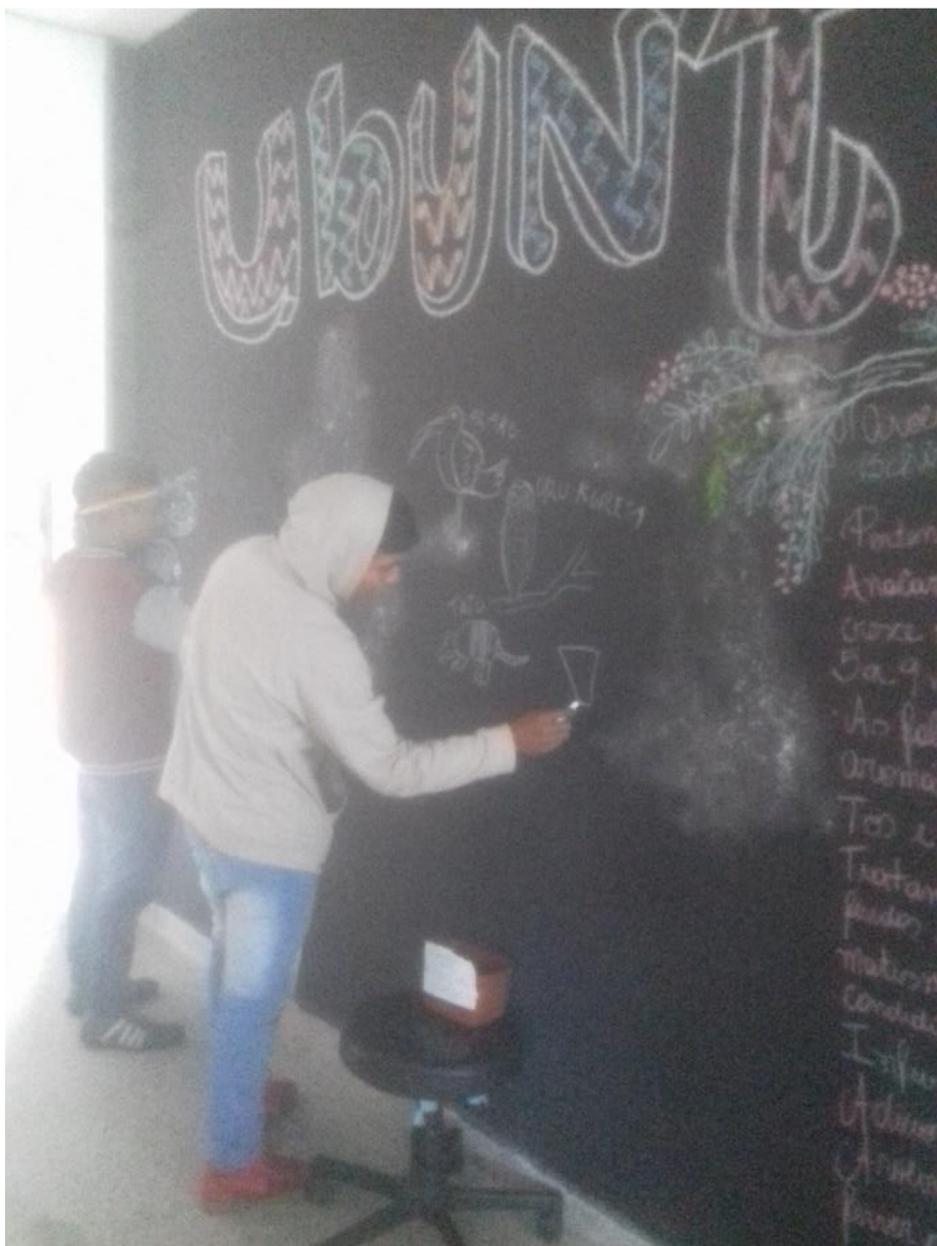


Figura 11 - Ubuntu – oficina de cerâmica Fonte: Daciene Oliveira

Em algumas visitas realizadas à aldeia, eles estavam traduzindo cerâmica. Essa é uma prática que desenvolvem em grupo, junto com as crianças, quando todos mexem no barro e fazem diferentes artes com o barro. O que eles mais produzem são

cuias de chimarrão, mas também fazem muitos potes de diversos tamanhos, vasos e *petyngua*, mas para eles o mais divertido são as cuias. Nesse dia em que estavam produzindo cerâmica, Diana, a esposa de Eduardo, convidou-me para fazer cerâmica também. Ela ensinou como sovar a massa do barro e dar forma no barro para fazer o que quisesse. A primeira tentativa foi fazer uma cuia, pois Diana também estava produzindo cuias. É um trabalho muito minucioso, que exige uma muita delicadeza, concentração e técnica para dar forma.

Passou-se uma tarde inteira com eles mexendo no barro e tentando produzir algo, mas muitas das tentativas não se concretizaram, pois, o barro, à medida que vai tomando forma, também tende a quebrar ou perfurar. Foi então que Diana falou: “tem que se concentrar, pensar no barro e na forma que se quer criar, ficar calma e não pensar em outras coisas, você tem que pensar só no barro”. Essa não foi uma dica técnica e ela nem ensinou como fazer, mas mostrou como é possível se conectar consigo mesmo e com os agentes da natureza, como o barro naquele momento. Essa experiência mostrou como encontrar um caminho para conseguir o que se busca, foi então que se conseguiu, meio que desajeitada e pouco formosa, mas ensinou que estar em conexão e desfrutar de momentos íntimos é um dos caminhos que os *Mbya* utilizam para as suas práticas.



Figura 12 - Cuia em Cerâmica Autor: Daciene Oliveira

A casa de reza a *Opy* é muito importante para o povo *Mbyá-Guarani*, pois lá dentro, através de *Nhanderu*, ficam sabendo do futuro e curam doenças. Na aldeia, a construção da *Opy* ocorreu após a morte do pai de Eduardo que vivia no Paraguai. Eduardo contou que na noite do comunicado da morte de seu pai, seu Teófilo tocou gaita de boca e fumou seu *Petyngua*, e então foi decidido que era necessário a construção da *Opy* para proteger espiritualmente todos da aldeia. No dia seguinte, Ariel, filho de seu Teófilo, comunicou que haviam escolhido o nome da aldeia que foi revelado através de um sonho de seu Teófilo, e que seria *Tekoa Yyrembe*, que significa Beira-Mar.

Após alguns conflitos entre os grupos que estavam ocupando a FEPAGRO e que se dividiam em duas lideranças, a da cacique Talcira e a do cacique Eduardo, o grupo dos *Yyrembé* foram embora da aldeia da FEPAGRO, sendo levados pela Funai para a ponte de Pedro Osório, cidade que fica a cerca de 120 km de Rio Grande. Em Pedro Osório ficaram com pouco alimento, pois o acesso a cidade era distante e não conseguiam ir vender artesanatos diariamente, também não tinham água potável e a

do Rio Piratini era muito suja. A nascente que havia ali perto também era usada para rituais religiosos e para o gado e outros animais, tendo um gosto forte de terra, mas era a única que tinha para beber.

Eduardo contou que o referido lugar tinha mel, caça e pesca, mas não dava para plantar. Também havia duas crianças bebês entre eles, Luana e Luan Henrique, recém-nascidos. O inverno estava muito frio e o acampamento era improvisado, o local não tinha nenhuma estrutura, e como era inverno estava ocorrendo muitos temporais, então ficou muito perigoso para os indígenas ficarem à beira do rio Pedro Osório. Foi então que Izanara e Luiz Henrique, amigos Juruás que fizeram em Domingos Petroline, os trouxeram de volta para Domingos Petroline e os acomodaram em um galpão de sua fazenda, pois Izanara era proprietária de uma fazenda arrendada, chamada Invernada Campeira. Assim, os *YYrembé* passaram a viver junto à fazenda Invernada Campeira em Domingos Petroline, em junho de 2018.

Inicialmente, eles ficaram acomodados no galpão de trator, nos meses seguintes eles foram construindo algumas casas tradicionais, pois foi cedido um espaço ao lado da casa da fazendeira. Cecílio, irmão de seu Teófilo, foi o primeiro a construir a sua casa feita de telhado de taquara batida. Logo após, seu Teófilo fez a segunda casa, feita de taquara e barro e telhado de capim Santa Fé, depois foi feita a cozinha e a casa de Paulo e Miguel, filhos de seu Teófilo e dona Augustina e, por último, foi a casa do Cacique Eduardo. As casas tradicionais foram feitas de madeira e uma de barro, com cobertura de palha de palmeira e capim santa fé. No total, levaram aproximadamente três meses para construir as casas tradicionais. Nesse espaço, eles construíram plantações e plantaram alguns pés de árvores frutíferas e de erva-mate.

As diferenças culturais entre os indígenas e os *Juruás* deixou Izanara preocupada com a forma como os indígenas lidam com a alimentação. Izanara é uma mulher acostumada na lida do campo e com uma bagagem cultural baseada no trabalho e no racionamento. Ela começou a questionar os indígenas sobre o racionamento da comida, visto que o pouco que conseguiam arrecadar era consumido em poucos dias. O que para os *Juruás* deveria durar um mês, o indígena consome em menos de uma semana, pois eles têm como hábito cultural não racionar ou guardar alimentos, mas consumir o que puder enquanto tiver, por esse motivo, os indígenas

necessitam de um grande volume de alimentos. Suas práticas de captação alimentar são diárias. Esse é um marcador cultural dos *Mbyá-Guarani*, que se apresenta pela necessidade de viver em um lugar abundante de caça e pesca e com espaço para plantio. Tudo que se caça, pesca e colhe é consumido diariamente.

Entretanto, a necessidade de alimentos se torna constante, pois o acesso a caça e pesca estão escassos e o plantio nem sempre produz o necessário para a alimentação dos *Mbyá-Guarani*, sendo preciso captar alimentos de outras formas, como a busca por doações, que apesar de não suprir todas as necessidades alimentares é uma alternativa para a obtenção de alimentos. Para a captação de doações, os *Mbyá-Guarani* utilizam diferentes formas de contato com os *Juruás*. A principal forma é a apresentação cultural, que possibilita a troca de saberes entre os indígenas e os não-indígenas através das vivências. Os espaços urbanos são explorados para passeios e para a comercialização de artesanatos com exposições livres próximas ao comércio local das cidades, também para compra de mercadorias que serão levadas para serem consumidas nas aldeias.

Na aldeia *Yyrembé*, junto a fazenda, os indígenas circulavam livremente por todo o espaço que é cercado por lagos, banhados, vegetação nativa e mata fechada. Na aldeia, viviam quatro famílias, sendo um total de aproximadamente 30 pessoas, mas esse número não é exato, pois os indígenas, por motivos cosmológicos, possuem mobilidade. Assim, quando necessário, eles partem para outros lugares em busca de viver uma boa vida.



Figura 13 - Tekoa Yyrembé (Domingos Petroline)



Figura 14 - Casa Tradicional Autor: Daciene Oliveira

A interação com os donos da fazenda foi constante e diária. Eles dividiam o mesmo local e alguns afazeres, como trabalho em roças, plantações e com os animais da fazenda. O ambiente é próprio para a plantação e lhes foi cedido um espaço de terra exclusiva para as plantações tradicionais (coivara), alguns animais são criados juntamente à aldeia, como galinhas, patos, gansos e cachorros. Há também plantações de pequenas hortas no ambiente destinado à aldeia. Apesar da proximidade da aldeia com as áreas da fazenda, o ambiente onde está assentada a aldeia difere significativamente dos demais. A área da aldeia tem um cheiro forte de fumaça, os animais vivem soltos, não cercados com galinheiros, não há um ambiente separado para os animais. Animais e pessoas vivem juntos, compartilhando o mesmo espaço.

Também na aldeia, os indígenas construíram espaços destinados para visitas, um deles é uma pequena trilha, onde são feitos passeios com os não-indígenas. O objetivo desse trabalho, segundo o cacique da aldeia Eduardo Ortiz, é de arrecadar alimento, brinquedos, roupas e gerar renda através da venda de artesanatos, bem como buscar a interação com os não-indígenas em busca da

valorização cultural. Outra forma de buscar essa valorização cultural e interação com os não-indígenas é a visitação em escolas da região, onde os indígenas dedicam-se em realizar atividades e conversas com os estudantes.

Os *Yyrembe* ficaram por aproximadamente dois anos junto a fazenda Invernada Campeira. Contudo, em maio de 2020 o marido de Izanara faleceu, e como a fazenda era arrendada em seu nome, os proprietários começaram a exigir a retirada dos indígenas do local e novamente eles ficariam sem lugar para ir. Foi, então, articulado novamente com a prefeitura um novo local para abrigar os *Yyrembé* e, em julho de 2020, foi-lhes cedido pela Prefeitura do Município de Rio Grande um espaço localizado próximo à margem da estrada Rio Grande - Cassino, espaço onde estão situadas as instalações do Camping Municipal do Cassino. Nesse novo lugar, ainda não foram construídas novas casas tradicionais e roçados para plantação, apenas uma pequena horta, mas foi revitalizado pela Prefeitura uma casa abandonada no local para a moradia dos indígenas. Esse novo lugar conta com espaço de 16.500 m², cedido e regulamentado pela Prefeitura do Município de Rio Grande e o Ministério Público Federal.



Figura 15 - Tekoa Yyrembé (localizada no Cassino)



Figura 16 - Revitalização *Tekoa Yyrembé* (localizada no Cassino) Fonte: Daciene Oliveira

A mobilidade e as caminhadas dos *Mbya-Guarani* são constantes, considerando suas construções cosmológicas e conflitos. A caminhada é como uma prática plena de potencialidades para os *Mbyá*. A partir do caminhar, pensa-se a condição humana, constrói-se um corpo e um grupo, obtém-se aquilo que é necessário para viver e reproduzir-se, expande-se os limites e as possibilidades de interação com os seres no mundo, assim, “não é absorvendo representações mentais ou elaborando esquemas conceituais que nós aprendemos, mas sim desenvolvendo uma sintonia fina e uma sensibilização de todo o sistema perceptivo (STEIL; CARVALHO, 2012).

As práticas das caminhadas trazem para o centro da experiência das participantes questões relativas a um outro modo de viver. Assim, vejo que a "Mbyá Jeguatá – Caminhada Guarani" proporciona, um contexto favorável ao aprendizado e à incorporação de saberes, o que permite vislumbrar a maneira como os *Mbyá-Guarani* percebem a si e o seu entorno. Essa maneira é aqui compreendida através do conceito de habitação (INGOLD, 2015), no qual habitar o mundo é colocar-se em

movimento. Os sujeitos, ao colocarem-se em movimento, produzem não a sociedade ou a cultura, mas o processo em curso da vida social (INGOLD, 2015, 31). Assim, a tradição dos *Mbyá* está no próprio movimento de busca por melhores condições de fazer a vida durar e não em uma fórmula definida pelos mais velhos (PISSOLATO, 2007).

3.3. A política indigenista na cidade de Rio Grande

As constituições brasileiras, ao longo da história, foram construídas e representadas de acordo com os interesses das classes dominantes, deixando os anseios dos outros segmentos sociais historicamente excluídos da sociedade, como indígenas, negros, mulheres, pobres, entre outros. Essa exclusão e negação de direitos básicos ecoa até os dias atuais através das políticas vigentes, tendo um projeto de poder pautado em uma visão fundamentalmente discriminatória, que nega os direitos socioculturais de povos excluídos, como os povos originários. Nesse contexto, a história de enfrentamento entre colonizadores e povos indígenas tem se construído em meios de lutas e desafios enfrentados por esses povos, em busca de construir suas alteridades e direitos no que se refere a territórios, políticas sociais, econômicas e culturais.

Como aponta Neves (2004), nos anos de 1970, o movimento indígena estava na construção de grandes assembleias em um tempo de grandes descobertas mútuas, trocas e experiências e informações sobre contextos interétnicos enfrentados por cada povo. Naquela época, os grupos indígenas construíram relações e passaram a se conhecer politicamente melhor. Com isso, é apresentado o florescimento de organizações indígenas nos anos 1970 e as trocas de informações sobre as organizações sociais dos grupos indígenas e seus diferentes contextos. Como destacado por Neves (2004, p. 89):

[...] É nesta fase que a troca de experiência e problemas vividos dá origem a um senso de solidariedade indígena [unidade] nunca antes vivenciado, construindo um espírito de corporação, que é a marca desta fase e que passou a ser a base de todas as mobilizações indígenas.

Dessa maneira, a fase dos anos 1980 foi de grande importância para a afirmação da causa indígena, visto que as mobilizações étnicas possibilitaram que as

próprias lideranças se fizessem representar por si próprias em questões políticas e jurídicas perante o Estado e a sociedade brasileira (ALMEIDA,2017). Esse foi um passo importante para os líderes atuarem efetivamente na elaboração do desejado Capítulo VIII, "Dos Índios", da Constituição Federal (CF) de 1988, que trata de dois Artigos importantíssimos para os coletivos indígenas, por exemplo, no Artigo 231: "são reconhecidos os índios, sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar os seus bens" (CF, 1988, 143).

Com isso, a "política indígena" pode ser apresentada como aquela protagonizada pelos próprios índios, e as políticas indigenistas são atribuídas ao Estado brasileiro, inseridas pelas organizações não-governamentais (ONGs). Atualmente, portanto, a política indigenista oficial (formulada e executada pelo Estado), em muitos dos seus aspectos, tem sido formulada e implementada a partir de parcerias formais estabelecidas entre setores governamentais, organizações indígenas e organizações não-governamentais

O mais atual órgão de proteção ao índio criado desde 1968 é a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), tendo como responsabilidade promover a proteção social, a educação e a situação das demarcações de terra dos povos indígenas brasileiros. De acordo com a FUNAI, a participação indígena na construção de políticas públicas é representada pela atual Comissão Nacional de Política Indigenista, criada em 2006, que consiste numa das principais reivindicações dos povos indígenas na atualidade e que garante a participação para tratar da temática indígena, em âmbito federal. Como exemplo, estão os conselhos nacionais de educação escolar e educação escolar indígena, de saúde e de saúde indígena, de segurança alimentar, de política cultural, de promoção da igualdade racial, de defesa dos direitos da pessoa humana, entre outros, como os conselhos de meio ambiente.

Atualmente, na cidade de Rio Grande estão assentadas três aldeias indígenas: duas pertencentes a etnia *Mbya-Guarani*, denominadas *Y'yrembé* (beira-mar), localizada no Camping Municipal do Cassino, e *Para Roke* (portal do mar), localizada em Domingos Petrolina; e uma da Etnia *Kaingang*, denominada de *Goj*

Tahn (mar azul), localizada no Horto Municipal do Cassino. Com a chegada dos indígenas na cidade, tornou-se necessário a construção de políticas indigenistas no município. Recentemente foi criado o Conselho Municipal dos Povos Indígenas (CMPI), disposto pela Lei Municipal nº 8.445 de 07 de novembro de 2019, para as ações das políticas públicas executadas pelo Município do Rio Grande em relação as comunidades indígenas juntamente com a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas e o Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas.

Quanto às políticas públicas de saúde, voltadas para as populações indígenas, desde 2013 o serviço municipal de saúde conta com três Unidades Básicas de Saúde da Família. Essas são referenciadas para as populações indígenas, com profissionais capacitados para acolher a especificidade do atendimento e dar acompanhamento integral através do Programa Municipal de Saúde Indígena, articulando à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), oferecendo atendimento às populações residentes no município (BOLETIM TECNICO 01/2020). Existem dezenas de famílias nas terras indígenas (TIs), porém, é notável o distanciamento que algumas unidades da mesma matriz cultural têm das outras e do fomento público que abrange a saúde em seu território (BOLETIM TÉCNICO 01/2020).

Além dos programas de ações municipais, os indígenas estão inseridos no Programa de Transferência de Renda Bolsa Família. Nesse sentido, as crianças das famílias cadastradas no programa devem estar matriculadas em escolas públicas da região para validar o acesso ao benefício, assim como todas as outras exigências do programa. A renda vinda do Bolsa Família é utilizada nas aldeias para comprar alimentos, sem a qual não teriam como comprá-los, e para a aquisição de outros utensílios. Entretanto, por não estar articulado com outros serviços sociais, não há perspectiva de melhoria efetiva da qualidade de vida da população beneficiária. É uma renda não planejada que, apesar de estar ligada às condições de frequência escolar, não ultrapassa essas determinantes.

Como é apresentado no Relatório de Atividades do Conselho Municipal dos Povos Indígenas de 2020, para melhor apresentação das Políticas Indigenistas no Município do Rio Grande, cabe um resgate de sua história desde o início dos anos 2000, quando famílias da etnia Kaingang, que moram na Terra Indígena de Iraí/RS,

começaram a migrar em todos os verões para a praia do Cassino, localizada em Rio Grande, atraídos pela possibilidade de vender artesanato devido ao grande número de turistas e população local. A partir dessa rotina nos veraneios, os *Kaingang* de Iraí (considerados população sazonal) começaram a demandar por políticas sociais para habitação, assistência social e saúde e, ao longo do tempo, conquistaram junto ao Ministério Público Federal e à Prefeitura Municipal de Rio Grande, através de Termo de Ajuste de Conduta (TAC), um espaço demarcado para venda de artesanato na avenida principal do Balneário Cassino (Av. Rio Grande), assim como um Acampamento de Passagem com casas para estadia temporária no verão (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO CONSELHO MUNICIPAL DOS POVOS INDÍGENAS, 2020).

Esse processo iniciado pelo Kaingang oportunizou a vinda de outros povos indígenas para a cidade de Rio Grande. Em 2016, vindos de Mariana Pimentel, chegaram os indígenas *Mbya-Guarani*, formando duas aldeias, como já citado, Aldeia *Y'yrembé* e *Para Roke*. Nesse processo, construiu-se a Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas (CMPPI) da Prefeitura Municipal do Rio Grande e a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) através de um polo-base do Distrito Sanitário Especial Indígena que atende os indígenas residentes na cidade (DSEI – Interior Sul). Com isso, a Prefeitura do Rio Grande vem ao longo de duas décadas implementando ações e políticas indigenistas para o acesso das populações indígenas sazonais e residentes aos direitos sociais de habitação, assistência social, saúde, geração de renda e controle social (RELATÓRIO DE ATIVIDADES DO CONSELHO MUNICIPAL DOS POVOS INDÍGENAS, 2020).

Como aponta o referido Relatório, o Conselho Municipal dos Povos Indígenas do Município do Rio Grande foi criado devido a uma demanda comum vinda dos caciques das três aldeias, do Coletivo de alunos indígenas da FURG, assim como de instituições parceiras, em ter um espaço regulamentado para diálogo, articulação de ações, de políticas públicas e de controle social. A proposta do conselho foi construída com a participação social das partes referidas, tendo como modelo o Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Rio Grande do Sul. Assim, foi elaborada uma minuta de projeto de lei que foi apresentada no Fórum Municipal de Políticas Públicas Indígenas e Indigenistas em abril de 2019 e aprovada pela plenária.

Nesse sentido, foram criadas algumas ações e políticas indigenistas no Município do Rio Grande a partir de 2013, como o início do Projeto Saúde Indígena, que culminou com a implementação do Programa Municipal de Saúde Indígena municipal; o campo de estágio para acadêmicos Indígenas na Secretaria Municipal de Saúde, dos cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia da FURG; a criação do Grupo de Trabalho entre Secretarias Municipais para Acompanhamento dos Povos Indígenas; a campanha Abril Indígena em locais e equipamentos públicos para visibilidade da cultura e realidade destes povos; a construção de novas moradias no Horto Municipal do Cassino para o Acampamento de Passagem no Veraneio; a criação e atuação Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas (CIPI); a realização do I Fórum Municipal de Políticas Públicas Indígena e Indigenistas, organizado em parceria com a Prefeitura, o IFRS e a FURG, para proposição e discussão da minuta de projeto de lei para criação do Conselho Municipal dos Povos Indígenas; a criação da Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas; a regulamentação do Comitê Intersetorial de Políticas Indigenistas (CIPI), pela Lei nº 8.444; e a Reforma da Casa do Camping Municipal do Cassino, que estava abandonada, para servir de moradia ao Grupo *Mbya-Guarani da Tekoa Yyrembé*.

Nos anos de 2020 a 2021 foram construídas ações para a prevenção e combate na pandemia da Covid-19, como arrecadação e distribuição de máscaras, álcool gel e produtos de higiene; arrecadação e distribuição de alimentos e cestas básicas; orientação sobre recebimento de doações de alimentos e roupas; articulação com a FURG para monitoramento do impacto da pandemia da Covid-19 nas comunidades indígenas do Rio Grande; e produção de Boletins Técnicos. O Conselho Municipal dos Povos Indígenas, através da Comissão de Cultura, realizou auxílio às aldeias para elaboração de portfólios e inscrição de projetos nos Editais da Secretaria de Município da Cultura (SMCULT) na Lei Aldir Blanc, assim como o envio de toda a documentação para recebimento da premiação Identidades e Planejamento das Ações.

Os *Mbya-Guarani da Tekoa Y'yrembé* vivem no município de Rio Grande desde 2016, atualmente no Camping Municipal do Cassino, estando em constante troca de saberes com a comunidade através do contato entre aldeia, escolas e universidade. Foram enfrentados diversos desafios desde a chegada a Rio Grande.

No primeiro momento, ficaram instalados nas terras da extinta FEPAGRO, depois, em 2018, foram para a Fazenda Invernada Campeira, contando com o apoio de um casal de amigos que arrendava o local. Entretanto, com o falecimento do fazendeiro, em março de 2020, foi necessário sair desse lugar, estando atualmente assentados no Camping Municipal do Cassino, onde as terras foram cedidas oficialmente pela Prefeitura do Município. Como consta em minuta:

Com base no que dispõe o parágrafo 6º do artigo 5º da Lei Complementar nº7.347/85, resolvem celebrar o presente Termo de Compromisso, com as seguintes cláusulas:

Cláusula primeira. O MUNICÍPIO DE RIO GRANDE se compromete a destinar, à ALDEIA GUARANI MBYA YYREMBÉ , para fins de moradia, a residência reformada com os recursos disponibilizados por meio do Termo de Destinação de Valores nº 06/2020, duas peças de alvenaria, um quiosque com encanamento, torneira e pias, bem como parte da área do Camping Municipal do Cassino, descrita no croqui georreferenciado que integra o presente, da ordem de 16.500m² (dezesesseis mil e quinhentos metros quadrados), localizada entre a Rua das Hortências ao Norte, a Rua Luiz Leivas Otero.

Ademais, pela primeira vez na história do Brasil, os povos autóctones são construtores dos processos e estão organizados como grupo de pressão social e política, sendo participativos e representativos nas comissões que tratam dos assuntos relacionados aos seus direitos políticos e sociais.

No tocante à questão da legislação indigenista, ainda é preciso lembrar que o discurso do Estado brasileiro é de incorporação dos povos nativos à sociedade nacional. Além disso, não diferentemente do passado colonial, em que a legislação era oscilatória, contraditória, hoje o Estado continua agindo de maneira indiferente para com as demandas indígenas, sobretudo em relação à demarcação de suas terras (ALMEIDA, 2017). E ainda mais, não vem respeitando os acordos e as deliberações nacionais e internacionais, como o direito à consulta livre, prévia e informada e o direito à autodeterminação dos povos indígenas. No entanto, os indígenas na cidade de Rio Grande estão construindo suas políticas indígenas em busca de garantir seus direitos, seus territórios e a manutenção de suas culturas. Além disso, contribuem para a elaboração de políticas indigenistas que atendam efetivamente as necessidades das comunidades indígenas na cidade de Rio Grande.

3.4. Tekoa Y'yrembé

Com os conflitos na localidade da FEPAGRO, como já apresentado, formou-se duas aldeias denominadas *Tekoa Y'yrembé* e *Tekoa Para Roke*. No início desta pesquisa, ambas as aldeias estavam localizadas na região do distrito de Domingos Petroline. Além da questão de mobilidade, caminhos e cosmologias, o território em Domingos Petroline também foi reivindicado como retomada, pois trata-se de uma área onde já viveram comunidades indígenas e onde se encontra parte do passado indígena e as ligações cosmológicas com os antepassados indígenas *Mbya-Guarani*. Dessa forma, os indígenas ocuparam a área e logo outras famílias vieram de diferentes localidades para construir/formarem as aldeias. Após a separação dos grupos, Cacica Talcira deu nome à aldeia, pois recebeu uma mensagem através de sonhos, a qual indicava que pelo fato de a localidade estar próximo ao mar, deveria se chamar de *Pará Rôke*, que significa Portal do mar.

