

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**AMBIENTAL**

JULIANA MARTELLO

**O Jeguatá e a etnofloresta Mbyá Guarani: a Educação Ambiental  
caminhando junto dos saberes indígenas**

Rio Grande - RS

2023

JULIANA MARTELLO

**O Jeguatá e a etnofloresta Mbyá Guarani: a Educação Ambiental  
caminhando junto dos saberes indígenas**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós - Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação Ambiental.

**Linha de pesquisa:** Fundamentos da Educação Ambiental.

**Orientador:** Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli.

Rio Grande

2023

## Ficha Catalográfica

M376j Martello, Juliana.  
O Jeguatá e a etnofloresta Mbyá Guarani: a Educação Ambiental  
caminhando junto dos saberes indígenas / Juliana Martello. – 2023.  
184 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –  
FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio  
Grande/RS, 2023.

Orientador: Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli.

1. Educação Ambiental 2. Mbyá Guarani 3. Etnofloresta  
4. *Jeguatá* 5. Epistemologias Ecológicas 6. Educação da Atenção  
I. Adomilli, Gianpaolo Knoller II. Título.

CDU 504:37

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

**JULIANA MARTELLO**

“O JEGUATÁ E A ETNOFLORESTA MBYÁ GUARANI: a Educação Ambiental  
caminhando junto dos saberes indígenas”

Dissertação apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

---

Prof. Dr. Gianpaolo Knoller Adomilli (orientador)  
(PPGEA/FURG)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Narjara Mendes Garcia  
(PPGEA/FURG)

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
(PPGAS/UFSC)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os povos indígenas do mundo que, através de muito sangue e luto, têm mantido sua luta pelo reconhecimento de que nossa voracidade não acabará com a terra, senão com nós mesmos. Às florestas que hão de se recompor, às águas que hão de se curar, às espécies que hão de se diversificar, estejamos nós aqui ou não.

## AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação se inicia muito antes do ingresso no mestrado. A autoria desta é compartilhada com todes que estiveram em meu caminho, construindo e contribuindo com minha visão de mundo. Esta etapa nem se iniciaria sem o estímulo, a coragem e o trabalho necessários para me engajar no mundo acadêmico.

Começo agradecendo aos interlocutores desta pesquisa. Ao cacique Eduardo Ortiz, sua esposa Diana e seus filhos (da Tekoá Yyrembé), por me receberem em sua casa com tamanha disposição, renovando constantemente a esperança sobre os objetivos de meu trabalho. Os saberes, as experiências e conversas compartilhadas adentram uma construção pessoal que ultrapassa qualquer limite acadêmico.

Também à toda a Tekoá Yvy'ã Poty, em especial ao cacique João Baptista, seu filho Cristiano Kuaray, avó Alicia e João Marcos por me receberem em suas casas, compartilharem tantos conhecimentos e vivências, por me permitirem experimentar um “pedacinho de paraíso” que é a aldeia. E, principalmente, por proporcionarem alguns dos momentos mais vivificantes que já experienciei, através das cerimônias de cura espiritual e das medicinas da floresta.

Agradeço enormemente ao orientador desta dissertação, Gianpaolo, primeiramente por ter ouvido e acreditado nos objetivos e potencialidades desta pesquisa, mas também por ter sido tão disposto, acolhedor e sensível sobre os anseios, ansiedades, dificuldades e com os diversos rumos que essa construção tomou até chegarmos ao final. A presente escrita é um recorte do emaranhado de reflexões, discussões, construções e questionamentos que pude elaborar a partir da tua orientação, teu olhar e ouvidos sensíveis.

Agradeço também ao Núcleo de Estudos dos Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos (NECO), este grupo de estudos que me acolhe desde 2019, sempre com importantíssimas contribuições nas discussões e no processo de ampliar e aprofundar minhas reflexões sobre a construção de conhecimentos e diferentes formas de ser no mundo. Com especial gratidão ao professor Mártin Tempass, essa indispensável referência nos estudos junto dos Guarani, que também contribuiu de perto na construção desta pesquisa, com seu olhar atento, aprofundado e não romantizado sobre os povos indígenas.

À minha família, em especial meu avô e minha mãe, que são os maiores admiradores deste trabalho, o trabalho duro de vocês me trouxe até aqui e sustentou meus objetivos, mas o amor de vocês é que me encorajou e me deu forças para não desistir. “Qualquer coisa me liga, que eu vou te buscar na hora”. Como neta de agricultores semianalfabetos e filha de empregada doméstica e metalúrgico, essa dissertação representa muito mais que um título individual, é a pequena vitória dos povos do campo, da escola pública, do trabalho duro.

Aos meus irmãos, Victor e Hugo, que são uma fortaleza de riso e acolhimento em minha vida; às minhas primas, à pequena Maria Luiza, que acaba de chegar à família trazendo alegria e renovação para um mundo melhor, mais justo, democrático, diverso. A vontade de participar da construção do futuro de vocês é a gana que move meus caminhos.

Agradeço ao meu companheiro de vida, Iago, que se fez pilar nesse processo. Tu esteve comigo desde a primeira visita à Yyrembé, esteve comigo em todos os momentos de dúvida e de cansaço; mas também esteve presente nas conquistas, em cada capítulo finalizado, cada evento e apresentação. Desde que te conheci tenho aprendido diariamente sobre a construção do amor, do cuidado, dos afetos. Esse processo (assim como os anteriores, os simultâneos e os futuros) foi muito mais feliz, mais alegre, acolhedor e construtivo na tua companhia.

À Dayani, Danielle, Natália, Adriano, Michael, Lucas, Dionízio, Victor Vaz e João Reder, por estarem presentes em tantos momentos importantes, por acompanharem com tanto carinho os meus processos e fortalecerem minha coragem de seguir nos momentos mais difíceis. A amizade de vocês tem lugar manente na minha vida.

À Nina Acácio e Desireé, essas amigas que ocupam um lugar tão íntimo e especial da minha trajetória. Os mais felizes e mais difíceis momentos dos últimos anos têm sido compartilhados com vocês duas; vocês têm meu amor, meu carinho, minha imensa admiração e lealdade. A felicidade de vocês tem sido minha, e as minhas alegrias tomam uma dimensão ainda maior por serem divididas com vocês.

À Delma (*in memorian*), Valdir (*in memorian*) e Vilma (*in memorian*), o amor de vocês segue reverberando diariamente em minha vida e meus sonhos.

Agradeço à banca examinadora, Antonella Tassinari, Isabel Carvalho e Narjara Mendes, pelas contribuições de extremo enriquecimento, pela leitura atenta e sensível. As

contribuições de vocês proporcionaram uma dimensão reflexiva de extrema importância para as linhas que compõem este trabalho.

À FURG e ao PPGEA, por me acolherem como espaços em que pude crescer, alçar voos, conhecer tantas pessoas maravilhosas e criar vínculos insubstituíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que financiou parcialmente esta pesquisa. Sem este recurso não teria sido possível a realização do trabalho de campo, da aquisição de bibliografia, da inscrição em eventos, etc. Na esperança de que esta fundação seja cada vez mais valorizada e que contribua com tantas pesquisas e pesquisadores no desenvolvimento da educação e da ciência neste país.

*“Não precisamos aderir a essa ideia insana de que temos que estudar como malucos para arrumar um emprego e trabalhar a vida inteira para, só depois, à beira da morte, percebermos que não aproveitamos nada. Temos que saber que podemos aprender outra cultura, mas que depois podemos usar o conhecimento de outras formas, para fortalecer nossa cultura e para mostrar aos nossos jovens que é possível sobreviver e viver bem sem ter salário na aldeia. Saber que podemos ir para a mata, que podemos aprender de novo as coisas da natureza com os mais velhos, e que está tudo bem”.*

Jerá Guarani, 2020.

## RESUMO

A presente dissertação pertence à Linha de Pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental. Foi realizada junto a duas comunidades Mbyá Guarani do Rio Grande do Sul: a *Tekoá Yyrembé* e a *Tekoá Yy'ã Poty*. A partir da compreensão da Educação Ambiental como uma ciência aberta à construção e renovação junto dos mais diversos modos de habitar o mundo, os conhecimentos tradicionais Guarani são propostos como aliança necessária ao combate - ou mitigação - dos impactos socioambientais atuais. A Etnografia, a observação participante e o levantamento bibliográfico sustentaram a construção da pesquisa, assim como as Epistemologias Ecológicas e a Educação da Atenção. Os modos Guarani de perceber, se relacionar e produzir com/no ambiente embasaram a noção de Etnofloresta Guarani como um emaranhado de relações em prol da biodiversidade. Os movimentos pelos quais a pesquisa se deu e pelos quais a aprendizagem é proposta é o da caminhada, não apenas pela relação com o trabalho de campo (onde a caminhada se faz presente em diversos momentos), mas também pelo sentido cosmológico que os Guarani têm sobre o que chamam de *jeguatá*. A pesquisa evidenciou (corroborando com os autores das Epistemologias Ecológicas) a não dualidade entre ser e conhecer, produzir e habitar, entre homem e natureza, ensinar e aprender, o que nos coloca diante da responsabilidade de construirmos pontes entre os saberes acadêmicos hegemônicos e os conhecimentos tradicionais, construídos a partir da experiência e dos fluxos junto à terra.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Mbyá Guarani. Etnofloresta. *Jeguatá*. Epistemologias Ecológicas. Educação da Atenção.

## ABSTRACT

The present dissertation belongs to the Research Line of Foundations of Environmental Education. It was carried out with two Mbyá Guarani communities in Rio Grande do Sul: the Tekoá Yyrembé and the Tekoá Yvy'ã Poty. Based on the understanding of Environmental Education as a science open to construction and renewal along with the most diverse ways of inhabiting the world, the Guarani traditional knowledge is proposed as a necessary alliance to combat - or mitigate - the current socio-environmental impacts. Ethnography, participant observation, and bibliographic survey supported the construction of the research, as well as Ecological Epistemologies and Mindfulness Education. The Guarani ways of perceiving, relating to, and producing with/in the environment underpinned the notion of the Guarani ethnoforest as a tangle of relationships in favor of biodiversity. The movements through which the research took place and through which learning is proposed is that of walking, not only because of the relationship with the fieldwork (where walking is present at various times), but also because of the cosmological meaning that the Guarani have about what they call *jeguatá*. The research showed (in agreement with the authors of Ecological Epistemologies) the non-duality between being and knowing, producing and inhabiting, between man and nature, teaching and learning, which puts us before the responsibility of building bridges between hegemonic academic knowledge and traditional knowledge, built from experience and flows on and with the land.

**Key words:** Environmental Education. Mbyá Guarani. Ethnoforest. *Jeguatá*. Ecological Epistemologies. Education of Attention.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 01 - indisponibilidade de acesso ao site da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, 06 de maio de 2022
- Figura 02 - escola autônoma *Tekó Jeapó*
- Figura 03 - etnofloresta na aldeia Ka'aguy Porã
- Figura 04 - roça de milho e amendoim na *Yvy'ã Poty*
- Figura 05 - roça de milho e melancia na *Yvy'ã Poty*
- Figura 06 - feijão vermelho e milho
- Figura 07 - feijão branco miúdo
- Figura 08 - plantio de milho, feijões, amendoim e melancia em julho de 2022
- Figura 09 - roçado de milho, feijões, amendoim e melancia brotando em outubro de 2022
- Figura 10 - horta de temperos - Yyrembé
- Figura 11 - mudas frutíferas - Yyrembé
- Figura 12 - Cacique Eduardo Ortiz abençoando as sementes com seu *petyngúá*
- Figura 13 - crianças e *juruás* amassando barro para a *Opy*
- Figura 14 - crianças juntando um grande bloco de barro
- Figura 15 - pequeno Guarani com seu boneco de argila
- Figura 16 - pequena Guarani com os cestos de sua família
- Figura 17 - crianças barreando a *Opy* com seu tio avô
- Figura 18 - Jéssica e Luana plantando com sua mãe, Diana
- Figura 19 - time feminino de futebol da *Yvy'ã Poty*
- Figura 20 - campo de futebol da *Yvy'ã Poty*
- Figura 21 - aldeias Guarani em território brasileiro
- Figura 22 - contexto amplo e em zoom da região mapeada pelo cacique Eduardo Ortiz
- Figura 23 - apresentação e maquete da *Opy* na *Tekoá Yyrembé* (2018)
- Figura 24 - armadilha na trilha da Coruja
- Figura 25 - cacto e jerivá no início da trilha da Coruja
- Figura 26 - Coruja talhada pelo cacique Eduardo Ortiz
- Figura 27 - *petyngúá* talhado pelo cacique Eduardo Ortiz
- Figura 28 - lago da *Tekoá Yyrembé* e floresta de eucaliptos nas proximidades (2019)

Figura 29 - cacique Eduardo em horta inicial

Figura 30 - primeiras casas da *Tekoá Yyrembé* em nova localidade

Figura 31 - casa barreada e coberta de capim santa fé

Figura 32 - caminhada na *Tekoá Yyrembé* com Cacique Eduardo Ortiz

Figura 33 - corte de taquaras para construção de domo geodésico

Figura 34 - feijão crioulo argentino na *Tekoá Yyrembé*

Figura 35 - plantio em roçado de feijão crioulo com Diana (outubro de 2019)

Figura 36 - Cacique Eduardo Ortiz e milho crioulo secando para safras seguintes

Figura 37 - milho crioulo vermelho e amarelo

Figura 38 - mudas de jerivá na Trilha do Lagarto

Figura 39 - localização atual da *Tekoá Yyrembé*

Figura 40 - entrada do camping municipal em junho de 2020

Figura 41 - área frontal da *tekoá* em julho de 2022

Figura 42 - grafite no museu *Yyrembé*

Figura 43 - pinturas do museu *Yyrembé*

Figura 44 - entrada do museu *Yyrembé* (2019)

Figura 45 - exposição de cerâmicas na *Yyrembé* (2019)

Figura 46 - vasilhames de cerâmica

Figura 47 - variadas etapas da cerâmica

Figura 48 - ocarina antes do polimento

Figura 49 - ocarina em processo de polimento

Figura 50 - cozimento de peça cerâmica

Figura 51 - técnica Guarani para colorir cerâmica

Figura 52 - colorindo ocarina em preto

Figura 53 - ocarina após o cozimento na fogueira

Figura 54 - inserção da *Yvy'ã Poty* no interior do município

Figura 55 - dimensão de extensão da *Yvy'ã Poty*

Figura 56 - mapa de etnozoneamento da *Yvy'ã Poty*

Figura 57 - patrolamento na Estrada do Bonito/RS

Figura 58 - estrada do Bonito/RS e plantação de fumo

Figura 59 - transporte da terra até o local do barreamento

Figura 60 - vista frontal da escola  
Figura 61 - sala de aula/cozinha  
Figura 62 - roçado de milho e melancia  
Figura 63 - roçado de milho e amendoim  
Figura 64 - interior da *Opy*  
Figura 65 - altar da *Opy*  
Figura 66 - cacique João Baptista no pátio da *Opy*  
Figura 67 - mudas doadas à *Yvy'ã Poty*  
Figura 68 - crianças conhecendo mudas no viveiro da *Yvy'ã Poty*  
Figura 69 - montanha coberta de mata  
Figura 70 - jovens da aldeia na cachoeira  
Figura 71 - Cristiano Kuaray em evento de troca de medicinas da floresta  
Figura 72 - cerimônia de rapé da *Tekoá Yvy'ã Poty*  
Figura 73 - chimarrão e *petyngúá* durante evento  
Figura 74 - chimarrão e fogueira na casa de reza  
Figura 75 - *Yvy'ã Poty* apresentando seu coral em escola de Camaquã/RS  
Figura 76 - Cristiano em aula de apicultura  
Figura 77 - Cristiano aplicando os aprendizados na aldeia  
Figura 78 - jogos e danças em espaço interativo da *Yvy'ã Poty*  
Figura 79 - aprendendo a fazer *xipá* (2019)  
Figura 80 - produção de *xipá* (2022)  
Figura 81 - construção de banheiro seco  
Figura 82 - barreamento de casa tradicional (2019)  
Figura 83 - preparo do barro (2022)  
Figura 84 - barreamento da *Opy* (2022)  
Figura 85 - piso do barro com Cristiano (2022)  
Figura 86 - Cristiano alisando o barro na parede da *Opy* (2022)  
Figura 87 - Cristiano e as crianças barreando  
Figura 88 - crianças brincando com *Ta'ã* no barro  
Figura 89 - número de matrículas em Escolas Indígenas 2007-2019  
Figura 90 - matrículas no ensino superior em 2019

## LISTA DE PALAVRAS GUARANI

APUÁ - formato da melancia

ARA YMÃ - tempo velho; estação dos frios e recolhimento

ARÁ PYAU - tempo novo; virada da estação fria para o “verão”, tempo de colheita e abundância; celebração, entre novembro e fevereiro, à colheita do milho, melancia, melão, etc.

AVAXI - milho

AVAXI CUI - farofa feita com milho

AVAXI ETÉ - milho verdadeiro/Guarani

AVAXI JU - milho amarelo

AVAXI MIMOI - milho cozido

COXI - porco do mato

EI - mel

GOMA - estilingue; bodoque

GUYRA - passarinho

JAGUÁ - cachorro

JATE'I - abelha jataí

JEGUATÁ - caminhar coletivo; “vamos caminhar”

JETY - batata doce

JURUÁ - branco; não indígena (homens)

KA'A - erva mate

KAGUEJI - bebida ritual

KARAI - xamã, pajé

KARUMBE - tartaruga

MANDIÓ - mandioca

MBAIPÁ - polenta

MBEJÚ - espécie de tapioca

MBITÁ - polenta de milho verde com água

MBITÁ GUAXU - polenta de milho verde (sem água)  
MBOI - cobra  
MBOJAPÉ - pão; bolo  
NHANDE REKÓ - modo de vivero Ser Guarani  
NHANDERU - Deus; “nosso pai verdadeiro”  
OGUATÁ - caminhar individual; “vai caminhar”, “vou caminhar”  
PETY - tabaco  
PETYNGUÁ - cachimbo de cerâmica ou madeira  
PINDÓ - palmeira de jerivá  
PIXÉ - farinha de milho com amendoim  
REVIRO - prato semelhante a ovos mexidos, composto por farinha de trigo, água, sal e óleo.  
RORÁ - prato semelhante a cuscuz  
TA'Ã - formiga  
TAKUA - taquara  
TEKOÁ - espaço/Lugar onde se estabelecem as aldeias  
TINHORÁ - branca, não indígena (mulheres)  
UERÃ - relativo ao coletivo de outra palavra: tinhorá uerã (mulheres brancas), juruá uerã (homens brancos), mbyá uerã (os Mbyá Guarani)  
XIPÁ - massa de farinha de trigo e de milho, aberta em um disco e frita em óleo ou assada em brasa  
XONDARO - guerreiros Guarani; “linha de frente” das lutas das aldeias  
YAPO - barro  
YY - água  
YY APUÁ NE'E - melancia  
WAWÁ - balanço

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E DA PESQUISADORA .....	19
1.2 SITUANDO A PESQUISA NO ESPAÇO/TEMPO .....	21
1.3 QUESTÕES QUE MOVEM A PESQUISA .....	25
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	30
<b>2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS</b> .....	33
2.1 EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS .....	34
2.2 POPULAÇÕES TRADICIONAIS E AMBIENTE .....	38
2.3 ETNOFLORESTA MBYÁ GUARANI .....	41
<b>3 O TRABALHO DE CAMPO, A TEKOÁ YYREMBÉ E A TEKOÁ YVY'Ã POTY</b> .....	61
3.1 ETNOGRAFIA PELA/NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINAR .....	61
3.2 APRENDIZAGENS INDÍGENAS .....	71
3.3 OS MBYÁ GUARANI .....	84
3.4 TEKOÁ YYREMBÉ - A ALDEIA DA BEIRA DO MAR .....	92
<b>3.4.1 A Yyrembé e Seu <i>Yapo</i></b> .....	<b>114</b>
3.5 TEKOÁ YVY'Ã POTY: A FLOR DA SERRA.....	124
<b>3.5.1 Os Festejos Da Flor Da Serra</b> .....	<b>143</b>
<b>4 APRENDER A(O) CAMINHAR: ALGUNS PONTOS DISCURSIVOS</b> .....	156
4.1 CURRICULARIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM INDÍGENA .....	156
4.2 EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO E ATENÇÃO À CAMINHADA .....	161
4.3 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	175

## 1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação objetiva refletir a Educação Ambiental (EA) nas aldeias Mbyá Guarani *Tekoá<sup>1</sup> Yyrembé* e *Tekoá Yvy'ã Poty*, através de suas respectivas etnoflorestas; se coloca na linha de pesquisa de Fundamentos da Educação Ambiental na medida em que propõe apresentar outros saberes e formas de compreensão e apreensão do mundo e da crise socioambiental vigente.

