



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR / INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)**

**O SABER COMPARTILHADO NA FILOSOFIA / COSMOVISÃO
GUARANI MBYÁ E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

EMERSON JOSÉ GONÇALVES

*Sob a orientação do Prof. Dr.
Mauro Guimarães*

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação Ambiental.

Seropédica – RJ
Outubro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G643s Gonçalves, Emerson José, 1975-
 O SABER COMPARTILHADO NA FILOSOFIA / COSMOVISÃO
 GUARANI MBYÁ E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL /
Emerson José Gonçalves. - 2017.
 145 f.

 Orientador: Mauro Guimarães.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGEduc / Educação, 2017.

 1. Educação Ambiental. 2. Processo Formativo. 3.
Guarani Mbyá. 4. Outras Epistemologias. I. Guimarães,
Mauro, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PPGEduc / Educação III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

EMERSON JOSÉ GONÇALVES

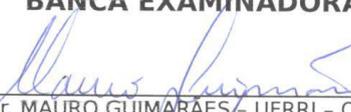
**“O SABER COMPARTILHADO NA
FILOSOFIA/COSMOVISÃO GUARANI MBYÁ E A
FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 31/08/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. MAURO GUIMARAES - UFRRJ - Orientador



Prof. Dr. ALOÍSIO JORGE DE JESUS MONTEIRO - UFRRJ



Prof. Dr. CELSO SÁNCHEZ PEREIRA - UNIRIO

Seropédica (RJ)
Agosto/2017

À companheira Marcella Beraldo e filhotinha
Gabriela Beraldo Gonçalves *Xuri Puri*

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial grande criador. / *Dôkora* na língua do povo *Puri*.

Aos Guias e amigos espirituais, e a todos ancestrais que me conduzem a caminhar no amor, apesar da minha rebeldia em muitos momentos e dos tropeços como aprendizados.

À companheira Marcella Beraldo e a nossa filhotinha Gabriela, por todo incentivo, apoio e compreensão. Principalmente durante os meus momentos de desespero e ausência do cotidiano familiar, que se fez necessário para a realização deste sonho.

A meus pais, Hélio Gonçalves e Irenita Gonçalves, por todo amor e cuidado recebido, pois são meus maiores exemplos na busca do “bem viver”, com simplicidade e honestidade. À minha irmã Elisete e meus sobrinhos Pedro Henrique e João Gabriel pelas bagunças e alegrias das crianças.

Ao Orientador/amigo Prof. Mauro Guimarães, por sua grande generosidade, carinho e ricas contribuições durante todo o processo formativo. Além de grande incentivador.

Aos Amigos do grupo de pesquisa GEPEADS/UFRRJ, pela convivência fraterna e rica no aprendizado com o outro durante nossos encontros e risadas.

Ao “Co-orientador” Prof. Celso Sánchez, companheiro amigo, motivador, pelas dicas, contribuições e indicações de leituras. GEASUR/UNIRIO. Em especial: Gleice Maíra Alves e Daniel Renaud por todas as trocas e aprendizados.

Ao Prof. Aloísio Monteiro, pelos apontamentos e contribuições na qualificação. Esse me despertou o Amor pela Educação ainda na graduação.

A todos da *Tekoa Ará Hovy* em especial ao Cacique seu Felix *Karai Mirim* e sua esposa Dona Catarina *Pará Mirim*, e aos seus filhos Prof^o Geovane *Tataendy*, e a Pajé Maria Helena *Djaxuka*. Pela acolhida, respeito, carinho e ensinamentos recebidos para a realização deste trabalho. A todo povo *Guarani*, que mantém viva a milenar cultura. *Aguydjevete*.

Ao amigo Guarani Alberto Alvarez *Tupã Ra'y*, por todo seu exemplo de lealdade a seu povo e contribuições sobre a história da doação do sítio de Itaipuaçu.

Aos amigos das turmas de Mestrado 2014 e 2015 pelas múltiplas contribuições. Em especial: Kátia Zefiro, Noeli Granier, Norielen Martins, Helder Sarmiento e Martha Valente.

Ao amigo Rogério Lourenço Aluno da Geografia - UFF- Angra dos Reis.

Aos amigos professores do CIEP Elis Regina - Maré: Regina Santana, Leonardo e José Carlos. Parceiros do chão da escola.

Aos meus amigos e familiares por toda a minha ausência nas comemorações da vida.

“Considerar a onça e os ratos d’água e nossos semelhantes como iguais é um ato magnífico do espírito guerreiro. É preciso poder para fazer isso”.

Carlos Cantañeda

“Tenho o privilégio de não saber quase tudo. E isso explica o resto”.

Manoel de Barros

RESUMO

GONÇALVES, Emerson José, **O SABER COMPARTILHADO NA FILOSOFIA / COSMOVISÃO GUARANI MBYÁ E A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**. 2017. 145p Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc - Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Seropédica - RJ, 2017.

A grave crise socioambiental instalada na sociedade moderna é um convite a reflexão crítica na busca por outros caminhos. Os povos originários são outros modos de vida que se constituíram muito antes da modernidade e que têm suas cosmovisões referenciadas pela centralidade na relação integrada entre os seres humanos e a natureza. Constatamos que a convivência com essas culturas tem muito a ensinar sobre relações sustentáveis com a natureza e que pode ser muito pedagógico para se considerar no processo formativo de Educação Ambiental. Nesse sentido, optamos por uma aproximação com a cultura do Povo Guarani Mbyá, para com objetivo geral da pesquisa compreendermos seus modos próprios de compartilhamentos de saberes e fazeres as novas gerações, na manutenção dos seus modos de vida sustentável. Percebemos e registramos elementos importantes para o processo formativo do Educador Ambiental e suas práxis. Elementos esses vivenciados em aldeia Guarani durante o período de campo, através do diálogo horizontalizado de saberes, ou seja, por meio de um aprendizado intercultural. Buscou-se assim valorizar e reconhecer as múltiplas e diversas epistemologias “outras” para enriquecer o processo formativo do educador ambiental. Privilegiamos a abordagem qualitativa, através de estudos de base etnográfica realizada na Aldeia Ará Rovy, localizada no distrito de Itaipuaçu, Município de Maricá – RJ, entre outubro de 2014 a maio de 2017. Em nossos resultados, identificamos e descrevemos dois elementos basilares desse jeito de ser e viver fundamentados no Mbyá Reko: o respeito e o cuidado com “outro”, no sentido ser humano-sociedade-natureza de forma integral/integrada na/com a natureza.

Palavras Chave: Educação Ambiental, Processo Formativo, Guarani Mbyá, Outras Epistemologias.

RESUMEN

GONÇALVES, Emerson José, **EL SABER COMPARTILHADO EN LA FILOSOFIA / COSMOVISIÓN GUARANI MBYÁ Y LA FORMACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL**. 2017. 145p. Dissertación (Maestría em Educación, Contextos Contemporáneos e Demandas Populares) PPGEduc – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Seropédica – RJ, 2017.

La grave crisis socioambiental instalada en la sociedade moderna es una invitación a la reflexión crítica em la búsqueda de otros caminhos. Los Pueblos originales posúen otros modos de vida que se constituyeron mucho antes de la modernidade y que tienen sus cosmovisiones referenciadas por la centralidade en la relación integrada entre los seres humanos y la naturaleza. Encontramos que la convivência con estos culturas tiene mucho que enseñar sobre relaciones sostenibles con la naturaleza y que puede ser muy pedagógica para el proceso formativo de Educación Ambiental. En este sentido optamos por un acercamiento con la cultura del Pueblo Guarani Mbyá, para con objetivo general de la investigación comprender sus modos propios de compartir los saberes y hacer nuevas generaciones en el mantenimiento de sus modos de vida sostenible. Percibimos y registramos elementos para el proceso formativo del Educador Ambiental y sus práxis. Elementos que se han vivido en la Aldea Guarani durante el período de campo, a través del diálogo horizontalizado de saberes, es decir, a través de un aprendizaje intercultural. Se busxó así valorar y conocer las múltiples y diversas epistemologías “otras” para enriquecer el proceso formativo del educador ambiental. En los resultados, identificamos y describimos dos elementos básicos de esta manera, en los resultados de la encuesta, que se realizó en la ciudad de Itaipuaçu, Município de Maricá – RJ, entre octubre de 2014 a mayo de 2017. En nuestros resultados, identificamos y descubrimos dos elementos básicos de esa manera de ser e vivir fundamentados em el Mbyá Reko: el respeto y el cuidado com “otro”, em el sentido ser humano-sociedade-naturaleza de forma integral / integrada em la naturaleza.

Palabras Clave: Educación Ambientnal, Proceso Formativo, Guarani Mbyá, Otras Epistemologías

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A tecnologia móvel: Preocupação dos avôs e Avós	64
Figura 2: Jovens na ajuda da construção do telhado de palha	77
Figura 3: Jovens e Criança no barreado de uma casa.	77
Figura 4: Crianças <i>Mbyá</i> a brincar	79
Figura 5: Seu Felix <i>Karaí Mirim</i> e Dona Catarina <i>Pará Mirim</i> .	81
Figura 6: Seu Agostinho <i>Karaí Tataendy</i> e sua esposa Dona Marciana <i>Pará Mirim</i> .	82
Figura 7: Mapa do Estado do Rio de Janeiro, com localização do Município de Maricá	91
Figura 8: Mapa do Município de Maricá, com separação de distritos e bairros	91
Figura 9: A alegria da Jovem <i>Mbyá</i> , com o violão	93
Figura 10: Afinação e testagem do novo violão	93
Figura 11: Coleta de lixo envolvendo as crianças e os jovens da Aldeia	95
Figura 12: Grupo sendo orientado por seu Felix <i>Karaí Mirim</i>	96
Figura 13: Dona Catarina e Seu Felix, com filhos, netos e bisnetos na nova casa	100
Figura 14: Crianças na Ajuda e aprendizado da limpeza da mina d'água	104
Figura 15: Pensar junto, na maneira aumentar o reservatório de água	106
Figura 16: Parte da família reunida no terreiro da <i>Opy</i>	109
Figura 17: Eduardo com aproximadamente 3 meses de nascido	111
Figura 18: Eduardo já próximo de 1 ano de vida, no colo de sua mãe	112
Figura 19: <i>Opy</i> casa de reza sendo finalizada sua construção	114
Figura 20: Crianças se banhando no lago	116
Figura 21: Convite para a Inauguração da casa de reza <i>Opy</i>	117
Figura 22: <i>Inauguração da Opy</i>	117
Figura 23: Dona Catarina <i>Pará Mirim</i> com suas parentes da Aldeia Sapukai	118
Figura 24: Escola em construção	120
Figura 25: Crianças a brincar, próximas ao pai	123
Figura 26: Criança brincando com um pequeno macaco em sua cabeça	124
Figura 27: Músicas e historias <i>Guarani</i> no terreiro entre da casa de reza	126
Figura 28: Canto e dança do coral	128
Figura 29: Meninas dançam Tangará	130

LISTA DE SIGLAS

AGU – Advocacia Geral da União.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

EA – Educação Ambiental.

FASE IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

FMP – Faculdade de Medicina de Petrópolis

FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

GEASUR – Grupo de Estudos e Educação Ambiental desde el Sur. UNIRIO

GEPEADS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade.

ISA – Instituto Socioambiental.

LDBN -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC - Ministério da Educação.

MMA – Ministério do Meio Ambiente.

MPF – Ministério Público Federal.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais.

PEC - Proposta de Emenda à Constituição.

SAIC - Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental.

SESAI – Secretaria Especial da Saúde Indígena. Ministério da Saúde. SIASI - Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena.

SPI – Serviço de Proteção aos Índios. TCU – Tribunal de Contas da União.

UFRRJ - IM (Instituto Multidisciplinar).

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. UNI - União das Nações Indígenas.

Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CRISE SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEA, O GRANDE DESAFIO DA HUMANIDADE.....	25
1.1- A realidade socioambiental e sua transformação	25
1.2 - Educação Ambiental e a concepção crítica	31
1.3 - Decolonialidade e Interculturalidade crítica: elos necessários.....	43
1.4 - A aproximação com outras epistemologias na Educação Ambiental.....	52
2. GUARANI: MODOS DE PENSAR E FAZER.....	59
2.1 - Outras formas de pensar e fazer: Filosofias/Cosmovisões indígenas. Uma longa jornada por direitos e respeito.	65
2.2- A transmissão cultural e o saber compartilhado para as novas gerações Mbyá.	69
2.2.1 - Os três valores fundamentais na transmissão de saberes e fazeres dos povos originários do Brasil.....	76
3. TEKOA ARÁ HOVY – A MAIS JOVEM ALDEIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	88
3.1 - “O reencontro com natural”: A “ComVivência” numa Aldeia em formação	92
3.2 A realidade cotidiana e seus processos de transmissão cultura	1100
4. PARA FINALIZAR	133
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	137

INTRODUÇÃO

A minha formação inicial é em Licenciatura Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e, durante este período, tive a oportunidade de estudar/aprender o quanto a “Educação” pode vir a colaborar/construir junto aos movimentos sociais e tantos outros movimentos contra-hegemônicos por um outro modelo societário. Assim, possibilitando cada vez mais de forma intencional e consciente outras formas de formação/integração/ação de ser e estar no mundo como sujeito individual e necessariamente de forma coletiva.

Esses quatro anos (1996-2000), durante a graduação, foram importantes para meu processo de despertar e importante para um maior esclarecimento sobre necessidade de conscientização política, para maior engajamento como sujeito no mundo, no sentido freiriano de “*ser mais*”. Nesse sentido, Fiori assegura que: “A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” (FIORI, 1987, p.15).

Nesse período, tive o privilégio de morar no alojamento universitário, onde a riqueza das experiências do dia-a-dia, creio que foram potencializadas pela convivência prática do partilhar momentos e sonhos. Assim, fortalecendo laços de amizade e aprendizados. Aqui venho relembrar algumas atividades extracurriculares, as quais tenho orgulho de ter contribuído e sobre a qual sou grato pelos muitos aprendizados: Associação Erva Doce (restaurante/lanchonete vegetariano administrado pelos estudantes), coletivo sabiá de agroecologia, membro do centro acadêmico etc. Já que, ser pertencente a um coletivo maior, foi a rica experiência de morar no alojamento universitário por quase quatro anos. Isto possibilitou outros prismas/aprendizados, além do específico em Licenciatura de Educação Física. Participei de encontros/debates/bate papo de biologia, engenharias, geologia, agroecologia, dentre outros. E, neste período, percebi que estudar/trabalhar com Educação Ambiental era o meu desejo motivador. Mas ainda não tinha percebido as diferentes correntes da Educação Ambiental, o que só veio a acontecer anos mais tarde.

No final da minha graduação, tive a oportunidade de ser membro da comissão organizadora: XXI Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física, “Educação Física e Movimentos Sociais: Consolidando Relações para a Transformação Social”, UFRRJ. Formado, retornei para a cidade do Rio de Janeiro e decidi dar continuidade aos estudos, pois me sentia inseguro principalmente para avaliar. Então, ingressei na Pós-Graduação (Lato-Sensu) em Avaliação Educacional na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001. Vejo que

foi uma importante escolha, pois fortaleceu a minha vontade de continuar a estudar/pesquisar, e reconhecer-me o eterno aprendiz que sou, além do desafio de promover minha própria transformação, consciente do meu eterno inacabamento.

Trabalhei em clubes e academias como empregado e, a partir de 2002, tornei-me sócio de uma microempresa de atividades aquáticas (natação e hidroginástica), na qual permaneci até 2011. Nesse mesmo período, fui aprovado no concurso público da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro – RJ, Secretária Municipal de Educação (SME/RJ), cargo o qual tomei posse em março/2003 e fiz a escolha pelo CIEP Elis Regina (Favela Nova Holanda – Complexo de Favelas da Maré-RJ), unidade escolar que me encontro até os dias de hoje.

Ao chegar nesta escola, descobri que possuía uma horta comunitária natural e que um grupo de moradores em sua maioria mulheres idosas, desenvolviam trabalhos com a horta, mas, era administrada pela ONG – Grupo de Assistência Solidária e Ação Social (Grupo ASAS/Maré).

No início de 2005, idealizei o Projeto Maré Ambiental em parceria com a ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM), projeto no qual conheci o Prof. Lourenço Cezar da Silva – Geógrafo, um dos diretores da mesma até o presente, que de primeira topou a ideia. Pouco tempo depois, participamos do processo de seleção de Projetos de Educação Ambiental no ensino básico – Educação de Chico Mendes (2005), e o projeto foi aprovado, mas a verba para este edital não foi liberada. Mesmo sem verba, optamos por realizar parte desse mesmo projeto socioambiental no CIEP ELIS REGINA, como um “projeto-piloto”. Tinha como foco: “alunos da progressão”, estes com bastante defasagem idade/série, tidos como os mais problemáticos da escola. O retorno foi gratificante, chegamos ao entendimento que é possível estimular os alunos através do diálogo participativo e do trabalho cooperativo, possibilitando vir a fortalecer a autoestima e o maior interesse pelo estudo/escola como potencial crítico e transformador. Desta vivência, apresentamos “Pôster” no XXIII Encontro Nacional da Associação de Psicologia Social: “Relato de intervenção social para o resgate da autoestima através de projeto socioambiental”.

A partir de 2007, priorizei o trabalho voluntário, mais sistematicamente, na ONG GRUPO ASAS - Maré. Pouco tempo depois, fui convidado pela presidente da mesma para ser gestor executivo de tecnologias sociais do Projeto Cheiro de Vida, sob o patrocínio da PETROBRAS. O projeto que visava geração de trabalho e renda para um grupo de senhoras do Complexo de Favelas da Maré-RJ, através de confecção: artesanatos/sais de banho/óleos essenciais com plantas medicinais da própria horta por meio de associativismo.

Neste mesmo ano, realizamos no CIEP ELIS REGINA o Projeto PAN-MARÉ

BRINCANDO 2007 “Jogos cooperativos como ferramenta de valorização da auto-estima e do afeto pelo semelhante com atividades socioambientais”, na qual o nome me veio como uma sátira aos Jogos Pan-Americanos de 2007, sediado na Cidade do Rio de Janeiro.

Em 2008, recebi o convite para dar aula na Pós-Graduação / Lato-Sensu na Faculdades Integradas Instituto a Vez do Mestre (IAVM), onde leciono as disciplinas: Didática da Educação Física e Dinâmica de Grupo.

Em 2012, participei de alguns encontros de estudos de educadores ambientais, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Hedy Vasconcellos – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e ela sugeriu que procurasse o Prof. Dr. Mauro Guimarães/UFRRJ, e assim o fiz. No segundo semestre de 2012, estava matriculado como aluno especial na disciplina Tópico Especial: “Educação e Ambiente: múltiplos olhares, saberes e perspectivas no processo formativo” oferecida pelo mesmo, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ). E a partir de 2013, comecei a participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade (GEPEADS/UFRRJ). E, nesse mesmo ano, participei como orientador do trabalho de conclusão de curso, pelo Projeto de Pesquisa e Extensão “A Educação Ambiental na Formação de Educadores da Baixada Fluminense/RJ; projeto financiado pela FAPERJ.

No Segundo Semestre de 2014, fiz como aluno ouvinte a disciplina Tópicos Especiais em Educação: “Educação Ambiental Desde El Sur”. Oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), ministrada pelo Prof. Dr. Celso Sánchez. Além disso, participei também das reuniões de estudos do Grupo de Educação Ambiental desde del Sur (GEASur/UNIRIO). Nesse mesmo ano, a convite do Prof. Dr. Celso Sánchez, participei da mesa redonda intitulada: “De que Educação Ambiental Estamos Falando?”, 1º Minicongresso do Projeto Plantão verde do Colégio Pedro II, campus Humaitá.

Em 2015, ingressei no Mestrado da UFRRJ/PPGEduc sob a orientação do Prof. Dr. Mauro Guimarães, com a pesquisa: “O saber compartilhado na filosofia/cosmovisão guarani Mbyá e a formação em educação ambiental”. Nesse mesmo ano, ministrei na UFRRJ pelo Programa de Formação de professores da Educação Básica (PARFOR) a oficina Legal: Brinquedo/Brincar Educativo, com tampinhas plásticas reutilizadas como ferramenta inicial para o diálogo da Educação Ambiental Crítica, junto à disciplina: “Educação e Meio Ambiente: Teorias, Métodos e Práticas”. Fui membro da Comissão Organizadora do VIII Encontro Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), sediado no campus praia vermelha da UNIRIO e UFRJ e tive a honra de poder contribuir/aprender com todo o processo de organização e

realização da oficina de relançamento comemorativo dos 20 anos do livro: “A Dimensão Ambiental na Educação” de autoria do Prof. Dr. Mauro Guimarães.

Em 2014 e 2015, fiz parte do grupo de Educadores em processo formativo pelo Projeto de Pesquisa: “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental” (o reencontro com o natural) desenvolvido pela UFRRJ e UNIRIO, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Através das imersões em grupo, tanto no Sítio Anahy – Areal-RJ, como nas duas Aldeias Indígenas Brasileiras: etnias *Guarani Mbyá* - RJ, *Krahô* – TO. Além da rica experiência de estarmos juntos com o “Jampari”¹ - curandeiro Carlos Prado da etnia *Quéchua* (Andes) – Bolívia, e de jovens lideranças indígenas brasileiras como: *Jokahkwyj* Letícia, da etnia *Krahô* e *Tupã Ra'y* Alberto Alvares da etnia *Guarani*, nesse processo formativo.

Durante esse período, tivemos oportunidades de estudar/refletir/experienciar aprendizados múltiplos e diversos com outras referências epistemológicas. Diferentes do hegemônico ocidental dominante contemporâneo, que tenta se afirmar como único e universal a todo custo, logo, opressor/excludente/exploratório à serviço do capital, na qual natureza e humano são coisificadas e alienadas. Tornando assim, insustentável a contemporânea sociedade planetária liberal globalizada.

[...] a globalização do capital não funciona nem pode funcionar. Pois não consegue superar as contradições irreconciliáveis e os antagonismos que se manifestam na crise estrutural do sistema. A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros *efeitos ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir às suas *causas*. (MÉSZÁROS, 2008, p.76).

Dessa maneira, o sistema acaba por reforçar o distanciamento do ser natural que somos, nós levando a banalização da vida, introjetada pela crueldade insana instalada por esse paradigma² capitalista liberal atual em nome do “Deus lucro³”, mesmo colocando em risco a

¹ O termo tem dupla raiz etimológica, formado pelo verbo *jampy*, que em quéchua significa “curar”, acrescido de um sufixo aymara, *ri*, a designar “o que realiza uma ação”. Portanto, Jampari é o que cura, o curandeiro. (GUIMARÃES; PRADO, 2014, p.97).

² Paradigmas aqui entendidos como “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso” Morin (1997b, p. 21). “O paradigma está oculto sob a lógica e seleciona as operações lógicas que se tornam ao mesmo tempo preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio. (...) O paradigma efetua a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. Designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (Morin 2000a, p.25 apud GUIMARÃES, 2004, p.29-30).

³ Termo utilizado por (KOVEL, 1995 apud LOUREIRO, 2003. p.49).

manutenção das condições ambientais que garantem a vida. Ainda assim, essa racionalidade moderna contemporânea consegue incutir na maioria dos povos sua aceitação positiva de “progresso desenvolvimentista”, atrelada a ideia de ser esta própria, o caminho para resolver todos os problemas, inclusive os apontados para o futuro. Leitura essa comprometida ideologicamente com o “caminho único”, dessa maneira tornando superficial a crise que nos encontramos em escala planetária.

[...] Nessa forma hegemônica de perceber e estar no mundo, que dicotomiza (disjunta) dualidades na relação de um (sociedade) para com o outro (natureza), a dominação e a exploração se reproduzem como um padrão refletido nas diversas relações da modernidade; como nas: relações étnicas; de gênero; entre classes sociais; entre nações norte-sul. [...] Na relação dual sociedade-natureza há todo um histórico de intensificação na modernidade da dicotomização dessa relação e agudização da postura antropocêntrica e egocentrada, que nos coloca seres humanos numa postura alienada de estranhamento do que é ser natural. Essa disjunção, embora instrumental para questões da racionalidade do modo de produção capitalista e seu desenvolvimento produzido até aqui, por justificar a exploração da natureza, potencializou todo um sentido construído do ser moderno de afastamento da natureza e sua dessacralização. Isso leva a não perceber mais essa relação como uma interação vital, não somente para a sua sobrevivência física, mas em seu sentido de transcendência e realização de sua humanidade. Tais relações hegemônicas vêm gerando historicamente a degradação de ambos: sociedade e natureza. (GUMARÃES, 2013, p.2).

Por essas razões, creio na necessidade de caminhos que possam nos aproximar cada vez mais, com a intenção de construções horizontalizadas entre as diversas culturas, que visam o real diálogo intercultural⁴ num futuro não muito distante. Isso como uma das ferramentas que possam a vir contribuir para o fortalecimento da construção coletiva/conjunta por acreditar também na possibilidade de um modelo societário outro, em que a relação homem-homem/homem-natureza seja mais justa e sustentável. Contribuindo assim, com a clareza reflexiva emancipatória e a responsabilidade práxis do dia-a-dia de forma individual e necessariamente coletiva, na luta pela efetivação do que hoje ainda estamos apenas a refletir/vislumbrar como realidade possível e que nos move.

O chamado à realidade planetária em risco e sobre responsabilidade que nos cabe como espécie, pode vir a mudar o rumo da história, e é cada vez mais urgente nos dias atuais. O caos instalado pela sociedade moderna a todo o planeta é crítico e vem sendo desmascarado por diversas fontes. Apesar de toda maquiagem do sistema capitalista dominante vigente, como se

⁴ Mesmo sabendo que ainda hoje, é uma mera utopia. Pois conforme Tubino (2005, apud PALADINO e CZARNY, 2012, p.17): “(...) para que exista diálogo entre indígenas e não indígenas devem existir condições de igualdade entre sujeitos dialogantes, simetria para o diálogo. Para tanto, ainda temos que identificar as causas do não diálogo e, a partir daí propôr caminhos que nos aproximem das condições para uma comunicação efetiva”.

tudo estivesse sobre controle e possível o ajuste quando necessário.

A complexa, mas necessária possibilidade de construção rumo a outro caminho de ser/viver/estar com o mundo, passa necessariamente pela desconstrução do modelo único cartesiano/instrumental dominante, para a aceitação/valorização de aprendizados dos diversos processos epistemológicos/ontológicos/filosóficos/cosmovisões, tais como saberes indígenas, em que o sentimento de pertencimento e vínculo com o “todo maior⁵” é percebido e vivenciado culturalmente de forma ampla e complexa. Entendendo a necessidade de equilíbrio tanto social como do meio ambiente. E que em *Guarani Mbyá*, é entendido/chamado de “*Teko Porã ou Teko Porã rã* – bom vier” (Sandra Benites, 2015, p.13).

Nesse sentido, o “todo maior” não é uma mera representação caótica, mas uma rica representação de sentidos que compreende bem que o todo está na parte, assim como a parte está no todo, de forma complementar e integral. Por isso, é muito mais percebido/respeitado/valorizado através de suas práticas socioculturais milenares.

Porém, não podemos negar todo processo histórico intencional de massacre, a qual os povos originários⁶ vêm sendo submetidos ao longo dos séculos e que infelizmente se perpetua até os dias de hoje pelas múltiplas formas de violências, a partir da imposição epistemológica dominante do “caminho único”, pois continuam a ser ignorados, estigmatizados, invisibilizados e assassinados.

É oportuno aqui lembrar que, apesar de estarmos no ano de 2017, os povos originários do Brasil continuam a ser vistos/tratados como entrave ao crescimento econômico do país, logo não podemos deixar cair no esquecimento a intencionalidade do genocídio étnico em curso, principalmente dos povos *Guarani* e *Kaiowá* no Mato Grosso do Sul nos últimos anos, e toda

⁵“(…) bem estar integral é o bem viver, o viver bem, é o Sumaq Kawsay, Sumaq Qamaña, (...) (Carlos Prado, 2014), liderança indígena e Curandeiro “Pajé”, do povo *Quéchua* (Andes) - Bolívia. E “Reduzir a relação do homem com a natureza à relação do produtor com o material a elaborar significa empobrecer infinitamente a vida do homem. (...) significa a perda do sentimento de que o homem é parte de um grande todo, comparando-se ao qual ele se pode dar conta de sua pequenez e da sua grandeza. (Kosik 2002 apud LOUREIRO & TORRES (orgs.), 2014, p.168); “Afinal, conhecer o legado da humanidade (...), pode nos ajudar a entender que fazemos parte de um todo maior que nos transcende enquanto indivíduos pertencentes a um determinado tempo e espaço. (GUIMARÃES & FONSECA, 2012, p.37).

⁶ Aqui vamos utilizar o termo “povos originários” como manifestação de apoio/resistência política a esses muitos povos. E mais a seguir daremos maiores detalhes: “(...) junto com *Abya Yala*, há todo um novo léxico político que também vem sendo construído onde a própria expressão **povos originários** ganha sentido. Essa expressão foi a que esses povos em luta encontraram para se auto-designarem e superarem a generalização eurocêntrica de povos indígenas”. Carlos Walter Porto Gonçalves – Publicado: sábado, 11 de julho de 2009. (<http://hernehunter.blogspot.com.br/2009/07/entre-america-e-abya-yala.html>) Grifos do próprio site. Pois: “A partir do Renascimento, a ancestralidade dos indígenas europeus foi se universalizando, e já não se conceberam mais como indígenas, mas como o Homem, como Humanidade. Na medida em que começaram a conquistar o mundo, descobriram outros indígenas (na América, na Ásia e na África). Para diferenciar-se deles, acentuaram a universalidade do Homem, do ser Humano, que eram eles, em relação ao “*Indignas*”, aqueles que deveriam ser civilizados”. MIGNOLO (Trecho da entrevista cedida ao: IHU online em 04.11.2013), (Grifos nossos).

negligência dos três poderes (Executivo/Legislativo/Judiciário) diante ao massacre que estão passando esses povos, sobre a ganância expansionista/desenvolvimentista dos latifundiários têm tido força e representatividade política a serviço do capital, através da supervalorização do agronegócio.

Infelizmente, esse cenário perdura em nosso histórico nacional ao longo dos séculos, conforme afirma a *dedicatória* da edição 2013 do relatório - violência contra os povos indígenas no Brasil: (Conselho Indigenista Missionário - Cimi, 2013, p. 5): “[...] Os mesmos projetos de morte, alguns com nova roupagem, seguem ainda hoje ameaçando a vida e a sobrevivência dos povos originários [...]”, com intencionalidade da lógica do capital em manter a dominação, controle, exploração e pela negação dos saberes múltiplos e diversos: “[...] A crise ambiental leva-nos a interrogar o conhecimento *do* mundo, a questionar este projeto epistemológico que tem buscado a unidade, a uniformidade e a homogeneidade; este projeto que anuncia um futuro comum, negando o limite, o tempo, a história; a diferença, a diversidade, a outridade”. (LEFF, 2010, p.194). Sabendo disto, colocamos em risco a nossa sobrevivência diante do equilíbrio dinâmico da vida no planeta. Segundo Leff, “Pela primeira vez, a crise ecológica atual não constitui uma transformação natural; é uma transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo” (LEFF, 2010, p.194).

Inegavelmente estamos diante de um modelo societário dominante que estimula insistentemente consumo e produção crescente, mesmo com todas as graves consequências socioambientais que essa racionalidade antropocêntrica acarreta. Com claro interesse de manutenção da lógica do capital, através da supervalorização do viés econômico.

Cabe ressaltar, a importância da visão dialética⁷ como base metodológica da Educação comprometida com a perspectiva crítica e emancipatória, em busca da sustentabilidade planetária, assim contribuindo para a possibilidade de superação desse modelo societário capitalista vigente.

Por meio do desvelamento/motivação/construção coletiva de outras lógicas de relações sociais e entre seres humanos e natureza, de maneira menos exploratória e mais igualitária, possibilitando assim, de forma ativa e intencional, outro pensar/agir “práxis⁸” no mundo e com o mundo.

Não é recente, o descontentamento social à construção ocidental cartesiana- newtoniana

⁷ “(...) a origem da palavra envolve discurso e razão, ou seja, se refere à discussão dialogada e racional que leva à compreensão. Logo, pode ser definida como a arte de, ao se dialogar, demonstrar argumentos e defender teses, evidenciando os conceitos envolvidos na discussão”. Segundo: (Foulquié, 1978 apud LOUREIRO, 2004, p.113).

⁸ “(...) implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, p.67).

dominante, que foi pensada/implantada como modo de controle e dominação da natureza. Documentos com preocupações relacionadas com a preservação ambiental vem sendo relatados por diversos pensadores na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil desde o século XVII. O que de certo modo já apontava, o início da crescente insatisfação ao paradigma ocidental dominante com suas verdades modernas e todo o seu modo utilitarista destrutivo, na qual a “natureza”/homem é tratada como objeto.

Nesse sentido, justifico a relevância de se estudar outros saberes baseados em referenciais distintos do dominante do nosso tempo, que pelas suas milenares filosofias/cosmovisões de “ser e estar no/com o mundo” são contra hegemônicos e demonstram maior sustentabilidade em seus modelos societários outros (povos originários). Busca-se resgatar o sentido amplo de integralidade com o natural⁹, a partir de outras epistemologias (saberes dos povos originários), como uma das formas de educar ambientalmente para a construção de uma nova visão de mundo, refletindo em práxis pedagógicas e sociais diferenciadas. Necessidade essa também afirmada no campo do saber da interculturalidade crítica que, segundo Albán (2008 apud WALSH, 2009, p.22): “[...] é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com vivência – de viver “com” – e de sociedade”, tendo em vista a realidade socioambiental desequilibrada a qual vivenciamos e a escola pública como instituição social.

Logo, este é espaço legítimo para o diálogo intencional crítico com a comunidade escolar, onde possamos juntos refletir e procurar entender um pouco mais e melhor sobre a realidade complexa local com suas demandas socioambientais aparentemente específicas e que, com a ampliação do olhar, ser possível perceber que as mazelas são pulverizadas em diversas situações e contextos sociais, assim, facilitando as reflexões sobre as questões macro que são ainda mais complexas, porém, não desconectadas da realidade local.

Por isso é necessária quantidade de muitos cidadãos críticos/conscientes/atuantes de seu papel na realidade diária. Desta forma, creio na capacidade que a Educação Ambiental crítica¹⁰

⁹ “(...)Resgatar esse sentido de integralidade com o natural parece colocar-se como uma das prioridades pedagógicas a se propor em processos formativos de educação ambiental. Iniciativas essas que corroboram com a construção de uma epistemologia ambiental (Leff, 2001) e que passa ontologicamente por uma nova experienciação existencial que poderia se potencializar pedagogicamente, se estimularmos em ambientes educativos novas conexões entre visões de mundo construtoras de epistemologias outras, a partir de uma ecologia de saberes (Santos, 2007); como por exemplo, culturas indígenas”. (GUIMARÃES, 2013, p.3).

¹⁰ “(...) a educação ambiental crítica volta-se para uma ação reflexiva (teoria e prática – práxis) de intervenção em uma realidade complexa. Seu conteúdo está para além dos livros; está na realidade socioambiental derrubando os muros das escolas. É uma educação política, voltada para a transformação da sociedade em busca da sustentabilidade”. (GUIMARÃES, 2004, p.87). “A Educação Ambiental Crítica se constitui em uma vertente que, por sua vez, apoia-se na revisão dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do capital, buscando o enfretamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental. Tal

possui para ser desenvolvida dialogicamente no contexto escolar. O que deveria começar pela conquista de um projeto político pedagógico mais participativo e emancipatório. Acredito na Educação crítica, problematizadora e libertadora como uma das ferramentas contra hegemônica, contribuindo assim, como dinamizadora ativa para o engajamento e maturação de novos atores político-sociais para esse embate complexo/crítico/colaborativo de modelo epistemológico outro.

Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos, de uma realidade. (FREIRE, 1987, p.64).

Uma Educação Ambiental intercultural, decolonial, interdisciplinar, dialógica, participativa, cooperativa e solidária junto à comunidade escolar, a qual o papel do professor: (a) bem informado/formado possa contribuir, para que haja um melhor ambiente na perspectiva crítica e para que a práxis contínua propicie mudanças da realidade socioambiental do local (comunidade escolar) para o global, ao invés de reforçar a manutenção do sistema vigente referendado pelo paradigma disjuntivo.

Nesta pesquisa, procuramos apreender aspectos da filosofia/cosmovisão *Guarani Mbyá*, que perpassa pelo saber compartilhado vivenciado nas aldeias, em seus processos de transmissão cultural, que os levam na construção do sentimento de pertencimento a um “todo maior”, integrando “comunidade” e “natureza”; isso para procurar inserir outros saberes (povos originários) nos processos formativos em Educação Ambiental, sobretudo os sentimentos/percepções de *Teko Porã*.

Através dos seguintes objetivos específicos: a) Descrever e analisar, a partir de autores referências e observações de campo, as práticas coletivas do saber compartilhado às novas gerações *Guarani Mbyá*; b) Caracterizar elementos na transmissão cultural dos aspectos integrativos no que diz respeito ao sentimento Guarani de “comunidade”; c) Identificar

discurso surge no âmbito de práticas que buscam contextualizar e politizar o debate ambiental, articular as diversas dimensões de sustentabilidade e problematizar as contradições dos modelos de desenvolvimento e sociedade experimentadas local e globalmente”. (Layrargues & Lima, 2011 apud SILVA & TIRIBA, 2014, p.23). “(...) A EA crítica seria, portanto, aquela capaz de transitar entre os múltiplos saberes: científicos, populares e tradicionais, alargando nossa visão do ambiente e captando os múltiplos sentidos que os grupos sociais atribuem a ele. Ao superar a prevalência do conhecimento científico sobre os outros saberes, acionaria nova perspectiva de produção de conhecimento, que se aproximaria daquilo que o sociólogo Boaventura Souza Santos chama de “conhecimentos híbridos”. (CARVALHOS, 2006, p.125).

elementos da filosofia/cosmovisão *Guarani Mbyá*, que possam contribuir para o processo formativo do educador ambiental.

Utilizo de metodologia qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e de campo: através de estudos de base etnográfica, em afinidade com o que tem defendido a educadora Tania Dauster.

[...] a apropriação de dimensões do conhecimento antropológico pelo educador leva à construção de um saber híbrido ou de fronteira, além de um olhar mais complexo sobre os fenômenos educacionais, estreitando-se, portanto cada vez mais os imprescindíveis laços entre os dois campos disciplinares, assim como entre a cultura e a educação. (DAUSTER, 2011, p.10).

Com ênfase na observação participante de base antropológica, prevendo conversas informais na *Tekoa Ará Rovy*, tal observação será marcada pelo diálogo constante entre pesquisador-pesquisado-ambiente. Encontro na antropologia interpretativa de Geertz (1989), a inspiração para realização da pesquisa de base etnográfica, ou seja, com base na ideia de "descrição densa". As interpretações do pesquisador sobre os mais diversos acontecimentos no campo são asseguradas e demonstradas fundamentalmente pelas vivências e descrições minuciosas dos acontecimentos nos contextos nos quais ocorrem. Explorarei o recurso dos diários de campo e registros fotográficos como instrumento de pesquisa, na busca pela reconstituição das experiências vivenciadas e observadas no momento da pesquisa.

[...] a etnografia é a ideia-mãe da antropologia, ou seja, não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria – eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos -, é o material que analisamos e que, para nós, não são apenas dados coletados, mas questionamentos, fonte de renovação. (PEIRANO, 2014, p.380).