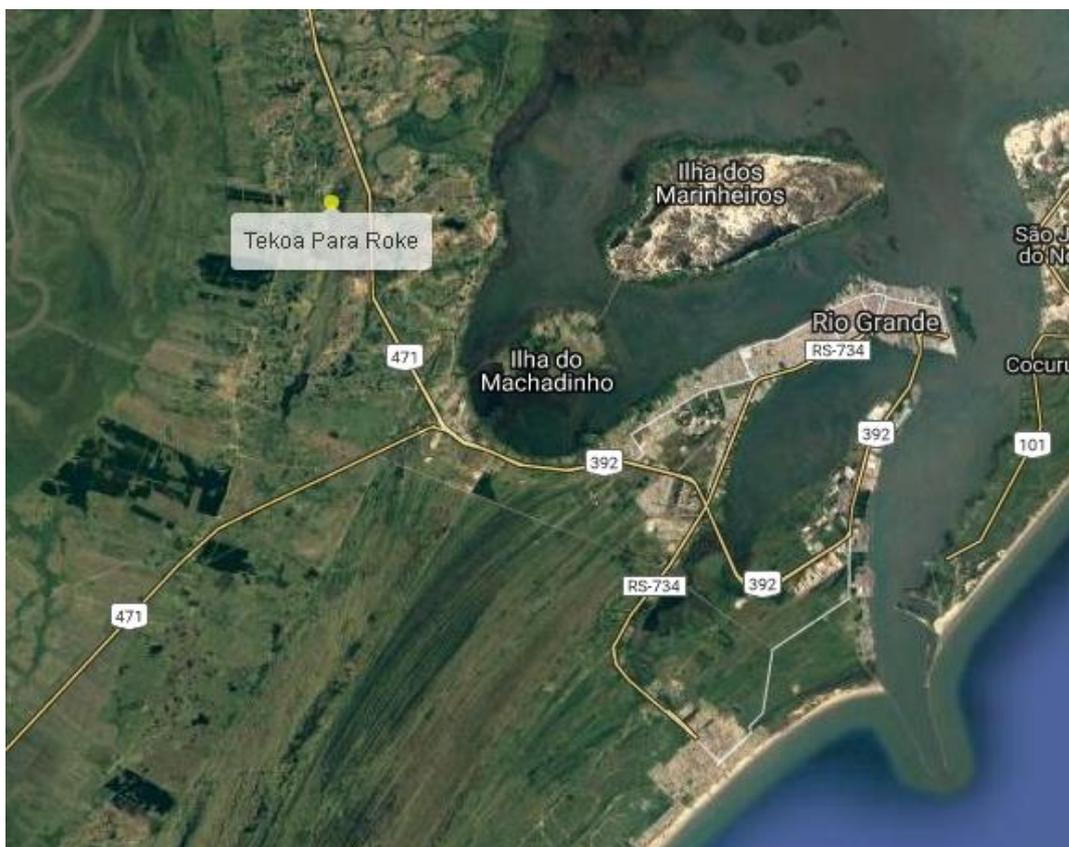


Figura 17 - Mapa de localização *Tekoa Para Roke* (Domingos Petroline)⁵

⁵ Mapa: <<https://guarani.map.as>>

O caminho percorrido até a chegada nas aldeias tem um difícil acesso. O transporte público que passa mais próximo do local ocorre apenas três vezes ao dia, no início da manhã, no início da tarde e no final da tarde. Outra opção é o transporte intermunicipal entre as cidades de Rio Grande/RS e Pelotas/RS, que transita pela rodovia BR 392, mas para isso é necessário percorrer um caminho a pé de aproximadamente cinco quilômetros ou com transporte alternativo, como carros ou motocicletas.

Normalmente, para as idas às cidades, os *Mbya-Guarani* utilizam a alternativa a pé. Eles andam até a rodovia e lá embarcam no transporte interurbano, sendo que no caminho até a aldeia sempre se encontra alguns indígenas caminhando pela estrada de chão batido. O caminho, para os *Mbya-Guarani*, faz parte de suas cosmologias, eles acreditam que no caminho é que as coisas acontecem.

Jeguatá é o termo utilizado pelos Mbya-Guarani tanto para o ato de andar como para a ideia de viagem e significa “deslocar-se” para além de um sentido meramente físico, por exemplo, uma viagem xamânica na qual o xamã através de seus saberes “caminha” é capaz entre formas e domínios, (PRADELA, 2009).

As aldeias *Para Rõke* e *Tekoa Yyrembé*, em Domingos Petroline, estão separadas por aproximadamente dois quilômetros de distância. A Aldeia *Para Rõke* ocupa atualmente uma área cedida pela Prefeitura da cidade de Rio Grande/RS, a qual atinge aproximadamente 174 hectares, com algumas construções, casas, que eram utilizadas como sede e laboratórios da extinta Fundação Estadual de pesquisas Agropecuárias (FEPAGRO), as quais hoje estão ocupadas pelos *Mbya-Guarani*, considerando a retomada do território no qual ali viveram comunidades indígenas no passado. A aldeia está sendo construída aos arredores das casas, com pequenos roçados e hortas para sustentar o sistema de coivara utilizado para a alimentação *Mbya-Guarani*. Em 2020, começou-se um projeto para a construção de uma escola indígena e *Opy* (casa de reza) na aldeia.



Figura 18 - *Tekoa Para Roke* (FEPAGRO) Autor: Daciene Oliveira

A *Tekoa Yyrembé*, liderada pelo Cacique Eduardo, surgiu após alguns conflitos internos de lideranças na comunidade indígena localizada na região onde está atualmente a *Tekoa Pará Rõke*.

Por aproximadamente dois anos, a aldeia *Y'yrembé* esteve localizada em uma região privada, cedida por uma fazendeira da localidade de Domingos Petrolina/RS, que se chama Invernada Campeira. Entretanto, recentemente, mais especificamente em julho de 2020, a Prefeitura do Município de Rio Grande cedeu um espaço localizado no Camping Municipal do Cassino, balneário da cidade, pois com o falecimento do fazendeiro que arrendava o local, os indígenas tiveram que sair da fazenda.



Figura 19 - *Tekoa Y'yrembé* (Fazenda Invernada Campeira) Autor: Daciene Oliveira



Figura 20 - *Y'yrembé* (Camping Municipal do Cassino)
Autor: Luiz Henrique

As aldeias estão em construção, em busca de estabelecer seus territórios e articular suas noções cosmológicas e concepções de mundo (*Nhande Rekó*). Os *Mbya-Guarani* articulam-se bem com os não-índios (*Juruás*), mantendo relações próximas, tanto nos interiores das aldeias, com as visitas constantes dos *Juruás*, quanto nos exteriores que compõem os meios urbanos. As aldeias localizam-se próximas às cidades de Rio Grande/RS e Pelotas/RS. Os espaços urbanos são explorados para passeios e para a comercialização de artesanatos, com exposições livres próximas ao comércio local das cidades, bem como para compra de mercadorias que serão levadas para serem consumidas nas aldeias. Em ambos os espaços, os conflitos territoriais e ambientais são constantes, considerando os pequenos espaços de áreas naturais e nativas e a falta de recursos naturais ideias. A questão de território é marcada por conflitos sociais que envolvem o poder político local, restando aos *Mbya-Guarani* o diálogo em busca da identificação e demarcação de território nestas áreas.

Na aldeia *Y'yrembé*, no período em que esteve localizada junto à fazenda Invernada Campeira, os *Mbya-Guarani* estavam assentados em uma área onde foram construídas algumas casas tradicionais. Ao total foram quatro casas tradicionais feitas de madeira e uma de barro, com cobertura de palha de palmeira e capim santa fé. Na aldeia, vivem quatro famílias, sendo um total de aproximadamente 20 pessoas, mas esse número não é exato, pois os indígenas, por motivos cosmológicos, possuem mobilidade, assim, quando necessário, eles partem para outros lugares em busca de viver uma boa vida.



Figura 21 - Construção de Casa tradicional Autor: Daciene Oliveira

A interação com os donos da fazenda foi constante e diária, pois eles dividiam o mesmo local e alguns afazeres, como o trabalho em roças e plantações e com os animais da fazenda. O ambiente era próprio para a plantação e foi cedido um espaço de terra exclusiva para as plantações tradicionais (coivara). Alguns animais são criados juntamente à aldeia, como galinhas, patos, gansos e cachorros. Há também plantações de pequenas hortas no ambiente destinado para aldeia. Apesar da proximidade da aldeia com as áreas da fazenda, o ambiente onde estava assentada a aldeia diferia significativamente dos demais, pois a área da aldeia tinha um cheiro forte de fumaça, os animais viviam soltos, não cercados com galinheiros, não havia

um ambiente separado para os animais, sendo que animais e pessoas viviam juntos, compartilhando o mesmo espaço.

...todos os seres veem ('representam') o mundo da mesma maneira — o que muda é o mundo que eles veem. Os animais utilizam as mesmas categorias e valores que os humanos: seus mundos, como o nosso, giram em torno da caça e da pesca, da cozinha e das bebidas fermentadas, das primas cruzadas e da guerra, dos ritos de iniciação, dos xamãs, chefes, espíritos etc. (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 239).



Figura 22 - Tatu e Eu



Figura 23 - Jessica - colheita de melancia Autor: Luiz Henrique



Figura 24 - Plantação – horta



Figura 25 - Cultivo da horta

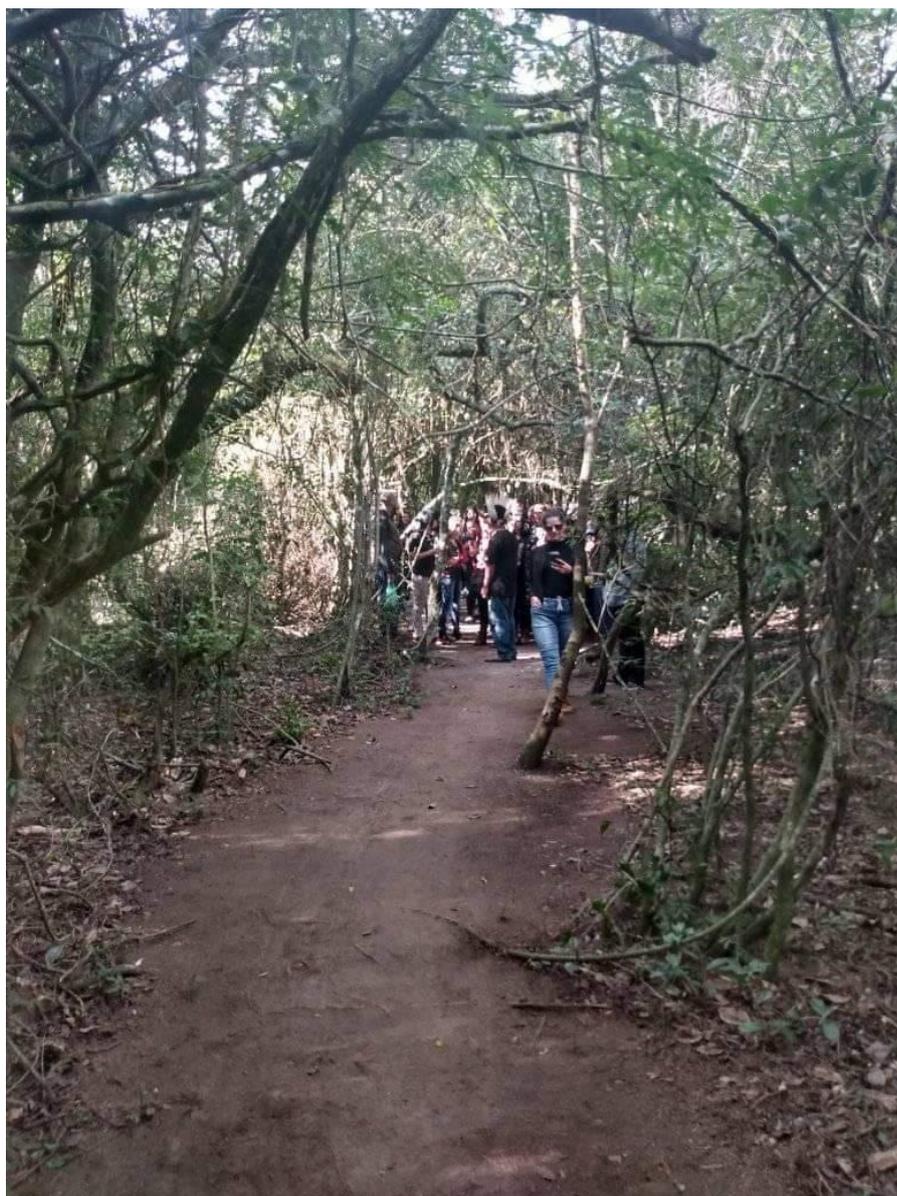


Figura 26 - Trilha

Na aldeia, os indígenas construíram espaços destinados para visitas, um deles é uma pequena trilha onde são feitos passeios com os não-indígenas. O objetivo desse trabalho, segundo o cacique da aldeia, Eduardo Ortiz, é de arrecadar alimentos, brinquedos, roupas, gerar renda através da venda de artesanatos e buscar a interação com os não-indígenas em busca da valorização cultural. Outra forma de buscar essa valorização cultural e interação com os não-indígenas é a visita em escolas da região, quando os indígenas se dedicam em realizar atividades e conversas com os estudantes.

Como já citado anteriormente, a aldeia *Y'yrembé* emergencialmente sofreu a necessidade de deslocamento para um novo espaço, sendo esse o Camping Municipal do Cassino, porém, essa ocasião ocorreu durante a pandemia da Covid-19. A pandemia da Covid-19 em 2020 foi uma experiência duramente vivenciada no âmbito das aldeias de Rio Grande, exigindo adaptação e reformulação dos seus hábitos cotidianos. Com isso, foi necessário buscar por novas formas de reafirmarem seu território e de dar continuidade ao projeto de vivências na aldeia. Como a pandemia impossibilitou a convivência com pessoas de fora dos cotidianos familiares, o mesmo ocorreu na aldeia, restringindo o acesso a apenas seus membros. Dito isso, houve a necessidade de repensar novas formas de trabalhos, de vendas de artesanatos e de estabelecerem diferentes formas de relações com os não-indígenas.

Uma dessas alternativas para a venda de artesanatos, fonte principal de renda dos *Mbya-Guarani*, foi a divulgação via redes sociais, como Facebook e Instagram, em parceria com a página Artivismo Indígena.



Figura 27 - Divulgação Instagram (Artivismoindigena)

A página Artivismo Indígena⁶ divulga artesanatos de diversas etnias indígenas, com a intenção de buscar a valorização dos povos indígenas e propiciar a criação de renda através das redes sociais, meio que vem sendo difundido entre os indígenas para a venda de seus artesanatos e a participação de seus interesses sociais, políticos e econômicos junto aos indígenas e não-indígenas. Com isso, os *Mbya-Guarani* da aldeia *Y'yrembé*, juntamente com a venda de artesanatos, estenderam suas artes para a confecção de camisetas, com a intenção de manter essa atividade em futuros projetos pós-pandêmicos.



Figura 28 - Camisetas e artesanatos

⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/artivismoindigena>>; <<https://www.instagram.com/artivismoindigena/>>.



Figura 29 - Camiseta *Tekoa Yyrembé*

Outra atividade dos *Mbya-Guarani* durante este momento de pandemia foi proporcionada pelo prêmio da Lei Aldir Blanc⁷, onde foram desenvolvidos encontros virtuais, juntamente com o apoio de Grupos de Estudos da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), através do NEABI e Proexc. A ideia do projeto foi de promover um encontro intercultural, onde foi mostrado alguns projetos já em andamento das aldeias na cidade de Rio Grande/RS, assim como outros eventos de participação virtual proporcionados pela universidade, como o Abril Indígena.

⁷ Essa iniciativa tem como objetivo ajudar profissionais e organizações culturais que perderam renda em razão da crise provocada pela pandemia do coronavírus. A Lei prevê repasse a estados e municípios, que irão aplicá-lo em renda emergencial, para profissionais de arte e cultura e, também, para gestão de espaços culturais. O nome da Lei é em homenagem ao compositor Aldir Blanc, vítima da Covid-19. Ele faleceu no Rio de Janeiro, em maio, aos 73 anos (BOLETIM TECNICO 02/2020).

**PRÊMIO IDENTIDADES DA CHAMADA PÚBLICA SECULT/
LEI ALDIR BLANC RIO GRANDE Nº 02/2020**

RESISTÊNCIA CULTURAL INDÍGENA no Rio Grande

12.4 Aldeia Mbya Guarani Y'yrembé
18h - Produção de cerâmica e trocas de saberes (Diana Santa Cruz)
19h30 - A troca de saberes pelo artesanato (Eduardo Ortis)

13.4 – Aldeia Kaingang Goj Tahn
18h - Culinária tradicional kaingang (Geziele Gonvé Leopoldino)
19h30 - A arte tradicional kaingang (Elizandro Nupránh Leopoldino)

14.4 – Aldeia Mbya Guarani Pará Rokê
18h - A construção da Casa de Reza (Karaí Gabriel da Silva)
19h30 - A educação tradicional indígena (Gildo Gomes da Silva)

Inscrições com emissão de certificado:
<https://www.even3.com.br/resistenciaindigenarg/>

Mediação: Apoio:

Figura 30 - Folder de divulgação do evento

As vivências durante esses eventos proporcionaram discussões amplas, sendo abordados diversos assuntos sobre a cultura indígena e suas formas de relações e resistências, suas estratégias de manutenção de suas culturas e modo de vida no momento atual e no passado. É importante pensar que esses momentos colaboram para a escuta, onde os indígenas ocupam esses espaços para falarem de suas culturas, seus costumes, tradições e suas relações com os humanos e não-humanos e com a natureza, mostrando outras possibilidades de relações que não sejam totalmente hegemônicas, como as que se presenciam no comportamento ocidental.

Na aldeia *Y'yrembé*, desde 2020, vem se construindo um espaço para dar continuidade ao projeto de vivências, assim como anteriormente nos outros espaços

já ocupados. Nesse novo local, os *Mbya-Guarani* pretendem explorar o período de veraneio, pois a aldeia está localizada em uma área de balneário, na qual nos verões há um grande fluxo de turistas. Para ilustrar e fazer presente o espírito da arte, os *Mbya-Guarani*, em parceria com o artista Grafiteiro chamado pelo apelido de Etê, produziram um painel artístico de recepção da aldeia.



Figura 31 - Grafite⁸

⁸ O graffiti “assume-se como um veículo de comunicação entre pessoas, um sistema de comunicação visual, com as suas convenções pictóricas, técnicas e ferramentas de execução” (CAMPOS, 2009). No modo popular, o grafite é um tipo de arte urbana caracterizado pela produção de desenhos em locais públicos, como paredes, edifícios, ruas etc. É bastante usado como forma de crítica social e, além disso, é uma maneira de intervenção direta na cidade, democratizando, assim, os espaços públicos. (Escrito por Laura Aidar, Arte-educadora e artista visual em: <<https://www.todamateria.com.br/grafite-arte-urbana/>>).



Figura 32 - Tekoa Yyrembé (Grafite)

Nesse período, os *Mbya-Guarani* seguem na construção de uma aldeia com espaços que possam ser compartilhados com os não-indígenas, assim, as atividades elaboradas no cotidiano se estendem para essas práticas. Desse modo, eles pretendem construir espaços para um museu de arte *Mbya-Guarani*, para apresentação de teatro, venda de artesanatos, entre outras atividades.

Para os *Mbya-Guarani* existe a necessidade de manter seus costumes tradicionais, e um deles é a plantação. Suas ervas sagradas e alimentos são necessários para a manutenção de seu *Nhande Reko*, assim como algumas plantas que possuem significados espirituais, um exemplo disso é que quando os *Mbya-Guarani* gostam de um lugar e sentem que esse lugar será o lugar onde irão ficar, planta-se uma muda de bananeira e erva-mate.



Figura 33 - Muda de bananeira Autor: Cacique Eduardo

Os *Mbya-Guarani* possuem uma relação muito próxima e sagrada com a erva-mate, sendo o consumo de erva-mate é diário. Eduardo contou a lenda da erva-mate que diz que

Certa vez a tribo precisou se mudar de lugar pois suas lavouras não produziam mais, e a caça estava escassa, um velho índio se recusou a seguir adiante e decidiu ficar sozinho, sua filha a bela e jovem Ari Jari permaneceu junto a ele, sua atitude de amor com o pai mereceu ser recompensada, e um dia lá chegou um Karai desconhecido, ele perguntou a Jari o que a deixaria feliz, ela respondeu, que seu pai disse que desejaria ser forte para seguir adiante e levar Jari ao encontro da tribo que partiu, o Karai então deu ao velho uma planta muito perfumada ensinou como plantar, colher, secar as folhas, triturar e colocar a erva em um porongo e depois acrescentou água quente ou fria e tomou essa infusão. O Karai falou, terás

nessa bebida uma companhia saudável mesmo nas horas solitárias, foi assim que nasceu a erva-mate.

Com essa bebida o índio logo se recuperou e decidiu fazer uma longa viagem para reencontrar sua tribo. Lá chegando, foi recebido com muita alegria. Mais tarde, a tribo toda adotou o costume de beber a infusão gostosa e amarga da erva-mate, também costumavam jogar um punhado na fogueira, pois dizem que em dia de tempestade acalma um pouco. Os *Mbya-Guarani* consideram a árvore da erva-mate sagrada, um presente para o seu povo dado por *Nhanderu*.

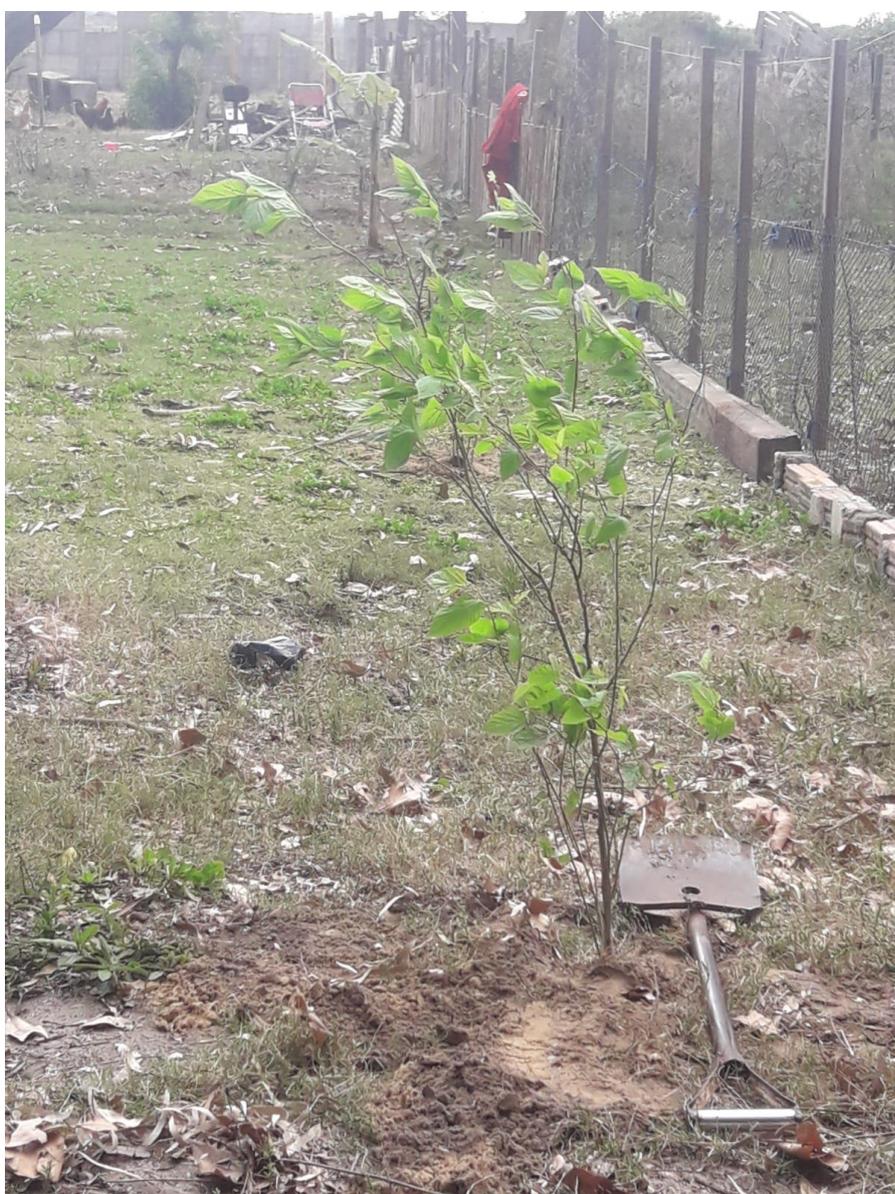


Figura 34 - Muda de erva-mate Autor: Cacique Eduardo

Os *Mbya-Guarani* da *Tekoa Y'yrembé*, em busca de construir a aldeia, sofreram com a necessidade de se deslocarem por diferentes lugares, sendo por motivos cosmológicos ou por conflitos, reiterando que a mobilidade é uma constante entre os *Mbya*. A *Tekoa Y'yrembé* segue construindo o seu espaço, em busca de manter a cultura *Mbya-Guarani* e dar continuidade aos seus sistemas culturais, sociais, econômicos e cosmológicos através de seus modos de vida, *Nhande Rekó*.



Figura 35 - Arte Yyrembé (Jessica)

4. VIVÊNCIAS NAS ALDEIAS INDÍGENAS *MBYA-GUARANI*

4.1. Vivências e resistências

A vivência nas aldeias permite que os *Mbyá-Guarani* busquem formas alternativas de estabelecerem seus territórios e se reproduzirem culturalmente. O trabalho de pesquisa nas comunidades *Mbyá-Guarani* desenvolveu-se sobre a perspectiva de acompanhar as vivências nas aldeias e suas relações com o meio ambiente. Para tanto, foram consideradas as percepções tanto dos indígenas quanto dos visitantes: os indígenas como agentes de transmissão dos conhecimentos e os visitantes como agentes receptores. Considera-se especialmente as trocas entre esses grupos, sejam econômicas e/ou culturais e sobre a ótica da transformação do pensamento moderno com o meio ambiente e as práticas sociais da atualidade.

A partir disso, os *Mbya-Guarani* têm procurado formas de resistir nesses contextos. A forma de subsistência da maioria das populações *Guarani* se dá a partir da relação estabelecida diretamente com as cidades, sendo obtidos nesses espaços alguns dos alimentos e objetos consumidos por eles. Adicionalmente, são nesses espaços urbanos que os *Guarani* vendem seu artesanato, obtendo dinheiro necessário para a aquisição de alimentos e objetos que precisam ser comprados na cidade. Sobre os *Guarani*, Elizabeth Pissolato (2016, p. 107) menciona que a interação entre as aldeias e a cidade é relevante, já que é nesse último espaço onde “se pega dinheiro”, não só pela venda de artesanato, mas pelos pagamentos de alguns trabalhos e benefícios de programas sociais governamentais aos quais eles têm acesso. As idas às cidades também resultam relevantes, já que, como registrou Evaldo Mendes da Silva (2010, p. 226), os *Guarani* manifestam se alegrar quando “passeiam na cidade” e veem coisas que não existem nas aldeias, como uma forte movimentação de pessoas e objetos.

Nas cidades próximas, como Rio Grande/RS e Pelotas/RS, é possível perceber a presença constante de crianças, jovens e adultos indígenas pelas ruas. Alguns estão apenas caminhando, procurando fazer suas pendências na cidade, enquanto outros estão oferecendo seus artesanatos. A venda de artesanato na cidade de Rio Grande se dá no chamado “centro da cidade” e em pontos turísticos, como a Praia do Cassino durante o verão, sendo essa uma outra forma a partir da qual os

Guarani se vinculam com os não-indígenas, além de representar uma forma adicional de renda. A partir da venda de artesanato e apresentação dos corais em espaços urbanos, é gerado um breve contato entre não-indígenas e populações *Guarani*.

Outra forma de contato entre indígenas e não-indígenas é através das visitas nas aldeias, que são permitidas mediante contato prévio. Os indígenas não cobram para a visita, mas pedem uma pequena ajuda, sendo ela em dinheiro ou em alimento.



Figura 36 - Turma dos escoteiros



Figura 37 - Turma da escola Cesan

O passeio é feito com a companhia de um guia da comunidade. Assim, todas as organizações dos eventos na aldeia são elaboradas pelos próprios *Mbyá-Guarani*, com o objetivo de arrecadar doações, vender artesanatos e valorizar a sua cultura frente aos *Juruás*. Nas atividades, os visitantes são guiados por trilhas na mata, enquanto são fornecidas explicações sobre manejos de armadilhas e o uso de diversas plantas. São apontadas as árvores utilizadas para construção de casas e outros instrumentos, como, por exemplo, o arco e flecha. Além do uso prático, também são evocados os usos simbólicos de cada recurso encontrado na mata.