Pensar a EA junto dos saberes Mbyá Guarani é o que move essa escrita. Mais especificamente, trata-se de aprender e andar junto com os coletivos das aldeias *Yyrembé* e *Yvy'ã Poty*, com foco em suas respectivas etnoflorestas. A participação, a caminhada e o movimento são processos inseparáveis na constituição desta, isso porque, além do processo coletivo que pressupõem, também são fluxos que demandam atenção e consequente aprendizagem. Assim, prioriza-se os processos de formação e de aprendizagem mútua, para além do estado ou resultado final do debate.

Sob essa perspectiva, a pesquisa com os Mbyá Guarani é a rede de relações que promove novos saberes, enquanto a Educação Ambiental, como ciência interdisciplinar, é outra rede de relações promotora de processos de aprendizagem mútua<sup>2</sup>. Dessa forma, a interlocução entre os saberes Mbyá Guarani e a Educação Ambiental é um diálogo complexo, com potencial para gerar novos conhecimentos, novos engajamentos e uma força coletiva na luta para amenizar e resistir aos impactos do Antropoceno<sup>3</sup> no planeta.

Duas noções são fundamentais para a compreensão da leitura que se segue: o *jeguatá* Guarani e a etnofloresta. O *Jeguatá* se apresenta nesta pesquisa como uma noção que se desenvolveu simultaneamente à mesma; é o movimento pelo qual as aprendizagens foram percebidas e proporcionadas. Isso porque o diálogo e a troca junto dos interlocutores foram,

---

<sup>1</sup> *Tekoá*: aldeia Guarani, lugar onde habita o Guarani; será discutido e detalhado mais profundamente no capítulo 3 e nas Discussões.

<sup>2</sup> a partir daqui não utilizaremos a expressão “ensino-aprendizagem” justamente para fugirmos da dualidade e hierarquia entre os atos de ensinar e aprender. Consideramos, principalmente a partir das experiências nas aldeias, que os processos educativos englobam trocas mais complexas que a transmissão e apreensão de informações.

<sup>3</sup> “Talvez a indignação merecedora de um nome como Antropoceno seja a da destruição de espaços-tempos de refúgio para as pessoas e outros seres. Eu, juntamente com outras pessoas, penso que o Antropoceno é mais um evento-limite do que uma época, como a fronteira K-Pg entre o Cretáceo e o Paleoceno. O Antropoceno marca descontinuidades graves; o que vem depois não será como o que veio antes. Penso que o nosso trabalho é fazer com que o Antropoceno seja tão curto e tênue quanto possível, e cultivar, uns com os outros, em todos os sentidos imagináveis, épocas por vir que possam reconstituir os refúgios” (HARAWAY, 2016).

por diversas vezes, realizados em situações de caminhada - como ao conhecer os novos locais ocupados pelas famílias ou andando pelas trilhas e roçados das aldeias; o termo também predomina nos diálogos antropológicos, onde leituras como de Tim Ingold (2015a; 2015b; 2016; 2020), Chiesa (2017), Duarte *et al* (2018), Iared e Oliveira (2017) e outros discutem a caminhada como movimento de abertura à aprendizagem, de percepção e observação no/com o ambiente. Além da construção epistemológica desta pesquisa e de suas referências, a caminhada é aspecto intrínseco ao viver Mbyá Guarani: Ciccarone (2011), Freitas (2018), Jesus (2015), Pradella (2009) e Rodrigues *et al* (2019) são alguns dos autores cujos trabalhos se voltam a apresentar o protagonismo do caminhar (tanto em sentido literal, quanto metafórico, de trajetória e mobilidade) na cosmologia e nas lutas Guarani.

E a segunda noção importante que cabe às apresentações é a de etnofloresta. Este termo não foi trazido especificamente de nenhum autor, mas é construído a partir de uma série de princípios e premissas da Educação Ambiental, da Agroecologia, da Etnologia e do Etnodesenvolvimento; ciências essas - dentre diversas outras - que contribuem teórica e empiricamente nas discussões e problemáticas ambientais e dos povos da terra. Ao discutirmos transdisciplinarmente as relações que os povos originários desenvolvem com/no ambiente - e considerando as especificidades do povo de referência aqui trabalhado - podemos construir e defender espaços de expressão cultural, de luta pela terra, pela autonomia e segurança dos povos indígenas, além de promover o reconhecimento da diversidade e das referências culturais de todo um povo; assim compreende-se a etnofloresta, como este espaço onde o Guarani vive de acordo com sua ancestralidade, com seu presente e futuro.

Metodologicamente, a pesquisa se insere na corrente etnográfica da Educação Ambiental na medida em que prima pela perspectiva da comunidade de referência (Mbyá Guarani) e sua relação de intrinsidade com o meio ambiente (SAUVÉ, 2005). O contato com as aldeias de referência (*Tekoá Yyrembé* e *Tekoá Yvy'ã Poty*) existe desde 2018; contudo, o ingresso no mestrado se deu nos primeiros meses da pandemia de Covid-19 e, por isso, o trabalho de campo precisou ser adiado até 2022. O trabalho de campo foi pensado a partir de visitas quinzenais, revezadas entre as aldeias aos fins de semana, até a conclusão de cerca de 30 dias em campo. Contudo, o cotidiano das aldeias nos “dias úteis”, de rotina escolar, de venda de artesanato, carrega uma outra camada de percepções, compromissos, rotinas, diálogos, etc. Assim, e com a impossibilidade de permanecer por igual tempo em ambas as

aldeias, foram passados 20 dias na *Tekoá Yyrembé* (revezados em 4 visitas de 5 dias) e 5 dias na *Tekoá Yy'ã Poty*<sup>4</sup>.

Tanto o Cacique Eduardo Ortiz (*Yyrembé*) quanto o Cacique João Baptista e seu filho Cristiano Kuaray (*Yy'ã Poty*) foram contatados previamente e informados sobre o objetivo das visitas. As visitas se deram a partir da noção Ingoldiana de observação participante, onde o observador e o observado não têm fronteiras bem definidas, compartilham percepções e questionamentos ao andarem juntos. As conversas, os caminhos até as aldeias, os locais e atividades foram descritos em diário de campo e registrados em fotografias e vídeos. O acompanhamento das atividades se deu dentro da rotina dos interlocutores, seguindo a premissa de que “a hora do Guarani não é a mesma que a do *juruá*” (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022). Portanto, houveram algumas atividades de destaque (como o barreamento da casa tradicional e o plantio no roçado de milho), mas outros dias foram dedicados à brincadeiras com as crianças, conversas vagarosas, confecção de artesanato, descanso assistindo as programações favoritas dos moradores de cada aldeia e nos aquecermos do inverno rio grandino ao pé das fogueiras.

Tanto antes quanto após o trabalho de campo, foi realizada uma extensa leitura de autores e conceitos, além de diversas etnografias - em especial as realizadas junto dos Mbyá Guarani. Nessas aproximações teóricas foram coletadas informações complementares ao campo, experiências e relatos que contribuem para os objetivos e discussões levantadas aqui. Também cabe apontar a contribuição de materiais audiovisuais: algumas imagens foram trazidas de trabalho em campo anterior junto da *Tekoá Yyrembé*, de Daciene de Paula Oliveira (2021); outras fotografias, autorais, são de outros momentos junto dos sujeitos das aldeias e seus ambientes, em visitas anteriores ao ingresso no mestrado; outras são de autoria dos interlocutores, que compartilham momentos importantes com seus amigos *juruá* ou para registrarem nossos momentos nas aldeias (como quando Cacique Eduardo tirou fotos do momento em que plantávamos em seu roçado, dizendo “vou te mandar essa foto no ‘Whats’, pra tu poder provar que botou ‘a mão na massa’”); e por fim, algumas fotos são de autoria de

---

<sup>4</sup> por já ter desenvolvido uma etapa inicial da pesquisa para o TCC do bacharelado em História, o contato com os interlocutores já era estabelecido. As informações e diálogos construídos no campo que compôs a dissertação também são fruto de uma proximidade anterior, o que permitiu chegar a diálogos e aproximações importantes, ainda que com um tempo menor de imersão (no caso da aldeia de Camaquã);

colegas que fizeram parte do barreamento da casa de reza, na *Tekoá Yvy'ã Poty*. Todos os materiais devidamente referenciados em suas legendas.

## 1.1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA E DA PESQUISADORA

Em relação à trajetória como pesquisadora e a construção desta dissertação, são apresentados brevemente alguns antecedentes que contribuíram para essa caminhada: a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso<sup>5</sup>, no bacharelado em História, junto aos Mbyá Guarani - uma fase embrionária desta mesma pesquisa, com elementos que ganharam outras perspectivas a partir da elaboração do pré projeto de dissertação e, posteriormente, do ingresso no mestrado em Educação Ambiental.

Ainda, antes do ingresso na pós-graduação, a partir das disciplinas de História Ambiental, Educação Ambiental e História da Cultura Indígena, cursadas ao longo da graduação, alguns questionamentos referentes à ligação dos povos tradicionais com o meio ambiente vieram à tona. Indagações essas que foram alavancadas após algumas visitas a aldeias Mbyá Guarani do estado, resultando no Trabalho de Conclusão de Curso. O TCC, com trabalho de campo realizado ao longo de 2018 e 2019, objetivou apontar e analisar a ligação indígena com o meio ambiente através da etnofloresta, portanto, para tal, foram utilizados autores, conceitos e ciências diversas, além de registros audiovisuais do dia a dia das aldeias, nos plantios, na rotina escolar, nas rodas de conversa e eventos xamânicos.

Ainda sobre o trabalho da graduação, esse se amparou na interdisciplinaridade como um meio crucial de abordar as questões diversas que se sobressaíam ao longo da pesquisa. Segurança alimentar, retomada e demarcação de territórios, economia e trabalho nas aldeias, agronegócio como ameaça direta às práticas e relações tradicionais sobre/com a terra, políticas de liberação de uso de agrotóxicos e cosmologia Guarani são alguns dos temas mais presentes nas conversas entre indígenas e não-indígenas nas aldeias. Isso tudo permeando o assunto principal da pesquisa - a etnofloresta Mbyá como meio de resistência e manutenção cultural - o que também demandou uma revisão bibliográfica de estudos etnobotânicos e de

---

<sup>5</sup> MARTELLO, Juliana. **Combatendo a serpente originária que suja o leito da terra**: etnofloresta Guarani viabilizando o futuro. Orientado por: Marlon Borges Pestana. 2019. 45 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação de bacharelado em História) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

sistemas agroflorestais (SAF 's) (interdisciplinaridade essa que se fez presente como aspecto fundante na compreensão da Educação Ambiental na/para este trabalho).

Também se faz imprescindível falar sobre a experiência como integrante do Núcleo de Estudos dos Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos (NECO). Desde 2019 as leituras e encontros desse grupo têm contribuído enormemente para a ampliação de discussões e possibilidades em torno de temas indígenas, da saúde, da teoria antropológica, artes, da virada ontológica, Educação Ambiental, comunidades pescadoras, feminismos, xamanismo, cosmovisões, Antropoceno, etc<sup>6</sup>.

Além dos aportes proporcionados pelo NECO, também destaco as disciplinas de Ambientes e Aprendizagens (PPGEA/FURG), cursada no 2º semestre de 2020, onde discutimos as Epistemologias Ecológicas na discussão sobre as dicotomias modernas, as relações entre humanos e não humanos, parentesco multiespécies e a Educação Ambiental a partir de formas diversa de habitar o mundo. Também a disciplina de Antropologia Ambiental, do Prof. Dr. Jean Segata, cursada na modalidade de Aluna Especial do curso de Pós Graduação em Antropologia Social, da UFRGS. Nesta, o foco esteve em debates sobre natureza e ecologia, políticas ambientais, ativismos e resistências, todas as discussões elaboradas em relação ao Antropoceno na América Latina e Caribe.

Outra importante atividade acadêmica para a concepção desta pesquisa foi a participação e organização do Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA). O evento acontece desde 2008, organizado por discentes do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental/FURG e tem o intuito de dialogar, expor e trocar experiências no campo da Educação Ambiental em suas mais diversas esferas. Inicialmente a participação se deu através da apresentação da pesquisa em Grupos de Trabalho e posteriormente, a partir do ingresso na pós graduação, também como integrante da comissão organizadora do evento. O principal valor relativo ao evento, que transpassa esta pesquisa, desde sua constituição, é a comunicação; o “diálogo” está presente já em seu nome e percorre todas as atividades que o

---

<sup>6</sup> Além da proposta dos encontros baseados em leituras prévias, o grupo também elabora e participa de encontros com outros grupos de pesquisa, leitura e/ou observatório (como o Observatório dos Conflitos Urbanos e Socioambientais do Extremo Sul do Brasil y Este del Uruguay, com o Grupo Transaberes ou, ainda, o encontro com o Prof. Dr. Rogério Rosa sobre a origem da Lua, constelações e o Saci Pererê), atividades em disciplinas da graduação e pós graduação (como a apresentação de pesquisas vinculadas ao NECO em aulas de Etnologia e Antropologia do curso de Bacharelado em Arqueologia ou na disciplina de Ambientes e Aprendizagens, ministrada no PPGEA/FURG).

compõe: palestras, rodas de conversa, grupos de trabalho, minicursos, oficinas, anais de resumos e artigos e a Mostra Latino Americana de Arte e Educação Ambiental (MOLA). Tudo é elaborado com foco na troca de saberes, experiências e formas de expressão que se comuniquem e entrelacem não só à comunidade acadêmica, mas também à comunidades de pescadores, indígenas, quilombolas, organizações de mulheres, de ativistas, ambientalistas, professores, sindicalistas, artistas, comunidade LGBTQIAP+ e tantas parcelas sociais que têm a contribuir para a construção de uma Educação Ambiental mais inclusiva e comprometida com uma sociedade mais sustentável e horizontal.

Não obstante à experiência acadêmica, a compreensão de diversos fundamentos que permeiam a retomada dos povos indígenas de suas terras ultrapassam a compreensão disciplinar ou curricular convencional. As políticas econômicas e institucionais que recaem sobre os povos indígenas, os diferentes estilos de ocupação dos territórios, as condições políticas e econômicas das aldeias trabalhadas, as diferentes formas de apropriação e distribuição das riquezas e dos chamados recursos naturais, além da própria compreensão dos Mbyá Guarani sobre o que é o meio ambiente, só são possíveis através da interlocução e troca de saberes.

## 1.2 SITUANDO A PESQUISA NO ESPAÇO/TEMPO

A escrita desta dissertação se iniciou, infelizmente, durante a maior crise sanitária que nossa geração já enfrentou. A pandemia de Covid-19, até novembro de 2022, já havia matado mais de 600 mil pessoas, só no Brasil; desse total, 1324 pessoas eram indígenas, segundo dados do boletim epidemiológico do Ministério da Saúde; além dos óbitos, houveram 75678 casos confirmados e 162 povos atingidos pela doença (BRASIL, 2022).

Esses números e o que eles representam para os povos indígenas não pode, de forma alguma, ser esquecido ou minimizado; suas causas refletem problemáticas históricas, iniciadas ou agravadas a partir do processo de expansão europeia do século XVI. E por essa razão é que a dura realidade social, política, sanitária, educacional e identitária dos povos indígenas brasileiros é registrada aqui. A pandemia do novo coronavírus é devastadora para as populações indígenas; os hábitos coletivos desses povos facilitam a transmissão da doença, seguida da falta de acesso aos centros de atendimento e tratamento.

Edson Kayapó, em diálogo construído em torno dos Saberes Indígenas e Educação Escolar no Brasil, denuncia que os missionários - especialmente evangélicos -, as madeiras e as mineradoras, que invadem os territórios indígenas, são vetores de transmissão da doença (SABERES, 2021). Esses atores sociais, invadem os territórios indígenas com objetivos de exploração, desapropriação ou evangelização, carregando consigo ou em si o vírus SARS-CoV-2, contaminando as famílias alcançadas que, já em vulnerabilidade social e tendo de lutar contra a expropriação de suas terras, encontram todo tipo de dificuldade para chegar a postos de saúde, UTI-COVID, hospitais de emergência, etc.

Essas parcelas da sociedade são destacadas aqui como “atores sociais” pelo protagonismo que vêm ganhando a partir da ascensão do neoliberalismo e da camada política de extrema direita. Isabel Carvalho, no artigo “A pesquisa em Educação Ambiental: perspectivas e enfrentamentos” (2020), que sintetiza as reflexões elaboradas em mesa redonda do X Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), de 2019, aponta o escravagismo e o patrimonialismo colonial como uma herança responsável pelas profundas desigualdades sociais e fragilidade da democracia brasileira (CARVALHO, 2020, p. 44). Além dos pontos estruturais, Carvalho também lembra que presenciamos, em 2018, a eleição de um chefe de Estado, líder do Poder Executivo, “comprometido com a desregulamentação da economia, privatização de setores estratégicos, supressão dos investimentos em educação e pesquisa, e sucateamento dos organismos e políticas ambientais” (*ibidem*). O empenho na política de desmonte dessas estruturas foi percebido tão cedo quanto o início do acirramento dos conflitos territoriais, ambientais e sociais relativos aos povos indígenas.

Apenas em 2019, houve um aumento de 29,5% no desmatamento, sendo que grande parte das áreas desmatadas pertencem a áreas de proteção ambiental. No mesmo período, o Ministério da Agricultura liberou o registro de 474 agrotóxicos, batendo o recorde dos últimos anos. Quanto à pesquisa, conforme relatório elaborado pela Comissão de Financiamento à Pesquisa e de Política de Ciência da SBPC, os investimentos realizados pelo CNPq, em 2018, retrocederam a patamares praticados vinte anos antes. Já os investimentos efetuados em instituições variadas de ciência e tecnologia pela Finep, em 2018, recuaram a patamares equivalentes aos de 2003 (CARVALHO, 2020, p. 44-45).

Historicamente, sabemos que essa não é a primeira epidemia que enfrentamos<sup>7</sup> e, também, que enfrentar doenças causadas por *jurua*<sup>8</sup> não é, de forma alguma, uma novidade para os povos indígenas.

No documentário “Guerras do Brasil”, o líder indígena Ailton Krenak descreve de forma bastante categórica, as condições nas quais os primeiros colonizadores europeus chegaram às terras americanas: famélicos, doentes e fedendo (GUERRAS, 08:04). As doenças que acompanhavam esses indivíduos eram as mais diversas e jamais enfrentadas pelos povos indígenas que aqui viviam. Ao contrair tais doenças, mesmo as mais comuns para os europeus, mas para as quais não tinham imunidade, esses indígenas acabavam por morrer. Kayapó complementa:

historicamente os povos indígenas foram muito massacrados por epidemias produzidas pelos colonizadores, como no século XVIII, em que os povos amazônicos foram abatidos por uma epidemia de sarampo que matou mais de 50 mil indígenas na região; ou uma epidemia que abateu o povo Canela no município de Caxias, do Maranhão, em que milhares de pessoas foram mortas. Epidemias que chegavam através de presentes, de roupas contaminadas, cobertores contaminados, alimentos contaminados, como a epidemia que abateu o povo *Urubu Ka'apor*, no Maranhão, no final do século XIX, que quase exterminou todo o povo (SABERES, 2021, 15:13).

Após a denúncia dos massacres e epidemias que já assolaram os povos indígenas, Kayapó ainda apresenta um histórico dos juízos que já pousaram sobre os povos originários brasileiros: os primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil acreditavam que os indígenas não eram gente; depois, através de uma bula papal, os indígenas passaram a ser considerados gente, porém inferiores, seguidores do diabo e dos males, descendentes dos filhos desgarrados de Noé, que se embriagavam e tiravam as roupas - numa comparação racista e anacrônica entre histórias bíblicas cristãs e os hábitos de nudez e ausência de um Deus cristão (*ibidem*).