As observações buscarão apreender como se dá o processo do saber compartilhado às novas gerações *Guarani Mbyá* e, a partir dessa experiência vivencial de campo, procurar elencar alguns elementos dessa percepção *Mbyá* sobre *Teko Porã* ou *Teko Porã rã* “todo maior”, e “seu sentimento de pertencimento coletivo”, para o campo de saber da formação da Educação Ambiental crítica.

A Aldeia que escolhemos para essa pesquisa foi a *Tekoa Ará Hovy*, localizada em Itaipuaçu – Maricá/RJ, onde venho tendo vivências desde 2014, através do projeto de pesquisa “Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental”.

A pesquisa bibliográfica desenvolvo na perspectiva teórico crítica, sobre a qual procuro dialogar com diferentes autores (as) e nas literaturas/pesquisas anteriores sobre a

filosofia/cosmovisão da etnia *Guarani Mbyá*.

No primeiro capítulo da dissertação, procuro trazer a discussão da realidade socioambiental planetária em crise e seus problemas gerados. Assim como sua transformação originada desde a concepção antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista, formuladas na Europa entre os séculos XV e XVIII, e todo o processo sócio-político-histórico que gerou a Educação Ambiental até o momento atual com suas duas grandes correntes: a conservadora, tradicional (hegemônica/dominante) e a crítica, transformadora, emancipatória (contra hegemônica), como afirma Loureiro (2004):

[...] temos visivelmente na Educação Ambiental dois grandes blocos filosóficos, e suas nuances internas, no que se refere ao entendimento do que é a realidade (ou real) e modos como se conhece a realidade: uma de fundamentação metafísica que acredita na existência de um “mundo das formas puras” e na possibilidade de construção de uma metaciência cujo método unificador permite desvelar a essência atemporal da natureza e uma que busca a essência no próprio mundo natural, no qual a humanidade se insere, e a partir da qual a abordagem transformadora e emancipatória da Educação Ambiental se consolidou. (LOUREIRO, 2004, p.39).

Creio na abordagem crítica, transformadora e emancipatória da Educação Ambiental, como ferramenta de mudança sócio-político-cultural para o fortalecimento coletivo amplo de mudanças societárias necessárias. Pois é minha base na construção da escrita e do desvelar o mundo, pelo seu potencial de emancipação como ferramenta dialógica e política crítica para o exercício da cidadania, com intencionalidade de transformação da realidade socioambiental, alinhada a outras vertentes críticas e aos movimentos sociais por uma outra sociedade sustentável. Como afirma Morin: “O dever da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”. (MORIN, 2000a, p.33).

Procuro também alinhar minha escrita, tendo como base áreas distintas do saber que corroboram com a perspectiva crítica da Educação Ambiental, dentre elas utilizo dos seguintes autores: Paulo Freire, Boaventura S. Santos, Henrique Leff, Edgar Morin, Catherine Walsh, Mauro Guimarães, Mauro Grün, Frederico Loureiro, entre outros, que igualmente buscam compreender a realidade complexa do sistema-mundo. Para assim, buscar construir coletivamente através do diálogo e ação “novas práxis” que fortaleçam a difícil, mas possível transição rumo a outro modelo de sociedade planetária, e que seja contra-hegemônico necessariamente.

No segundo capítulo, buscamos através dos saberes indígenas, outras formas de pensar e fazer que possam vir a colaborar com a construção crítica de um outro modelo societário, e

que seja contra-hegemônico. E, nesse sentido, procuramos apreender um pouco da cultura *Gurarani Mbyá*. Com seus modos próprios de pensar, fazer e transmitir seus saberes as novas gerações.

O sistema educacional dos |Guarani é como círculos concêntricos que têm, no seu âmago, a casa de reza (*Opy*), onde são ensinadas as histórias sagradas e onde se constrói o “ser Guarani” através das cerimônias rituais. Essa forma de ser é ensinada e reforçada no círculo familiar, com papel destacado para as mães como formadoras do caráter das crianças. Num círculo posterior, situam-se as relações do mundo do trabalho que põem em operacionalidade as regras sociais: divisão de tarefas por sexo, co-responsabilidade e complementaridade das relações de gênero, e respeito às relações hierárquicas que organizam as formas de solidariedade no grupo. E no círculo mais externo, situa-se a relação com os estrangeiros. É nesse círculo de fronteira com o exterior que a escola pode ser situada como instrumento formal de educação para as relações de contato. [...] (D’ANGELIS & VIEIRA, 2001 apud NOBRE, 2009, p.25).

Com o intuito de procurar elementos que possam contribuir com a possível ruptura da “armadilha paradigmática”¹¹ com todo seu conservadorismo tecnológico instrumental. E, intencionalmente, procurar se afastar cada vez mais do conservadorismo e controle de base judaico-cristã que, como já é sabido, segue os ditames das leis de mercado, valendo todo e qualquer sacrifício para a manutenção da “cegueira”. Pois, desta forma, ignora-se a lei da entropia¹² como lei limite da natureza e se apegam ao eterno desejo capitalista de aumento de produtividade constante e crescimento econômico eterno.

Apenas um princípio conseguiu a ser tão universal quanto a ideia de Deus: o mercado. O conceito de mercado (da mão invisível que governa os intercâmbios mercantis), generalizou-se, construindo o mundo à sua imagem e semelhança. O mercado move e constrói um mundo globalizado e ao mesmo tempo se insere em nossa epiderme, em cada poro de nossas sensibilidades, de nossa razão e dos nossos sentidos. O *homo economicus* substitui o *homo sapiens* na fase suprema da evolução rumo ao fim da história. O ser economizado já não precisa pensar para existir. Basta-lhe reconhecer-se nos ditames da lei suprema do mercado. (LEFF, 2010, p.208- 209).

Na contramão de toda essa lógica mercadológica destrutiva moderna, resistem as

11 Estou utilizando o conceito de Guimarães “(...) romper com essa armadilha paradigmática - com essa dinâmica conservadora – passa pela realização de um movimento individual, de uma reflexão crítica e de práticas diferenciadas, recíproca e simultaneamente a um movimento coletivo de articulação das vertentes críticas presentes na sociedade, que se colocam em luta pela transformação das condições materiais resultantes do modo de produção capitalista, pela ampliação do espaço público e da democratização da sociedade brasileira.” (GUIMARÃES, 2004, p.157-158).

12 “... Esse paradigma de produtividade ecotecnológica contrasta com a racionalidade econômica dominante, na qual a natureza, foi externalizada do processo de produção e, ao mesmo tempo, desnaturalizada, ao ser reduzida a um insumo produtivo de recursos naturais e matérias primas; por esse motivo ignora-se a entropia como lei limite do processo econômico e o potencial neguentrópico que emerge de uma nova racionalidade produtiva: ecologicamente sustentável, culturalmente diferente e socialmente justa. (LEFF, 2010, p.15).

culturas indígenas com seus saberes e fazeres tradicionais/ancestrais, em maior equilíbrio na relação homem-sociedade-natureza. Mesmo diante de toda negação/perseguição/opressão aos seus milenares modos de vida outros, na qual procuramos também visibilizar/valorizar alguns marcos históricos-políticos do movimento indígena, e os importantes avanços ocorridos nas últimas décadas. Apesar de muitas das conquistas ainda não estarem sendo cumpridas pelo Estado. A começar pela própria constituição de 1988, no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas, pois continuam a ser invisibilizados e colocados à margem da sociedade brasileira.

No terceiro capítulo, busco através da “descrição densa” Geertz (1989), relatar um pouco da experiência de convívio com os *Guarani Mbyá* de Itaipuaçu, *Tekoa Ará Rovy* – RJ, durante esses quase três anos de vivência (trabalho de campo), com suas muitas histórias e situações que aqui não foram possíveis trazer todas. Aliás, essa delimitação foi uma das minhas grandes dificuldades durante a pesquisa.

Busco trazer minhas interpretações sobre determinados momentos e/ou elementos da transmissão cultural *Guarani Mbyá* às novas gerações de hoje, entendidos como fundamentais nesse “passar”/compartilhar saberes, na filosofia/cosmovisão *Guarani Mbyá*.

Por fim, no último capítulo, procuramos contextualizar um pouco do rumo que a sociedade moderna tem nós levado intencionalmente, em nome do crescimento infinito e do progresso. Negando assim, a Lei da entropia e do modo como percebemos que os *Guarani Mbyá* da *Tekoa Ará Hovy* “passam” sua cultura as gerações mais jovens. Trazendo assim, dois elementos que compreendemos durante a pesquisa, como basilares do processo pedagógico *Mbyá*, vivenciado no cotidiano da Aldeia na relação com o “outro”. E que acreditamos que possam a vir contribuir pedagogicamente para o processo formativo do Educador Ambiental crítico, em conformidade ao sentido que nos trouxe Carvalho (2006) de “sujeito ecológico”¹³.

¹³ “Um sujeito que pode ser visto em sua versão grandiosa como um sujeito heroico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão *new age* é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão *ortodoxa*, na qual é suposto aderir a um conjunto de *crenças básicas*, uma espécie de cartilha – ou ortodoxia – epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrenta-la” (CARVALHO, 2001, p.74 apud GUIMARÃES, 2004, p.124).

CRISE SOCIOAMBIENTAL CONTEMPORÂNEA, O GRANDE DESFIO DA HUMANIDADE

[...] A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. (...) Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir. Isto é, se ainda somos capazes e sentimos a necessidade de distinguir aquele que vive daquele que consome. (BAUMAN, 1999, p.88).

Neste modelo societário moderno, em que se prega/insiste num caminho dito universal/hegemônico, o senso de irrealidade desenvolvimentista é intensificado pela individualização competitiva introjetada nas sociedades de modo geral, na corrida pelo consumo, como fim em si mesmo. Resultado da mercantilização da vida, sendo os recursos naturais apenas o meio para satisfazer todas as necessidades humanas. É a cegueira diante dos olhos abertos. Nós tornamos sociedades anestesiadas diante da realidade planetária desequilibrada, prevalecendo o egoísmo exacerbado e a cultura do descartável motivados pela lógica individualista consumista. Em acordo com Ellen Wood, queiramos ou não, infelizmente ainda somos todos (as) manipulados pelo mercado com sua grande força coercitiva:

[...] o mercado não apenas como esfera de oportunidade, liberdade e escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social capaz de submeter todas as atividades e ações humanas às suas exigências. [...] uma força coercitiva capaz de submeter todos os valores, atividades e relações humanas aos seus imperativos. (WOOD, 2003, p.216 apud VASCONCELLOS, 2012, p.31).

1.1 - A realidade socioambiental e sua transformação

Já não é nenhuma novidade afirmar que este paradigma ocidental dominante tem nos levado a passos largos ao abismo, pois, da maneira como a ciência positivista moderna veio construindo a lógica disjuntiva sujeito-objeto, corpo-alma e natureza-cultura, é impossível o equilíbrio socioambiental. Falo sem medo de parecer pessimista diante do real quadro socioambiental contemporâneo.

Ao contrário disso, apoio-me nos estudos de diferentes pensadores (as) que se identificam com a teoria crítica, trazendo à tona a necessidade cada vez mais urgente de maior

ampliação e clareza da real situação da crise socioambiental planetária e seus problemas gerados. Sem com isso ficarem imobilizados diante da realidade apresentada, e sim motivados a reflexão/ação/produção do conhecimento através do diálogo ¹⁴político-crítico- intencional, pois acreditamos na construção coletiva dos saberes múltiplos e diversos como potencializador da possível virada de paradigma.

Estudos revelam que o planeta terra tem dado claros sinais de exaustão perante a impossibilidade de suprir com seus bens naturais, a insana euforia dos desejos criados/incutidos nas sociedades de maneira globalizada. Desejos esses que muitas das vezes de forma sutil, invadem nossos sentidos através das mídias diversas, que se utilizam principalmente do marketing e da moda, como ferramenta de sedução, gerando sofrimento e alienação de muitos. Desejosos pelo consumo, acabam por sobrepor ao ser e a natureza à lógica do capital. Logo, o trabalho humano deixa de ser um momento de desenvolvimento integral do ser, em função da necessidade da valorização do mundo das coisas, ficando totalmente subordinado ao econômico-mercantil: “Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O Trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens”. (MARX, 2002, p.111 apud LOUREIRO, 2004, p.95).

As destruições geradas pelo paradigma do crescimento sem limites de produtividade, em consonância com as desigualdades sociais geradas em função de atender as demandas do mercado, são pouco desveladas. Mantem-se, assim, o controle social mais facilmente, mesmo diante de tantas necessidades básicas negadas e tantas outras barbáries que o dito “progresso” vem acarretando ao longo do tempo em diversas sociedades por todos os continentes.

E que nas últimas décadas tem sido fortalecida pela maneira como tem sido desenhada a globalização que ao nosso ver é uma contemporânea roupagem da modernidade a serviço do capital, que procura atender ao “deus-mercado”¹⁵ a qualquer custo, desconhecendo a lei da

¹⁴ Segundo Paulo Freire (1969, p. 107-108): “(...) é uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. “(...) O diálogo é, portanto, o indispensável caminho”, diz Jaspers, “não somente nas questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos”.

¹⁵ “Deus – a idéia invisível, a imagem irrepresentável, o ser incomensurável – é a invenção para salvar um povo da escravidão. O mercado se apresenta como um novo deus, capaz de salvar a humanidade da escravidão da necessidade e da pobreza. A mão invisível que governa o mundo se faz visível, representável e mensurável, construindo, codificando e coisificando o mundo segundo suas regras e valores. Este deus-mercado (bezerro de ouro) infinito e eterno, abstrato e real, onipotente e humano, erige-se acima das leis da natureza e do sentido da existência. O desconhecimento da lei provoca o desencadeamento do imaginário, o bacanal dos sentidos (Schönberg)”. (LEFF, 2010, p.195).

entropia, pois através das tecnologias busca-se aumentar a produção, diminuir os custos e explorar mão-de-obra barata seja lá onde for, com a intenção clara de manutenção do *status quo* hegemônico dominante. Dessa forma, contribuindo para o alargamento do abismo social entre os poucos ricos e os muitos pobres.

Estudos norte-americanos de viés crítico têm apontado para a real possibilidade de colapso societário nas próximas décadas, diante do modelo capitalista globalizado atual. Conforme mostra o relatório do estudo conduzido pelo Centro Nacional de Síntese Sócio-Ambiental, encomendado pela agência espacial americana (NASA), segundo a *Revista Visão Socioambiental*¹⁶:

[...] destaca a possibilidade de que, nas próximas décadas, a humanidade entre em colapso. A exploração insustentável de recursos naturais e o aumento da desigualdade na distribuição de renda seriam as principais causas. A conclusão do relatório é que, em uma situação que reflita a realidade do mundo hoje, [...], "achamos que será difícil evitar um colapso". Os cenários possíveis preveem um alto consumo de recursos por parte das elites, o que acaba privando as outras classes sociais desses recursos [...] (NASA, 2014, s/p)

Situação essa que não veio à tona por um processo “natural” do planeta, como muitos tentam afirmar em defesa da ciência moderna, e sim produzida pelo advento da modernidade ao longo dos séculos. Como bem traduziu Soffiati (2002):

[...] Origina-se de uma concepção antropocêntrica, instrumentalizadora e utilitarista da natureza, cujas raízes remotas situam-se na tradição judaico-cristã, que constitui o substrato dos paradigmas humanistas e mecanicistas, formulados na Europa entre os séculos XV e XVIII. Essa concepção tanto é o resultado complexo do capitalismo em ascensão como também é responsável pela revolução tecnológica eclodida no final do século XVIII, na Inglaterra. Em cinco séculos de era planetária, ambas – a concepção e a relações materiais por ela engendradas – impregnaram inteiramente as sociedades distribuídas pelo mundo, com maior ou menor sucesso segundo as resistências encontradas. (SOFFIATI, 2002, p.50-51 apud GUIMARÃES, 2004, p.21).

Se firmando na construção científica cartesiana, com todas as transformações radicais da ideia de natureza, redefinindo o lugar ocupado pelos seres humanos no mundo, de acordo com Grün (2006; 2007), grandes pensadores fundamentaram a ciência moderna. Como Galileu Galilei, através da matematização da ciência, adotando a matemática como a única linguagem através do qual se pode compreender a natureza, dessa maneira ele acreditava na criação de um

¹⁶ <<http://www.visaosocioambiental.com.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=805&Itemid=55>>, publicado em 23/03/2014. Acessado em fevereiro/2017.

novo mundo.

O mundo concebido pela mente científica ocidental colonizadora, afirma a necessidade do esquecimento da tradição e a perda da palavra falada. Corroborada por Francis Bacon, pois ele achava que não tínhamos nada para aproveitar do passado e a atividade humana deve ser colocada na perspectiva de um presente puro. A negação da tradição; ou seja, o caráter aistórico e da descontinuidade entre o velho e o novo, é também a tônica endossada por René Descartes, considerado por muitos o fundador da ciência moderna. Ele alegara que “fechara os olhos e tapara os ouvidos” para se concentrar na dedução do que se podia saber a partir do imaginável, o famoso *cogito*. Acreditava na purificação do Eu, perda do mundo exterior como princípio do conhecimento. Buscava romper com a tradição, com a historicidade e com a cultura de modo geral. Apregoava a concepção de uma natureza estática, e por seu antropocentrismo exacerbado, declarava ter constituído uma física capaz de nos “elevar” à condição de “Senhores e Possuidores da Natureza”. Culmina com Isaac Newton, com sua concepção formulada de Universo, comparando a um grande mecanismo de relojoaria, funcionando com precisão absoluta. O filósofo ambiental Brennan (2007), fez uma crítica comparação pertinente:

A máquina de terraplanagem é o emblema da modernidade. [...] A máquina de terraplanagem cria um reinício, um novo projeto, sem respeitar o que ocupa o lugar anterior, mas destruindo o que aí estava, no preparo para o que ainda está por vir. A filosofia moderna partiu do equivalente intelectual da máquina de terraplanagem. (BRENNAN, 2007, p.37).

Estava fundada a ética antropocêntrica sobre a qual se edificaria a educação moderna. Toda essa construção filosófica moderna procura nós levar a acreditar no afastamento sujeito-objeto, negando assim a condição intrínseca de natureza que tudo e todos somos. Logo, a aceitação da dicotômica homem-natureza, distanciamento esse de si mesmo na verdade. Não reconhecendo que a natureza está em mim, em ti e em todos nós, humanos e não humanos. Como também, estamos inseridos na natureza, de forma complementar.

Essa lógica moderna dominante faz com que grande parte da humanidade se veja fora da natureza. Como um observador desconectado e no direito de se apropriar de forma utilitarista, por acreditar ser a nossa espécie “racional/superior” às demais. Fato esse, agravado pelo paradigma da racionalidade instrumental e tecnológico contemporâneo, que mascara o real em função do livre mercado e forja uma realidade ao se dizer preparada para resolver todo e qualquer problema, tanto atual, como do futuro. Desta forma, se dá a soma dos conhecimentos específicos de cada área (de forma compartimentada), em conjunto com a instrumentalização

tecnológica.

A crise ambiental é a primeira crise no mundo real produzida pelo *desconhecimento do conhecimento*; da concepção do mundo e do domínio da natureza que geram a falsa certeza de um crescimento econômico sem limites, até a racionalidade instrumental e tecnológica vista como sua causa eficiente [...]. (LEFF, 2010 p.207).

Neste modelo, prega-se o caminho único/homogêneo, o senso de irrealidade desenvolvimentista, é ainda mais intensificado pela individualização competitiva introjetada nas sociedades de modo geral, na corrida pelo consumo, como fim em si mesmo. Resultado da mercantilização da vida, sendo os recursos naturais apenas o meio para satisfazer todas as necessidades humanas. É a cegueira diante dos olhos abertos. Segundo Bauman (1999):

[...] A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. (...) Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir. Isto é, se ainda somos capazes e sentimos a necessidade de distinguir aquele que vive daquele que consome. (BAUMAN, 1999, p.88).

Nos tornamos sociedades anestesiadas diante da realidade planetária desequilibrada, prevalecendo o egoísmo exacerbado e a cultura do descartável motivados pela lógica individualista consumista. Em acordo com Ellen Wood, queiramos ou não, infelizmente ainda somos todos (as) manipulados pelo mercado com sua grande força coercitiva:

[...] o mercado não apenas como esfera de oportunidade, liberdade e escolha, mas como compulsão, necessidade, disciplina social capaz de submeter todas as atividades e ações humanas às suas exigências [...] uma força coercitiva capaz de submeter todos os valores, atividades e relações humanas aos seus imperativos. (WOOD, 2003, p.216 apud VASCONCELLOS, 2012, p.31).

Logo, muitos de nós tornam-se indiferentes e/ou não enxergando os muitos problemas, tais como: Aquecimento global, o risco nuclear, aumento e despejo indevido de grande parcela do lixo sem o tratamento adequado (lixo tecnológico/químico/hospitalar), irmãos refugiados pelo mundo, os povos originários que continuam a ser atacados, os recursos naturais usurpados/contaminados, miséria, desemprego crescente, fome, guerras, etc.

Ainda assim, esse modelo societário neoliberal contemporâneo que tem se mostrado a cada dia mais indiferente ao caos instalado pela sua lógica e da qual, não podemos negar,

fazemos parte, consegue manter tudo sobre seu julgo ideológico, mesmo diante de tantas violências:

Entre 1998 e 2002, os 25% mais pobres da população mundial reduziram sua participação na renda global de 1,16% para 0,92%, enquanto os opulentos 10% mais ricos acrescentaram mais às suas fortunas, passando de dispor de 64,7% para 71,1% da riqueza mundial. O enriquecimento de uns poucos tem como reverso o empobrecimento de muitos. Somente esse 6,4% De aumento da riqueza dos mais ricos seria suficiente para duplicar a renda de 70% da população mundial, salvando inumeráveis vidas e reduzindo as penúrias e sofrimento dos mais pobres. [...]Uma sociedade que sustentamos e nos sustenta a partir de processos de degradação social e ambiental responsáveis por um cenário no qual, em uma população mundial de 6.800 bilhões de pessoas, produzimos:

1,020 bilhão são desnutridos crônicos (FAO, 2009)

2 bilhões não possuem acesso a medicamentos (<http://www.fic.nih.gov/>)

884 milhões não tem acesso à água potável (OMS/UNICEF, 2008)

924 milhões estão “sem teto” ou em moradias precárias (UM Habitat, 2003)

1,6 bilhão não tem eletricidade (UM HABITAT, “Urban Energy”)

2,5 bilhões não tem sistemas de drenagens ou saneamento (OMS/UNICEF, 2008).

774 milhões de adultos são analfabetos (<http://www.uis.unesco.org/>)

18 milhões de mortes por ano devido à pobreza, a maioria de crianças menores de 5 anos (OMS). (BORON, 2010, p.1 apud VASCONCELLOS, 2012, p.29-30).

O abismo socioeconômico entre os poucos ricos e os muitos pobres só vem se agudizando até os dias atuais. Mesmo assim, continuamos “aprisionados” diante da opressão engendrada à serviço do capital com toda a sua racionalidade econômica moderna em nome do progresso e crescimento sem limites. Mas, não podemos continuar a aceitar esse quadro ideológico dominante/opressor, pois: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor a morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1987, p.65).

Diante desse quadro dramático, nós Educadores Ambientais críticos e outros diversos campos do saber, temos nos posicionado contrário a esse caminho único imposto, e procuramos através da reflexão crítica¹⁷, colaborar na construção coletiva, de outro caminho diferente desse sistema-mundo ¹⁸capitalista, altamente destrutivo.

Vivemos um momento sócio-histórico marcado por uma notável multiplicação de riscos naturais e tecnológicos e pela sombra permanente da incerteza, ambos característicos da modernidade avançada. A crise ambiental

¹⁷ “A participação na construção deste devir utópico, motivada pela reflexão crítica, significa estar inserida essa crítica às múltiplas determinações do modo de produção capitalista de que fala Marx, entre estas, as determinações epistemológicas, ético-políticas e materiais. Portanto, a transformação da realidade social e seus indivíduos passa pela transformação recíproca destas múltiplas determinações.” (GUIMARÃES, 2009, p.11).

¹⁸ Para maior aprofundamento sobre sistema-mundo procurar obras de Immanuel Wallerstein.

que vivenciamos, mais que “ecológica”, é produto das contradições da crise da razão e do progresso. (LIMA, 2005, p.138).

1.2 - Educação Ambiental e a concepção crítica

É importante lembrar, por mais que pareça óbvio, de que toda Educação é ambiental. Isso sem desmerecer todo o legado das lutas e os avanços que foram conquistados ao longo dos anos. Vejo como bom termômetro o reconhecimento/valorização das diversas sociedades quanto a importância da educação ambiental, seja ela formal, não-formal e informal, pois a crise socioambiental planetária potencializa sua necessidade diante dos riscos construídos pela sociedade moderna ao longo desses últimos séculos. Diante disso, é importante reconhecer o passado histórico/político/social dos movimentos ecologistas e/ou ambientalistas da qual a Educação Ambiental é parte.

Mas, crise esta que só veio a ter maior força a partir de 1960 (Estados Unidos e Europa), muito pela força da juventude junto aos movimentos estudantis “nova esquerda” e do clima da contracultura¹⁹ e mais tarde na América Latina nas décadas de 1970 e 1980. Com aumento expressivo dos debates, produção teórica e das manifestações sociais, denunciando os riscos e impactos do modo de vida das sociedades industriais modernas, ainda que com muitas correntes distintas, com críticas pertinentes e equivocadas à modernidade. Portanto, movimentos ambientalistas diversos e conflitantes e não um ambientalismo monolítico e idealizado como trata Carvalho (2006).

Somente em 1965, o nome *Educação Ambiental* foi adotado pela primeira vez, num evento de Educação promovido pela Universidade de Keele no Reino Unido. Em termos cronológicos mundiais, destaco os seguintes eventos como marcos dentre tantos importantes: 1972, Estocolmo, na *Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano*, no princípio 19, foi ressaltada a importância de se trabalhar a vinculação entre ambiente e educação, dando início a uma discussão específica de caráter mundial que a colocou no status de assunto oficial para a ONU e em projeção mundial; em 1977, ocorreu a *Conferência Intergovernamental* realizada em Tblisi, identificada como encontro de referência, até os

¹⁹ A contracultura é tomada aqui em sua definição de “cultura minoritária caracterizada por um conjunto de valores, normas e padrões de comportamento que contradizem diretamente os da sociedade dominante” (Outhwaite e Bottomore, 1996, p.134), está historicamente ligada aos valores e comportamentos da geração jovem americana dos anos 60/70 que se revoltaram contra as instituições culturais dominantes de uma sociedade afluente, otimista e confiante que viveu um *boom* econômico após a Segunda Guerra. A luta contra a Guerra do Vietnã, os festivais de *rock*, a valorização do Oriente, as novas espiritualidades e o auto-aperfeiçoamento são parte de uma luta antielitista e antiautoritária de uma “minoridade profética desencantada com os valores materialistas da América Branca” (Newfield, 1976 apud CARVALHO, 2006, p.45).

dias atuais, pois teve a participação de representantes de Estado do mundo, e apontou para Educação Ambiental como o meio educativo pelo qual se podem compreender de modo articulado as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória; em 1979, o *Seminário Educação Ambiental para América Latina*, realizado na Costa Rica, onde foi reforçado a necessidade de preservação do patrimônio histórico-cultural e a função estratégica da mulher na promoção do desenvolvimento local e das culturas ecológicas. E no Brasil em 1992, a *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, paralela à Conferência Oficial da Rio 92, onde foi produzido o destacado *Tratado de Educação Ambiental para sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, que expressa o que pensam os educadores de todos os continentes com relação à Educação Ambiental e estabelece um conjunto de compromissos coletivos para a sociedade civil planetária, Loureiro (2004).

Aqui no Brasil, esse movimento ecológico²⁰ teve seu fortalecimento tardio em função da ditadura militar instalada no país, só retornando com maior força após o processo de redemocratização e abertura política onde, num primeiro momento, o objetivo era com uma prática de conscientização da problemática socioambiental instalada, procurando envolver os cidadãos nas causas ambientais. E, só num segundo momento, a Educação Ambiental se aproxima mais do campo da Educação.

Fortalecida desde a Constituição Federal de 1988, que instituiu, como todos os níveis de ensino” (artigo 225, parágrafo 1º, inciso VI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 20 de dezembro 1996²¹, como consequência da Constituição Nacional, determina que essa perspectiva de educação seja considerada uma diretriz para os conteúdos curriculares da educação fundamental. Dessa forma, o Ministério da Educação (MEC) elaborou os Parâmetros Curriculares (PCNs) de 1997, em que o meio ambiente (Educação Ambiental) é apresentado como tema transversal para todo o currículo escolar. E a Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999 - Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA. Em seu artigo 2º, consta: “A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal” e “Foi a crise na relação entre sociedade e natureza que potencializou a emergência da Educação Ambiental. É claro, então, que a estrutura e o

²⁰ Em acordo com (CARVALHO, 2006, p.45), “(...) quando falamos, por exemplo, em movimento ecológico, crise ecológica, consciência ecológica, ação ecológica, etc., estamos adentrando outro universo, em que a palavra está nomeando um campo de preocupações e ações sociais. (...) A ecologia “migrou” do vocabulário científico para designar também outros projetos políticos e valores sociais, como a utopia da boa sociedade, a convivência harmônica com a natureza, a crítica aos valores da sociedade de consumo e ao industrialismo”.

²¹ Ver Art.26, § 7º: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios. (Incluindo a Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012).

funcionamento tanto da natureza como da sociedade – em interação mútua – são objetos por excelência da Educação Ambiental”. (LAYRARGUES, 2004, p.15).

Nos dias atuais, a Educação Ambiental vem conquistando crescimento e relevância social cada vez maior no cenário nacional, constituindo muitas pautas de projetos e atividades educacionais formais, não-formais e informais. Sendo que encontra-se fragilizada pela persistente contradição entre teoria e prática no desenvolvimento da Educação Ambiental, presa a “armadilha paradigmática” que as leva a reproduzir práticas pedagógicas conservadoras, Guimarães (2004).

Como exemplo predominante do cotidiano escolar, muito pontualmente, os processos educativos denominados “temáticos” ou “transversais”²², tal como a Educação Ambiental, são desenvolvidos como parte de conteúdos na disciplina de Ciências, bem como, algumas pinceladas na valorização de “hábitos do bem” em ações educativas comportamentalistas descontextualizadas. Deixando de lado as discussões reflexivas críticas da conjuntura socioambiental em que vivemos, assim, ignorando ou não sendo capaz de forma ampla e profunda, procurar compreender/desvelar a dinâmica sociometabólica²³ produzida pelo vigente modo de produção e consumo capitalista, estruturante da realidade societária planetária, e produtora de desigualdades e degradação socioambiental por relações de dominação e exploração.

Focando apenas na perspectiva de mudanças comportamentais, focada no indivíduo e na sensibilização para resolver problemas específicos, tais como: jogar o lixo na lixeira, implantação de horta na escola, plantio de árvores, lavar as mãos rapidamente fechando a torneira, entre outras. Essas ações pontuais são importantes sim, mas a Educação Ambiental não deve se resumir a elas, visto que tratar o problema apenas em ações pontuais, focado em indivíduos como uma parte autônoma e independente do todo, de uma organização social e seu modo de produção-consumo, estruturante em suas múltiplas determinações da realidade vivida por cada um de nós, acaba por reproduzir, conscientemente ou não, os padrões hegemônicos do que Morin (2000) chama de *paradigma da disjunção*²⁴ em meio à crise da sociedade moderna.

²² Nos (PCNs) de 1997 há processos educativos que são denominados “temáticos” ou “transversais”, por exemplo: Educação Sexual, Educação em Saúde, Educação Ambiental, etc.

²³ “Movimento de funcionamento da organização social do capital em sua dinâmica de autossustentação e sua reprodução. Termo utilizado por Mészáros e outros autores críticos do capital” (SILVA, A.M.M.; TIRIBA, L. org. 2014, p.85).

²⁴ Morin: “denomina *paradigma da disjunção*: estes sistemas provocam a disjunção entre a humanidade e as ciências, assim como a separação das ciências em disciplinas hiperespecializadas, fechadas em si mesmo”; “(...) a cultura científica e técnica disciplinar parcela, desune e compartimenta os saberes, tornado cada vez mais difícil sua contextualização”, (MORIN, 2000a, pp.40-41).

Dessa maneira, até pelo domínio da Educação tradicional/conservadora ser ainda a realidade da grande maioria das escolas brasileiras, os processos educativos denominados “temáticos” ou “transversais” são em grande parte reproduzidos na lógica do *status quo* dominante. Isto agrava-se ainda pelo fato dos muitos professores que hoje lecionam nunca terem tido durante a sua formação inicial e/ou continuada processos formativos nas “temáticas” transversais como: Educação Ambiental, Educação Sexual, Educação e Saúde, etc.

Sem esquecer que os planejamentos Educacionais do ensino público, predominantemente têm sido feitos verticalmente de cima para baixo, seguindo a racionalidade hegemônica dominante e seus paradigmas de moldagem da sociedade para a manutenção de subserviência do mesmo, com muito pouco envolvimento/participação de professores do chão da escola e de coletivos sociais organizados, mantendo assim, o sistema dominante fortalecido, pela ideia construída de modelo único/universal, essa capaz de satisfazer todas as demandas através do uso das ciências específicas (compartimentadas) e das “tecnologias de ponta” para a resolução de quaisquer problemas. Sempre com a falácia neoliberal da necessidade de progresso e crescimento econômico constante.

Mas, a crise do capital tem se demonstrado cada vez maior em escala planetária, sendo desnudada/desvelada todas as suas fragilidades e prepotências fundantes na lógica binária. Logo, os fundamentos estruturais, suas relações de poder e todas as organizações, assim como os Estados nações que seguem atreladas a lógica capitalista contemporânea, tendem a estar afinadas/submissas aos avanços das reformas neoliberais globais, como tentativas de manutenção de um sistema altamente desequilibrante desde a sua concepção. Por tratarem o mundo como uma grande “máquina de relojoaria”.

Os movimentos políticos recentes no Brasil, em que assume um governo não legitimado pelo voto e que implementa propostas de profundas reformas estruturais, vem demonstrar bem a força do avanço neoliberal nas nações, com intuito de atender as necessidades/lógicas do capital financeiro internacional globalizado.

O atual Governo de Michel Temer, apoiado pela majoritária base aliada governista e pela elite política/jurídica/midiática/mercadológica levou ao afastamento da presidenta da República Federativa do Brasil, Dilma Rousseff de seu legítimo mandato em 31 de agosto de 2016.

Juristas de diversos países, assim como muitos pensadores também se posicionam contrário ao processo de cassação da presidenta, afirmando que se trata de um movimento político de afirmação de uma linha neoliberal que se propaga a nível mundial, como uma forma de enfrentamento do capitalismo.

Esse breve relato do passado/presente brasileiro, diante da complexidade dos fatos, é importante para nossa reflexão do quão necessária é a formação política crítica dialógica na vivência da práxis diária, seja na Educação ou em todos os lugares e momentos possíveis. Mesmo que pareça inconveniente ainda para muitos, é indispensável esse despertar para se descobrirem cada vez mais e em maior número como oprimidos e desumanizados diante da lógica capitalista. Percepção essa vivenciada no dia-a-dia, em que há diversas mazelas/opressões/relação de poder, na qual estamos submetidos pela força de dominação do capital internacional. “(...) somente superam a contradição em que se acham quando o reconhecerem-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se” (FREIRE, 1987, p.36).

Sem essa vital conscientização e mobilização das massas, como força de resistência e embate político de oposição aos desejos do capital, o fardo do ônus continuará a recair principalmente sobre os milhões de brasileiros menos favorecidos.

A voracidade e capacidade de dissimulação desses movimentos conservadores é assustadora. A começar pela aprovação da Proposta de Emenda à Constituição - PEC (55)241/2016 (PEC do Teto de Gastos Público), encaminhada por Michel Temer. A mesma impõe um teto aos gastos sociais pelos próximos 20 anos a partir de 2017, o que irá afetar principalmente os mais pobres, ao reduzir recursos em áreas como Educação, Saúde e Assistência Social. Conforme nos esclarece a auditora fiscal e coordenadora da organização brasileira auditoria cidadã da dívida²⁵, Maria Lucia Fattorelli.

A PEC 241/2016 - burla diversos dispositivos da própria Constituição Federal, além de favorecer de forma escandalosa o Sistema da Dívida e o esquema fraudulento operado por empresas estatais não dependentes que emitem debêntures, provocando danos financeiros, econômicos, morais e patrimoniais ao país. Tal violência comprometerá o atendimento aos direitos sociais previstos no art. 6º da Constituição e inviabilizará os objetivos fundamentais da República previstos no art. 3º, especialmente o direito desenvolvimento socioeconômico, a erradicação da pobreza, da marginalização e das desigualdades flagrantes que colocam o Brasil na vergonhosa 75ª posição no ranking do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) medido pela ONU. Por outro lado, a PEC 241 viabilizará a destinação de recursos livremente, sem qualquer teto, limite ou restrição, a gastos com juros e amortizações da chamada dívida pública, burlando-se o disposto no art. 167, III, da Constituição, o que irá ampliar ainda mais os recursos a essa dívida que já consome, anualmente, quase a metade do orçamento federal, enquanto tantos direitos sociais são negados à população. (FATORELLI, 2016).

Diante dessa dura e cruel realidade instalada por nossos governantes atuais, omissão

²⁵ <<http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/12/02/pec-552016-e-pec-dos-banqueiros>> em dezembro de 2016.

da suprema corte brasileira e a manipulação midiáticas dos grandes grupos, nós educadores, lado a lado com o povo, devemos estar mais presentes no fronte das manifestações/reivindicações políticos sociais. O momento é trevoso/crítico para o povo brasileiro, visto que outras drásticas medidas estão em tramitação no Poder Legislativo da União e com pedido de urgência, dentre elas, uma que diz respeito a este estudo: a PEC 215, que transfere a competência da União na demarcação das terras indígenas para o Congresso. A reversão deste estado de coisas, passa pela necessidade da autonomia individual, através do potencial crítico transformador da educação no desvelamento da realidade local e global, logo, maior consciência/conscientização política, alinhada a necessidade da “ação política”²⁶ junto a coletivos sociais, onde através do diálogo político/crítico possa a vir a fortalecer o enfrentamento diário dos sujeitos da Educação e da sociedade num todo, com a intenção de criar novas formas de ser e existir. Ou melhor dizendo: *existenciar-se*²⁷ no e com o mundo. Pois:

“[...] Uma das graves falhas dos processos educativos denominados “temáticos” ou “transversais” (Educação Sexual, Educação em Saúde etc.), que se reproduz na Educação Ambiental, é a falta de clareza do significado da dimensão política em Educação”. (LOUREIRO, 2005, p.70).

Logo, é uma:

[...] Educação que compreende formação para a cidadania como formação do indivíduo-consumidor, que tem direitos e deveres diante do mercado. (...)Essa é uma Educação subserviente à lógica de mercado que estrutura o modelo da sociedade contemporânea – modelo este responsável pela grave crise socioambiental da atualidade. (GUIMARÃES, 2004, p.77).

Dessa maneira, afastando toda discussão sócio-histórica-política da problemática ambiental levando a maior parcela da humanidade a crer no discurso/prática conservacionista da Educação Ambiental à serviço do mercado, com toda sua retórica amenizadora, que tenta transparecer como verdade universal.

Em oposição a essa lógica conservadora/dominante, está a corrente da Educação Ambiental crítica/transformadora/emancipadora, que procura contribuir no sentido do desvelar a crise socioambiental programada por esse modelo societário moderno e de apontar para a

²⁶ Carvalho, inspirada na filósofa Hanna Arendt, define que: “(...) a capacidade de ação política é a expressão mais acabada da condição humana. No entender dessa importante pensadora, os seres humanos definem-se por esse conviver entre seus pares, influenciando no destino do mundo que têm em comum.” (CARVALHO, 2006, p. 187).