Há, também, uma preocupação por parte dos *Mbyá-Guarani* em transmitir, através de contos e conversas, alguns conhecimentos-chave para a preservação e os ensinamentos da sua cultura. E para eles, a preservação da cultura é, conseqüentemente, a preservação do meio ambiente, no sentido de viver junto, compartilhar, fazer parentes multiespécies, o que faz parte da sua cosmologia, suas formas de viver e habitar o mundo. Trata-se da relação com o meio ambiente, na qual não há separação entre cultura e natureza e as relações de respeito e troca com outros entes não-humanos – esse entendimento de preservação se difere da concepção ocidental moderna.



Figura 38 - Explicação sobre a Palmeira



Figura 39 - Atividade com arco e flecha



Figura 40 – Canto

A integração com visitantes é importante para a obtenção de recursos para o sustento das comunidades, principalmente para a aquisição de alimentos via venda de artesanatos. E a demanda pelos alimentos do comércio é grande, posto que a aldeia em estudo foi (re)estabelecida recentemente e ainda está em fase de implantação da sua horticultura tradicional, baseada no sistema de coivara. Além disso, é um território muito reduzido para viver da caça, agricultura e extrativismo, principalmente da caça, sem falar que são áreas ambientalmente degradadas.

Como medida de proteção cultural, os *Mbyá-Guarani* mantêm em segredos vários aspectos do seu sistema xamânico-cosmológico. Assim, os aspectos mais sagrados não são expostos nesses eventos. E outros aspectos são retrabalhados de forma didática para uma compreensão mais fácil por parte dos visitantes, isso é, elaboram práticas pedagógicas como uma forma de ensinar a partir do olhar dos *Juruás*. Alguns deles, inclusive, são retrabalhados para evitar estigmatizações.

Os eventos observados até o momento, nas duas aldeias, foram organizados para atender grupos de no máximo 40 pessoas. Esse é um cuidado para evitar impactos ambientais, como o acúmulo de lixo e a destruição do ambiente no entorno das trilhas, que poderia ocorrer caso houvesse um número elevado de pessoas. Outro cuidado é quanto ao tempo de duração dos eventos, que varia de quatro a oito horas, sendo esse tempo dividido em diferentes atividades. Essas vivências ocorrem eventualmente, de acordo com as demandas dos visitantes e as necessidades dos organizadores. Não há um calendário programado, mas podemos dizer que os eventos ocorrem esporadicamente, com acentuação nos meses de abril e maio, por se tratar de um período de comemorações da cultura indígena. Assim, as atividades não impactam as demais atividades do cotidiano das aldeias e pouco impactam o ambiente visitado.

Ao percorrer as trilhas, o visitante observa muitos artefatos da cultura material do grupo. Entretanto, os indígenas têm o cuidado de manter em segredo os aspectos mais importantes, sendo que no lugar dos itens originais são apresentadas apenas algumas réplicas, sem o emprego dos materiais de caráter sagrado. Assim, armadilhas, construções, ferramentas e modos de plantios são apresentados como alegorias didáticas, pois os aspectos sagrados não estão atribuídos para esses objetos. Sobre o artesanato do grupo, é importante destacar que o artesanato

oferecido aos visitantes difere significativamente do que é usado cotidianamente. O artesanato tradicional é bastante discreto, mas o que é oferecido aos visitantes se destaca pela força das cores, posto que os *Mbyá-Guarani* imaginam que na estética dos não-indígenas o colorido é que confere beleza.



Figura 41 - Armadilha na trilha Autor: Daciene Oliveira

O mesmo ocorre com os alimentos típicos oferecidos. Nas atividades são oferecidos o *xipá* (bolo frito), *aróca* (suco de mel), *mandió bity* (mandioca assada), *jety bity* (batata doce assada), *urú bity* (frango assado), *mbojapé* (pão tradicional) e *avaxi*

bity (milho assado). Muitos deles foram servidos regados com mel (*eí*). A escolha desses alimentos, em vez de outros, é feita de forma a evitar estigmatizações. São escolhidos apenas os alimentos que são culturalmente agradáveis também aos visitantes.

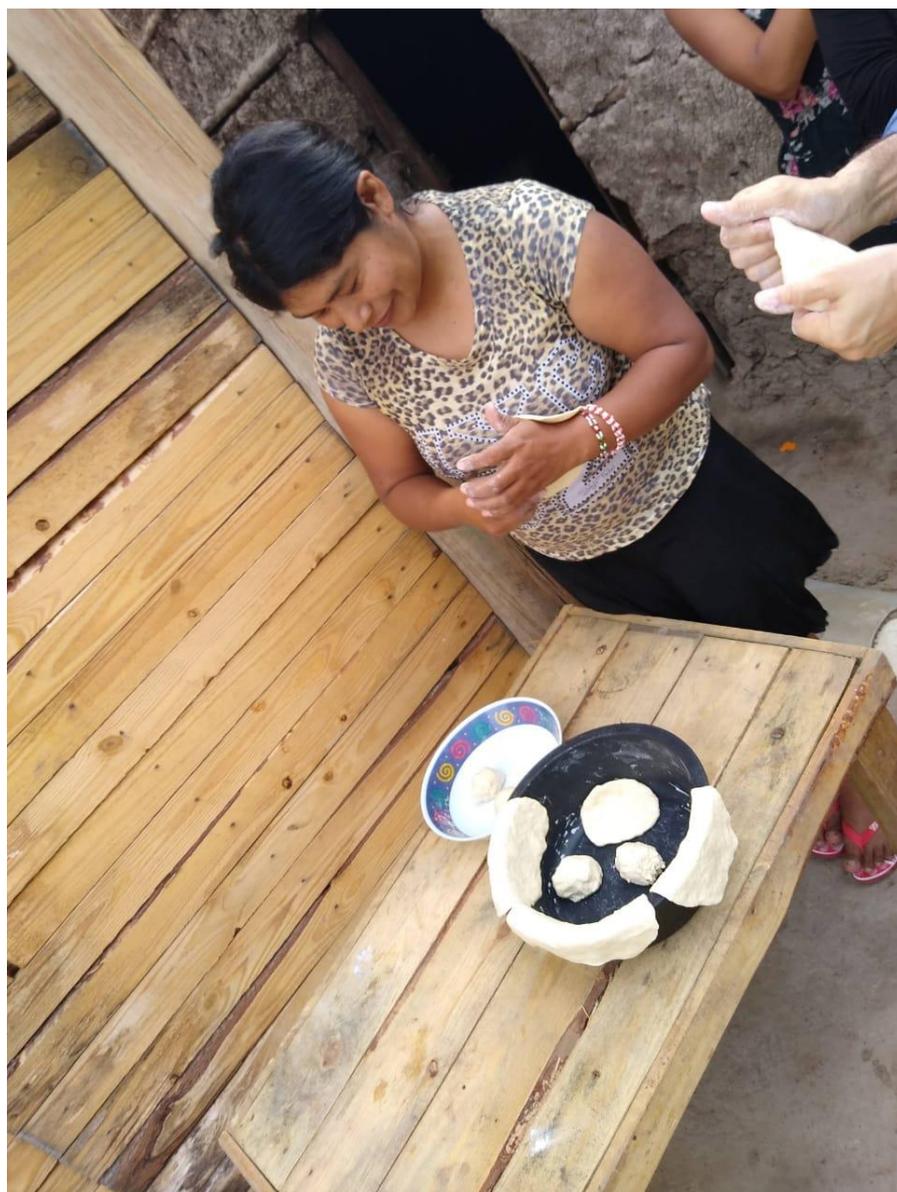


Figura 42 - Preparação do Xipá



Figura 43 - Fritando Xipá

Em todas as atividades propostas aos visitantes, os *Mbyá-Guarani* tecem algumas falas com explicações pontuais sobre o que estão mostrando, sempre encaixadas em um discurso mais amplo de valorização da sua cultura. Muitos visitantes fazem perguntas (inclusive perguntas preconceituosas) e os anfitriões se esforçam ao máximo para responder satisfatoriamente. Os *Mbyá-Guarani* são muito divertidos e brincalhões. Risadas fazem parte das atrações.



Figura 44 - Roda de conversa

Os *Mbyá-Guarani*, por uma questão cosmológica (TEMPASS, 2012), não retiram da natureza mais do que precisam. É uma atitude de reciprocidade. A natureza fornece tudo que eles culturalmente precisam e por isso ela deve ser tratada com profundo respeito. E isso é sempre destacado nos seus discursos. Eles sempre destacam que, diferentemente dos *Juruás*, eles sabem preservar a natureza. E inclusive dão dicas de manejo para os visitantes. E chega a ser curioso quando, diante de armadilhas preparadas didaticamente na trilha, o foco do discurso não é a morte de um animal, mas a preservação da vida das espécies e, mais do que isso, discursos sobre a qualidade de vida que os animais devem ter. Então, com essas oportunidades, os visitantes podem conhecer e entender sobre a natureza e sobre outras culturas de forma holística, possibilitando que os seres humanos, através da interação, possam perceber-se como parte da natureza, senti-la e apreciá-la.

As atividades de vivências nas aldeias partem das dificuldades econômicas dos indígenas impostas por novas necessidades de consumo, as quais os sistemas organizacionais internos dos grupos não dão conta de suprir. Dessa maneira, eles se veem cada vez mais dependentes da aquisição de bens do mercado regional, tendo que obter renda de alguma forma. Diante dessa realidade, os indígenas buscam

nessas atividades formas alternativas de atender suas necessidades e estabelecer inserção social. Além da necessidade de complementar carências econômicas, os indígenas também se apoiam em motivações bastante fortes relacionadas à ordem cultural e ecológica.

Quando os indígenas *Mbya-Guarani* ocuparam a região de Domingos Petrolina, o objetivo inicial e principal era o resgate de atividades sociais e práticas culturais tradicionais nessa região e a afirmação pelo território. Com o desenvolvimento da aldeia, as necessidades encontradas e a procura dos não-indígenas em conhecer as aldeias, os indígenas perceberam que existia potencial para explorar outras formas de contato com os não-indígenas e começaram a desenvolver as atividades de vivências de forma tímida. Os primeiros não-indígenas a participarem das atividades de vivências foram estudantes da FURG em 2017, assim deu-se o início de um projeto de vivências nas aldeias e logo um projeto de visitas em escolas do município de Rio Grande.

Diante dessas observações, é importante destacar como as percepções dos indígenas e dos não-indígenas se encontram a partir desses contatos, visto que ao conversar com os visitantes sobre as atividades alguns relatam que se sentiram um pouco decepcionados por acreditarem, ainda que não em sua totalidade, que se deparariam com os indígenas com uma “aldeia típica”. Outros, porém, demonstraram se penalizar diante da situação precária em que viviam os indígenas, imaginando ser esse um retrato da vida cotidiana dos indígenas. Surgiu, também, o questionamento sobre o uso de roupas e outros produtos que, aparentemente, não eram aceitos pelos visitantes como sendo algo indígena.

Outra questão é apresentada sobre as pessoas da própria região, que disseram não conhecer esses indígenas e imaginavam que eles pudessem causar “problemas” para a comunidade local. Isso demonstra que há certo desconhecimento, por parte da população como um todo, seja acerca do modo de vida atual nas comunidades indígenas, seja sobre as diferenças entre indígenas e não-indígenas. Essas questões são abordadas pelos próprios indígenas, que consideram que essas situações são positivas e possibilitam oportunidades para mostrar que o indígena atual é diferente do indígena do imaginário social. Já por outro lado, de forma geral, a

grande maioria dos visitantes agradeceram a oportunidade de visitar as aldeias, deixando a impressão de que foram afetados positivamente com a experiência.

Por parte dos indígenas, essas experiências são pensadas como uma nova forma de interação com os não-indígenas. Em uma primeira análise, considera-se a necessidade de obter renda através dessas visitas, mas os indígenas também se dizem satisfeitos em poder apresentar sua cultura e buscar a valorização de suas práticas. Os indígenas interagem de modo bastante intenso com os não-indígenas e relatam que sua relação com os visitantes não traz estranheza de sua parte, ao contrário, se alguma estranheza ocorre, ela se dá por parte dos visitantes, em função de seu imaginário e das expectativas em relação à comunidade visitada.

Portanto, infere-se que a relação harmoniosa entre visitantes e visitados e o grau de satisfação da comunidade receptora com as atividades estão intrinsecamente relacionados ao respeito às regras e à cultura dos visitados. No entanto, as visitas são uma oportunidade para os não-indígenas confrontarem suas imagens e seus estereótipos com a realidade, embora os indígenas defendam que a realidade deva ser confrontada por meio de conversa e convivência e não apenas por contemplação.

4.2. Arte e Artesanato: significados, trocas e comércio *Mbya-Guarani*

Para compreender as sociedades humanas, uma das possibilidades é a observação do mundo material, os objetos, as “coisas”. O conhecimento preservado no conjunto de objetos de uma sociedade revela e orienta sobre os valores e o contexto social de um determinado grupo. Através dos objetos, os grupos sociais constroem suas identidades, ampliando seu conhecimento do mundo e suas relações entre si, com o seu meio natural e sobrenatural, buscando revelar mensagens que descrevam os objetos e suas dimensões, sendo elas físicas, ecológicas, sociais, práticas e simbólicas e suas histórias.

No que diz respeito à compreensão sobre as trocas de saberes nas sociedades indígenas, mais especificamente das comunidades *Mbya-Guarani* que vivem no Rio Grande do Sul e as suas articulações sociais com as sociedades

capitalistas, percebe-se que apesar de suas distinções étnicas, existe uma proximidade quanto as trocas materiais e um relacionamento constante que se sociabiliza por meio material. Isso possibilita perceber a dinâmica social que mantém este mercado a partir de seus próprios termos e compreender a sua cultura, na busca por conhecer quais são e como se caracterizam os objetos e como esses objetos circulam e são percebidos em suas comunidades. Dessa forma, são reveladas as sociabilidades entre os *Mbya-Guarani* e as sociedades englobantes.

Olhar para a circulação de objetos dos *Mbya-Guarani* permite visualizar suas relações. Uma das formas de estabelecer relações é através das ações de movimento de dar, receber e retribuir, o que podemos chamar de dádiva ou o dom de se oferecer gratuitamente algo (MAUS,1974). Assim, essas trocas ou doações materializam os vínculos, estabelecendo os contatos sociais. Esse modelo se aplica ao estudo dos objetos entre os *Mbya-Guarani*, considerando sua base de pensamento atrelada a seus mitos. Fatores como reciprocidade e generosidade são um dos valores explícitos que estão na base da construção das trocas e na formação social dos *Mbya-Guarani* (CADOGON,1992).

Nas sociedades capitalistas, as trocas mercantis são designadas geralmente pela troca de objeto por dinheiro e determinam o começo e o término da relação social envolvida. As coisas possuem valor monetário e se diferenciam pelo valor entre elas, onde o valor simbólico não é significativo de maneira ampla e as coisas apenas são trocadas entre pessoas e substituídas logo que necessário. Com os *Mbya-Guarani*, essas trocas são organizadas para que a sua essência de reciprocidade não seja abalada, ocorrendo simultaneamente com esse fator da relação social, assim sempre haverá um contexto para esse fato (CODAGON, 1992, p. 18).

A cosmologia *Mbya-Guarani* está centrada no mundo divino. Para entender a sua relação com o mundo natural, é necessária uma breve compreensão dos conflitos e imperfeições, como doenças, fome e dificuldades que pertencem ao mundo dos homens. Para eles, as coisas naturais não são objetivadas, elas pertencem ao divino, aos animais, aos vegetais – qualquer elemento da natureza se enquadra nesse plano (VIVEIROS DE CASTRO,1993).

A compreensão do espaço e da organização social dos *Mbya-Guarani* é necessária para pensar nas trocas dos objetos e como eles são concebidos. Os significados dos objetos, para os *Mbya*, e suas classificações e categorias são essenciais para a formação cosmológica dos grupos. Assim, é preciso entender as trocas e como elas ocorrem e o significado que possuem. Os objetos distinguem-se pelos elementos sociais e pelos espaços, como os domésticos e os de rituais, que fazem parte da íntima estrutura. Aquilo que é para trocas ou para relações comerciais tem suas diferenças implícitas na estética dos objetos e suas expressões. A fabricação dos objetos e o seu uso possuem significados específicos para os *Mbya-Guarani*, pois eles expressam através dos objetos e em sua estética, o necessário para a aceitação divina do ritual xamânico.

Entre grupos distintos, as trocas são intercambiadas por um sistema considerado como troca mercantil, ou seja, essas trocas são feitas através da venda de mercadorias, as quais são oferecidas em troca de moeda. Essas trocas apenas são realizadas em contato com outros grupos, como a sociedade englobante. Essa prática é considerada externa de acordo com o sistema de mediação de trocas tradicional entre os *Mbya-Guarani*, o qual é mantido de acordo com a solidariedade. Assim, os *Mbya* apenas mantêm relação comercial com os *Juruás*.

Esse comércio ocorre pela produção dos artesanatos, que possibilita as trocas entre os *Mbya* e os não-indígenas. Os artesanatos são consumidos como símbolos culturais significativos e essa prática é utilizada pelos indígenas de diversos grupos como fonte de troca para a aquisição de moeda. Essas atividades foram influenciadas por lideranças políticas, como FUNAI, ONGs e entidades que estão em constante relação de intermédio entre os indígenas e os não-indígenas. Segundo os indígenas da aldeia *Y'yrembé*, os artesanatos comercializados possuem características distintas dos objetos tradicionais, como os de rituais. Eles são produzidos exclusivamente com a intenção comercial, um dos artesanatos mais fabricados é os *vicho ra'naga*, que são miniaturas de animais esculpidos em madeira.

A escolha dos artesanatos para o comércio se dá com cuidado, pois esses não podem revelar as características tradicionais, as quais estão presentes nos objetos de uso tradicionais ou xamânicos não comercializáveis e considerados sagrados. Os artesanatos possuem características associadas a comercialização,

com estratégias articuladas para estabelecer relação entre os *Mbya-Guarani* e os outros grupos. Os artesanatos principais são o *ajaka*, *vicho ra'anga*, *flauta*, *chocalho*, *colares*, *brincos*, *pulseiras*, *arco e flecha*. Os *ajakas* abrangem os diversos tipos de cestarias, muito comercializados, que se diferenciam pelo trançado, pela forma e pelos desenhos. Os *vicho ra'anga* são as esculturas em madeiras em forma de animais, que representam a fauna nativa.



Figura 45 - *Vicho ra'anga* – onça e filhotes Autor: Daciene Oliveira

O artesanato, hoje, ocupa um lugar de destaque para a população, constituindo-se como a principal fonte de subsistência para os indivíduos desse grupo e para toda a comunidade. Mergulhar no universo do artesanato é mergulhar no universo de algo que mantém e sustenta o cotidiano e a continuidade dos grupos indígenas, sustento que não se dá apenas no nível econômico, pois o artesanato é o conjunto de práticas que envolve a base da vida desse povo, promovendo-os também culturalmente.

Contudo, de acordo com as relações de trocas mercantis citadas, esses objetos são produzidos e pensados para servir a esse processo. Dessa forma, eles são distintos em produção, forma e significados dos objetos que internamente

circulam nas aldeias *Guarani*. Esses objetos retratam e viabilizam os significados voltados para a modalidade de mercado e como esses refletem para essas sociedades. Desse modo, alguns objetos, para os *Mbya-Guarani*, podem ser revertidos em mercadoria, sendo importante conhecer quais são os critérios que facilitam a adição de alguns objetos no mercado e quais critérios os diferenciam dos demais objetos.

Os cestos são vendidos em torno de R\$ 10 a R\$ 15, dependendo do tamanho. A preocupação dos *Mbya-Guarani* está em vender o que for possível e no valor que for possível para conseguir moeda e adquirir os bens de seus interesses, na maior parte das vezes, apenas comida. Existe uma pressa na venda, pois não se tem muito espaço para guardar o artesanato em casa, pois ao ar livre, em pouco tempo, os *ajaka* vão se deteriorando, desbotando as cores por causa da exposição do sol e vento. As fasquias escurecem pela umidade, “criando um mofo”, ou tornam-se quebradiças e ressecadas com o calor. Os cestos que apresentarem essas características tornam-se mais difíceis de serem vendidos, pois perdem sua qualidade. Outra razão que é a principal motivação para a venda é para juntar dinheiro para gastar em comida, pois os *Mbyá* não costumam fazer reservas de alimentos, aliás, eles não fazem acúmulos de bens nenhum. Quando se encontram nos acampamentos para vender os artesanatos, aguardam a venda de um ou outro item que viabilize a alimentação do dia. Como as vendas são restritas, tudo que é produzido acaba mesmo se convertendo em alimentos.



Figura 46 - *Ajaka* (cesto)

O *vicho ra'anga* é um tipo de artesanato que inclui esculturas de animais conhecidos pelos *Mbyá-Guarani*, além dos *ava ra'anga* (*ava* - homem; *ra'anga* - imagem), esculturas de madeiras de imagem de índios. Assim como os *ajaka*, os *ra'anga* são objetos criados para a comercialização. Essas esculturas são miniaturas que vão de 2 a 20 cm de comprimento, esculpidas em madeira macia, e na fase final da produção os detalhes dos *vicho ra'anga* são o diferencial, pois sua elaboração se dá a partir da técnica da pirogravura, sendo utilizadas madeira clara e maleável (adequada para esculpir), feita no final quando a peça fica pronta.

Com essa técnica, são desenhadas e pintadas, na parte superior da peça, detalhes como olhos, unhas e contornos de penas. Além disso, os *vicho ra'anga*

representam os animais que não podemos ter por perto, pois em grande parte são animais que vivem na selva ou em matas, onde as relações dos seres humanos não são constantes. Com isso, o artesanato possibilita a presença dos animais de uma forma mais próxima. Essa possibilidade aproxima os seres humanos da natureza, ajudando a despertar as relações entre humanos e animais, assim como outros entes da natureza.



Figura 47 - Bichinhos (araras)

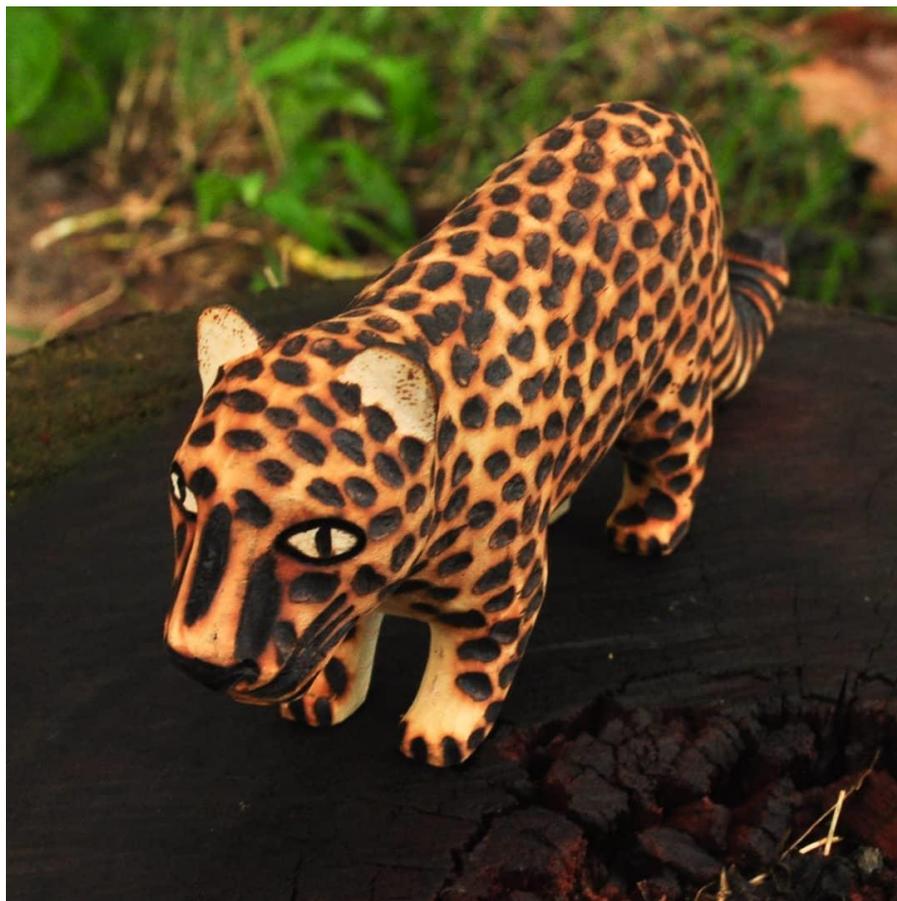


Figura 48 – Onça

Os *Mbyá-Guarani* exploram o imaginário ocidental do “índio” com a produção e comercialização do artesanato. A imagem do índio ecológico é favorável aos *Mbyá-Guarani*, pois é um estereótipo positivo dos indígenas. Os indígenas utilizam espaços como feiras, calçadas de centros comerciais, eventos universitários e locais de turismo para expor os seus artesanatos. Esses espaços são escolhidos porque, além de serem lugares onde há um grande fluxo de pessoas, o público que circula por esse ambiente possui a intenção ou tem interesse por artigos/artefatos que representem diferentes culturas ou, ainda, possuem poder econômico de compra, pois são locais estratégicos para a comercialização.



Figura 49 - Exposição de Artesanato – FEARG/2019

Autor: Daciene Oliveira

Os objetos aptos a entrar na circulação pela via mercantil são aqueles que não possuem alma ou princípio vital. Esses objetos são considerados significativos enquanto aquilo que é interno e pode ir para o exterior, são objetos que não correspondem aos modelos criados por *Nanderu* (Deus) e não possuem valor simbólico. Os objetos convertidos em artesanato são representações do mundo dos homens, que criam uma imagem dos *Mbyá-Guarani*, existindo dois lados nas trocas comerciais, pois de um lado demonstra uma imagem tradicional de índio e de outro oferece a possibilidade dos *Mbya* serem percebidos e valorizados por serem indígenas.

Os artesanatos são entendidos e produzidos como objetos objetivados, mas também não deixam de carregar elementos que revelam a identidade *Mbyá-Guarani*. É possível dizer que os *Mbyá-Guarani* se encontram distribuídos para fora da sua sociedade por via do artesanato, do *ajaka* e dos *vicho ra'anga*, pois como bem disse Weber (2002), uma parte expressiva de nossos raciocínios são automáticos e infraconscientes e encarna-se mais em objetos e em procedimentos do que exposições. Nesse sentido, os *Juruás* são os principais parceiros da modalidade de troca.

O artesanato tem uma grande importância econômica, é um objeto endógeno por excelência que vai atuar nas relações mercantis. E apesar desse objeto ser pensado e produzido para ser objetivado, ser mercadoria, é marcador de identidade e significados. O artesão passa a ser significativo na relação entre os de dentro e os de fora, além disso tem exigido uma nova articulação nas relações internas para conformar a atividade econômica, suas implicações nas regras sociais tradicionais. Por outro lado, os bens industrializados da sociedade englobante são de grande interesse para os *Mbyá-Guarani*, alguns desses são tratados como simples objetos de consumo e são rapidamente descartados. Os *Mbyá* dificilmente compram roupas, eles utilizam as doações recebidas nas aldeias. Não há preocupação em usar calçados, apenas quando é muito frio, quando precisam sair ou quando recebem visitas. São usados e descartados da mesma forma que as roupas. Esses artigos não possuem valor simbólico e não fazem parte da construção da pessoa *Mbya-Guarani*.

Quando é possível usar o dinheiro além da alimentação, os *Mbyá-Guarani* compram alguns objetos industrializados. Entretanto, esses objetos, quando entram nos grupos, passam a ter valores diferentes, não possuem os mesmos significados e valores que tinham para a sociedade capitalista. A maior parte é destinada a rádios, televisões, bicicletas, relógios e celulares e normalmente são comprados usados. Esses objetos circulam intensamente entre eles, são trocados entre si por outros objetos ou por alimentos. Contudo, o que pode ser trocado por um rádio tem que ser equivalente a ele, como, por exemplo, um relógio, uma ferramenta de trabalho, um sapato ou alguns quilos de alimento. O dinheiro não serve para negociação, assim como não tem significado e valor aquilo que estão trocando. Os celulares sofisticaram a comunicação entre as aldeias, já havia muita circulação de informação entre eles e

o celular só contribuiu com isso. Nessa relação com o outro, os objetos são significativos enquanto mediadores e interferem significativamente nas relações.