Seguiu-se, então, para a doutrina do “índio cidadão”, implantada por Marquês de Pombal, onde os povos indígenas passariam a receber uma “educação para a cidadania”, os transformando em trabalhadores braçais; seria uma educação voltada para a formação técnica desses trabalhadores, que deveriam trabalhar para produzir, vender e se sustentar a partir de

---

<sup>7</sup> BARATA, Lurdes. As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade. FMUL - Revista da Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa, Lisboa, ed. 99, março 2020. Disponível em As Epidemias e as Pandemias na História da Humanidade | Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa. Acesso em 29 set 2021.

<sup>8</sup> não indígenas

suas vilas (não mais aldeamentos, que haviam sido proibidos junto dos nomes indígenas, casas coletivas, fogueiras, etc.) para a Coroa. Lembrando que nesse período estava em curso um processo industrial bastante avançado, portanto esse documento (o Diretório dos Índios) visava enquadrar os povos indígenas no modelo socioeconômico capitalista. Quando o Diretório dos Índios foi abolido, os indígenas foram considerados parte integrados e parte órfãos ou incapazes, de acordo com a coroa portuguesa (*ibidem*).

Já no século XIX, o Brasil se tornou independente e criou uma constituinte<sup>9</sup> que pensava o país como tal. Nessa constituinte debateu-se sobre os povos indígenas, onde José Bonifácio discursou sobre o que chamou de “os Índios bravos do império do Brasil”, alegando que os povos indígenas não podiam ser considerados brasileiros porque não eram integrados e sim preguiçosos e traiçoeiros, repetindo a perspectiva da barbárie, proferida pelos jesuítas anteriormente; o documento afirmava que os indígenas precisavam ser civilizados para se tornarem cidadãos (*ibidem*).

Essa constituinte foi dissolvida e substituída pela Constituição de 1824<sup>10</sup>, elaborada por Dom Pedro I, que ignorava os povos indígenas, assim como a segunda constituição<sup>11</sup> brasileira, já em contexto de república, em 1891. A partir do apontamento desse histórico, Edson Kayapó aponta que o Estado brasileiro tentou extinguir os povos indígenas à força, lembrando ironicamente de “profecias” do final do século XIX, em que cientistas renomados teorizavam que os povos indígenas seriam inevitavelmente extintos por conta de sua incapacidade de acompanhar o progresso nacional. Assim, juridicamente e cientificamente, os povos indígenas estavam sendo invisibilizados, enquanto a literatura, ideologicamente, dava conta destas pessoas como seres passivos, ordeiros, que amavam os colonizadores e que sonhavam em se tornar europeus, endossando o objetivo colonizador (*ibidem*).

Esse histórico estrutura a concepção de que a Coroa portuguesa criou, desde a sua chegada, relações de dominação e exploração sobre os povos indígenas; e, posteriormente, o Estado brasileiro acabou por administrar e gerir de forma a fazer a manutenção de muitas dessas relações e interesses coloniais sobre os povos que sobreviveram aos massacres anteriores.

---

<sup>9</sup> disponível em [11nq.com/fjSkM](http://11nq.com/fjSkM) . Acesso em 16 out 2021.

<sup>10</sup> disponível em Constituição24 . Acesso em 16 out 2021.

<sup>11</sup> disponível em Constituição91 . Acesso em 16 out 2021.

### 1.3 QUESTÕES QUE MOVEM A PESQUISA

A monocultura, a perda da biodiversidade, o desmatamento e o uso indiscriminado de agrotóxicos - que também acabam por poluir o solo, as águas, e o ar - estão fortemente ligados à desvalorização dos saberes e territórios tradicionais. Os povos indígenas, tendo passado por constantes ataques (diretos ou indiretos; às suas vidas e às suas culturas) ao longo da história pós invasão europeia, tiveram seus territórios invadidos, desmatados, vendidos e exauridos. Viram várias etnias desaparecerem, por guerras, epidemias ou após serem expropriadas de suas terras e, conseqüentemente, serem impedidas de praticar sua cultura.

Gersem Luciano Baniwa, no material produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, da Organização das Nações Unidas (ONU), fala sobre os povos indígenas do Brasil:

O segredo da capacidade de auto-sustentação está na profunda interdependência entre o mundo da natureza – algo vivo, composto por vegetais e animais, pedras, serras, rios – e o mundo dos homens. A sustentabilidade ambiental que garante a sustentabilidade físico-cultural dos povos indígenas fundamenta-se na condição de conhecer e respeitar a natureza (BANIWA, 2006, p. 189-190).

Mesmo tendo resgatado muitos direitos com a Constituição de 1988, indígenas brasileiros têm visto essas conquistas retrocedidas ao longo dos últimos anos. Vários modelos agrários ao longo da história brasileira foram responsáveis pela deterioração da vida dos povos do campo, a exemplo: as capitânicas hereditárias do período colonial, a Revolução Verde como ideologia produtiva disseminada nas décadas de 1960 e 1970 e, mais recentemente, as políticas neoliberais que influenciam no aumento da exploração e degradação ambiental.

Edson Kayapó, no III Ciclo de Debates Decolonizadores<sup>12</sup>, denuncia a realidade socioambiental de muitos povos indígenas brasileiros afetados pelas ideologias capitalistas/neoliberais que se fortaleceram nos últimos anos:

Forças anti indígenas históricas estão por aqui, os antigos donos das capitânicas hereditárias se apresentam hoje como senhores do agronegócio, que é uma categoria extremamente ideológica para interpretar o que efetivamente isso significa: exploração do trabalho, acúmulo de riqueza na

---

<sup>12</sup> Projeto do Programa de Extensão "Línguas e Educação Antirracista", do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

mão de poucas pessoas e o estabelecimento sistemático do latifúndio (SABERES, 2021).

Essa exploração do trabalho e da terra pousa sobre os Mbyá Guarani e tantos outros povos na medida em que estes precisam de áreas biodiversas, tanto em fauna e flora, quanto em tipos de solo e de água. Tais áreas são fundamentais para a reprodução física e cultural do grupo ou, como dizem os Mbyá Guarani, para viverem de acordo com a sua cultura. Portanto, um ataque à biodiversidade os impede de praticar seu modo de viver. Contudo, como apontado pelo Cacique João Baptista, a luta indígena fortalece e salva não apenas os povos indígenas, mas o planeta inteiro, por isso da importância de nos aliarmos a essas lutas por retomada de terras, de preservação da natureza, etc.

As problemáticas apontadas acima compõem um processo de relação predatória entre humanos e planeta chamado Antropoceno. Sobre os impactos do Antropoceno, com base nas dualidades apontadas acima, há duas referências principais: Donna Haraway e Marisol de La Cadeña. No texto “Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno: fazendo parentes” (2016) Donna Haraway aponta que os processos antrópicos tiveram efeitos planetários desde que nos reconhecemos como espécie e investimos em agricultura de larga escala; a autora também afirma que a importância de nomear o período do Antropoceno está na relação entre a escala, a taxa/velocidade, a sincronicidade e a complexidade dos fenômenos sistêmicos que o definem:

Trata-se de mais do que “mudanças climáticas”; trata-se também da enorme carga de produtos químicos tóxicos, de mineração, de esgotamento de lagos e rios, sob e acima do solo, de simplificação de ecossistemas, de grandes genocídios de pessoas e outros seres etc., em padrões sistemicamente ligados que podem gerar repetidos e devastadores colapsos do sistema. A recursividade pode ser terrível (HARAWAY, 2016, p. 139).

Esses processos exploratórios são baseados no barateamento da natureza e têm sustentado a extração e produção no e do mundo contemporâneo. A autora ainda cita Anna Tsing na explicação de que o Holoceno foi um período em que existiam locais de refúgio para a diversidade cultural e biológica, enquanto a dimensão devastadora do Antropoceno seja justamente a extinção desses refúgios; essa extinção causa a destruição irreversível não só de pessoas, mas dos mais diversos seres que habitam esse mundo (*ibidem*).

Já Marisol de la Cadeña, no artigo “Natureza incomum: histórias do antrope-cego” (2018), afirma que o Antropoceno, para o meio acadêmico, diz respeito à era em que os humanos correspondem a uma força geológica capaz de destruir o planeta e vai além ao chamar essa condição de Antrope-cego. O termo utilizado por Marisol se refere tanto às práticas e aos praticantes da erradicação que causam, quanto aos “desobedientes” do modelo humano em questão:

Como um processo organizado de destruição – às vezes por meio de uma assimilação oferecida benevolmente –, o antrope-cego incluiu e continua a incluir uma guerra silenciosa travada contra entidades e práticas mundiais que ignoram a separação de entidades em natureza e cultura. [...] A invenção da política moderna secularizou o antagonismo: a guerra contra a insubmissão quanto à distinção entre Natureza e Humanidade foi silenciada; mas continuou em nome do progresso e contra o atraso, o mal que substituiu o Diabo (CADEÑA, 2018, p. 101).

A partir dessas colocações a autora debate o extrativismo como a materialidade do Antropoceno na América Latina, analisando o caso de el Baguazo no conflito entre as perspectivas dos AwajunWampi e do Estado peruano sobre o mesmo território. Também problematiza a detenção de discurso, as forças estatais e corporativas aliadas no silenciamento de povos “desobedientes ao *antropos*”, a magnitude das novas tecnologias no desenvolvimento do extrativismo e os impactos ambientais de diversas formas de extração, remoção e “amputação ecológica” (CADEÑA, 2018).

Outro ponto importante para reflexão das problemáticas que atingem os povos indígenas é a escolarização desses povos. A educação escolar é vista sob diversas perspectivas por parte das lideranças indígenas e cientistas do tema. Aqui serão apresentados alguns desses pontos e perspectivas que possam enriquecer a discussão.

Edson Kayapó, ainda no debate sobre saberes indígenas e educação escolar no Brasil, cita o texto “Desaprendendo na Escola”, de José Bessa<sup>13</sup>, para apontar a infelicidade de um pajé Huni Kuin (ou Kaxinawá) que dizia à antropóloga que lá pesquisava que o jovem que passava diante deles não sabia nada sobre as histórias e a língua Kaxinawá porque tinha frequentado a escola. Com isso, Kayapó critica a escolarização como uma “agência de massacre, de genocídio, de epistemicídio, de etnocídio” (SABERES, 2021).

---

<sup>13</sup> crônica disponível em Site Taquiprati - Desaprendendo na escola, 2013. Acessado em 21 set. 2021.

Os currículos escolares precisam ser repensados, assim como seus discursos em torno da história e da cultura indígena; é preciso um esforço conjunto para que a educação escolar, num geral, reconheça a diversidade social, linguística, cosmológica e espiritual dos povos. Assim reconhecendo suas agências e distanciando-se dos preconceitos que congelam os indígenas brasileiros nos séculos iniciais da colonização e das narrativas de invisibilização que já não dão conta de explicar o passado colonial e suas consequências estruturais na sociedade brasileira.

Sobre os processos de aprendizagem do povo Kayapó, Antonella Tassinari, no artigo “Concepções indígenas de infância no Brasil” (2007), aponta, como outro aspecto a respeito dos processos de aprendizagem:

O processo de aprendizagem Kayapó envolve não só a transmissão de saberes, mas o fortalecimento dos órgãos sensoriais, ou seja, fabricar os corpos e as pessoas. O processo transcorre com informalidade e cotidianamente, mas há certas habilidades que só podem ser ensinadas por especialistas em processos mais formais, e são as crianças e jovens que tomam a iniciativa de procurá-los. Há, portanto, uma autonomia na seleção do que se quer aprender. [...] os processos de aprendizagem não retiram as crianças do mundo, ao contrário, é a visão de tudo que possibilita a aprendizagem. Ao mesmo tempo, os Kayapó dizem que “nada sabem porque são crianças”, referindo-se ao fato de ainda não terem os órgãos desenvolvidos para compreender tudo. Nos dois casos, a criança é respeitada como sujeito de sua própria educação (TASSINARI, 2007, p. 14-15).

Ainda sobre a escolarização indígena, o cacique da *Tekoá Yvy'ã Poty*, João Baptista, contou em roda de conversa, em novembro de 2018, que as crianças da aldeia só frequentavam a escola por vontade própria, por acreditar que o aprendizado só acontece se as crianças estiverem dispostas a ouvir e aprender. Além disso, apontou o conflito ideológico de se ter escolas para indígenas em que os professores são *juruás*, isso porque acredita que a valorização e continuidade de sua cultura é colocada à prova quando as crianças são, de certa forma, forçadas a aprender o português para poderem se comunicar com a professora ou para poderem ler e escrever (BAPTISTA, 2018).

Os ensinamentos que os indígenas consideram essenciais à vida (como o respeito mútuo, plantar, pescar, caçar, respeito a todos os seres da natureza, rituais de reza e de conexão com seus ancestrais) não estão inclusos nos planos pedagógicos convencionais, o que acaba por gerar uma contradição na percepção dos jovens que, na escola convencional,

acabam por aprender e ter de praticar um conjunto de técnicas e valores que nem sempre são praticados no seu dia a dia e vice-versa. Assim, o cacique concluiu sua fala afirmando que o currículo não-indígena implantado nas escolas com alunos indígenas acaba se tornando uma forma de extermínio da sua cultura no momento em que apresenta suas perspectivas sobre o mundo como verdadeiras, como superiores tecnologicamente ou como únicas opções viáveis de se viver neste mundo, levando muitos jovens a deixar de lado os conhecimentos e práticas ancestrais de seu povo (BAPTISTA, 2018).

Destaca-se que, atualmente, a escola da aldeia *Yvy'ã Poty* conta com uma professora *tinhorá*<sup>14</sup> (funcionária do município onde a aldeia se encontra) e dois professores indígenas Guarani, moradores da aldeia que “nasceram com o dom e a vontade de serem professores e ensinarem as crianças, fortalecendo os jovens indígenas e preparando eles para lidar com o mundo fora da aldeia” (CRISTIANO KUARAY, 2022).

Outra importante crítica em relação à escolarização indígena está na obra “Experiências de Assistência Técnica e Extensão Rural junto aos Povos Indígenas: O Desafio da Interculturalidade” (ARAÚJO, VERDUM, 2010), onde o pesquisador da UnB e servidor da FUNAI (no período da publicação) Carlos Antônio Bezerra Salgado, no capítulo “Caxêkwyj: Educação Agroambiental na Terra Indígena Krahô”, aponta:

A pedagogia indígena traz em si elementos tão próximos à natureza, que a própria vida se confunde com o apreender viver. Na sua concepção natural está a possibilidade de todos serem, em graus variados, educadores de seus saberes aprendidos em fazeres, e assim o são, todos os indivíduos, capazes de auxiliar a compreensão dos outros pela manifestação ontológica de seus saberes. Através do exemplo, do prático, do descobrir, da transformação do saber em fazer, surge a pedagogia indígena perpetuada em rituais ancestrais realizados cotidianamente pelos mestres indígenas. A escolarização da educação, induzida pelas políticas públicas, missionárias e outras, destinadas aos povos indígenas, desconsidera a educação tradicional indígena como forma de manutenção do saber. Como política pública, a educação escolar indígena leva os povos indígenas a referenciar a escola como o principal momento de educação para seus filhos, marginalizando e fragilizando todas as formas ancestrais de educar (ARAÚJO; VERDUM, 2010, p. 264).

Salgado ainda complementa: “até certo tempo se compreendeu a natureza com ênfase na sua dimensão ‘sagrada’, como a ‘Mãe Natureza’ provedora e parideira, de onde tudo surge” (*ibidem*, p. 261). Especificamente a partir do processo de colonização das américas, o

---

<sup>14</sup> mulher não indígena.

desmantelamento da perspectiva sagrada da natureza significou a violação de sua integridade e dos limites que precisavam ser mantidos para o processo de ressurgimento e renovação da vida natural. Ainda assim, essa perspectiva de sacralidade ainda é manifestada entre diversos povos indígena no Brasil (*ibidem*).

Discussões e apontamentos críticos são essenciais na construção de realidades mais inclusivas e sustentáveis. Contudo, como já colocado, também se faz necessário apontarmos outras formas de percepção da escola em relação e a partir dos povos originários. Uma destas perspectivas - que vêm crescendo ao longo da difusão comunicativa de lideranças indígenas nas mais diversas plataformas - é a de apropriação e instrumentalização da escola como ferramenta de luta para as causas indígenas.

Exemplo de apropriação e reinterpretação da escola é o engajamento do cacique Eduardo Ortiz (da *Tekoá Yyrembé*) em frequentar a escola e promover os estudos de todos os jovens da aldeia. O cacique tem frequentado a Escola Estadual de Ensino Médio Silva Gama, no turno da noite, no mesmo bairro onde reside, concluindo o ensino fundamental na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). No mês de julho de 2022 concluiu outro semestre letivo e foi aprovado para realização do nono ano do ensino fundamental. Pretende, ao fim do segundo semestre letivo de 2022, adquirir seu certificado de ensino fundamental e seguir os estudos do ensino médio.

É a partir da compreensão dessas problemáticas que se propõe a construção de novos saberes, como uma potencialidade de superação dos dualismos modernos que permeiam nossas relações, direta ou indiretamente. Para isso, segue-se uma perspectiva de educação Ingoldiana, que propõe a superação dos protocolos institucionais que têm o ensino como uma entrega de conteúdos e a aprendizagem como a assimilação desses conteúdos. Ambas as propostas se põem a pensar para além das oposições cultura X natureza, corpo X mente, saber X ser, etc., afinal os modelos científicos que tivemos nos últimos dois séculos falharam de forma significativa no diálogo com outras formas de relação.

#### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esse trecho da dissertação se deteve a apresentar a pesquisa, seus objetivos, a interlocução com os Mbyá Guarani como uma potencialidade de engajamento acadêmico e de

luta no sentido do enfrentamento da crise socioambiental atual. Também foi apresentada a trajetória da pesquisa, as contribuições do Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos (NECO) e do Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA) para a mesma. Por fim, a pesquisa foi contextualizada histórica e socialmente, levantando os principais pontos que a justificam.

O próximo capítulo é referente aos aportes teóricos e conceituais que sustentam essa pesquisa. Em primeiro lugar apresentando o caminhar Mbyá Guarani interligado ao seu sentido cosmológico; a caminhada é relacionada a algumas importantes questões a partir não só da Etnografia, mas também de revisão bibliográfica para, dessa forma, abarcar contribuições de diferentes autores e de outras experiências de campo junto aos Mbyá.

Ainda dentro de Bases Teóricas e Conceituais, as Epistemologias Ecológicas serão apresentadas como aporte conceitual através do qual construímos nosso aprendizado com os diversos seres que compõem o ambiente; além disso, dentro das Epistemologias Ecológicas, são apresentados alguns autores indígenas, com perspectivas confluentes em torno das alianças e aprendizagens com/no ambiente.

Na sequência, compreenderemos a ligação das populações tradicionais com/no ambiente. Ingold e Kurttila (2018) se fazem imprescindíveis para a noção de conhecimento produzido através do habitar (que é conectado ao *nhande rekó* Guarani). A partir dessas compreensões, a Etnofloresta Guarani é apresentada desde seus pilares na Agroecologia até as perspectivas industrializadoras às quais são problematizadas aqui. Também temos algumas experiências etnoflorestais junto da preservação do modo de ser Guarani.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação das aldeias. O trabalho de campo, a Etnografia, a sensorialidade e a observação participante são mais profundamente discutidos para, na sequência, as aldeias serem apresentadas. Neste trecho também aprofundamos a discussão em torno das aprendizagens indígenas - tópico indispensável para a discussão da aliança entre as ciências acadêmicas e os conhecimentos tradicionais.

Também temos a apresentação dos Guarani e, nos tópicos relativos a cada aldeia, temos a apresentação de seus sujeitos, das trajetórias que as famílias percorreram até o espaço que ocupam atualmente, das aproximações e particularidades de cada *Tekoá*. Esse é o trecho onde a observação participante se faz mais presente, contando com fotos, mapas, descrições e vivências de/em cada aldeia.

O quarto capítulo apresenta uma discussão em torno da curricularização das aprendizagens indígenas para, em seguida, apresentarmos a Educação da Atenção aliada ao *jeguatá*<sup>15</sup>, na construção de novos e potentes saberes junto da Educação Ambiental.