²⁷ “Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver”. (FREIRE, 2002, p.48 apud LOUREIRO & TORRES, 2014, p.158).

necessidade viável de outro modelo societário a ser construído em outras bases na relação homem-homem e sociedade-natureza.

[...] Definitivamente, o discurso de boa-fé e *salvação* do planeta promovido pelas classes dominantes não é suficiente para levar a humanidade ao *paraíso*. A utopia nos move e nos orienta, caracterizando-se na práxis dos movimentos sociais e de cada um de nós. A utopia ambientalista crítica, articuladora dos movimentos sociais comprometidos com a busca por modelos societários e bases civilizacionais distintas das atuais, é realista e potencialmente transformadora, renovando-se e redefinindo-se na história. [...] Que a reflexão a respeito do problema ambiental, sem estar articulada com a contextualização social, cultural, histórica, política, ideológica e econômica, resulta na reprodução de uma visão de mundo dualista, que dissocia as dimensões social e natural. Assim, a luta pela proteção da natureza sobressai como algo hierarquicamente prioritário sobre a luta por justiça e igualdade social, em vez de serem percebidas como intrinsecamente vinculada. (LOUREIRO, 2003, p.143).

Desta maneira, não podemos esquecer da importância do método histórico-dialético na Educação Ambiental comprometida com a perspectiva crítica e emancipatória, em busca da sustentabilidade social e natural. Pois, somos, “humanamente naturais” e “naturalmente humanos” (LOUREIRO, 2003, p.48).

Daí a necessidade do diálogo político intencional como ferramenta do desvelar motivador para a cidadania²⁸, de sujeitos individuais e necessariamente de forma coletiva na construção de outras lógicas de relações sociais e entre seres humanos e natureza, de maneira menos exploratória e mais igualitária.

Em seu estudo de tese: *O que é cidadania* (Covre, 1991), a professora/pesquisadora nos trouxe a diversidade da noção de cidadania, diante da evolução deste modelo hegemônico de sociedade, assim como as diversas concepções contra-hegemônicas, o que demonstra as diferentes compreensões dessa importante categoria.

Logo, na perspectiva crítica, cidadania é poder contribuir para o desvelar emancipador/libertador dos seres humanos em si e de seu papel histórico como sujeito no mundo e com o mundo, através da ação política individual e indispensavelmente de forma coletiva junto aos movimentos sociais organizados. Cidadania assim entendida como processo permanente da sua humanização em contraposição a este modelo capitalista desumanizante. Assim, a conscientização cidadã:

²⁸“(…) cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser construído coletivamente, não só em termos de atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do (s) homem (s) no Universo”. (COVRE, 1991 apud GUIMARÃES, 2012 p.16)

[...] implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] é um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade. [...] está evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para sermos anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos. (FREIRE, 1980, p.26-28).

Dessa maneira a Educação Ambiental crítica é esperançosa e comprometida com essa cidadania ainda que utópica²⁹, de libertação dos seres humanos de sua condição de seres desumanizados, pois, nós educadores críticos somos portadores de esperança.

Acreditamos no ser humano em todas as suas potencialidades, na sua vocação de “SER MAIS”³⁰ diante da vida.

[...] o ser mais, o ser humano é ontologicamente chamado a desenvolver, nos limites e nas vicissitudes de seu contexto histórico, todas as suas potencialidades materiais e espirituais, buscando dosar adequadamente seu protagonismo no enorme leque de relações que a vida lhe oferece, incluindo as relações no mundo e com o mundo, as relações intrapessoais, interpessoais, estéticas, de gênero, de etnia e de produção. (CALADO, 2001, p.52 apud JÚNIOR & NOGUEIRA, 2011, p.5).

Logo, não devemos aceitar ou estimular posturas fatalistas, moldadas pela lógica individualista/consumista/egocêntrica. É inadmissível a naturalização da pobreza, da fome, das guerras e tantas injustiças mais. Paulo Freire (2014 a, p.67) nos alerta que nem mesmo afirmações fatalistas como: “é uma pena que haja tanta gente passando fome entre nós, mas a realidade é assim mesmo” e “o desemprego é uma fatalidade do fim do século” devemos admitir.

Essa anestesia societária criada nos moldes da cidadania burguesa tende a nós levar a passividade e aceitação diante das desigualdades sociais. Como preza a visão dominadora burguesa hegemônica de cidadania desde o século XVIII que busca a homogeneização da categoria “cidadania” travestida de um falso consenso, assim buscando velar conflitos decorrentes das relações assimétricas de poder, “[...] A concepção de que todos os homens

²⁹ “(...) O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico”. (FREIRE, 1980, p.27).

³⁰ “(...) o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado”. “(...) se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação”. (FREIRE, 1969, p.127 apud JÚNIOR & NOGUEIRA, 2011, p.7)

podem ser iguais pelo trabalho e pela capacidade que têm – eis a visão de mundo burguesa que preza o individualismo e um tipo de cidadania”. (COUVRE, 1991 apud GUIMARÃES, 2012, p.16), e “[...] que a todos iguala numa aparente afinidade, quando abriga perspectivas diversas e mesmo antagônicas”. (CARVALHO, 1998 apud GUIMARÃES, 2012, p.16).

Porém, o papel do educador crítico é procurar através de sua “práxis” cotidiana, buscar desvelar/denunciar a crise civilizacional na qual nos encontramos na sociedade moderna, em que a crise socioambiental planetária é apenas uma de suas dimensões e, logicamente, revelar/anunciar a possibilidade da construção coletiva rumo a outro caminho mais humano e com maior equilíbrio na relação sociedade-natureza.

Diante disso, temos o dever de: “[...] estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diversas, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios”. (FREIRE, 2014 a, p.69), possibilitando de forma ativa, participativa e intencional outro pensar/agir no mundo e com o mundo. A força educativa segundo Konder (1992) é:

[...] a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrenta também o desafio de promover sua própria transformação. [...] a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento remetendo a teoria à prática. (KONDER, 1992, p.117 apud LOUREIRO, 2004, p.130-131).

A tomada de consciência rumo ao afastamento da posição ingênua diante do mundo, normalmente é desperta pelo estranhamento individual diante das mazelas da sociedade e deve ser retroalimentada por meio do diálogo/convivência amorosa no dia-a-dia, e ser fortalecida pela participação/mobilização política junto aos coletivos sociais organizados, que pode levar a conscientização com práxis cotidiana: “[...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume a posição epistemológica”. (FREIRE, 1980, p.26), construção essa que deve ser entendida com um processo permanente e estendida a todas as esferas da sociedade. Não seria diferente na Educação Ambiental crítica, isso para que no cotidiano possamos possibilitar construções e processos de mudanças rumo a outro mundo possível e urgentemente necessário.

Ao assumirmos o posicionamento progressista não é coerente desprezar os diversos conflitos desumanizantes vividos ao longo do nosso passado histórico e, primordialmente, os vivenciados no presente, com o intuito de potencializar o aumento das nossas forças políticas

contra hegemônicas de forma mais participativa e atuante, até mesmo no confronto direto quando se fizer necessário, diante dos cruéis avanços neoliberais do mundo moderno onde as regras são elaboradas à serviço do capital financeiro internacionalizado.

A analogia que o Prof. Nilo Diniz³¹ fez num dos momentos de sua fala durante o VIII EPEA (Encontro Pesquisa em Educação Ambiental), ocorrido em 2015 no Rio de Janeiro, nos incita a rebeldia³² necessária nos tempos atuais: “Não se faz omeletes sem quebrar os ovos. O conflito é necessário diante de tantas injustiças”. Já que a perversidade do poder/controlado neoliberal hegemônico tenta naturalizar as diversas injustiças entrelaçadas seja: social, econômica, política, de gênero, étnica, racial, ambiental, etc., conforme nós alerta o pesquisador da Rede Brasileira de Justiça Ambiental³³ Henri Acelrad (<http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental>, s./d. p.1), diante do cinismo em que: “Celebra-se o mercado, consagra-se o consenso político e promove-se o progresso técnico”³⁴ por não haver escrúpulo diante da “vida” de modo geral. Conceito esse, “vida”, expulso da ciência moderna, em que “O paradigma mecanicista é incapaz de dar conta da vida como processualidade”, (GRÜN, 2004, p.27), pois a lógica conservadora dominante busca atender as necessidades do capital financeiro com suas demandas insaciáveis a todo custo. Logo, humanos e não-humanos, são tidos como “objetos de uso”. Nos encontramos imersos em sua grande força estratégica ideológica de dominação/opressão/poder, em que as superficiais mudanças de ajustamento desse modelo positivista destrutivo são na verdade para manutenção do mesmo.

As injustiças ambientais seguem a mesma lógica de negação do outro, pois afetam de modo desigual diferentes grupos sociais com discrepantes e históricas relações de submissão

³¹ Ex – Diretor do Departamento de Educação Ambiental Saic/MMA.

³² Rebeldia no sentido libertador da qual Paulo Freire também nos incita. E o próprio usou a citação de Enrich Fromm do livro *Tú serás Deus*, como bom exemplo: “o que fez do homem homem foi a desobediência”. Não no sentido da arrogância, mas da rebeldia. (FROMM apud FREIRE, 2014 b, p.108).

³³ “A condição de existência social configurada através do tratamento justo e do envolvimento significativo de todas as pessoas, independentemente de sua raça, cor ou renda no que diz respeito à elaboração, desenvolvimento, implementação e aplicação de políticas, leis e regulações ambientais. Por tratamento justo entende-se que nenhum grupo de pessoas, incluindo-se aí grupos étnicos, raciais ou de classe, deva suportar uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas resultantes da operação de empreendimentos industriais, comerciais, bem como das consequências resultantes da ausência ou omissão destas políticas” (Bullard apud ACSELRAD & BEZERRA, 2009, p16) e “O movimento por justiça ambiental, iniciado com os movimentos por direitos civis norte-americanos, hoje é um tema que já parte das lutas mundiais por uma nova ordem social mundial. Essa discussão esteve presente nos Fóruns Sociais Mundiais e, desde 2001, existe uma Rede de justiça ambiental (cf. documento de fundação desta rede na 3ª do livro apud CARVALHO, 2008, p.170).

³⁴ Blowers Apud ACSELRAD (<http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental>, s./d. p.1): A noção de “modernização ecológica”, segundo Blowers, designa o processo pelo qual as instituições políticas internalizam preocupações ecológicas no propósito de conciliar o crescimento econômico com a resolução dos problemas ambientais, dando-se ênfase a adaptação tecnológica, à celebração da economia de mercado, à crença na colaboração e no consenso”, “(...) sob a forma dominante do chamado desenvolvimento sustentável” ACSELRAD (<http://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental>, s./d. p. 10).

política, social e econômica. Não é nenhuma novidade a constatação de serem predominantemente os negros e indígenas os mais afetados.

Robert Bullard, pesquisador e ativista do movimento de justiça ambiental, deixa claro como a problemática ambiental incorpora desigualdades sociais, de raça, de sexo e de classe, o que segue de perto a lógica hegemônica de acumulação de capital e cerceamento das oportunidades. Suas palavras:

Que nenhum grupo social esteja acima da lei, como nenhuma pessoa está acima da lei. Isto está na Constituição, mas quando é implementado, as pessoas e comunidades mais poderosas costumam ter advogados, *experts* e dinheiro para, frequentemente, obter proteção. [...] enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. (BULLARD apud ACSELRAD; MELLO & BEZERRA 2009, p.147).

Muitas das vezes as comunidades atingidas são coagidas a aceitar o discurso ideológico dominante, através da sedutora proposta social de geração de emprego e renda, para que os avanços dos interesses excludentes dos mercados globalizados continuem a sua expansão, custe o que custar.

[...] violações de direitos humanos constituem uma dura realidade daqueles que vivem na “zonas de sacrifício” da expansão capitalista, que leva a uma crescente expropriação da terra e dos meios de sobrevivência de comunidades cada vez menos tradicionais e cada vez mais vulneráveis diante da ganância e da opressão de nossos dias. (SILVA, A.M.M. & TIRIBA, L. 2014, p.24).

Portanto, nós Educadores Ambientais críticos, devemos estar atentos à necessidade da dimensão ético-política. Principalmente diante da grave crise socioambiental planetária instalada pela racionalidade instrumental tecnológica capitalista perante a nossa urgente necessidade, rumo a outros caminhos societários possíveis, por meio das reflexões e ações políticas, nas quais possamos ter maior clareza do longo e imprescindível caminho a construir. Há que se valer sim, da valorização das nossas diversas tradições; do nosso processo histórico construído pelo domínio antropocêntrico, sem negar como construção humana; do momento presente que tem nos causado muita angústia diante dos fatos; e da responsabilidade/respeito/compromisso ético político com o futuro. Pois: “[...] A tecnologização da sociedade resultou em última análise não apenas na dominação da Natureza pelos seres humanos, mas também de seres humanos por outros seres humanos. Habermas vê tal projeto como uma “distorção” que precisará ser corrigida, (...)” (GRÜN, 2007, p.83).

Essencialmente:

Na superação do distanciamento entre seres humanos e natureza, que produz a degradação de ambos, faz-se necessário vivenciarmos a nossa relação com o meio de forma integral, complementando as dimensões racional e emocional do ser, e integrando-nos às relações dinâmicas interdependentes que informam a natureza. (GUIMARÃES, 2012, p.26).

Logo, temos: “[...] conseqüente necessidade de ‘ir além’, ‘abandonar’. [...] precisamos de um modelo ou matriz normativa que não seja reducionista, fragmentário, sem vida e mecânico, mas que seja complexo, vivo e orgânico”. (GRÜN, 2004, p.64).

A filosofia hermenêutica nos inspira, perante a necessidade de respeito pela outridade. É a experiência entre o Eu e o TU. O filósofo e teólogo Martin Buber (apud GRÜN, 2004, p.21-22) “[...] considerava a Natureza como um Tu com quem nos relacionamos. Em oposição a essa relação Eu-Tu está a relação Eu-Isso. Esta última é uma relação instrumental. [...] Assim, a Natureza para Buber é um Tu, um Outro a quem devemos respeitar”.

Isto influenciou os estudos de Gadamer que nos alerta: “[...] Não existe Natureza “pura”. A Natureza está sempre em um contexto e é com base nele que ela é interpretada” (Gadamer,1995 apud GRÜN, 2004, p.21). Supera-se assim, a contradição da ciência moderna cartesiana que continua a querer separar o humano/sociedade da natureza. Em oposição ao caminho único dominante, nos situa sempre no mundo, na história e na linguagem. A abordagem hermenêutica é uma “mediadora permanente entre o ontem, o agora e o amanhã” (GADAMER, 1983 apud GRÜN, 2007, p.109).

Diante do exposto, nós educadores ambientais críticos, temos esperança de um “possível mundo melhor” ante a necessidade/urgência dos laços/redes de saberes que possam cada vez mais potencializar o processo de “luta hegemônica”³⁵. Na busca de sermos mais igualitários entre todos os seres ditos “humanos”, sem a distorção/distinção da categoria “raça” como forma de colonialidade de poder e necessariamente de forma mais equitativa na nossa relação com os não-humanos “Natureza”.

Desde o começo do mundo água e chão se amam
e se entram amorosamente
e se fecundam.

35 “Luta hegemônica significa precisamente: processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante, e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consciência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada, vale dizer, de uma filosofia”. (GRAMISCI apud GUIMARÃES, 2009, p.6)

Nascem peixes para habitar os rios.
 E nascem pássaros para habitar as árvores.
 As águas são a epifania da criação.
 Agora eu penso nas águas do Pantanal.
 Penso nos rios infantis que ainda procuram declives
 para escorrer.

Porque as águas deste lugar ainda são espraçadas para
 alegria das garças.
 Estes pequenos corixos ainda precisam de formar
 barrancos para se comportarem em seus leitões.
 Penso com humildade que fui convidado para o
 banquete dessas águas.
 Porque sou bugre.
 Porque sou de brejo.
 Acho agora que essas água que bem conhecem a
 inocência de seus pássaros e de suas árvores.
 Que elas pertencem também de nossas origens.
 Louvo portanto essa fonte de todos os seres e de todas
 as plantas.
 Vez que todos somos devedores destas águas.
 Louvo ainda as vozes dos habitantes deste lugar que
 trazem para nós, uma umidez de suas palavras, a boa
 inocência de nossas origens.

Manoel de Barros

1.3 - Decolonialidade e Interculturalidade crítica: eles necessários.

Falar de decolonialidade e interculturalidade crítica ³⁶e ter a clareza de estarem intrinsecamente entrelaçadas e que se retroalimentam como projeto/processo político/epistêmico/cultural rumo à construção coletiva de um outro modelo societário possível. Logo, posicionamentos críticos do status quo do sistema-mundo contemporâneo e de todas as suas “armadilhas paradigmáticas, alienações e inculcações” (GUIMARÃES, 2009, p.11) onde busca-se por meio do diálogo valorizar e dar voz aos múltiplos/diversos e complexos modelos outros de sociedades que impreterivelmente nos remete ao período colonial como ponto de partida de nossa reflexão. Aqui procuramos de forma simples, pontuar no marco tempo/espço

³⁶ “A interculturalidade crítica a que me refiro é distinta da que propõe De Souza: “pluri/inter/multiculturais críticas”, pensadas para a pós-modernidade / mundo marcado pela diversidade cultural. Enquanto para De Souza essa interculturalidade crítica parte da modernidade, servindo como elemento na luta por sociedades democráticas, a interculturalidade crítica que parte do projeto político do movimento indígena, se concebe do lado oculto da modernidade, que é a colonialidade”. Ver João Francisco de Souza, *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*, Recife: NUPEP/CIE, 2001. (WALSH, 2009, p.21).

para fazer uma breve introdução, já que essa temática é complexa e não temos o objetivo de nós aprofundar.

Este período de conquistas/dominações tanto territorial, quanto dos diversos povos nativos que levou ao desaparecimento e extinção de muitos povos. Momentos históricos marcados sempre por múltiplas violências em nome da modernidade/progresso. Desrespeitando/negando assim, as milenares e complexas relações estruturais dos muitos povos colonizados que foram e ainda são negados e perseguidos: “A dominação é o requisito da exploração, e a raça é o mais eficaz instrumento de dominação que, associado à exploração, serve como o classificador universal no atual padrão mundial de poder capitalista”. (QUIJANO, 2004, p.267 apud FERREIRA, 2014).

Através do conceito de “raça”, o diferente passa a ser tratado de maneira generalizada, o que já demonstra a falta de respeito. Isso com a intenção de negá-los como sujeitos históricos, procurando padronizá-los aos moldes europeus/cristãos. Essa imposição gerou muitos conflitos, já que a resistência ao modelo dito “universal” não foi nada pequena diante da barbárie instalada e ainda assim o modelo dominante criou o “mito” de que eram povos apáticos/passivos que precisavam de ajuda/salvação, pois o objetivo expansionista/mercantilista ocidental, como forma de dominação/poder, se valia de uma “pseudo” superioridade política/social/científica, criada segundo seus próprios interesses eurocêntricos, embasadas pelo discurso salvacionista/cristão, como modelo “evolutivo”. Movidos pela avidez do acúmulo de riquezas, através da exploração material e da mão de obra escrava. A fala de Chauí (2003) define o colonialismo da seguinte forma: “[...] A colonização guardou em sua essência o sentido de empreendimento comercial donde proveio, a não-existência de produtos comercializáveis levou à sua produção, e disto resultou a ação colonização [...]”. (CHAUÍ, 2003, p.33 apud ROSA, DEVITTE E MACHADO, 2012, p.8).

Já o navegador/explorador Cristóvão Colombo assim afirmou em seu diário de bordo: “[...] do ouro se faz tesouro, e quem o tem faz o que quiser no mundo e até leva as almas para o Paraíso”. (ROSA, DEVITTE E MACHADO, 2012, p.7), pois houveram diversos colonialismos: Português, Espanhol, Francês, Inglês, Alemão e o distinto colonialismo dos Estados Unidos da América que é sem colônia. Não necessariamente nessa ordem, o que se deu do sec. XVI até o sec. XX. Isso sem levar em conta o “colonialismo interno”, que se estendeu após a saída oficial dos colonizadores, como tem defendido alguns pensadores.

Já a colonialidade é a lógica subjacente, ou seja, a “matriz quatro” como vem sendo

chamada por alguns membros do grupo Modernidade e Colonialidade (M/C)³⁷, em que se evidencia/afirma a diferença construída/imposta desde a colônia até os momentos atuais. Pelo conceito central de raça, do racismo e da racialização como elementos constitutivos e fundantes das relações de dominação através das colonialidades: do Poder, do saber, do ser e do viver/da mãe natureza (cosmogônica/territorial/mágico da própria vida), está última, segundo Walsh (2009), ainda pouco considerada e que enlaça as outras três primeiras, merece maior reflexão/atenção a nosso ver, já que:

[...]os modelos de sociedade “moderna” e “racional” com suas raízes euro-americanas e cristãs, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana. Por isso, para estes povos este eixo da colonialidade tem um significado maior, servindo de elo entre o saber e ser, como “lugar” aonde se experimentam as ausências de racionalidade e razão [...]” “[...] É nesse sentido que falamos da “diferença colônial”, sobre a qual está assentada a modernidade, e a articulação e crescimento do capitalismo global. (WALSH, 2009, p.11).

[...] A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América. (QUIJANO, 2000, p.342 apud BALLESTRIN, 2013, p.101).

Diante do exposto, procuramos compreender/potencializar a necessidade da “ação política” coletiva, principalmente sem negar sua importância de maneira individual. Marcada pela permanência da “colonialidade global”³⁸ com suas diversas formas/maneiras de poder e controle: “ [...] a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (MIGNOLO, 2003, p.30) e que intrinsecamente veio a nos levar a grave crise socioambiental em escala planetária, ou seja, a destruição intencional pela negação/exclusão/subalternização do outro, por considerá-lo primitivo/pagão/atrasado.

Consequentemente tanto a “natureza” e seus recursos naturais, como os diferentes/diversos povos e suas culturas outras, são tidos como subservientes aos desígnios do

³⁷ “Esse formado majoritariamente por intelectuais latino americanos de diversos campos do saber. Na qual esse coletivo vem realizando desde a década de 90, um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente através da noção de “giro decolonial”. WALSH (2009).

³⁸ “Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantem-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial. (GROSFUGUEL, 2008, p.126 apud BALLESTRIN, 2013, p.100).

capital, através da classificação e hierarquização construída como forma de manutenção do poder. O que levou o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel a chamar de “modelo ecológico”, pois desta maneira: “[A] presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade da constituição das mesmas”. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p.125 apud BALLESTRIN, 2013, p.91).

Uma “relação antagônica” colonizador-colonizado, identificada assim pelos pensadores pós-coloniais. Alguns deles, antes mesmo da institucionalização do pós-colonialismo como corrente de pensamento. Mignolo (2003) chamou essa estratégia de *rebaixar populações e regiões mundo* de “diferença colonial – a dimensão epistêmica e epistemológica, isto é, a colonialidade do saber”, e nos convoca a interceder pelos subalternizados do mundo, procurando cada vez mais. Nos desprendermos de maneira individual e coletiva desse modelo capitalista/consumista na qual fomos integrados e somos integrantes, perante todas as suas amarras e controles do pensamento colonial hegemônico, mesmo sabendo da complexidade das relações de poder/controlado/dominação que nos é imposta: “A modernidade, estando “intrinsecamente associada a experiência colonial” (Maldonado-Torres, 2008, p.84), não é capaz de apaga-la: não existe modernidade sem colonialidade (QUIJANO, 2000, p. 343). De outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Americas”. (QUIJANO; WALLERSTEIN, 1992 apud BALLESTRIN, 2013, p.91).

Mas, que não percamos a utopia como motor *atrator/propulsor* de nossa reflexão crítica da possível saída coletiva, através da luta hegemônica. Construção/processo esse de um outro prisma de fazer/sentir mais conectados de modo integral com a vida e, necessariamente respeitosa as diversidades humanas como potência dialógica desse elo propulsor coletivo, diante do caos civilizatório global instalado pela lógica racional/instrumental do mundo moderno. Em suma: “A decolonialidade deve nós levar a uma construção de sociedade de cooperação e não de ganâncias”, Mignolo (trecho transcrito da fala, publicada no Youtube em junho de 2012).

Las sociedades dominantes han confesado su propio fracaso en relación con la modernidad capitalista. La idea de progreso humano, la del viejo Iluminismo, resultó demasiado ambigua. Acá no nos han servido mucho. La razón instrumental de este tipo no nos ha satisfecho. Debemos tener la valentía de saber independizarnos y volar con nuestras propias alas. (BORDA, 2007, p.94 apud NETO, 2015, p.8).

Isto como necessidade gritante de: “aposta pela vida” conforme, Leff (2016); em acordo Grosfoguel (trecho transcrito da fala, publicada no Youtube em outubro de 2016) afirma: “A

desobediência epistêmica. A de(s)colonialidade não é uma opção é uma necessidade. O que está em jogo e vida ou morte Planetária”. Crise civilizatória essa: “[...] do padrão global de poder; dos fundamentos constitutivos e inerentes desse padrão de poder; da estrutura conjunta; de cada um dos elementos fundantes e eixos centrais; isso tudo afeta a vida” Quijano (trecho transcrito da fala, publicada no Youtube em outubro de 2010).

Logo, o contínuo processo formativo de nós educadores ambientais críticos, seja ele formal e/ou informal, não pode estar apartado da discussão decolonial e intercultural crítica. Reflexões críticas essas da nossa realidade vivida passado/presente na busca construída coletivamente por um outro caminho geo-político/social/global, socioambientalmente justo/equitativo/igualitário/plural/equilibrado na relação homem-homem e sociedade- natureza. Dessa maneira: “A descolonização que se propõe mudar a ordem do mundo é... um programa de desordem absoluta... um processo histórico... feito por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade”. (FANON, 1961/2001, p.30-31 apud WALSH, 2009, p.12).

Nesse sentido, os conceitos decolonialidade e interculturalidade crítica caminham intimamente juntos e entrelaçados, pois são projetos/processos/lutas permanentes, rumo a “modos outros”³⁹necessários para a transformação política/intelectual/cultural, na qual, nutrem forças, iniciativas e perspectivas éticas na busca de: “[...] reconhecer a importância de visibilizar, confrontar, questionar as estruturas e instituições que posicionam diferencialmente grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, por sua vez, é racial, moderna e colonial”. (WALSH, 2008, p.55 apud PALADINO e CZARNY, 2012, p.22).

Além de, aproximar/promover/visibilizar/valorizar/respeitar/dar lugar aos outros saberes e fazeres dos grupos culturais diversos/diferentes que são contra hegemônicas desde suas raízes, na busca pelo fortalecimento coletivo amplo, através das relações positivas, no sentido de um com o outro “coletivo conjunto”⁴⁰, na construção de uma sociedade global justa/equitativa/igualitária/plural em contraposição a esse modelo unilinear/unidirecional da sociedade moderna que é “necrófilo: pois, vive de amor a morte” Paulo Freire (1987).

³⁹ Falar de modos “outros” é tomar distância das formas de pensar, saber, ser e viver inscritas na razão moderno-ocidental-colonial. Por isso, não se refere a “outros modos”, nem tampouco a “modos alternativos”, mas aos que estão assentados sobre as histórias e experiências da diferença colonial, incluindo as da diáspora africana e sua razão de ser, enraizada na colonialidade. Essas histórias e experiências marcam uma particularidade do lugar epistêmico – um lugar de vida – que recusa a universalidade abstrata. Mignolo (apud WALSH, 2009, p.25)

⁴⁰ Guimarães (2004, p.132-133): “Pode parecer redundante “coletivo conjunto”, mas tenho com isso a intenção de reforçar a ideia de que não se trata simplesmente de um movimento que reagrupa forças individualizadas de forma aditiva, e sim de um movimento complexo que produz sinergia” “[...] Para isso, a compreensão de sinergia é fundamental. Sinergia é a força resultante de um movimento conjunto que se produz por uma intenção e ação coletiva, concentrada em objetivos comuns e no ritmo de um conjunto orgânico, gerando um fenômeno qualitativamente superior do que se tivesse sido produzido por uma soma de esforços individualizados (1+1=2; 1 com 1 > 2).

Ainda que a temática interculturalidade tenha sido apropriada para diversos sentidos, até mesmo antagônicos. O seu potencial educativo transformador tem de procurar orientar os processos “[...] que têm por base o reconhecimento do direito a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social” (CANDAUI, 2002, p.102 apud OLIVEIRA & FARIAS, 2014, p.87), mesmo sabendo que em muitas ocasiões é apenas um pouco mais que um novo multiculturalismo “repaginado”, que a liga aos desenhos globais do poder, capital e mercado. Isentando-a assim de qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador. Principalmente ao se transformarem em políticas públicas direcionadas pelos Estados e pelos organismos internacionais, como bandeira educativa compensatória.

A grosso modo, podemos subdividir a interculturalidade em três diferentes perspectivas: relacional, funcional e a interculturalidade crítica. As duas primeiras se moldam claramente a serviço do mercado capitalista globalizado. Apesar de se passarem como “grandes” avanços sociais na contemporaneidade a relacional defende uma maior necessidade de intercâmbio entre culturas diferentes/diversas e procura naturalizar as desigualdades vividas, como algo que sempre existiu em nosso continente através da histórica mestiçagem. Isto sem desvelar o racismo/opressão/submissão, sofrida pelos indígenas, negros e mestiços. Assim, tende a ocultar/minimizar os conflitos e os contextos das diversas relações de poder/dominação, e acobertar todas as mazelas produzidas pelo sistema dominante sejam elas: sociais, políticas, econômicas, epistêmicas. O que mantém e/ou reforça a superioridade das culturas euro-americanas sobre as demais, consideradas inferiores/primitivas/pagãs.

A segunda perspectiva tem sido chamada de funcional ⁴¹“liberal”, pois busca promover o diálogo, a tolerância e a convivência através do reconhecimento das diversidades e diferenças culturais, mas incluindo-as na estrutura social estabelecida sem questionar as desigualdades estabelecidas. Sendo funcional, a ordem dominante e a expansão neoliberal, servindo como uma estratégia de dominação e controle.

Zizek (1998), entre outros, sustenta que, no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os

⁴¹ Seguindo as idéias do filósofo peruano Fidel Tubino (2005, apud WALSH, 2009 b, p.4).

imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (WALSH, 2009, p.16)

A interculturalidade crítica, em contrapartida as anteriores, questiona profundamente a lógica irracional instrumental do capitalismo e aponta para a possibilidade viável de construção de uma outra ordem social. Mesmo sabendo que o diálogo hoje ainda é um sonho em construção, busca assim, desvelar/desnudar as causas do não diálogo e causas das injustiças culturais para suprimi-las, pois aspira romper com esse modelo monológico dominante.

O ponto central é a questão do poder, seu padrão de racialização e a diferença que tem sido estabelecida em função disso até os dias atuais. Construção/luta essa vinda “de baixo”, em que o conceito interculturalidade é bem visto e projeto político de cunho indígena. Evidencia-se no contexto equatoriano e boliviano, pois é: “[...] uma chamada de e desde o povo que tem sofrido uma histórica submissão e subalternização, de seus aliados, e dos setores que lutam, junto com eles, pela re-fundação social e descolonização, pela construção de um mundo melhor”. (WALSH, 2009b) e “[...] é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de *com-vivência* – de viver ‘com’ – e de sociedade”. (ALBÁN, 2008 apud WALSH, 2009, p.23).

Nós, educadores ambientais críticos, estamos juntos nessa luta/esperança da construção coletiva/conjunta de maneira mais dialógica possível. Mas, ainda temos muito para caminhar/refletir/questionar/aprender. O que hoje temos chamado de “diálogo intercultural” ainda está muito distante da realidade prática atual, que continua muito desigual. Segundo Raül Fornet (2000):

[...] No hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esta exigencia es hoy imprescindible para no caer en la ideología de un diálogo descontextualizado que favorecería sólo los intereses creados de la civilización dominante, al no tener en cuenta la asimetría de poder que reina hoy en el mundo. Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. En otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas. (Fornet, 2000, p.12 apud TUBINO, p.6).

Isto como ferramenta de conscientização política para a possível virada rumo à

reconstrução/re-fundação de modos “outros” de se viver e existenciar-se com o mundo, diante da crise ético/política na qual estamos inseridos na sociedade moderna, rumo a um colapso planetário. Mas, “[...] para que isso seja possível, é urgente que todos, não indígenas e indígenas, assumamos o conhecimento como emancipação e não como regulação”. (LOPES, 2009, p.200 apud PALADINO e CZARNY, 2012, p.39).

Devemos procurar pensar/refletir e nos posicionar em relação a história memória, experiência e realidade passado e presente de *Abya Yala*⁴²(Américas) que por aqui nós puseram o nome de América Latina⁴³. Logo, é necessário:

[...] Entender a diferença étnica-racial-cultural como parte central – e como construção dessa aspiração, emergência e imposição, é levar à discussão a interculturalidade a espaços que pela necessidade são tecidos com assuntos de luta, poder e (des) colonialidade. [...] A interculturalidade em si, só terá ressignificação, impacto e valor, quando esteja assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder”. (WALSH, 2009, p.1-2).

Não podemos esquecer que até bem pouco tempo aqui na América do Sul e América Central não se reconhecia “oficialmente” a nossa diversidade étnico-cultural. E que alguns países, dentre eles o Brasil, têm utilizado o termo “democracia racial”⁴⁴ com o intuito de mascarar a realidade histórica-social de discriminação/opressão/exclusão em suas diversas

⁴² *Abya Yala* é nome que os povos originários escolheram em 1992 em contraponto a “América” e não somente os povos indígenas da América do Sul, mas as de todas as Américas: “*Abya Yala*, na língua do povo Kuna, significa **Terra Madura, Terra Viva ou Terra em Florescimento** e é sinônimo de América. A primeira vez que a expressão foi explicitamente usada com esse sentido político foi na II Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala, realizada em Quito, em 2004. Em 2007, a III Cumbre Continental de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de Abya Yala resolvem constituir uma Coordenação Continental das Nacionalidades e Povos Indígenas de Abya Yala, “*como espaço permanente de enlace e intercâmbio, onde possam convergir experiências e propostas, para que juntos enfrentemos as políticas de globalização neoliberal e lutemos pela liberação definitiva de nossos povos irmãos, da mãe terra, do território, da água e de todo patrimônio natural para viver bem*”. (...) junto com *Abya Yala*, há todo um novo léxico político que também vem sendo construído onde a própria expressão **povos originários** ganha sentido. Essa expressão foi a que esses povos em luta encontraram para se auto-designarem e superarem a generalização eurocêntrica de povos indígenas”. Texto de Carlos Walter Porto Gonçalves – Entre América e *Abya Yala*. Publicado: sábado, 11 de julho de 2009. (<http://hernehunter.blogspot.com.br/2009/07/entre-america-e-abya-yala.html>) Grifos do próprio site. acessado em: Abril/2017.

⁴³ “O nome América Latina é consequência da colonialidade do saber. A partir da segunda metade do século XIX, quando se inventa o nome América Latina, esta fica já cativa do vocabulário da retórica da modernidade, ou seja, do autorrelato civilizatório e salvacionista”. MIGNOLO (Trecho da entrevista cedida ao: IHU online em 04.11.2013).

⁴⁴ “(...) na primeira metade do século XX, o mito da democracia racial foi “desmascarado” (...) ainda não consegue (apesar dos diversos avanços na vida social) eliminar a cultura da discriminação”. GOUVÊA; OLIVEIRA; SALES (orgs), 2014, p.170

situações cotidianas de violência, pois estas se encontram associadas às questões políticas, sociais, econômicas e culturais, mas que na verdade é apenas mais um conceito ainda muito distante da realidade vivida por muitos.

Assim, procuram de forma institucionalizada velar/ocultar/minimizar as relações de poder/controlar/opressão que o capitalismo vem impondo ao longo destes últimos séculos. E todas as históricas mazelas de suas políticas de extermínio, escravização, desumanização e inferiorização, naturalizadas e ampliadas hoje às favelas, morros, bairros periféricos das cidades, aos camponeses, ribeirinhos, caiçaras e tantos outros subalternizados pelo sistema-mundo.

Portanto, a nosso ver, o papel das correntes progressistas hoje, é de proporcionar espaços dialógicos com a intencionalidade de dar voz e vez aos subalternizados do mundo, pelos diversos exemplos de modelos “outros” de sociedades e, aqui neste trabalho, focamos em buscar compreender um pouco do povo *Guarani Mbyá*, como exemplo milenar de resistência contra hegemônica a essa lógica desumanizante/destruidora. O que nos fortalece como sonhadores motivados, da complexa, mas, a possibilidade de construção coletiva/conjunta, de outra maneira de ser e estar no mundo e com o mundo.

Isso sem abandonar a necessária e cada vez mais urgente tarefa de desconstrução do paradigma hegemônico moderno/ocidental/capitalista que continua a pregar seu próprio modelo epistemológico/político/social/cultural como único.

O que levou o sociólogo Boaventura de Souza Santos a definir como: “pensamento abissal”⁴⁵. Que precisa negar o “outro” para tentar se validar como verdade universal que, através da dominação hegemônica científica, procura acabar com as muitas outras formas de conhecimento, a negação é apenas uma maneira. Um verdadeiro epistemicídio, pois fundamenta-se na impossibilidade da copresença. Isso, com a intenção de manter a colonialidade, e perdurar as mentiras no ocidente, Santos e Meneses (2010).

[...] temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade. (SANTOS & MENESES, 2008, p.18).

⁴⁵ “[...]Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”. (SANTOS & MENESES, 2010, p.31).

Conforme ressalta Barbosa (2005, p.139) “[...] as mazelas e bem-aventuranças do período colonial persistem residualmente e ainda se fazem expressão. E se perduram é porque as estratégias de dominação se renovam”. Ailton *Krenak*⁴⁶ (2017) assim adverte: “o pensamento colonial se prolifera como praga”.

Desconstrução essa que poderá contribuir para uma outra forma de (poder, saber, ser e da própria vida), ou seja, um “pensamento-outro”⁴⁷ múltiplo e diverso, em que a necessária aproximação com outras epistemologias tem se mostrado rica e imprescindível: “A injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global. Para ser bem-sucedida, essa luta exige um novo pensamento — um pensamento pós-abissal”. (SANTOS & MENESES, 2010, p.40).

1.4 - A aproximação com outras epistemologias na Educação Ambiental.

Vista a complexidade⁴⁸ engendrada pelo sistema-mundo moderno e todas as suas lógicas binárias, a Educação Ambiental é percebida por diversos campos do saber, como um estratégico elemento no enfrentamento a crise planetária em que vivemos. Como uma potencial ferramenta dinamizadora de um outro rumo possível. No sentido de “ação política”, em que se procura desvelar tanto o passado como o presente, desumano/destruidor na qual estamos inseridos; apontar para as incertezas futuras, cada vez mais latentes, diante da lógica

46 “Ailton Krenak – Aula inaugural, Intitulada: Povos originários na América Latina: o dilema de integração. Programa de Pós-Graduação em antropologia social - UFRGS. Ocorrida em 14 de março de 2017. “ Uma das grandes lideranças do povo Grén/Krén como se autodenominam os Krenák ou Borun como conhecemos. Hoje com população em torno de 434 membros (Siasi/Sesai, 2014). E que vem passando dias difíceis, depois do rompimento da barragem da mineradora SAMARCO/VALE DO RIO DOCE em 2015. Que vem sendo considerado o maior desastre ambiental do Brasil, pois afeta 39 cidades, de Minas Gerais e Espírito Santo. Com mar de lama, Rio Doce pode levar décadas para se recuperar, e o Povo Krenák tem ligação/relação direta com o rio doce, o que coloca em risco esta etnia em função do seu território depender do dessas águas. Pois, tiravam alimentos, bebiam dessa água, se banhavam e hoje esse rio se encontra doente/contaminado”. E infelizmente, até o momento, pouco se investigou sobre as reais causas dessa tragédia anunciada. Descaso absurdo em todas as esferas públicas. <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yudja/642>> acessado em Abril/2017.