4.3. As cerâmicas *Mbya-Guarani* - *Tekoa Y'yrembé*

Para os *Mbya-Guarani*, o contato com o barro é mais do que uma matéria-prima de construção, eles atribuem ao barro significados cosmológicos. Eles têm a cosmovisão como base para construir o modo de vida, onde suas crenças se estabelecem pela ligação entre o meio e os seres que nela habitam.

A postura *Mbyá-Guarani* de interação diante da vida é determinante, considerando haver um equilíbrio natural no universo. Para eles, a palavra/imagem inspirada projeta o “futuro” e o futuro é escrito pelo *Guarani* só quando profere a palavra com a intenção de remeter seu poder simbólico no sentido da matéria que a acolherá, criando um espaço de participação ativa na sua realidade (ALONSO, 2016). Disso, as ligações entre índios, natureza, palavra e artefato são construtoras do presente e futuro, e o que um artigo é hoje dentro de certa situação sociocultural já é resultado do que eles, poeticamente, determinaram ontem. Esse mesmo objeto pode vir a ser outra coisa amanhã, ter outra significação, dependendo do desígnio da palavra que poderá ser dirigida a ele (item material) pelo *Mbyá* (ALONSO, 2016). Assim, os *Mbyá-Guarani* seguem as orientações sociais e culturais pela categoria reflexiva e memorial que aparece pela cosmologia, que são intermediadas por mitos e perpassadas educacionalmente dentro de sua sociedade.

Devemos considerar que toda prática de construção de um objeto é um modo de exercitar e fortalecer a memória do indivíduo e também a de seu grupo. Assim, através das produções cerâmicas, mesmo havendo atualmente um certo distanciamento dessas produções entre as aldeias indígenas, pois são poucas aldeias que continuam com a prática da produção cerâmica, busca-se o resgate das práticas ceramistas da cultura indígena *Mbya-Guarani*, revelando-se em suas atividades diárias, tendo como principal atenção o envolvimento das crianças com as práticas culturais tradicionais. Como diz o Cacique Eduardo, “*é importante manter casinha de*

barro na aldeia, para as crianças poder ver, poder saber como se faz casinha”. E assim completa seu Teófilo (Xamã), “que o índio só está pronto pra casar quando sabe construir a sua própria casa”.



Figura 50 - Casa de Barro Autor: Daciene Oliveira

Para a produção cerâmica, os *Mbya-Guarani* utilizam diferentes tipos de argila ou barro, que pode possuir cor acinzentada ou avermelhada. Conforme os *Mbya-Guarani*, o barro de cor acinzentada é rico em composto alumínio (Al), com propriedades que tornam o polimento das peças mais brilhantes. Os fatores cosmológicos estão diretamente ligados as produções dos *Mbya-Guarani*, tendo como guia para suas construções fatores espirituais e simbólicos revelados através dos sonhos. Os *Mbya-Guarani* produzem apenas aquilo que está de acordo com os seus sistemas xamânicos e cosmológicos, pois é através desses aspectos que são reveladas as capacidades e as relações sociais e econômicas dos grupos.

No caso dos indígenas da aldeia *Yyrembé*, tanto as mulheres quanto os homens produzem artefatos cerâmicos. Mas as peças começaram a ser produzidas por Diana, esposa do Cacique Eduardo, vinda da Argentina, que aos poucos está

passando os conhecimentos de como lidar com o barro e as técnicas de produção para aqueles que têm interesse com as práticas em barro. Contudo, entre os *Mbya-Guarani* existe um fator que determina se a pessoa tem o “dom” de ser ceramista ou não, que é revelado na hora da queima das peças. De acordo com a cosmologia dos *Mbya*, a pessoa é revelada como ceramista se as peças da primeira queima não se quebrarem ou sofrerem rachaduras.

Diana, diz que para ver a qualidade do barro (matéria-prima) é bom ir amassando com a mão e vendo se está seco ou não, mas cada pessoa tem que saber qual a melhor textura para fazer um objeto (artefato), “*porque a pessoa sente e sabe quando está bom [...] apertando assim, entre os dedos, e vendo se dá de modelar para fazer um bixinho ou um pote*”.

A preparação da massa para a cerâmica é feita com as mãos, amassando bastante, isso faz o barro ficar mais consistente e reduzir a plasticidade, tornando-se mais maleável para “pegar forma”. Normalmente, eles não adicionam outros compostos ao barro, mas às vezes podem adicionar cinzas das queimas de fogueiras, dependendo da madeira que foi queimada, o que fazem normalmente para dar consistência. Mesmo que as atividades de produção de cerâmicas pareçam simples quando descritas, seu fazer é dotado de complexidade e de um saber preservado passado de geração em geração, abrangendo conhecimentos da terra e seus ciclos. Os saberes cerâmicos são sofisticados, fazendo ligações dos entendimentos da terra enquanto um ser vivo, com quem se pode aprender e conversar.

Para os *Mbya-Guarani*, os objetos cerâmicos possuem características econômicas e simbólicas, sendo alguns artefatos atrelados a rituais xamânicos, como os cachimbos ou *Petyngua*, como chamado na língua *Mbya-Guarani*. O significado da palavra *Petyngua* vem de “*Pety*” que significa fumo e “*-gua*” que tem sentido de lugar, continente (MARQUES, 2012, p. 98), ou seja, lugar do fumo. O *Petyngua* possui basicamente três partes distintas: a piteira, onde se coloca a haste de bambu; o forninho central, onde vai o tabaco; e o lugar que se segura o cachimbo na parte distal. A forma mais recorrente de *Petyngua* “é aquela composta por uma crista” (ASSIS, 2006, p. 204), podendo haver decorações ou não.

Os *Mbya-Guarani* acreditam que só o *petyngua* de barro está habilitado a proporcionar o contato através do *tataxima*, a sua fumaça sagrada, que é como uma “ponte comunicacional” entre os mundos. Através do *petyngua*, a *tataxima* é baforada pelo pajé e alcança *Nhanderu*. Apesar dessa peça também poder ser feita de madeira, só a de cerâmica pode participar dos seus rituais, atribuindo-se a ela uma especificidade. Ressalta-se, então, haver uma importância que a caracteriza como um bem patrimonial valorizado no que diz respeito ao seu resguardo e uso. Os *Mbyá-Guarani* aí percebem que há algo especial nessa matéria-prima que outros insumos não têm e que, de algum modo, favorece-os. Por isso, dá-se continuidade até hoje a sua construção e utilização.

O *petyngá* é o objeto ritualístico sagrado do guarani, está entre os mais significativos “por si o cachimbo possui capacidades agentivas pelo fato de produzir fumaça que inspira discursos sábios demonstra apenas uma das potencialidades envolvidas nesta agência” (MARQUES, 2012 p. 108).



Figura 51 - *Petyngá* - cachimbo

De acordo com Pestana e Silva (2018), os *Petynguas* produzidos na aldeia *Y'yrembé* estão passando por um processo de objetificação, pois apesar de suas características como objeto ritualístico e grande importância na constituição xamânica e cosmológica, eles também são oferecidos aos não-indígenas (*Juruás*) como forma de constituir alianças. Entretanto, os objetos não possuem valores

simbólicos/xamânicos quando oferecidos. Desse modo, as coisas dos *Mbya-Guarani* possuem diferentes valores e significados e também são utilizados como forma de valorização cultural e resistência. Assim como os *Petyngua*, outros objetos, como *ocarinas*, *potes*, *panelas*, *cuias*, são produzidos e oferecidos aos não-indígenas.



Figura 52 - Cerâmicas - Cuaia, tigelas, caneca Autor: Daciene Oliveira

Os artefatos cerâmicos são dotados de valores culturais para os *Mbya-Guarani*, porém, como já citado, atualmente são poucas as comunidades/aldeias que produzem esses objetos. Acredita-se que a substituição por outros objetos incorporados dos brancos é um dos motivos para a diminuição das produções, assim como a dificuldade de encontrar matéria-prima.

Outro dado que sustenta a hipótese de manutenção dessa importância subjetiva do barro para os *Mbyá-Guarani* é que esses mesmos itens industrializados de cozinha feitos de metal e plástico, presentes agora em suas aldeias, ainda recebem os nomes dos antigos objetos de barro da sua tradição (prato = *caguâba*; copo = *karo*; urna/panelão = *cambuchi*) (ALONSO, 2016). Essa consideração parte do princípio de que a palavra em si é chamada por seu *nhe'é*, que significa tanto fala quanto alma, mostrando que falar é um ato sagrado e que contém a energia que concretiza no mundo os desejos dos *Mbyá-Guarani*.

Apesar dos objetos cerâmicos serem trabalhosos em seus processos de produção, considerando a busca pela matéria-prima, modelagem, secagem e queima, uma peça leva cerca de, no mínimo, um mês para ficar completamente pronta. Para produzir a cerâmica *Mbya-Guarani* é necessária a aplicação de algumas etapas, entre elas a coleta de argila/barro e seu refinamento, modelagem, secagem e queima das peças. Após a queima, algumas peças recebem o polimento e a decoração, que pode ser pintada. O barro pode ser coletado em barreiros, lugares que acumulam barro, que podem ser próximos ou distantes da aldeia. Na *Tekoa Y'yrembé*, o barro utilizado era retirado de um barreiro próximo a aldeia, no mesmo local onde fica localizada a fazenda Invernada Campeira, onde os indígenas *Mbya-Guarani* viveram, como já citado em capítulos anteriores. A queima pode ser realizada em fogueiras tradicionais ou em fornos artesanais.

A primeira etapa é a moagem da argila seca batida no pitão até virar pó, após se passa por uma peneira fina retirando pequenas pedras, folhas e raízes; repete-se o processo até restar apenas um pó fino e homogêneo. A argila, após esse processo, descansa por pelo menos 12 horas enrolada em um pano levemente úmido e limpo. Dependendo da plasticidade da argila, pode-se misturar um pouco de cinza de ossos moídos, contudo, o barro utilizado na *Tekoa Y'yrembé* não recebe mistura, eles não costumam misturar, pois consideram o ponto ideal.



Figura 53 - Processo de produção cerâmica

Para a produção do *Petynguá*, sagrado cachimbo dos *Guarani*, após feito o rolete e descansado por pelo menos 12 horas, com uma faca larga se bate no rolete, formando um retângulo. Depois, com gravetos, um no meio, outro em cima e um na extremidade, perpendicularmente alinhado com o graveto, se marca a fornalha e se dá a forma desejada, deixando descansar na sombra longe do calor e do vento. Se rachar, passa-se a ponta de um metal delicadamente sobre a rachadura até fechar, e se faz o acabamento com um pouco de barro fresco. Não é bom que a argila tenha bolhas de ar na massa, ou sujeira, como minúsculos carvões ou pedrinhas, que podem rachar e oxidar, não sendo fáceis de cozinhar junto com a peça, pois desidratam e racham antes de cozinhar. Assim que a peça está seca, faz-se o polimento, passando uma pedra lisa ou pedaço de couro seco até ela ficar brilhando. Somente os

descendentes de *Jakaira* podem fazer e cozinhar as peças, se rachar é porque os espíritos não quiseram que fosse feito.



Figura 54 - Queima cerâmica

O interessante é que nesse processo de caráter social de resistência, além da oralidade, os artefatos *Mbyá* também contam as histórias mitológicas daquele grupo e que são transmitidas já há muito por suas gerações, explicando-lhes essa cosmogonia através de seus códigos imagéticos/visuais. Essa comunicação é inteligível para eles e é aplicada pelas formas dos artefatos, presentes em seus traços gráficos e em suas cores (ALONSO, 2016).

Nos setores da cultura material, os mais permeáveis à infiltração de elementos estranhos, à aceitação de objetos de origem industrial se processa paralela à perda de técnicas tradicionais. À medida que se importam vasilhas de ferro desaparece a cerâmica, a compra de panos fabricados acaba com as técnicas de fiação e tecelagem, os fósforos levam ao abandono do aparelho ignígeo tradicional [...] (SCHADEN, 1974, p. 29).

Esses objetos produzidos na aldeia *Y'yrembé* não possuem potencial econômico, não são comercializados em sua totalidade, o principal objetivo é manter a cultura preservada no sentido de não se perder no esquecimento, no desaparecimento. Outro objetivo é levar os conhecimentos tradicionais dos *Mbya-Guarani* aos não-indígenas, como forma de valorização cultural, social e econômica. Para isso, em suas atividades de vivências na aldeia, eles oferecem um momento de oficina cerâmica para os não-indígenas, buscando a troca de saberes e as alteridades dos grupos.

Como parte disso, os *Mbya-Guarani* levaram as oficinas de cerâmica para as escolas do município de Rio Grande, com a intenção de desenvolver os conhecimentos indígenas *Mbya* junto aos estudantes de ensino fundamental e médio. As oficinas proporcionam um momento onde os estudantes podem ter um contato próximo com o barro, que para os *Mbya-Guarani* é um elemento cultural importante, pois trabalhar com o barro desperta o espírito artístico e conecta o ser humano com a natureza.



Figura 55 - Oficina de cerâmica - Escola Getulio Vargas



Figura 56 - Oficina de cerâmica - Escola Porto Seguro

Então, a proposta realizada é a de reaver o conhecimento da prática cerâmica ancestral *Mbyá-Guarani*, realizando oficinas de trabalho com o barro junto às crianças e adolescentes, pois a salvaguarda dos costumes nativos deve ser um permanente projeto de lembrança e, se necessário, de resgate. A arte do barro é, então, um capital cultural a ser preservado nas suas referências não só práticas, mas também memoriais e de articulação com instâncias do seu cotidiano, como a do cerimonial, a contemplativa e a utilitária. A peça cerâmica pode reforçar e expor pessoal e correntemente as marcas subjetivas da sua identidade étnica aos demais grupos com os quais convive. Esse método é aplicado na aldeia, criando situações de cooperação

entre os participantes, como na construção coletiva de objetos e na relação espontânea entre o observar, o experimentar e o praticar. É, portanto, uma educação do olhar e do fazer, de construir e de viver o aprendizado.

Nas oficinas, as crianças têm, então, a oportunidade de aprender o ancestral processo de construção cerâmica, como o barro, fazendo potes, panelas, cumbucas, copos, bichinhos etc. Tudo isso em um ambiente de diálogo intercultural, favorecendo a troca de saberes e a conjugação de formas do seu cotidiano com as tradicionais. Isso permite que elas pensem mais a respeito da importância que tradicionalmente o barro tem na cultura e a possibilidade de continuar executando obras e expressões que comuniquem as suas ideias. Conhecendo as formas, tratamentos, desenhos e significados das peças cerâmicas ancestrais, elas podem construir novos objetos segundo os seus desejos, ressignificando-os dentro do seu ambiente cotidiano.

Assim, o conhecimento das formas cerâmicas *Mbya-Guarani* nas oficinas também contribui para a formação da identidade contemporânea das crianças. A arte cerâmica tem, portanto, uma feição de resistência patrimonial para eles. E isso porque nesse processo de ver, experimentar e praticar sobre as obras que são mostradas, elas têm a chance de atualizá-las, mostrando que esses resultados podem ser sínteses da realidade intercultural que vivem hoje.

4.4. Vivências *Mbya-Guarani* nas escolas do município de Rio Grande

Algumas conquistas oriundas do protagonismo indígena foram importantes nas últimas décadas, possibilitando a visibilidade dos povos indígenas no cenário nacional. Como representação de lutas e conquistas de garantias e direitos, a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) instituiu a obrigatoriedade na educação básica o ensino de história e culturas indígenas. Contudo, em alguns casos, o ensino sobre a temática indígena utiliza uma abordagem comparativa, levando em conta que os imaginários sobre os povos indígenas apontam para desencontros fundamentados pelo distanciamento entre os povos indígenas e não indígenas. Com isso, um dos grandes desafios no ensino sobre a temática indígena é a superação de imagens folclorizadas

e romantizadas por uma visão crítica, a partir da realidade vivenciada atualmente pelos povos indígenas.

Para Bessa Freire (2002), as formas de tratamento dos povos indígenas por parcelas da sociedade não-indígena são guiadas por ideias “equivocadas”. Nesse sentido, é importante compreender as formas como as instituições de ensino reproduzem ou buscam formas de superar as representações estereotipadas. Assim, a reflexão sobre as representações indígenas que são reproduzidas nas escolas é uma necessidade, posto que as escolas possuem um papel fundamental na formação e reprodução social. Como diz Munduruku (2009, p. 22),

[...] se tivermos referências positivas sobre outras culturas, certamente desenvolveremos ideias positivas destas culturas. Se, ao contrário, nos forem passadas informações negativas, fatalmente cresceremos com imagens negativas, preconceituosas e discriminatórias com relação ao outro.

Nesse sentido, comentários e perguntas preconceituosas expressam as confusões generalizadas, refletindo a desinformação no aprendizado sobre os indígenas na trajetória escolar. Um outro fator que é evidência de lacunas no ensino é a formação de professores, práticas pedagógicas e os subsídios didáticos que norteiam as discussões sobre a temática indígena, provocada por imagens expressas através do aprendizado, seja na formação escolar ou em fontes, como televisivas, jornais, leituras. Assim como consta na Lei nº 11.645/2008, o ensino tem como obrigatoriedade refletir sobre a temática indígena nas escolas não indígenas, de modo que esse ensino aborde temas como as suas diversidades socioculturais, a história, as diferentes formas de ser e viver dos indígenas, entre outros.

Todavia, a veiculação de imagens e ideias equivocadas sobre os indígenas do Brasil tem suas origens justamente no ambiente escolar. Ainda é comum, nesse universo, o incentivo à representação dos indígenas através da caracterização das crianças com pinturas e enfeites simbolizando as culturas indígenas como forma de homenageá-los, principalmente em datas como o 19 de abril, que se comemora o dia do índio. Segundo as justificativas abordadas nas escolas, essas caracterizações têm como objetivo homenagear os indígenas, remetendo a um indígena exótico, estereotipado e selvagem.

No entanto, essas mesmas representações não representam os indígenas da atualidade e, assim, forma-se uma ideia e uma memória de um indígena que não está mais representado por essas características. Nesse caso, quando há o encontro de um não-indígena com um indígena, como fica a compreensão, o reconhecimento e as atitudes quanto às questões sociais, raciais e das diversidades étnicas encontradas no Brasil? A tradução desse indígena genérico feita através das mídias e também do ambiente escolar, com características exóticas, moradores das florestas e ainda chamados de “tribos”, remete ao primitivo e atrasado.

Dessa forma, a diversidade cultural e social presente nas comunidades indígenas não são representadas por um estereótipo comum. Nesse sentido, não há culturas superiores ou inferiores, levando em conta as pesquisas antropológicas que evidenciam as culturas como dinâmicas. Com isso, para compreender os atuais povos indígenas é preciso conhecer as diferentes e diversas experiências vividas por esses povos através dos seus processos históricos em cada região do país. Portanto, além de ser necessário desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional ou regional, é necessário também questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais, questionando ainda supostas identidade e cultura nacionais, que constituem o discurso impositivo de um único “povo brasileiro”.

Diante dessas questões, a participação dos *Mbya-Guarani* nas escolas do município de Rio Grande/RS tem como proposta promover a discussão sobre a temática indígena na atualidade, vinculando com a trajetória desses povos ao longo dos processos de colonização e esclarecendo as transformações ocorridas nessas culturas ao longo do tempo, em especial sobre os *Mbya-Guarani*, que ocupam em grande parte o território da região sul do país e as áreas litorâneas e de Mata Atlântica.

Também tem como proposta a interação desses grupos de indígenas com não-indígenas em busca do reconhecimento e valorização de sua cultura e da importância da cultura indígena para a sociedade. Assim como busca apresentar novas formas de compreensão sobre a educação, solidariedade e respeito pela natureza e pela ancestralidade. Com isso, os *Mbya-guarani* buscam desenvolver diálogos abertos com a comunidade escolar não-indígena, colaborando para a inclusão social e a troca de saberes de modo a proporcionar aos estudantes a

oportunidade de compreender, através da própria fala dos indígenas, como se constituem suas realidades, suas necessidades, suas crenças e suas relações sociais com a natureza e os não-indígenas.

Esse protagonismo é um exemplo de resistência ao sistema atual, o qual ainda exclui as etnias indígenas da sociedade brasileira. A afirmação da identidade indígena mostra que os indígenas não são apenas “índios”, eles são brasileiros e suas culturas devem ser mostradas nas escolas, pois faz parte do que compõe a cultura brasileira, assim muitos dos costumes dos brasileiros são de origem indígena. Esses atravessamentos constituem uma importante forma de desconstruir a imagem sobre a cultura indígena junto aos alunos, que são cidadãos em formação, levando um pouco de diversidade. Esses entrosamentos e interações com culturas diferentes proporcionam a compreensão de novas formas de ver e agir no mundo e a busca pela descoberta de alteridades. Para Bartolomeu Mélia (1999), a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola; é a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos.

As visitas nas escolas no município de Rio Grande/RS surgiram através do convite de uma professora da escola Municipal Porto Seguro, em 2018. Os indígenas estiveram na escola para uma confraternização com os alunos, com palestra e mostra de artesanatos. Nesse momento eles falaram sobre as atividades na aldeia, a relação dos indígenas com os não-indígenas e a importância de manter as práticas indígenas para a manutenção da cultura.

Essa iniciativa deu espaço para o início das atividades de visitas nas escolas, vindas através de novos contatos. As escolas em parcerias desenvolveram um projeto de visita no município, com o objetivo de fazer uma reflexão sobre as questões indígenas tendo o próprio índio como protagonista, na espera de que os estudantes tenham uma compreensão diferenciada da realidade do índio e possam vê-lo na realidade atual, e não pensá-lo no passado.

A ideia era levar os indígenas às escolas para desconstruir a imagem estereotipada junto aos alunos, que são cidadãos em formação. Sendo assim, desenvolveu-se juntamente com as atividades uma campanha de arrecadação de alimentos para os indígenas nas escolas da cidade. Durante o ano de 2019 foram

visitadas 10 escolas, entre elas: Escolas de Ensino Médio Getúlio Vargas e Lemos Jr; e as Escolas de Ensino Fundamental Porto Seguro, São João Batista e Frederico Ernesto Buchholz. Os estudantes demonstraram interesse pelas atividades e participaram com curiosidade, tecendo perguntas de variados temas, como segue:

P. Fazem algum ritual?

R. Todos os dias, o mundo espiritual está ligado ao mundo material, ritual é o cachimbo e o tabaco. (Ariel)

P. Qual a doença mais comum dos indígenas?

R. É o estilo de vida do branco. Índio morre de velho, não existe doença de índio, apenas a tristeza. (Cacique Eduardo)

P. Qual o estilo de vida dos guarani?

R. Viver de acordo com a natureza, fraternidade, deixar as crianças felizes e pela fé. (Ariel)

P. Como funcionam os estudos?

R. O estudo é imposto pelo branco, mas se saem muito bem nas notas. (Cacique Eduardo)

P. Vocês se sentem excluídos da sociedade?

R. Passa preconceito muitas vezes e vem de tempos, mas não tem como se esconder, tem que enfrentar, tem que se organizar e mostrar qual a sabedoria que a gente tem. (Cacique Eduardo)



Figura 57 - Escola Getúlio Vargas – Roda de conversa Autor: Daciene Oliveira

Na escola Getúlio Vargas, uma das atividades de destaque foi a apresentação do indígena Ariel, onde ele cantou Rap-Guarani, canção que trata sobre o preconceito com os povos indígenas e a luta pelos direitos. O Rap-Guarani vem sendo difundido entre as comunidades indígenas como forma de protesto. O primeiro grupo de Rap-indígena no Brasil é formado por indígenas da Etnia Guarani Kaiowá, em 2009, conhecidos como os Brô Mcs⁹, tendo a língua como forma de resistência.

Ariel, em conversa com os alunos da escola, disse que fica tímido ao ter que falar sobre sua cultura, não pelo fato de passar os seus conhecimentos, mas por ainda não conseguir ter um diálogo com o público, para ele é difícil falar em público.

Fico tímido ainda em ter falar para vocês sobre a nossa cultura, ainda tenho dificuldades com o português e também prefiro mais cantar ou mostrar algo sobre os Mbya-Guarani, falar assim é difícil, nós indígenas não tem costume de fala assim, a gente mais pratica as coisas, tipo demonstra sabe, mas nós precisa aprende a falar com os branco (fala de Ariel).

⁹ Dados retirados da reportagem: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/16/Quem-s%C3%A3o-os-Br%C3%B4-MCs-primeiro-grupo-de-rap-ind%C3%ADgena-do-Brasil>>



Figura 58 - Ariel – Apresentação de Rap-Indígena Autor: Daciene Oliveira

*“Eles chegaram os espanhóis portugueses
Nós sofremos muito preconceitos desrespeitos
Sempre querendo mais respeito, paz demarcação
milhares de anos derramaram o sangue dos guerreiros, guerreiras
mais nós nunca fomos derrotados
muitos dias de maldade e nos aqui em busca de nossa liberdade pros nossos filhos e filhas,
filhos e filhas
cantando meu rap , cantando meu rap, junto com Kaigang e Guarani
Cantando meu rap, cantando meu rap
Ver seus filhos assassinados, correndo, sofrendo
Levanta, nossa luta é assim”*

(Música cantada por Ariel) – Transcrição minha¹⁰

¹⁰ Dados retirados da reportagem: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/16/Quem-s%C3%A3o-os-Br%C3%B4-MCs-primeiro-grupo-de-rap-ind%C3%ADgena-do-Brasil>>



Figura 59 - Escola São João Batista – Oficina de cerâmica Autor: Daciene Oliveira

A oficina de cerâmica é uma das formas de fazer um contato mais próximo com os estudantes. A interação ajuda a desenvolver a curiosidade e a aproximar as relações. Durante as oficinas de cerâmica, percebe-se que grande parte das crianças nunca tiveram contato com a argila, pois essa prática não é oferecida pelas escolas. As crianças, na faixa etária de 6 a 8 anos, apresentam dificuldade em manusear o material, porém, elas demonstram um grande interesse em apreender.

A relação entre os indígenas e as crianças se dá com poucos estranhamentos. Apesar da diferença linguística, as crianças são receptivas, os olhares curiosos não apresentam estranheza. Muitas crianças chamavam o Cacique Eduardo de “tio”, que

é uma expressão muito usada entre as crianças para se referirem a professores. Isso demonstra proximidade entre os indígenas e as crianças.



Figura 60 - Escola Porto Seguro - Oficina de cerâmica Autor: Daciene Oliveira



Figura 61 - Escola Porto Seguro – Roda de conversa Autor: Daciene Oliveira



Figura 62 - Escola Lemos Jr.- Artesanato Autor: Daciene Oliveira

Para os indígenas, a oportunidade de apresentar a cultura emite a importância do respeito à classe indígena, aos afro-brasileiros e, também, aos não-índios. Mesmo que ainda se comemore o Dia do Índio, é algo que tem ficado cada vez mais esquecido. Contudo, para os indígenas, o dia do índio é todo dia. Ao longo dessas atividades, os indígenas dedicaram-se a descobrir novas formas de apresentar um pouco da cultura aos estudantes. Assim, nas escolas, com estudantes com idades entre 10 e 16 anos, eles abordam os discursos através de rodas de conversas, onde os estudantes podem fazer questionamentos e desenvolver uma conversa como os indígenas, aproximando o contato entre as diferentes culturas.

Nas escolas também é apresentado o artesanato, que chama a atenção dos jovens pelas cores e trabalho manual, bem como os adereços, como brincos, colares,

pulseiras. Outra forma de apresentar a cultura é através do canto, quando um dos indígenas, Ariel Kuarai, apresenta em forma de rap algumas canções dos *Mbya-Guarani* e também canções típicas da própria etnia. Já com as crianças entre 06 e 09 anos são desenvolvidas atividades mais lúdicas, que possibilitam uma interação dinâmica. Uma delas é a oficina de cerâmica, sendo o barro um dos símbolos tradicionais dos indígenas. As visitas oportunizam aos estudantes vivenciar com cantos e danças, além de pintura típica e interação com os indígenas.

Essas atividades, além de serem uma atração interessante aos indígenas, aos estudantes o projeto cumpre a legislação. A realização dessa atividade é em cumprimento à Lei nº 11645/2008, que trata da inclusão da cultura indígena nas escolas. Essa lei possibilita que os alunos aprendam na prática sobre a cultura das etnias e conheçam os rituais de maneira lúdica. Cacique Eduardo da aldeia *Yyrembé* diz que “*se tem como missão conscientizar crianças, jovens e adultos para o cuidado com o nosso planeta, natureza e humanidade*” e essa é uma grande experiência, na qual crianças e adolescentes recebem os *Mbya-Guarani* com muito respeito a eles e a sua cultura.