---

<sup>15</sup> caminhar coletivo;

## 2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Neste capítulo nos deteremos mais profundamente nos conceitos e perspectivas que orientam e acompanham esta pesquisa, os emaranhamentos que compõem os saberes e vivências descritos. As Epistemologias Ecológicas (STEIL; CARVALHO, 2014) nos dão suporte para compreendermos a não dualidade entre as relações, o ambiente e a produção de conhecimento; ou ainda, como nos aponta Iared (2018), as Epistemologias Ecológicas “encorajam um movimento ecologizado e problematiza a não simetria entre humanos e não humanos”. E ainda - como os próprios autores das Epistemologias Ecológicas nos apontam - o antropólogo Tim Ingold contribui aqui através de sua proposta de diluirmos as fronteiras entre pesquisador e pesquisado; de - mais do que nos colocarmos - nos percebermos como sujeitos desses emaranhamentos generativos.

Além de Carvalho, Steil e Ingold, também temos as considerações dos autores indígenas Ailton Krenak e Vanessa Watts-Powless, apresentando suas concepções em torno da separação sujeito-natureza-conhecimento. As definições de “ambiente” e de “populações tradicionais” também se fazem imperativas para chegarmos à compreensão da “etnofloresta”. Assim, as referências trazidas aqui são unidas ao trabalho de campo (descrito mais profundamente no capítulo 3) junto aos Mbyá Guarani, na proposta de uma Educação Ambiental aliada aos saberes desse povo.

Entrelaçada à etnofloresta, ao trabalho de campo, à Educação Ambiental (e, por que não, à constituição desta pesquisa), temos a noção do “caminhar”. Diversas são as pesquisas focadas na mobilidade Guarani, no Jeguatá ou no Oguatá<sup>16</sup> (que Cristiano Kuaray, interlocutor da *Tekoá Yvy’ã Poty*, nos aproxima de uma tradução: “Jeguatá” é caminhar com sentido coletivo, como “vamos caminhar”; enquanto “Oguatá” é o caminhar de sentido individual, como “vou caminhar” ou “vai caminhar”). Já Suzana Cavalheiro de Jesus complementa:

*Jeguatá* é um substantivo traduzido como caminhada. Costuma também ser referenciado como verbo (*guata*), conjugado em terceira pessoa, *oguata*. Segundo os Mbyá configura-se em um ensinamento que perpassa de geração em geração, que os mantém unidos, solidificando laços de parentesco. Esta mobilidade une não somente espaços territoriais, mas cosmológicos (JESUS, 2015, p. 29).

---

<sup>16</sup> CICCARONE, 2011; RODRIGUES *et al*, 2019; PRADELLA, 2009; FREITAS 2018.

A caminhada tem profundo sentido cosmológico para os Guarani; além de *Nhanderu Tenondé* (nosso pai verdadeiro) ter criado o milho através da própria caminhada, o movimento também faz parte de processos importantes, como a cura do luto e a retomada e reconhecimento de territórios:

Quando acontece alguma coisa, morre criança, no acampamento, tristeza vem e faz o coração pesado, *teko axy* [é uma existência imperfeita]. Então pega o *petyngué* [caximbo] e espera. Espera vir sonho, o *karái* ou outro sonho, e no sonho chega conselho de *Nhãnderú*. Vai por aqui, por ali, *jeguata* porã, então o coração mais leve. *Nhãnderú* mostra o caminho e cada um anda diferente, pelo sonho vai sabendo o caminho por onde tem que passar (PRADELLA, 2009, p. 105).

Com isso, o caminhar se faz presente teoricamente, cosmologicamente e também metodologicamente, visto que, como veremos na descrição da observação participante, o diálogo (verbal ou não) com os interlocutores, por muitas vezes, tem como pano de fundo as caminhadas pelas aldeias e suas trilhas.

Com isso, temos o movimento (caminhar) e o ambiente (etnofloresta) através/nos quais os objetivos propostos se dão.

## 2.1 EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

A construção desta pesquisa objetiva a interlocução entre os saberes, práticas e relações dos Mbyá Guarani com/na sua etnofloresta e os aportes teórico metodológicos que fundamentarão essa discussão. Essa interlocução é tida a partir de sua potencialidade de construção de novos saberes, articulados no sentido de debater e transformar as problemáticas apresentadas na introdução.

Os Mbyá Guarani, os contextos cultural, econômico, político e social moderno capitalista, a etnofloresta das aldeias *Yyrembé* e *Yy'ã Poty*, as pesquisas acadêmicas que antecederam a esta e tantos outros fatores compõem um fluxo generativo de relações que se afetam entre si (CARVALHO, 2014, p. 75). Assim como Ingold, no prólogo do livro *Estar Vivo*, considera e descreve o ambiente, as condições e a atmosfera que compuseram a escrita

do livro, considera-se que é necessário estar imerso e engajado no mundo; ou como Carvalho e Steil explicam as Epistemologias Ecológicas<sup>17</sup> (necessariamente no plural):

As epistemologias ecológicas contrapõem-se à perspectiva representacional. Partem de uma premissa compartilhada de que os significados, os conceitos e as abstrações que resultam do processo do conhecimento não constituem um mundo à parte em relação à matéria e às coisas. Conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo, e não uma prerrogativa humana que se processaria no espaço restrito da mente como uma operação racional. Torna-se, assim, impossível dissociar a mente do corpo, a cultura da natureza, o conhecimento da experiência. Para conhecer, a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria e no mundo através do engajamento contínuo no ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 164).

As Epistemologias Ecológicas convergem com os xamanismos ameríndios na medida em que desconsideram a absolutização das ciências modernas e suas prerrogativas e métodos.

Ao mesmo tempo, ambos apontam para um ideal epistemológico que, longe de reduzir o ambiente à condição reificada de objeto, sem vida ou intencionalidade, vai em direção contrária: a da sua subjetivação. Esta crítica ao distanciamento epistemológico com que opera a ciência moderna aparecerá de uma forma ainda mais radical em Tim Ingold, que propõe um novo paradigma que retira o pesquisador da sua posição de observador externo de um mundo de objetos fixos e o situa na convergência de linhas e fluxos de materiais que o atravessam e o constituem como uma unidade generativa que chamamos mundo ou ambiente (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 167).

Outros autores, ainda que sob diferentes expressões, confluem nessa direção, reconhecendo não apenas a diversidade cultural humana, mas também a diversidade das coisas e organismos outros que também habitam este mundo. Exemplo de grande relevância para a compreensão da constituição dos saberes neste século é o escritor, filósofo e líder indígena Ailton Krenak. Em seu livro “O amanhã não está à venda” (2020), Krenak critica os

---

<sup>17</sup> Enrique Leff também contribui de forma significativa para as reflexões e compreensões que se seguem nesta escrita, porém outros autores apresentam maiores avanços (no sentido de produções mais atuais) em tais debates. Isabel Carvalho, no artigo “A Perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as Epistemologias Ecológicas” (2014), esclarece a diferença da expressão **epistemologia ambiental**, usada por Leff, e **epistemologia ecológica**, apontada neste trabalho: “o adjetivo ecológico parece mais adequado, do nosso ponto de vista, na medida em que remete ao posicionamento de uma *episteme* inserida na trama das relações sociais e ambientais, humanas e não humanas, reciprocamente determinadas” (CARVALHO, 2014, p. 71[grifos da autora]).

modos de vida desenvolvidos pelos humanos que, além de não serem sustentáveis por si mesmos, desconsideram e/ou desrespeitam os mais diversos seres que também habitam este mundo:

Temos que abandonar o antropocentrismo; há muita vida além da gente, não fazemos falta na biodiversidade. Pelo contrário. Desde pequenos, aprendemos que há listas de espécies em extinção. Enquanto essas listas aumentam, os humanos proliferam, destruindo florestas, rios e animais. Somos piores que a Covid-19. Esse pacote chamado de humanidade vai sendo descolado de maneira absoluta desse organismo que é a Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos (KRENAK, 2020, p. 07).

Krenak segue a escrita denunciando a separação entre a humanidade e a Terra, e a posição de detentores por parte dos primeiros. Ainda assim, a Terra nos responde, nos pune, nos cala, como o exemplo da pandemia de Covid-19, apontada por Krenak como um pedido de silêncio da Terra para nós, humanos, para que paremos, silenciemos e reflitamos sobre nossas escolhas e posicionamentos frente à Ela e ao mundo artificial que criamos (KRENAK, 2020).

“Eu não percebo que exista algo que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2020, p. 08). Este pensamento reflete um extremo oposto em torno da perspectiva que povos indígenas (considerados, por muito tempo, uma “sub humanidade”, segundo o próprio Krenak denuncia) têm em relação ao que chamamos de natureza; o outro extremo é a perspectiva capitalista exploratória, de dominação dos “recursos naturais” e uso dos mesmos em função do lucro de uma parcela mínima da população humana mundial.

Ainda que Ailton Krenak não represente nenhuma generalização de pensamento ou cultura dos povos indígenas brasileiros, suas denúncias e apontamentos vão ao encontro das problematizações levantadas por esta pesquisa. Não é possível compreendermos um mundo minimamente mais próximo dos povos indígenas (com os quais é proposto, aqui, que aprendamos) sem considerar a agência, ou a perspectiva, de outros seres, sejam eles humanos ou não-humanos.

Vanessa Watts-Powless, autora Mohawk e Anishnaabe, formada em Estudos Nativos e doutora em Sociologia, escreve o artigo “Lugar-pensamento indígena e agência de humanos e

não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!)” (2017). Neste escrito, Powless apresenta a história da criação do povo Anishnaabe e a relação entre os mundos dos espíritos, dos minerais e dos vegetais nos relatos históricos de muitas sociedades indígenas. A partir do relato de criação, a autora estabelece a noção de Lugar-Pensamento, “um espaço não distintivo onde lugar e pensamento nunca estiveram (nem poderiam estar) separados”. Esta ideia parte da premissa que o território é vivo e pensante, assim como a Tartaruga que susteve a Primeira Mulher e, a partir de sua união, formaram a Terra (POWLESS, 2017, p. 251-252).

Com isso, aponta-se a concepção de que esses povos não apenas teorizam, mas têm estruturas de compreensão complexas, que não dividem epistemologia e ontologia, teoria e práxis (*ibidem*, p. 253). A autora também aponta os processos colonizatórios como responsáveis pela perda da capacidade de nos comunicarmos com o Lugar, de reconhecermos a agência que o território possui; isso reverbera na forma como produzimos e validamos conhecimentos e formas de ser/estar no mundo (que a autora coloca como modelo euro-ocidental dominante) (POWLESS, 2017).

Com essa compreensão é que a presente escrita se direciona à uma interlocução entre os saberes Mbyá Guarani, concebidos a partir de/sobre sobre sua relação com o ambiente, e os saberes ditos acadêmicos, no intuito de construir pontes para novas compreensões e relações diante dos desafios do Antropoceno. E ainda, tendo em vista que consideramos as mais diversas formas de ser e estar no mundo, Renzo Taddei, no artigo “Habitar um futuro que não repetirá o passado”<sup>18</sup> (2020): “para que possamos construir um futuro habitável, precisamos nos aliar a sujeitos que não pensam como nós, com sujeitos que não pensam como humanos e com sujeitos que não pensam; precisamos nos atentar a como o mundo é afetado”.

Alguns anos antes de Taddei, Donna Haraway, no já citado artigo “Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno: fazendo parentes”, definia o termo “parentes” como algo para além de entidades ligadas à genealogia ou ancestralidade:

O movimento suave de desfamiliarização pode parecer, por um momento, um erro, mas depois (com sorte) aparecerá sempre como correto. Fazer

---

<sup>18</sup> Texto disponível no site PISEAGRAMA, “uma plataforma editorial sem fins lucrativos, sem publicidade e *open access* que se dedica a inventar confluências, catalisar ideias urgentes e reunir pessoas para pensar outros mundos possíveis em aliança com coletivos urbanos, LGBTQIA+, afro e indígenas”. <https://piseagrama.org/habitar-um-futuro-que-nao-repetira-o-passado/> ;

parentes é fazer pessoas, não necessariamente como indivíduos ou como seres humanos. Na Universidade, fui movida pelos trocadilhos de Shakespeare, *kin* e *kind* (parente e gentil em português) – os mais gentis não eram necessariamente parentes de uma mesma família; tornar-se parente e tornar-se gentil (como categoria, cuidado, parente sem laços de nascimento, parentes paralelos, e vários outros ecos) expande a imaginação e pode mudar a história (HARAWAY, 2016, p. 142).

Esse parentesco capaz de mudar a história acontece a partir de algumas compreensões que também precisam ser apontadas. Primeiramente, o que é, precisamente, o “ambiente” em que esse parentesco se dá, e quais os “conhecimentos tradicionais” com os quais se propõe aprender e aliançar?

## 2.2 POPULAÇÕES TRADICIONAIS E AMBIENTE

No texto “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais” (2012), Tim Ingold afirma que o mundo que nós habitamos é composto por coisas, não por objetos; sendo “coisa” um agregado de fios vitais, de fluxos e relações, enquanto “objeto” seria a matéria por si mesma, considerando apenas o estado final de tal:

A árvore é um objeto? Em caso positivo, como a definiríamos? O que é árvore, e o que é não árvore? Onde termina a árvore e começa o resto do mundo? Essas não são questões fáceis de responder – ao menos não tão fáceis como parecem ser no caso dos móveis no meu escritório. A casca, por exemplo, é parte da árvore? Se eu retiro um pedaço e o observo mais de perto, constatarei que a casca é habitada por várias pequenas criaturas que se meteram por debaixo dela para lá fazerem suas casas. Elas são parte da árvore? E o musgo que cresce na superfície externa do tronco, ou os líquens que pendem dos galhos? (INGOLD, 2012, p. 28)

Com essas provocações é que Ingold explica que a árvore não é apenas a matéria em si, mas está entrelaçada aos fluxos de vida de diversos outros seres e coisas; assim, cada ser está emaranhado em diversos outros fios/fluxos. Da mesma forma que a árvore, a pedra também não é tomada como objeto quando consideramos os processos de erosão e deposição que a levaram até o presente. Isabel Carvalho, no escrito “A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas” (2014), trabalha as colocações de Ingold focando na relação das pedras que formam o ambiente ideal para a

maturação de vinhos, em Mendoza; ainda assim, o convívio do vinho com a atividade das pedras da adega não são completamente previsíveis, o que causa as diferenças entre uma safra e outra (p. 74).

Com isso, é sustentada aqui a compreensão de “ambiente” como um mundo sem objetos, uma “tapeçaria” onde as trajetórias das coisas se entrelaçam e se estendem através do tempo. Esse entendimento vai diretamente contra a divisão ontológica que separou o humano do ambiente, que desterritorializou diversas sociedades e desvinculou o habitar da produção de conhecimento. Ao longo da escrita, o meio ambiente aparecerá, essencialmente, como o universo no/através do qual os saberes/fazeres das populações tradicionais são constituídos, onde se considera a singularidade e as perspectivas dos diversos seres que habitam o mundo.

Outra elucidação importante aqui é relativa à “populações tradicionais”. A questão da tradição carrega interpretações conflituosas e, portanto, para um maior aprofundamento, recorreu-se à obra “Cultura, percepção e ambiente - Diálogos com Tim Ingold” (CARVALHO; STEIL [orgs], 2012). Mais uma vez apela-se para as discussões proporcionadas pelo autor britânico dentro um viés antropológico; isso por conta da crítica que o mesmo faz ao modelo disjuntivo que tem a produção de conhecimento forçosamente desligada dos fluxos de viver e habitar. Assim, utilizamos aqui o capítulo “Viagem pelo conceito de populações tradicionais, com aspas”, da autora Rosane Manhães Prado. Nesse capítulo, a autora aponta que, em contexto brasileiro, o conceito de “população tradicional” carrega especificidades: aqui, além da complexa relação entre tradição e cultura, “populações tradicionais” também são relacionadas à criação e manutenção de unidades de conservação ambiental (UCs) (PRADO, 2012, p. 175).

Prado aponta a complexidade de questões como identidade relacionadas a motivações políticas e jurídicas, que muitas vezes são desconsideradas em abordagens diacrônicas ou generalistas. Na sequência, a autora apresenta diferentes concepções, de diferentes autores e as questões a que cada entendimento abarca: como uma “categoria habitada”, as populações tradicionais são definidas a partir dos membros que a ocupam atualmente; como “pessoas e/ou grupos sociais residentes” se une a noção de diferentes contextos de formulação do conceito que acabam por propor uma superação de suas referências naturalizantes, fragmentações demográficas e critérios censitários; através do “esvaziamento de uma categoria”, propõe-se abandonar a relação do conceito à UCs. Contudo, ainda que a fluidez seja um rumo

interessante a se tomar - não importando a classificação dos grupos - é preciso cautela nesse posicionamento, tendo em vista as demandas jurídicas, estruturais e de direitos desses povos; e por fim, a autora apresenta a abordagem de Ingold e Kurttila (2018), onde os autores entendem conhecimento tradicional como gerado nas práticas da/de localidade.

Prado conclui considerando que deixar o uso do termo “populações tradicionais” - com aspas -, ainda que possa representar a complexidade e abertura do termo às mais diversas formas de identificação por parte dos povos da terra, não nos exime da responsabilidade para com as demandas práticas, burocráticas e/ou as preocupações relativas aos direitos desses povos à terra e à autonomia de manifestações culturais, de relação com o ambiente, etc.

No texto citado por Prado, Ingold e Kurttila trazem uma tradução de um texto publicado originalmente em 2000 e apontam algumas discussões que os fatos etnográficos datados de mais de 15 anos demandam. O texto é baseado no caso de agricultores Sami, do norte da Noruega, que usam suas terras de forma comunal. O Estado norueguês não reconhece o direito desse povo à comunalidade e abriu um processo contra eles, demandando que esses agricultores provassem as regras e normas ancestrais das quais seu modo de vida é sujeito. O conflito está no fato de que estes agricultores não conseguem formular os princípios básicos de uso tradicional da terra; e, mesmo que o fizessem, precisariam seguir esses princípios no futuro, o que causaria a perda da autonomia de autogestão, atualização e adaptação de suas práticas - princípios e valores esses que também compõem sua práxis e sua tradição (INGOLD; KURTTILA, 2018).

O texto nos mostra que o entendimento do poder público e de instituições estatais administrativas e jurídicas sobre as populações locais é muito diferente da concepção que esses povos têm de si mesmos. Dentro da academia - instituições produtoras do conhecimento científico legitimado - a compreensão sobre esses povos se assemelha mais à compreensão do poder público do que das populações locais. Dito isso, os saberes que se busca compreender, aprofundar e integrar às teorias acadêmicas são os saberes produzidos a partir de práticas locais, por grupos (nesse caso, os Mbyá Guarani) que se constituem com/no local em que habitam: “[...] local como lugar que se constitui reciprocamente com seus *habitantes*; como grupos que *habitam* a terra em que vivem. [...]” (INGOLD; KURTTILA, 2018, p. 169).

A tradição da territorialidade (e do *Nhande Rekó* Guarani) é compreendida a partir de uma perspectiva educativa, como os autores a significam:

Propomos que o significado de tradição, para os grupos locais, não é dado como parte de um “modelo cultural” recebido para a interpretação da experiência, mas é extraído daqueles contextos interativos nos quais as pessoas tornam-se conscientes de sua habilidade particular de conhecer. Esta habilidade tem suas fontes nas próprias atividades de habitar a terra, que constituem, ao mesmo tempo, os lugares e as pessoas como habitantes locais (INGOLD; KURTTILA, 2018, p. 171).

Assim, compreende-se que, por ter crescido em determinado local, as pessoas aprendem a conhecê-lo, como um artesão que, através da experiência, conhece e desenvolve sensibilidade sobre as texturas e formas dos materiais que compõem sua arte, podendo “responder criativamente às suas alterações e estando sempre alerta às possibilidades que eles comportam — e também aos seus riscos — ao realizar diferentes atividades” (*ibidem*, p. 172).

### 2.3 ETNOFLORESTA GUARANI

Antes de chegarmos ao conceito de etnofloresta vamos, primeiro, compreender as formas predominantes de produção agrícola e as propostas agroecológicas de contorno aos danos causados pelas monoculturas contaminantes. O marco do qual partiremos, visto que já foi apresentada uma contextualização sobre os povos indígenas e as problemáticas que cercam suas vidas, será a Revolução Verde - paradigma produtivo, com foco na mecanização, disseminado em meados dos anos 1950. Esse marco da história da agricultura brasileira segue temporalmente o histórico apresentado no trecho “Questões que Movem a Pesquisa”, representando continuidades do passado mais distante aos modelos ainda predominantes de produção agrícola no Brasil e suas consequências para as populações que estamos abordando.