47 Segundo Walsh (2005 apud GOUVÊA; OLIVEIRA; SALES (orgs), 2014, p.99), o termo “pensamento-outro” é proveniente do autor árabe-islâmico Addelkebir-Khatibi e que representa “uma luta contra a não existência, a existência dominada, a desumanização”.

48 “O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo [...] Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza...” MORIN (2011, p.13).

instrumental/produtivista/consumista da sociedade moderna, mas também esperançosa, de construirmos coletivamente novas “práxis” rumo a outro modelo societário, com o objetivo consciente da necessidade de rompimento com os padrões insustentáveis em que vivemos e abertura ao novo. Diante das “armadilhas paradigmáticas” do modelo dominante capitalista global contemporâneo: “[...] vivemos o que está sendo denominado por alguns autores em uma sociedade de risco, em que os riscos a serem enfrentados pela coletividade humana não são mais os fenômenos naturais, e sim os riscos produzidos por essa própria sociedade, [...]” (GUIMARÃES, 2006, p.19). Processo esse, histórico-dialético intencionalmente construído em função da necessidade desenvolvimentista capitalista, e que nos trouxe a grave crise em escala planetária. Crise essa:

[...] estrutural global do capital... A própria globalização capitalista é uma manifestação contraditória dessa crise, tentando subverter a relação *causa/efeito*, na vã tentativa de curar alguns efeitos negativos mediante outros *efeitos ilusoriamente desejáveis*, porque é estruturalmente incapaz de se dirigir as causas. (MÉSZÁROS, 2008, p.76) (grifos do autor).

“[...] Por isso, quando se buscam soluções não estruturais, o resultado é a geração de mais crise. O que é considerado solução parte do exclusivo interesse dos atores hegemônicos, tendendo a participar de sua própria natureza e de suas próprias características”. (SANTOS, 2009, p.35). Logo, é fundamental a conscientização político-crítica em todas as esferas da sociedade, para que possamos de forma coletiva organizada, buscar construir uma participação dialógica ampla, solidária e cooperativa, com o objetivo de alastrar a percepção crítica da realidade (Freire). Permitindo assim, um número cada vez maior de cidadãos enxergarem as brechas (Morin), ou contradições (Marx) desse modelo capitalista globalizado em crise.

Assim, fortalecer a real possibilidade de um “outro” modelo societário que deve visar à “cidadania planetária”⁴⁹, vê-se necessário que valorizemos a “vida” e não a “morte”, como temos vivenciado nesse sistema destrutivo em curso.

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. A escolha é nossa: ou formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa

⁴⁹ “Cidadania planetária/ecocidadania é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único”. (LOUREIRO, 2005, p.76).

destruição e a da diversidade da vida. (Carta da Terra, início do século XXI apud, BOFF, 2012, p.10).

Um modelo societário “outro”, mais igualitário/ético/equitativo, como processo permanente de aprimoramento crítico e auto-crítico da relação homem-sociedade-natureza que busque valorizar/respeitar as diversidades de saberes e práticas, das mais variadas culturas, nessa grande e importante missão, pois a complexidade do mundo globalizado, nos convida a uma inevitável e inovadora cooperação ativa, entre as mais diversas formas de saber, seja científico ou não.

Sem cairmos na armadilha de acreditar/reproduzir ingenuamente, que só sairemos dessa situação caótica através da Educação (EA), ressaltamos, no entanto, que é preciso ter: “[...] coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições essas, que impedem o homem de ir adiante”. (FREIRE, 1987, p.21). Ou seja, sem essa estratégia da formação de ampla consciência crítica, no sentido proposto por Freire, a possibilidade de mudança é ainda menor, ou melhor dizendo, quase impossível.

Já o imobilismo egocêntrico, seja ele individual ou coletivo, em nada colabora para nossa virada de paradigma. Quando na verdade é uma construção epistêmica/cultural/social, que esse sistema-mundo vigente nos incutiu, como forma alienante de controle.

Sabemos que “Os processos educacionais estão profundamente articulados no modo com que nos relacionamos com o mundo, com a natureza e com as outras pessoas” (BOFF, 2012), portanto, essa construção alienante, reproduzida e naturalizada ao longo do tempo pela educação conservadora, que por sua vez traz impressa a matriz cartesiana, só vem reforçar a lógica binária/disjuntiva. E dessa maneira: “[...] põe sociedade e natureza em lados opostos, de forma desintegrada e antagônicas, causando degradação de ambos”. (GUIMARÃES, 2009, p.5).

Numa abordagem crítica de Educação Ambiental, percebemos que o momento em curso é de alerta e clamor por maior cooperação/colaboração/dialogicidade/unicidade nas relações humano-planetária. Por uma “ecologia de saberes”⁵⁰ (SANTOS & MENESES, 2010), pelo conhecimento numa perspectiva de interconhecimento, em que se preze o processo aberto, em constante construção/reconstrução, diante da complexidade inerente ao mundo. Leff (2008)

⁵⁰ “[...] ecologia de saberes, o pensamento pós-abissal tem por premissa a idéia da inesgotável *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isso implica renunciar a qualquer epistemologia geral”. (SANTOS & MENESES, 2010, p.53).

define como “epistemologia ambiental”⁵¹, que é uma política do saber que busca a sustentabilidade da vida. Para isso, se faz necessário o que Morin (2011) chama em sua obra de “reforma das mentalidades”.⁵² Uma nova forma de olhar, compreender e agir sobre o mundo.

Vemos a aproximação com outras epistemologias na Educação Ambiental, não como possibilidade e sim como uma emergência socioambiental do mundo, presente e futuro. Nesse sentido:

[...] A crise ambiental constitui um chamado à reconstrução social do mundo: a apreender a complexidade ambiental. A educação ambiental é um processo no qual somos todos aprendizes e mestres”. [...] A complexidade ambiental implica não só o aprendizado de fatos novos (de maior complexidade); além disso, inaugura um saber que desconstrói os princípios epistemológicos da ciência moderna e funda uma nova pedagogia, por meio de uma nova racionalidade que significa a reapropriação do conhecimento a partir do ser do mundo e do ser no mundo; [...] (LEFF, 2010, p.218).

Assim, sabemos que: “[...] a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo”. (MORIN, 2011, p.8).

Os múltiplos saberes das mais diversas áreas, culturas e povos são importantes e necessários nessa luta/resistência perante a crise instalada. Sejam eles científicos, populares, indígenas, espirituais, tecnológicos, etc. Neste sentido, o processo formativo do educador ambiental não se deve encastelar aos “domínios patológicos” (Morin) da ciência cartesiana disjuntiva/simplificadora.

Ao contrário disso, deve propor abertura ao novo, um olhar curioso, um interesse pelas múltiplas formas de: “saber”, “ensinar” e “aprender”. Aspirar pela práxis crítica, interdisciplinar e multidimensional: “[...]O saber ambiental desemboca no terreno da educação, questionando os paradigmas estabelecidos e abastecendo as fontes e mananciais que irrigam o novo conhecimento: os saberes indígenas, os saberes do povo, o saber pessoal”. (LEFF, 2008, p.12).

Porém, cabe ressaltar que a potencialidade de um “diálogo de saberes” (LEFF, 2008) só

⁵¹ “A epistemologia ambiental é uma política do saber que busca a sustentabilidade da vida. [...] muda as formas de ser no mundo na relação que o ser estabelece com o pensar, com saber e com o conhecer. É uma epistemologia política da vida e da existência humana”. (LEFF, 2010, p.14).

⁵² “[...] O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro”. (MORIN, 2011, p.17).

se viabiliza com a desconstrução da ótica colonial eurocêntrica que vem provocando historicamente a hierarquização do conhecimento. A perspectiva decolonial mostra-se necessária para que possamos romper com todas as formas de injustiças a que têm sofrido os povos originários. A educação ambiental crítica sintoniza-se com este movimento, primando por um saber abrangente e maior dialogicidade e respeito entre as culturas.

Esta desconstrução processual pode se fortalecer com cada ato educativo, que em sua intencionalidade, contemple uma leitura crítica da conjuntura que oprime os povos indígenas. Que promova o reconhecimento e o respeito à sua alteridade. No compromisso com o mundo, inerente à ação educativa, conforme nos orienta a perspectiva freireana, insere-se inadiavelmente o compromisso com a desconstrução da visão colonial, que compromete os direitos ontológicos destes povos. A valorização de suas culturas, enquanto referenciais para outras formas de relações em sociedade e destas com a natureza, é parte deste movimento, que traz intrínseca a luta pela justiça socioambiental. (GRANIER, 2017, p.128).

Considerando a disjunção sociedade e natureza como um dos pilares da crise socioambiental atual, observamos que tal construção é uma característica sobretudo da sociedade moderna, muitas vezes não repercutida em culturas com referenciais diferentes dos padrões hegemônicos como as indígenas. Os povos originários construíram ao longo do tempo relações mais equilibradas em sociedade e desta com o meio, desenvolvendo um conhecimento mais integrado, mais aproximado da sustentabilidade.

O campo da EA vem buscando dialogar com estes contextos, num movimento de valorização de sua alteridade, reivindicações e saberes. As filosofias de povos indígenas, suas formas de se relacionar em sociedade e com a natureza, podem despertar forte inspiração para se pensar possibilidades de reencontro com o natural em processos formativos de educadores ambientais. (GRANIER, 2017, p.33).

Sintonizado com esta abordagem, cabe ressaltar e valorizar o quanto foi rica e proveitosa a experiência pedagógica oportunizada pelo Projeto⁵³ “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental” (GUIMARÃES, 2013), do qual fiz parte desde o início, na qual tivemos vivências diversas, norteadas por culturas “outras”, percepções de mundo e de interação homem-sociedade-natureza que se dá, de forma integral/integrada. Diferente da

⁵³ Projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental⁵³”, na qual optamos chamar de “Reencontro com o Natural”. Ocorrido entre 2014 e 2015, envolvendo indígenas e não indígenas, oportunizou-nos vivências formativas em espaços educativos “outros” (Aldeias indígenas e Sítio Anahy/RJ), e epistemologias/filosofias/cosmovisões “outras” (povos originários: Quéchua, Guarani Mbyá e Krahô).

sociedade moderna em que vivemos que se funda na lógica disjuntiva. Logo, modos “outros” de partilhar saberes e fazeres, através de suas milenares culturas que ao longo desses últimos séculos tem conseguido resistir ao epistemicídio paradigmático moderno, apesar da contínua opressão/negação ideológica racionalista cartesiana, que:

[...] alimentada pela concepção do liberalismo econômico (em todas suas repaginações), afirma a razão sobre a emoção; individual sobre o coletivo; a parte sobre o todo; o masculino sobre o feminino; o global sobre o local; o humano sobre todos os seres e elementos da natureza, entre tantas outras dualidades percebidas, de forma reducionista, pois desconectadas de sua complexidade. (GUIMARÃES, 2013, p.2).

Estas vivências inserem-se na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”⁵⁴ cuja principal característica é a *experienciação* dentro de um coletivo, de outras formas de ser, estar e ver o mundo. A abordagem, peculiar por sua sinergia afetiva/cooperativa, propõe pela “ComVivência” – vivência com - outros referenciais, a *experienciação* de concepções de mundo diferentes da visão hegemônica. A intensidade e riqueza contida nestas experiências, pode gerar nos educadores ambientais em formação, um movimento de rompimento com a “armadilha paradigmática” que é:

[...] a limitação na compreensão do mundo complexo por apoiar-se no paradigma da disjunção, da simplificação. Isso provoca uma incapacidade discursiva para lidar com a complexidade das questões socioambientais. De forma recíproca, a incapacidade de dizer a complexidade do mundo mantém uma compreensão limitada sobre ele. [...] A armadilha paradigmática tende a produzir práticas pouco críticas, por não estar contido nessas práticas um questionamento sobre elas e a problematização da realidade vivida, o que as torna um fazer inconsciente. Isso dicotomiza reflexão e ação, o que reforça as visões fragmentadas, dualistas e dicotômicas de mundo presente no paradigma da disjunção da sociedade moderna, naturalizando assim a separação entre refletir e agir (GUIMARÃES, 2013b, p.185).

⁵⁴ “ComVivência Pedagógica” é uma estratégia metodológica, adotada no presente processo formativo, pela qual o ambiente educativo se constrói na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis pedagógica. Propõe-se, pela vivência da dialogicidade, o reconhecimento do outro, a partir de referenciais integrativos de novas relações. A experiência proporciona o aprendizado vivencial de forma coletiva, pela *experienciação* entre os participantes, na interação com o contexto proposto por essa intencionalidade educativa de formação. (GRANIER, 2017, p.123) e “ComVivência Pedagógica” é uma proposta pedagógica que envolve “um processo sensibilizador do ambiente educativo, em que indivíduos em relação, numa práxis de conscientização individual e coletiva, possam elaborar e realizar novas relações com o outro [...] na germinação de outro modo de organização social”. (GUIMARÃES & PRADO, 2002, p.94 apud GRANIER, 2017, p.127).

Assim, a estratégia pedagógica desta proposta formativa busca proporcionar aos educadores ambientais em formação um ambiente educativo que oportunize uma ampliação de visão de mundo, abrindo um prisma sobre formas de relações mais solidárias e equitativas em sociedade e desta com a natureza. Isto impulsiona o Educador Ambiental a buscar internamente por novos saberes e fazeres que possam a vir possibilitar/fortalecer o seu “que fazer” (Paulo Freire) no dia-a-dia, tanto enquanto profissional, como ser coletivo que é. Deve procurar se assumir como um eterno aprendiz e mediador, diante das muitas formas de saber: “... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p.69) não importando que esteja na posição de professor/aluno indígena/não-indígena, e sim comprometido com o sonho possível de um mundo socioambientalmente mais igualitário, democrático, equilibrado e equitativo. Pois “A proposta central da “ComVivência Pedagógica” é estabelecer uma relação diferenciada, entre dois coletivos com referenciais distintos, propiciada por um espaço educativo que ofereça outra perspectiva que não seja a configuração dos padrões hegemônicos”. (GRANIER, 2017, p.126). Na valorização/aceitação do “outro” com seus saberes e fazeres distintos e legítimos, e não inferiores, como tenta impor a ideologia dominante sem com isso negar a ciência moderna e seus avanços, para que assim possamos caminhar juntos: “O chocalho do xamã é o acelerador de partículas de lá. [...] Trata-se de tentar dialogar *para valer*, tratar as outras culturas não como objetos da nossa teoria das relações sociais, mas como possíveis *interlocutores* de uma teoria mais ampla das relações sociais”. (CASTRO, 2002, p.487). (Grifos do autor).

Dessa maneira, nesta pesquisa, optamos por buscar compreender um pouco da riqueza e complexidade da cultura do povo *Guarani*, na qual pretendemos apreender conhecimentos e práticas que possam contribuir com o processo formativo de educadores ambientais críticos.

[...] A formação ambiental implica assumir com paixão e compromisso a criação de novos saberes e recuperar a função crítica, prospectiva e propositiva do conhecimento; gerar um saber eficaz e inventar utopias capazes de levar os processos de mudança histórica a ideais de igualdade, justiça e democracia [...]. (LEFF, 2008, p.220-221).

GUARANI: MODOS DE PENSAR E FAZER.

“Demarcação Já”

“Fora Temer, FICA Amazônia”

“Apoio à luta/resistência dos parentes Guarani *Mbyá, Tekoá Jaraguá* – SP”

Diante da “riqueza” dos povos originários, em seus múltiplos aspectos materiais e não materiais, cabe aqui ressaltar a nossa ainda rasa compreensão perante a complexidade dos muitos povos ameríndios que resistem a toda lógica ocidental moderna, isso se revela, pela força milenar de suas culturas/filosofias/cosmovisões “outras”. Não é diferente com os *Guarani*, apesar da extensa bibliografia sobre a etnia e o longo processo de relação destes com os não indígenas - *Juruá kuery*. Há ainda muitos caminhos ocultos que não foram trilhados. Até mesmo, por nossa “lente” continuar embasada pela racionalidade moderna.

[...] Às vezes temos a impressão de que tudo que havia para ser falado sobre eles já o foi e, no entanto, quando nos aproximamos deles e temos um contato mais estreito, percebemos que tudo ainda está por ser dito. É como se fossem a memória do futuro, que não nos prende ao passado, mas nos remete ao que ainda está por vir, não somente para eles, mas também para nós. (MELLIÀ apud LADEIRA, 2007, p.11-12).

Pertencentes da família linguística *Tupi-Guarani*, uma das mais extensas da América do Sul, hoje se encontram dispersos em sub-grupos locais pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia. Em dados recentes, estima-se que a população *Guarani* seja de cerca de 280 mil pessoas, sendo uma das maiores populações indígenas do continente Sul-Americano. (Caderno Mapa Guarani Continental, 2016).⁵⁵

Apesar de não constar neste documento o país Uruguai. Cabe aqui ressaltar que estudos relatam a presença do povo *Guarani* também neste país. Logo, esses números tendem a ser ainda maiores.

Àqueles que não entendem nossa língua, vou traduzir. O povo Guarani era como um rio que corria lentamente em seu curso quando uma pedra gigante foi lançada dentro do córrego. A água espirrou para vários cantos. E os

⁵⁵ O **Mapa Guarani Continental** e o caderno que o acompanha são o resultado de um trabalho coletivo que envolveu pessoas e instituições em quatro países - Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai – onde secularmente vivem os povos **Guarani**. Participaram mulheres e homens voluntários, **Guarani** e não-indígenas, antropólogos e indigenistas, todos comprometidos com a vida e o futuro destes povos. (Caderno Mapa Guarani Continental, 2016). (Grifos do documento).

sobreviventes estão aqui hoje reunidos. (PERALTA –Assembleia do Grande Povo Guarani, 2007 apud MARTINS, 2016).

E por mais que tentem classificar um grupo étnico, sempre apresentam complicações, dado as múltiplas definições que surgem tanto a partir do próprio grupo quanto das interpretações dos observadores.

Aqui no Brasil, alguns estudos embasados em SCHADEN (1974), “[...] define que os *Guarani* podem ser classificados em três grandes grupos: *Kaiová*, *Ñhandeva* e *Mbyá*. Conforme diferenças dialetais, de costumes e de práticas rituais”. LADEIRA (2007, p.33).

Apesar de não gostarem de serem quantificados por desconfiarem do Estado e pela dificuldade dos órgãos licenciadores em função da grande mobilidade dos *Guarani*, dados pesquisados entre 2012 e 2015, estimam uma população de 85.255 pessoas, sendo considerada uma das maiores populações indígenas do Brasil. Assim distribuído: 64.455 na região Centro-Oeste, estado de Mato Grosso do Sul (MS); 300 nos estados de Mato Grosso (MT), Tocantins (TO), Pará (PA), Maranhão (MA); 20.500 nas regiões Sul e Sudeste, estados do Rio Grande do Sul (RS), Santa Catarina (SC), Paraná (PR), São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Espírito Santo (ES). Segundo, (dados oficiais do Estado e da Equipe do Mapa Guarani Continental, 2016).

É mesmo de impressionar a força desse “Grande Povo”. Mesmo sendo um dos primeiros povos indígenas a ter/manter contato com os *Juruá*, conseguem resistir e manter viva as características fundamentais de suas tradições materializadas ainda hoje, no jeito de ser e viver *Guarani - Nhamdereko*. “[...] Nenhuma tribo ameríndia parece ter sido submetida, [...] às influencias de tão variadas situações interculturais”. (SCHADEN, 1974, p.19).

Porém, o crescente interesse contemporâneo pelas novas tecnologias tem causado desconforto/preocupação aos mais velhos (*xeramoí kuery e xejary kuery*) avós e avôs.

Conforme o trecho da fala do líder político (cacique) *Mburuvicha* e também líder espiritual (pajé) *Opita’i va’e* seu João da Silva – *Werá Mirim*, da *Tekoa Sapukai* – RJ (falecido em 17 de julho de 2016 aos 103 anos), transcrita do documentário *Tape nhemoexakã porã ve’a: caminhos de reflexão*⁵⁶ de 2011.

⁵⁶ Documentário produzido pelos alunos Guarani do Curso de Extensão em Produção de Vídeo, realizado pela UERJ, a partir do Projeto de Extensão “Cultura Guarani e Processos Educativos”, em parceria com o CAIK, Centro de Assessoria Intercultural KONDO, com patrocínio da Petrobras, sob direção de Domingos Nobre. Os jovens participaram de todo o processo de produção desde a concepção do argumento, a elaboração do roteiro, as filmagens e a edição. Aborda as estratégias de sobrevivência resistência adotados, além dos conflitos que vêm enfrentando a comunidade Guarani Mbyá da Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis – Rio de Janeiro.

Eu quero ter minha família igual à de antigamente, eu não quero mudar a minha cultura, eu respeito a minha cultura, eu não vou deixar a minha cultura, eu quero continuar com minha cultura, e mostrar pras crianças, pros jovens, pros meninos, a valorizar a nossa língua. Nós precisamos falar em português, pode escrever bem, pode ler bem, mas não se pode deixar nossa língua. Antigamente os Guarani já tinha o cântico, a religião, a língua, a dança... Já vem fazendo tudo isso antes da chegada do homem branco. Não queremos que acabe isso. Hoje as crianças vão crescer e vão lembrar vai depender do pai e da mãe e tem que passar de geração pra geração. Se a gente andar igual ao branco, a gente acaba com a nossa cultura. Se a gente quer falar bem em português, se quer si assistir televisão, se quer assistir o vídeo, ir pra cidade, assim, é claro, acaba com a nossa cultura. Mas eu não! Eu quero ensinar meu neto. Pra ele lembrar de Nhanderu. De quem criou o mundo... Mas a brincadeira que a gente vê aqui dos brancos, a diversão, não vai levar a gente por muito tempo. A gente parece ter alegria, mas no final, na verdade, nós nem ficamos alegres... Pra onde nós vamos levar a cultura do branco? Por qual caminho nós vamos levar? A religião é mais importante, pois mostra o nosso caminho, pra onde vamos. Isso que Ele [Nhanderu] ensinou pra nós. Pra chegar a essa idade que estou hoje, passei por tudo isso. Porque Nhanderu não escolhe a pessoa. Ele não fala que não precisa dessa criança porque é muito pequena, ou porque esse é muito velho, Ele não escolhe a pessoa. Assim, o rezador, o pajé, também não escolhe a pessoa, porque o Nhanderu cada ano se renova, cada dia fica jovem. Nhanderu é assim”. (TAPE NHEMOEXAKÃ PORÃ VE’A: CAMINHOS DE REFLEXÃO, 2011 apud CARVALHO, 2014, p.38).

Esse desconforto/preocupação da qual partilhamos é também o de alguns pesquisadores indigenistas e linguistas, dentre esses: Bessa Freire, Ruth Monserrat, Wilmar D’Ângelis, Juracilda Veiga, Domingos Nobre, entre outros, pois alertam para os riscos de manutenção das línguas e conseqüentemente, do modo de vida tradicional das comunidades *Guarani* a longo prazo. (CARVALHO, 2014).

Apesar de sabermos que as novas mídias tecnológicas têm seus pontos positivos, pela facilidade de comunicação proporcionada pelas mesmas, e que essas podem vir a servir como ferramentas positivas, se bem apropriadas pelos indígenas, no propósito de manutenção/fortalecimento/divulgação de suas culturas, também não podemos negar que o universo das “redes virtuais”, principalmente, pode vir a “desvirtuar” tanto individualmente quanto coletivamente (aldeia). Esses atraídos pelo mundo tecnológico “virtual” Juruá, em detrimento das suas práticas culturais como: canto-dança-reza-cura que são milenares e necessitam da participação integral/integrada fortalecida pelo sentimento de pertença ao coletivo/comunidade indígena, no caso o *Tekoa*. Na busca de equilíbrio do modo de ser *Guarani Nhandereko*.

Relatos de jovens professores *Guarani Mbyá* já apontam características negativas pelo uso constante dessas ferramentas. Por vezes, alguns indivíduos estão deixando de ir para a casa

de reza *Opy*, e/ou praticar o canto/dança ao entardecer em suas aldeias, seja por esquecimento e/ou seduzidos pela tecnologia viciante daí acabam por deixar em segundo plano, suas práticas coletivas culturais milenares diárias.

Mas alguns jovens *Guarani* têm defendido a utilização das tecnológicas na aldeia *Tekoa* sem esse receio do risco que ela pode vir a acarretar a médio/longo prazo na cultura/filosofia/cosmovisão do seu povo.

Conforme a fala do Lucas, jovem liderança *Guarani Mbyá* da *Tekoa Sapukai* – Angra dos Reis – RJ. A gente pode ter tudo igual ao branco, roupa, sapato, celular, a gente pode ter tudo..., mas o importante é o coração da gente. Se a gente continuar com o pensamento guarani, você pode ter tudo... mas se tá com o pensamento guarani... Porque se você não tiver nada, mas tem pensamento igual ao branco, se você quer pensar em outra cultura, você não precisa ter nada, mas o pensamento vai ser diferente. Então o pensamento tem que ser de respeitar o cachimbo... de pensar na cultura, saber tocar os instrumentos... saber a música guarani... o porquê as pessoas estão rezando... por que temos cultura diferente. (TAPE NHEMOEXAKÃ PORÃ VE'A: CAMINHOS DE REFLEXÃO, 2011 apud CARVALHO, 2014, p.39).

[...] o desafio ou enigma que se põe aos índios consiste em saber se é realmente possível utilizar a potência tecnológica dos brancos, isto é, seu modo de objetivação – sua cultura -, sem se deixar envenenar por sua absurda violência, sua grotesca fetichização da mercadoria, sua insuportável arrogância, isto é, por seu modo de subjetivação – sua sociedade. (CASTRO *in* ISA, 1996-2000, p.51).

Podemos apontar como marco “negativo”, no sentido de potencialização da entrada massificada da cultura ocidental nas aldeias, a chegada da energia elétrica nas últimas décadas nessas comunidades. Essa atrelada a outros bens de consumo como: televisão, computador, celular, etc.

Acreditamos ser o “celular” o grande vilão tecnológico desse início de século para os povos originários. E, ao mesmo tempo, sonho de consumo entre muitos dos jovens e adultos indígenas, até mesmo por suas múltiplas funções (rádio, foto, filmagem, internet, tv, etc.). Além da maior facilidade de aquisição se comparado a outros equipamentos tecnológicos.

Preocupação pertinente dos (*xeramoï kuery e xejary kuery*) avós e avôs *Guarani* que não veem com bons olhos o uso cada vez mais frequente das tecnologias pelos jovens *Guarani*. O que pode vir a pôr em risco o modo de ser *Guarani* no futuro, conforme o relato do (Cacique) *Mburuvicha* Seu Felix: “hoje tá cada vez mais difícil ser *Guarani*, com o celular tá complicado”. (Felix Brisuela - *Karái Mirin, Tekoa Ará Hovy* – Maricá-RJ, caderno de campo, 30 de abril 2016).

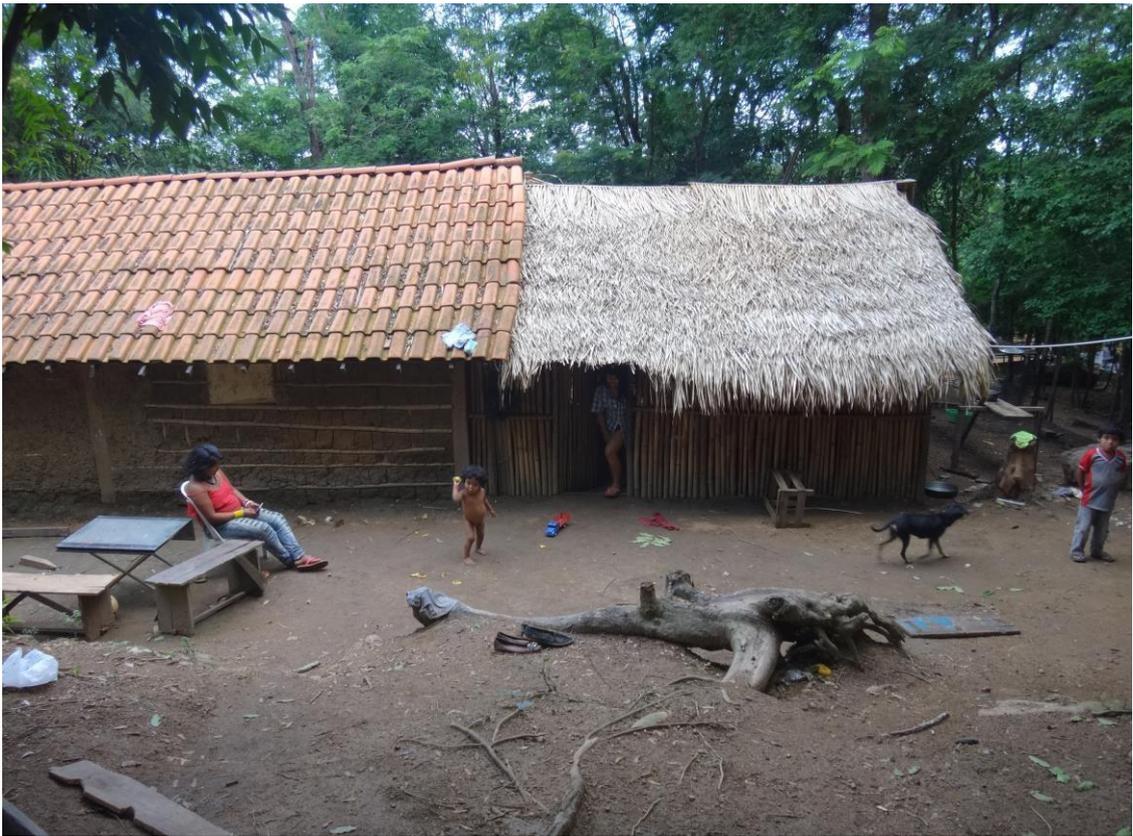


Figura 1: A tecnologia móvel: Preocupação dos avôs e avós Xeramoi Kuery e Xejary Kuery Mbyá.
Tekoa Ará Hovy – RJ, abril de 2017. (Foto: Emerson Gonçalves)

Mas, sejamos indígenas ou não, cada vez mais estamos envolvidos/entrelaçados pelo mundo tecnológico/virtual e o Povo Guarani nesses séculos de contato com os “Juruá” tem demonstrado muita sabedoria/força/resistência na preservação de sua identidade cultural.

Os Guarani sempre estiveram em busca de um lugar onde pudessem ser eles mesmos, resistindo às pressões de tantos séculos de contato com a sociedade envolvente. Eles participam das mudanças ao seu redor e interagem com as novas tecnologias, mas procuram formas de preservar o *Nhandereko*, que inclui os diferentes aspectos que identifica sua cultura e sua língua de uma forma bem específica e nítida. (LADEIRA, 2007, p.35).

2.1 - Outras formas de pensar e fazer: Filosofias/Cosmovisões indígenas. Uma longa jornada por direitos e respeito.

Muitos povos originários têm cada vez mais problematizado e negado o próprio termo “desenvolvimento” por não estarem em comunhão com a lógica destrutiva/desumanizante/mercadológica ocidental moderna: “A modernidade aparece quando a Europa se afirma como “centro” é uma história Mundial que inaugura e, por isso a “periferia” é a parte de sua própria definição. [...] encobrimento do Outro”. (DUSSEL, 1993, p. 7) em que procura validar somente a si mesmo.

A relevância das reflexões de Dussel, [...] consiste em considerar o sofrimento do *outro* a consequência de uma realidade escondida em que sujeitos subjugam outros (entendidos como inumanos, inferiores, não civilizados, por meio de relações desiguais e opressivas de poder). (LOUREIRO & COSTA, 2015, p.58).

Desse modo, procura-se não reconhecer/respeitar os que nomeiam como “primitivos/selvagens/bárbaros”. E, ao afirmar/difundir que os “outros” possuem “cosmovisão”, acabam por validar sua superioridade eurocêntrica pretendendo assim: “[...] anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e da diáspora africana”. (WALSH, 2009 b, p. 15).

Quando na verdade, todos os povos possuem tanto filosofia quanto cosmovisão, pois estamos em acordo com (MIGNOLO, 2008) quando nos afirma que “[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender*, [...] já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial”. (MIGNOLO, 2008, p.290). (Grifos do autor).

Outra reflexão importante a que não devemos fugir, é com relação ao termo oficial “Descobrimento da América” e/ou “Descobrimento do Brasil”: “[...] a América não é descoberta como algo que resiste distinta, como o Outro, mas como matéria onde é projetado ‘o si-mesmo’. Então não é o ‘aparecimento do Outro’, mas a ‘projeção do si-mesmo’: encobrimento”. (DUSSEL, 1993, p.34).

Em comunhão com o “sentimento” de muitos dos povos originários de *Abya Ayala*, Paulo Freire (2014), em sua carta resposta à “Escuesta”⁵⁷, traz para o debate/reflexão a necessidade da não aceitação naturalizada à respeito do dito “Descobrimento da América”.

O que infelizmente, até o momento, continua a ser ensinado/reproduzido de forma oficial. Para ele, o que houve foi “conquista/invasão” e nós educadores ambientais partilhamos dessa leitura histórico-crítica. Senão:

[...] correremos o risco de “amaciar” e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. [...] E sobre a conquista, meu pensamento é o da recusa. A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terra e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido, [...]. (FREIRE, 2014, p.83-84).

A seguir, dois exemplos do início do século XX dessa persistente negação intencional do “outro”, em que fica nítido o esforço permanente de manter os povos indígenas invisibilizados a todo custo e que se estende até os dias de hoje aqui no Brasil. O primeiro é o trecho da fala de Paulo de Frontin⁵⁸, na abertura da cerimônia de comemoração de 400 anos do “descobrimento” do país em 1900:

O Brasil não é índio. Este, onde a civilização ainda não se estendeu perdura com os seus costumes primitivos, sem adiantamento nem progresso. [...] Os silvícolas, [...] em nada diferem dos seus antepassados de 400 anos atrás, não são nem podem ser considerados parte integrante de nossa nacionalidade, a

⁵⁷ “Texto redigido como resposta à “Escuesta” realizada pela Fundação de Investigações Sociais e Políticas do Centro Ecumênico de Educação Popular, Buenos Aires, sobre o V Centenário do chamado “Descobrimento da América”. Agenda do Professor Paulo Freire (24.4.1992)”. (Nota de rodapé) (FREIRE, 2014, p.83).

⁵⁸ Político que se tornaria anos depois, em 1919, prefeito da cidade do Rio de Janeiro

esta cabe assimilá-los e, não conseguindo, eliminá-los. (FRONTIN apud BESSA FREIRE, 2009, p.187).

O segundo exemplo, envolve um embaixador brasileiro:

Lévi-Strauss, prestes a viajar ao Brasil para ensinar na USP, no começo dos anos 1930, encontra num jantar em Paris o embaixador brasileiro na França, Luiz de Souza Dantas e lhe pergunta sobre os índios e como deveria proceder para visitar alguma comunidade indígena. **O embaixador lhe responde:** “Índios? Infelizmente, prezado cavalheiro, lá se vão anos que eles desapareceram. [...] os eliminaram, até o último. Como sociólogo, o senhor vai descobrir no Brasil coisas apaixonantes, mas nos índios, não pense mais, não encontrará nem um único[...] (LÉVI-STRAUSS, 1955 apud ISA, 2006- 2010, em memória). (Grifos nossos).

No entanto, na década de 1980, os povos originários se fortaleceram mais ao criarem a primeira organização política eminentemente indígena, a União das Nações Indígenas (UNI), com o objetivo de lutar pelas demandas das diversas etnias existentes no Brasil. Isso com a ajuda de parceiros nacionais e internacionais.

Assim, assumindo cada vez mais o protagonismo das suas lutas políticas ao reivindicarem direitos e afirmarem suas identidades culturais distintas, o que acabou culminando com o surgimento de algumas lideranças indígenas⁵⁹ nesse novo cenário que se fez necessário, em prol dos povos originários do Brasil.

Em 1982, pela primeira e única vez na história do país, um indígena, Mario *Juruna* da etnia *Xavante*, venceu as eleições para deputado federal pelo Rio de Janeiro, com mais de trinta mil votos. Ele foi responsável em seu mandato por criar a Comissão Permanente do Índio no Congresso Nacional, o que fortaleceu o reconhecimento oficial sobre a questão indígena, pois não podemos esquecer que a Constituição Federal de 1891 ainda vigente neste período, desconsiderava a existência do índio. O que validava ainda mais o discurso oficial de extinção dessa identidade. (RAMOS, 2017).

Organizados e mobilizados politicamente, os povos originários participaram massivamente do processo de retomada da democracia da constituinte e da elaboração da nova Constituição Federal de 1988. “[...] A aprovação da Constituição foi um marco histórico em que pela primeira vez na história do país, a elaboração de uma Carta Magna foi realizada com a participação dos povos originários”. (Lopes, 2014 apud RAMOS, 2017, p.74).

⁵⁹ Tais como: “Raoni Metuktire, Megarom Txukarramãe, Marcos Terena, Mário Juruna, Davi Kopenawa Yanomami, Ailton Krenak, Ládio Veron, entre outros”. (Arantes, 2015 apud RAMOS, 2017, p.73).

E, contrariando o desejo da elite brasileira e do Estado, os censos demográficos do IBGE⁶⁰ das últimas décadas (1991) (2000) (2010) têm revelado crescimento populacional indígena por todo o Brasil.

Também tem ocorrido um movimento de ressurgência⁶¹ de povos tidos como extintos pelo Estado e bibliografia de modo geral. Como é caso do povo *Puri*, do qual sou descendente por parte de pai.

Ghaima tamathin! Nós estamos vivos! [...] apesar de não serem mais citados, os Puri permaneceram vivos, e a região de Resende, onde se localizava o antigo aldeamento é ainda hoje chamado de Aldeia. E no ano de 2010, somente naquele município 114 pessoas espontaneamente se identificaram na pesquisa censitária do IBGE como pertencentes ao povo Puri. (PURI, 2016, p.1).

É sabido que muito do que consta na Constituição de 1988⁶² com relação aos direitos dos povos originários, nunca se efetivou na prática. A mais gritante e grande mobilizadora da luta pela causa indígena, é a não demarcação das terras para muitos dos povos até o presente momento. O que demonstra total omissão do Estado, pelo não cumprimento da constituição de 1988 que consta a garantia da demarcação de todas as terras indígenas em um prazo de cinco anos, ou seja, até 1993. E lá se vão mais de duas décadas de não cumprimento da constituição brasileira: “O branco mente muito”. (Juruna⁶³, 1982).

Também foi assegurado na Constituição de 1988 que o Ministério Público Federal (MPF) e a Advocacia Geral da União (AGU) teriam função de defender judicialmente os direitos e interesses indígenas e que à Justiça Federal compete processar e julgar as disputas sobre estes direitos. Embora o respaldo jurídico possibilite que estes órgãos desempenhem um papel relevante, nem sempre suas decisões estão de acordo com os interesses indígenas. O que aumenta o conflito entre indígenas e não indígenas, (fazendeiros, madeireiros, mineradores, Estado, etc.). (FUNAI, 2012-2015).