4.5. Presença indígena, trajetórias e pertencimentos na Universidade Federal do Rio Grande

Esse capítulo aborda a questão da presença de indígenas na Universidade, mais especificamente no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sobre o direito, a inclusão dos povos indígenas ao acesso à educação superior, suas perspectivas e as políticas de ações afirmativas. Não se discutirá apenas sobre os aspectos dos estudantes indígenas, como também o acesso de indígenas que não se apresentam como estudantes, mas que formam redes de apoio ao se fazerem presente no ambiente universitário através de suas apresentações culturais, que ocorrem em diversos momentos, no sentido de promover o diálogo dos indígenas com a comunidade universitária. Busca-se refletir sobre os desafios implícitos nos debates acerca da formação de indígenas no ensino superior e a busca dos movimentos indígenas pela obtenção de conhecimentos necessários para redefinir a presença

indígena e para entender as formas político-sociais não-indígenas, de modo a superá-las.

Como destaca Jardim e Calloni (2019), desde 2009, a Universidade, observando os movimentos nacionais que estavam ocorrendo e com base no projeto de gestão defendido pela administração superior da época, iniciou o processo de implementação do Programa de Ação Inclusiva (PROAI) (Resolução nº 19/2009), que visava oportunizar novas formas de ingressos nos cursos de graduação. Em 2013, após a avaliação do programa, visando a sua qualificação e a partir da criação da Lei nº 12.711/2012, que trata da reserva de vagas a estudantes egressos de escolas da rede pública nas universidades federais e institutos federais, o PROAI necessitou passar por alterações. Assim, o PROAI foi reestruturado como Programa de Ações Afirmativas (PROAAf) (Resolução nº 20/2013), apresentando adequações, como o aumento para dez vagas para o ingresso de estudantes indígenas, dez vagas para o ingresso de estudantes quilombolas por processo seletivo específico e a reserva de 5% das vagas às pessoas com deficiência na Universidade.

As Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, surgem com uma proposta de política afirmativa, hoje, representada pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade. Essa política, inicialmente, buscou a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, para que a universidade refletisse sobre sua autonomia, a fim de atentar para as questões sociais que estivessem de acordo com as leis, promovendo a realização das garantias constitucionais. (JARDIM; CALLONI, 2019).

Assim, Jardim e Calloni (2019) consideram que 2009 foi um dos marcos na história da Universidade, com relação ao início das ações afirmativas. Foi nesse período que foram criadas vagas para os estudantes cotistas e o processo seletivo específico para indígenas (e logo no ano 2013 para os quilombolas), cuja diversidade reescreveu uma nova “página” na Universidade. Essa política, inicialmente, buscou a equidade entre a qualidade acadêmica, a diversidade cultural e as inclusões sociais, para que a universidade refletisse sobre sua autonomia, a fim de atentar para as questões sociais que estivesse de acordo com as leis, promovendo a realização das garantias constitucionais. Embora seja pouco tempo do desenvolvimento dessas políticas de ações afirmativas na FURG, o trabalho realizado está em construção e

busca contribuir na formação de uma universidade pública popular e democrática (JARDIM; CALLONI, 2019).

Nesse sentido, Alfredo Gentini (2015) apresenta relatos dos acontecimentos históricos e valores pedagógicos que motivaram a inclusão dos alunos indígenas e quilombolas na FURG, com a criação da disciplina Psicologia Transcultural, as primeiras visitas de lideranças *Kaingang* e os trabalhos de campo dos alunos da primeira turma de Psicologia da Universidade, apoiados pelas políticas afirmativas.

Para a aplicação da disciplina, Gentini (2015) aponta para as questões éticas: como fazer para que eles próprios possam falar e ser ouvidos pelos alunos? Como suscitar um encontro verdadeiro de pessoas com pessoas, evitando os preconceitos, os discursos retóricos feitos sobre os outros, às costas dos outros? Foi, então, que surgiu a ideia de convidar eles mesmos. O autor conta que procurou o cacique Perokan Kaingang para uma conversa em março de 2007, quando, após um encontro com os indígenas vendendo seus artesanatos na avenida central do Balneário Cassino, se aproximou e fez o convite para participarem de uma aula na universidade, para falarem sobre sua cultura.

O discurso na primeira turma com a presença indígena foi no sentido de:

Levamos 30 anos para nos dar conta do que os brancos queriam de nós... agora compreendemos o que eles queriam... brigar na caneta... fazermos um pouco mentirosos como os políticos... a máquina do governo é terrível... se tivéssemos ficados nas ocas tínhamos acabado... ainda fazemos nossas danças e pajelanças... precisamos vitalizar nossas coisas ainda escondidas...

(Cacique kaingang Perokan-Pedra, apud GENTINI, 2015).

Gentini (2015) conta que em abril de 2009 foi realizada uma visita à aldeia *Kaingang* de Iraí. Lá encontraram com o cacique Perokan e em meio a conversas a questão educativa tomou força nas palavras do cacique:

estamos muito preocupados pelo aquecimento global, pela preservação da natureza, pela educação dos nossos filhos... nas escolas só temos até 8ª série, mais de 260 alunos, agora podemos falar em kaingang até a 4ª série, logo o português... falar e escrever... temos a educação familiar coletiva indígena e mais a branca... alguns vão logo para a segundo grau e logo para UFRGS... nossos professores indígenas fazem caminhadas na floresta para conhecer os nomes das plantas e das árvores...nossas marcas

são importantes, as redondas (kairú) não se podem misturar com as compridas (kamé), não podem casar entre si...temos que nos formar e viajar para fazer conhecer nossa cultura...

(Cacique kaingang Perokan-Pedra, apud GENTINI, 2015).

Gentini (2015) continua falando que no final solicitam: “professor, queremos que nossos filhos possam estudar na sua universidade, como fazemos para abrir as portas?”.

Nesse mesmo ano foi organizado, junto a PROGRAD, uma reunião com eles, em busca da FURG, através do Programa de Ações Afirmativas, oferecer vagas aos indígenas. Com isso, abordou-se questões sobre quantas vagas? Bolsas? Como será feito o ingresso? Provas? Como provar que um candidato é indígena? Qual o tipo de acompanhamento pedagógico? Como poderá ser o retorno às tribos? Haverá uma casa especial para os estudantes indígenas? Será feita uma prova seletiva? Poderemos ter um tempo de retorno às aldeias? Como seria a moradia, alimentação, xerox, livros, transporte na cidade? (GENTINI, 2015).

Foi, então, em 14/12/09 que, em uma nova reunião na PROGRAD, comunicasse o edital de abertura de cinco vagas, com a criação de uma comissão com alguns caciques para dar continuidade às atividades, sendo três áreas prioritárias escolhidas (saúde, educação e direito). Bolsas permanência são propostas com valores a serem fixados, uma moradia oferecida com quartos separados, mais alimentação e transporte (dois por dia), uma carta de apresentação do cacique bastaria em princípio para atestar a pertença indígena (GENTINI, 2015). Em 2010, os dois primeiros estudantes *Kaingang* ingressaram na FURG, Sheila em Enfermagem e Manoel em Medicina. Na pós-graduação, em julho de 2015, Darci Emiliano formou-se o primeiro Mestre Indígena *Kaingang* em Educação Ambiental; e em 2019 primeiro Doutor em Educação Ambiental.

A Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas nas Universidades Federais) visa garantir direitos e deveres que têm por característica primordial a promoção de direitos fundamentais pautados no princípio da dignidade da pessoa humana, com o intuito de dirimir as desigualdades étnico-sociais mantidas por gerações no núcleo da sociedade brasileira. Busca, também, assegurar a igualdade de oportunidades, por meio de tratamento isonômico, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação

e marginalização provenientes de motivos étnicos, raciais (LOBATO *et al.*, 2017). De acordo com esses autores, as ações afirmativas nada mais são do que políticas públicas que têm por finalidade combater e compensar a discriminação sofrida por grupos vulneráveis, dando-lhes igual oportunidade de acesso à educação dentro da sociedade brasileira.

Diante disso, a Universidade Federal do Rio Grande não hesitou em aderir ao que estabelece a Lei nº 12.711/2012, ao determinar a destinação de 50% das vagas disponíveis na instituição por meio de processo seletivo específico para ingressantes pardos, negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e estudantes de escolas públicas (LOBATO *et al.*, 2017). Dentre as ações afirmativas desenvolvidas pela FURG, foi criado um processo seletivo específico para indígenas e quilombolas, sendo disponibilizadas dez vagas para cada grupo, de acordo com a necessidade de cada comunidade ou aldeia.

A Universidade Federal do Rio Grande reconheceu, em 2009, a importância da necessidade de implantação do Programa de Ações Inclusivas (PROAI), o qual oportunizou novas e diferentes formas de ingressos nos cursos de graduação. O PROAI, criado pela Resolução nº 19/2009 do Conselho Universitário, alterado pelas Resoluções nº 08/2009 e nº 12/2009, pautou-se em análises, discussões e reflexões, considerando fatores sociais, ambientais e regionais acerca do perfil de candidatos escritos no processo seletivo na Universidade e de estudantes matriculados. Os debates acerca da implantação da Lei aconteceram em seminários realizados na Universidade no período que compreendeu os anos de 2008 e 2009, com a participação da comunidade universitária e externa, nos quais foi possível conhecer as experiências de outras universidades.

Na ocasião, em 2009, ainda não havia sido sancionada a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), então a FURG definiu como proposta a adoção de uma espécie de bonificação, considerando o critério de natureza social, de natureza étnica e mérito individual no contexto das desigualdades sociais. Para tanto, foi estabelecido por meio da Resolução nº 19/2009, de 14 de agosto de 2009, do Conselho Universitário (CONSUN).

O PROAI entrou em vigor a partir do processo seletivo de 2010 e se efetivou por intermédio de um sistema de bônus para candidatos egressos do ensino público fundamental e médio, para candidatos autodeclarados negros, pardos e para candidatos portadores de deficiência, além da oferta de vagas específicas, mediante habilitação em processo seletivo, para indígenas. Foram disponibilizadas cinco vagas específicas para estudantes indígenas, para ingresso em cinco diferentes cursos de graduação, cuja distribuição foi definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA), ouvidas as comunidades indígenas e as coordenações dos cursos demandados.

Com a vigência da Lei nº 12.711/2012, a Universidade Federal do Rio Grande, por intermédio do CONSUN, instituiu um grupo de trabalho com a missão de realizar estudos acerca da implementação da referida Lei e sua aplicação no processo seletivo 2013, considerando o Decreto Lei nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, do Ministério da Educação. Em relação à inclusão dos estudantes indígenas, a Universidade tem tido vários diálogos com os povos indígenas, buscando desenvolver o acesso ao ensino superior por meio de seleção específica, que respeita as características culturais desses povos (LOBATO *et al.*, 2017).

Após um amplo estudo durante o ano de 2013, a Comissão de Acompanhamento do PROAI, em conjunto com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, chegou à conclusão de que o PROAI deveria ser extinto para, em seu lugar, ser criado o Programa de Ações Afirmativas (PROAAf). Portanto, no ano de 2013, o PROAI passou por algumas alterações em seu formato para se adequar ao que dispõe a referida Lei. Essa alteração ocorreu por meio da Resolução nº 020/2013, de 22 de novembro de 2013, do CONSUN, sendo, portanto, criado o PROAAf em substituição ao PROAI.

O PROAAf tem a finalidade de promover a democratização do ingresso e a permanência de estudantes indígenas, quilombolas, com deficiência e também aqueles egressos de escolas da rede pública nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande. Para a seleção desses estudantes, é realizada uma prova de português e também a elaboração de uma redação (LOBATO *et al.*, 2017).

Segundo Lobato *et al.* (2017), após a seleção dos estudantes, há um acompanhamento para que eles não venham a desistir do curso, visto que os aspectos culturais e a não adaptação ao lugar e as diferenças culturais podem gerar um impasse para a permanência do estudante na universidade. O acompanhamento desenvolvido é social, psicológico e pedagógico, visando garantir a permanência, desenvolver novas aprendizagens, potencializar aspectos culturais e reforçar o pertencimento desses estudantes, assim como a promoção da equidade e da justiça social (LOBATO *et al.*, 2017). Esse acompanhamento aos estudantes indígenas e quilombolas, ingressantes pelo PROAAf é de responsabilidade da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), por meio da Diretoria de Desenvolvimento do Estudante (DIDES), Coordenação de Ações Afirmativas (CAAF) e Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante (CAAPE).

As ações afirmativas adotadas pelo governo federal, por meio da Lei nº 12.711/2012, têm como finalidade a “reparação histórica” no caso falando dos quilombolas e indígenas; pelas violências sofridas durante todo o período da escravidão no caso dos negros/quilombolas; e pela violência velada que até hoje é praticada em relação aos indígenas (PRIOSTE; ARAÚJO, 2015).

Além das ações de políticas de afirmativas, desde o ingresso de estudantes na universidade vem-se promovendo ações de construção de diálogos entre indígenas universitário e membros de suas comunidades e também de outras comunidades com a comunidade acadêmica. Desde 2015 promove-se, no mês de abril, o Abril Indígena, promovido pelo Coletivo Indígena da FURG, juntamente com a PRAE e a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), considerando que o mês de abril marca a campanha a favor da visibilidade da comunidade na universidade, são promovidas atividades de conscientização em relação aos povos indígenas, divulgação da cultura e da realidade indígenas.



Figura 63 - Folder de divulgação Abril Indígena 2021



Figura 64 - Abril Indígena 2018



Figura 65 - Raízes Indígenas

Essas ações realizadas dentro da universidade englobam, além da visibilidade, a promoção da cultura indígena e o respeito às diferenças, considerando que a possibilidade de os indígenas se manterem na universidade, com a sensação de estarem em casa. As atividades contam com exposições fotográficas, visitas nas escolas do município, apresentações de músicas indígenas das mais diversas etnias, exposição de livros sobre questões indígenas e pinturas corporais, canto *Guarani*, ritual indígena, pronunciamento das lideranças da universidade, palestras, oficinas, exposições, café e bate papo, rodas de conversa, almoço com comidas típicas, cantos, dança e música indígenas, feira de artesanatos e arrecadação de alimentos não perecíveis, onde o objetivo é resgatar a cultura e os valores, bem como fortalecer o pertencimento à etnia indígena.

Desde 2010, a Universidade conta com estudantes indígenas que ingressam via processo seletivo específico e realiza políticas de ações afirmativas, reforçando o compromisso da FURG além do ingresso para uma permanência efetiva. Atualmente,

a universidade conta com a presença de 31 estudantes indígenas. Em 2020, criou-se o Projeto de Cultura “Revitalização e Difusão da Cultura Guarani e Kaingang em Rio Grande”, contemplado pelo Edital Epec Cultura, no qual foi realizado o Minicurso de Formação Básica para Atuação em Área Indígena. A proposta foi estabelecer um diálogo entre estudantes e professores da FURG com etnólogos, antropólogos, linguistas, mestres indígenas e demais estudiosos dos saberes de transmissão oral dos povos tradicionais. O objetivo do minicurso foi propiciar uma formação básica aos estudantes pesquisadores de iniciação científica para atuação em área indígena. As ações futuras do projeto envolvem a promoção e a divulgação das culturas *Kaingang* e *Guarani* de Rio Grande junto à comunidade não-indígena, com vistas a um diálogo interepistêmico e a uma maior compreensão das culturas autóctones da territorialidade ocupada pela universidade.

O Projeto Raízes Indígenas lançou a primeira mostra de filmes em outubro 2020. A ação teve o intuito de, por meio de filmes de curta-metragem, demonstrar a multiculturalidade e as características presentes em cada povo originário no Brasil. Foram exibidos os filmes “Resistência Kaingang: O fim do Barro Preto” (2019), “Aldeia do Cachimbo” (2020), e “Xetá” (2011). O projeto de extensão e cultura “Raízes Indígenas: um diálogo intercultural” é de responsabilidade do Instituto de Letras e Artes (ILA) da FURG e tem como objetivo dar visibilidade a cultura e história dos povos indígenas brasileiros através de ações culturais e afirmativas dentro da universidade. O projeto também está engajado nas lutas indígenas e no movimento por uma educação antirracista – que envolve o antirracismo negro e indígena.

Neste ano de 2021, o Abril Indígena teve como temática “Nossa voz: pelo direito ao território e à vida” e foi realizado virtualmente pelo canal da FURG no YouTube.¹¹

“Nossa luta começa desde que nascemos, mas é em espaços como a universidade que devemos fortalecer: mostrar nossa cultura, nosso jeito de ser e viver, demarcando todos os espaços. É uma luta de todos. No atual momento, precisamos juntos combater todo o retrocesso que nós, povos indígenas, estamos enfrentando. Como disse o Cacique Kretã Kaingangue ‘Decidimos viver e vamos viver!’”, salienta o Coletivo Indígena da FURG. (...)

¹¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCEVo6ce0sZZZ4xU4h9QhMFQ>>; <<https://www.youtube.com/watch?v=ZDXmF9SGDyk>>.

A coordenadora da Caid, Elisa Celmer, fala do importante momento do Abril Indígena e da aproximação com o coletivo para pensar na possibilidade de realização das atividades em período de distanciamento. “O papel da Caid foi estimular o coletivo a planejar um Abril Indígena totalmente online devido à pandemia. Além disso, colaboramos com a articulação dos estudantes indígenas com outros setores da universidade, que darão suporte operacional para as atividades pensadas”. Mesmo com os desafios impostos pela pandemia, o grupo enxerga o abril Indígena 2021 como uma nova experiência e um novo jeito de realizar o evento.

O Encontro Resistência Cultural Indígena no Rio Grande reuniu oficinas sobre as culturas *Kaingang* e *Guarani* de três aldeias da cidade do Rio Grande. O objetivo da iniciativa foi dialogar com a comunidade não-indígena, visando a compreensão e a valorização das culturas autóctones presentes no município. Assim, foram apresentadas a aldeia *Pará-Rokê*, realizando a oficina "A construção da Casa de Reza e a vinda do *Karaí*", que abordou a identidade cultural ligada à espiritualidade indígena da etnia *Mbya-Guarani*. Na aldeia, Gabriel da Silva é a liderança espiritual encaminhada por *Nhanderu* (Deus) para fazer os rezos e fortalecer a espiritualidade dessa aldeia. O *Karaí* falou dos remédios feitos com plantas, usados para a saúde do povo *Guarani*, tanto a do corpo quanto a do espírito, na recém-construída *opy* (casa de reza). Logo após, o acadêmico do curso de Direito da FURG e o professor Gildo Gomes da Silva fizera uma oficina sobre a educação tradicional, intitulada “*Kyringue Mborá’i*: a educação através do canto e da dança”, e sobre o Coral das Crianças *Guarani*.

A aldeia *Y’yrembé* mantém estreito diálogo com os professores e estudantes universitários da FURG, que vivenciaram na prática noções de interculturalidade, diversidade cultural e pluralidade epistêmica por meio do diálogo com mestres e mestras dos saberes tradicionais. Em diferentes cursos da universidade – Letras, Artes Visuais, Psicologia, História, Arqueologia, Engenharia Civil – tal encontro de saberes propiciou modos práticos e vivenciais de trocas e aprendizagens, tanto nas aulas dos mestres na universidade quanto nas comunidades visitadas, o que permitiu aos alunos conhecer melhor a territorialidade dos saberes e fazeres dos povos tradicionais.

Programa
Vozes do Campo

 **Rádio São Lourenço 1190 AM**
<https://radiosaolourenco.com.br/>

Semana dos Povos Indígenas



Eduardo Ortiz
Cacique Tekoá'Hy Roubé



Luh Parapoty
Tekoá'Hy 'á Poty



Gildo Gomes
Cacique Tekoá Pará Roké



Marlon Pestana
LEdoC - FURG



Tanja Funk
LEdoC - FURG



Luiz Carvalho
Conselho Municipal
dos Povos Indígenas
Rio Grande - RS

19/4 SEG 13h15 às 13h45



CAMPUS
SÃO LOURENÇO
DO SUL



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO:
Ênfase em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Figura 66 - Semana dos Povos Indígenas - Campus São Lourenço

A constituição desses sujeitos se transforma com as experiências, trajetórias e relações que passam a estabelecer na mediação entre universidade, sua comunidade de origem e seu grupo étnico. Decorrente dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos.

Todavia, a presença dos índios na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem

e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações.

Contudo, o ingresso e a permanência dos indígenas no espaço universitário e urbano (no caso daqueles que passam a residir nas cidades) tornam-se desafiadores para esses sujeitos, que passam a aprender, a vivenciar e a intercambiar diferentes perspectivas, concepções e experiências, provocando e sendo por elas provocados a refletir sobre sua identidade étnica.

As reflexões realizadas acerca desse recente fenômeno possibilitaram a compreensão de que a permanência desses acadêmicos na universidade encontra-se vinculada às suas possibilidades e estratégias em manter a dupla pertença que os caracteriza como indígenas e, simultaneamente, estudantes universitários, ou seja, mediante a efetivação de seu duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário. Essas reflexões orientam para a superação da idealização da cultura indígena, presente não somente nos clássicos da etnologia brasileira, mas também nos livros didáticos, no cinema, na literatura, entre outros, instigando ampliar sua compreensão à correspondente abertura analítica para sistemas regionais multissocietários e multilinguísticos, no contraditório contexto capitalista.

Esses fundamentos possibilitam a compreensão do acadêmico indígena não como representante de uma cultura que resiste e é refratária às históricas transformações sociais e culturais, mas ao contrário, como sujeito pertencente a um grupo étnico que já sofreu modificações históricas atravessadas pelos constantes e intensos contatos com as sociedades não-indígenas, principalmente no contexto do desenvolvimento capitalista, mas que evidencia (ou oculta) marcas de sua identidade étnica características do seu grupo de pertença.

5. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Os povos indígenas possuem em seu modo de vida uma série de fatores sociais, religiosos e cosmológicos que os levam à busca pela proteção da natureza. Com isso, não é apenas o respeito a natureza e como preservá-la que os povos originários têm a ensinar. Entre os fatores envolvidos, estão as relações de convivência desenvolvidas durante milênios de vida em comum, que são lições essenciais para a compreensão da vida comunitária, que foram perdidas na sociedade envolvente ao longo do processo capitalista na ânsia pelo domínio e pela exploração.

Ter essa convivência em comunidades onde as regras milenares fazem parte da formação social dos grupos, é exatamente o que falta para se ter uma vida mais feliz e também é a representação das utopias buscadas pela humanidade que vive inserida no mundo capitalista. Para compreender essa ideia, é preciso que haja a religação da espécie humana com a natureza, pois ela foi desvirtuada pelo sistema capitalista ao encarar a natureza como algo que deve ser dominado e exclusivo dos humanos. Ao contrário disso, nas comunidades *Mbya-Guarani*, a espécie humana é apenas mais uma espécie entre as espécies animais que habitam a terra, e para sua sobrevivência são necessários todos os elementos da terra para viver. Para eles, os elementos naturais são regidos por guardiões espirituais e devem ser respeitados.

Os valores e lições dos povos indígenas estão em buscar o bem viver. Essa busca é gerenciada por seus desejos de ter uma vida rodeada de felicidade, que os levam a conservarem sistemas de reciprocidade, como o compartilhamento de seus bens e valores. Os indígenas *Mbya-Guarani* compartilham tudo que tem, não existindo o conceito “meu” em seus sistemas sociais, sendo o emprego de “nosso” a diferença entre coletividade e individualidade, o que diferencia os indígenas dos não-indígenas quando se trata de bens. Para eles, as únicas coisas que não são compartilhadas são os objetos de uso pessoal. A divisão dos alimentos deve ser equânime, pois nos sistemas sociais dos *Mbya-Guarani* os alimentos produzidos no cotidiano devem ser divididos com o objetivo de que todos tenham a mesma condição de alimentação. Essas partilhas são movidas pela reciprocidade defendida pelos indígenas, assim como os objetos, a alimentação, os cuidados e o trabalho são divididos entre todos das comunidades, até mesmo entre as crianças.

A participação dos idosos na tomada de decisões é uma condição para promover decisões justas, pois os indígenas *Mbya-Guarani* consideram a experiência livre de vaidades e disputas, assim os mais velhos são vistos como sábios e capazes de tomar decisões mais harmoniosas e assertivas. As decisões por consenso também fazem parte do sistema social dos indígenas, as votações não são bem-vindas, visto que a representatividade é a forma mais adequada de tomada de decisões. E as lideranças não são privilegiadas, os líderes devem ser os menos autoritários e assumirem uma posição de paciência e tolerância.

Neste sentido os mais velhos são citados frequentemente nas falas dos Mbyá-Guarani, como exemplo, no ano de 2020, ao início da pandemia por Covid-19, seu Teófilo(xamã) com sua esposa Antoniana, foram passar um tempo fora da aldeia Y'yrembé, deixando a aldeia sem a presença de “mais velhos”, neste período ocorreu a necessidade dos Mbyá-Guarani saírem da localidade onde ocupavam na Fazenda Invernada Campeira, porem apresentou-se nesta situação a necessidade de ter os mais velhos no momento da tomada de decisões, pois em alguns momentos os jovens não estão preparados para entender, decidir algumas questões, e ter os mais velhos por perto ajuda a compreender melhor os caminhos que devem ser seguidos, juntamente com as questões religiosas, momentos de reza, de conhecer e sentir novos lugares e territórios. Com isto, Eduardo relatou a necessidade da presença de seu Teófilo, para a tomada de decisão. Deste modo, logo após os Mbya-Guarani da aldeia Y'yrembé partirem para um novo local, este o camping municipal do cassino, já citado anteriormente, ouve a necessidade da presença dos mais velhos, para a ocupação do local, assim seu Teófilo e dona Antoniana retornaram para a cidade de Rio Grande/RS, onde encontravam-se o restante dos Mbya-Guarani. Seu Teófilo como membro mais velho da aldeia é uma figura importante e fundamental para a construção do novo local sendo indispensável sua presença.

Como mencionei, para os Mbyá, o papel das pessoas mais velhas está associado à tradição, sendo eles os mais respeitados na comunidade por conta de inspirarem condutas de vida nos mais jovens. Ocorre a essencialidade das conversas e da transferencia dos conhecimentos. Isso reflete na autoridade da pessoa idosa, fonte de sabedoria, que aumenta à medida que a idade avança, por isto os idosos ou mais velhos possuem a sabedoria de aconselhar as pessoas, os membros da aldeia. Isto está intrinsecamente ligado à importância de conhecer o passado, pois amplia o

conhecimento sobre a cultura. Estas questões são exemplificadas quando frequentemente os mais velhos são citados como necessários, e aparecem nas falas dos indígenas Mbya-Guarani mais jovens a menção de " vou falar com o mais velho sobre isso, vou decidir com o mais velho, o mais velho pode te explicar melhor...".

As crianças, para os *Mbya-Guarani*, não são tratadas como especiais e não devem ser aflagadas a todo momento, mas devem se sentir felizes, pois nas comunidades onde as crianças são felizes, tudo fica mais feliz. As crianças devem aprender pela observação dos adultos e, também, pela convivência em grupo.

Os povos indígenas vêm buscando, através de suas perspectivas etnoculturais, renomear os seus territórios, resgatando aspectos principais de sua cultura, tais como os *Mbya-Guarani*, que estão em resgate de sua cultura tradicional *Tekó Porã*, em busca do bem-viver e construir um sentimento verdadeiro de pertencimento.

Segundo Fleuri (2017), alguns autores, como Mario Valência (2015), propõem uma perspectiva intercultural não colonial,

O não-colonial refere-se à geração, aspiração e dinamização de saberes-fazer inspirados no pensamento crítico latino-americano [...] compartilha com o decolonial o ponto de partida da consciência do estado de colonialidade e da sua total rejeição. Mas [...] dis-tinto do colonial, o não-colonial é aqui entendido como uma afirmação autodeterminada e criativa da consciência crítica e de todas as suas dimensões humanas. [...]. Isto faz com que se concentrem os esforços prioritariamente na imaginação epistêmica para a autoconstituição e constituição coletiva de contextos sociais, culturais, políticos, da sensibilidade diferentes, e não apenas na refutação dialética dos padrões dominantes. (VALENCIA, 2015 apud FLEURI, 2017, p. 12).