Segundo Zander Navarro (2001), a “Revolução Verde” designa um modelo de modernização conservadora da agricultura; é um modelo norte americano de produção agrícola baseada no uso de suprimentos químicos para adubação, fertilização, além do “melhoramento” das sementes, no sentido de acelerar e aumentar a produtividade. Também propunha uma substituição massiva da mão de obra rural por máquinas, causando um rompimento radical com as formas anteriores de relação com o meio; isso porque as famílias foram submetidas à “novas formas de racionalidade produtiva, mercantilizando gradualmente

a vida social e, em lento processo histórico, quebrando com a relativa autonomia setorial que em outros tempos a agricultura teria experimentado” (NAVARRO, 2001, p. 84).

O sucesso desse novo modelo agrícola se deu em/por conta de um contexto pós Segunda Guerra Mundial, em que o mundo estava polarizado pela Guerra Fria e seus modelos opostos de sociedade e economia - capitalista e socialista. O desenvolvimento era a proposta chave de reconstrução de diversos países<sup>19</sup>, e o desenvolvimento do meio rural prevaleceu, principalmente, naqueles onde havia uma parcela significativa da população trabalhando e habitando nessas áreas não urbanas (NAVARRO, 2001, p. 83).

O discurso que teóricos, líderes políticos e economistas defensores da Revolução Verde pregavam era construído sobre, além da proposta desenvolvimentista, o aumento crescente da população mundial e, conseqüentemente, da fome. Contudo, o avanço das monoculturas sobre as culturas diversificadas - e conseqüente desequilíbrio bioquímico dos territórios - propiciou uma multiplicação exponencial de insetos-praga e organismos patogênicos. Entretanto, essa condição não significou um retrocesso para as monoculturas motomecanizadas, e sim um avanço em direção ao uso desenfreado de agrotóxicos.

Mais recentemente, em nota técnica do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) lançada em abril de 2020, referente ao crescimento do uso de agrotóxicos, Valadares, Alves e Galiza concluíram:

A análise mostrou que o uso de agrotóxicos cresceu em todas as faixas de área de lavoura, mas, mais intensamente, nas maiores; e que a expansão das áreas colhidas de commodities agrícolas, como soja e cana-de-açúcar, coincide com as áreas dos municípios onde cresceu, entre os Censos de 2006 e 2017, o número de estabelecimentos que usam agrotóxicos. [...] A disseminação do uso de agrotóxicos implica sérias questões ambientais e de saúde pública. Os trabalhadores rurais, notadamente os da agricultura familiar, constituem o grupo mais vulnerável a problemas de saúde devido à exposição direta a pesticidas. Contudo, os meios de aplicação em larga escala de agrotóxicos – como a pulverização aérea –, utilizados em grandes propriedades rurais, respondem pelos riscos de contaminação ambiental que atingem as populações das áreas rurais e do seu entorno, como já mostraram casos registrados de intoxicação aguda em escolas e comunidades rurais (IPEA, 2020, p. 14).

---

<sup>19</sup> é importante considerar que os pólos capitalistas periféricos do mundo, como a América Latina, enfrentaram rígidos e longos períodos ditatoriais financiados pelos Estados Unidos; com isso, os EUA tinham benefícios de exploração, investimento, mão de obra e influenciavam em diversos setores da economia, incentivando desenvolvimento motomecânico agrícola, a industrialização e a urbanização desses países. <https://iela.ufsc.br/noticia/ditadura-na-america-latina-rapinagem-norte-americana>

As implicações do uso de agrotóxicos para a saúde da população e do planeta são alarmantes. O Instituto Nacional do Câncer (INCA) alerta que toda a população está vulnerável aos efeitos dos agrotóxicos, seja por consumo de água ou alimentos contaminados, exposição inalatória ou de contato. Os efeitos podem ser agudos (de aparecimento rápido) ou crônicos (causados por exposição prolongada) e a alternativa proposta pelo Instituto é direta e objetiva: Agroecologia.

A Agroecologia deve ser compreendida como Ciência e prática interdisciplinar que considera não só o conhecimento científico advindo das Ciências Agrárias, da Saúde, Humanas e Sociais, mas principalmente as técnicas e saberes populares (dos povos tradicionais) que incorporam princípios ecológicos e tradições culturais às práticas agrícolas gerando uma agricultura sustentável e promovendo a saúde e a vida digna. Tem como princípios fundamentais a solidariedade, sustentabilidade, preservação da biodiversidade, equidade, justiça social e ambiental, soberania e segurança alimentar e nutricional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Além das problemáticas relacionadas à saúde devido ao uso crescente e abusivo de agrotóxicos, a Revolução Verde também não cumpriu a proposta inicial, de acabar com a fome. A Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz) aponta que, em 2018, o Brasil atingiu o pior índice de segurança alimentar desde 2004. Já em 2020, analistas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) destacavam o risco do Brasil voltar a compor o Mapa da Fome - levantamento da Organização das Nações Unidas (ONU) que lista os países do mundo em que pelo menos 5% da população está em condições de subnutrição ou desnutrição<sup>20</sup>.

Com a instabilidade política e econômica que o golpe de Estado de 2016 instalou no país, seguida da eleição de um candidato conservador de extrema direita e da pandemia de Covid-19 entrelaçada a picos inflacionários<sup>21</sup>, desemprego e negligência às políticas públicas de garantia à segurança alimentar, o risco de voltarmos ao Mapa da Fome se concretizou.

---

<sup>20</sup> Fome volta ao Brasil e quase dois terços da população urbana sofrem de insegurança alimentar. Entrevista especial com Renata Motta - Determinantes Sociais da Saúde; Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil - Determinantes Sociais da Saúde; Um país de barriga vazia | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; A volta da fome | Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

<sup>21</sup> 2021 registra o maior Índice de Preços de Alimentos desde o início da década | As Nações Unidas no Brasil

Cerca de 811 milhões<sup>22</sup> de pessoas ao redor do mundo sofreram com a fome no ano de 2020, sendo mais de 125 milhões de brasileiros, cerca de 59% da população do país<sup>23</sup>.

A ONU estabeleceu, em 2015, uma agenda de ações globais que reúne 17 objetivos, divididos em 169 metas para erradicação da pobreza e promoção de vida digna a todos até o ano de 2030. O segundo objetivo da chamada Agenda 2030 é “Fome zero e agricultura sustentável”; a ligação entre a erradicação da fome e modos mais responsáveis e sustentáveis de produção fica evidente neste tópico da Agenda 2030. Dentre as oito metas estabelecidas, destaca-se aqui:

2.3 Até 2030, dobrar a produtividade agrícola e a renda dos pequenos produtores de alimentos, particularmente das mulheres, povos indígenas, agricultores familiares, pastores e pescadores, inclusive por meio de acesso seguro e igual à terra, outros recursos produtivos e insumos, conhecimento, serviços financeiros, mercados e oportunidades de agregação de valor e de emprego não agrícola;

2.4 Até 2030, garantir sistemas sustentáveis de produção de alimentos e implementar práticas agrícolas resilientes, que aumentem a produtividade e a produção, que ajudem a manter os ecossistemas, que fortaleçam a capacidade de adaptação às mudanças climáticas, às condições meteorológicas extremas, secas, inundações e outros desastres, e que melhorem progressivamente a qualidade da terra e do solo;

2.5 Até 2020, manter a diversidade genética de sementes, plantas cultivadas, animais de criação e domesticados e suas respectivas espécies selvagens, inclusive por meio de bancos de sementes e plantas diversificados e bem geridos em nível nacional, regional e internacional, e garantir o acesso e a repartição justa e equitativa dos benefícios decorrentes da utilização dos recursos genéticos e conhecimentos tradicionais associados, como acordado internacionalmente; [...] (ONU, 2015).

Ainda que as metas apresentem contradições entre si - visto que uma produção sustentável não pode ser aliada ao aumento produtivo subsequente com vistas a benefícios econômicos - fica evidente a ligação da Agroecologia com a erradicação da fome e a recuperação do planeta (ou, ao menos, estagnação do aquecimento global, efeito estufa e colapso ambiental). A própria ONU já divulga, há mais de uma década, artigos que apontam a Agroecologia como alternativa ao colapso ambiental e à fome. No Seminário Agroecológico das Nações Unidas de 2010, o Relator Especial para o Direito à Alimentação afirmou que

---

<sup>22</sup>Relatório da ONU: ano pandêmico marcado por aumento da fome no mundo.

<sup>23</sup>Estudo realizado em parceria com pesquisadores da UFMG revela grave insegurança alimentar no Brasil durante a pandemia.

a maioria dos esforços para impulsionar a produção agrícola estão focados em investimentos em grande escala, fertilizantes químicos e máquinas. No entanto, pouca atenção tem sido dada a métodos agroecológicos mais efetivos. O cultivo agroecológico inclui o controle biológico de pragas e doenças usando predadores naturais, adubação verde de cobertura, culturas mistas, gerenciamento da pecuária e uma série de práticas complementares (ONU, 2010).

Já em 2015, no Seminário Regional sobre Agroecologia, realizado pelo governo brasileiro, pela Comunidade de Estados Latino-Americanos e Caribenhos (CELAC), pelo Mercosul e pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO), o ministro do desenvolvimento agrário do Brasil<sup>24</sup> destacou:

No Brasil, temos que produzir mais alimentos para consolidar a grande conquista que tivemos em 2014, quando deixamos o mapa da fome, de acordo com a FAO. Temos que investir em pesquisa para encontrar um equilíbrio entre a preservação dos recursos naturais e produção de alimentos (ONU/Brasil, 2015).

Aprofundemos, agora, a conceituação de Agroecologia, para uma maior compreensão da ligação desta com a erradicação da fome, sustentabilidade e valorização de técnicas e saberes populares.

No Dicionário de Educação do Campo, Dominique Guhur e Nilciney Toná iniciam o trecho relativo à Agroecologia contextualizando a grave ameaça que o modelo tecnológico hegemônico - base que sustenta o agronegócio - representa para as populações tradicionais<sup>25</sup>:

há uma interconexão entre as agressões ecológicas e as agressões contra as condições de existência dos produtores diretos [...] Além de acelerar o processo clássico de diferenciação do campesinato, “espremendo” os camponeses entre as indústrias produtoras de insumos e as agroindústrias que se utilizam de suas matérias-primas, os modelos de produção e tecnológico dominantes oferecem hoje um horizonte que pode, enfim, pôr em questão a permanência do camponês, concluindo assim o processo de separação dos produtores diretos de suas condições de produção (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 60).

Com isso, os autores definem a Agroecologia, resumidamente, como um “conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos

---

<sup>24</sup> Patrus Ananias.

<sup>25</sup> Povos tradicionais, aqui, são tidos como povos ancestralmente vinculados ao território como fonte de alimento, renda e reprodução cultural, como os povos indígenas, quilombolas, camponeses, sertanejos, etc..

originários e camponeses)” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 59). O termo surgiu por volta dos anos 1930, designando uma ecologia voltada à agricultura; nas décadas seguintes, foi sendo apropriada pela Antropologia, Sociologia, Geografia, pelo movimento ambientalista e outros ramos voltados ao estudo de sistemas produtivos dos povos situados na periferia do capitalismo (*ibidem*, p. 61).

Outros marcos importantes no debate sobre produções mais sustentáveis (trazidos aqui a partir dos trabalhos apresentados no Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo de 2013) foram: a Conferência de Estocolmo, em 1972, onde se destacou o debate em torno da poluição devido à industrialização e a educação ambiental que considerava os cidadãos como agentes de resolução de problemas ambientais; em 1977, a Conferência de Tbilisi já buscava a construção coletiva de uma nova racionalidade ambiental baseada em conhecimentos interdisciplinares; e a interdisciplinaridade também foi trabalhada no que ficou conhecido como Seminário da Costa Rica, ou Encontro Regional de Educação Ambiental para a América Latina, em 1979 (MADEIRA *et al*, 2013).

No contexto brasileiro, a Agroecologia surge no final da década de 1970 também como crítica à Revolução Verde; ganha força no final da década de 1980, com a publicação do primeiro livro relativo ao tema: “Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa”, de Miguel Altieri, em 1989. Mas é a partir dos anos 2000 que é apropriado pelos movimentos sociais camponeses, que organizam, desde então, importantes eventos agroecológicos. Alguns destes: Jornada de Agroecologia (evento anual, desde 2002), Campanha As Sementes são Patrimônio da Humanidade (2003), Encontro Nacional de Agroecologia, Congresso Brasileiro de Agroecologia - estes dois últimos resultaram ainda na fundação da Associação Brasileira de Agroecologia (ABA), em 2004, e na Articulação Nacional da Agroecologia (ANA), em 2002 (*ibidem*).

Também cabe apresentar a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), em vigor desde 2012. Esta política foi instituída na forma da lei 7.794<sup>26</sup>, em 2012, pela então presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, com o objetivo de:

integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a qualidade de vida da

---

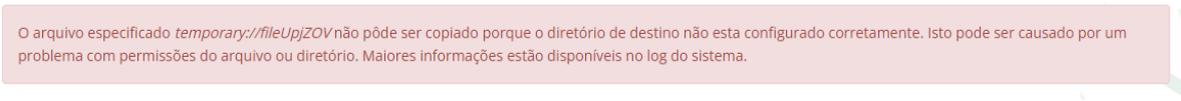
<sup>26</sup> decreto 7.794 de 20 de agosto de 2012

população, por meio do uso sustentável dos recursos naturais e da oferta e consumo de alimentos saudáveis (BRASIL, 2012).

Este decreto tem diretrizes como a preservação da sociobiodiversidade, a promoção da soberania e segurança alimentar dos brasileiros através da produção e consumo de alimentos isentos de contaminantes, redução das desigualdades de gênero, entre outros; além disso, a PNAPO conta com onze instrumentos legais de aplicação e um site<sup>27</sup> de domínio público federal para apresentação e acompanhamento de projetos, práticas, eventos, cursos e contatos (BRASIL, 2012).

Contudo, vale apontar, foram realizadas algumas tentativas de visita ao site, em diferentes dias e horários, e apenas os links de apresentação da PNAPO, da CNAPO (Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica), da CIAPO (Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica) e dos “parceiros” estavam disponíveis. As últimas notícias lançadas no site são do ano de 2019 e os links relativos às práticas, manejos, tecnologias, publicações, cursos e eventos apresentavam a seguinte notificação:

Figura 01 - indisponibilidade de acesso ao site da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica, 06 de maio de 2022



O arquivo especificado *temporary://fileUpjZOV* não pôde ser copiado porque o diretório de destino não está configurado corretamente. Isto pode ser causado por um problema com permissões do arquivo ou diretório. Maiores informações estão disponíveis no log do sistema.

Fonte: <http://www.agroecologia.gov.br/noticias>

Importante apontarmos também que, no mesmo ano de 2019, o então governo federal de Jair Bolsonaro liberou, de janeiro até meados de maio, cento e sessenta e nove novos agrotóxicos<sup>28</sup>, mas ultrapassou a própria marca histórica em 2020, quando liberou mais quatrocentos e noventa e três novos agrotóxicos<sup>29</sup>.

Para encontrarmos caminhos em meio ao risco à saúde que tantos produtos nocivos têm representado nos nossos pratos e em nossa água, sigamos à construção de uma Educação Ambiental comprometida com a soberania e segurança alimentar, ambiental e social deste país.

<sup>27</sup><http://www.agroecologia.gov.br/>

<sup>28</sup><https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2019/05/26/ritmo-de-liberacao-de-agrotoxicos-em-2019-e-o-maior-ja-registrado.ghtml>

<sup>29</sup> Bolsonaro bate o próprio recorde: 2020 é o ano com maior aprovação de agrotóxicos da história.

O Dicionário de Educação do Campo (2012) referencia, na conceituação de Agroecologia, Enrique Leff, autor recorrente nos trabalhos em Educação Ambiental por sua importante trajetória na área. Já em 2002, no II Seminário Internacional sobre Agroecologia, Enrique Leff publicou um artigo intitulado “Agroecologia e Saber Ambiental”, onde afirma:

Os saberes agroecológicos são uma constelação de conhecimentos, técnicas, saberes e práticas dispersas que respondem às condições ecológicas, econômicas, técnicas e culturais de cada geografia e de cada população. Estes saberes e estas práticas não se unificam em torno de uma ciência: as condições históricas de sua produção estão articuladas em diferentes níveis de produção teórica e de ação política, que abrem o caminho para a aplicação de seus métodos e para a implementação de suas propostas. Os saberes agroecológicos se forjam na interface entre as cosmovisões, teorias e práticas. A Agroecologia, como reação aos modelos agrícolas depredadores, se configura através de um novo campo de saberes práticos para uma agricultura mais sustentável, orientada ao bem comum e ao equilíbrio ecológico do planeta, e como uma ferramenta para a auto subsistência e a segurança alimentar das comunidades rurais (LEFF, 2002, p. 37).

Neste mesmo escrito, Leff aponta a interdisciplinaridade<sup>30</sup> da Agroecologia como “uma constelação de conhecimentos [...]” (p. 37), justamente apontando a interlocução entre as ciências acadêmicas e os saberes desenvolvidos ancestralmente pelos povos da terra ao longo de suas ocupações, trajetórias, resistências e relações com os territórios. A produção agroecológica é vinculada aos saberes e valores dos povos tradicionais na medida em que esses povos relacionam suas produções com suas perspectivas simbólicas, culturais, sociais e cosmológicas<sup>31</sup>. O trabalho readquire um sentido de labor junto à natureza, conduzido por interesses não só econômicos e funcionais, mas de crenças, valores e coletividades.

As principais questões que Leff aponta como problemáticas enfrentadas pela Agroecologia são: as práticas predadoras da agricultura capitalista e a violência com que a terra foi forçada a dar seus frutos, o domínio da economia sobre os mundos de vida pré colonização, a homogeneização dos cultivos, a manipulação de genes e a falta de garantias sobre a distribuição de produtos e sobre a segurança alimentar (LEFF; 2002, p. 38).

---

<sup>30</sup> Neste artigo, Leff não se detém no conceito de interdisciplinaridade, nem levanta questões em torno de diferenças entre os prefixos “inter”, “trans”, “multi” ou “in” relativos à disciplinaridade. Mas sim, foca em apontar a Agroecologia como um aglomerado de ciências, técnicas, métodos e saberes, acadêmicos e tradicionais, sem hierarquias.

<sup>31</sup> ver “Saberes tradicionais e locais: reflexões etnobiológicas”. Mariana Quinteiro; Marcelo Guerra Santos (orgs), 2018.

Francisco Roberto Caporal, outro autor de grande importância nos estudos agroecológicos, no ensaio “Poderá a Agroecologia responder aos cinco axiomas da sustentabilidade?” (2015), aponta como problema geral da Educação Ambiental a “tese capitalista de que a natureza é negociável e que o mercado dará conta de resolver os problemas socioambientais” (CAPORAL; 2015, p. 391). Além de dissertar mais profundamente em torno das premissas capitalistas em relação aos “recursos naturais”, Caporal diferencia a interdisciplinaridade da transdisciplinaridade, colocando a Agroecologia como uma ciência transdisciplinar, tendo em vista suas leituras e intervenções em realidades complexas, com foco holístico e sistêmico (*ibidem*, p. 392).

Já Miguel Altieri, numa perspectiva mais prática, escreveu a obra “Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável” (2004). Nesse livro, Altieri aponta que a Agroecologia engloba diversas formas de manejo das produções, sempre tendo em seu horizonte os conhecimentos e possibilidades locais: “ela utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional - genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais” (ALTIERI; 2004, p. 23).

E se unirmos, então, essas práticas, saberes, técnicas e objetivos dos agroecossistemas às dimensões sociais, culturais e cosmológicas dos povos indígenas? As pesquisas com povos tradicionais, interdisciplinares, pesquisas com foco nos saberes que emergem do habitar, dos povos do campo, originários, etc. têm revelado o potencial produtivo sustentável das populações do campo, ainda que os fatores externos dominantes, de sociedade, ambiente, economia e cultura, tenham se agravado nos últimos anos, nos colocando em uma situação de colapso ambiental iminente<sup>32</sup>.