E, como se não bastasse, em novembro de 2016, novos retrocessos foram apontados na

⁶⁰ <http://indigenas.ibge.gov.br/>

⁶¹ Para maior esclarecimento ler dissertação de mestrado: Re-existência e ressurgência indígena: diáspora e transformação do Povo Puri. (RAMOS, 2017).

⁶² “Constituição do Brasil (1988). Tit. VIII: Da ordem social. Cap. VIII: Dos Índios. Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças, e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar seus bens”. (Filho* in ISA 1991-1995, p.31). (*Advogado, Presidente ISA).

⁶³ “Mário Juruna ficou conhecido por sua atuação nas décadas de 1970 e 1980, quando percorria os gabinetes da FUNAI e do Governo Federal com um gravador pedindo a demarcação de terras indígenas e registrando todas as falsas promessas que os brancos faziam, mostrando que eles não cumpriam suas palavras”. (Juruna 1982 apud RAMOS, 2017, p.73).

direção dos direitos indígenas e quilombolas, pois a bancada ruralista, à serviço do “agronegócio”, apresentou a Proposta de Emenda à Constituição PEC 215, na qual procura enfraquecer ainda mais a FUNAI. Já que nessa proposta, as decisões sobre a demarcação de terras indígenas e remanescentes de quilombos caberá ao Congresso Nacional a palavra final.

Ao contrário de toda essa negação intencional do “outro”. A concepção crítica da educação ambiental tem procurado fortalecer as lutas/resistências em defesa dos direitos das comunidades tradicionais, pois vemos a necessidade de ampliação do diálogo intercultural, buscando visibilizar e dar lugar aos saberes e fazeres diversos. Opondo-se dessa forma, ao paradigma político/filosófico/epistemológico eurocêntrico, imposto como universal/melhor, na esperança utópica, de uma possível construção coletiva de um outro modelo civilizatório. Esperança esta que venha prevalecer outras lógicas, referendadas pela maior cooperação e não de ganâncias, entrelaçada e fortalecida por diversas formas de estar no mundo e como mundo, pois “[...] percebermos e aceitarmos a riqueza de outras formas de estar no mundo é fecundar um futuro grávido de possibilidades”. (Guimarães & Prado, 2014, p.96). Além das filosofias/cosmovisões indígenas, também nos abrem esse prisma de forma muito rica e diversa. O que vem a nos fortalecer a continuar a ter esperança.

E o povo *Guarani*, acreditamos ter muito a contribuir nessa urgente transição rumo a um outro mundo possível, na qual podemos afirmar que a singularidade *Guarani* é remetida continuamente ao coletivo.

A cultura e a economia **Guarani** são propostas concretas para outro tipo de sociedade, podendo contribuir na reorientação da sociedade colonial envolvente, abrindo caminhos de esperança para todas e todos. Afinal, os não-guarani também podem viver um *Ñande Reko* - um novo modo de ser, mais justo e igualitário, mais pacífico e livre. (Caderno Mapa Guarani Continental, 2016, p.2). (grifo do caderno).

Expressam sua cosmovisão/filosofia de vida no *Teko Porã* e *Ñhandereko*, definidas como forma de “[...] ordenar o caos a partir do cosmos, conferir um significado ao mundo como totalidade cosmológica, tendo como referência o mundo social”. (BERGAMASCHI & MENEZES, 2009, p.43).

2.2 - A transmissão cultural e o saber compartilhado para as novas gerações Mbyá.

Em la cultura Mbya, la naturaleza e su creador son una misma cosa. El árbol,

la miel, um pájaro o la bruma que aparece el início de año nuevo tienen um espíritu; son manifestaciones de Ñhanderu, el creador. [...]. Mbya- Guaranies. Ñanderu, el Creador.⁶⁴

A denominação *Mbyá* tem sofrido modificações pelo próprio grupo e existem diversos escritos sobre o termo na bibliografia. Cadogan (1950) traduz como “habitantes da floresta. Já Schaden (1974) nos trouxe que se autodenominam “gente” *Ka`ygua* e mais recentemente Ladeira (1992) assim registrou:

[...] “estrangeiro, estranho, aquele que vem de fora, de longe”, não sendo um depreciativo determinado por outros grupos, mas uma autodenominação que implica um processo de alteridade com “outros”, de condição igual, porém diferente, aliás, com características especiais por terem sido gerados “primeiramente por Nhanderu”, originários de “verdadeiros lugares”, regiões celestes, confirmando assim seu lugar nesta Terra imperfeita. (LADEIRA, 1992, p.24).

Dos subgrupos *Guarani*, os *Mbyá* são talvez o que mais conseguiu manter os elementos de sua tradição⁶⁵ cultural. Muito em função da sua espiritualidade/religiosidade que se mantém firme até hoje, na qual buscam viver de acordo com as normas dos antepassados, os saberes tradicionais *Mbyá arandu*, para a manutenção do *Ñhandereko* ou *Mbyá Reko*: o modo de ser e viver *Guarani*, sua cultura⁶⁶ na busca do *Teko Porã* individual e coletivo.

Teko porã é configurado por um quadro de virtudes, sobretudo sociais, mas que regem também os comportamentos individuais. São sobretudo sociais as virtudes que incluem a reciprocidade (expressa pelo Guarani no afixo jo que indica relação mútua): *teko joja* (igualdade), *teko joayhu* (amor mútuo). (MELIÀ, 2010, p.38).

[...] é um bom modo de ser, um bom estado de vida, é um “bem viver” e um “viver bem”. É um estado de ventura, de alegria e de satisfação; um estado feliz e prazeroso, aprazível e tranquilo. Há um bem viver quando existe harmonia com a natureza e com os membros da comunidade, quando existe alimentação suficiente, saúde e tranquilidade, quando há “divina abundância” [...] *Tekoha`ÿre ndaipóri teko, ndaipóri avei teko porã*. Sem *tekoha* não há *teko*, e sem *teko* não há *teko porã*. (MELLIÀ, 2013, p.194). (grifos do Autor).

⁶⁴ Capítulo I: Mbya - Guaranies. Ñanderu, el Creador.

<https://www.youtube.com/watch?v=QiFKn6Vspmc&t=287s> Publicado em 25/08/2013 > Acessado em março de 2017.

⁶⁵ “A tradição gera continuidade; exprime a difícil relação com o passado; impõe uma conformidade resultante de um código de sentido, portanto de valores que regem as condutas individuais e coletivas, transmitidos de geração em geração”. (Balandier, 1997, p.37 apud BERGAMASCHI, 2007, p.98).

⁶⁶ “[...] padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação a vida”. (Gertz, 1978, p.103 apud LITAIFF, 1996, p.20).

A *Opy* casa de reza, é o local que reconhecem como a “escola” tradicional do sistema *Guarani* e, na bibliografia alguns a comparam a “universidade”⁶⁷. Com seus cantos-danças-rezas, curas, cerimônias, aconselhamentos, etc., onde os mais velhos procuram “passar as crianças”, “passar para os mais jovens”, maneira como se referem usualmente aos seus conhecimentos, as sabedorias dos antigos e principalmente as palavras vindas do alto.

[...] os xamãs são educadores privilegiados entre os *Guarani* “não porque tenham a palavra, mas porque abrem caminho para a palavra. [...] para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através dos sonhos, e poder dizê-las. [...] uma educação da palavra e pela palavra. (MELLIÀ, 2010, p.43).

Porém, não se restringe a *Opy*:

O sistema educacional dos *Guarani* é como círculos concêntricos que têm, no seu âmago, a casa de reza (*Opy*), onde são ensinadas as histórias sagradas e onde se constrói o “ser *Guarani*” através das cerimônias rituais. Essa forma de ser é ensinada e reforçada no círculo familiar, com papel destacado para as mães como formadoras do caráter das crianças. Num círculo posterior, situam-se as relações do mundo do trabalho que põem em operacionalidade as regras sociais: divisão de tarefas por sexo, co-responsabilidade e complementaridade das relações de gênero, e respeito às relações hierárquicas que organizam as formas de solidariedade no grupo. E no círculo mais externo, situa-se a relação com os estrangeiros. É nesse círculo de fronteira com o exterior que a escola pode ser situada como instrumento formal de educação para as relações de contato. [...] (D’ANGELIS; VIEIRA, 2001 apud NOBRE, 2009, p.25).

É bom lembrar que o povo *Guarani* resistiu por muito tempo a ideia de “escola”, “a querer e não querer a escola” na *Tekoa* (GOMES, 2012, p.12) citando Bergamaschi e ainda hoje há muitas dúvidas e questionamentos sobre a maneira como vem sendo desenvolvida, em que quase sempre acabam por reproduzir o modelo cartesiano *Juruá*, não respeitando o *Ñhandereko* modo de ser *Guarani*: “A escola é um bem, mas também é um mal, porque as crianças precisam aprender as coisas sem esquecer a importância da cultura”. (Seu Agostinho, Cacique e Pajé da *Tekoa Araponga* apud Russo & Souza, 2017, p.54).

Conforme bem definiu o Professor *Nhombo’ea* Leonardo *Werá Tupã* – *Tekoa Massiambu* – SC, durante uma entrevista de mestrado: “A escola dentro da aldeia é como se fosse uma embaixada de outro país”. Maneira essa como Bessa Freire (2013) também passou a

67 “[...] a *Opy* é uma “universidade”, local onde dançam, cantam, rezam, entram em contato com o pethenguá, com *Nhanderú*, aprender a ser mais, a realizar o melhor de si mesmos, no contato com o fogo, a fumaça, o som, a escuridão, a terra, as pessoas, Deus”. (MENEZES & RICHTER, 2014, p.112-113).

utilizar. (FREIRE, 2013 apud BENITES, 2015, p.27).

A oralidade junto com a espiritualidade/religiosidade *Guarani* é vista como núcleo de resistência cultural ao processo de aculturação sofrido desde os primeiros contatos com os europeus. Autores clássicos como: Nimuendaju (1987), Cadogan (1959), Schaden (1962; 1974) e Clastres (1978) dão ênfase na religiosidade. Nobre ⁶⁸(S/D).

[...] se os Mbyá atuais se pensam ainda como tribo, isto é, como unidade social que visa a preservar a sua diferença, é essencialmente sobre um fundo religioso que se projeta essa intenção: os Mbyá são uma tribo porque são uma minoria religiosa não-cristã, porque o cimento da sua unidade é a comunidade da fé. (Clastres, 1978 p.112 apud NOBRE, S/D, p.4).

Os Guarani foram considerados por alguns estudiosos como “teólogos da floresta”, devido à sua profunda religiosidade, que se manifesta em todo momento, no cotidiano, penetrando nas diversas esferas da vida social. As próprias atividades econômicas parecem muitas vezes como simples pretexto para a realização de cerimônias. A colheita da roça pode ser motivo para rezas e danças rituais. O ciclo anual é, antes de mais nada, um ciclo de vida religioso que acompanha as diversas atividades de subsistência. A religião é assim, um dos mais importantes fatores de identidade para os Mbyá. (MEC, 2009, p.36).

O idioma é um forte fator da identidade cultural *Guarani*. Os *Mbyá* estão sempre falando na língua tradicional entre si, dentro e fora das aldeias, apesar de muitos adultos e jovens se comunicarem também no idioma nacional, aqui no caso do Brasil com Português. Mas isso, só quando se faz necessário no contato com o *Juruá*.

Viveiros de Casto (1987)⁶⁹, na apresentação da obra de Nimuendajú, fala da “espantosa capacidade de desterritorialidade” e da língua como *Locus* da “preservação do ser Guarani”. (LITAIFF, 1996).

Assim confirmado pelos *Mbyá*, no almanaque *Maino`i rapé* – o caminho da sabedoria: “Viver em uma aldeia não significa fixar-se definitivamente em uma delas, posto que o lugar de preservação dos Guarani *Mbyá* é a língua, e portanto, eles se realizam onde há pessoas falando o seu idioma e praticando a sua cultura e não um território fixo”. (MEC, 2009, p.42).

Possuem também um “idioma secreto”, uma linguagem ritual *Mbyá* para se comunicarem com os deuses. “*Ñhanderu ayvú* idioma de nossos pais [...] trata-se de uma

68 NOBRE, D. - História do povo Guarani no Brasil. (S/D) Texto extraído de: “Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada”, tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005.

69 VIVEIROS DE CASTRO, E. Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUENDAJU, Curt Unkel. As Lendas da Criação e Destruição do Mundo Como Fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guarani. São Paulo: Hucitec - EDUSP. 1987 p. xvii – xxxviii.

linguagem especial, ‘como uma poesia’, segundo declarou o professor da aldeia” (LITAIFF, 1996, p.54). O professor a que se refere o autor, é Algemeiro Silva *Karai Mirim da Tekoa Sapukaí-RJ*. “Los dioses, según los dirigentes espirituales de las tribos, hablan um lenguaje distinto al cotidiano, pertencendo a este vocabulário religioso [...]” (Cadogan 1949, p.666 apud LITAIFF, 1996, p.54).

A mobilidade⁷⁰ é outro importante aspecto da cultura *Mbyá* que favorece a manutenção/fortalecimento do povo na sua transmissão cultural para as novas gerações e tem sido foco de forte debate nas últimas décadas tanto por etno-historiadores, quanto por etnólogos, em que os estudos clássicos consideram como sendo puramente um mito “religioso” em busca *Yvy marã e’y* “terra sem males”, *ethos* religioso-migrante, seguindo especialmente o trabalho de Nimuendaju ([1914]1987)⁷¹. Nesse sentido, “[...] constrói-se gradativamente uma percepção bastante consensual dos Guarani como povo orientado por ética religiosa- migratória. (PISSOLATO, 2007, p.98).

Porém, estudos etnográficos das últimas décadas têm considerado também “[...] além do significado religioso, a dimensão ecológica e uma forma econômica e social entendida frequentemente como “tradicional”. (PISSOLATO, 2007, p.107).

[...] Não é mais ou apenas o mito da *terra sem mal* que faz com que se caminhe, como já foi observado, mas um *ethos* caminhante que estaria dado desde o início, pelos criadores dos humanos (Guarani) na Terra, que os orientaria a caminhar e reproduzir um “verdadeiro” modo de vida. Este compreende a prática de cultivar e “espalhar” sementes, um modo apropriado de convivência e uma “espiritualidade guarani”, aspectos que aparecem, em conjunto ou não, desenvolvidos nos trabalhos de Chamorro (1995, 1998), Garlet (1997), Ladeira (1992, 2001), Ciccarone (2001), Mello (2001), entre outros. (PISSOLATO, 2007, p.109).

Nesse sentido, a mobilidade também passa a ser compreendida como decorrente de um modo *Guarani* de relação com a terra, a qual a consideram como um irmão mais velho, um *Karai* que precisa ser respeitado/cuidado.

Para terem boa saúde, a terra também tem de estar saudável, por isso as comunidades ancestrais mudavam-se de lugar, para deixar a terra ficar forte.

⁷⁰ “O termo mobilidade foi proposto por Garlet numa tentativa de ampliar a bordagem dos deslocamentos mbya-guarani em suas variadas formas, o que inclui, além das migrações propriamente (geralmente vinculadas, na literatura, ao tema da busca da “terra sem mal”), a visitas entre parentes, a exploração sazonal de recursos ambientais, enfim, uma diversidade de motivos implicados nos movimentos populacionais do grupo. (Garlet, 1997, p.16 apud PISSOLATO, 2007, p.97).

⁷¹ Nimuendaju, C. U. *As Lendas da Criação e Destruição do Mundo Como Fundamentos da Religião dos Apapocúva-Guarani*. São Paulo: Hucitec - EDUSP. 1987 p. xvii – xxxviii

A terra também tem que *vy'a* (alegrar-se). Assim, o manejo Guarani com a terra garante *yvy porã* (terra boa, terra verdadeiramente sustentável). (BATISTA; BENITES; SÁNCHEZ, 2016, p.11).

[...] a busca da “terra sem mal” e de uma “terra nova” estrutura marcadamente seu pensamento e suas vivências; a “terra-sem-mal” é a síntese histórica e prática de uma economia vivida profeticamente e de uma profecia realista, com os pés no chão. Animicamente o Guarani é um povo em êxodo, ainda que não desenraizado, já a terra que busca é a que lhe serve de base ecológica, hoje como em tempos passados e como será amanhã. (MELLIÀ, 1991, p.14-15 apud PISSOLATO, 2007, p.106).

[...] hoje a pessoa do *Guarani* não consegue se livrar da ambivalência de viver parecido com os brancos, de converter-se subalternamente aos desígnios do mal representados pela sociedade não-índia, não há uma “cidade celestial” a construir ou a encontrar alhures, [...] Só resta um lugar a descobrir através da ascese individual e coletiva - o *Kandire*. Chegar ao *Kandire* implica, em uma dupla viagem: a do indivíduo através da ascese e a da tribo através da busca da Terra Sem Mal *yvy maraey*. “É uma promessa dada ao Guarani, mas uma promessa somente cumprida por meio de um esforço que, nos dois sentidos, implica o abandono de tudo e uma busca incessante. (BRANDÃO, 1990, p.69 apud NOBRE, S/D, p.5).

E, desse modo, nessa busca primeiramente individual através do autoconhecimento se é que posso assim dizer, buscam o seu melhor, procurando seguir os ensinamentos vindos do alto, principalmente através dos sonhos, e os aconselhamentos *omongueta* dos mais velhos por sua maior capacidade de interpretação dos sinais enviados do alto. Hélène Clastres (1978), assim definiu o *Kandire*:

O que eles se esforçam por pensar é que entre a existência finita que é a dos humanos na *yvy mbaemegua* (= terra má) imperfeita porque prometida a uma destruição próxima e a vida sem fim desfrutada pelos divinos na *yvy maraey* (= terra sem mal), não existe ruptura. É possível passar de uma à outra sem solução de continuidade; ou, como dizem os próprios Mbyá sem passar pela prova da morte: *oñemokandire*. Essa expressão que, segundo a etimologia fornecida por León Cadogan, significa literalmente fazer com que os ossos permaneçam frescos é a mesma que os Mbyá empregam para significar a chegada à Terra Sem Mal sem perder a sua natureza, sua forma humana, isto é, sua postura vertical. Sem sofrer, portanto, a prova da morte (íntegro de corpo e alma, por assim dizer), pois a verticalidade define o ser animado. Que o conceito de *Kandire* traduza a possibilidade de alguém continuar vivo e – ao mesmo tempo – tornar-se imortal não aparece apenas na etimologia da palavra e na sua explicação pelos Mbyá, mas também no uso que os mitos fazem dela”. (Clastres 1978, p.89 apud NOBRE, S/D, p. 4.)

E, dessa forma rica e complexa, os *Guarani Mbyá* têm conseguido ultrapassar tantos séculos de convívio com a sociedade envolvente, sem perder sua base de identidade cultural como povo.

[...] os Guarani se entendem como um só povo, interligado por relações de parentelas e solidariedade social, como se estivessem uma única vontade de ser. Eis a sua grande força de integração, aquela que os leva migrar de uma aldeia para a outra, de um estado para outro, sem perder o sentimento de comunidade e de enraizamento cultural. (GOMES; OLIVEIRA, texto digitado, p.2 apud BARROS & CASTRO, 2005, p.105).

2.2.1 - Os três valores fundamentais na transmissão de saberes e fazeres dos povos originários do Brasil.

Bessa Freire (2003), citando um artigo de Florestan Fernandes publicado em 1976 sobre a educação dos *Tupinambá*, nos atenta aos três valores primordiais, entre outros, de como se dá secularmente a transmissão de saberes entre as etnias do Brasil, que sempre foram ágrafas⁷². São eles: o valor da tradição oral, o valor da ação com o aprender fazendo e o valor do exemplo de aprender com os mais velhos.

De forma poética, assim como através das imagens que acreditamos ser poesias dos momentos registrados, procuramos transmitir a seguir um pouco do que Florestan Fernandes nos trouxe com os três valores fundamentais, como formas “pedagógicas outras” sim.

Apesar dos séculos de “negação” e “silenciamento” a todas as suas ricas e complexas diversidades de saberes e fazeres, com seus processos próprios, não hegemônicos de transmissão de conhecimentos para as novas gerações. Não foi diferente com a cultural do povo *Guarani*.

o valor da tradição oral”, [...] arquivo dos saberes da sociedade, capaz de orientar as ações e decisões dos indivíduos, em qualquer circunstância; “o valor da ação”, que leva os adultos a envolverem crianças e adolescentes em suas atividades, tornando o “aprender fazendo” a máxima fundamental da filosofia educacional indígena, e, finalmente, “o valor do exemplo”, dado pelos adultos e, sobretudo, pelos velhos, cujo comportamento refleti o sentido modelar do legado dos antepassados e o conteúdo prático das tradições. (FREIRE, 2003 *apud* CARVALHO, 2014, p.36).

O valor da tradição oral:

[...] Em nossa vida no Tekoá – lugar onde aprendemos ser aquilo que somos – aprendemos a viver cada palavra, [...] possuímos o termo AYVU que significa: fala, respeito, admiração, sentimento, existência. Ou seja, eu sou a própria palavra! Por isso, através da linguagem, devemos ser verdadeiros, sempre! (VHERÁ POTY, 2015, p.29).

Os *Guarani* são tidos com bons oradores, e se orgulham pelo dom da oralidade, é uma

72 “Os conhecimentos Guarani sempre foram transmitidos oralmente, ao contrário dos índios astecas e maias, do México e Guatemala, que tinham escrita. Todas as sociedades indígenas que habitavam no século XVI o território que é hoje o Brasil eram sociedades ágrafas, isto sem escrita, onde os conhecimentos experiências de cada povo eram armazenados na memória humana e transmitidos de uma geração a outra pela “tradição oral”. (BARROS, 2012, p.26 *apud* SARMENTO, 2016, p.70).

característica respeitada e valorizada entre os membros do povo, que estão sempre, “[...] buscando a perfeição de seu ser na perfeição de seu dizer através da reza, da dança e do canto, [...] formar um “bom Guarani”. (MELLIÀ, 2010, p.42).

[...] como as flores que atraem os pássaros e os insetos, possibilitando a formação de frutos e sementes que germinarão novas plantas, as belas palavras dos meus avós encantam meus pensamentos: cores harmoniosas, aromas agradáveis e saboroso néctar. [...] as falas inspiradas dos anciãos sobre seus conhecimentos, lembranças, experiências. Para nós, os que partilham a existência terrena, a transmissão dos conhecimentos tem lugar privilegiado nos aconselhamentos dos velhos, inspirados pelos deuses, pois. Eles se enfeitam e enfeitam o mundo. Suas falas são moderadas, agradáveis, plenas de cuidado, pronunciadas para fazer brotar bons e belos efeitos, voltadas para o bem-estar daqueles com quem vive junto. (VHERÁ POTY, 2015, p.15).

[...] Através de suas belas palavras, os avós transmitem seus saberes em benefício da saúde e da alegria de todos ao Mbyá. [...] O foguinho é nossa escola. Aprendemos ficando juntos, aprendemos na vida com os nossos parentes. [...] Receber e transmitir o belo saber dos verdadeiros pais das almas – as divindades – é alegria para nossos avós. (VHERÁ POTY, 2015, p.37).

O Guarani Samuel Souza (2015), em seu trabalho de conclusão de curso – TCC em Licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica, com o título: *Mitologia Guarani– O significado da natureza para o Guarani: uma relação de vida para a cultura local*, em que pesquisou alguns mitos de seu povo através das histórias contadas pelos mais velhos em sua própria Aldeia, *Tekoa M'biguaçu* – SC, nos revela o seu olhar.

Em tudo que pesquisei [...] percebi mais é que todas as histórias contadas pelos mais velhos sempre têm algum significado para o guarani. As histórias são contadas quando eles querem dar a um neto ou filho ou parente, então precisando de conselhos e também algumas vezes de uma bronca (que dão se alguém está fazendo algo de errado) ou é também quando uma mulher ganha bebê, e os jovens entram na fase que passa para a vida adulta. Em cada história que ouvi repensei cada uma delas e percebi que uma história que eu ouvia podia ser diferente, mas, com significado parecido ou totalmente iguais. Ouvi uma história do milho, duas pessoas me contaram a mesma história, mas cada um contou de um jeito diferente. Eu resumi as duas em uma, passei para os dois que eu entrevistei e falaram que estava correto, que estava certo, aí percebi que o que valia era o significado de ouvir a história, que o significado serve para cada um que ouvisse, por isso cada pessoa mais velha não gosta muito que quando a gente vai entrevistá-lo fique escrevendo. Eles querem que imagine, sinta a história. (SOUZA, 2015 p. 46).

O valor da ação, com o aprender fazendo:



Figura 2: Jovens na ajuda da construção do telhado *Tekoa* – *Sapukaí* – RJ (Autor: desconhecido)
(Fonte: Prefeitura de Angra dos Reis, 2014 apud BENITES, 2015, p.19).



Figura 3: Jovens e Criança no barreado de uma casa. Observem o olhar atento do menino. *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* – RJ. (Foto: autor desconhecido) (Fonte: Facebook da própria Aldeia). > acessado em fevereiro de 2017.

As crianças *Kyringue* na cultura *Mbyá* desde muito pequenas têm o privilégio de estarem presente com liberdade na *Tekoa*. Apesar de ficarem mais próximas das mães, avós, irmãs mais velhas, tias, primas, etc., ou seja, sobre os cuidados das mulheres em especial, nos seus primeiros anos de vida.

Mas, mesmo tendo limitações em função da pouca idade e dos cuidados que necessitam, estão a participar das movimentações /tarefas dos mais velhos com liberdade. Sempre observando, escutando, perguntando, aprendendo, ajudando, imitando através das brincadeiras, etc.. “A educação indígena apoia-se na imitação dos exemplos dos mais velhos. [...] assim como as crianças menores imitam as crianças maiores no cotidiano de brincadeiras na Aldeia” (NOBRE, 2009, p.43). E, como toda criança, a curiosidade faz parte do processo de aprender e partilhar saberes e fazeres. Mantendo assim, a cultura *Mbyá* fortalecida. Tudo de forma integrada na relação com o outro e com o meio, na procura de constante harmonia do “todo maior”.

Procuram sempre falar baixo e com o tom suave, o que se estende por toda a vida nessa cultura, pois acreditam que falar alto, brigando, prejudica o *Nhe'ẽ* pessoal e da *Tekoa*.

[...] não espantar o *nhe'ẽ* é um costume que pode ser observado entre eles. Não há gritos na aldeia, principalmente com as crianças, para que as pessoas não se desestabilizem e acabem por afetar toda a comunidade. [...] Um ponto extremamente interessante da cultura é a percepção de que o *nhe'ẽ* está ligado ao meio ambiente que os envolve. Segundo relatos de muitos representantes Guarani, se o ambiente, de alguma forma, está em desequilíbrio, a comunidade também é afetada. (BATISTA; BENITES; SÁNCHEZ, 2016, p.10-11).

Dessa maneira, os cantos, as danças, os acalantos, as brincadeiras para as crianças *Pia* até mais ou menos dois anos são ainda mais cuidadosas nesse sentido. A partir dessa idade, a liberdade começa a aumentar em função da maior mobilidade e autonomia pela Aldeia. Sempre acompanhados por crianças um pouco maiores, normalmente irmãos.



Figura 4: Crianças Mbyá a brincar, *Tekoa Ará Rovy*. (Foto: Autor desconhecido) Fonte: Facebook da própria Aldeia). > acessado em maio de 2017.

A criança começa a andar, a falar e é aconselhado sem violência. Ela aprende por imitação: a respeitar os mais velhos, o sagrado, relacionado muito com a natureza. A idade mínima para ingressar na escola seria oito anos. Separar muito cedo da família... Toda aprendizagem da família não vai preservar: danças, rezas... Para a criança ser feliz: ter liberdade e participar de todos os eventos indígenas porque em todos esses momentos estão sendo vistos pelo Pai Nhanderu. (LÉIA ⁷³apud NASCIMENTO, S/D, p.1).

O brincar tem uma importância fundamental no fortalecimento do gosto pela vida aqui na terra segundo os *Mbyá*. É através do convívio e do brincar com as outras crianças *Kyringue* na Aldeia e que vão começar a desvendar muitos dos conhecimentos de seu povo a todo tempo o tempo todo e, assim, fortalecer a identidade pessoal e coletiva como *Mbyá*. “As *nhevãnga* não são simples brincadeiras. *Nhevãnga* também tem função de ensinar, de ser feliz. São momentos de alegria para as crianças, de compartilhar, de brincar, de conhecer/escutar, de respeitar o outro”. (BENITES, 2015, p.16-17).

Seja pelas palavras que estão a aprender da língua tradicional, seja nas brincadeiras de imitação dos maiores e dos mais velhos, no cantar-dançar-rezar, etc., que a todo instante no cotidiano, o aprender ensinar está presente de forma naturalizada. Sem ter um espaço definido para o aprender/ensinar, o viver é a “escola” tradicional.

Tudo é material pedagógico na Aldeia, e os *Guarani* não gostam de deixar as crianças irem para a escola *Juruá*, caso a Aldeia possua, quando ainda são muito pequeninos. Conforme a fala do *Xeramoí Felix*: “Não deixo nenhuma criança da *Tekoa Ará Hovy* estudar com três anos, mesmo que tentam me obrigar. [...] o papel/caneta/escrita dos brancos acaba que esquece mais rápido”. (*Felix Karáí Mirim*, caderno de campo, agosto de 2016), pois entendem que as crianças livres na Aldeia junto aos mais velhos e brincando com as outras crianças aprendem muito mais e não esquecem os saberes tradicional *Mbyá*. Mas também não falou a idade que as crianças podem ir frequentar a escola *Juruá*. Pois, elas veem as crianças maiores indo à escola, e são curiosas sobre o mundo *Juruá* também O valor do exemplo:

⁷³ Professora, mãe e liderança da Aldeia Serro Marangatu, município da Antonio João/MS.



Figura 5: (Cacique) *Mburuvicha* Seu Felix *Karai Mirim* com sua esposa Dona Catarina *Pará Mirim*. *Tekoa Ará Hovy* – RJ. Aniversário de 70 anos do seu Felix. Dezembro de 2016 (Foto: Emerson Gonçalves).

A maneira como se comportam os mais velhos, principalmente os avôs e avós *Xeramoí Kuery* e *Xejary Kuery*, é muito importante no aprender do dia-a-dia pelos mais jovens, pois através de pequenos detalhes na relação de respeito e cuidado com o outro, seja, uma criança, uma árvore, uma pedra, o rio, tudo tem que ser respeitado, por que tem seu dono *Ija Kuery* e através da conversa cotidiana na *lida* da Aldeia, aprendem a respeitar o seu próprio *Ija* e que tudo e todos temos *Iida*, logo merecem respeito e cuidado.

Tudo, nesse mundo, para nós guarani, tem seu *ijá*. Os *ija kuery* são aqueles que cuidam, os responsáveis por cada ser existente no *yvy rupa re – no leito da terra*. [...] por isso ensinamos como as crianças devem respeitar seu *ija* e como devem se comportar. Esse é um processo longo, pois as crianças aprendem com os mais velhos - que sempre repetem esses conhecimentos. Se não respeitar *ija kuery*, eles podem *ojai* (fazer coisa ruim), [...]É importante ouvir, observar como os mais velhos se comportam, agem. Isso vale para a

pesca, a caça, a plantação, para tudo. Em cada lugar é preciso observar como os adultos se comportam, ou seja, o que fazem para respirar o *ija* de cada coisa. (BENITES, 2015, p.23).



Figura 6: (Cacíque) *Mburuvicha* e (Pajé) *Opita'i va'e* Seu Agostinho *Karaí Tataendy* com sua esposa (Pajé) *Kunha Karaí Dona Marciana Pará Mirim. Tekoa Araponga – RJ.* Com o Milho verdadeiro *Avaxí eteí*, pendurado na parede ao fundo. Considerado o elemento mais importante quando se trata de dar nome *mongarai*, durante a cerimônia do batismo do milho *Avati Nhemongarai*. (Foto: autor desconhecido) (Fonte: Facebook da própria Aldeia). > Acessado em agosto de 2017.

Os Pajés, além serem encarregados das curas, rezas, cerimônias como a do batismo do milho *Avati Nhemongarai*, cerimônia na qual as crianças recebem seus nomes *Mbyá*, especialistas em receber as palavras que receberá do alto, entre outros compromissos espirituais de toda *Tekoa*, alguns deles são bastantes conhecidos/reconhecidos por seus parentes *Guarani* que costumam vir de outras *Tekoa* até eles para se tratar e/ou receber aconselhamentos, como é o caso do casal de Pajés/xamãs da foto acima, Seu Agostinho e sua esposa Dona Marciana.

[...] os xamãs são educadores privilegiados entre os *Guarani* “não porque tenham a palavra, mas porque abrem caminho para a palavra”. “uma educação da palavra e pela palavra, [...] para escutar as palavras que receberá do alto, geralmente através dos sonhos, e poder dizê-las. (MELLIÀ, 2010, p.42-43).

Assim, como exemplo de vida no dia-a-dia na Aldeia, em seus afazeres junto aos demais membros da *Tekoa*, demonstrando toda sua força tanto espiritual como exemplar no cuidado/respeito com o outro.

Vale acentuar que os elementos que abordamos nesse item não tem a pretensão de dar conta da grandiosidade e complexidade que envolve todo sistema de transmissão cultural e de saberes/fazeres *Mbyá* para as novas gerações, e sim de trazer alguns elementos que entendemos ser fundantes do pensar e fazer *Guarani* como forma de compartilhamento de saberes as novas gerações que conseguem manter até os dias atuais nessa milenar cultura. Até mesmo pela nossa incapacidade ocidentalizada de compreensão da própria racionalidade *Guarani*.

Estudo recente feito pela indígena *Guarani* Sandra Benites (2015), que é professora e pesquisadora da cultura de seu povo aponta que apesar da vasta e rica bibliografia sobre os *Guarani*, nós *Juruá* ainda temos dificuldades em compreender elementos fundamentais da filosofia/cosmovisão/cultura de sua etnia.

Em sua pesquisa de monografia, Sandra Benites abordou e valorizou a importância do termo *nhe'ẽ*⁷⁴ ser/pessoa *Guarani* para a transmissão e conservação dos saberes no processo educativo tradicional. “[...] para falar da nossa educação temos que discutir o que significa para nós *Guarani* o *nhe'ẽ*, e como as nossas tradições, nossa forma de ser e agir estão ligados ao *nhe'ẽ*”. (BENITES, 2015, p.9).

Ao desenvolver a explicação do termo *nhe'ẽ* segundo a racionalidade *Guarani*, nos foi revelado um equívoco histórico de tradução e conseqüentemente de seu significado que persiste até hoje na literatura, com relação a esse termo que, na verdade, é complexo até mesmo para o entendimento de muitos dos jovens *Guarani*, segundo a autora, que levou/leva alguns pesquisadores *Juruá*, a distorção do “real” significado.

Dentre esses: “[...] León Cadogan (1945), Bartolomeu Mellià (1979), Elizabeth Pissolato (2007), entre outros. [...] traduziram (e continuam atribuindo o mesmo significado) o termo *nhe'ẽ* como “palavra-alma”. [...] portanto, é **o fundamento da pessoa Guarani** e não *palavra-alma*”. (BENITES, 2015, p.11-12). (Grifos da autora).

Trazemos a seguir trechos da significação de *Nhe'ẽ*, segundo a filosofia/cosmovisão/cultura *Guarani*, apresentados por Benites (2015) (2016), mas seu entendimento é ainda mais amplo e complexo.

⁷⁴ Para maior entendimento procurar os estudos de Benites (2015) e (2016).

[...] falar da nossa educação temos que discutir o que significa para nós Guarani o *nhe'ẽ* e como as nossas tradições, nossa forma de ser e agir estão ligados ao *nhe'ẽ*. Abordarei a questão do *nhe'ẽ* destacando também a problemática das traduções dos jurua. Para isso, discutirei a palavra alma (em guarani *ã*) e também *angué*, que para nós Guarani tem significados e funções diferentes. (BENITES, 2015, p.9).

nhe'ẽ tem um significado extremamente sagrado. Está ligado aos sentimentos do coração e representa toda base da tradição e história deste povo. A palavra não tem uma tradução exata para o português, mas se liga a ideia de “espírito-nome”. *Nhe'ẽ* é um conceito fundamental na cultura e abrange campos dos mais variados. Por exemplo, está relacionado à formação do ser Guarani e define quais as características de cada um, se entrelaça aos sentimentos e à relação com o outro e com o meio ambiente. Existem vários tipos de *nhe'ẽ*, como por exemplo o *nhe'ẽ vy'a* e o *nhe'ẽ mbarete* que são relacionados à *texã* (boa saúde). De acordo com a cultura Guarani, o *nhe'ẽ* está fundamentalmente ligado à saúde e à educação e começa antes mesmo da criança nascer. Na tradição, os pais, ou pelo menos um deles, sonham com o *nhe'ẽ* que virá. (BATISTA; BENITES; SÁNCHEZ, 2016, p.10).

Diante do exposto, concordamos com Bartolomeu Mellià, pois é uma outra lógica de visão/interpretação/integração com o mundo: “Esperamos que muito em breve os próprios *Guarani* nos digam o que são com suas próprias palavras e ainda com sua própria racionalidade, quando mostrem o que são, não somente o que parecem. De dentro para fora”. (MELLIÀ, 2007, p.19).

A dissociação da nossa maneira de educar e viver, orientada pela lógica binária/disjuntiva ocidental dominante, tem se mostrado cada vez mais destrutiva na relação homem-sociedade-natureza. O que nos convida a refletir e assumir a necessidade de profundas mudanças do nosso modelo civilizatório.

Quando olho o nosso mundo, o nosso País, e vejo a ansiedade nos olhos das pessoas que me cercam. Quando olho e vejo os ricos ficando cada vez mais ricos e os pobres ficando cada vez mais pobre. (...) Quando olho em redor e vejo essas crianças caminhando para a marginalização, sendo levadas ao vício, ao roubo e até mesmo ao assassinio, me pergunto o que significa “civilização”? (TERENA apud SOUZA, 2017, p.7).

O quanto a interculturalidade crítica, lado a lado com a decolonialidade são importantes nesse processo de abertura ao novo, mas, necessariamente contra-hegemônico, pois continuamos a olhar/tratar o processo educativo de maneira homogeneizada e com perfil produtivista em si, em prol de resultados egoísticos ensinados desde muito cedo as nossas crianças. Isso por termos como referência o padrão eurocêntrico, que continua a não dar visibilidade as outras maneiras de fazer e transmitir seus saberes.

Muito em função do medo de perder o poder e o controle, com isso, não se abrem ao

novo. Acabam por continuar a negar e silenciar as diversas e diferentes formas de aprender/ensinar. Com esse intuito,

As epistemologias surgem e se concretizam em meio a relações sociais e nestas há relações de poder que muitas vezes fazem com que uma cultura domine a outra. Ou seja, ao contrário da interculturalidade na qual as culturas se reconhecem reciprocamente e se disponibilizam para o enriquecimento mútuo, uma cultura se sobrepõe a outra provocando epistemicídios por força ou pelo esquecimento. (BAPTISTA; BENITES & SÁNCHEZ, 2016, p.8).

[...] A educação ocidental como um todo é voltada para uma identidade que afirma o diferenciado, o que alimenta de uma maneira mais decisiva as forças do ego, do trabalhar para ser diferente, da competição, da distinção, da independência. A visão biocêntrica considera que esses são elementos necessários à construção da singularidade, mas tornam-se problemáticos quando não vivemos a pulsação com a indiferenciação [...], vivência da dissolução e entrega àquilo que nos identifica como uma totalidade, o que nos irmana, o que nos faz sentir parte um do outro e da Natureza”. (Toro, 2002 apud MENEZES & RICHTER, 2014, p.114).