De acordo com os autores, a escuta epistêmica das cosmovisões ancestrais é capaz de construir uma perspectiva não-colonial, que pode promover a desconstrução da colonialidade, potencializando o aprendizado através dos povos originários. Desse modo, podemos questionar o que é e pode ser inserido no aprendizado com a interação com esses povos? Com a constante destruição dos ecossistemas através da exploração desordenada da natureza e através dos sistemas produtivos industriais, a submissão exaustiva de trabalhadores, é necessário buscar novas formas de ver o mundo, e os povos indígenas são um exemplo de construção social capaz de auxiliar em construir uma convivência menos destrutiva e mais sustentável.

A busca por modos de vidas não coloniais deve ser defendida para a recuperação do respeito pela natureza e pela convivência humana com mais empatia uns pelos outros e por toda a vida na terra, assim como a própria terra. O diálogo com povos indígenas pode alertar para a construção de um novo pensamento sobre a vida e a natureza das relações dos humanos, com um olhar mais atento para a responsabilidade das ações humanas e as implicações que a falta de consciência sobre a existência pode causar.

Bartomeu Melià (2013, p. 194) diz que para os *Guarani*, o *Tekó Porã* significa o bom modo de ser, o 'bem-viver', onde é possível estar em um estado de satisfação, de alegria, de felicidade e tranquilidade. Esse estado é encontrado quando a harmonia com a natureza e com os outros e quando a alimentação e a saúde estão em abundância e, assim, a reciprocidade é praticada, o '*Jopó'*', que significa 'mãos abertas'. O contraste dessa visão de vida com a das culturas ocidentais, que divide a natureza e sociedade, justificada pela dominação e exploração, se dá pelo fato de as culturas indígenas oferecerem novas formas de ver o mundo, capazes de superar a crise da desumanidade e buscar um novo modo de viver e construir formas alternativas para sustentabilidade da vida no planeta. Para Fleuri (2017), revalorizar essa relação holística, tecida pelos povos ancestrais mediante práticas comunitárias dialógicas integradas com o mundo natural, é a condição que torna possível desconstruir a matriz racista constitutiva das relações de poder colonial, que tem agenciado a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho.

Mauro Guimarães (2016) diz que

Para ruptura dessa armadilha paradigmática é necessário provocar pela práxis pedagógica, o estranhamento da visão dominante pela reflexão crítica que se fertiliza na prática conjunta diferenciada (fundamentalmente no coletivo) e que promove condições concretas e simbólicas novas, que permitem a percepção e vivência de uma experiência pedagógica diferenciada.'

Acreditar que a convivência com as sociedades indígenas é um potencial para fertilizar e semear outras formas de viver que não estejam ligadas aos sistemas capitalista e que possibilitem a mudança em momentos de crise, adotando posturas inclusivas e reflexivas, é uma dessas alternativas. Para tal, é preciso adotar novas posturas de se relacionar com a natureza e com os outros, baseando-se no sentimento

de reciprocidade, abrindo a possibilidade de aprender com povos que se dedicam a preservar a natureza e a convivência em busca de manter suas origens e promover um mundo onde os seres humanos estejam mais próximos à natureza, e sejam menos degradantes. Nesse sentido, a inversão de valores possibilita compreender o outro, reconhecer as qualidades e valores, participando de novas, outras, formas de viver e estar no mundo.

O entendimento de outras visões de mundo possibilita a abertura de novos horizontes sobre a relação dos seres humanos, abrindo caminhos para a transformação e mudança de um modo de vida que não é igualitário, em busca do igualitário e a formação de uma real sociedade sustentável. Vivenciar uma sociedade em que a acumulação de riqueza e progresso não tem sentido estruturante do seu modo de vida, mas que mesmo assim são pessoas que vivem uma vida feliz, deixa evidente que outros valores fundantes para se viver são possíveis. Não há um caminho único! (GUIMARÃES, 2016).

A questão ambiental está diretamente ligada às relações entre os seres humanos e a natureza. Com isso, o meio ambiente deve estar como tema transversal, sendo trabalhado seus conceitos e informando seus valores, em busca de que seus resultados estejam em formar uma sociedade mais participativa. Para isso, seria necessário apontar elementos para reflexões sobre possibilidades e dificuldades no desenvolvimento de propostas de educação ambiental. A crise ambiental e a crise do saber surgem como a acumulação de “externalidades” do desenvolvimento do conhecimento e do crescimento econômico. Surgem como todo um campo do real negado e do saber desconhecido pela modernidade, reclamando a “internalização” de uma “dimensão ambiental” através de um “método interdisciplinar”, capaz de reintegrar o conhecimento para apreender a realidade complexa (LEFF, 2000).

Essa forma de construção de conhecimento é considerada uma potencialidade para pensar meios de preservar o planeta de um colapso do desenvolvimento crescido desenfreadamente, gerando desigualdades que ameaçam a todos os seres. Questionar sobre os tipos de conhecimentos produzidos, considerados legítimos até os dias atuais, é uma forma de tentar compreender a crise atual, por não conseguir explicar tudo que acontece na natureza de maneira ordenada. A homogeneização dos espaços, por atender aos interesses do capital, resulta na

perda de significados dos lugares, porém, as populações tradicionais buscam formas de resistir às ameaças e procuram preservar suas culturas frente às imposições dos mercados.

Vendo que a crise ambiental da atualidade representa a crise do conhecimento moderno, deve-se repensar que tipo de verdades e modelos sustentaram esse mundo que se mostra completamente insustentável. Romper com esses conhecimentos é repensar e valorizar os conhecimentos produzidos de outras maneiras e fortalecer a complexidade que leva em consideração todos os saberes que construíram a história, inclusive das sociedades indígenas. Buscar reflexões sobre os conhecimentos produzidos, considerando as complexidades de diferentes formas de se viver, é um modo de repensar as explicações sobre o mundo, sobre a vida, é buscar a mudança do próprio pensamento.

Ingold (2009) apresenta a ideia de educação da atenção para explicar como ocorrem os processos de aprendizagens passados de geração em geração e, nesse caso, é através de um processo de habilitação (*enskilment*), não de enculturação, que cada geração alcança e ultrapassa a sabedoria de suas predecessoras. Assim, no crescimento do conhecimento humano, a contribuição que cada geração dá à seguinte não é um suprimento acumulado de representações, mas uma educação da atenção (INGOLD, 2009).

De acordo com as provocações de Ingold (2009), esse processo de educação é apresentado nas sociedades indígenas como aprender com as experiências e com a imitação e, também, pelas influências da própria vida do indivíduo e com a interação com o ambiente em que se encontra. Esse aprendizado é sentido, apreciado e desenvolvido pela própria pessoa através de suas experiências mais profundas, desde sua infância até a construção de sua vida adulta. Como diz Ingold (2009), esse copiar é um processo não de transmissão de informação, mas de redescobrimto dirigido. Esse processo é como um descobrimento de si mesmo.

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado

ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma 'educação da atenção'. (INGOLD, 2009).

A expressão “pegar o jeito” é uma das formas de os indígenas explicarem como ocorre o processo de aprendizagem apresentado por eles, como quando dizem que a criança vai pegando o jeito de caminhar, de fazer um roçado, de caçar e plantar, assim como para qualquer de suas atividades no dia a dia. A criança consulta e observa o mundo, e não apenas as imagens em sua mente, tendo o mundo, os lugares, como o melhor modelo ou exemplo de aprendizagem. Assim, cada um desenvolve a partir dos seus ambientes a sua percepção e ação, e isso faz parte ou compõe uma forma de educação desenvolvida por desdobramentos de processos complexos. Nesse caso, cada movimento tem implicação no outro, assim como no ambiente e também nos outros seres não-humanos, tendo como resposta das ações a atenção no que é desenvolvido ou aprendido.

Não se pode negar que o uso dos conhecimentos dos povos indígenas é importante para a sociedade ocidental, por seu modelo de desenvolvimento sustentável que vem sendo valorizado pela sociedade moderna atual. No entanto, temos outros problemas que surgem, como a apropriação desse conhecimento pelos mercados, de modo unilateral, deixando essa sociedade desprovida dos benefícios que poderiam vir desses conhecimentos.

Assim, uma das alternativas para novas formas de observar a educação ambiental é aproximar os estudos sobre a educação indígena. Lucia Leite (2010) diz que ao enfrentarmos o debate da necessidade de se pensar políticas para uma educação intercultural, estamos colocando em xeque o mito da democracia racial brasileira e questionando conceitos bastante arraigados em nossa sociedade, como o de “oportunidades iguais para todos” ou de “uma escola igual para todos”. Em sua pesquisa sobre educação indígena, ela retrata, através de depoimentos, que os professores indígenas percebem que o conceito de educação não se restringe à educação escolar, entendendo que a educação indígena tem sua origem e sua força na tradição que é passada de geração a geração (LEITE, 2010). O ponto focal da discussão que ora se apresenta é a promoção de um diálogo entre a educação indígena e a educação ambiental.

A educação indígena reivindicada é de um espaço onde as relações sociais são construídas através da autonomia e da interculturalidade.

A interdisciplinaridade implica assim um processo de inter-relação de processos, conhecimentos e práticas que transborda e transcende o campo da pesquisa e do ensino no que se refere estritamente às disciplinas científicas e a suas possíveis articulações. Dessa maneira, o termo interdisciplinaridade vem sendo usado como sinônimo e metáfora de toda interconexão e “colaboração” entre diversos campos do conhecimento e do saber dentro de projetos que envolvem tanto as diferentes disciplinas acadêmicas, como as práticas não científicas que incluem as instituições e atores sociais diversos. (ENRIQUE LEFF, 2011).

Do mesmo modo, a educação ambiental também se forma nas gêneses das reivindicações de movimentos sociais, e esses movimentos apoiam-se em propostas político-pedagógicas. Observa-se ao longo do processo de construção da educação ambiental, que a cada passo há o aumento da demanda por programas e projetos relacionados às modalidades sociais.

Para Muñoz (2003), a experiência comunitária compartilhada por uma pedagogia indígena possibilita o compartilhamento de habilidades e saberes. Isso fortalecendo a capacidade dos indígenas em desenvolver uma educação diferenciada. Desse modo, desvelar a percepção do ambiente, de natureza dos saberes próprios dos indígenas, são aspectos fundamentais para compreender uma educação “etnoambiental”, sendo possível construir uma educação que reúna preceitos de uma educação indígena e ambiental.

É importante diferenciar e definir o que é a “educação indígena”, a “educação escolar indígena” e o “ensino da temática indígena”, pois frequentemente esses termos são generalizados. A educação indígena é constituída por processos educativos não-formais que se criam a partir das relações socioculturais e históricas vivenciadas de geração em geração entre grupos e indivíduos indígenas (BRAND, 2012; BERGAMASHI, 2010). Ou seja, é a educação criada a partir da vivência indígena, construída através de seus sistemas sociais e cosmológicos nas aldeias e em seus territórios.

Esse olhar integral para os saberes tradicionais e de território, considerando todos os espaços de seus territórios como espaços educativos, é uma característica

da educação indígena, assim como as trocas de saberes que são fundamentais para a construção da pessoa e da educação. Desse modo, destaca-se a importância dos processos de ensino e aprendizagem para a transmissão e a conservação dos *mbya arandu* (saberes tradicionais) e para a manutenção do *nhandereko* (*jeito de ser e viver*). Nesse sentido, é importante compreender os diversos significados que as culturas indígenas apresentam em seus processos de educação, no caso dos *Mbyá-Guarani*, as *Tekoa* (aldeias) são a base para construção do *nhandereko*. Uma *tekoa* é onde as crianças têm mais elementos, mais possibilidades de construir suas identidades, como, por exemplo: rios, matas, água nascente e animais, que fazem parte dos rituais *guaranis*. Dessa forma, a *tekoa* é importante para os processos educacionais, porém, nem todas as *tekoa* possuem todos esses elementos.

Para explicar o processo de educação *guarani*, Sandra Benites (2015) fala sobre *nhe'*, que é o fundamento do ser/pessoa *guarani*, pois a educação começa com o *xara'u* (sonhos). Assim, a educação tradicional *guarani* está extremamente ligada ao *nhe'*, ao *nhandereko*. Benites (2015) explica que existem alguns tipos de *Nhe'*, que são sentidos no *py'a* – coração, mas isso depende da situação vivida por cada indivíduo, depende também do contexto, ou seja, do momento. Estes *Nhe'* estão relacionados com os nomes *Guarani*, com o espírito-nome, mas também com o modo de ser de cada *kyrin* – criança. Esses *nhe' kuery* ajudam a lidar com as *mitã* – crianças pequenas, *kunumi* – menino, e *kunhantãi gue* – menina. Desse modo são seguidos os costumes, o que ajuda a construir o ser *guarani ete'i* – verdadeiro, ou seja, preservar o modo de ser *guarani* e dar continuidade ao sistema *guarani*. O *nhe'* é um ser-nome que vem de *Nhanderu kuery*. *Nhe'* vem dos quatro *amba*: *Karai Kuery*, *Jakaira*, *Nhamandu* e *Tupã Kuery*. *Nhe'*, portanto, é o fundamento da pessoa *guarani* (BENITES, 2015).

Benites (2015) continua explicando que quando o *nhe'* é pronunciado, está se referindo a todo o pensamento, conhecimento, e conexão com o mundo espiritual. Se os jovens não aprenderem *ojapyxaka* (a se concentrar) e *mbojerovia* (acreditar; literal: 'fazer valer') no *reko arandu* (praticar e ir sempre à *Opy*), colocarão em risco o *nhandereko*, que é o jeito de ser e viver, e conseqüentemente o *teko porã rã*, o bom viver. Isso é importante para o *Guarani dhe'*, porque com *ojapyxaka* e *mbojerovia* terá *teko porã* e os *kyringue yvua* – crianças felizes (BENITES, 2015).

Para criar essas crianças felizes, o papel dos pais é mostrar o caminho para os filhos serem calmos, falarem baixo, tratar bem os filhos, não gritar, não demonstrar coisas ruins, e assim irem aprendendo a ser *Guarani*. Dessa forma é que as crianças desenvolvem o gostar de viver naquele lugar, de gostar de viver neste mundo, e o *nhe'* se torna fortalecido. A convivência com outras crianças também é importante para esse fortalecimento, pois eles brincam e aprendem coisas juntas. As brincadeiras (*nhevãnga*) têm a função de despertar a felicidade e alegria das crianças, pois elas apreendem a compartilhar, a conhecer, a escutar e respeitar o outro, sendo um processo de aprendizado.

Para saber a origem do *nhe'* é realizado o batismo (*nhemongaraí*), pois o *nhe'* fica no coração (*py'a*). Assim é revelado o *amba* (espírito-nome) da criança, através dele é que os pais vão saber como agir com os filhos, pois o nome revelado que dirá como será o jeito de ser de cada um e a forma como lidar com cada criança requer cuidados específicos, desse modo os pais se preparam para cuidar e tratar os filhos e ensinar o *reko*. Com os jovens, os pais, as lideranças e os avós observam, prestam mais atenção neles, aconselhando-os nas reuniões quando participam e nas atividades na *tekoa*. As atividades na *tekoa* são apresentadas de acordo com a capacidade de cada um, pois como mencionado, cada um tem um jeito de ser, o que tenderá a desenvolver suas habilidades.

De modo geral, o trabalho nos mutirões, roçados e de cortar lenha ficam por conta dos meninos, que trabalham junto com os mais velhos, no caso, os pais, avós, tios ou qualquer outro membro da aldeia que esteja trabalhando. Esse contato dos jovens com os mais velhos serve para a transmissão dos conhecimentos. Assim, os jovens aprendem com os mais velhos como fazer as coisas e também os significados de seus trabalhos, passando a praticar os saberes que são transmitidos. No momento do trabalho eles conversam sobre as histórias de vida, recebem conselhos sobre casamentos, família, sobre como cuidar dos filhos, como tratar as mulheres e também sobre bebidas, entre muitos outros assuntos. Os mais velhos narram suas histórias e também as histórias que lhes foram passadas das origens no *nhandereko*, os mitos, e os ensinamentos tradicionais. Os ensinamentos também são transmitidos de outras formas, alguns são através da *Opy* (casa de reza), outros nas reuniões ou rodas de

conversas ao final dos dias, mas é na hora do trabalho que eles colocam em prática, pois ouvindo e praticando eles vão apreendendo.

Já para as jovens meninas, o trabalho não é tão intenso, pois quando estão na juventude é um período da vida onde elas ficam mais frágeis e passam a cuidar mais do corpo. Isso implica não fazer atividades pesadas, elas precisam ficar em um ambiente mais tranquilo, silencioso, onde não haja perturbação, pois, o barulho e o trabalho intenso pode causar dores, principalmente dores de cabeça. Sendo assim, as meninas precisam cuidar do corpo e da cabeça para não desenvolverem doenças, também não podem mexer com fogo, com calor. Para esses cuidados, elas evitam comer comidas muito salgadas, gordurosas e doces, também não podem ficar por muito tempo expostas ao sol, pois o excesso de calor dá tonturas, dor de cabeça, nem no frio e vento, pois dizem que a dor de cabeça vem com o vento.

Esses cuidados começam quando as meninas ficam menstruadas pela primeira vez são mais intensos no período da juventude, mas também se estendem por toda a vida. Quando as mulheres estão no resguardo não é bom sentirem dor de cabeça, porque com o tempo as dores vão ficando mais fortes. As mulheres, quando estão menstruadas, não cozinham, pois durante a menstruação ficam muito expostas, frágeis, sensíveis. É bom ficarem sossegadas, sem estresse, tranquilas. Desrespeitar essas regras implica ter problema no *py'a* – coração. No caso dos meninos, as atividades são para evitar *ateija* (preguiça), para aprender a acordar cedo, evitar o mau humor e manter o corpo sempre saudável.

Diante disso, a educação indígena tem como princípio enfatizar o modo de ser, seguindo os costumes e a forma coletiva de educar, o que formará crianças felizes e fortes, saudáveis e alegres, garantindo o bem-estar de todos. Na *opy* são passados os conhecimentos dos *Guarani* sobre saúde, educação e sobre a vida, é onde se pratica o *nhandereko*, sendo o princípio da forma de ser. Desse modo, os *Guarani* aprendem ouvindo, observando, praticando e acompanhando os mais velhos, para isso a criança tem que sentir, escutar e praticar através de suas próprias experiências. O modo de educar ocorre através do jeito de transmitir os saberes de forma especial, seguindo o modo de ser, da oralidade onde se constroem processos próprios de educação, ensino e aprendizagens.

A educação indígena é construída diariamente, em coletividade, com a participação de todos os integrantes da comunidade, ou seja, os povos indígenas partem do princípio de que todos educam todos em qualquer situação do cotidiano.

Segundo Mandulão (2003), a criança indígena aprende fazendo, experimentando e imitando os adultos. Nesse sentido, o autor afirma que “a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real” (MANDULÃO, 2003, p. 131). Isso permite dizer que a educação indígena é realizada de modo empírico. As atividades que lhes são ensinadas estão de acordo com o sexo e a idade física e cognitiva.

O processo educativo indígena ocorre durante todo ciclo de vida de um indígena, sendo os principais momentos dessa trajetória: a) a vida antes do nascimento, quando os pais adotam posturas para influenciar o comportamento que a criança vai ter na vida adulta; b) o nascimento, que é sempre um momento de celebração e confraternização entre os familiares; c) a passagem da vida de criança à vida adulta, marcada pelo ritual de iniciação; e d) a vida madura, quando o indígena adulto ensina tudo que aprendeu aos mais novos.

Daniel Munduruku (2000) acrescenta mais dois aspectos característicos da educação indígena: o reforço à identidade e a importância do sonho nos processos educativos. Para o autor, saber quem você é consiste no primeiro passo para o respeito ao outro, respeito esse que nasce primeiramente pelo respeito a si próprio. Daí a importância do indígena ressaltar sua história e seus valores para os mais novos, mantendo um eterno vínculo com o passado, que, por sua vez, é a herança da pessoa e a certeza de sua identidade.

A educação escolar indígena é a educação disponibilizada através do currículo escolar, pelo processo de escolarização, sendo oficializada por normas competentes, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, de 1999 (DCEEI). Com isso, vem se integralizando a modalidade de ensino indígena, que a partir dessas diretrizes está sendo tratada de forma especial pelo Ministério da Educação, apoiada em um novo paradigma de educação que inclui o respeito a

interculturalidade, a etnicidade e ao multilinguismo. Essa política está pautada em oferecer uma educação de qualidade aos povos indígenas, que se caracteriza por ser comunitária, específica, diferenciada, multilíngue e intercultural. Assim, é possível propiciar aos povos indígenas uma educação que se baseia em conhecimentos universais e que valorize as línguas maternas e os saberes tradicionais, que contribuirá na reafirmação das identidades e pertencimento.

Um dos desafios para a consolidação da escola indígena é a formação de professores indígenas que sejam membros de suas próprias etnias e que possam assumir a docência e a gestão escolar nas terras indígenas. Essa condição é fundamental para que as comunidades indígenas de fato consigam assumir as suas escolas integralmente com a vida comunitária, para que possam desenvolver seus projetos futuros. Dessa forma, as escolas indígenas podem se desenvolver em diferentes modelos, de acordo com suas etnias, interesses e participação da comunidade, como preconizou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que foi ratificada pelo Brasil e entrou em vigor em julho de 2003 (AGUILERA URQUIZA, 2010b). Atualmente, a educação escolar indígena se divide em dois lados: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas; e educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares” etc.

Esses, portanto, apontam para duas lógicas de produção do conhecimento que pressupõem o encontro de identidades e diferenças, dialogando sob um paradigma intercultural, no qual ao se construir novos sentidos e significados, os povos indígenas tornam-se protagonistas, podendo pensar o currículo sobre a lógica do diálogo de seus saberes e os saberes legitimados pela cultura escolar. Dessa maneira, “a educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO, 2006, p. 129).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEi), lançado pelo MEC em 1998, ao falar da diversidade e dos saberes indígenas, afirma que:

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de

pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a reprodução de ricos acervos de informação e reflexões sobre a natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana. Desenvolveram uma atitude de investigação científica, procurando estabelecer um ordenamento do mundo natural que serve para classificar os diversos elementos. Esse fundamento implica necessariamente pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa desses povos. (MEC, 1998, p. 22).

No ano de 2009, aconteceu a 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, exatamente sobre essa temática, na tentativa de reforçar a relação indissociável entre educação e projeto de futuro, no qual está a gestão territorial e a afirmação cultural. Nesse sentido, a proposta do Governo Federal é a criação dos territórios etno-educacionais, uma gestão compartilhada entre os sistemas de ensino e os vários parceiros. Cada território etno-educacional foi definido a partir da realidade específica de cada povo ou de grupos de povos indígenas de determinada região do país, o que supõe a criação de novos marcos legais e normativos para efetivar a autonomia pedagógica das escolas indígenas e, conseqüentemente, maior autonomia na gestão de seus territórios.

Para o indígena, a figura do professor era totalmente dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena ser vista como um processo em que os membros da comunidade socializam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo (QUARESMA; FERREIRA, 2011). Para os autores, os mais velhos são a memória viva da comunidade, a voz da experiência, e sua missão dentro das sociedades indígenas consiste em explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra – por isso os anciãos são bastante respeitados por todos dentro da comunidade. Assim, o conhecimento na sociedade indígena é dominado pelos mais velhos. Mesmo que uma pessoa saiba todas as coisas sobre o seu povo, sobre sua tradição, se houver alguém mais velho presente naquele espaço, o direito é que o mais velho responda o que lhe foi perguntado (MUNDURUKU, 2000).

Os anciãos indígenas têm a missão de preparar as crianças para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, têm que explicar e contar aos seus sucessores os conhecimentos indígenas, a fim de que a sua cultura continue a existir. Os anciãos são a experiência, a memória e os exemplos vivos dos costumes indígenas, como bem destaca Munduruku (2000). Para os que avaliam a cultura alheia tomando como parâmetro os princípios norteadores da sua cultura, essa forma de proceder pode parecer uma atitude de menosprezo aos mais novos, por não se aproveitar seu vigor e inteligência, mas na verdade essa postura representa para a sociedade indígena “o respeito pelo caminho que o outro percorre” (MUNDURUKU, 2005, p. 92).

Melià (1979, p. 25 apud SIMAS; PEREIRA, 2010) sintetiza a natureza dos conhecimentos transmitidos na educação indígena, que organizam e orientam o processo pedagógico. São eles: a) conhecimento para o homem controlar a natureza; b) conhecimento para o homem se relacionar consigo mesmo e com os outros; e c) conhecimento para o homem se relacionar com o sagrado. Hoje a educação indígena divide o espaço dentro das sociedades nativas com a educação escolar indígena que, como o próprio nome sugere, trata-se de processos educativos desenvolvidos dentro da instituição escola.

A educação escolar indígena tornou-se um dos meios de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. Ela permite que tanto os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral, quanto os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas, sejam objetos de estudo em escolas indígenas, provando que, apesar da educação indígena e da educação escolar indígena constituírem-se em modos diferentes de proceder a educação, elas não se opõem, mas complementam-se para atender aos anseios, interesses e necessidades dos povos indígenas (QUARESMA; FERREIRA, 2011).

A educação escolar indígena que se tem hoje já avançou muito em termos de conquista, na execução das normatizações no cotidiano, porém, ainda há muitos impasses dificultando a implementação das novas práticas escolares (QUARESMA; FERREIRA, 2011). Segundo Grupioni (2006), a falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos

conquistados na legislação se efetivem, transformando as escolas indígenas (QUARESMA; FERREIRA,2011).

Quaresma e Ferreira (2011) distinguem a educação indígena e a educação escolar indígena, mostrando que a primeira ocorre oralmente em todas as esferas da vida social dos povos indígenas, não cabendo em um único lugar, nem a uma única pessoa, tampouco a um momento da vida. Em outras palavras, a educação indígena não está restrita à sala de aula, à escola, ao professor e a uma dada faixa etária. Tem hoje características próprias que a tornam uma aliada para a luta dos povos indígenas por direitos ainda almejados. A educação escolar indígena desejada por professores e por comunidades nativas deve ser comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (QUARESMA; FERREIRA, 2011).

E o ensino da temática indígena é aquele que tem como exercício ensinar sobre os povos indígenas nas escolas, garantido e atendendo as exigências da Lei nº 11.645/2008. Considerando essa lei, um dos desafios é superar as imagens estereotipadas sobre a cultura indígena como exótica e folclorizada, em busca de um reconhecimento e valorização da história e da cultura indígena. Com isso, é necessário compreender e perceber as diferentes e diversas experiências vividas por esses povos, pois negar e negligenciar a verdadeira identidade dos povos indígenas é omitir a condição de seus direitos. Com o trabalho desenvolvido em escolas, as concepções indígenas e os encontros interculturais sustentam-se por meio de experiências de ensino e aprendizagens.

O diálogo intercultural faz parte do movimento indígena em relacionar-se com os outros, considerando os conhecimentos historicamente construídos que apresentam o domínio sobre mais de uma língua, estabelecendo o diálogo com outras sociedades, também fazendo o trânsito entre saberes tradicionais e modernos e modelos de economia de mercado e reciprocidade, entre outras formas de se apresentarem no discurso da interculturalidade. Assim, a necessidade do esforço e de propostas educacionais para efetuar as trocas com as sociedades indígenas apresenta-se em desenvolver aprendizagens sobre a cultura, história e métodos que levem a superar a invisibilidade histórica que ainda se faz presente.

Na Convenção 169/1989 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outros itens que falam das relações entre povos indígenas e não-indígenas, há em especial o artigo 31, que diz:

Medidas de caráter educativo deverão ser adotadas em todos os segmentos da comunidade nacional [...] com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter com relação a eles”. Essa recomendação se dirige em especial à escola, dizendo que “esforços deverão ser envidados para assegurar que livros de história e demais materiais didáticos ofereçam descrição correta, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos indígenas e tribais. (Convenção 169 da OIT, BRASIL, 2003).

Nos livros didáticos escolares abordados até os anos 1990 o conteúdo sobre a temática indígena foi amplamente difundido de forma romantizada, através da concepção de um indígena idealizado, representado pela imagem de herói e vítima de extermínio, como representantes do passado, aparecendo apenas como os primeiros habitantes do Brasil, os quais já foram exterminados. Nas figuras ilustrativas, esses indígenas aparecem com frequência nus, de corpos pintados e em meio a natureza selvagem. A situação contemporânea dos povos indígenas não é apresentada como abordagem principal do estudo da sociedade Brasileira, deixando como predominância as imagens nos livros do indígena na época da colonização, sendo os exóticos ou em situações vitimadas.