Ao realizarmos uma busca por “etnofloresta”, em plataformas de pesquisa, os resultados que temos são escassos; nenhum material acadêmico definindo ou se debruçando especificamente na ideia de etnofloresta. Contudo temos importantes resultados de experiências e discussões em etnodesenvolvimento: “Manejo florestal de uso múltiplo: única alternativa de sustentabilidade das reservas extrativistas” (CTA, 1994) - onde engenheiros

---

<sup>32</sup><https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2021/08/15/brasil-colapso-ambiental-dados-ineditos-revelam-como-o-fo-go-esta-destruindo-os-biomas-brasileiros.ghtml>  
<https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/se-nao-revertermos-esse-processo-caminharemos-para-o-colapso-ambiental>  
<https://www.editoraunicamp.com.br/produto/474/capitalismo-e-colapso-ambiental>  
<https://www.ufrgs.br/humanista/2021/09/15/colapso-ambiental-amanha-sera-tarde-demais/>.

florestais, na década de 1990, pensaram alternativas e promoveram a discussão em torno do Manejo Florestal Sustentado, que acabava por usar indiscriminadamente a madeira das reservas de recursos florestais; o “Programa de etno desenvolvimento de sociedades indígenas no Acre”, do Instituto Socioambiental; o Projeto REDD Early Movers, que resultou no livro “Ñu Hiwea Iñu, Betsa Betsapa Hiweabu: nossa biodiversidade, nossa vida” (2017), em parceria com a Comissão Pró Índio, do Acre - o projeto teve foco no reconhecimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas como mantenedores dos serviços ambientais desenvolvidos em aldeias indígenas da região:

A diversidade agroflorestal e as mudanças climáticas, associadas à gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas Kaxinawá [...] são temas do livro, que tem como autores os Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFIs), professores, agentes indígenas de saúde, lideranças, jovens estudantes das escolas indígenas e como principais destinatários os alunos das escolas indígenas da floresta.

Organizado em duas partes, Paisagens Culturais e Diversidade Agroflorestal Indígena, os autores apresentam a história do povo Huni Kuin e das Terras Indígenas onde vivem, a partir da perspectiva climática, desde um tempo tradicional e histórico aos dias atuais (RAMALHO; PAIVA, 2017).

Também o “Sistemas de classificação e uso de áreas florestais Ikpeng: base para o Guia de Plantas Ikpeng” (Txicão; s/a) na Formação em Gestão Territorial e serviços socioambientais no Xingu, do Instituto SocioAmbiental. O material é um livro didático para escolas indígenas Ikpeng, no intuito de “fortalecer os conhecimentos etnoecológicos, apontando os caminhos dos conhecimentos para reconhecimentos de características sobre as florestas de transição e sua importância para os Ikpeng” (TXICÃO; s/a).

Artigos como “Kaingáng e Xoklém do sul do Brasil e a Floresta: discutindo Etno-história e História Ambiental” (KLANOVICZ, 2009) para a Revista Brasileira de Agroecologia e “Ecologia histórica Guarani: as plantas utilizadas no bioma mata atlântica do litoral sul de Santa Catarina” (PEREIRA *et al*, 2016); nestes trabalhos, perspectivas quantitativas e qualitativas são debruçadas em torno da relação indígena com o território e o bioma em que se assentam, assim como os diferentes usos de diferentes espécies (alimentares, medicinais, de artesanato, de ligação espiritual, etc.) são apresentados.

Além das produções acadêmicas, também vale ressaltarmos as experiências práticas organizadas por associações, grupos, coletivos e pelas próprias aldeias, no intuito de

compartilharem seus espaços e conhecimentos para toda a comunidade. A articulação de eventos agroecológicos com lideranças indígenas e, eventualmente, em aldeias indígenas têm papel fundamental na movimentação coletiva em benefício dos saberes tradicionais associados aos saberes técnicos e acadêmicos.

Uma destas experiências, por exemplo, é o Projeto Florestação: Agrofloresta como Alternativa para Restauração Ambiental e Sustentabilidade para Comunidade Guarani; o trabalho resultou no artigo “Florestação Agricultura Guarani, agrofloresta e territorialidade, ES” (PAIVA *et al*, 2019). O projeto foi realizado por uma Associação Guarani que estava implantando uma aldeia em Aracruz, no Espírito Santo; a área que a aldeia tinha retomado advinha de uma monocultura de eucalipto e era explorada por empresas extratoras de carvão; assim, precisava voltar ao ciclo de florestamento e produção de alimentos, o que foi proposto ser feito através da implantação de um SAF (sistema agroflorestal), melhorando as condições ambientais da região, recuperando nascentes e produzindo os primeiros alimentos para as famílias que iniciaram a ocupação da aldeia.

O SAF concilia agricultura e reflorestamento, e parte de práticas similares às utilizadas por populações tradicionais de todo mundo. Os Guarani identificam esta afinidade, manifesta, entre outros fatores, pelo policultivo e pela relação entre espécies cultivadas e espécies florestais (PAIVA *et al.*, 2019, p. 284).

Em 2018 o projeto recebeu o prêmio de Boas Práticas para Sistemas Agrícolas Tradicionais, do BNDES<sup>33</sup> em parceria com a EMBRAPA<sup>34</sup>, o IPHAN<sup>35</sup> e a FAO<sup>36</sup>, discutindo os crescentes impactos da industrialização, as problemáticas da monocultura, a resistência dos povos indígenas, soberania alimentar, autonomia como direito constitucional das comunidades tradicionais, segurança alimentar, segurança fundiária, revitalização de identidades culturais tradicionais, saúde e qualidade de vida dos povos indígenas.

Outra experiência a levantarmos, para além do exemplo de implantação agroflorestal na aldeia, é uma etapa de “manutenção” de aspectos agroecológicos em uma aldeia Mbyá Guarani de Maquiné/RS durante o ERGA (Encontro Regional de Grupos de Agroecologia),

---

<sup>33</sup> Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

<sup>34</sup> Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária

<sup>35</sup> Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

<sup>36</sup> Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura

de abril de 2019; reunindo pessoas dos estados do Sul do Brasil, Uruguai, Argentina e visitantes do Sudeste, o encontro contava com grupos de Agroecologia, grupos universitários, coletivos pela reforma agrária e visitantes curiosos que acamparam por cerca de quatro dias na aldeia Mbyá Guarani *Ka'aguy Porã*, no pé da serra do rio grande do sul, em divisa com o litoral norte do estado.

Figura 02 - escola autônoma *Tekó Jeapó*



Fonte: a autora

Figura 03 - etnofloresta na aldeia *Ka'aguy Porã*



Fonte: a autora

Durante o evento, pudemos ouvir as lideranças da aldeia falando sobre a retomada do território poucos anos antes, tivemos atividades com jovens indígenas para aprendermos a língua Guarani, aprendemos e praticamos cantos Guarani, os moradores da aldeia venderam seus artesanatos, houveram momentos de prática de capoeira, de jogos e danças dos *xondaro*<sup>37</sup> Guarani. Também houve barreamento de um banheiro seco agroecológico e a montagem de uma composteira para descarte orgânico em momentos de eventos e refeições coletivas.

Na figura 02 podemos ver a escola *Teko Jeapó*, que atende crianças e jovens da aldeia e foi construída e barreada em um mutirão, unindo saberes e técnicas tradicionais Guarani e da Agroecologia (o barreamento, a estrutura de palanques, o reaproveitamento de garrafas de vidro para melhor aproveitamento da luz natural, etc.). Já na figura 03 vemos o topo da escola e seu pátio cercado pela mata. Essa mata é composta por bananeiras, goiabeiras, pitangueiras, pés de mandioca, feijão, amendoim, jerivá, batata doce, limão, bergamota, laranja, erva mate, butiazeiros, além de muitos cipós e espécies que fornecem sementes e materiais para artesanato, para fogueira e construções, além de também vermos alguns pinus - espécie exótica de pinheiro que predominava na área quando da chegada das famílias.

A agricultura tradicional indígena costuma ser feita nas clareiras de florestas, mas a realidade ambiental foi invertida, em vez de pequenas clareiras inseridas em grandes florestas, o território é composto por pequenas florestas rodeadas por grandes áreas desmatadas. Esta realidade levou à percepção da agrofloresta como tecnologia social apropriada para contribuir com o processo de reflorestamento e produção de alimentos (PAIVA *et al*, 2019, p.275).

Essa agrofloresta consorcia diversas espécies e usos tradicionais para os Mbyá Guarani. Assim veremos nas *Tekoá Yyrembé* e *Yvy'ã Poty*, as famílias, por seus modos de ocupar a terra, utilizam os materiais exóticos em suas construções e fogueiras, e substituem gradualmente esses espaços com suas sementes crioulas. Ao longo do tempo, as espécies rasteiras “protegem” as plantas mais altas de pragas e ervas daninhas; o excedente aduba a terra e semeia novas mudas, além de termos um revezamento de cultivos e colheitas, proporcionando maior estabilidade, segurança e diversificação na alimentação.

---

<sup>37</sup> guerreiros Guarani;

Os conhecimentos que os povos tradicionais acumulam é resultado de relações ancestrais com os ambientes em que habitam e circulam; essas relações são passadas, praticadas e adaptadas de geração a geração, se renovando através das práticas de habitar a terra (INGOLD; KURTTILA, 2018). Sobre as potencialidades dos conhecimentos locais, Altieri ainda complementa:

É possível obter, através do estudo da agricultura tradicional, informações importantes que podem ser utilizadas no desenvolvimento de estratégias agrícolas apropriadas, adequadas às necessidades, preferências e base de recursos de grupos específicos de agricultores e agroecossistemas regionais (ALTIERI; 2004, p. 26).

Assim - reconhecendo que a natureza, a cultura, o ambiente e os humanos não ocupam lugares opostos do cosmo - podemos incorporar grupos e conhecimentos locais na construção de um mundo mais diverso, harmônico e baseado não no ataque e exploração do ambiente, mas na noção de que cada ruptura no “emaranhado de coisas”<sup>38</sup> resulta no desequilíbrio de todo o processo vital do planeta. Assim, considerando os saberes e relações dos Mbyá Guarani entrelaçados aos sistemas vivos das florestas circundantes, chegamos à ideia de etnofloresta Mbyá Guarani: um sistema vivo, que se renova e preserva em aliança ao *Nhande Rekó* Guarani. Esse sistema vivo, essas relações, existem há milhares de anos, Pereira *et al.* (2016) *apud* Balée (1994) o apresentam como sistema de floresta cultural:

Ele foi desenvolvido para funcionar dentro da mata, contribuindo para modificar a biodiversidade com a inserção e manutenção de um pacote de plantas para alimentação, usos medicinais e matérias primas, manejadas anualmente. Este sistema econômico era muito plástico, capaz de adaptar-se a ambientes distintos, tendo como único condicionante a escolha de áreas com cobertura vegetal arbórea para implantar o sistema agroflorestal. O pacote tinha centenas de componentes, como as plantas de roça, transportados e intercambiados a partir do sudoeste da Amazônia, manejados por mais de dois milênios, de aldeia-a-aldeia. Eles também agregavam espécies das áreas novas, a exemplo da Região Sul do Brasil, como a araucária, a erva mate, as palmeiras do gênero *Butia*, as algarobas, entre muitas outras (PEREIRA *et al.*, 2016).

Sistema esse que presenciamos tanto na *Tekoá Yyrembé* quanto na *Yvy'ã Poty*:

---

<sup>38</sup> “emaranhado de coisas” em sentido preciso e literal: não uma rede de conexões, mas uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento (INGOLD, 2012, p.27).

Figura 04 - roça de milho e amendoim na *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Figura 05 - roça de milho e melancia na *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Na figura 04, na aldeia de Camaquã, vemos uma roça de milho consorciado a amendoim e batata doce. Já na figura 05, um roçado mais próximo ao córrego que corta a aldeia, vemos os cultivos de milho (notemos a relevância do milho para as aldeias na constância em que o vemos em quase todas as roças) e de melancia, já em brotação. Nesta última roça, também vemos a presença de solo mais propício para o barreamento das casas tradicionais; por esse motivo, parte da área foi destinada à coleta desta terra argilosa para o uso em construções (a *Yy'ã Poty*, ainda que conheça as técnicas, não tem o hábito do artesanato com cerâmica, ao contrário da *Tekoá Yyrembé*, como veremos adiante).

Figura 06 - feijão vermelho e milho



Figura 07 - feijão branco miúdo



Fonte: a autora

Figura 08 - plantio de milho, feijões, amendoim e melancia em julho de 2022



Fonte: a autora

Figura 09 - roçado de milho, feijões, amendoim e melancia brotando em outubro de 2022



Fonte: a autora

Figura 10 - horta de temperos - Yyrembé



Fonte: a autora

Figura 11 - mudas frutíferas - Yyrembé



Fonte: a autora

Agora, na figura 06 e 07 temos as sementes do roçado que nos aparece nas figuras 08 e 09: milho branco, feijão vermelho e feijão branco miúdo. Diana, esposa do cacique, contou a origem de todas as sementes: algumas guardadas em sua família por gerações, outras trocadas e outras presenteadas por familiares do Paraguai e de outras aldeias - como a aldeia do Cantagalo, em Porto Alegre/RS, onde residem os pais de Diana. Neste mesmo roçado, e na

mesma ocasião, também foram plantados milho vermelho, amendoim, melancia e melão; em outubro, cerca de três meses após o plantio, as plantas já estavam brotando (figura 08).

Já na figura 10 e 11, respectivamente, podemos ver a horta de temperos da *Yyrembé*: alecrim, cebolinha, manjeriço, manjerona, também um pé de tomate, de batata doce e de guaco; e, mais a frente da casa (para, posteriormente, fornecer cobertura e privacidade para a entrada da *Tekoá*) as plantas frutíferas que foram doadas pela prefeitura e amigos e coletadas pela a família em seguida à sua chegada: limão, bergamota, pitanga, abacate, laranja, maracujá, uva, goiaba, ameixa amarela, figo, araçá e banana são algumas das frutas que o Cacique espera ansiosamente para ver suas filhas colhendo dentro de alguns anos. Essas mudas são atenciosamente cuidadas, protegidas dos cachorros e regadas durante o período de seca de 2021; o cacique reforça que muitas das mudas se perderam no período seco e durante as fortes geadas dos últimos anos, mas que conseguiu coletar muitas sementes e mudas na rua e através dos alimentos da família. Sobre essa troca e a variedade de espécies dos cultivos Guarani, Adriana Felipim (2001) nos aponta:

Um outro aspecto a ser citado é que as áreas de roça Guarani não se concentram apenas nos cultivares secularmente cultivados pelo Grupo e repassados de geração para geração. Muitos cultivares de origem não indígena estão constantemente presentes na agricultura Guarani. Nos dias atuais, o “tradicional” e o “não tradicional” aparentemente fundem-se constantemente na agricultura Guarani, pois dificilmente conseguimos distinguir o que é um cultivar indígena de um não indígena numa mesma área de roça. [...] A obtenção dos denominados aqui de “cultivos não tradicionais” se dá através das relações sociais e econômicas mantidas com a vizinhança mais próxima das aldeias. Estes são adquiridos por intermédio de troca, doação ou mesmo compra, variando qualitativamente e quantitativamente entre aldeias de acordo com suas respectivas localidades e redes de trocas estabelecidas com a sociedade não indígena (FELIPIM, 2001, p. 62-63).

É fundamental apontarmos que as sementes, momentos antes de realizarmos o plantio, foram abençoadas pelo cacique Eduardo, com fumaça de tabaco através do *petyngué*. É costume das famílias Guarani levarem as sementes que serão plantadas até o *karay*, na casa de reza, para que estas passem por uma bênção; no rezo sobre as sementes, pede-se a *Nhanderu* que ele as proteja de pragas, predadores e intempéries (*ibidem*). Na *Tekoá Yyrembé*, ainda não há uma *Opy* e o cacique Eduardo também é o representante religioso, por isso podemos ver

em seguida o cacique abençoando as sementes de milho branco, milho amarelo, melancia, melão e feijões vermelho e branco, momentos antes do plantio:

Figura 12 - Cacique Eduardo Ortiz abençoando as sementes com seu *petyngúá*



Fonte: a autora

Com isso, temos em vista a sacralidade e a pedagogia indígena (que discutiremos mais adiante) com que o plantio, as sementes e as relações são tidos pelos Mbyá:

[...] existe uma íntima relação entre a religião desta parcialidade étnica e os seus alimentos. Cada animal ou planta tem sua “alma” com uma história mítica e uma posição precisa na cosmologia Guarani (Ferreira, 2001; Ikuta, 2002). A produção de vegetais, a caça, a pesca e a coleta, estão profundamente relacionadas com a esfera religiosa, tendo as fases de cultivo pontuadas por cerimônias ritualizadas. Desta forma o calendário religioso e social dos Mbyá-Guarani segue o ciclo do cultivo dos alimentos, iniciando-se um novo ano quando as roças são renovadas, em setembro de cada ano (TEMPASS, 2005, p.64).

O milho, por exemplo, é um dos mais apresentados exemplos da ligação religiosa, social e simbólica para os Guarani, indispensável em todos os roçados conhecidos ao longo desta pesquisa. Além da diversidade de milhos (*avaxy*) que os Guarani cultivam (vermelho, branco, amarelo, roxo) também há diferentes tamanhos, características e usos alimentares e rituais. Durante o *Ara Pyau*, estação quente, das colheitas e abundância, também acontece o *Nheemomgarai*: na época da colheita do milho, por volta de fevereiro, acontecem os “batizados” das crianças nascidas no último ciclo, onde o *karay* atribui o “nome-alma” e revela origem da alma de cada crianças, o que define algumas características importantes do indivíduo (PAIVA *et al*, 2019, p. 279-280).

Segundo as lideranças de ambas as aldeias, nesse período são feitos mutirões de colheita do milho e das frutas, que são compartilhadas e festejadas em sua fartura. Ambos os caciques também revelaram planos de voltar a realizar esses mutirões e festejos em fevereiro de 2023, visto que nos últimos anos estavam todos restritos pela pandemia de Covid-19.

Com isso, temos a noção das problemáticas às quais a Agroecologia e os sistemas agroflorestais intuem contornar ou reverter; também vimos a Revolução Verde e os ideais e promessas que justificaram sua implementação em países vulneráveis. Em seguida, foi apresentada a definição da Agroecologia e algumas das indicações de que esta ciência transdisciplinar tem potencial para lidar com problemas sociais estruturais. Para então compreendermos a etnofloresta como resultado das propostas agroecológicas aliadas à questões importantes aos povos indígenas, como territorialidade, soberania alimentar e cultural e em que pontos das experiências de campo essa ligação já se apresenta solidamente.

Agora, vejamos mais profundamente os contextos que englobam e partem das aldeias trabalhadas para seguirmos os apontamentos.

### 3 O TRABALHO DE CAMPO, A TEKOÁ YYREMBÉ E A TEKOÁ YVY'Ã POTY

O trecho que se segue é relativo ao trabalho de campo realizado com as famílias das aldeias *Yvy'ã Poty* e *Yyrembé*. O que se retoma e destaca aqui são três aspectos complementares: que a observação e a participação são intrínsecas; que a observação não é sinônimo de objetificação, e sim de estar atento ao que é dito e feito; e, com isso, que a observação participante, por si própria, é uma maneira de aprender, não só sobre os interlocutores, mas, e principalmente, com os interlocutores (INGOLD, 2017).

Portanto, temos as descrições dos territórios ocupados pelos indígenas, das trajetórias de cada *tekoá*, a apresentação das lideranças e de suas famílias, de eventos e momentos diversos que compuseram esta pesquisa. As informações foram coletadas a partir de conversas diretas com as lideranças e familiares de cada aldeia, registradas em fotos, vídeos e diários de campo<sup>39</sup>. No total, o trabalho de campo se deu em 25 dias, aproximadamente 20 dias na *Tekoá Yyrembé* e 5 dias na *Tekoá Yvy'ã Poty*.

A sensorialidade que perpassa o trabalho de campo suscita complexas discussões e experiências, assim como os contextos que nos abraçam desde antes da chegada nas aldeias até um indefinido posterior. Também, quando planejamos e organizamos nossas pesquisas, dificilmente o contexto climático local é considerado ou previsto, salvo em regiões de climas extremos onde nos é sabido determinados preparos. A cidade de Rio Grande, onde se realizou parte do trabalho de campo, não é considerada um local de condições climáticas extremas, mas, ainda assim, seu inverno desafia pesquisadores em campo. As chuvas constantes, o frio cortante, com sensações térmicas próximas a temperaturas negativas e as predominantes ruas de terra e areia são condições que não podem nem devem ser ignoradas ao descrever nossas pesquisas. Nossos contextos são parte fundamental da compreensão e discussão de nosso trabalho como pesquisadores.