O que acaba por incitar a competição e a individualidade extrema, na qual o grande motivador é a necessidade de consumir cada vez mais e mais o papel da educação nos moldes ocidental hegemônico tem sido o de validar e reforçar essa lógica utilitarista, rumo ao caos.

[...] se caracteriza pela dominação do *contravalor* – isto é, pela conotação positiva perniciosamente conferida ao desperdício e à destruição - que carrega consigo a degradação da “educação” ao condicionamento conformista das pessoas que devem “internalizar as exigências destrutivas suicidas do sistema do capital, no espírito adequado à manutenção e ampliação do contravalor. (MÉSZÁROS, 2008, p.120). (grifo do autor).

Bem diferente do povo *Guarani* que valoriza e respeita a individualidade do ser como potência individual e coletiva de fortalecimento do “todo maior”, indivíduo- comunidade-natureza de forma integral/integrada, e que precisa está em busca de constante equilíbrio.

É nesse sentido que a Educação Ambiental crítica tem procurado se aproximar de outras formas de pensar/saber/fazer “epistemologias outras” para que possamos apreender novos elementos e modos outros de aprender e ensinar, com o intuito de ampliar o entendimento do ser integral que somos como forma de conscientização política, diante da grave crise estrutural do capital que tem colocado cada vez mais em risco a “vida” no sentido amplo do entendimento da palavra. Desse modo, é urgente que “[...] se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela”. Como prega o capitalismo. (GUIMARÃES, 2014, p.30).

Logo, respeitando o tempo de cada indivíduo visando o bem-estar coletivo de todo o *Tekoa* na busca do *Ñhandereko* individual/coletivo e, por consequência, o *Teko Porã*

individual/coletivo bem viver *Guarani*:

Existe uma pulsação entre o coletivo recheado de simbolismos numa visão dialógica com tudo que é natureza e que vai possibilitando uma singularização, no sentido que Toro (2002) desenvolve sua concepção de ser biocêntrico, relacionando-a à vivência profunda de sentir-se parte da vida. (Toro, 2002 apud MENEZES & RICHTER, 2014, p.114).

Falar de educação, nesta perspectiva, é resgatar todos os sentidos: visão do mundo, cheiro do mundo, gosto do mundo, toque do mundo, sons do mundo! É preciso sentir o mundo na sua inteireza para se educar! . (GONSALVES; FORASTIERI & LIMA orgs. 2007, p.80).

TEKOA ARÁ HOVY – A MAIS JOVEM ALDEIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Apesar do desconhecimento da grande maioria da população do Estado do Rio de Janeiro, as primeiras notícias da presença do povo *Guarani* por aqui datam do final de 1940 quando começaram as sucessivas ondas migratórias, vindas principalmente de grupos dos Estados do Espírito Santo e Paraná, pois, segundo Bessa Freire, o que conhecemos hoje como Estado do Rio de Janeiro não era território tradicional do *Povo Guarani*. Região essa, que por volta de 1500, era povoada por muitas etnias com saberes diversos. Dentre eles, os *Povos Guainá, Puri, Coroadó, Coropó, Tupinambá, Goitacá, Guarulhos* e tantas outras nações. Falavam pelo menos vinte línguas diferentes nesse período. Mas que, por volta dos séculos XVIII e XIX, foram duramente perseguidos escravizados e mortos em sua maioria, obrigando os sobreviventes desses massacres, a silenciarem suas identidades culturais por medo.

Imperava nesse período, a ganância dos colonizadores em função da exploração do ouro no Estado Minas Gerais, que era escoado para Portugal através dos portos do Estado do Rio de Janeiro e mais tarde com a expansão das fazendas de café nesta região, onde as perseguições aos Povos Originários se mantiveram. Nesse período, “a última índia do Rio de Janeiro, com registro oficial, é Joaquina Maria, *Puri*, falecida em, 1902, com 90 anos de idade, conforme o atestado de óbito encontrado recentemente por pesquisadores do Programa de Estudos dos Povos Indígenas da UERJ”. (FREIRE apud MEC, 2009, p.13), porém também temos pesquisadores que afirmam que no passado os *Guarani* dominaram essa área da costa do atlântico, ou seja, todo o litoral do Estado do Rio de Janeiro.

Os Guarani, que inicialmente eram conhecidos como Carijó (Carió, Carixó, Kari'ó), foram senhores da costa atlântica, desde Barra da Cananéia ao Rio Grande do Sul (onde era o grupo mais numeroso), a partir daí até os rios Paraná e Paraguai. É importante ressaltar que a região onde atualmente se encontra os **Mbyá** de Bracuí, ou seja. Angra dos Reis, inclui-se nesta área povoada anteriormente pelos Guarani, que foram dizimados do litoral durante a colonização brasileira. [...] (MÉTREAUX, 1948, p.70 apud LATAIFF, 1996, p.31) (grifo do autor).

Independentemente das contradições dos dados das pesquisas com relação aos povos que tradicionalmente povoavam todo esse território que hoje chamamos de Estado do Rio de Janeiro. Na contemporaneidade são sete Aldeias *Guarani Mbyá* no Estado, sendo que somente

três possuem demarcações concluídas e homologadas pelo Governo Federal⁷⁵, assim localizadas: no município de Angra dos Reis que tem a maior e mais antiga delas, a *Tekoa Sapukáí*. O município de Paraty tem o maior número de Aldeias: *Tekoa Itaxi*, *Tekoa Guyraytapu*, *Tekoa Arandu Mirim* e *Tekoa Jahape*. Já as duas mais recentes estão no município de Maricá: *Tekoa Ka'aguy Hovy Porã* e *Tekoa Ará Hovy*, ambas formadas em 2013.

Os Mbyá constituem atualmente o que podemos chamar de um dos exemplos mais bem-sucedidos de preservação de identidade. O Mbyá muda, mas não desaparece. Muda para não desaparecer. Quinhentos anos depois, os Guarani resistem. Tem índio no Rio de Janeiro. (MEC, 2009, p. 70).

Sendo a *Tekoa Ará Hovy* a mais jovem Aldeia do Estado do Rio de Janeiro, localizada no Parque Estadual Serra da Tiririca, na região conhecida como barra da saia, no bairro do Barroco, distrito de Itaipuaçu – Maricá – RJ.

Fruto de doação das terras por um grupo de três amigos proprietários do antigo sítio do céu, doação essa que teve início numa conversa informal no Museu do Índio, localizado no bairro de Botafogo – RJ, onde um dos proprietários, Eduardo, perguntou ao indígena *Guarani* Alberto Alvares *Tupã Ra'y*: se ele queria uma terra? Por que ele tinha uma terra para doar para os índios.

Pertencente ao subgrupo *Nhandewa*, mas, acima de tudo *Guarani*, o professor e cineasta em defesa da cultura de seu povo conta que de imediato achou que fosse uma brincadeira de um *Juruá* (não indígena) desconhecido. Mas, ainda assim, perguntou curioso: Sério? É verdade? E, para sua surpresa, o Eduardo confirmou, SIM. Com documentação e tudo. Nessa época, início de 2013 Alberto *Tupã* dava aulas de *Guarani* no Museu do Índio, pois, trocaram contatos e daí em diante as coisas foram se ajeitando de maneira muito rápida.

Tempos depois, Eduardo também acabou sendo surpreendido por Alberto *Tupã Ra'y*. Quando durante um dos contatos posteriores escutou do *Guarani* que não aceitaria a terra para si, porém, para o seu povo que iria fazer uns contatos e que em breve ali teriam uma nova *Tekoa* Aldeia, pois para os *Guarani*, a terra não é entendida como propriedade privada, e sim como uma dádiva divina. Apesar de surpreso, Eduardo ficou contente com a notícia.

⁷⁵ “Em 1996, as três terras indígenas existentes no Rio de Janeiro - a Terra Indígena Guarani de Bracuí, localizada no município de Angra dos Reis, a Terra Indígena Araponga e a Terra Indígena Parati-Mirim localizadas no município de Paraty - tiveram o processo de demarcação concluído e foram homologadas pelo governo federal. O Presidente da República, seguindo a Constituição brasileira, reconheceu-as oficialmente como terras tradicionais do povo Guarani e fez publicar no Diário Oficial da União os decretos que dão direito aos Guarani a posse permanente dessas terras”. <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/243-os-guarani-no-rio-de-janeiro> > acessado em março/2017.

Parece que por força dos *Nhanderus* Deuses *Guarani*, nesse mesmo período, Seu Felix *Karai Mirim* havia comentado com o Professor Bessa Freire da necessidade dele e sua família de uma terrinha para viverem, pois já haviam passado por diversas Aldeias em cinco estados do país ao longo dos anos, nessa busca incessante por uma terra boa e tranquila onde pudessem preservar o jeito de ser *Guarani*, o *Mbyá Reko*.

Caminhada essa percorrida pela família desde a *Tekoa Iguaporã* – RS, depois foram para *Tekoa Mangartu* – SC, *Tekoa Itaty* – SC, *Tekoa Pindoty* – SC, dali para *Tekoa Pakuri'ty* –SP, depois *Tekoa Porã* - ES até chegarem na *Tekoa Ará Hovy* – RJ, na qual estão desde 2013. Esses deslocamentos *Mbyá*, fazem parte da cultura caminhante *Guarani* que tem como preceito mítico a *Yvy marã e'ÿ*, busca da terra sem males ou terra boa para se viver.

O que pode ser um *Tekoa* já estabelecido por seus parentes, onde passam a viver com sua família que acaba de chegar, ou somente para visitá-los como costume do povo, ou como Aldeia de passagem em direção a alguma outra Aldeia na qual querem chegar como destino. Seja por motivo de cerimônia, visita aos parentes e familiares, partilha de saberes e materiais, busca de cura com o (a) (Pajé) etc. Diversos motivos levam os *Guarani* a caminhar.

Também na busca de uma nova terra como era o desejo de Seu Felix *Karai Mirim*, em que pudessem manter o jeito de ser e viver *Guarani* com sua espiritualidade peculiar, suas roças de alimento, água boa para beber e se banhar, mata boa para caçar uns “bichinhos” como costumam dizer. Ou seja, lugar tranquilo onde os mais velhos possam passar para as crianças e jovens, suas histórias dos antigos, suas vivências na caminhada da vida, contar os mitos da cultura *Guarani* para praticarem sua espiritualidade no cotidiano. Viver de forma integrada/integral em harmonia com os parentes e a natureza ao entorno, na busca do *Nhandereko* pessoal/coletivo, e assim o *Teko Porã* individual/coletivo bem viver *Guarani*.

Tempos depois, Alberto *Tupã* sem saber da conversa entre os dois, comentou num encontro posterior também com Prof^o Bessa Freire, sobre um possível (sítio) em Itaipuaçu para doação. Nessa conversa, seu Felix *Karai Mirim* foi lembrado por Bessa e colocado na rede de contatos para que viesse conhecer o local que estava sendo doado.

O que ocorreu em outubro/2013, quando Seu Felix *Karai Mirim* e Uanderlei *Weraxunu* vieram pela primeira vez ao sítio. Nesse dia, foram recebidos pelos donos, andaram pela mata, observaram bastante, foram até a nascente preocupados com a pouca água que corria na mangueira que traz água para a casa, acharam bem tranquilo o local e a localidade. Apesar de ser muito inclinado e ruim para plantação em função de ter muita pedra, seu Felix *Karai Mirim* gostou, e prometeu que em breve viria com sua família saindo da Aldeia Boa Esperança – ES, para virem morar no Rio de Janeiro. (Informações registradas durante uma conversa por

telefone com Alberto Alvares *Tupã Ra'y* em julho/2017, autoriza pelo mesmo).

Pouco tempo depois, em novembro de 2013, Seu Felix *Karai Mirim* e sua esposa dona Catarina *Pará Mirim* ali chegavam com alguns de seus filhos, netos e bisnetos, para já ficarem morando no sítio do céu em Itaipuaçu – Maricá- RJ que, na época, tinha duas casinhas bem humildes, a melhorzinha delas sede do sítio, e de mais fácil acesso foi a que eles viveram por mais de um ano.

A outra era um pequeno barraquinho de madeira de restos de diversos materiais reaproveitados, que ficava localizada um pouco mais acima. Mas, num primeiro momento, resistiram de ali morar até por questão de segurança do grupo. Com o passar do tempo, alguns *Guarani* ali também se abrigaram. Porém nesse barraquinho de madeira não se sentiam seguros, e ninguém conseguia ficar lá por muitos dias. Vindo mais tarde a ser destruído para o aproveitamento de algumas madeiras, telhas, etc.

A construção de uma nova casa era uma urgente necessidade para o grupo. Por isso, decidiram que seria feita na entrada do sítio, de maneira estratégica, pois ficaria praticamente no nível da rua, parte mais baixa da Aldeia, o que facilitaria muito para o dia-a-dia da comunidade. Esta passou a ser a moradia de Uanderlei *Weraxunu*, seus seis filhos e sua esposa, que é a filha mais velha da Maria Helena *Djaxuka*, filha mais velha de Seu Felix e dona Catarina. (Caderno de campo, Uanderlei *Weraxunu*, novembro de 2016). A seguir mapas das localizações geográficas da região onde se encontra a *Tekoa Ará Hovy*.

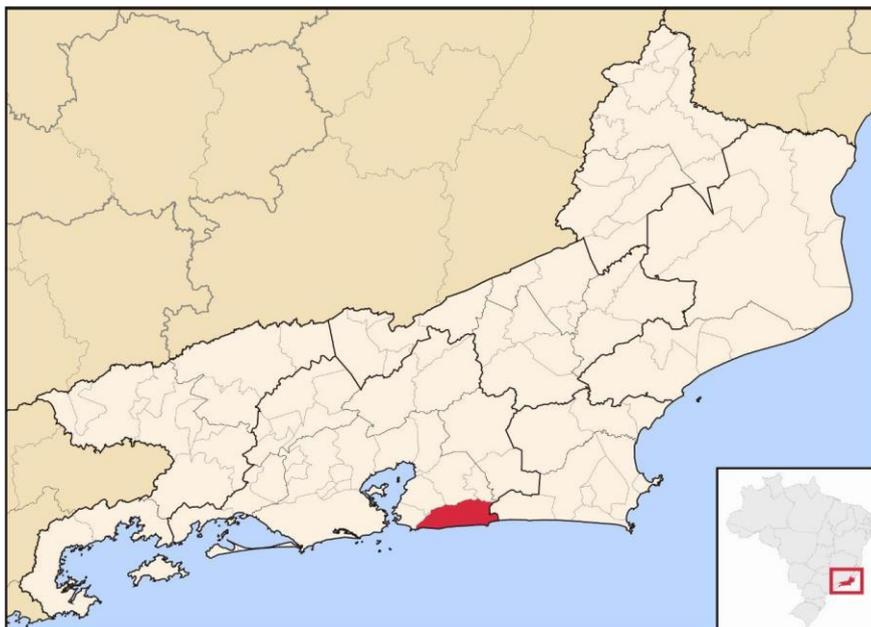


Figura 7: Localização do município de Maricá, onde se encontra o distrito de Itaipuaçu, Rio de Janeiro-RJ.
Imagem: Google Imagens.

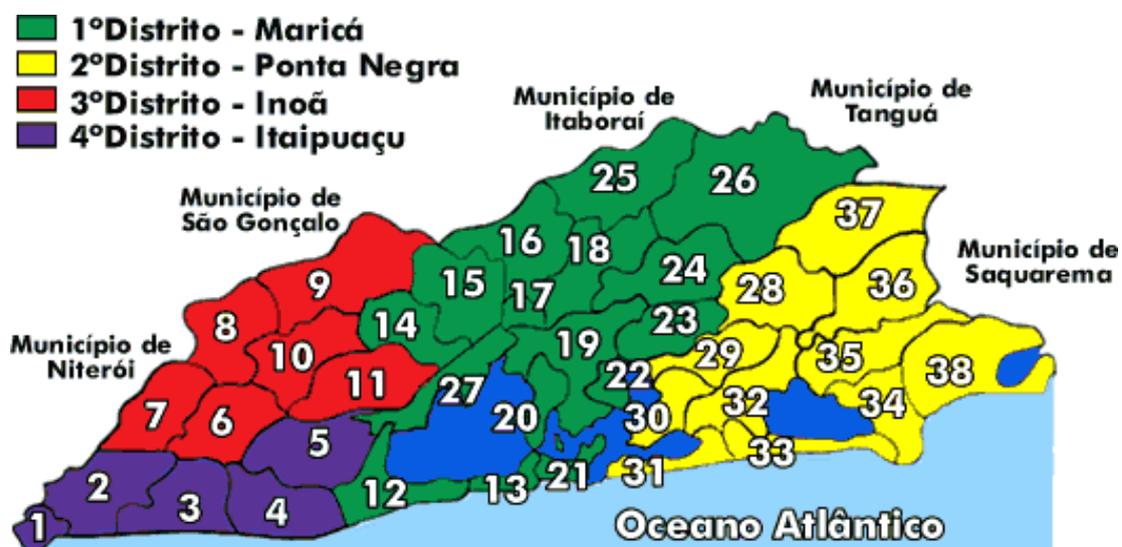


Figura 8 - Localização distritos e bairros (por cores e numeração) do município de Maricá, Rio de Janeiro – RJ.
Imagem: Google Imagens. A Aldeia se encontra no bairro do Barroco (cor azul marinho e número 3 do mapa).

3.1 – “O reencontro com natural”: A “ComVivência” numa Aldeia em formação

Sempre bom lembrar que essa pesquisa é fruto do desdobramento do projeto de pesquisa: *Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental: “o reencontro com o natural”*, ocorrido entre 2014 e 2015, conforme já citado anteriormente no

texto.

Durante esse projeto, tivemos oportunidades de estar em contato com três povos indígenas distintos: *Guarani*, *Krahô* e *Quêchua*, tendo duas imersões em Aldeias de povos diferentes. A primeira delas foi na Aldeia *Guarani Mbyá de Itaipuaçu* - RJ e a outra em Toncantis –TO, na Adeia Nova do povo *Krahô*.

Nas duas imersões em Aldeias, tivemos uma preparação inicial para o contato com as etnias que a meu ver foram de suma importância tanto para as imersões em si, como para o projeto num todo. Ali, muitas informações de cada povo foram reveladas, o que só aguçava em muitos de nós o desejo de conhece-los pessoalmente.

O seminário preparatório que antecedeu a imersão na Aldeia *Guarani* foi proferido pelo Prof. Domingos Nobre da UFF – Angra dos Reis, que desenvolve trabalhos/pesquisas com os *Mbyá* de longa data. Dias antes da nossa imersão que ocorreu entre os dias 24 e 26 de outubro de 2014.

O nome de batismo da Aldeia em *Guarani* só veio tempos depois, até então todos a conheciam como Aldeia de Itaipuaçu. A jovem *Tekoa*, nesse período, não havia completado nem seu primeiro aniversário de existência. Fato que só veio a ocorrer no mês seguinte.

Lembro-me bem do Prof. Emerson Guerra - UFRRJ, um dos coordenadores deste projeto, propondo num dos primeiros encontros do grupo, a possibilidade/convite de nossa imersão ser nesta nova Aldeia de Itaipuaçu onde o intuito era de fortalecer sua estruturação, na ajuda da construção da nova casa do Seu Felix, através da nossa vivência/mutirão, pois ajudaríamos com mantimento, material para construção da casa, mão-de-obra da força coletiva do grupo. Proposta que foi acolhido pelo grupo imediatamente, pois, teríamos uma vivência diferenciada com os *Guarani Mbyá*.

Outra questão que foi passada ao grupo nesta primeira conversa a respeito da situação da jovem Aldeia *Guarani*, era que eles tinham acabado de passar por um incêndio na qual haviam perdidos inclusive, todos os seus instrumentos musicais e isso causava tristeza aos *Mbyá*, era motivo de preocupação em função da musicalidade cultural desse povo, em seu jeito de ser cotidiano. Além da insegurança que aquele incêndio trouxe para a comunidade, não sabiam como aquilo ocorreu, por sorte, não havia ninguém na casa naquele momento. Posto isto, o grupo decidiu fazer uma surpresa para a comunidade e todos nós contribuímos para a compra dos instrumentos.

Nossa chegada a Aldeia de Itaipuaçu foi de muita alegria, o grupo estava muito feliz com aquela oportunidade de convivência e aprendizados com os *Mbyá*. Eles por sua vez, quando viram os instrumentos em nossas mãos, foram tomados pela grata surpresa. As crianças

vieram logo pegar o violão não conseguindo conter a alegria, e de imediato os jovens trataram de começar a afinar e tocar e, pouco tempo depois, já haviam inscrito *Índios Guarani* no Violão.



Figura 9: A alegria da Jovem Mbyá, com o violão a mão já com a marca Guarani e Dona Catarina sua avó na porta da antiga casinha. Outubro de 2014. (Foto: Emerson Guerra).



Figura 10: Afinação e testagem do novo violão. Aldeia de Itaipuaçu – Tekoa Ará Hovy - RJ. Outubro de 2014.

(Foto: Emerson Guerra).

Nesses três dias de “ComVivência Pedagógica”, “ComViver”, “viver com” outras visões de mundo, outras formas de conhecer e de saber, de organizar-se socioambientalmente. GRANIER (2017). Ou seja, trocas de saberes/fazeres permeadas por conversas e trabalhos regados a chimarrão *Ka’ay* (chá da erva-mate⁷⁶), característica essa do cotidiano do povo *Guarani*. Assim, como do uso do *Petyng*⁷⁷ cachimbo, que é outro elemento tradicional da cultura *Mbyá*, tanto para os processos de conexão com os Deuses, para receberem as belas palavras do alto como em trabalhos de curas, proteção e rezas, tendo pessoas específicas para esses momentos o Pajé/Xamã, e/ou mais velhos com esses “dons” como costumam chamar os *Mbyá*, mas também utilizado no cotidiano por muitos na Aldeia e quase sempre deforma compartilhada com outras pessoas.

Conforme ocorreu nas atividades práticas de construção da casa, do banheiro, limpeza da fonte, coleta de lixos, etc., tarefas que naturalmente nós dividíamos em pequenos grupos para por mãos à obra junto com os *Guarani* em sintonia coletiva, organizada.

⁷⁶ “[...] a bebida do erva-mate é sagrada na nossa vida. Nós Mbyá tomamos, a bebida do erva-mate ao acordar, ao meio-dia e à noite, após os rituais, ou ainda nas conversas de transmissão de conhecimentos e aconselhamentos. A bebida de erva-mate foi um presente de nosso Divino Sol, Nhanderú Nhamandú”. (Vherá Poty & Christidis, 2015, p. 21).

⁷⁷ *Petyngua* outro elemento fundamental da cultura *Guarani*. “[...] um instrumento sagrado desejado por Nhanderu, [...] Ele nos foi dado pelas divindades para nos concentrarmos e nos comunicarmos. [...] O *petyngua* éo nosso principal instrumento de concentração, de cura e de proteção espiritual. No *petyngua* utilizamos o fumo de corda (tabaco) para a reprodução de tataxinã (fumaça sagrada), manifestação da dinvidade karai”. (VHERÁ POTY, 2015, p.17). “*Pety* é um meio privilegiado de acesso ao saber dos deuses. Enfumaçar a casa e o alto da cabeça das crianças é uma prática cotidiana usada pelos adultos. Mas, é principalmente na *opy*, que usa intensivamente o *petyngua* (*cahimbo*), onde os especialistas chamados *opita’i va’e* (os que “pitam” ou sabem usar o *petyngua*), tratam as pessoas, retirando-lhes as doenças, recobrando-lhes o vigor”. (PISSOLATO, 2012, p.56). Mas, que todos podem fazer uso no seu dia-a-dia na Aldeia, inclusive as crianças *Kyringue Mbyá*, o que me causou um pouco de estranhamento na primeira vivência na *Tekoa ará Hovy*.



Figura 11: Coleta de lixo envolvendo as crianças e os jovens da Aldeia de Itaipuaçu – RJ. Outubro de 2014. (Foto: Emerson Guerra).

As crianças e os jovens muito me impressionaram desde o primeiro contato. Apesar da Aldeia ter sempre muitas crianças elas são tranquilas e participativas. Ficam por perto dos adultos com liberdade a todo o tempo e estão sempre prontas a ajudar. Quando um mais velho pede alguma coisa, é feito de imediato. O respeito na relação do *Guarani* com o outro é uma característica fundamental na convivência cotidiana. “As crianças aprendem brincando, junto da gente, ouvindo e fazendo” (Fala de Uanderlei *Weraxunu*, caderno de campo, outubro de 2014).

A força do “coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004) era reforçada em nós educadores ambientais em formação de maneira muito harmonizada naqueles dias, pois o resultado era nítido no decorrer dos avanços das atividades que propusemos a cumprir. Era mostrado na prática que “somos fortes por que estamos juntos”.



Figura 12: Grupo sendo orientado por seu Felix *Karaí* Mirim, durante o momento de corte e amarração do bambu para estruturação da parede, que depois veio a ser barreada. Aldeia de Itaipuaçu – RJ, Outubro de 2014 (foto: Emerson Guerra).

Seu Felix, com sua tranquilidade e experiência, orientava o grupo praticamente através do seu exemplo no fazer. Começava ia dando continuidade e, quando perguntávamos algo, tinha sempre uma resposta rica de saberes. Neste momento da amarração dos bambus, ensinou da importância da retirada do bambu na lua certa/adequada, que isso evitaria cupim naquelas varas e na casa. (Caderno de campo, outubro de 2014). “Há nos preceitos educacionais da cosmologia Guarani um admirável mundo a ser desvendado, em que os significados de cada gesto, de cada ação mostram a integridade de um povo que sobrevive e se recria”. (BERGAMASCHI, 2005, p. 4).

É claro que não finalizamos a construção da casa numa imersão de três dias. Processo esse que se estendeu por mais algum tempo sem a nossa participação. Mas, ter feito parte desse momento, com intencionalidade reflexiva crítica, de forma coletiva durante mais essa etapa do processo formativo de educadores ambientais, fortalecia o nosso sentimento de coletividade humana, da necessidade da generosidade no viver, do cuidado com outro no sentido de alteridade. Uma práxis amorosa/colaborativa/cooperativa através da “ComVivência pedagógica”, em que a "práxis e a amorosidade são elementos essenciais [...] Foram os fios destes fundamentos, que teceram nossas experiências de reencontro com o natural e de

‘Com Vivência Pedagógica’ com outros referenciais epistemológicos”. (GRANIER, 2017, p.123).

Acreditamos que assim como ficamos marcados por essa experiência, também tenhamos deixamos nossas marcas nessa oportunidade de troca de saberes. Os *Mbyá* visualizavam cada dia mais os elementos fundamentais naquele espaço, e que seria um *Tekoa* em breve, onde pudessem viver o *Nhandereko*. Aqui vale lembrar o sentido amplo/complexo/rico de *Tekoa*, conforme a tradução de Montoya adaptada por Domingos Nobre:

Teko quer dizer "ser, estado de vida, condição, estar, costume, lei, hábito". Assim, o *ñande* (nosso) *reko* (teko) poderia ser traduzido livremente como "nosso modo de ser", modo de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, hábito, condição, costume". A partícula *ha*, de *tekoha* significa instrumento com que se faz a coisa, modo, causa, intento, fim, tempo, lugar. Portanto, *tekoha* é o lugar físico, a terra, o mato, as águas, o campo e tudo o que ali existe, onde se realiza os sistemas, o modo de ser, a cultura, o estado de vida guarani. O termo engloba a noção de comunidade vivendo em um determinado espaço físico. (MONTTOYA em 1639 apud NOBRE, S/D, p.8).

Portanto, pode der ser ainda mais amplo e complexo o entendimento de *Tekoa*:

Tratando-se da ligação dos *Mbyá* com a terra podemos usar esse conceito tentando alcançar outro entendimento, o de a área que eles (re)conhecem como *Tekoa Guassú* corresponderia à região dentro da qual eles se sentem territorializados e seu *tekoa* como sendo um pequeno fragmento contido nessa área maior, considerando-se todas as aldeias como seu território comum. Seu conceito de território extrapola, assim, os limites físicos da aldeia, pois os espaços que interferem em seu modo de vida, como rios e florestas, possuem uma relação holística com todo o entorno, que é, dessa maneira, visto também como parte essencial para a manutenção da vida dentro do *tekoa*. (*O movimento dos guarani/mbya à terra sem mal - uma contribuição geográfica*, p.6)

Alguns elementos essenciais já estavam sendo pensados pela comunidade, como por exemplo a necessidade da construção da *Opy* casa de reza o quanto antes, local central da transmissão de saberes, aconselhamentos, curas, danças-cantos-rezas, cerimônias, etc., pois, sem *Opy*, muitos não consideram o espaço como *Tekoa* e os mais velhos da Aldeia de Itaipuaçu ansiavam construir sua casa de reza o quanto antes.

A “escola”, espaço não tradicional *Guarani*, era também um projeto que queriam implementar na Aldeia, preocupados com o futuro das novas gerações, apesar de muitos questionamentos ao modelo de escolarização implementado nos moldes ocidental conservador. Modelo esse que de modo geral não tem atendido as necessidades do jeito de ser e viver *Mbyá*. E, ao invés de ser mais um espaço de fortalecimento e transmissão da cultura *Guarani* através

da “escolarização”, como desejam as comunidades, tem sido basicamente um aparelho de adaptação e reprodução a concepção de mundo *Jurua*. O que sempre teve resistência dos *Guarani*. Estudos de Domingos Nobre (2008) (2009) (2011) (2016):

“[...] demonstram a tensão permanente que existe entre as pressões ocidentalizantes do aparelho do Estado e a guaranização das práticas pedagógicas por parte dos professores indígenas, ao longo do processo de escolarização, [...] a concepção de mundo guarani aponta para um tipo de olhar sobre educação (“educação indígena guarani”) e sobre a escola (“educação escolar indígena)”. (NOBRE, 2016, p. 14-15).

Enfim, realizações em andamento, como a própria construção da casa de Seu Felix e Dona Catarina e muitos outros objetivos para o futuro desta jovem Aldeia eram projetados pela comunidade. Saímos da experiência coletiva com a sensação de dever cumprido e motivados em dar continuidade a esse elo com os Mbyá de Itaipuaçu.

Além da vivência/mutirão que foi altamente prazerosa e rica de sentidos, cheiros, gostos e troca de saberes, venho aqui partilhar quatro momentos pessoais que me marcaram bastante desta vivência. O primeiro, a convite da Xamã Arlete Ayala (iniciada pelos *Guarani Kaiowa* - MS), fiz minha iniciação do cachimbo “Chanupa⁷⁸” que a partir desse dia, passou a fazer parte da minha ritualística espiritual, principalmente a auto-cura.

Num outro momento, tive a honra de receber o meu nome de batismo da etnia *Krahô*, em plena Aldeia *Guarani Mbyá*. Foi num final de tarde, estávamos descansando de um dia corrido, mas muito prazeroso e, durante a nossa conversa em grupo, *Jokahkwyj* Letícia da etnia *Krahô*, também estava vivenciando uma nova experiência, pois, nunca havia estado em nenhuma outra Aldeia a não ser a do seu povo. Revela que meu nome em *Krahô* seria *Rôpjakà Jôkà* (onça branca), que era só eu avisar na casa que fosse ficar quando chegasse na imersão em sua Aldeia em Tocantins, para que me batizassem com esse nome. Naquele momento, *Jokahkwyj* Letícia passou a ser minha *Quêti*, por ter me dado o nome na cultura do povo *Krahô* e eu o *Ibantu* dela. Fiquei super feliz com o nome recebido e na hora contei para ela que o meu nome também era (onça) *Poña Puri*, ela também ficou surpresa em saber disso, assim como

⁷⁸ “O Cachimbo Sagrado é uma ferramenta utilizada sobretudo para processos de cura, “Cura” essa, não somente física, mas também emocional, espiritual [...] O Cachimbo se faz presente na história de diversos povos nativos, partilhado entre os irmãos em gesto de paz no contexto ritualístico de várias culturas [...] Através desse ritual, honramos nossos ancestrais do sangue e do espírito, nossos irmãos dos reinos mineral, animal, vegetal, irmãos estelares, todas as nações do hoje e do ontem [...] elevamos sentimentos de gratidão plena ao Grande Mistério, nosso Criador”. <http://nossoamanha.ig.com.br/xamanismo/2016-10-02/chanupa-cachimbo-sagrado.html>

outros companheiros presentes naquele momento. O que para mim, bateu como uma confirmação acertada da escolha do meu próprio nome na língua *Puri*.

Outra passagem marcante foi ter levado *Jokahkwyj* Letícia da etnia *Krahô* e outras duas jovens *Guarani Mbyá* para conhecerem o mar pela primeira vez. Eu havia combinado com a Letícia no dia anterior, mas, ao chegar no carro, percebi que as duas jovens estavam arrumadas para irem com a gente. Fiquei surpreso, perguntei se elas iriam e disseram que sim, foi bem bacana.

Fomos a praia de Itacoatiara, estava bem agitado e mexida nesse dia. Apesar de assustadas, a curiosidade era grande. Fomos para o canto direito da praia, onde tem uma outra prainha contida por um costão de pedra, e ali o mar estava muito mais calmo, com algumas crianças na água, daí se animaram a entrar, mesmo sem mergulhar, molharam um pouco as pernas e os braços.

Era um misto de receio, alegria e curiosidade, mexiam na água, observavam tudo ao redor e não resistiram em provar da água, pois conversavam euforicamente, entre si. Eu e Fernanda Olivieri não entramos no mar e ficamos ali próximos desfrutando a cena. Tiramos algumas fotos na máquina da *Jokahkwyj* Letícia *Krahô*, mas pedi para ela tempos depois e ela não conseguiu encontrar essas imagens em seus arquivos.

O quarto e último momento, foi na nossa despedida da Aldeia. O grupo já tinha desfeito todo o acampamento e fomos até a casa dar adeus a todos. Eu já havia me despedido e começava a descer a Aldeia, quando a anciã Dona Catarina *Pará Mirim* e sua filha mais velha a Pajé *Kunha Karáí* da aldeia, Maria Helena *Djaxuka*, chamaram-me, fui presenteado por um lindo cesto *Guarani Mbyá* feito de bambu na cor natural. Naquele momento não contive a emoção pelo gesto carinhoso recebido.

Por força do destino, no ano seguinte em 2015, lá estava eu novamente na Aldeia de Itaipuaçu. Agora como aluno do mestrado, que iniciava uma nova fase de estudos e pesquisa de campo nessa comunidade *Mbyá*.

3.2 – A realidade cotidiana e seus processos de transmissão cultural

Ao retornar à Aldeia pela primeira vez em maio de 2015 e ver a felicidade da família, foi gratificante. Neste dia, a aldeia estava em festa, muitos visitantes e um grupo de parentes *Mbyá* da *Tekoa Sapukai* também estiveram presentes.

Eu e minha companheira Marcella, grávida da Gabriela de cinco meses na época, já

tínhamos combinado de na parte da manhã assistir a aula de Guarani com o professor Alberto Alvares *Tupã Ra'y* na UFF de Niterói, e de lá seguir para a Aldeia de Itaipuaçu.

A grata surpresa foi que, no decorrer da aula de *Guarani*, chegaram duas amigas do mestrado que também os pesquisam, as queridas Kátia Zefiro e Norielen Martins, com um grupo de *Mbyá* da *Tekoa Sapukai*, vindo de Angra dos Reis – RJ. As duas também iriam para a festa, mas só não sabiam chegar na Aldeia de Itaipuaçu. Então, sem que combinássemos, deu tudo certo, eu apesar de só ter ido uma única vez sabia o caminho. E foi bem bacana ter retornado à Aldeia, num grande grupo. Remeteu-me a nossa chegada em outubro de 2014, para a imersão/mutirão de ajuda na construção da Casa.

Abaixo, a foto da família em frente a nova casa. Durante uma conversa com Seu Felix e Dona Catarina nesse dia de festa, eles me contaram que: “A casa ter sido feito primeiro, foi uma escolha boa. Por que dois ou três meses depois de pronta a antiga casinha veio a cair, [...] Dona Catarina contou que só escutou um barulho diferente e depois um barulhão, e quando foram ver o que era, a casa estava no chão. O Felix não estava aqui”. (Caderno de campo, Seu Felix e Dona Catarina, junho de 2015).



Figura 13: Da esquerda para direita, Dona Catarina e Seu Felix, com alguns de seus filhos, netos e bisnetos na porta de sua nova casa, recém construída. (Foto: autor desconhecido) (Fonte: internet).

Nesse dia, passamos a tarde na Aldeia. Além da festa, houve um momento em que nos reunimos com o propósito de pensar estratégias para ajudar a concretizar o desejo da Aldeia que era a “escola”, um espaço físico minimamente estruturado para as aulas das crianças *Kyringue*. A *Guarani* Sandra Benites iniciou a fala, e todos puderam se colocar e procurar fortalecer a rede em apoio a esse desejo até então. Foi o momento em que comuniquei à comunidade *Mbyá* sobre a realização da minha pesquisa de mestrado que teria como trabalho de campo a Aldeia de Itaipuaçu, sendo que, anteriormente, eu já havia pedido ao *Xeramoí Felix Karai* e contado um pouco do que a pesquisa abordaria, e ele havia autorizado o meu trabalho com a Aldeia.

A acolhida a Marcella por estar grávida *Purua* foi muito rica de sentidos. Sandra Benites nos deu aconselhamentos sobre a gestação, parto e pós-parto, segundo a cultura do povo Guarani, falou um pouco da sua monografia: “Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola”, concluída naquele mesmo ano.

Eu só consegui retornar à Aldeia a partir de novembro de 2015, quando descobri que a mesma havia sido batizada com o nome *Ará Hovy*. A partir de então, prefiro usar *Tekoa Ará Hovy* ao invés de Aldeia de Itaipuaçu.

Num amanhecer tranquilo como de sempre na Aldeia, fui em direção a casa nova de Seu Felix que já estava acordado de pé no terreiro entre sua casa e a *Opy*. Isso era por volta das sete horas da manhã. Ele me convidou para sentar, perguntou-me se havia dormido bem, se tinha sonhado, ali ficamos conversando e, pouco tempo depois, apareceu Dona Catarina com o chimarrão *Ka’ay* e uma garrafa de água quente.

No decorrer da conversa, seu Felix me fez o seguinte questionamento: e esse Jesus, me explica melhor? Você acredita? Tive que fazer a defesa de Jesus perante ao *Xeramoí Felix Karai Mirim*. Conteí que sou espírita e falei do meu ponto de vista religioso. Por fim, ele me revela “Jesus é bom, eu gosto de Jesus também”.

Só no decorrer da conversa, acredito de ter entendido a motivação da pergunta sobre Jesus. Na verdade, Seu Felix estava curioso em saber o porquê tatuei uma caveira em meu joelho. Expliquei a motivação, disse que gostava de São Francisco de Assis e que um dos símbolos do despego para os franciscanos era a caveira. Ele escutou calado, nunca tinha ouvido falar de São Francisco de Assis, mas creio que minha explicação foi satisfatória.

De imediato começou a me contar sobre o Deus Sol e sua importância para tudo e a chamou de pai. Assim como a água e sua importância na qual chamou de mãe. “[...] o Sol é o princípio regulador da vida na terra e tem grande significado religioso. Todo o cotidiano deles

está voltado para a busca da força espiritual do Sol. Os Guarani, por exemplo, nomeiam o Sol de Kuaray na linguagem do cotidiano, e de Nhamandu, na espiritual. (MARIUZZO, 2012).

Por volta das nove horas da manhã Dona Catarina voltou ao terreiro, dessa vez com prato com dois *Xipa*⁷⁹ “pão Guarani frito” e café. Isso já era por volta das nove horas da manhã.