Nessa situação, uma expressiva parcela de estudantes no Brasil compreendem que o indígena é pertencente a tempos longínquos e como habitantes de florestas. Funari (2011) aponta que nessas intuições os indígenas não existem no presente e, quando existem, estão nas ocas da Amazônia. Assim, as pessoas não se entendem com possíveis ancestrais indígenas e não consideram as contribuições culturais como importantes da construção da cultura, como o universo da alimentação que muito se tem de origem indígena e a herança do banho diário, pois esses diálogos foram silenciados e esquecidos.

Embora exista essa situação sobre a apresentação da temática indígena nos livros didáticos, algumas crianças e adolescentes reconhecem que os indígenas fazem parte do presente na sociedade brasileira e muitos estão em circulação nos centros urbanos diariamente, pois é onde praticam a comercialização de seus artesanatos. Há também a consciência de que os indígenas vivem outro estilo de vida, pois suas práticas econômicas se diferem dos não-indígenas, porém, ainda não há

uma narrativa sobre a cultura e história desses povos, ainda mais no que se refere as singularidades de cada etnia.

Em muitos casos, a temática indígena é apresentada para os alunos nas escolas apenas de forma superficial e descontextualizada, onde se tem o dia do índio como referência para essas abordagens, construindo-se uma imagem estereotipada sobre os indígenas na infância e que perdura pelo resto da vida. Essa visão deformada dos indígenas se perpetua justamente pelo fato da nossa história ser contada até hoje a partir da visão do colonizador, sem dar oportunidade para que os diferentes povos apresentem a sua visão em relação a si mesmo e à história do Brasil (BERGAMASCHI; GOMES, 2012). Bergamaschi e Gomes (2012) apontam que Grupioni (1996, p. 424) constatou que “dentro da sala de aula, os professores revelam-se mal informados sobre o assunto, e os livros didáticos, com poucas exceções, são deficientes no tratamento da diversidade étnica e cultural existente no Brasil [...]” e isso, em grande parte, deve-se ao fato de a formação profissional não contemplar a temática indígena.

Bartomeu Mélia (1999) diz que os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, sendo a ação pedagógica uma delas. A educação desenvolvida pelos povos indígenas permite que eles continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações. Assim, não há um problema da educação indígena, pelo contrário, o que existe é uma solução indígena ao problema da educação (MÉLIA, 1999). Para o autor, a perda da alteridade dos indígenas, promovida pelo processo de escolarização, é uma ameaça real, pois a escola é marcadora de fatores de generalizações e uniformidade.

A visão de mundo dos povos indígenas baseada no “bem-viver” e a visão sobre educação que aposta na autonomia pessoal e na participação coletiva, demonstra as diferenças entre o sistema de educação colonial e educação indígena. De acordo com Fleuri (2017), o enfrentamento dessa contradição implica desconstruir a colonialidade da cultura escolar, ao mesmo tempo que aprender com os povos indígenas estratégias educacionais não-coloniais. A cosmologia dos povos indígenas surge como sentido ético que desborda, fissa e questiona as fronteiras da ontologia educativa que introduzem e sustentam as dinâmicas de colonialidade, opressão e

exclusão do/a Outro/a, da alteridade estampada no rosto da juventude, da mulher, do negro, do refugiado (DELLA ROSA, 2019).

O termo “decolonial” ou “decolonialidade” se consubstancia em uma perspectiva de fronteira, na medida em que o acento na ideia de libertação adentra uma epistemologia que está à margem da oficialidade ocidental (eurocêntrica) que molda os parâmetros de linguagem, memória e conhecimento. Para Della Rosa (2019), a aposta em uma pedagogia decolonial suscita o encontro com uma transitoriedade educativa, uma travessia de “aprendência”. O processo decolonial do conhecimento, portanto, impacta sobremaneira a educação, supondo uma tentativa de reescrever a própria história a partir da memória dos “condenados da terra” (FANON, 2005). Tal tarefa deve se consubstanciar a partir de “uma outra lógica, outra língua, um outro pensamento” (MIGNOLO, 2005b, p. 20). Embora essa noção conceitual implique referências mais amplas, como a andina, o “bem-viver” surge como uma memória coletiva e modo de viver do povo *guarani*, “um povo livre e profundamente espiritual” (ALENCAR, 2009, p. 17).

A emergência e o protagonismo dos povos indígenas ensejam a possibilidade de uma interface com a experiência *guarani*, na qual para se ter um bem-viver completo é preciso ter mata, rios, peixes, caça, frutas nativas, isso é, o *Nande Rekó*, o jeito de viver *Guarani*. No entanto, principalmente devido à perda da terra e ao processo de assimilação indígena à cultura hegemônica, as comunidades se distanciam de o “bem-viver” como modo de vida. Como tarefa e esperança que diz respeito também ao fazer educativo, o bem-viver dos *Guarani* é compartilhado com todas as pessoas que vivem ao seu redor. É por isso que os *Guarani* podem ajudar os brancos e, ao mesmo tempo, os brancos podem ajudar os *Guarani* a recuperar a sua terra” (GONÇALVES, 2015, p. 3). O “bem viver” é um modo de ser da consciência indígena que faz a conexão da relação que os indígenas têm com a terra. Tem-se em conta que o “bem-viver” aparece, na memória coletiva *guarani*, como uma forma de viver que se conecta umbilicalmente à natureza. Sem a terra, não há cultura, expressão humana, nem condição de vida digna. O “bem-viver” indígena pede também uma resposta crítica à colonialidade, “uma face obscura da modernidade” (MIGNOLO, 2000, p. 3-4) que se faz presente também no discurso e na prática da pós-modernidade hoje.

Embora a educação escolar seja hegemônica, à referência pedagógica cabe pensar a educação como uma dimensão humana, o aprender do humano que se dá no encontro com o outro/a. Diante disso, a noção de decolonialidade surge como uma perspectiva crítica, cujo ponto de partida implica a visão dos silenciados, subalternizados e pela lógica colonial. Boaventura de Souza Santos (2007) diz que o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (SANTOS, 2007). Assim, práticas que não se encaixam nas teorias não põem em causa essas teorias e práticas desumanas não põem em causa os princípios da humanidade (SANTOS, 2007, 2014).

A perspectiva decolonial se aproxima da proposição de uma pedagogia da autonomia ou de uma educação libertadora, no sentido proposto por Paulo Freire (1996). Implica a tarefa de suscitar ou apontar alternativas educativas, em vista “da vida de cada sujeito humano em comunidade”, que se liga “à vida das outras espécies” (dimensão ecológica). Entende-se que esse duplo ensejo impacta a dimensão pedagógica que percorre diferentes possibilidades e itinerários de aprendizagem. Como incentivador desse movimento, Paulo Freire incorpora em suas reflexões princípios de culturas indígenas, com suas críticas as teorias ocidentais, e a incorporação de perspectivas ameríndias, como exemplo os princípios do “bem-viver”, em seus princípios epistêmicos pedagógicos, levando em conta a reciprocidade e cooperação nas relações em busca da transformação dos ambientes em que se constituem.

Para Freire (2000), o indígena “continua minimizado” na escola, onde a lembrança de sua existência é no dia 19 de abril (dia do índio), “quando professores dão desenhos de indígenas que muitas vezes nem se parecem com os brasileiros em tempo e espaço, pintam seus rostos, e assim vamos para casa e ficamos com nossas consciências tranquilas” (FREIRE, 2000). Raras vezes os indígenas são chamados a contar um pouco da cultura deles, assim continuamos vendo-os como os atrasados, os exóticos (FREIRE, 2000). A alteridade indígena é a constituição da pessoa, com os seus ideais, e como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas

também contribuirá para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade. A alteridade, afinal, é a liberdade de ser a si próprio, (MÉLIA,1999).

Quando se pensa sobre a educação indígena e ambiental, supõe-se que para os indígenas a educação ambiental está na própria educação indígena e se apresenta na forma de se relacionar com a natureza, com os ambientes e entre si mesmos, em suas relações de reciprocidade apoiadas na ideia de bem-viver. Essas relações são aprendidas e ensinadas no cotidiano, no entendimento de que fazem parte do todo, não existindo uma separação do ser humano com a natureza. Assim, as formas como os indígenas cuidam do lugar e de si mesmos são assemelhadas as práticas da educação ambiental, em busca dessa relação harmônica dos seres humanos com o ambiente, com essa visão indígena de senso coletivo e de que todas as coisas estão interligadas, onde os movimentos são responsáveis uns pelos outros, sendo que o movimento de um balança no outro. No caso da cultura ocidental, esses pensamentos são apoiados em movimentos sociais, ambientais, em legislações, em espaços como escolas e em publicidades, para despertar a sensibilidade dos sujeitos sobre a responsabilidade das causas que temos no mundo para assim criar uma nova consciência sobre o mundo.

5.1. Educação ambiental e valorização cultural dos povos indígenas

Para os *Mbya-Guarani*, o ser humano faz parte do todo, não é nem superior nem inferior aos outros seres que fazem parte da natureza. Sendo assim, permanecer em harmonia com a natureza, de maneira equilibrada, garantindo que a sua sobrevivência não valha a destruição da natureza, é fundamental para a preservação social e cultural. Sua interpretação cosmológica é no sentido de atribuir aos animais e plantas predicados e códigos morais humanitários. Dessa forma, compreender os valores sociais, econômicos e cosmológicos é necessário para a construção de um novo pensamento sobre a importância de maior cuidado com o planeta, com novas percepções sobre a natureza e meio ambiente, focando em buscar a aproximação do homem com a natureza, assim como a não separação da cultura e natureza, a qual é

evidente nos sistemas globalizados. A busca por novos paradigmas ambientais proporciona novas formas de ver o mundo e compreender os espaços e territórios.

A preocupação do espólio para as gerações futuras deve ser o fundamental objetivo para a mudança de pensamento que a crise ambiental sinaliza. De acordo com Morin (1993), há uma necessidade de reforma do pensamento, considerando aspectos com a inversão de valores que coloca valores materiais sobre os valores morais e éticos. Para Leff (2003, p. 55), “a crise ambiental não é crise ecológica, mas crise da razão”. Vivemos em uma sociedade em que a crise ambiental está nos alertando para a necessidade de mudança de pensamento e nos destina a pensar a Educação Ambiental.

Pensar sobre a educação familiar, escolar, comunitária e social como forma de transmissão de conhecimentos na sociedade moderna é uma forma de repensar as formas de troca de conhecimentos e de saberes, pois no modelo vigente de educação há restrições de conhecimentos. No caso da educação escolar, os saberes científicos são sobrepostos a outras formas de conhecimentos, principalmente as que são específicas de conhecimentos tradicionais. Essa busca por transformação do pensamento deve possibilitar outras formas de compreender a natureza e assim suavizar os danos causados ao meio ambiente, aos seres humanos e aos animais.

Para os *Mbya-Guarani*, os processos de aprendizagens se dão através das práticas do dia a dia, pois os conhecimentos de seus valores e crenças não são separados de suas atividades cotidianas, sendo transmitidos de forma oral, através do contato das crianças com os mais velhos. As crianças acompanham os pais nas atividades diárias, ajudam a construir roçados, a cuidar uns dos outros e assim constroem-se formas pedagógicas de transmitir os conhecimentos necessários para a manutenção de suas formas de vida – e o contato com a natureza é um importante fator de aprendizagem. É através do contato com a natureza que os *Mbya-Guarani* adquirem a compreensão e o respeito pelos animais e plantas e constituem uma formação social com foco na preservação do meio ambiente, pois manter o meio ambiente preservado é uma das formas de garantir o modo de vida e a reprodução cultural dos grupos.

Visto a importância da educação ambiental, é preciso reconhecer os saberes de diferentes sociedades que se desenvolveram em harmonia com seu meio ambiente. Assim, é preciso a valorização e o fortalecimento da identidade cultural dos povos indígenas, pois entre as mais diversas formas de culturas, os indígenas, com muita luta, estão conseguindo resistir ao modelo de desenvolvimento capitalista imposto atualmente.

Para Daniel Munduruku (2009), é importante que as manifestações indígenas, tanto literárias quanto culturais, sejam uma forma de “desentortar o Brasil” fazendo com que os povos indígenas sejam vistos sem o crivo dos estereótipos, colocados nos seus verdadeiros lugares, ou seja, como seres humanos, portanto, cheios de problemas, de dificuldades, com tentativas de responder às angústias da existência, com a possibilidade de serem pessoas violentas, ciumentas, raivosas, como todo ser humano. Contudo, isso não tira das populações indígenas o direito de viver do jeito que gostariam e não como as outras pessoas gostariam que vivessem (MUNDURUKU, 2009).

Assim, a apresentação do livro de Olivio Jekupé, “Tekoa: Conhecendo uma Aldeia Indígena”, trata da história de um não-indígena em uma visita a uma aldeia indígena, representando o protagonismo indígena, levando a discussão e provocação de reflexões sobre a renovação da história dos indígenas. As justificativas produzidas por essas discussões atuam para a atualização da memória indígena, resgatam e renovam sentidos sobre o indígena. A literatura indígena propõe um importante espaço de denúncia, assim como outras atividades promovidas pelos próprios indígenas de manifestações da cultura e de humanização. É uma ação de desconstrução dos pensamentos ideologicamente tratados como verdades.

Para Munduruku (2009), a imagem de “selvagem” e de incapaz atribuída aos grupos indígenas diz respeito justamente a uma construção etnocêntrica e unilateral da alteridade. Tal mediação é balizada em uma visão de mundo que toma como unicamente válidos os seus próprios pressupostos, relegando aos indígenas uma imagem de um outro destituído de história, de escrita, estático em um passado em que foi adicionado mediante sua relação com o colonizador (MUNDURUKU, 2009).

Olívio Jekupé (2009) diz que é de vital importância que o lugar e o não lugar do índio dentro da sociedade sejam de uma busca por uma construção identitária própria, que não exclua elementos indissociáveis da cultura e modo de vida nativo, como, por exemplo, as marcas da oralidade, a valorização das imagens e textualidades, a forma e estrutura de contar histórias, sua ligação com a cultura e todo um imaginário de um povo.

Na obra desse autor, o não-índio apresenta-se como um fator positivo e desejável onde a relação de reciprocidade é desenvolvida, desnaturalizando a visão historicamente constituída de que o não-índio é invasor, inimigo. O não-índio, nessa narrativa, é completivo e é a representação entre os processos de interação a partir de um processo intercultural, visto como um sujeito harmonioso. De acordo com o autor:

Durante a noite, sai para fazer xixi. Fiquei maravilhado com o cintilar de milhões de estrelas. Que felicidade têm os indígenas simplesmente por poder vislumbrar o céu. Entrei e me sentei ao lado de Mirim. Perto da fogueira, na panela com óleo quente, Mirim fritava banana verde descascada e picada em finos pedacinhos. Nunca tinha visto alguém fritar banana verde. Quando voltássemos para minha casa, imaginei, faria o mesmo. Por isso, observei com atenção para aprender.(JEKUPÉ, 2011, p. 17)

Mas quando meu pai chegou senti uma baita tristeza. Voltar para a agitação de São Paulo. Reencontrar o cheiro de fumaça, os sujos rios Tietê e Pinheiros, a gritaria das pessoas, o barulho dos carros, máquinas, indústrias, sirenes e celulares. A realidade onde nasci e cresci me pareceu muito distante da vida da aldeia. (JEKUPÉ, 2011, p. 27).

A construção do outro representada transmite a configuração de um novo olhar, de uma ruptura na dicotomia criada que coloca o não-índio como superior.

Ingold (2015, p. 13) apresenta a construção de um paradigma ecológico, através de uma “antropologia da vida”, onde diz que “[...] se mover, conhecer e descrever não são operações separadas que se seguem uma as outras em série, mas facetas paralelas do mesmo processo – o da vida mesma [...]”. Essa ideia relaciona-se ou promove o pensamento de que os seres humanos, assim como produzem-se a si mesmos, também produzem aos outros em um campo relacionado a eles mesmos, levando em conta as suas ações, desenvolvimento e crescimento, sendo o

acontecimento de suas histórias, assim como um pássaro, uma onça ou uma pedra. Seguindo esse pensamento, as vidas humanas e não-humanas seriam como uma linha de devir, vistas como entidades abertas para o mundo e não fechadas, com todas as coisas e organismos habitando um mundo em constante construção, em um emaranhado ou entrelaçamento de fios ou linhas de vida seguido por um fluxo em constante fluidez.

Essas influências levam a pensar sobre as reflexões e ao debate sobre a humanidade e a animalidade destacadas por Viveiros de Castro (2010) sobre o perspectivismo ameríndio e sobre uma “antropologia fenomenológica” proposta por Carvalho e Steil (2012). Esses autores buscam revigorar a ideia de conhecimento através de novas perspectivas, para pensar sobre outras formas de viver e observar o mundo, como a partir da territorialidade indígena e da luta por seus direitos alinhada a críticas epistemológicas modernistas e outros dualismos, como a construção e desconstrução de paisagens, para pensar em um mundo desconstruído ou construído visto por outros olhos que não sejam apenas os ocidentais, transformando este mundo “verdadeiro”, falso, imaginário, colocando como oposta ou dual as relações entre os modernos e os tradicionais, “nativos”. Com isso é preciso considerar que a educação ambiental deve ser usada como alternativa para desenvolver um pensamento que seja capaz de compreender outras formas de lidar e viver em harmonia com o meio ambiente e considerar a valorização das culturas tradicionais para essa afirmação.

5.2. Jeguatá: o caminhar *Mbya-Guarani* e a educação da atenção

A caminhada é parte presente no cotidiano dos *Mbya-Guarani*, sendo parte do seu modo de ser, desde sua cosmologia, sua territorialidade, suas relações sociais. O conhecimento *Mbya-Guarani* se constitui na prática da vida e em suas vivências. Desse modo, pensando sobre a construção dos saberes *Guarani*, Ingold (2010) aponta a “educação da atenção”, onde apresenta que a percepção é fundamental para a formação de uma forma de aprender que envolve as experiências vividas. Como ensinam os *Mbya-Guarani*, a caminhada seria, entre outras coisas, uma forma de

conhecer. Por sua vez, esse aspecto se aproxima das concepções de Ingold (2010) acerca do caminhar enquanto modo de perceber e interagir com o mundo, enquanto percurso interativo. Nessa linha que compreende a relação entre ambientes e aprendizagens, Ingold desenvolve o conceito de “educação da atenção”.

Existe uma forte mobilidade dos *Mbyá-Guarani* entre as suas inúmeras aldeias. Eles estão sempre circulando pelo seu amplo território tradicional e essa mobilidade proporciona uma frequente e renovada interação com seres da natureza e da sobrenatureza que povoam os seus diferentes ambientes cosmológicos. Esse contato com as alteridades é fundamental para a construção da pessoa *Mbyá-Guarani*, para desenvolver sabedoria e para durar nesta Terra (PISSOLATO, 2007).

Segundo Meliá (1986, 1989), uma *tekoá* baseia-se no complexo casas-roças-matas, três espaços que se interligam e se completam. O cosmos *Mbyá-Guarani* é dividido em vários domínios. Existem caminhos e “atalhos” que interligam e permitem a transposição entre esses domínios, e cada ser tem diferentes habilidades para percorrer esses caminhos. Os xamãs (*karaî*) conseguem identificar e percorrer alguns desses caminhos, com destaque para os domínios do sagrado. Até o final dos anos 1990 e início dos anos 2000, muito se falava em Terra Sem Mal e que ela estaria localizada do outro lado do oceano (LADEIRA, 1992, 1994). Atualmente, a etnologia do povo *Mbyá-Guarani* não trabalha mais com a ideia de “migração”, usando em seu lugar “mobilidade”. Além disso, a ideia de Terra Sem Mal tem sido fortemente desconstruída pelos *Mbyá-Guarani*, principalmente por aqueles que habitam o Rio Grande do Sul.

Este subcapítulo tem como objetivo estabelecer algumas considerações a respeito do processo de caminhar entre os *Mbya-Guarani*, apontando possíveis conexões entre essa prática e o conceito de educação da atenção elaborado por Ingold (2010), de modo a contribuir para futuras reflexões sobre as formas de educar *Mbya-Guarani*. Também são apresentados relatos sobre o caminho percorrido pelos *Mbya-Guarani* na construção da *Tekoa Yyrembé* na cidade de Rio Grande/RS.

O caminho, para os *Mbya-Guarani*, faz parte de suas cosmologias. Eles acreditam que no caminho é que as coisas acontecem. Para Ingold (2015), no processo de construção da pessoa o organismo e o ambiente são indivisíveis em sua totalidade. A percepção e o aprendizado são resultados de uma “educação da atenção”, e no decorrer da vida as habilidades e experiências são redescobertas e recriadas. Nessa teoria da percepção, o aprendizado é formado através das experiências de cada pessoa no mundo. A constituição dos saberes para os quais as crianças desenvolvem suas habilidades, sejam elas mentais ou físicas, através das experiências vividas em suas comunidades e a transmissão dos conhecimentos entre os *Guarani*, ressoam nas concepções de Ingold (2010).

O *Jeguatá* é o termo utilizado pelos *Guarani* do subgrupo *Mbyá* tanto para o ato de andar quanto para a ideia de viagem e significa “deslocar-se” para além de um sentido meramente físico, por exemplo, uma viagem xamânica na qual o xamã, através de seus saberes, “caminha” entre formas e domínios (PRADELLA, 2009). Ingold (2015) diz que há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si. Caminhar oferece um modelo de educação alternativo que leva para fora, para o mundo.

Uma das formas de revelar os caminhos dos *Mbya-Guarani* é através do mundo dos sonhos. Os sonhos são capazes de traduzir mensagens divinas que podem mostrar os caminhos e ações que devem ser seguidas. Os sonhos podem guiar a novos acontecimentos. Diante das reflexões de Ingold (2015), os sonhos aniquilam os limites entre a vida e o ser, possibilitando uma abertura para “o ser do outro”. “[...] nós sabemos que a ruptura [entre o real e o imaginário] é insustentável e, ainda assim, somos relutantes em reconhecer sua existência, já que, se fizéssemos isso, confrontaríamos a racionalidade científica aceita” (INGOLD, 2015, p. 07).

Para os *Guarani*, existe uma grande valorização da educação tradicional. Mesmo existindo escolas nas aldeias, é através da educação tradicional que eles constroem o seu modo de ser e viver. As escolas nas aldeias são percebidas como uma forma de ampliar o poder de agenciamento com o mundo dos *Juruá* (brancos), para aprender o saber dos brancos, mas é na existência diária, na convivência com os parentes, que os *Guarani* se fortalecem e adquirem o saber verdadeiro (aquele vindo de *Nhanderu*) e o aprendizado do *Nhandereko* (modo de ser *Guarani*) com as

demonstrações e ensinamentos através do roçado, da casa de reza, na forma de cuidar da natureza e também uns dos outros. Aprender, nesse sentido, é equivalente a uma “educação da atenção”. Para Ingold (2010), o “mostrar” assume grande importância no processo de aprendizado. “Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo” (INGOLD, 2010, p. 16).

Para alguns autores, o caminhar *guarani* está relacionado a uma série de aspectos, como a “busca por uma terra ideal e um ideal de terra” (MELIÀ, 1989; LADEIRA 2001); pelo atrito e intenção de distanciamento frente à presença das sociedades euro referentes e conflitos com relação a essas (LADEIRA, 1992; GARLET, 1997; MONTARDO, 2002); pelas memórias e profecias constituídas em torno das caminhadas (CLASTRES, 1978; MELLO, 2001); por um entendimento nativo de movimento intrinsecamente relacionado ao xamanismo em que se atualizam e são revisitados os mitos (CICCARONE, 2001); e/ou pelo caminhar que dá forma às metáforas das escolhas da vida e do cotidiano (MONTARDO, 2002 apud PRADELLA, 2009).

Entretanto, um dos maiores desafios para os *Guarani* atualmente seria como lidar com as crescentes restrições à suas formas de habitar e circular por diversos espaços, uma situação que os impedem de caminhar como outrora. Hoje seus territórios estão cada vez mais restritos e em muitas situações eles são impedidos de caminhar, pois os espaços, os territórios, estão sob a proteção de “cercas”. Como reflete Pradella (2009), traduzindo as versões contadas pelos *Guarani*,

o mundo dos obstáculos criado pelos Juruá vai de encontro não somente com a visão de mundo guarani, mas impossibilita uma série de relações necessárias com o cosmos. Assim como seus deuses em outras eras, o destino dos homens encontra-se no caminhar. Seu tempo mítico traz referências constantes a essa necessidade de movimento.

Para Ladeira (2008), é no mover-se, cuidando do território, que está a chave para compreendermos o modo de ser dos *Guarani* (LADEIRA, 2008). A mobilidade seria a base do sistema de reciprocidade, pondo em funcionamento a rede de sociabilidade e cumprindo a orientação religiosa de estender o seu modo de vida pela terra, cuja realização depende da existência de um território adequado.

Para os *Mbya-Guarani*, quando se caminha se produz a vida. Os pais dão conselhos e o caminhar dá a vida. A caminhada possibilita conhecer diferentes cheiros, diferentes lugares, para construir sabedoria, vivenciar o mundo para depois contar o que aprendeu. Para eles, não há um caminho certo, deve-se ir andando para descobrir as coisas, entendendo por onde devem ir. Desse jeito, os *Mbyá* conhecem a natureza. Para Duarte, Sato e Pazos (2018), o caminhante aprende a manter sua atenção no presente, proporcionando autopercepções sobre sua vida, suas condutas, suas competências e suas ações no mundo, podendo dessa prática brotar novas intuições e criatividade. Dessa forma, além de resistência e rompimento com a sociedade da pressa e do progresso, o caminhar contribui para o desafio de criação de novas possibilidades sociais (DUARTE; SATO; PAZOS, 2018).

Ao comparar os modos de caminhar do dédalo e do labirinto, Ingold (2015) sugere que a educação que segue a linha do labirinto não oferece pontos de partida ou posições, mas constantemente os remove de quaisquer posições que eles possam adotar. É uma prática de exposição. O tipo de atenção exigida por essa prática é de se submeter (se expor) às coisas e estar presente no seu aparecimento. “Aparecer as coisas” equivale à sua imaginação, no plano da vida imanente (INGOLD, 2015). Assim, tem por “educação da atenção” aquilo na qual a percepção acontece em acordo com o ambiente, como uma atividade de um organismo inserido em uma paisagem, não apenas como um processo de reprodução mental, mas como um envolvimento das percepções. O conhecimento não é meramente transmitido, mas há um esforço em criar situações que o despertem.

O caminhar, para os *Guarani*, é motivado, antes de tudo, por uma apreciação pessoal da paisagem, das relações com diferentes alteridades, sensações, pressentimentos, sonhos e sentimentos. Desse modo, a existência de alteridades, humanas ou não humanas, servem de referência na paisagem, sendo percebidas e interpretadas em sua caminhada. Como questiona Ingold (2010), esse processo significa literalmente convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. Que tipo de educação é essa, que se dá durante o caminhar? E o que faz da caminhada uma prática tão eficaz para a educação, concebida nesse segundo sentido? Assim, o autor explica que há muitas maneiras de caminhar, mas nem todas nos levam para fora.

Uma das que não leva, e que talvez evoque memórias de infância, é a fila do “crocodilo”.

A atenção da criança é capturada ou, na visão do adulto que a acompanha, distraída por qualquer coisinha. Para a criança, a caminho da escola, a rua é um labirinto (INGOLD, 2015). No caminhar pelo labirinto, por outro lado, escolher não é uma questão. O caminho leva e o caminhante deve ir para onde quer que ele o leve. Todavia, o caminho nem sempre é fácil de seguir. Como o caçador que persegue um animal ou um andarilho numa trilha, é importante manter os olhos abertos para sinais sutis, pegadas, pilhas de pedras e entalhes nos troncos das árvores que indiquem o caminho adiante (INGOLD, 2015).

Masschelein (2008) afirma que caminhar é a atividade física de deslocar o olhar, de deixar uma posição ao longo de uma linha arbitrária que, ao ser percorrida, abre caminho para novos olhares sem, no entanto, levar a lugares anteriormente delimitados. No entanto, existem formas diferentes de caminhar pelo mundo. Essas formas de caminhar pelo mundo podem marcar um tipo de “ethos” pessoal a cada ser que caminha. Assim como lembra Lapoujade (2017), não é uma existência, mas a maneira de fazer existir um ser em um determinado plano. Desse modo, o andar interessa no sentido em que revela certa pedagogia de exposição (MASSCHELEIN, 2008), que se constrói como uma prática de educação enquanto possibilidade de um modo de ser. Nesse sentido, o ato de caminhar se torna um percurso educacional, uma forma de sair de si, de se expor ao mundo e de fazê-lo presente.