Dores nos braços, nas panturrilhas e na lombar se fazem presentes após (e/ou durante) o plantio nas roças, o barreamento de casas, a limpeza dos quintais, as caminhadas

---

<sup>39</sup> Os diários de campo, inicialmente, eram cadernos, como os clássicos referenciam. Contudo, com a maior convivência e experiência nas aldeias, ficou claro que o uso de aplicativos de anotações eram mais práticos e causavam menos estranhamento entre os moradores das aldeias. Portanto, atualmente, a principal ferramenta de registro desta pesquisa é o smartphone, de onde os backups dos arquivos são feitos automaticamente; além da funcionalidade, as próprias lideranças os usam para, por exemplo, compartilhar através das redes sociais fotos de momentos importantes, espécies de plantas e animais às quais se referem, pesquisar termos em outra língua, etc.

e trilhas, etc. Dores de cabeça começam a atrasar o sono a partir do terceiro dia aspirando a fumaça das fogueiras. Essa fumaça constante (na *Tekoá Yyrembé*, principalmente, por conta do espaço menor em que ficávamos abrigados da chuva e do frio) também causa forte irritação e sensibilidade nos olhos durante os primeiros dias. Após a sensibilidade à fumaça se amenizar, era comum percebê-la impregnada nas roupas apenas no momento de tomar banho, ou de entrar no ônibus de volta para casa. As roupas, o cabelo, a mochila, os cobertores e até o tecido dos calçados resistem a dissipar o cheiro defumado; assim como o nariz precisa de algumas lavagens até ficar completamente livre de fuligem.

A fome se adapta ao longo de poucos dias. Em ambas as aldeias se faz uma ou duas pequenas refeições por dia, o que é suficiente para se saciar e ter energia para a realização das tarefas. Ainda assim, pela falta de costume e adaptabilidade, a tontura e fraqueza se fizeram presentes quando em atividades mais vigorosas. Vejamos agora as particularidades e as experiências em cada uma das aldeias.

### 3.1 ETNOGRAFIA PELA/NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ABORDAGEM INDISCIPLINAR

Em uma das primeiras visitas à *Tekoá Yyrembé*, dentro do trabalho de campo desta dissertação, o Cacique Eduardo perguntou, sem desvios, o porquê daquela visita; ao se deparar com uma feição surpresa, desconcertada pela expectativa de que o diálogo se estendesse por mais algum tempo antes de entrarmos no interesse acadêmico, Eduardo complementou: “o que exatamente tu está querendo saber ou fazer aqui na aldeia, sobre o que é teu estudo?” Após a explicação dos objetivos, da continuidade do trabalho da graduação e a referência à colegas de pós graduação que já haviam visitado a aldeia sob o olhar da Educação Ambiental, Eduardo disse não se importar com a presença de pesquisadores na *Tekoá*, mas que é necessário permanecer na aldeia, conviver com eles, passar o dia observando e participando das atividades. “O Guarani não tem hora para fazer as coisas que precisam; não é que nem o branco, que tem hora pra tudo”, por isso a importância de passar um tempo contínuo na aldeia, estar presente nos momentos de acordar, de tomar o chimarrão e conversar no início do dia ao pé da fogueira, vê-los fazer seus artesanatos, cozinhar, “aprender tudo que

é possível para escrever o trabalho e outras pessoas, então, poderem ler e também aprender sobre a cultura Guarani” (ORTIZ, em interlocução, 2022).

A quantidade de textos, aulas, discussões, definições em torno da Etnografia, do método etnográfico, da observação participante, os diários de campo, a escrita acadêmica em 3ª ou 1ª pessoa, etc., norteiam os mais diversos temas de pesquisa e escrita, mas dificilmente se fazem acessíveis para um diálogo cotidiano com os sujeitos indígenas que são parte destes trabalhos. A colocação de Eduardo sobre estar presente no cotidiano das aldeias para que possamos, de fato, compreender a aldeia e as questões que a compõem e desafiam é uma ótima síntese do trabalho etnográfico que se objetivou realizar aqui. Não só compreendermos para reflexões fechadas em nós mesmos e nossos pares, mas para que estes sujeitos indígenas também estejam presentes em nossas posteriores escritas e se façam compreensíveis e acessíveis a outras pessoas (dentro e/ou fora de instituições legitimadoras de conhecimento) também dispostas a essas compreensões.

Falar em Etnografia pressupõe uma explanação em torno de algumas escolhas e concepções do pesquisador. Primeiramente, os estudos etnográficos têm o que Renzo Taddei e Ana Laura Gamboggi, no artigo “Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental” (2011), chamam de “mito de origem” (p. 08), em que Bronislaw Malinowski - a partir de sua pesquisa nas Ilhas Trobriand e o consequente clássico antropológico “Argonautas do Pacífico Ocidental” (1922) - seria considerado o pai da Etnografia e da observação participante. Contudo, Malinowski teve predecessores na técnica de observação participante: Frank Hamilton Cushing, na virada do século XIX para o XX; Franz Boaz, também no final do século XIX e início do século XX; mais antigamente, Heródoto, sobre os povos que circundavam a Grécia; e al-Bīrūnī, persa do século XI, que pesquisou etnograficamente na Índia (TADDEI; GAMBOGGI, 2011, p. 9-10).

A novidade em Malinowski foi a percepção de que para tratar de forma mais profunda a respeito de determinada sociedade era necessário uma imersão na vida das pessoas em questão. Isso por perceber que certos pontos importantes da realidade da comunidade, organização espaço-temporal ou eventos sociais, por exemplo, não eram verbalizados por diversos motivos, inclusive por não serem conscientes, ou por serem tabus. Com isso, Malinowski estabeleceu a necessidade técnica de permanência do pesquisador na comunidade por, pelo menos, um ciclo completo do calendário da comunidade (seja esse ciclo definido

pelas estações, por atividades produtivas, de agricultura, etc.) (TADDEI; GAMBOGGI, 2011, p. 11).

A partir da discussão de Malinowski, ao longo do século XX e XXI ocorreu uma série de (re)interpretações sobre o papel da etnografia e a função do etnógrafo: primeiro pensando que “o objetivo principal da etnografia era propiciar ao pesquisador as condições para que ele pudesse ver o mundo com os olhos dos seus interlocutores locais” (*ibidem*); depois o trabalho do etnógrafo passou a ser tido como uma tradução intercultural, seguido de uma comunicação entre diferentes culturas; posteriormente passou-se a considerar a etnografia como uma descrição da realidade das comunidades estudadas, mas levando em conta a realidade e as percepções do etnógrafo nesse processo descritivo (*ibidem*).

No artigo “A eterna juventude da Antropologia: etnografia e teoria vivida” (2008)<sup>40</sup> Mariza Peirano foca no conceito de Etnografia dentro da Antropologia, defendendo que o primeiro é o meio pelo qual o segundo se rejuvenesce. Peirano traça, então, um paralelo dos conceitos de Etnografia e Etnologia; resume a importância de Malinowski através da escolha de não traduzir o termo *kula*<sup>41</sup>, destacando a perspectiva e prática dos trobriandeses, e não a sua própria. Com isso, aponta que Malinowski não foi imediatamente seguido já que, na época, buscava-se uma maior sistematização de produção, assim a Etnologia - que buscava teorizar os dados empíricos - se popularizou<sup>42</sup> (PEIRANO, 2008, p. 02).

Dessa forma, coloca-se aqui a Etnografia como uma teoria vivida na medida em que os conceitos, dados e noções que percorrem as referências teóricas são constantemente colocados à prova no trabalho de campo. Com “trabalho de campo”, também se considera o levantamento prévio das referências das quais se partirá, e a retomada e análise dos dados discutidos posteriormente. Assim, se desenvolve um movimento/fluxo espiralado, onde a

---

<sup>40</sup> texto escrito e atualizado pela antropóloga para a abertura da conferência “A graduação em campo”, de 2007, aborda a Etnografia como uma teoria vivida, através da qual a Antropologia se transforma, sofisticada e renova.

<sup>41</sup> complexo fenômeno econômico, trabalhado por Bronislaw Malinowski na etnografia detalhada em “Argonautas do Pacífico Ocidental”; de relevância teórica e extremo significado na vida tribal dos nativos das ilhas próximas ao extremo oriental, das Lusíadas, da Ilha de Woodlark, do Arquipélago de Trobriand, de Entrecasteaux e da Nova Guiné (MALINOWSKI, 1922, p. 17-18).

<sup>42</sup> A nível de contextualização histórica, a Etnografia de Malinowski foi vista como “demasiadamente empírica” e os antropólogos foram estimulados a dedicarem-se à perspectiva teórica. Já nas décadas de 1980 e 1990, os antropólogos passaram a questionar a etnografia e o posicionamento de autoridade que foi atribuído a ela. Enquanto no século XXI, com a popularização da internet e tecnologias de comunicação, a Etnografia voltou a ter uma perspectiva potencialmente criativa e positiva; as publicações passaram a ter uma discussão e acessibilidade mais ampla, o que expandiu os caminhos para uma apropriação decolonial das populações e territorialidades que até então eram apenas objeto de estudo destes trabalhos (PEIRANO, 2008, p. 02-05).

teoria constrói e é construída pela prática; movimento esse constitutivo dos processos educativos, onde ensino e aprendizagem se misturam e complementam:

[As monografias clássicas da Antropologia] revelam o constante diálogo entre as perspectivas teóricas vigentes — inclusive no senso comum acadêmico — e os dados que o pesquisador presencia, com sorte possibilitando um questionamento, uma revisitação ou um refinamento dessas perspectivas (PEIRANO, 2008, p. 08).

A partir da ampliação do conceito etnográfico, este foi apropriado por diversas áreas do conhecimento como introdução ou aceitação de um método flexível e acessível. Considerando as diferentes percepções sobre essa abertura (positivas ou não), a autora aponta que “uma boa etnografia não é apenas uma metodologia ou uma prática de pesquisa, mas a própria teoria vivida” (*ibidem*, p. 06); além disso, considera que a prática e a teoria são inseparáveis e que, sobre os aspectos negativos acerca do alargamento do conceito etnográfico, poussa-se o potencial teórico decolonial do que, até então, era “o outro” (*ibidem*, p. 07).

Peirano também afirma que as contradições, reformulações e desafios aos nossos sentidos acadêmicos comuns são tarefas etnográficas e que a antropologia - através da etnografia - é um meio de conhecer “através da atenção permanente ao contexto e à comparação” (*ibidem*, p. 10), assim como nos apontou o Cacique Eduardo. Por fim, Peirano discute a responsabilidade de traduzirmos em palavras as trocas obtidas a partir da teoria e dos encontros em campo, considerando sempre quem informa, para quem e por quê informa, os contextos sociais, territoriais, ocasionais e os objetivos dos sujeitos envolvidos; assim compondo uma comunicação com potencial para novas descobertas, reavaliações da teoria acumulada, “fazendo-a espiralar, e alcançar novos patamares, desvendar novas questões, trazer novas dúvidas, ampliar o leque de possibilidades interpretativas e, assim, finalmente, manter a tradição da eterna juventude das ciências sociais” (*ibidem*, p. 17).

Já em Ingold (2016) a observação participante seria fundamental para a prática etnográfica; embora não sejam a mesma coisa, observação e participação não se anulam, ocorrem sucessivamente, produzindo sentidos objetivos e subjetivos, respectivamente. Observação significa ver, sentir e ouvir, enquanto a participação corresponde à dimensão interna da(s) vida(s) à(s) qual(is) nos atentamos. A dificuldade em compreendermos a

intrínsecidade de observar e participar decorre de uma ontologia dualista dominante - que é a lógica da ciência normal - onde só é possível compreender o mundo se desligando dele. Para Ingold é inaceitável à Antropologia a divisão entre ser e conhecer, o que reforça a negativa da observação como objetificação dos seres/coisa aos quais nos atentamos (INGOLD, 2016, p. 407). Em complemento:

Assim, a observação participante não é, em absoluto, uma técnica à paisana para coleta de informações das pessoas, sob o pretexto de estar aprendendo com elas. É, antes, a contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação. É isso que se entende por compromisso ontológico (INGOLD, 2016, p. 407).

Já no artigo escrito conjuntamente a Kurttila (2018), Ingold coloca que a observação inclui também o ouvir e sentir, e continua: “Participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas” (INGOLD, KURTTILA, 2018, p. 407). Dessa forma dissolve-se a contradição entre observar e participar baseada em preceitos de divisão entre estar no mundo e conhecer o mundo; a observação participante da qual partirá as práticas de campo é tida como “a contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação” (*ibidem*, p. 407).

À contemplação, sugerida por Ingold, unamos a atenção. Ainda no artigo “Chega de etnografia” (2016), Ingold passa a esmiuçar a relação da atenção e da educação, apontando a Antropologia como uma prática educativa, ou seja, “uma série contínua de transformações, cada qual alterando os predicados do ser” (INGOLD, 2016, p. 407). O sentido de educação, antes de ser apropriado pela instituição escolar, era de levar os aprendentes para fora, para o mundo, de forma que se abrissem e se atentassem às possíveis perspectivas e compreensões até então desconhecidas. E é exatamente essa a idealização da observação participante, levar o antropólogo para fora, para as imprevisíveis possibilidades de ser e estar, atentando-se ao contexto que observa (*ibidem*, p. 408).

Ao estar atento ao contexto em que se insere, o antropólogo corresponde aos seus interlocutores; não descreve, nem representa, mas corresponde:

Praticar a observação participante é, portanto, juntar-se em correspondência àqueles com quem se aprendeu ou entre os quais se estudou, num

movimento que, ao invés de voltar no tempo, segue em frente. Aqui está o propósito, dinâmica e potencial educacional da antropologia (INGOLD, 2016, p. 409).

Já ao discutir se a observação participante e a etnografia podem ser consideradas métodos, Ingold introduz a concepção de método - dentro da ciência normal - como a implementação e execução de uma série de passos estabelecidos e regulados de forma a chegar-se a uma meta. Essa compreensão não acolhe a observação participante, submissa às circunstâncias desconhecidas que se desvelam no seu decorrer, e desprovida de metas predeterminadas. Quanto à etnografia, o autor aponta que esta tem seus métodos, mas que não é um método em si e questiona a necessidade de buscar um sentido maior para a etnografia, além da sua própria existência:

A etnografia tem, decerto, um valor em si mesma, e não por ser um meio para algo que está além dela. Não se tem de buscar uma justificativa para ela em outro lugar. Que outro bem maior poderia haver ao qual a etnografia supostamente deveria sua existência? (INGOLD, 2016, p. 409)

No artigo “Antropologia versus Etnografia” (2017), Ingold reforça sua crítica à Etnografia como objetivo final da Antropologia e segue definindo a Antropologia como uma “investigação aberta, generosa, comparativa e crítica” sobre as formas de vida humana (INGOLD, 2017). Generosa no sentido de acolher o que nossas pesquisas nos fornecem, sem forçar resultados ou correspondência de expectativas, além de corresponder à pesquisa através de “nosso processo de formação moral, intelectual e prático” (*ibidem*, p. 223). Aberta por não visar resoluções finais para as discussões propostas, nem limitar a sustentabilidade do mundo a uma parcela de seres. Comparativa por compreender a constante diversidade de formas de ser e estar no/com o mundo: não há apenas um único caminho em que a vida possa acontecer. E é crítica por não corroborar com o individualismo e exclusivismo de certas formas de vida colocadas pelo Antropoceno (*ibidem*, p. 223-224).

O ponto que destaca-se aqui é a generosidade e a diversidade corporificados pela Antropologia através da observação participante e sua correspondência. Já no artigo “Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia” (2016), Ingold define correspondência como uma

composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros. Não se entende por isso um alinhamento preciso nem um simulacro daquilo que se encontra nos acontecimentos à volta. Não tem nada a ver com representação ou descrição. Trata-se, pelo contrário, de responder a esses acontecimentos por meio das próprias intervenções, questões e respostas – em outras palavras, viver atencionalmente com os outros (INGOLD, 2016, p. 408).

Dessa forma, compreende-se a observação participante como possibilidade de descobrir, dialogar e corresponder à diversidade de caminhos em que a existência pode se dar. Existências essas protagonistas de um processo educacional e, portanto, capazes de transformar. E assim entende-se a interlocução com os Mbyá Guarani: não como uma imitação anacrônica de seus modos de vida ou, ainda, de seus saberes ligados à etnofloresta, mas sim como um processo educativo, de troca e construção conjunta; assim como Isabel Carvalho aponta sobre a perspectiva das pedras, em que o vinho de Mendoza convive com a adega de pedra, construindo uma complexidade de sabores e saberes únicos (CARVALHO, 2014, p. 74).

Apesar das críticas de Tim Ingold sobre o abuso no uso do termo Etnografia<sup>43</sup>, este esmiúça o conceito e evidencia a importância da observação participante e do caráter educacional da Etnografia. Voltando à juventude - compreendida como renovação - da antropologia, que Peirano nos apresenta, a confrontação das perspectivas apresentadas enriquece o debate e fortalece a compreensão da Etnografia e da observação participante dentro desta pesquisa, como um compromisso com o debate, com a reformulação, com a contradição e até mesmo com os desafios de enfrentar os sentidos comuns, inclusive os acadêmicos.

Em um mundo dominado por julgamentos de valor apressados, a antropologia (e a etnografia como seu exercício) torna-se um modo de conhecimento caracterizado pela atenção permanente ao contexto e à comparação, e construído em constante referência às dimensões da cosmologia e da linguagem (PEIRANO, 2008, p. 10).

---

<sup>43</sup> que se preocupa em explicar que “o propósito não é extinguir a etnografia, nem expurgá-la da consciência antropológica. Tampouco se subestima sua importância, ou as demandas complexas que coloca para aqueles que a praticam”, mas sim defini-la e compreendê-la de forma mais concreta (INGOLD, 2016, p. 405).

Essas concepções sobre a Etnografia levam ao ponto metodológico mais relevante à esta pesquisa e seus objetivos: a Etnografia como uma relação entre a pesquisadora (junto de suas referências sociais e culturais) e a comunidade estudada (também junto de suas referências), no intuito de se pensar conjuntamente as diferenças e possibilidades de interlocução entre os diferentes contextos de constituição. Para além da compreensão dessas diferenças, principalmente, propor uma caminhada conjunta, uma reflexão em torno da troca de aprendizados e as potencialidades que esses processos e interlocuções proporcionam.

Sobre as possibilidades de aprendizagem conjunta, no artigo “Notas teórico-metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área da educação ambiental” (2017), Gianpaolo Adomilli, Martin Tempass e Raizza Lopes consideram dois grandes conjuntos da antropologia; o primeiro se detém a uma perspectiva mais crítica sobre as ciências convencionais como empregadas do Estado e de corporações; e a segunda, não necessariamente excluindo a primeira, enfatiza os métodos investigativos antropológicos, como a observação participante e a etnografia: “é neste sentido que a antropologia pode concorrer para uma revalorização do conhecimento tradicional, contra uma visão cientificista definitivamente aliada aos grupos mais poderosos da sociedade contemporânea” (ADOMILLI *et al*, 2017, p. 231 *apud* TAKS; FOLADORI, 2013). Os autores pensaram a diversidade de formas de aprendizagem na vida social, onde a Educação Ambiental tem a possibilidade de se voltar a diferentes contextos de pesquisa, como a cultura de diferentes grupos étnicos, povos e tradições.

Metodologicamente, para o pesquisador isso ocorre através da vivência dos ritmos locais e do seu deslocamento para escutar/aprender/dialogar com o outro, onde esse aprender se dá, portanto, no encontro etnográfico (e em seus desdobramentos na escrita), no qual ambas as partes (pesquisador e nativo) aprendem um com o outro (ADOMILLI *et al*, 2017, p. 242).

O diálogo entre a Educação Ambiental e os saberes Mbyá Guarani se dá a partir do entendimento de que o trabalho etnográfico diz respeito muito mais a aprender **com** os Mbyá Guarani do que aprender **sobre** os Mbyá Guarani. Para tal, a Antropologia se coloca como aporte teórico na medida em que traz olhares diversos no processo de compreender grupos humanos e seus respectivos contextos. Segundo Adomilli *et al*, essa Antropologia é

caracterizada “pela busca em jogar uma nova luz sobre determinada questão, a partir das reflexões suscitadas em situações de alteridade” (ADOMILLI *et al*, 2017, p. 229).