Passamos boa parte da manhã ali, o despertar na Aldeia é sempre assim, os mais velhos acordam e se levantam primeiro, fazem um pequeno foguinho de chão, ficam ali conversando, ou outros vão acordando e se ajeitando ao redor do fogo e as crianças se levantam um pouco mais tarde. Conversam sobre os sonhos fazem uso do *Petyngua Cachimbo*.

A transmissão de nossos sonhos fundamenta os conselhos repassados pelos nossos sábios, que nos orientam sobre como agir respeitosamente em nossa caminhada. Esse é o momento de atualização e fortalecimento espiritual familiar, e da renovação da alegria de sermos Mbyá. Assim iniciamos cada dia seguindo os passos de Nhamandu sobre a Terra. (VHERÁ POTY, 2015, p. 14).

Essa era a primeira vez que eu estava na Aldeia sem a presença de nenhum outro *Jurua*. A rotina era tranquila, tudo corria num outro ritmo, bem diferente dos dias que havia estado anteriormente onde éramos muitos *Juruás* presente. Percebi o quanto somos barulhentos. Fiquei por lá, todo o final de semana. A lógica do tempo Guarani, a vida em si é toda integrada aos ciclos da natureza, onde:

Todos os seus conhecimentos, desde níveis muito práticos, sobre plantas e animais, até sua cosmovisão e sua espiritualidade, até hoje estão vinculados à mata, que não é apenas um lugar de fauna e flora, mas um espaço de seres sociais espirituais, guardiões de animais e plantas, com os que os Guarani se relacionam e dos que dependem para reproduzir o seu próprio sistema social. (Caderno Mapa Guarani Continental, 2016, p.50)

Sempre fiquei admirado com o comportamento das *Kyringues* crianças da *Tekoa Ará Rovy* são muito respeitosas com todos, calmas, observadoras, prestativas, brincalhonas, com interesse em aprender, ajudar, etc. Estão por perto a todo tempo, com liberdade que em muitas situações o olhar *Juruá* pode acabar julgando como perigoso. Quando na verdade é na situação diária da vida que eles aprendem. Seja através das brincadeira e/ou imitação dos mais velhos ou na própria ajuda na lida.

Desde a primeira vez que estive na Aldeia ajudo no cuidado com a mina de água, pois, essa é uma das preocupações da Aldeia, apesar da água nunca ter secado nesses anos que ali

⁷⁹ Alimento feito de água, farinha de trigo e um pouco de sal, num formato circular e que é frito ou assado na brasa.

estão. No período da seca, a situação fica bem complicada a água quase para de correr na mangueira, da qual levam água até próximo das casas.

[...] os Mbyá acreditam em *Jasuka*, princípio ativo do universo, do qual se originam todas as coisas. [...] é a fonte de cujo interior emergiram todos os seres e, a partir dela, até mesmo as divindades e os ancestrais se descobriram[...] Alguns Mbyá, por sua vez, contam que: Nosso Pai apareceu misteriosamente ao pé de uma palmeira eterna situada à margem de um manancial, no centro da terra. Em outra versão, a Verdadeira Mãe, a grande avó dos humanos, surgiu, sem ser gerada, do fluido vital e saiu das entranhas da terra mediante uma bela nascente subterrânea. O manancial brota do umbigo da terra. Dele nascem as primeiras sementes de vida e as espécies que se desenvolveram posteriormente. (CHAMORO, 2008, p. 181-182).

Seu Felix por algumas vezes, durante esses quase três anos de convivência, me convidou para planejar algo “pensar junto” como ele costuma chamar, em detrimento de alguma construção futura de melhoria da Aldeia. Atitude essa de abertura ao novo que por sinal tem sido uma característica bem visível/marcante nesta Aldeia. Sandra Benites em sua monografia diz que levou muito tempo para entender o que era interculturalidade. Mas, que Melliã conseguiu fazê-la entender e assim definiu: “interculturalidade = troca de saberes”.

Entendo que dessa maneira Seu Felix, com toda sua experiência de vida, percebeu que valorizar o conhecimento do outro é algo importante, e que aprendemos juntos. E assim, a *Tekoa Ará Hovy*, tem avançado nessa troca de saberes se apropriando da proximidade com os Juruá, para “pensar juntos” e quem sabe uma nova parceria para execução dos projetos da Aldeia. Aprendendo desse modo saberes outros também. “[...] pensar juntos [...] pensar com um companheiro e mais bom, eu falo o meu sistema e escuto o sistema do outro, e assim fica mais fácil pensar, sozinho não é bom, no mínimo dois companheiros”. (Caderno de Campo, *Felix Karai Mirim*). Pensamos sobre a melhor maneira de trabalhar lá em cima na mina d’água, a questão da água pensamos durante muito tempo, todas as vezes que volto a Aldeia retornamos a esse ponto. Pensamos sobre a necessidade de construção do banheiro, aliás foi uma preocupação minha desde a primeira vez que fomos em grupo para a vivência/mutirão, em que fiz alguns buracos na terra para que usássemos como ponto de banheiro do grupo e da comunidade Mbyá. Fiz no mesmo local onde já utilizavam usualmente, com a intenção de evitar doenças no grupo, em função de por vezes expostas a céu aberto. Na qual conversei sobre a necessidade de cobri-las para não ficar ninguém doente.

O território da Aldeia é pequeno, e não tinha nenhum tipo de banheiro, o que aumentava o risco de doenças. Porém, num retorno ao campo, chegando lá, uma grata surpresa. Eles tinham

contratados um casal que trabalha com permacultura⁸⁰, esses já haviam contribuído com a fase inicial de estruturação da casa do Seu Felix em 2014. Fizeram um banheiro na Aldeia com tratamento ecológico. Eu perguntei ao Seu Felix, eles fizeram no sistema de multirão/curso? “Não. Pagamos tudo com nosso dinheirinho”.

E, junto com Seu Felix, nós temos pensado a vários meses numa maneira de conter melhor esse pouco volume de água, principalmente para o verão. Eu me comprometi com a Aldeia de ajudar a fazer esse trabalho. Neste dia fomos num grupo de dois adultos, três crianças e dois cachorros. Pois Seu Felix disse que não poderia ir, Dona Catarina não estava bem de saúde naquele dia e permanecia deitada até aquele horário, por volta das dez horas da manhã. Precisava do seu cuidado.



Figura 14: Crianças na Ajuda e aprendizado da limpeza da fonte e do pequeno reservatório. O aprender com os mais velhos, o aprender fazendo. Tekoa Ará Rovy (Foto: Emerson Gonçalves).

⁸⁰ “A permacultura é um sistema de desenho ambiental fundado em éticas e princípios que podem ser usados para estabelecer, desenhar, coordenar e melhorar todos os esforços feitos por indivíduos, lugares e comunidades que trabalham para um futuro sustentável”.
<https://permacoletivo.wordpress.com/permacultura/> > acessado em março de 2017.

A educação indígena é muito concreta, mas é ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se concretiza pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. (MUNDURUKU, 2007, p. 1)

Este menino menor de camisa amarela, era o único que não possuía um facão, durante a atividade. Depois da tarefa quase pronta, ele pegou um facão que estava no mato para brincar/ajudar e, por pouco, não cortou essa planta de folha larga do seu lado direito que se parece com a “taioba”, chegou a partir a folha dela.

Foi quando o Sandro, o jovem Guarani, entreviu sem nenhum desequilíbrio, voz baixa, mansa de maneira supernatural. E passou para o pequeno *Kyringue*, que aquela planta era bom sinal que ela ajudava no aumento da água, pois aquela ali era uma planta nova porque um tempo atrás ela não existia naquele local. E eu confirmei que a dois anos atrás, naquela área não havia nenhuma planta mesmo. O menino sorriu e ficou quieto. Naquele momento tinha aprendido algo novo. Tanto que as duas outras crianças maiores já haviam limpado aquela região, sem mexerem naquela planta.

Num outro momento, ainda na limpeza da fonte, Sandro pegou um pouco da água com lama e nos mostrou uns “bichinhos” e nos ensinou que era sinal de que a água é boa e não vai secar. As três crianças vieram olharam na mão dele, mexeram na lama. Outro aprendizado se fez presente.



Figura 15: Neste calculamos a quantidade necessária de tijolos para aumentar a altura do reservatório. *Tekoa Ará Rovy*. (Foto: Emerson Gonçalves).

Além de limpar o curso da água e a pequena contenção, havia caído uma árvore bem em cima do pequeno reservatório. Retirá-lo foi nossa primeira tarefa. Também fomos “pensar juntos”, a melhor maneira de aumentar a altura da barreira para contenção da água. Chegamos à conclusão que seria mais fácil somente aumentar a altura da contenção já existente, mantendo a mesma característica, com tijolos maciços. Na volta a Aldeia partilhamos com Seu Felix e ele concordou. A execução ainda não foi realizada, mas, me comprometi a levar os tijolos e botar a mão na massa.

Durante a caminhada na mata, Sandro ia conversando em *Guarani* com as crianças e mostrando/ensinando. Num determinado momento, mostrou a árvore de fazer pau de chuva (artesanato) e me perguntou qual era o nome daquela árvore em Português, eu não sabia. Mais acima ainda foram me levar para conhecer o local que eles costumavam circular com certa frequência e Sandro mostrou apontando com mão, dali em diante e área de caçador, evitamos passar. Eu perguntei, os caçadores costumam circular mais próximo da Aldeia? Me confirmou que sim.

Paramos ali para descansar um pouco, descobri uns abacates maduros no chão, comemos bastante e peguei uma pequena muda de abacate para presentear o Sandro, para que ele plantasse lá embaixo próximo das casas, já que lá não tinha abacateiro. Ficou feliz com a ideia e desceu com todo cuidado com a muda.

Lá onde comemos abacate, nos contou que a poucos dias atrás, naquele mesmo local um dos cachorros que estavam com a gente, avisou a ele da presença de cobra bem perto de onde ele estava sentado. E lembrou as crianças, é sempre bom levar cachorro quando for na mata. As crianças ouviam sempre atentas tanto os saberes *Mbyá*, como alguns do *Juruá*. Quando passávamos por árvores frutíferas, mostrava/ensinava, falava sobre as tocas dos bichos, de qual bicho era. Múltiplos aprendizados num único dia na mata. Tudo a volta servia de material didático para transmissão de saberes.

Este é um dos motivos pelos quais concordo com as críticas a escolarização quando deixa de lado a transmissão tradicional *Mbyá* pela oralidade/exemplo do fazer/fazer juntos, o que pode acabar por enfraquecer a manutenção da cultura *Mbyá*. Críticas essas sempre levantadas pelos avôs *Xeramoí* principalmente, mas que também parte de alguns mais jovens por não entenderem o sentido da lógica do ensinar *Juruá*. O que não faz sentido para os *Guarani*. Apesar de hoje ser vital para as gerações futuras.

Estudos afirmam que a escolarização muito precoce das crianças acaba a prejudicando mais, principalmente, no sentido da riqueza de saberes que o convívio com os pais e com a comunidade em contato com a natureza pode lhes proporcionar ao invés de estarem na “escola” desde muito pequeninos. Conforme entendia o Cacique e Pajé da *Tekoa Sapukai* Seu João, e seu irmão. “[...] na aldeia, se aprende ficando junto”. E assim completou seu irmão Professor da Aldeia de Parati Mirim “[...] se estivesse hoje na escola não saberia a metade do que sabe, [...] aprender é na vida”. (João apud PISSOLATO, 2007, p. 307).

Ter a oportunidade de conviver um pouco mais com os *Mbyá* tem proporcionado encontros com a existência de saberes outros, não hegemônicos, em que as ações cotidianas são pedagógicas nas relações de convivência. A compreensão que eles fazem da vida e da necessidade do cuidado é educativa a todo instante no dia-a-dia.

A forma como se agrupam os *Mbyá*, conhecida como parentela, funciona como base de apoio a vida comunitária. O que faz toda a diferença como estratégia de resistência cultural e de manutenção do povo Guarani.

Ver o Jovem casal Maria e Sandro grávidos, num primeiro momento, trouxe preocupação. Mas, após perceber o acolhimento da comunidade, notei que meu julgamento/preocupação estava contaminado/distorcido pela minha visão de mundo ocidental moderna que se firma/constitui no núcleo familiar mínimo: marido, mulher e filho (s). Diferente da visão de mundo *Mbyá*, que se fortalece no apoio comunitário mais amplo (parentela), na unidade como povo, em que todos procuram se cuidar em busca de harmonia: “Os Mbya se agrupam em parentelas com a finalidade de povoar e manter o mundo terreno, conforme preceito mítico [...] fato que guarda significados mais precisos como a manutenção de rituais sagrados e da língua, por exemplo”. (LADEIRA, 2006, p.69).



Figura 16: Parte da família reunida no terreiro da *Opy*, para fazer artesanatos e conversar, com a presença do bebê *Pia* Eduardo com uns 3 meses de vida, sob os cuidados do jovem de camisa amarela. Esse é a primeira e única criança que nasceu na *Tekoa Ará Hovy*. Nesses quase 4 anos de Aldeia. Dezembro de 2016 (Foto: Emerson Gonçalves).

O pequeno Eduardo, Filho da Maria e Sandro que não estão nesta foto, é neto da *Kunha Karai Pajé* Maria Helena *Djaxuka*, sentada a esquerda, e bisneto de Seu Felix *Karai Mirim*, o de boné e Dona Catarina *Pará Mirim*, ao centro de vestido rosa. O bebê *Pia*, nasceu no final de setembro de 2016, se não me engano, de forma tradicional na própria *Tekoa Ará Hovy*, sob os cuidados da avó e da bisavó. Uma criança saudável, apesar de pequena.

Poucos dias depois do nascimento do bebê *Pia*, receberam uma visita de rotina da equipe da saúde de Maricá- RJ na Aldeia. Eles disseram que o menino precisava passar pelo hospital, e deram um encaminhamento com prazo para ser cumprido e registrar a criança.

Os pais levaram a criança ao hospital, mais por medo do que por necessidade, pela vontade do bisavô Seu Felix *Karai Mirim* a criança não teria ido, pois estava bem, mamando, tudo tranquilo. Mas, para a surpresa dos pais, após a consulta da criança, disseram que era prematuro e que precisava ficar na incubadora por uns dias para ganhar peso.

Não sei quanto tempo durou toda essa “história de terror”. Os pais e toda a Aldeia ficaram muito abalados com toda aquela “agressão” sofrida, pois a criança estava bem, o próprio médico afirmou isso.

Ou seja, a lógica cartesiana eurocêntrica prevaleceu mais uma vez ao tomarem a decisão sem avaliar/respeitar o “outro” ali presente, com sua bagagem cultural “outra”. Se “apropriaram” da criança/Eduardo saudável. Sem procurar minimamente olhar para o biótipo físico dos pais e/ou procurar entender um pouco do sistema Guarani Mbyá sobre nascimento e recém-nascido.

Parece que nem mesmo tiveram o cuidado de perceber que aquele caso em específico se tratava de um bebê, filho de um jovem casal de indígenas. Com seu porte físico miúdo e no primeiro filho. Assim, optando por seguir algum protocolo médico, sabe se lá qual. Com toda a frieza que conhecemos do sistema público de saúde. Não quiseram dialogar com os pais.

Enfim, após a alta do Eduardo, os pais saem do hospital felizes com o filho no colo. Mas com um grande problema para todos. A mãe devido ao período que ficou sem amamentar o filho e todo o stress passado. Havia secado o leite e o bebê *Pia* também já estava acostumado ao leite artificial que recebia na incubadora do hospital.

Agora, lá estavam os pais, com uma receita a mão, prescritas algumas marcas de leite, que quando foram ver os preços ficaram com medo do que iria acontecer com o Eduardo, pois na região onde se situa a Aldeia, o valor médio da lata de leite prescrito para recém-nascidos estava em torno de R\$ 40,00 (quarenta reais). O que se tornou uma grande dificuldade para a Aldeia, mas contaram com a ajuda de muitas doações do leite.

Trouxe esse relato como convite a reflexão crítica da maneira como a lógica hegemônica capitalista “demoniza” desvaloriza, desde o parto normal/natural, como se fossem morrer todas as mulheres que fizerem essa opção.

Amedrontando a sociedade no decorrer de décadas com inverdades sobre o parto, e não foi diferente com os Guarani. Passando pela ganância da indústria alimentícia que através do marketing e dos muitos médicos que validam a lógica do consumo, e nesta está incluída a necessidade do leite industrializado para recém-nascidos, pois sabem que o que está em risco é algo “muito precioso”. A vida de um novo ser. Daí acabam desestruturando o nosso racional por medo.

Com isso, não quero negar a técnica da “cesariana” como processo importante e necessário, que tem todo seu mérito em salvar vidas em situações de risco quando se faz necessário. Mas sim, trazer para o debate a lógica da indústria do parto em escala, como ocorre no Brasil, estruturada “culturalmente” como negócio lucrativo na linha fordista/toyotista.

Nem tão pouco negar também, os benefícios que o leite artificial trás para as crianças que por diversos motivos realmente necessitam dele. O que é diferente da massificação visando o lucro, que não satisfeita acaba por criar novas pseudo-verdades sobre a amamentação natural.

O desqualificando como estratégia que visa somente o lucro. A criança, nesse modelo hegemônico, é percebida apenas como um potencial de consumidor.



Figura 17: Eduardo com aproximadamente 3 meses de nascido, sob os cuidados de um outro jovem da Aldeia, na festa de aniversário dos 70 anos do Seu Felix *Karai Mirim. Tekoa Ará Rovy*. Dezembro de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

Essas imagens do bebê sendo cuidado pelos meninos, despertaram grande curiosidade de procurar entender a lógica dos *Mbyá* nessa transmissão de saberes e fazeres, em que os meninos também são incluídos/ensinados no cuidado dos bebês. Diferente da nossa sociedade que esse é um papel quase que exclusivo das mulheres. Mas, esse não é o foco central desse estudo, e vai ficar para investigações futuras.

Porém, interpreto ser de toda a comunidade, o cuidado com os *Pia*. Pelo menos ali na *Tekoa Ará Rovy*. Essa foi minha interpretação ainda que de maneira empírica: “[...] desde o ventre a criança, enquanto potencial, já participa direta e indiretamente de uma forte rede social, concluindo que o sistema educativo mbyá se revela inseparável da vida comunitária mbyá” (Larricq, 1988, p. 101 apud MENEZES & RICHTER, 2014, p. 110).



Figura 18: Eduardo já próximo de 1 ano de vida, no colo de sua mãe Maria, recebendo carinho de seu bisavô Seu Felix *Karáí Mirim*. *Tekoa Ará Hovy*. Maio de 2017. (Foto: Emerson Gonçalves).

[...] educar, para os Guarani, significa garantir o crescimento da palavra- alma, principalmente no primeiro ano de vida e que vai sendo cultivado ao longo da vida, a partir da compreensão do ñande reko - modo de ser. (MENEZES & RICHTER, 2014, p.116).

Hoje o menino está forte e sorridente e receberá seu nome *Guarani* no primeiro ritual de batismo da Aldeia que será o batismo da água *Ykarai*⁸¹, o que ocorrerá em 01 de setembro de 2017, ritual esse que, segundo *Xeramoí Felix Karai Mirim*: “ninguém aqui nas Aldeias aqui do Rio de Janeiro tem feito mais. Eu vou fazer aqui, se referindo a *Tekoa Ará Rovy*, isso antes da *Opy* ficar pronta”. (Caderno de campo, Seu Felix em agosto de 2016).

O batismo mais conhecido/comum feito pelos *Mbyá* é o do milho *Nhenmongara*⁸². Na cultura *Mbyá*, só batizam as crianças a partir do momento que elas começam a dar os primeiros passos aqui na terra. É quando se dá um nome à criança *Mita mbo`ery*, um dos ritos mais importantes dos *Guarani*: “Os deuses do panteão mbya-guarani possuem suas casas em locais chamados pelos seus credores de “morada”. Os nomes recebidos durante o *Nhemongarai* são provenientes das moradas de *Nhamandu* (Sol), *Karai* (Sabedoria), *Tupã Jakaira* (Força Espiritual), e *Jakaira Yva Apyte* (Força interior) [...]” (BARBOSA, p. 6).

A cerimônia do batismo sempre é realizada na casa de reza *Opy*. Considerada matriz do conhecimento *Guarani* em que cantam-dançam- rezam, até receberem as divinas palavras do alto, neste ritual os nomes: “Ao chamar a atenção dos deuses, estes enviam seus mensageiros denominados *Nhe'e*, para auxiliarem o ritual e informarem ao Pajé o nome da criança”. (MONTARDO, 2004 apud BARBOSA, ... p. 7). e “Diferente de *jurua kuery* os nossos nomes têm função, implica responsabilidades e cuidados”. (BENITES, 2015, p. 19).

No local sagrado para os *Mbyá* e na *Tekoa Ará Hovy*, passaram os três primeiros anos sem casa de reza. O Seu Felix sempre falava nisso, que não era bom para a Aldeia ficar sem a *Opy*, mas optaram por fazer a casa de moradia primeiro e depois viram que foi a escolha acertada. Só vindo a concretizar a construção da *Opy* no ano passado, fruto da parceria com a FMP – Faculdade de Medicina de Petrópolis FASE, que procurou a Aldeia para o diálogo e

81 Segundo a antropóloga pesquisadora dos Guarani do Estado do Rio de Janeiro: “O Ykarai ou batismo com água é tanto um elemento ora presente em algumas opy Mbya, quanto um objeto de crítica de muitos Mbya que dizem ser esta forma de dar nome própria de jurua. Parece que entre os Nhandeva é uma prática difundida (Nimuendaju, [1914]1987, p.30-1, Bartolomé, [1977]19991, p.86, entre outros), de modo que a mescla das populações Mbya e Nhandeva pode tender a atualizar o ykarai em certas áreas Mbya onde o ritual da reza envolve, em determinado período, rezadores Nhandeva ou quem queira adotar esse uso. (PISSOLATO, 2007, p. 298).

82 “Os nomes mbya marcam a origem divina das pessoas. Concedidos pelas divindades que habitam regiões celestes distintas, eles descem à Terra quando do nascimento das crianças. Quando estas já se põem de pé, os seus nomes são “escutados” e revelados pelos xamãs, após longa sessão de reza-canto, no ritual chamado *nhenmongarai*. “Nos tornamos Karai” é o que o nome diz. O ritual é realizado a cada ano, em cada aldeia, na época da colheita do “milho verdadeiro”, *avaxi ete`i*, alimento que *nhanderu* deixou aos seus filhos desde a criação da terra e que os Mbya cultivam desde então”. (PISSOLATO, 2012, p.59).

juntos montaram objetivos que fosse bom para ambas as partes, e a partir de então montaram um projeto⁸³ em 2015 e o executaram em 2016, com um retorno bem positivo para a *Tekoa Ará Rovy*, um deles foi a compra do material para realizarem a construção da *Opy*.



Figura 19: *Opy* casa de reza sendo finalizada sua construção. Setembro de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

83 Resumo encontrado no: PORTAL FMP/FASE - “Mbyá Rekó, o jeito de ser Guaraní

Objetivo: Apresentar à comunidade interna e ao público em geral, alguns aspectos da cultura do povo Guaraní-Mbyá, particularmente, os praticados pela aldeia Ara Hovy; Ser espaço de “fala” dos Guaraní-Mbyá para os não índios; Abrir o diálogo com essa população indígena, para o desenvolvimento de outros projetos, no âmbito deste projeto; Ser um ponto de venda dos artesanatos produzidos pelos Guaraní-Mbyá no estado do Rio de Janeiro; Introduzir o debate sobre questões indígenas na comunidade acadêmica da FMP/Fase; Apresentar às escolas de ensino básico de Petrópolis e região, outros aspectos sobre os povos indígenas, diferentes dos abordados nos livros didáticos; Ser um espaço de resistência e de garantia dos direitos indígenas; Introduzir nos cursos de graduação da FMP/Fase, particularmente, nos cursos da saúde, aspectos relacionados aos mesmos. Atender ao requisito legal do MEC: Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

público-alvo: Aldeia Guaraní-Mbyá Ará Hovy; Aldeias Guaraní-Mbyá do estado do Rio de Janeiro; Comunidade interna da FMP/Fase; Escolas da Educação Básica; Sociedade em Geral; professor responsável: Ricardo Tammela - Coordenador de Projetos e Extensão”. <http://www.fmpfase.edu.br> > Acessado em julho de 2016.

Lembro-me bem do dia que tirei essa foto. Sempre combino por telefone antes de ir para a campo de pesquisa. Liguei uma semana antes, falei com Seu Felix e estava tudo tranquilo na *Tekoa Ará Rovy*, somente fizemos alguns combinados como de rotina. Ao chegar na Aldeia achei tudo muito estranho, nenhuma criança lá embaixo, normalmente sempre estavam brincando por lá. Comecei a subir passei pela casa do Prof. Geovane *Karai Tataendy* e ninguém, passei pela casa da *Kunha Karai Pajé* Maria Helena e não avistava ninguém, nenhuma criança na Aldeia, muito estranho.

Na porta da casa estava somente Seu Felix e o Sandro, não resisti e perguntei: aconteceu alguma coisa? Eles me contaram da história que envolvia o Pia Eduardo que naquela semana tinha ficado no hospital na incubadora, segundo os médicos se fazia necessário. O pai do bebê o Sandro já estava de saída para encontrar sua companheira que não redava pé do hospital.

Mesmo assim, continuava achando muito estranho a Aldeia só com Seu Felix, perguntei novamente: cadê as crianças? Para alívio me contou que tinham sido convidadas para uma festinha lá em baixo e foram com Dona Catarina e Maria Helena.

Passou um tempinho, ele me convidou para irmos no local onde se encontravam todos. Fomos de carro, não sabíamos bem onde era o local e, para nossa surpresa, as crianças *Kyringue Mbyá* estavam tomando banho/brincando num lago próximo a Aldeia. A festa era próxima. Depois fiquei sabendo que era uma festa de Cosme e Damião, que os vizinhos o convidaram.

A relação dos *Mbyá* com a vizinhança é boa. Sempre que estou chegando na Aldeia vou perguntando as pessoas que encontro pelo caminho: sabem onde fica a Aldeia *Guarani*? Alguns já conhecem outros ficam surpresos e perguntam: Aldeia indígena aqui perto? Respondo: sim, e procuro conversar um pouco sobre os *Guarani Mbyá*.

Faço intencionalmente, para ter uma avaliação pessoal. Uns vizinhos sempre vão visitá-los, alguns até já conheço. Eles gostam bastante das crianças, e elogiam a educação deles. Assim como eu também elogio.

A educação tradicional indígena tem dado certo. As pessoas se sentem completas quando percebem que a completude só é possível num contexto social, coletivo. Cada fase porque passa um indígena – desde a mais tenra idade – alimenta um olhar para o todo, pois o conhecimento que aprendem e vivem é um saber holístico que não se desdobra em mil especialidades, mas compreende o humano como uma unidade integrada a um Todo maior e Único. (MUNDURUKU, 2009, p.1).



Figura 20: Crianças se banhando no lago. Setembro de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

De longe, seu Felix avistou as crianças a brincar no lago e, assim que o carro parou próximo, as crianças também avistaram Seu Felix, e imediatamente saíram correndo em nossa direção, numa alegria só que também foi retribuída pelo sorriso largo do *Xeramoí*. Ao sairmos dali, ele me revela: “elas preferem ficar comigo e a Catarina. Eu gosto, sem crianças não é bom. Os pais foram para o Rio Grande do Sul e todos querem ficar aqui comigo e sorriu. Se referindo aos filhos de Uanderlei”. (Caderno de campo, *Xeramoí Felix Karaí Mirim*. Setembro de 2016).



Figura 21: Convite para a Inauguração da casa de reza. (Foto: Autor desconhecido) (Fonte: Facebook da Aldeia).



Figura 22: Inauguração da *Opy*. Novembro de 2016. (Foto: Clarissa Nanchery) (Fonte: internet).

Apesar de alguns Mbyá desta aldeia frequentarem igrejas evangélicas e terem ido a festa de São Cosme e São Damião, como já relatado anteriormente, isso não significa que não continuem a praticar sua espiritualidade tradicional *Mbyá* em seu cotidiano coletivo *tekoa*, principalmente, através de seus cantos, danças e rezas. Esta é uma das formas milenares de transmissão de saberes e curas de sua cultura aos mais jovens “esses cantos-rezas, são as “*divinas palavras*” que foram feitas por *Nhanderu* e são reveladas em sonhos às pessoas”. (Maino`i rapé – O Caminho da Sabedoria. 2009, p.37).

As idas em outros locais “religiosos”, acredito que venha a ocorrer, até mesmo pelo longo período de proximidade/convívio com a sociedade envolvente, e a boa relação com a vizinhança, pois na Aldeia há bastante visitação de evangélicos, até mesmo de famílias de indígenas de outras etnias, que se dizem missionários desses templos. Confesso que essa frequência constante já me preocupou mais, pois percebi que os Mbyá são altamente abertos, receptivos, respeitosos ao “outro”, sem perderem seus referenciais filosóficos/cosmológicos/culturais praticados no seu dia-a-dia.

Assim confirmado no relato do Seu Felix: “Nós gostamos de ir na igreja crente as vezes. Eles são que mais parece com o *Guarani*. Não bebem, vão com a família, ajudam um pouco as pessoas. Isso é bom [...]”. (Felix *Karai Mirin*, *Tekoa Ará Hovy*, caderno de campo, setembro de 2016).



Figura 23: Dona Catarina *Pará Mirim* com suas parentes *Mbyá* da *Tekoa Kapukai* no dia da festa de inauguração da *Opy*. (Foto: Edna Valdivia) (Fonte: facebook da Aldeia).

A escolarização é uma realidade ainda em construção na Aldeia. As atividades com as crianças *Kyringue* se iniciaram em 2015, após o retorno do *Nhombo'ea* Professor Geovane *Karai Tataendy*, recém formado do curso de magistério *Kuaa-Mbo'e* (mais conhecido como Protocolo Guarani) do Sul e Sudeste.

Aqui nas Aldeias do Estado do Rio de Janeiro, ainda são em minoria os professores *Guarani* com essa formação. O que é um excelente indicador, para essa jovem Aldeia, dentro do apontamento acordado no “Protocolo Guarani”, diante da necessidade de terem professores do próprio povo com essa formação mínima, ao invés de *Juruas* dando as aulas, sem compreensão alguma ou superficial, em capaz de compreender o real sentido do *Mbyá Reko*. “*Só um Guarani entendi outro Guarani*” (BENITES, 2015).

Mas, isto na prática ainda está distante, pois a realidade das Aldeias tem sido difícil com pouca ou quase nenhuma relação com o Estado. E a situação de total abandono pela qual vem passando o Estado do Rio de Janeiro agrava ainda mais essa relação.

Independentemente da situação crítica atual do Estado ao longo dos anos, ou dos novos governos, a situação vem se repetindo. Não conseguem respeitar e entender o modo de ser e viver *Mbyá Reko* e acabam por querer padronizá-los ao sistema educacional público, que é altamente verticalizado nas relações de poder e controle. Procurando assim, manter/reproduzir o modelo educacional hegemônico conservador, desacreditado pela sociedade, como o único e/ou melhor.

Por incrível que possa parecer, na *Tekoa Ará Rovy*, a parceria com a Prefeitura Municipal de Maricá – RJ tem sido proveitosa até o momento. Pelo menos estão abertos ao diálogo com os *Mbyá*, e vem cumprindo os acordos fundamentais como: envio da alimentação para os alunos, algum mobiliário mínimo para a escola ainda em construção, e grande avanço na obra da mesma.

“Escola” essa que atraí os olhares das crianças, mais pela sua estrutura física em si do que pela curiosidade de aprender os saberes do sistema *Juruá* como trata Nobre (2008).



Figura 24: Construção da escola foi embargada pela direção do Parque Estadual Serra da Tiririca – RJ. E desde do meio do ano de 2016 nada mais foi avançado. Agosto de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

Esta tem sido a luta atual da Aldeia em parceria com a Prefeitura Municipal de Maricá – RJ, com o objetivo de finalização da obra da “escola”, que já está bem adiantado, no chute uns 80% (oitenta por cento) concluída. Mas, o impasse continua até o momento.

Nesse período de trabalho de campo junto a Aldeia, não tive a oportunidade de presenciar uma aula sequer. Não que elas não estejam ocorrendo, mas sim em função da minha logística semanal, que só me permite estar na Aldeia aos finais de semana.

Pesquisas têm sido realizadas nas Aldeias Guarani para tentar compreender e avaliar os efeitos da chegada da instituição “escola indígena”, em concomitância com a entrada da energia elétrica e dos equipamentos eletrônicos, como: televisão, computador e o celular mais recentemente em grande número, visando o impacto que isso vem trazendo nas últimas décadas ao povo *Guarani*, como trata Nobre (2016).

A figura do Professor *Nhombo’ea* é respeitada pela comunidade, porém muito cobrada em função de acabar sendo o elo do cotidiano entre a Aldeia e o Estado, que pouco cumpre e/ou dar condições dignas de trabalho. Assim, a comunidade costuma exigir diretamente do professor, o que complica muitas das vezes a relação pelo entendimento superficial daquele

aparelho do Estado ali instalado.

Existe uma diferença muito grande entre educação indígena e educação escolar indígena. Para que as escolas existentes nos *tekoa* guarani sejam de fato nossa – Guarani – é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e seja mais um espaço/lugar – entre os nossos – de fortalecimento do *nhandereko*. (BENITES, 2015, p.27).

Apesar do reconhecimento da importância da escrita e da leitura tanto da língua do *Jurua* como da língua *Mbyá*, assim como da necessidade de procurar apreender os sistemas de mundo de ambas as culturas pelas crianças e jovens de hoje, na qual percebem como maneira de fortalecimento das resistências e lutas em prol dos seus direitos legais hoje e no futuro. Porém, muitos velhos *Xeramois*, na defesa da manutenção da transmissão de saberes de forma tradicional, não reconhecem sentido na “instituição escola”, e fazem suas críticas. Para muitos,

A Palavra não é ensinada, nem aprendida humanamente. E, para muitos Guarani, resulta insensato e até provocador pretender ensinar às crianças na escola; aí está seu receio e às vezes seu enérgico rechaço à escola formal. A Palavra é um dom que se recebe dos de Acima e não é um conhecimento aprendido de um professor”. (MAPA GUARANI RETÃ 2008 apud ISA).⁸⁴

Percebi que não há essa resistência tradicional na *Tekoa Ará Rovy*, talvez por ser uma Aldeia pequena formada basicamente por um núcleo familiar. Apesar de Seu Felix afirmar, como já colocado anteriormente: “Eu aqui não deixo as crianças pequeninas irem para a “escola”, ninguém vai me obrigar isso”. Ele entende sua importância, luta pela conclusão da obra para o bom andamento da “escola”, mas tem que ser para fortalecer os fundamentos do *Mbyá Reko*.

Durantes conversas com o Professor *Nhombo'ea* na Aldeia, ele revela que as crianças são bem curiosas em aprender tudo, a rotina e a exigência do local fixo “escola” que é chata. Tanto para as crianças como para ele. (Caderno de campo, Geovane *Karai Tataendy*. Setembro de 2016).

O professor de crianças tem que conhecer sabedoria dos antigos. Ele mostra o modo de ser de todas as coisas. Hoje em dia nós escrevemos nossa sabedoria no papel. [...] As crianças procuram saber tudo. Nossas mães repassam para as crianças a sabedoria. [...] O professor ensina todas as coisas, ensina nossa

⁸⁴ (MAPA GUARANI RETÃ 2008 apud ISA). Realização: UNaM, ENDEPA; CTI, CIMI, ISA, UFGD; CEPAG, CONAPI, SAI, GAT, SPSAJ, CAPI https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/caderno_guarani_%20portugues.pdf

língua, a língua de juruá [...]. (BARROS & CASTRO, 2005, p. 44-45).

Por fim, entendo que tanto o jeito de compartilhar saber e fazer tradicional *Mbyá*, assim como a “escola” que alguns consideram como embaixadas dentro das Aldeias, a serviço do modelo conservador hegemônico em curso. Vão precisar caminhar juntas no fazer, com um só objetivo que é o *Nhandereko, logo, o Teko Porã* bem viver, bom viver *Guarani*.

Em acordo com Paulo Freire, esse que é cada vez mais atual em sua leitura e compreensão de mundo, “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p.69).

No processo de transmissão de saberes, as crianças *Kyringues* também são “mestres”. O brincar é muito rico de trocas de saberes e transmissão de saberes aos menores, em que as crianças maiores passam a ser mestres por pura brincadeira. E na *Tekoa Ará Rovy* não é diferente. Desde minha primeira ida a Aldeia, a quantidade de crianças *Mbyá*, é sempre grande, superando o número de adultos em muito.

O que criança gosta mesmo é brincar. Sobem em árvores, brincam de pega-pega, de lutas, correm pelas pedras, fazem suas pequenas armadilhas, brincam de fazer balaio, brincam com pedrinhas, futebol, cabo de guerra, peteca, brincam com os animais e outros nem tanto e muitas outras brincadeiras mais: “Jogos e brincadeiras são fundamentais. Ela faz parte do crescimento equilibrado. [...] da educação integral do ser humano”. (FREIRE, 1997, p. 19).

Assim afirmou o Professor Domingos Nobre durante sua fala preparatória para nossa imersão na cultura *Guarani* em Itaipuaçu: “[...] Quando uma criança nasce e quando está brincando *Nhanderu* “Deus” está presente. A criança é a manifestação de *Nhanderu* [...] Conceção sagrada de criança”. (NOBRE, 2014) (depoimento verbal).

É outra importante maneira de transmissão e manutenção de saberes e, desde cedo, ajuda no fortalecimento da identidade cultural individual e coletiva. A liberdade no brincar não é pouca, confesso que em algumas situações na *Tekoa Ará Hovy* fui tomado pela aflição contaminado pela minha visão de mundo *Jurua* ao presenciar determinadas situações do brincar, que a meu ver traziam riscos.

Mas, depois comecei a entender que é naquela relação de convívio integrado com o meio ambiente onde vivem, diante de todos os “riscos” que possam parecer/existir para o entendimento *Jurua*, que a educação tradicional *Guarani* se faz “didático pedagógica”. Então, prevalece desde cedo a relação do cuidado, consigo e com outro, num eterno aprendizado no viver diário, em que a natureza se faz grande mestre.

O mestre que quero compartilhar é esta entidade intangível que é a natureza. É uma aventura viver e sobreviver quando se está em fricção com a natureza. A natureza me ensinou o sentido da liberdade e que reconhece todos os outros como iguais. Isso é liberdade. E como vivo num mundo de iguais, não tenho do que ter medo. (KRENAK⁸⁵, 2016)

É nesta convivência que a criança indígena vai treinar a vida comunitária como uma necessidade ímpar para sua realização e compreensão do todo. (MUNDURUKU, 2007, p.2).

[...] Cada um se sente responsável pelo todo, pela unidade, pela continuidade social. (MUNDURUKU, 2009, p.1).



Figura 25: Crianças a brincar, próximas ao pai. *Tekoa Ará Hovy* em maior de 2017 (foto: Emerson Gonçalves).

[...] é importante ter sempre outras crianças por perto, brincando juntas. Assim, as *mitã kuery* aprendem, através das *nhevãnga* – da brincadeira, a gostar da vida aqui nesse mundo. As *nhevãnga* não são simples brincadeiras. *Nhevãnga* também tem função de ensinar, de ser feliz. São momentos de alegria para as crianças, de compartilhar, de brincar, de conhecer/escutar, de respeitar o outro. (BENITES, 2015, p. 17).