Fazer o mundo presente representa a chance de se corresponder com ele, o que implica estar atento ao caminho e deixar-se conduzir por um mundo que se abre na medida em que o percorremos. Isso significa que caminhar constitui-se em uma maneira de explorar e relacionar-se com o presente, no sentido de que aciona uma prática educativa em que a ênfase é depositada sobre a atenção. É dessa forma que o mundo se apresenta a nos comandar. Não exatamente como exercício do poder de imposição de leis ou princípios que deveríamos reconhecer, mas como manifestação de uma força que nos move e abre o caminho. Então, para Ingold (2015), entre navegar no dédalo e vagar no labirinto está toda a diferença entre os dois sentidos de educação.

Por um lado, a indução (trazer para dentro) do aprendiz às regras e representações, ou aos “mundos intencionais” de uma cultura; por outro, a ex-dução (levar para fora) do aprendiz no próprio mundo, conforme ele se apresenta através da experiência. Ingold (2015) continua o argumento sugerindo que, longe de assumir um ponto de vista ou perspectiva a partir dessa ou daquela posição, o ato de caminhar continuamente nos remove longe de qualquer ponto de vista – de qualquer posição que possamos adotar. A atenção do caminhante vem não da chegada a uma posição, mas de ser constantemente apartado dela, do próprio deslocamento (INGOLD, 2015). Trata-se de um modo de ser em que o caminhar (a mobilidade) atua como meio ou estímulo do processo de autoconstrução pessoal. Sob essa perspectiva, caminhar representa a oportunidade de nos expormos ao mundo que se abre conforme o percorremos.

Para os *Mbyá-Guarani*, tornar a vida durável é percorrer um mundo não edificado, em formação constante, no intuito de chegar ao destino que lhes foi prometido: a Terra Sem Mal. Se, por um lado, o “*teko*” assume a forma de um conjunto de saberes e práticas tradicionais aos *Guarani*, ditado pelos deuses e transmitido pelos mais velhos, por outro lado expressa-se como busca constante por melhores condições de vida na história de cada pessoa. Cada pessoa tem o seu jeito, seu costume, e o realiza de forma singular. Assim, Pissolato (2007) diz que para a multiplicidade de caminhos ou possibilidades encontra-se essa “tendência a mudar constantemente a própria condição de vida” (PISSOLATO, 2007).

Contudo, o *Mbyá Reko*, o jeito de ser, que representa a porta de acesso à imortalidade, não é exatamente um ponto a ser alcançado, mas um modo de andar que faz de todo ponto de chegada um ponto de partida. Percorrer esse mundo em formação significa buscar constantemente uma situação mais favorável à vida, uma situação que permita que se viva de acordo com o jeito *Nhandereko*, o que torna o movimento um fim em si mesmo (CARREIRA, 2018). Pois como bem sabem os *Mbyá*, é andando que se anda, que o ser se afirma enquanto ser. Porque caminhar constitui-se num ato pedagógico de exposição (ex-posição) ou de estar fora de posição, tal como Ingold (2015) o define como prática de educação enquanto possibilidade de suspensão de qualquer posição. E por isso ele sublinha que educação não tem nada

a ver com objetivos, tais como “distância crítica” ou “assumir perspectivas” sobre as coisas.

Segundo Gibson (1979), quanto mais experientes nos tornamos em andar por esses caminhos de observação, mais capazes nos tornamos para notar e responder fluentemente aos aspectos salientes do ambiente. Ou seja, nos submetemos a uma “educação da atenção”. Como aponta Ingold (2010), a atenção acompanha um mundo que não está pronto, que é sempre incipiente, que se encontra no limiar da emergência contínua. Assim, andar pelo labirinto é como caminhar sobre teias de aranha, onde o próprio chão é um véu. Como a aranha, nos seguramos nela. O andarilho no labirinto, que se submete ao mundo e responde aos seus acenos, seguindo por onde outros já estiveram, pode seguir adiante, sem começo ou fim, abrindo caminho no fluxo das coisas. O preço dessa presença é a vulnerabilidade, mas a recompensa é uma compreensão fundada na experiência imediata daquilo que está além do conhecimento (INGOLD, 2010).

6. APONTAMENTOS E REFLEXÕES FINAIS: OS SABERES *MBYA-GUARANI* PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Somos hoje mais capazes de ter uma visão prolongada uns dos outros, o que nos permite reposicionar como sociedade plural. Precisamos de tempo e de liberdade para a criação cultural. Sem estar obrigado a criar só para vender.
(Ailton Krenak).

As possibilidades de trocas entre as culturas, entre os *Mbya-Guarani* e os não-indígenas, possibilitam potencializar o compartilhamento dos diferentes conhecimentos. Os atravessamentos da educação ambiental, na forma como é percebida pelos *Mbya-Guarani*, é uma tarefa simples. A educação ambiental é entendida nos relacionamentos com a natureza e o ambiente construído e, sobretudo, entre eles mesmos. Essas relações com o lugar, o território e a natureza são aprendidas no cotidiano da vida dos *Mbya-Guarani*. No entendimento *Guarani*, eles fazem parte do todo, desde o modo de viver até os rituais, quando acessam os seus

Deuses. A partir dessa compreensão, percebem que não se separam da natureza, ao contrário dos não-indígenas, que não se sentem parte do todo, separando cultura e natureza, tendo a pretensão de gerir e usar a natureza de forma mercantilista. Isso não significa que os *Mbya-Guarani* defendem a natureza de forma conservadora e impeditiva do avanço dito progressista. A defesa e a resistência têm por base o fato de se relacionarem de outro modo com a natureza.

A educação ambiental para os *Mbya-Guarani* está presente no modo de vida. As formas de cuidar de si mesmo e do lugar presente entre eles assemelha-se com a prática da EA, isso é, a prática e os processos de relação entre a sociedade e o ambiente de forma harmônica. No entanto, faz-se necessário algumas observações. Os *Mbya-Guarani* têm a percepção do todo, não fragmentando os diferentes espaços para o cuidado de si mesmo, porque quando cuida de si mesmo, cuida-se de todas as formas de vida. Portanto, é essa a visão indígena *Mbya* e também a educação ambientalista, ou seja, o senso comunitário e de responsabilidade individual e coletiva. O pensamento em rede em que todo os seres e todas as coisas estão interligadas e, portanto, o movimento de um toca o outro.

Com as vivências na aldeia, foi possível perceber fatores importantes que revelam os processos de formação da cultura e relação com o meio ambiente, que podem ser compartilhados com os visitantes não-indígenas, levando a provocação de reflexões e possibilitando novos olhares, novas percepções. Esses acontecimentos atentam para uma constituição de pensamento, da relação dos seres humanos com o meio ambiente, colocando os homens como parte da natureza. Os indígenas consideram a natureza como fonte de suas vidas e, assim, a preservação é fundamental para manter a vida saudável. Com o *Ñhandé Rekó*, modo de ser *Guarani*, os ensinamentos são transmitidos.

Para manter o modo de ser *Mbya-Guarani*, é importante o contato com os elementos naturais, como a mata, as plantas, os animais, a água e a terra, em sua relação com os aspectos culturais e necessidades humanas, mas também em uma visão de conexão espiritual e de integração com outros seres da natureza e da sobrenatureza. O cuidado com o meio ambiente e a degradação ambiental e cultural refletem a visão de que o ambiente e a cultura não estão separados e sim interligados,

mantendo uma relação dos hábitos e dos saberes com a natureza, considerando os seres humanos, os animais, as plantas, o sol e a água como um todo complexo.

Considerando esse modo de ser *Mbyá-Guarani*, as percepções com o meio ambiente compartilhadas durante as vivências, as conexões estabelecidas com a natureza, apresentam relações com a saúde, com o bom alimento e um bom lugar para viver, para a preservação do seu modo de vida. Para eles terem uma boa saúde é preciso comer um bom alimento, e para ter um bom alimento é necessário preservar o meio ambiente, a natureza, pois tudo faz parte de um mesmo ciclo que se sustenta nessas ligações. Assim, a busca pela Terra Sem Mal é uma constante na cosmologia desses grupos.

A Terra Sem Mal é o encontro de um lugar onde exista abundância, que seja indestrutível, onde os frutos crescem sozinhos e a flecha alcança a caça sem esforço (CLASTRES, 1978). Na Terra Sem Mal não existem espinheiros, pragas, cobras e outras feras (SCHADEN, 1962). Segundo Tempass (2005), a única coisa que eles precisam para se alimentar de maneira tradicional é “terra boa” (*yvy porã*). Além disso, tendo “terra boa” eles mantêm o seu modo de vida (*ñandé rekó*). Sem “terra boa” eles sentem o seu sistema ameaçado.

A percepção *Mbya-Guarani* sobre a educação ambiental está integrada junto aos outros elementos culturais. Para eles, o que chamamos de educação e/ou educação ambiental é simplesmente a prática de seus valores, as aprendizagens do cotidiano da vida *Mbya-Guarani*, onde a internalização e a prática de suas ações refletem no meio ambiente. A conservação da aldeia e de áreas próximas de mata, da água e dos animais é fundamental para manter o equilíbrio da natureza. Fazendo uma aproximação entre as vivências na aldeia e as relações com o meio ambiente, percebe-se que o modo de aprendizagem *Mbya-Guarani* proporciona uma compreensão sobre a importância da preservação ambiental e aproxima as pessoas dessa realidade, apresentando reflexões sobre a educação ambiental e revelando sempre a necessidade da ligação dos seres humanos com a natureza.

Para Guattari (1990), os métodos de busca devem ser participativos, proporcionando o envolvimento das pessoas, dinâmicas de grupo, vivências, levando a sensibilização e o contato profundo de cada indivíduo consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Essa troca de saberes, proporcionada pelas atividades de

vivências com os indígenas, possibilita novas reflexões e visões sobre o atuar da educação ambiental, possibilitando perceber como a relação do homem com o meio ambiente é importante para a construção do pensamento crítico, emancipatório e transformador, que busque uma educação ambiental que compreenda que as experiências em diferentes lugares, considerando os saberes locais e sendo observada a partir desses contextos. Sato (2005, p. 41) diz que “a educação ambiental inscrita no biorregionalismo reforça que a experiência social é variada e múltipla, e para além do veredicto das alternativas que possibilitem o não desperdício das vivências locais”.

De acordo com a proposta de vivências indígenas, essa dinâmica propõe uma forma não convencional, podendo observar manifestações culturais e formas alternativas de perceber o meio ambiente, entre elas o respeito pela natureza e a forma não desenfreada de exploração, dando destaque durante as vivências para as concepções e a forma de perceber a natureza. De acordo com Carvalho (2014), as epistemologias ecológicas se apresentam como novos horizontes de compreensão que visam superar as dualidades modernas, tais como natureza e cultura, mente e corpo, conhecimento e experiência. A compreensão sobre as diferenças culturais é essencial para refletir sobre as formas diferentes de se viver, construindo novos paradigmas que possam transformar as sociedades. O contato com povos diferentes, como os indígenas, com seus hábitos e costumes divergentes dos ditos globalizados, modernos, propõe esse encontro de saberes.

Não se trata aqui de apenas reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do ‘outro’ humano, mas de considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 326).

As vivências na aldeia proporcionam reflexões sobre o pensamento das relações humanas com a vida, as formas de se envolver com os outros e com o meio ambiente em que se vive, abrindo caminhos para novas perspectivas pessoais a cada um dos envolvidos. As contribuições para a educação ambiental tendem à percepção do encontro do homem com a natureza e à compreensão de si mesmo como parte do meio ambiente em que está inserido, percebendo-se como agente causador dos impactos bons e ruins causados por suas atitudes.

Observou-se que, nas comunidades indígenas *Mbya-Guarani*, ambiente, cultura e educação ambiental são inseparáveis, pois compreende um mesmo espaço, o ser humano como parte da natureza e da sobrenatureza. Conforme Tempass (2010), homens, deuses, plantas e animais vivem juntos no mundo *Mbya-Guarani*, um dependendo do outro para existir. Assim, apresenta-se as teias dos *Mbya-Guarani* com a natureza, com os seres humanos e não-humanos.

O repensar ecológico para as sociedades não-indígenas é um sinal para estarmos atentos a essas realidades, colaborando para uma nova produção das sociedades. Ao buscar compreender essas experiências, podemos perceber as nossas limitações causadas pela modernidade. Assim, o que se pode refletir é sobre a importância e a valorização dos saberes tradicionais, com o propósito de aprendizagens e cuidados ambientais, no contato com saberes ambientais e com uma história ambiental indígena e tradicional sobre usos, costumes, tradições e tecnologias.

Nessa proposta ocorre o rompimento com o paradigma estabelecido do indígena apenas como objeto e não como sujeito na mediação do conhecimento, valorizando o ser humano em seu sentido holístico e conectado à natureza, rompendo com a dicotomia clássica entre a razão e a emoção, fazendo de ambas as partes uma unidade.

É um aprendizado real sobre outras formas de ser humano. Uma forma de vida não capitalista. O que importa na experiência é tirar as coisas do lugar através de uma transformação no nível individual e subjetivo, em que cada um irá processar a sua maneira, sem dogmas e idealizações, face à grandeza do conhecimento nativo e ancestral e o seu respeito ao planeta e suas formas de vida. O suposto “primitivo” surge como um guardião da terra, alguém que nos lembra de onde viemos e que alerta o erro do caminho que tomamos.

As relações holísticas possibilitam a transformação da subjetividade pela ampliação da consciência, questionam paradigmas, rompem preconceitos, possibilitando o conhecimento de uma outra forma de ser humano, de viver em sociedade e, ao mesmo tempo, integrado com a natureza. Despertam para que elementos básicos constituintes da vida social, como trabalho, sucesso, bem-estar, convívio social, consumo, relação humano-natureza, sejam repaginados e

ressignificados. O diálogo intercultural crítico com os povos originários implica em desconstruir os processos e princípios coloniais e em promover a construção de modos não coloniais de ser e viver, bem como de poder e saber. Descolonizar implica um projeto intencional e processo contínuo e insurgente de diálogo e cooperação intercultural, que reinvente modos de vida não-coloniais (FLEURI, 2017).

Para Krenak (2018), pertencer ao lugar é uma forma de romper com esse ciclo do oprimido que vem a ser opressor. Indígena é aquele que vem do lugar. Ser do lugar marca a diferença do não-lugar. O sujeito coletivo pertence ao lugar, é o oposto político do lugar que pertence ao indivíduo. Para o indígena, não há outro lugar, não há outra ecologia. Frente à despossessão, a espoliação e expropriação do desterro da relação ecológica com a natureza, proteger a terra tem o sentido da existência. O lugar transcende a natureza em sua percepção como recurso e alcança a dimensão da existência como o sagrado. O lugar espiritual é onde a terra descansa. E se o lugar é sagrado é em razão da transcendência da natureza da percepção como recurso (KRENAK, 2018).

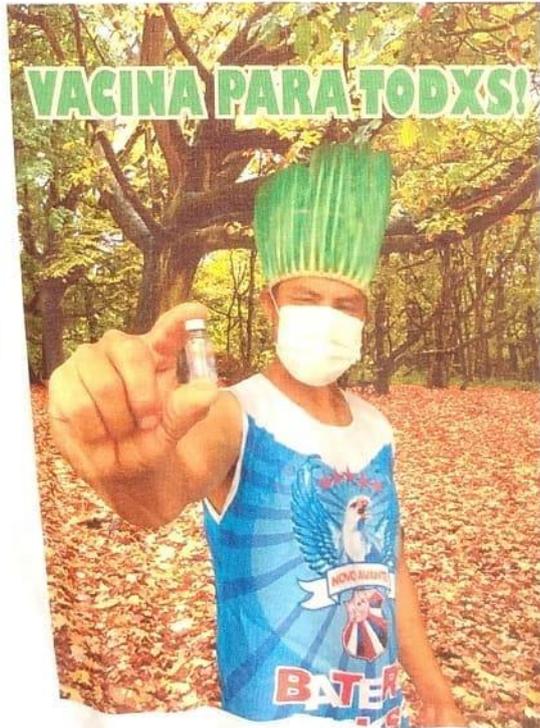


Figura 67 - Vacina para todos!

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- ADOMILLI, G. TEMPASS, M. LOPES, R. **Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental**, REMEA, 2017.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.
- ADORNO, T.W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ALENCAR, Jackson de. **A terra sem males**. São Paulo: Paulus, 2009.
- ALMEIDA, A. **Aspectos das políticas indigenistas no Brasil**. INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 3, p. 611-626, jul./set. 2018.
- AMARAL, Adriana da Rosa; NATAL, Geórgia; VIANA, Luciana. **Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital**. Sessões do Imaginário, v. 20, p. 34-40, 2008.
- AUGÉ, Marc. (1994a), **Pour une anthropologie des mondes contemporains**. Paris, Aubier.
- _____. (1994b), **Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie**. Paris, Fayard.
- BENITES, Sandra. **Nhe'., reko porã rã: nhemboea oexakar. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola**. Florianópolis 2015.
- BERGAMASCHI Maria Aparecida. GOMES Luana Barth. **A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e o ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; PEREIRA, Nilton Mullet; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra. (Orgs.). **Ensino de História: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST/Exclamações/ANPUH/RS, 2010. p.151-166.
- BESSA FREIRE, José Ribamar. **Cinco Ideias Equivocadas sobre os Índios**. Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2002.
- BIGNAMI, Rosana. **A imagem do turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2002.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petropolis: Vozes, 1999.
- BOLETIM TECNICO. **Monitoramento de impacto da pandemia de COVID-19 nas comunidades indígenas de Rio Grande/RS**. 01/2020.
- BOTTINO, C. M. DE M., SCHELIGA, E. L., & MENEZES, R. de C. (2020). **Experimentos etnográficos em redes e varandas: a religião em tempos de**

pandemia. *Cadernos De Campo (São Paulo - 1991)*, 29(supl), 289-301.
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29isuplp289-301>

BRAND, Antônio. **Saberes tradicionais e as possibilidades de seu trânsito para os espaços escolares.** In: Anais eletrônicos do GT 21 – Educação e relações étnico-raciais, 35ª Reunião da Anped, Porto de Galinhas/PE, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADOGAN, L. **Ayvu Rapyta.** Asunción, ceaduc-cepag. 1992.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil.** 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CUNHA, M. **Cultura com aspas e outros ensaios.** Carneiro da. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DALCHIAVON, Ligia. **Imagens e Imaginário do Brasil como Produto Turístico: a Contribuição dos Relatos de Viagem e da Literatura Brasileira.** Anais do VII seminário de Pesquisa em turismo do Mercosul. 2012.

DALLA ROSA, L. C. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 298-307, 6 nov. 2019.

ECKERT, C, ROCHA.A.L.C. **Etnografia: Saberes e Praticas.** In, Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ENRIZ, Noelia. Jeroky Poña: juegos, **saberes y experiencias infantiles mbyá-guaraní en Misiones.** 2010. 274 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidad de Buenos Aires, 2010

FANON, F. (2005). Os condenados da terra (E. Rocha & L. Magalhães, Trads.). UFJF

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017.

FLEURY,L; BARBOSA,R; JUNIOR,H. **Sociologia dos conflitos ambientais: desafios epistemológicos, avanços e perspectivas.** Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 05, No. 11. Set/Dez/2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000a.

FREIRE, Paulo, 1970. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **O direito dos oprimidos**. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

FUNARI, Pedro Paulo; PIÑON, Ana. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto, 2011

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. FUNAI. Instrução Normativa nº 3, de 11 de junho de 2015. **Estabelece normas e diretrizes relativas às atividades de visitação para fins turísticos em terras indígenas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 jun. 2015. Seção 1, n. 110, p. 41-43.

GASTAL, Susana. **Turismo, Imagens e Imaginários**. São Paulo: Aleph, 2005.

GENTINI, Alfredo Guillermo Martin. **Abrindo portas, acolhendo culturas, construindo perspectivas: notas sobre o ingresso de alunos indígenas e quilombolas na universidade**. In, A política de ações afirmativas na FURG um espaço de formação permanente. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Modo de acesso: <http://petconexoesdesaberes.furg.br> Disponível também na versão impressa. ISBN: 978-85-7566-487-2.

GERALDI, J. W. **Unidades básicas do ensino de português**. In: GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004b.

GONÇALVES, Maurício da Silva. **Povo Guarani-Mbya**. In: CONSELHO INDIGENISTA NACIONAL (CIMI). Porantim, Encarte pedagógico X, dez. 2015.

GRÜNEWALD, R. **Os 'Índios do Descobrimento': tradição e turismo**. 1999. 353 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós- Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GRÜNEWALD, Rodrigo. **Turismo e Etnicidade**. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 9, n. 20, p. 141-159, outubro de 2003.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas, OS: Papirus, 1990.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro. **Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual**. 2016.

INGOLD, Tim. **anthropology, archaeology, art and architecture**. London: Routledge, 2013.

INGOLD, Tim: **Trazendo as coisas de volta a vida, emaranhados criativos num mundo de materiais**. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, 2012.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/ 2003 *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 189-205, março/ 2003.

JARDIM, D. B.; CALLONI, H. As Ações Afirmativas na Furg mediante a perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Complexidade num contexto formativo e de resistência. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, [S. l.], v. 5, n. 4, 2019.

JEKUPÉ, Olívio. **Literatura escrita pelos povos indígenas**, São Paulo: Scortecci, 2009.

_____. **Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena**, São Paulo: Global, 2005.

KRENAK, Ailton. **Ecologia Política**. *Ethnoscientia* V. 3 (n.2especial), 2018.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz: Território mbya à beira do oceano**. 1992. Dissertação de Mestrado em Antropologia – Pontifícia Universidade Católica - PUC. Edição de Publicação. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

_____. **Os índios Guarani/ Mbya e o complexo lagunar estuarino de Iguape-Paranaguá**. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 1994.

LADEIRA, Maria Inês; MATTA, Priscila. **Terras Guarani no Litoral: as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós = Ka'agüy oreramói kuéry ojou rive vaekue ~y**. São Paulo: CTI, 2004.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2006

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: LARROSA, Jorge. *Tremores - escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LDBEN (**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996**), as DCEEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, de 1999).

LEFF, Enrique (org.) **A Complexidade Ambiental**. Blumenau, Cortez/Edifurb, 2003.

LOBATO, A, CRUZ, LIMA, P. NASCENTE, M. **A implementação das políticas de ações afirmativas na universidade federal do rio grande – FURG**. In, *A política de ações afirmativas na FURG um espaço de formação permanente*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017. Modo de acesso: <http://petconexoesdesaberes.furg.br> Disponível também na versão impressa. ISBN: 978-85-7566-487-2.

LUCIANO, Gersem J. dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. (1998 [1922]), **“Argonautas do Pacífico Ocidental”**. Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural.

MANDULÃO, F. da S. **Educação na visão do professor indígena**. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MANFRINATE, R., QUADROS, mara P., & KAWAHARA, L. S. (2016). **CulturArte da mulher Negra no contexto da Educação Ambiental**. *REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental*, 120–137. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.596>

MARQUES, Roberta Pôrto . **Um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os Mbyá-Guarani (RS)**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2012.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974.

MÉLIA, Bartomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartomeu. **El Guarani conquistado y reducido**. Assunção: Universidade Católica, 1986.

_____. **A experiência religiosa guarani**. In: MARZAL, Manuel M. *et al.* O rosto índio de Deus. São Paulo: Vozes, 1989. Tomo I.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, 2011.

MIGNOLO, Walter D. **Local histories / global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton: Princeton University, 2000. <https://doi.org/10.1017/s0395264900039287>

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MILLER, Daniel. (2020). **“Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social.”** Daniel Miller. 03/05/2020. 20'13". Disponível em: <https://youtu.be/NSiTrYB-Oso>

MILLER, Daniel. **“A antropologia digital é o melhor caminho para entender a sociedade moderna**. Entrevista a Mônica Machado”. *Revista Z Cultural*, v.1, n.1, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/Rdlb2RI> .

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, **ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MORIN, Edgar. **O método: a natureza da natureza**. Tradução de Maria Silva.H. **A situação etnográfica : Andar e ver**. Horizontes antropológicos, Porto Alegre, ano 15,n32,p.171-188,jul/dez.2009.

MORIN, Edgar. **O método: a natureza da natureza**. Tradução de Maria Gabriela de Bragança Capa: estudos P. E. A. Editions du Seuil 1977.

MORIN, Edgar. **O Método 3: O conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte: **Terra-Pátria**. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade, n. 5. 163p, 1993.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte: **Terra-Pátria**. Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Epistemologia e Sociedade, n. 5. 163p, 1993.

MUNDURUKU, Daniel (2009). **Karú Tarú: o pequeno pajé. Ilustração de Marilda Castanha**. Erechim: Edelbra

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira**, 2ª ed. São Paulo: Global, 2009.

MUÑOZ, M. G. **Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária**. In: LEFF, E. (org.) A complexidade ambiental. São Paulo: Cortez, 2003 (p. 282-322).

NEVES, Lino João de O. Olhos Mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Edições Afrontamentos, 2004. p. 87-116.

OLIVEIRA, R.C. de. **O Trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

PEIRANO. M. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n.42,p.377-391,jul/dez. 214.

PESTANA, Marlon, SILVA, Luiz Henrique. **ÑAEÚ PETYNGUÁ – QUE TRECO É ESSE?** Rev. Memore, Tubarão, v.5, n.3, p. 15-25 set/dez. 2018.

PISSOLATO, E. **Trabalho, subsistência e dinheiro: modos criativos na economia mbya (guarani) contemporânea**. Horizontes Antropológicos, v. 22, p. 105-125, 2016.

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

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. **Plataformização**. Tradução Rafael Grohmann. Revista Fronteiras. (São Leopoldo, Online), n. 1, v. 22, 2-10, jan./abr., 2020

POLIVANOV, Beatriz Brandão. **Etnografia virtual, netnografia ou apenas etnografia? Implicações dos conceitos**. ESFERAS - Revista Interprogramas de Pós-graduação em Comunicação do Centro Oeste, v. 2, p. 61-71, 2013.

PRADELLA, L. G. S. **Jeguetá: O caminhar entre os Guarani**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 2009.

PRIOSTE, Fernando Gallardo Vieira; ARAÚJO, Eduardo Fernandes de (orgs.). **Direito Constitucional Quilombola. Análises Sobre a Ação Direta De Inconstitucionalidade nº 3239**. Rio Janeiro: Lumen Juris, 2015

QUARESMA, Francinete. FERREIRA, Marília de Nazaré. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

REIGOTA, M.; RIBEIRO, R. P.; RIBEIRO, A. (orgs.) **Trajetórias e narrativas através da educação ambiental**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RELPH, Edward. **Reflexões sobre emergência, aspectos e essência de lugar**. In: MARANDOLA Jr., Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Lívia de (Org.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

REZENDE, Justino Sarmiento. **Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés**; mimeo. 2008

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Pesquisa e Desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SALUSTIANO, Hugo. **Os sonhos entre os Guarani e algumas de suas articulações com parentesco, deslocamentos territoriais e configurações sociais multilocais**. Trabalho apresentado na 32ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 30 de outubro e 06 de novembro de 2020.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Desafios da Educação Escolar Indígena**. Revista Escrita, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0. Acesso em 25 ago. 2011.

SILVA, E. M. da. **Folhas ao vento: a micromobilidade de grupos Mbya e Nhandéva (Guarani) na Tríplice Fronteira**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2010.

SILVA FILHO, Francisco Airton Bastos. MARTINS, Silvia . **O “eu” e o “outro” – estudo teórico contemporâneo acerca da alteridade como campo dinâmico do ser e fazer antropológicos**. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018, Brasília/DF.

SOUZA, José Otávio Catafesto de. **Territórios e povos originários (des)velados na metrópole de Porto Alegre**. In: Prefeitura Municipal de Porto Alegre; Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana. Povos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Porto Alegre: Prefeitura de Porto Alegre, 2008. p. 14-24.

TEMPASS, Martín César. **A doce cosmologia Mbyá-Guarani: uma etnografia de saberes e sabores**. Curitiba: Appris, 2012.

TEMPASS,M. COMANDULLI,C .BATISTA DA SILVA ,S. **Reflexões sobre as especificidades Mbya-guarani nos processos de identificação de terras indígenas a partir dos casos de itapuã, morro do coco e ponta da formiga, brasil** . Amazônica 2 (1): 10-26, 2010.

TOZONI-REIS, CASSINI,2008). TOZONI-REIS, M.F.C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, M.F.C. **(Re)pensando a educação ambiental**. In: V Congresso IberoAmericano de Educação Ambiental, 2006.

URQUIZA. NASCIMENTO. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo: **Encontros**. Apresentação Guilherme Zarovs. - Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007.