O pai das crianças Luciano *Wera Jekupe*, um dos filhos de Seu Felix *Karai Mirim* e Dona Catarina *Pará Mirim*, estava na Aldeia com sua família por alguns dias. Vieram para a II

⁸⁵ Ailton Krenak, foi convidado da primeira roda de conversa em 10 de junho de 2016, da *Ciranda de Filmes* junto de outros dois convidados. Com o tema “Mediador demundos”. <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/#.V7b-Z4qPtso.facebook> <https://catraquinha.catracalivre.com.br/geral/defender/indicacao/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/#.V7b-Z4qPtso.facebook> > acessado em agosto de 2016

jornada esportiva e cultural indígena, que aconteceu pelo segundo ano consecutivo na *Aldeia Ka'aguy Hovy Porã*, a outra Aldeia de Maricá – RJ.

Seus filhos Adilson *Karai* o mais velho, brinca com o facão tranquilamente, enquanto o menor Alison *Tupã Mirim*, tenta brincar com o arco e flecha do pai, após ver seu irmão brincar. Luciano *Wera Jekupe* ficou em segundo lugar na disputa do arco e flecha nesta referida jornada. Ganhou somente troféu, mas disse que o primeiro colocado tinha prêmio em dinheiro. Perguntei se ele ainda caçava como o arco. Ele me respondeu que trabalhava na retirada do palmito juçara da mata em sua Aldeia que fica em Santos – SP *Tekoa Itaoca*, e também só caçava de arco e flecha. Seus filhos brincavam bastante com o arco.

Comprendemos que essa alteridade com o “outro” está na relação de respeito e cuidado a tudo e a todos. São seres possuem seus “espíritos protetor/dono”, como dizem os *Mbyá*. Desde muito pequenos são transmitidos/compartilhados esses saberes as crianças. “[...] a crença no parentesco entre homens e outros seres vivos é uma mola propulsora eficaz, uma vez que, criando relações íntimas entre eles, não permite que estes povos explorem, além da necessidade, o ambiente onde vivem”. (MUNDURUKU, 2007, p.4).



Figura 26: Criança brincando com um pequeno macaco em sua cabeça. *Tekoa Ará Hovy* em fevereiro de 2017. (Foto: Emerson Gonçalves).

[...] ao serem chamados com nomes de animais, plantas, astros, fenômenos da natureza ou divindades, os indígenas expressam a profunda identificação, a participação mística dos seres humanos com outros seres da natureza. (CHAMORRO, 2008, p. 27 apud MENEZES & RICHTER, 2014, p.113).

Percebemos que a forma como os *Mbyá* se preocupam em transmitir seus saberes aos mais jovens está intrinsicamente relacionada ao sentimento de integralidade com o todo. Bem diferente da nossa cultura moderna ocidental, que cada vez mais partilha e especializa os conhecimentos. O que só fortalece o afastamento do ser natural que todos somos, valorizando assim a lógica disjuntiva ocidental moderna dominante.

Através do brincar, as crianças *Kyringue* também vão sendo iniciadas nas danças-cantos-rezas, em que as mais velhas ensinam as mais novas, realizando a “transmissão horizontal de saberes. [...] em que as crianças são agentes de ensino e aprendizagem”. (CODONHA, 2007 apud SILVA, 2015, p.6). O partilhar de saberes entre elas que tem o caráter educativo de manutenção do equilíbrio, como prática cotidiana de sua cultura, que é reforçada nos finais de tarde no terreiro da *Opy* através dos cantos-danças-rezas.

As crianças cantam-dançam para ficarem mais fortalecidas e viverem bem, isso é feito para agradar ao Pai *Nhanderu*. “[...] Os cantos são meios para visualizar o caminho iluminado (*tape rendy*) que leva à morada dos deuses para adquirir conhecimento na condução do seu povo”. (BENITES, 2014, p. 38 apud CONDADO 2015, p.7).



Figura 27: Músicas e histórias *Guarani* no terreiro entre a *Opy* e a casa do *Xeraoi Felix Karai*, no final de tarde início do anoitecer. Sob a orientação do *Xeramoi*. Agosto de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

Uma questão que eu tinha curiosidade, referia-se ao uso do violão e violino pelos *Guarani*. No meu julgamento arrogante, já havia a resposta baseada nos meus valores *Juruá*. Para mim os instrumentos de corda tinham sido incluídos a musicalidade *Guarani* em função do longo período de proximidade com os *Juruá* e me interessava saber a partir de quando. Para minha surpresa não. Segundo o Guarani Timóteo da Tekoa Mymba Roka – SC,

Eles utilizavam o violão, feito de casca de tatu... Os Guarani já tinham. Antes, muito antes dos jesuítas. Muito antes da invasão dos portugueses. Eles já tinham. E aliás, a afinação, eles já tinham a própria dos guarani. E rabeça também, já tinha a afinação. O guarani já tinha seu próprio violãozinho com 5 cordas representando Tupã, Kuaray, Karai, Jakairá, Tupã Mirim [Deuses do Panteão Guarani]. (BARBOSA, S/D p. 7)

Segundo o Karai Moreira, Pajé da Tekoa Mymba Roka – SC,

“ os deuses são *Tupã, Jakaira, Nhamandu, Karai, Nhe'e*), e três cordas no segundo, que representam a família (pai, mãe e filho (a)). (BARBOSA, S/D p.7).

Ao descobrir essa história através da pesquisa bibliográfica, percebi o quanto possuo de prepotência induzida/introjetada em mim pela visão arrogante eurocêntrica. Faço aqui uso do poema de Fernando Pessoa, diante da necessidade de aprender a desaprender esse mundo inventado pelo poder hegemônico e suas visões de mundo como a verdadeira e/ou melhor.

[...] E penso com os olhos E com os ouvidos E com as mãos E com os pés E com o nariz E com a boca. O essencial é saber ver, Saber ver sem estar a pensar, Saber ver quando se vê, E nem pensar quando se vê Nem ver quando se pensa. Mais isso (tristes de nós, que trazemos a alma vestida!). Isso exige um estudo profundo, *Uma aprendizagem de desaprender*. (PESSOA, 1974, p.212). (Grifos Meus).

Seu Felix e sua família estavam bem animados nesse dia, lá pelas tantas “comentou comigo que precisava de um gravador, por que muitas histórias dos antigos, ninguém quase lembrava mais, e isso era ruim para o futuro, ou seja, para as futuras gerações”. Mesmo sabendo dessa necessidade atual, também ficava encantado com toda aquela cena que ali se apresentava, o entardecer, as árvores, as sombras, o vento, os sons do mato, os mosquitos, a presença de cada um que chegava, a voz de Seu Felix contando as histórias, o som da língua *Guarani*, o silêncio de todos ao ouvirem as histórias contadas pelo *Xeramoí* em *Guarani*, tudo aquilo me tomava de encantamento. Algumas vezes, seu Felix parava e me explicava um pouco em Português, traduzia alguma história que acabara de contar. Mas, eu queria mesmo, era sentir outras percepções, diante daquele momento mágico. Desse modo,

[...] oferecido pela memória ancestral concentrada nos velhos contadores de histórias. São eles que atualizam o passado e o fazem se encontrar com o presente mostrando à comunidade a presença do saber imemorial capaz de dar sentido ao estar no mundo. (MUNDURUKU, 2009, p.1).



Figura 28: Canto e dança das crianças em dia de festa, Aniversário de três anos da *Tekoa Ará Hovy*. Novembro de 2016. (Foto: Emerson Gonçalves).

Sob orientação do Cacique, as crianças dançam e cantam durante uma tarde antes da primeira noite de inauguração da *Opy*. Nesta cerimônia todos os *Juruá* foram avisados que somente os *Mbyá* iriam participar do ritual. Segundo *Kuaray Miri da Tekoa Mymba Roka* – SC.

[...] a música é a forma de os Guarani se comunicarem com seus deuses, ou seja, é o meio com o qual eles rezam. Todos nascem com algumas músicas predestinadas, as quais descobrem no decorrer dos anos. (BARBOSA, S/D p.6).

As danças coletivas se realizam ao entardecer, antes da entrarem na *Opy* quando se faz presente nas Aldeias. Fonte de eterna alegria, na qual entendem/chamam de dança da vida.

Este costume se fundamenta nos princípios da saúde verdadeira que é o *Nhe'e*. É o que fortalece e dá sentido de viver.

Quando dançamos juntos, buscamos equilíbrio, transformamos nossos corpos – de pessoas tristes em alegres, de pesadas, em leves e ágeis – para estarmos mais próximos das divindades. Ao mesmo tempo que cuidamos da saúde da Terra. Com as danças coletiva afastamos a tristeza, pois o que os Nossos Primeiros Pais querem é a alegria. (VHERÁ POTY, 2015, p. 54).



Figura 29: Meninas dançam Tangará em dia de festa, Aniversário de três anos da *Tekoa Ará Rovy*. Novembro de 2016. (foto: Emerson Gonçalves).

Tangará é o nome de um pássaro sagrado para nós guarani. É um pássaro que Nhanderu nos deixou para ser guardiões da dança do *Xondaro*⁸⁶ e é esse pássaro que ensina a conhecer a natureza. (KEREXU, 2015, P.15).

[...] um pássaro endêmico da mata atlântica, que os *Guarani* por observação, se apropriaram de algumas características para a dança, como sendo: lúdica, amorosa, de conexão com o outro, de encontro, passear entre elas, de enamoramento, etc. (SÁNCHEZ, 2016) (Depoimento verbal).

O *Xondaro* é também uma preparação física do guerreiro, uma “arte marcial/dança/brincadeira” genuinamente *Guarani* que é realizada pelos meninos com papel de defesa da Aldeia.

Hoje, a preparação dos *Xondaros* não visa mais a proteção da Aldeia como território de possíveis ataques de outros povos indígenas como no passado, em que existiam guerreiros de proteção para o espaço físico em si, logo dos membros da comunidade, como de *Xondaros* espirituais.

Mas, a preparação é permanente, pois visam se fortalecer como povo, cultura. Já os guerreiros *Xondaros* espirituais sempre são necessários, pois eles têm a função de auxílio ao Pajé/Xamã dentro da *Opy* nos rituais, através de seus cantos-danças-rezas protegem o ambiente dos ataques espirituais do mal.

Um momento importante da presença dos *Xondaros* nos rituais e durante o batismo, as crianças recebem seus *Nhe'e* nomes *Guarani*. Pode acontecer de espíritos do mal virem atrapalhar o Pajé/Xamã na hora de “receber”, “ler”, o nome vindo do alto. E confundir o nome é muito perigoso para a criança. Podendo colocar a vida desta em risco. Mas, quando isso ocorre, e é percebida a intervenção espiritual do mal, outro Pajé poderá fazer novo batismo para “acertar” o nome da criança, ou seja, um outro nome será “recebido” do Alto. (PISSOLATO, 2007).

Na cultura *Mbyá*, os momentos de transmissão de saberes não são isolados e fragmentados como nas sociedades influenciadas pela cultura ocidental moderna. Tudo a todo instante está relacionado aos saberes múltiplos e complexos do sistema de compreensão de mundo *Guarani*, fundamentados no *Nhandereko*.

E, através do relato “descritivo denso”, procuro trazer experiências de convívio com o povo *Mbyá* da *Tekoa Ará Rovy* em seu cotidiano, interpretações que fiz, sobre como “passam”

⁸⁶ *Xondaro* aqui referenciado com momento das danças *Guarani*.

seus saberes culturais milenares, as gerações mais jovens.

Transmitir e partilhar saberes nessa cultura, e ter a necessidade de estar junto com os parentes⁸⁷, aprendendo na vida, no dia-a-dia da *Tekoa*, através do cuidado e respeito como valores fundantes. Seja no contar dos sonhos para mais velhos; esses na transmissão de suas belas palavras vindas do alto em benefício da saúde e da alegria de todos os *Mbyá*; nos aconselhamentos realizados pelos anciãos; seja na concentração e comunicação com os “Deuses” através do Cachimbo *Pytngua*; no aprender com os mais velhos pelo bom exemplo; do aprender fazendo; através das brincadeiras; dos cantos-danças-rezas; das histórias dos antigos e dos mitos Guarani, etc.

[...] o mundo a partir de laços afetivos. Esses laços tornam as pessoas e as situações preciosas, portadoras de valor. Preocupamo-nos com elas. Tomamos tempo para dedicar-nos a elas. Sentimos responsabilidades pelo laço que cresceu entre nós e os outros. A categoria cuidado recolhe todo esse modo de ser. Mostra como funcionamos enquanto seres humanos. Daí se evidencia que o dado originário não é o logos, a razão e as estruturas de compreensão, mas o phatos, o sentimento, a capacidade de simpatia e empatia, a dedicação, o cuidado e a comunhão com o diferente. (BOFF, 1999, p. 99 apud GUIMARÃES & FONSECA, 2012, p. 26).

Com cuidado e respeito com/pelo o “outro”, acredito que possamos traduzir como forma essencial de “amor⁸⁸” pela vida. Em consonância com Rubens Alves, percebemos que educar “passar os saberes para as gerações jovens” é um ato de amor da filosofia/ cosmovisão *Guarani*. E é assim transmitido no cotidiano, na relação amorosa de respeito e magia no sentido de reconhecimento e alteridade com/na natureza, entendido como um todo maior que extrapola a relação homem-homem e ganha sentido de integralidade na unidade humano/comunidade/natureza.

⁸⁷ Maneira como os indígenas se autodenominam entre si. Seja entre o próprio povo, ou com outros povos originários.

⁸⁸ O AMOR aqui entendido como forma contra hegemônica necessária diante de um sistema mundo desumano e destruidor. Seguindo assim a linha de Paulo Freire que ao fazer uso da fala de Che Guevara nós facilitou a compreensão da necessidade do amor ao mundo e aos homens como um indispensável atributo aos revolucionários. “Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, FREIRE, 1987, p.79). Não temeu afirmá-lo: “Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por flertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico, sin esta cualidade”. (Ernesto Guevara, 1967, p. 637-637 apud FREIRE, 1987, p.80). Edgar Morin relata que ao ler Pascal ainda na juventude não compreendia muita coisa. “Progressivamente, descobri que toda fé, toda crença, não apenas em Deus, mas também na revolução, no homem, na ciência, na razão, na ética, no amor, é igualmente um desafio do qual é preciso estar absolutamente consciente”. (MORIN, 2013, p.57).

PARA FINALIZAR

A realidade socioambiental planetária contemporânea é um convite a reflexão crítica e questionadora do *status quo*, com intencionalidade dialógica colaborativa por um processo de fortalecimento e enfrentamento político coletivo amplo.

Na busca de procurar desvelar cada vez mais para a grande maioria das pessoas, o real caminho que a sociedade moderna globalizada tem escolhido levar a humanidade, assim como o planeta. É urgente o envolvimento de conscientização política comprometido nesta luta.

A dominação epistemológica é uma das grandes dificuldades a ser desconstruída, se acreditamos num outro modelo societário que seja contra-hegemônico, pois essa é uma das mais importantes formas de controle e poder da sociedade moderna. Continuam a procurar validar o próprio conhecimento científico como único e/ou melhor, como tem sido feito desde a Europa Renascentista e Europa Iluminista, fazendo prevalecer o totalitarismo científico eurocêntrico. Para (MIGNOLO, 2006, p.668), “se o ‘colonialismo’ pode ser tomado como uma relíquia do passado, a ‘colonialidade’ está bem viva”.

Então, “desaprender o aprendido” se faz imprescindível, como forma de tentar soltar as amarras do sistema colonial ocidental dominante que se faz presente de maneira subjetiva em muitos momentos. O que acaba por dificultar a compreensão, diante da “trama complexa” engendrada a serviço do capital internacional globalizado na atualidade.

Acabamos moldados pela “racionalidade instrumental” e levados a acreditar na falsa liberdade criada, submetidos assim à “alienação e inculcação ideológica, as múltiplas determinações de produção capitalista em suas reciprocidades”. (GUIMARÃES, 2009, p.11). Definida pelo autor como “armadilha paradigmática”.

Ela tem nos levado a “um dilema civilizacional”, com várias crises interconexas (civilizatória, moral, política, tecnológica, ambiental, entre outras), (LOUREIRO, 2003, p.11), também pensada por muitos como a “crise do conhecimento”, gerada pelo “desconhecimento do conhecimento” (LEFF, 2008). O controle do conhecimento é um dos motores do capitalismo é o que dá sentido a negação das múltiplas e diversas epistemologias “outras”, saberes “outros”. Como os dos povos indígenas, por exemplo, por serem contra-hegemônicos desde sua raiz cultural.

Diante disso, neste estudo, procuramos apreender aspectos da Filosofia/Cosmovisão *Guarani Mbyá*, que perpassa pelo saber compartilhado. Em seus processos de transmissão cultural às novas gerações, na qual valorizam o sentimento de pertencimento a um “todo maior” integrado/integrante, na relação “comunidade” e “natureza”. Com o objetivo de apreender e

inserir “outros” saberes nos processos formativos da concepção crítica em Educação Ambiental (EA).

Movidos pelo sentido “utópico” como uma construção “inédita viável” como trata Paulo Freire, em busca da ampla construção “coletiva conjunta” no sentido de interculturalidade, ou seja, “troca de saberes”, “saber ambiental” (LEFF, 2008), “diálogo horizontal de saberes” “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010). Com reconhecimento recíproco e disponibilidade para o “aprender junto” *Guarani*. Com empatia pelo “outro”, pelos saberes múltiplos e diversos na relação homem-sociedade-natureza, diante da complexidade da sociedade moderna que se firma no “paradigma simplificador” “da disjunção” (MORIN, 2011), ideologia hegemônica essa, engendrada de forma desumana e altamente destrutiva.

Nesse sentido a “ComVivência pedagógica” GRANIER (2017) com os *Guarani Mbyá* da *Tekoa Ará Hovy – RJ* nos abriu novos prismas. Visões de mundo “outras”, saberes e práticas “outras”, desta Filosofia/Cosmovisão milenar.

Percebemos, conforme nosso “relato descritivo” do trabalho de campo junto a esta Aldeia, dois elementos já conhecidos dos *Mbyá*, mas que acreditamos ser de fundamental importância para o processo formativo reflexivo crítico do educador ambiental de hoje e do futuro, são eles: CUIDADO e RESPEITO. Estão presentes em todas as relações do cotidiano na Aldeia, seja, na relação *Mbyá-Mbyá*, *Mbyá-natureza*, comunidade-natureza, *Mbyá-Mundo dos espíritos e Mbyá-Juruá*. Esses elementos, cada vez que retornamos à Aldeia, vão se firmando mais diante das vivências cotidianas e minhas observações, reflexões sobre a rotina.

Em todos os processos de transmissão de saber/fazer o RESPEITO e o CUIDADO são basilares do modo de ser e viver *Mbyá*, fundamentados no *Mbyá Reko ou Nhandereko*. Desde suas falas, gestos, no brincar, no cantar, no dançar, nas rezas, nas curas, com a mata, com os bichos, com os seres espirituais, a todo instante, em que procuram estar em máximo equilíbrio consigo, com o outro e com o todo, em busca do bem viver, bom viver *Teko Porã*, individual e coletivo.

Elementos esses que podem parecer sem muita importância se avaliados de forma simplista e/ou precipitada, como de costume nas sociedades moderna. Mas que fazem toda a diferença. Alguns autores retratam esses elementos como CURA. E, na minha reflexão interpretativa, percebi como: auto-cura e cura do outro a todo instante, em que procuram estar em maior conexão e integralidade, com os ciclos da natureza, com as características individuais, com as divindades, e assim que é.

O que nos convida a reflexão e um olhar mais atento/crítico do quanto o nosso modelo societário moderno capitalista é desequilibrado/desequilibrante, “doentes mesmo”. Isso se

reflete em muitos de nós, em nossos pequenos convívios cotidianos e nas sociedades de modo geral.

CUIDADO e RESPEITO já é coisa do passado de maneira geral. Quando, na verdade, são elementos fundamentais que fomos abandonando em função do dito “progresso”. O próprio consumo em si tem relação direta com esses dois elementos. Se continuarmos a seguir a lógica consumista, exploratória, destrutiva, continuamos distantes do CUIDADO e RESPEITO como cura individual, coletiva e planetária.

Elementos esses que compreendo como pedagógicos na transmissão cultural *Mbyá* às novas gerações, e que se fazem pertinentes à educação do presente e futuro, por procurar desenvolver relações menos egoístas e individualistas e que, por sua vez, são contra-hegemônica.

Temos o dever de sonhar outro mundo possível, pelo compromisso com as crianças de hoje e das futuras gerações de nossa “casa mãe”, “morada comum”, “Pachamama” “Planeta Terra”, “*Karai* irmão mais velho” e tantos outros nomes dados. Diante da farsa do crescimento sem limites, em nome do progresso constante a serviço do capital transnacional. Negando assim, a lei da entropia.

Entendemos esses elementos e/ou valores como de suma importância para os educadores (EA) em eterna formação pelos aprendizados múltiplos e diversos que a “Vida” nos brinda. Pela certeza do nosso inacabamento como sujeitos históricos. Logo, mais conscientizados e dinamizadores da necessidade da luta coletiva organizada, principalmente junto aos movimentos sociais, com o povo lado a lado, nessa construção coletiva rumo a transição paradigmática que se faz urgente.

“Vivemos baseados nos princípios da generosidade e da reciprocidade, que chamamos de *Mborayu*. Viver na generosidade, compartilhando e excedente é viver com alegria e beleza. [...] O simples, o moderado é belo é *Porã*, e divino. Negar o excesso é entendido como um valor prescrito pelos deuses. O que é bonito assim é porque se assemelha aquilo que é divino ou porque é mesmo divino”. (VHERÁ POTY, 2015, p.5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, H. *Meio ambiente e justiça – estratégias argumentativas e ação coletiva*. <http://www.icmbio.gov.br> > Acessado em 18/07/2015.

ACSELRAD, H.; MELLO C.C.A. & BEZERRA, Z.N. *O que é justiça ambiental?* Rio de Janeiro: 1ª edição, Editora Garamond, 2009.

BALLESTRIN, L. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BAPTISPA, C. S.; BENITES, S.; SÁNCHEZ, C. *Educação ambiental no ensino de ciências com a comunidade Guarani: interculturalidade e temas geradores a partir da cotidianidade das Aldeias Guarani de Maricá e Itaipuaçu*. Congresso Nacional de Educação Ambiental. <https://geasur.wordpress.com/2016/06/30/publicacao-congresso-nacional-de-educacao-ambiental/>> acessado em Março/2017.

BARBOSA, B. S. *A música no ritual Nhemongarai dos Guarani-Mbya*, <http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/download/387/216> > acessado em Outubro/2016.

BARBOSA, W. A. *Cultura Puri e educação popular no município de Araponga, Minas Gerais: Duzentos anos de solidão em defesa da vida e do meio ambiente*. Tese. Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, 2005.

BARROS, A. M. & CASTRO, R.P. (org.) *Ará Reko: memória e Temporalidade Guarani*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais, 2005.

BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BENITES, S. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Florianópolis, SC: UFSC. 2015. 37p. Monografia. (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

_____. *Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2009.

BOFF, L. *As quatro ecologias: ambiental, política e social, mental e integral*. Rio de Janeiro: Mar de ideias: Animus Anima, 2012.

BRASIL. *Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países membros*. Tbilisi, 1977. Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>. Acesso realizado em 18/07/2015.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília - DF, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso realizado em 18/07/2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília - DF, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília – DF, 1997. (Portal.mec.gov.br/se/arquivos/p.f./livro091.pdf)

_____. *Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso realizado em 18/07/2015.

_____. *Dilma Rousseff perde o mandato e Temer é confirmado presidente*. <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/08/31/dilma-rousseff-perde-o-mandato-e-temer-e-confirmado-presidente>. > Acessado em setembro/2016.

BRENNAM, A. *Prefácio*. In: GRÜN, M. *Em busca da dimensão ética da educação ambiental*. Campinas-SP – Papirus, 2007.

CADERNO MAPA GUARANI CONTINENTAL, *Elaborado pela Equipe Mapa Guarani Continental (EMGC), no âmbito da Campanha Guarani*, 2016.

CARVALHO, L. H. M. *Entre o Nhandereko e a escola: a educação guarani e a educação escolar nas aldeias – contradição ou aliança?* Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2014.

CARVALHO, I.C.M. *Educação ambiental: formação do sujeito ecológico*. São Paulo – Cortez, 2006.

CASTRO, E. V. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios antropológicos*. São Paulo: Cosac; Naify, 2002.

_____. *Os termos da outra História*. In Instituto Socioambiental – ISA. 1996-2000.

CHAMORRO, G. *Terra Madura, yvy araguyge: fundamento da palavra Guarani*. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário – *RELATÓRIO Violência contra os Povos Indígenas no Brasil* – ISSN 1984-7645. Dados de 2013. Disponível em www.cimi.org.br > acessado em dezembro/2016.

COSENZA, A.; KAISSADOU, A & SÁNCHEZ, C. *Educação ambiental e direitos humanos: necessárias articulações a partir da justiça ambiental e da ecologia política*. In: SILVA, A.M.M.; TIRIBA, L. (org.) *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. - 1. ed. – São Paulo: Cortes, 2014. – (Coleção educação em direitos humanos).

DAUSTER, T. *Etnografia, modo de conhecer: entre a Antropologia e a Educação*. On-line (PUC-RJ) V.9. p.10-15, 2011.

DUSSEL, H. 1492 - *O encobrimento do outro. A origem do "mito da Modernidade"* Petrópolis: Vozes, 1993.

EMGC, Equipe Mapa Guarani Continental. *Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai*. / Equipe Mapa **Guarani** Continental - EMGC. Campo Grande, MS. Cimi, 2016. ISBN 978-85-87433-09-1

FATORELLI, M. L. *A PEC 241 irá burlar a "regra de ouro" da constituição*. <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/10/24/pec-241-ira-burlar-regra-de-ouro-da-constituicao/> > Acessado em novembro de 2016.

A PEC 55/2016 é a PEC dos banqueiros. <http://www.auditoriacidada.org.br/blog/2016/12/02/pec-552016-e-pec-dos-banqueiros/> Acessado em dezembro de 2016.

FEREIRA, A. C. *Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial*. *Sociedade e Estado Print version* ISSN 0102-6992 Soc. estado. vol.29 no.1 Brasília Jan./Apr. 2014 <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000100013>. > Acessado em março de 2017.

FERREIRA, H. S. *A formação de educadores ambientais na "ComVivência" pedagógica com os saberes da terra*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – Nova Iguaçu / RJ, 2016.

FILHO, C. F. M. S. *As constituições americanas e os povos indígenas*. In Instituto Socioambiental – ISA – Povos Indígenas no Brasil, 1991-1995.

FIORI, E.M. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo – Paz e Terra, 1987.

FORNET, R. *Interculturalidad y globalización*. San José de Costa Rica, Editorial DEI, 2000P. 12. In: TUBINO, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>. > Acessado em abril/2017.

FREIRE, ANA. M. A. (org). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire*. São Paulo – Paz e Terra, 2014.

_____(org.) *Pedagogia da tolerância / Paulo Freire*. Rio de Janeiro – Paz e Terra, 2ª edição, 2014b.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física*. Editora Scipione. São Paulo –SP, 1997.

FREIRE, J. R. B. Uma constituição legal para os índios? In: VERSIANI, M.H.; MACIEL, I.; SANTOS, N.M. (org). Cidadania em debate. Rio de Janeiro. Ed. Museus da República, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo – Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade* – Rio de Janeiro – Paz e Terra, 2ª edição, 1969.

(FUNAI), Fundação Nacional do Índio. *Proteção e promoção dos direitos dos povos indígenas: balanço e perspectiva de uma nova política indigenista*. PPA 2012-2015.

GONSALVES, E.; FORASTIERI, R. & LIMA, S. Trajetórias entrelaçadas. Grupo de estudos e pesquisas em educação biocêntrica. João Pessoa – PB. Scanner, 2007.

GUIMARÃES, M. & PRADO C. *Educação em direitos Humanos e Educação Ambiental: ética e história*. In: SILVA, A.M.M., TIRIBA, L. (org.) *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. - 1. ed. – São Paulo: Cortes, 2014. – (Coleção educação em direitos humanos).

GUIMARÃES, M. & FONSECA, *Educação em ciências e educação ambiental: caminhos e confluências*. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2012.

GUIMARÃES, M. *Prefácio*. In: LOUREIRO, C. F. B.; SÁNCHEZ, C. P.; ACCIOLY, I. B.; COSTA, R. N. (org.). *Pensamento ambientalista numa sociedade em crise*. Macaé: NUPEM/UFRRJ, 2015.

_____. *A dimensão ambiental na educação*. Campinas – SP, Papirus, 2014.

_____. *Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental*. Brasília, CNPq, (Projeto) Edital Universal 2013.

_____. *Rede de educadores como processo formativo instituinte de educação ambiental crítica. Ciências Humanas e Sociedade em Revista*. Rio de Janeiro, Edur, v.35, n.2, p. 179-90, jul./dez., 2013b.

_____. *Processos Formativos em Educação Ambiental: a práxis de intervenção pedagógica*. In: anais do VI Iberoamericano de Educação Ambiental, São Clemente del Tuyu/Argentina, 2009.

_____. *Armadilha paradigmática na educação ambiental*. In: LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo – Cortez, 2006.

_____. *A formação de educadores Ambientais*. Campinas-SP - Papirus, 2004.

GRANIER, N. B. *Experiências de “ ComVivência Pedagógica” a partir de outras*

epistemologias em processos formativos de educadores ambientais. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – Nova Iguaçu / RJ, 2017.

GROSGOUEL, R. *La desobediência epistêmica. La descolonialidad no es una opción es una necesidad*. Ciclo de conferências: “Primera escuela de formación ecosocialista y pensamiento crítico descolonial nuestroamericano” UNEART: 10 a 12/10/2016. AVN – Agencia Venezolana de Noticias. Publicado no youtube em 28/10/2016. > Acessado em março/2017.

GRÜN, M. *Em busca da dimensão ética da educação ambiental*. Campinas-SP – Papirus, 2007.

_____. *Ética e Educação ambiental: A Conexão Necessária*. Campinas-SP - Papirus, 2004.

IBGE – *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Censo demográfico 2010.

INGOLD, T. *Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem*. In STEIL, C. A., CARVALHO, I. C. M. (organizadores) *Cultura, percepção e ambiente: diálogo com Tim Ingole*. São Paulo – Terceiro Nome, 2012.

JUDITH, A & GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais – Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo – Pioneira, 1999. JÚNIOR, E.S.M. & NOGUEIRA, M. O. *A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser mais”* In: Revista Formação@Docente – Belo Horizonte – vol. 3, no 1, dezembro 2011.

KEREXU, M. C. B. *A vida do pássaro, canta dança do tangará*. TCC – Trabalho de conclusão de curso. UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, 2015.

KRENAK, A. Aula inaugural, Intitulada: *Povos originários na América Latina: o dilema de integração*. Ocorrida em 14 de março de 2017. Programa de Pós-Graduação em antropologia social UFRGS. <http://racismoambiental.net.br/2017/03/24/o-pensamento-colonial-se-prolifera-como-praga-adverte-ailton-krenak/> > acessado em Abril/2017.

LADEIRA, M. I. *O caminhar sob a luz: o território Mbyá à beira do oceano*. Dissertação. Mestrado em Ciências Sociais. PUC-SP: São Paulo, 1992.

_____. *Espaço Geográfico Guarani-MBYA - Significado, Constituição e Uso*. São Paulo: Edusp, 2006.

LITAIFF, A. *As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani Mbyá*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1996.

LAYRARGUES, P. P. *As desafiantes novidades da educação ambiental: há uma generalizada incompreensão do significado das correntes pedagógicas?* In: GUIMARÃES, M. *A formação de educadores Ambientais*. Campinas-SP - Papirus, 2004.

LEFF, E. *A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul*. Petrópolis – RJ: Vozes, 2016.

_____. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIMA, G. F. C. *Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória*. In: LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo – Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. F. & COSTA, C. A. S. *Educação ambiental crítica: contribuições à luz de Henrique Dussel e Paulo Freire*. In: LOUREIRO, C. F. B.; SÁNCHEZ, C. P.; ACCIOLY, I. B.; COSTA, R. N. (org.). *Pensamento ambientalista numa sociedade em crise*. Macaé: NUPEM/UFRJ, 2015.

LOUREIRO, C. F. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo – Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico – Uma abordagem política*. Rio de Janeiro – Quartet, 2003.

LOUREIRO, C. F. & FRANCO, J. B. *Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica em Educação Ambiental*. In LOUREIRO, C. F. & TORRES, J. R. (orgs.). *Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire*. São Paulo – Cortez, 2014.

LOUREIRO, C. F. *Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária*. In: LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo – Cortez, 2005.

LOUREIRO, C. F., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (orgs.) *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo – Cortez, 2005.

MARIUZZO, P. *O céu como guia de conhecimentos e rituais indígenas*. Cienc. Cult. Vol. 64 no. 4 São Paulo, Oct./Dec. 2012.

MARTINS, N. J. *Educação escolar indígenas Guarani no Estado do Rio de Janeiro: Tensões e desafios na conquista de direitos*. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação – Instituto Multidisciplinar. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2016.

MELLIÀ, B. *ENTREVISTA Palavras Ditas e Escutadas*. MANA 19(1): 181-199, 2013. <http://www.scielo.br/pdf/mana/v19n1/v19n1a07.pdf> > Acessado em maio/2017.

_____. *Educação guarani segundo os Guarani*. In: STRECK, D. R. (Org.). *Fontes da pedagogia latino americana: uma ontologia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. *Apresentação*. In: PISSOLATO, E. *A Duração da Pessoa: Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

MENEZES, A. L. T. & RICHTER, S. R. S. *Infância e educação Guarani: para não esquecer*

a palavra. *Tellus*, ano 14, n. 26, p. 101-118, jan./jun. 2014 Campo Grande, MS.

MÉSZÁROS, E. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boi Tempo, 2008.

MIGNOLO, W. *Decolonialidade como o caminho para a cooperação*. Entrevista publicada na IHUonline – Revista do instituto humanitas unisinos. ISSN 1981-8793 (online) 431 Ano XIII 04.11.2013. > Acessado em em Abril/2017.

_____. *Por qué es necesaria la analítica de la colonialidad y desprenderse*. Bioecon TV www.bioecon.net publicada no youtube em 28/06/2012. > Acessado em Março/2017.

_____. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica*. In: SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MONTARDO, D.L.O. *ÑANDE REKO ARANDU: memória viva guarani*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 203-205, out. 1999.

MORIN, E. *Meus filósofos*, Porto Alegre – Sulina, 2013.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed.rev. - São Paulo – Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MUNDURUKU, D. *A Milenar Arte de Educar dos Povos Indígenas*. In: Blog conti outra <http://www.contioutra.com/a-milenar-arte-de-educar-dos-povos-indigenas/> 2009 >Acesso realizado em 06/05/2015.

MUNDURUKU, D. *Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito*. http://danielmunduruku.blogspot.com.br/2007/10/educacao-indigena-do-corpo-da-mente-e-do_15.html > acessado em fevereiro de 2017.

NASCIMENTO, A. C. *Entender o outro – A criança indígena e a questão da educação infantil*. <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf> > acessado em março de 2017.

NETO, J. C. M. *Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Falls Borda*. Tese. Doutorado: Universidade Federal do Pará - UFP –Instituto de ciências da Educação – Belém - Pará – 2015.

NOBRE, D. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

_____. *História do povo Guarani no Brasil*. Texto extraído de: “Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada”, tese de Doutorado em Educação. UFF. Niterói. 2005.

_____. *Entre a escola e a casa de reza: infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani*. Niterói: Eduff, 2016.

OLIVEIRA, L. F. & FARIAS, U .P. L. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (orgs.) *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. – Petrópolis-RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PALADINO, M; CZARNY, G. “Interculturalidade, conhecimento Indígena e Escolarização”. Em: *Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro – Garamond, 2012.

PEIRANO, M. *Etnografia não é Método*. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

PESSOA, F. *Obra Poética*. Nova Aguilar. Rio de Janeiro – RJ, 1974.

PISSOLATO, E. *Tape Porã, Impressões e Movimentos – Os Guarani Mbya no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Museu do Índio – FUNAI, 2012.

_____. *A Duração da Pessoa: Mobilidade, Parentesco e Xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: Editora UNESP: ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

POTY, V. & CHRISTIDIS, D. *Os Gurani-Mbyá*. Porto Alegre. Wences Design Criativo, 2015.

PRADO, C. *A saúde do meio ambiente a partir da cosmovisão andina e da interculturalidade*. In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (orgs.) *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. – Petrópolis-RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

PURI, R. (OROTU). *Povo Indígena Puri: Ghaimatamathin! Nós estamos vivos!* Disponível em: <http://www.xapuri.info/sagrado-indigena/povo-puri-ghaima-tamathin> Publicado em 17/11/2016. > Acessado em janeiro/2017.

QUEZADA, S. E. C. *A terra de Nhanderu: organização sociopolítica e processos de ocupação territorial dos Mbya-Guarani em Santa Catarina, Brasil*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Florianópolis-SC, 2007.

QUIJANO, A. *Colonialidade/descolonialidade do poder*. Parte 1/5. Conferencia realizada em Assunção – Paraguai, AGO/2010. GRAP – Grupo de apoio e reflexão ao processo fórum social mundial. Publicado no youtube em 25/10/2010. Acessado em abril/2017.

RAMOS, M. F. *Re-existência e ressurgência indígena: diáspora e transformações do povo Puri*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa – UFV – Viçosa-MG, 2017.

ROSA, L. W.; DEVITTE, N. & MACHADO, N. G. *Mecanismos e o processo de conquista e colonização da América indígena*. A revista Amerídia. ISSN 1980-4806 – Volume 12 – Dezembro, 2012.

RUSSO, K. & SOUZA, I. *Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro*. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 45-66, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.427> > Acessado em julho/2017.

SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (orgs.) *Epistemologias do sul*. São Paulo – Cortez, 2010.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. L. R. & SOUZA, M. E. V. *De A(bdias) à Z(umbi): lembrando que nossa luta não começou agora, e nem termina aqui...* In: GOUVÊA, F. C. F.; OLIVEIRA, L. F.; SALES, S. R. (orgs.) *Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. 1. ed. – Petrópolis-RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro – Record, 2009.

SCHADEN, E. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: EPU. EDUSP. 1974.

SILVA, L.S. *Naturezas e infâncias: as diferentes experiências culturais*. VIII EPEA – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental - Unirio, UFRRJ e UFRJ, 2015.

SOUZA, S. *Mitologia Guarani - O significado da natureza para o Guarani: uma relação de vida para a cultura local*. TCC – Trabalho de conclusão de curso – Licenciatura intercultural indígena do sul da mata atlântica. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC- Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH – Departamento de História – Florianópolis, 2015.

STEIL, C. A., CARVALHO, I. C. M. (organizadores) *Cultura, percepção e ambiente: diálogo com Tim Ingold*. São Paulo – Terceiro Nome, 2012.

MINISTÉRIO DA CULTURA. *Maino'i rapé – O caminho da sabedoria*. Coordenação Editorial: Lucia Telles. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ, 2009.

TERENA, M. *Epígrafe*. In SOUZA, M. *Amazônia indígena*. Rio de Janeiro, Record, 2015.
TUBINO, F. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*.
<http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-critico/>
> Acessado em Abril/2017.

VASCONCELLOS, M. M. N. *Pensar cientificamente o mundo na luta contra os processos de mercantilização da vida*. In: GUIMARÃES, M. & FONSECA, L. *Educação em ciências e educação ambiental: caminhos e confluências*. Seropédica – RJ: Ed. da UFRRJ, 2012.

WALSH, C. *Interculturalidade Crítica, Pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver*. In: CANDAU, V. (org.) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

_____ *Interculturalidade e (des) colonialidade perspectivas críticas e políticas*. XII Congresso ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle) em Florianópolis, Brasil, 29 de junho de 2009b.