Dessa forma, os autores propõem um pensamento mediado pelo diálogo entre a Antropologia e a Educação Ambiental, onde o ambiente não é tido como recurso, e sim como um espaço de aprendizagem, em que os saberes e o território estão entrelaçados (*ibidem*).

Lucie Sauvé também é uma importante contribuição para a compreensão da Educação Ambiental proposta neste trabalho. Na obra “Educação Ambiental: pesquisa e desafios” (2005), a autora mapeia quinze correntes de concepção, proposição e prática da Educação Ambiental; estas quinze categorias não se anulam, pelo contrário, têm divergências, oposições, mas também pontos comuns e de complementaridade (SAUVÉ, 2005). Com isso, partiremos da sistematização de Lucie Sauvé para visualizarmos mais nitidamente a Educação Ambiental da qual parte o trabalho que, mesmo inserido em uma corrente específica, abrange concepções de outras mais.

A relação com a natureza, a educação por meios cognitivos, experienciais, afetivos, espirituais e artísticos, além da noção de quem, para propormos soluções para problemáticas ambientais, precisamos nos inserir e nos atentar/sensibilizar ao que chamamos de natureza. Também, “compreender a natureza como educadora e como um meio de aprendizagem” (SAUVÉ, 2005, p.19) são noções que se aproximam às aprendizagens indígenas e à Educação da Atenção. Outro ponto importante é a perspectiva de recurso por sobre o ambiente, como já apontado através de Taddei e Gamboggi, Sauvé nos provoca questionando qual a importância real das coisas e dos seres se, para terem relevância, precisam servir a fins superiores, precisam ser transformados em utilidades para interesses maiores (*ibidem*, p. 21).

O pertencimento do humano ao ambiente e as relações estabelecidas entre estes agentes também é noção fundamental, ainda que diferentes correntes abordem de diferentes formas e níveis o protagonismo humano e o tipo de relação que este constrói através/com a natureza. Assim, a corrente etnográfica, arrematando estes fundamentos, se coloca como uma categoria que enfatiza o caráter cultural da relação das populações envolvidas com o meio ambiente, dessa forma, não impondo uma visão de mundo para estas comunidades. A partir desta concepção, é possível discutirmos mais abertamente as causas e consequências do Antropoceno em nossas sociedades e também considerarmos outras formas de relação e de educação com o meio ambiente: “O estudo das formas educativas ameríndias inverte nossa

concepção centrada na transmissão da informação ou do saber-fazer. A educação ameríndia é antes um companheirismo iniciático que busca a imersão na experiência e sua compreensão simbólica” (*ibidem*, p.34).

Dessa forma, a corrente etnográfica da Educação Ambiental, se apropriando também de características e pressupostos de outras correntes, propõe não apenas a adaptação da pedagogia à outras realidades, mas que também nos inspiremos em outras relações e pedagogias com o ambiente, num diálogo intercultural.

### 3.2 APRENDIZAGENS INDÍGENAS

Para os Guarani, as crianças não são adultos em formação, e sim seres completos, de fato, com autonomia que deve ser respeitada e espírito que deve ser cativado para que permaneçam na terra. Para os Kayapó, a aprendizagem envolve o fortalecimento de órgãos sensoriais, fabrica corpos e pessoas, o que vai muito além de transmitir conhecimentos. Já para os Galibi-Marworno, os bebês “são reconhecidos como sujeitos e autores de seu próprio nascimento e aos pais cabe alimentá-los, produzir seus corpos de forma adequada” (TASSINARI, 2007). Esses três exemplos introduzem a complexidade relativa à educação dos seres Guarani/Kayapó/Galibi-Marworno.

A experiência educativa dos Guarani é centrada na oralidade: a palavra, a audição e a compreensão também estão etimologicamente ligadas ao “sentir” e/ou “tocar algum instrumento” (MELO, 2012, p. 125-126). Além disso, a sacralidade das palavras e a predominância do silêncio entre os Guarani revelam uma sensibilidade, uma abertura ao que acontece à sua volta: “a percepção é algo muito aguçado entre os mais velhos e são nesses momentos de silêncio, momentos de fumar o *petyngué*, que essa habilidade é passada para os mais jovens” (*ibidem*, p. 134).

Em uma das primeiras visitas à *Tekoá Yyrembé* após a pandemia, o cacique Eduardo convidou a caminharmos pela propriedade, contando que naquele dia não havia recebido visitas, como costuma acontecer aos fins de semana. Sabendo que a caminhada é um momento importante na socialização e reconhecimento dos Mbyá sobre/com os visitantes, o convite foi prontamente aceito. A propriedade não é extensa como a antiga fazenda em que moravam, mas os passos são desapressados e interrompidos conforme a conversa, a escuta e

observação curiosa se desenrolam; poucos metros podem tomar longos minutos para serem percorridos.

Antes mesmo de iniciar a caminhada, foi perguntado ao cacique se ele estava conseguindo plantar suas hortas, fazer roçados, se “tinha mato suficiente”, mas a pergunta foi completamente ignorada. Eduardo começou falando sobre a reforma da casa, o tamanho da propriedade e o desejo de construir um museu onde suas filhas pudessem ver e aprender sobre a história de seus antepassados. Depois de um tempo sem frequentar as aldeias, é necessário retomar mentalmente a noção de que nossa ansiedade por obter respostas, nossas perguntas e objetivos, nossa percepção sobre o contexto não são compartilhados pelos sujeitos locais. Momentos de silêncio são constantes dentro das conversas com os Mbyá e o ritmo de informações depende mais de nossa disponibilidade de ouvir do que de perguntar.

Assim, iniciamos a caminhada por uma trilha nos fundos da aldeia, Eduardo contou que já havia construído um galinheiro e que pretendia construir o museu Mbyá na estrutura de dois cômodos que há na propriedade. Afirmou que "a filha menor nasceu em outro lugar, mas vai crescer ali, vai aprender que ali é a casa dela, e que se ela não ouvir e ver a história indígena, não vai acreditar" (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022). Falou também que eles já viveram em outros lugares, mas que as idas e vindas são difíceis, que precisam se estabelecer naquele lugar; que a família dele tem cerca de 60 pessoas e que ele gostaria de acomodar todos ali, mesmo sabendo que muitos vêm e vão. E reforçou a importância das crianças saberem que são indígenas, de ouvirem suas histórias e de verem as cerâmicas, os artesanatos e a história deles representada no museu Guarani (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022).

Dessa forma, partindo da condução vagarosa do diálogo pelo cacique, foi possível acessar as prioridades da família para a *tekoá*, as principais dificuldades e planos para o futuro. Apenas depois de caminharmos pela trilha inteira, vemos o local onde o cacique pretende construir uma *Opy*, explorarmos algumas construções antigas que existem em meio à mata, vemos a arte em grafite na parede frontal do futuro museu e voltarmos à parte frontal da aldeia é que o cacique passou a falar sobre o que está plantando. Mostrando a área próxima à cerca, informou que conseguiu algumas mudas para plantar, que as sementes e caroços dos alimentos também são plantados e vão se tornar alimento daqui a alguns anos. Disse que é importante que eles plantem para poder "ter mais coisas para comer; que é algo que demora,

mas daqui 5, 7 anos, suas filhas vão comer bergamota, abacate, direto do pé". Mudanças de cedro também foram plantadas em frente a casa para "dar proteção e fazer remédio" (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022).

Num panorama geral, as etnografias com povos indígenas mostram a liberdade e autonomia das quais as crianças gozam, além da possibilidade de tomarem decisões que afetam não apenas suas vidas, mas também as dos pais, familiares e comunidade. Essa autonomia é muitas vezes interpretada (dentro do sistema educativo moderno convencional) como ausência de autoridade, de pedagogias nativas<sup>44</sup> ou de métodos de ensino e aprendizagem sistematizados. Contudo, para os Kayapó, por exemplo, "deixar as crianças observarem tudo é parte de uma pedagogia nativa", o que vai além do que os adultos podem lhes transmitir, visto que elas se atentam ao dito e ao não dito, ao explícito e ao velado, ao entendido e ao subentendido (TASSINARI, 2007, p. 15-16).

As crianças Guarani, Kayapó e Galibi-Marworno, como apresentado nos textos de referência, têm suas habilidades de aprendizagem, decisão e mediação reconhecidas, o que diverge da postura dominante ocidental, que vê nelas uma espécie de recipiente onde deposita-se conteúdo, ou como um indivíduo que ainda está por vir-a-ser adulto.

Em campo, um dos momentos mais nítidos da autonomia, do aprender observando, brincando e repetindo se deu no barreamento da *Opy* da *Yvy'ã Poty*. Na ocasião, assim que chegamos ao local da casa de reza, com o trator carregado de terra, as crianças correram para pular e escorregar no monte de terra. Por estarmos com enxadas e pás para o descarregamento, elas foram orientadas pelos adultos (em Guarani, pois as crianças menores não falam o português antes da idade escolar) a descerem do trator e brincarem no chão.

---

<sup>44</sup> pedagogia nativa, aqui, é entendida como Tassinari (2015) a definiu: "O termo 'pedagogia', relacionado a uma ciência da educação, é aqui usado no intuito de enfatizar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica de algumas estratégias de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que essas estratégias são também objeto de aprendizagem e, portanto, não são formas inatas e espontâneas de ensinar e aprender" (p. 142-143). Ainda assim, como a autora também considera em seu artigo de referência, esta compreensão não se limita aos processos de ensino e aprendizagem validados pelo campo das ciências ocidentais.

Figura 13 - crianças e *juruaás* amassando barro para a *Opy*



Fonte: a autora

Durante toda a atividade, as crianças revezavam o tempo brincando entre si, pintando umas às outras com barro, pulando e pisando na terra encharcada de água, construindo “castelos” de barro (sempre em uma troca de linguagem com os *juruaá*, onde as crianças ensinavam as palavras em Guarani e repetiam a tradução em português).

Também fazíamos blocos do barro que já estava pisado e pronto para ser colocado nas paredes das *Opy*, colocávamos alguns desses blocos em carrinhos de mão e os distribuíamos ao redor da construção para os voluntários que estavam barreando. As crianças repetiam o movimento, fazendo blocos de barro de diversos tamanhos, algumas se juntavam a fazer o maior bloco que seus braços unidos conseguiam (figura 14); outras, mais jovens, focavam em usar a argila para outras formas, como o pequeno que esculpiu um boneco com a argila e usou pregos para representar os braços e pernas (figura 15).

Figura 14 - crianças juntando um grande bloco de barro



Fonte: Letícia Falcão

Figura 15 - pequeno Guarani com seu boneco de argila



Fonte: Marlon Borges Pestana

Depois de horas interagindo com o monte de barro, algumas delas dispersaram e se juntaram aos adultos que expunham artesanatos (figura 16) e outras começaram a ajudar no barreamento da *Opy* (figura 17).

Figura 16 - pequena Guarani com os cestos de sua família



Fonte: Marlon Borges Pestana

Figura 17 - crianças barreando a *Opy* com seu tio avô



Fonte: Letícia Falcão

Durante toda a atividade, as crianças é que determinavam o que faziam, em qual etapa do barreamento elas ajudariam, observavam, brincavam, repetiam movimentos, criavam brincadeiras, outras se dedicavam mais às conversas com os *jurua's*; quando algum dos pequenos caía e chorava, as crianças mais velhas acolhiam, ou, ao se machucarem, os adultos eram procurados e acolhiam a criança, até que ela resolvesse voltar às outras e às brincadeiras. Já na etapa de dispor o barro sobre as paredes da *Opy* (considerando que as brincadeiras também são parte do processo de aprendizagem e do processo de realização das tarefas), as crianças prestavam mais atenção aos movimentos dos adultos, pegando punhados de barro e jogando contra a parede, em seguida observando por mais um tempo e alisando o barro conforme o adulto o fazia.

Sobre a aproximação com os adultos, Antonella Tassinari aponta que as crianças desenvolvem habilidades nas atividades cotidianas, como nas roças e nas casas de farinha, para mais tarde se juntarem, de fato, às práticas. No artigo dedicado à aprendizagem e produção de corpos ativos (2015b), a autora destaca as situações de observação e imitação das crianças, em que os adultos e crianças mais velhas se tornam “tutores de uma educação da atenção, com ênfase na atitude de mostrar” (TASSINARI, 2015b, p. 167).

Essas habilidades são desenvolvidas, também, em contextos de interação com outras crianças, também a exemplo dos Galibi-Marworno nas casas de farinha, onde a autora afirma que é no âmbito dos grupos de crianças que estas aprendem importantes habilidades e conhecimentos: “remar, nadar, subir em árvores, andar sobre os troncos no campo alagado, aprendem sobre o ambiente da aldeia, a mata próxima, o rio, as espécies de plantas e animais, as redes de parentesco e a cosmologia” (*ibidem*, p. 66).

Assim como nas famílias Galibi-Marworno e em diversos outros povos, as crianças Guarani têm liberdade para participar das tarefas até o momento em que decidem parar para brincar ou realizar outras atividades. Também a exemplo, ao plantarmos o roçado de milho junto de Eduardo Ortiz (na *Tekoá Yyrembê*), tanto Jéssica (7) quanto Luana (4), as filhas caçulas do cacique, participaram ativamente:

Figura 18 - Jéssica e Luana plantando com sua mãe, Diana



Fonte: a autora

As crianças passaram alguns minutos brincando e explorando o local do plantio e, quando Diana já havia cavado alguns buracos para a sementeira, as filhas pediram para ajudar; a tarefa já parecia familiar à elas, sua mãe as deu algumas sementes e poucas orientações, sendo ouvida atentamente pelas jovens, que passaram a percorrer alinhadamente os buracos feitos pela mãe, dispondo uma semente de cada (consorciando milho com melancia e milho com feijão) e fechando os buracos com as pequenas mãos. Após plantarmos cerca de 4 fileiras do roçado, as crianças se distraíram com os cachorros, alguns brinquedos que encontraram no chão e dispersaram do plantio. Quando terminamos o roçado, elas já brincavam ao longe, nos arredores da casa.

Outro contexto em que a educação dos jovens Guarani se destaca é no cuidado com a mata. Ao chegar na *Yvy'ã Poty*, caminhamos até uma clareira onde cerca de 10 jovens indígenas brincavam e conversavam. Não haviam, aparentemente, crianças menores de 4 anos, ainda assim estavam divididas em pequenos grupos, onde as mais novas brincavam no balanço e de correr ao redor da casa de Cristiano<sup>45</sup>, e as mais velhas brincavam com cipós e conversavam, rindo muito. Ao chegarmos e cumprimentarmos o grupo, Cristiano apresentou a *jurua* que o acompanhava e os orientou a recolherem o lixo que estava espalhado no local<sup>46</sup>. Alguns jovens buscaram vassoura, para limpar a área interna da casa, os mais jovens se distraíam com os resíduos que recolhiam e começavam outra brincadeira, até os mais velhos os chamarem de volta e seguirem a tarefa.

Levou alguns minutos para que estivessem satisfeitos com a limpeza; então conversaram com Cristiano, pegaram as vassouras que haviam levado e se dirigiram, juntos, ao centro da aldeia, dizendo que se juntariam à colheita e preparo das taquaras para a manutenção da *Opy*. Concluímos o recolhimento dos resíduos que haviam ficado para trás após Cristiano às agradecer pela tarefa e comentar que “é importante que eles realizem as

---

<sup>45</sup> além da já citada casa de Cristiano, na parte superior da aldeia, próxima à casa do Cacique, Cristiano também construiu, no último verão, uma casa tradicional Guarani; com telhado de fibrocimento, uma pequena varanda à porta e sem divisões internas, a casa de Cristiano já era planejada e desejada há alguns anos. O jovem líder da aldeia sempre gostou muito daquele espaço de mata, próximo à trilhas, aos seus roçados de milho e do lado do riacho que corta a aldeia; por isso levantou sozinho a construção (durante meses, segundo Cristiano) e a ocupou durante o verão passado (2021-2022), saindo apenas nos primeiros frios intensos de maio, e voltando para a casa ao lado da residência de seu pai.

<sup>46</sup> uma questão interessante é a dos resíduos levados até a aldeia nas doações e na alimentação dos visitantes; segundo Cristiano, os jovens da aldeia fazem, esporadicamente, algumas limpezas em locais onde os plásticos, vidros, tecidos e embalagens de salgadinhos e bolachas se acumulam.

limpezas de vez em quando já que, hoje em dia, muito do que o Guarani consome não pode voltar para a terra”.

Os jovens da *Yvy'ã Poty* têm aulas regulares na escola da aldeia, de segunda à quinta feira; já as sextas feiras são dedicadas à “aulas Guarani” que, segundo Cristiano, é um tempo muito importante para as crianças aprenderem sobre sua cultura, aprenderem a caçar, fazer armadilhas, caminhar na mata, plantar, colher e aprender a língua Guarani. A escola da *Yvy'ã Poty* conta com dois professores Guarani - moradores da aldeia - e uma professora *juruá*, do município; os jovens que querem seguir os estudos no ensino médio precisam se deslocar até escolas convencionais de Camaquã, mas poucos são os que seguem na formação convencional.

Cristiano conta, aos risos, que os visitantes da aldeia costumam perguntar se “o índio tem aula normal”, ao que ele responde questionando “o que é aula normal? O que o indígena aprende também é normal!”. Nessa pedagogia, os jovens e crianças adquirem responsabilidades e assumem outras tarefas de forma progressiva, de acordo com as possibilidades e habilidades técnicas, corporais, espirituais, etc. que adquirem com a experiência (TASSINARI, 2015b).

Outra constante que as etnografias revelam é a aprendizagem de valores morais e éticos relacionada à produção de corpos saudáveis; essa produção acontece através de dietas, de práticas, técnicas e rituais corporais, e visam a preparação de corpos bonitos e aptos a aprender (*ibidem*). Dessa forma, a educação também está intimamente atrelada à saúde e ao bem estar dessas pessoas. Na *Yvy'ã Poty*, por exemplo, meninos e meninas, jovens e adultos, apreciam muito jogar futebol, treinam semanalmente, participam de campeonatos e acompanham os jogos transmitidos na televisão. Segundo Cristiano, a maioria da aldeia é torcedora do Grêmio, seu clássico time rival.

Figura 19 - time feminino de futebol da *Yvy'ã Poty*



Fonte: Cristiano Kuaray

Acima (figura 19) vemos o time feminino de futebol da *Yvy'ã Poty*, com seu uniforme, que é orgulhosamente apresentado aos visitantes. Anualmente, acontecem alguns campeonatos indígenas regionais, femininos e masculinos; o último campeonato de 2022 (até a conclusão desta escrita) rendeu a 3ª colocação às meninas da *Yvy'ã Poty*.

Figura 20 - campo de futebol da *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Acima (figura 20) podemos ver o campo de futebol da aldeia e a casa de Dona Alicia (avó de Cristiano, de 76 anos) na lateral direita da imagem. Em um dos dias na aldeia, as meninas se reuniram para treinar ao fim da tarde, convidaram - em Guarani e aos risos tímidos - a *jurua* que assistia tudo enquanto tomava chimarrão e conversava com Dona Alicia e Cristiano. A timidez, a falta de prática, o fato daquele treino preceder um importante jogo no dia seguinte - e, por que não, o receio do quanto as jovens ririam da falta de coordenação motora que o esporte demanda - resultaram em um pesaroso e tímido “não, obrigada”. Mas as justificativas, insistência e piadas a respeito da negativa acompanharam uma promessa de aceitar o convite na próxima visita.

Clarissa Melo nos aponta que, na sociedade ocidental, o corpo é disciplinado e moldado para ser um corpo dócil, domesticado, enquanto a educação Guarani é também reconhecida na dança, nos cantos, nas brincadeiras, na coletividade (TASSINARI *et al*, 2012, p. 123-125). Os jogos de futebol são atividade muito importante na *Yvy'ã Poty*, pois além da prática do esporte contribuir nos hábitos de saúde dos indivíduos, também gera uma socialização e fortalecimento de relações, não apenas entre os moradores da aldeia, mas entre as aldeias que competem entre si.

Para os Guarani a relação entre educação, infância e saúde também se estende à ligação com os deuses e com o território. A ligação com o sagrado se dá na medida em que “as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de ‘capturá-las’ dos deuses” (TASSINARI, 2007, p. 19); mas não só, a educação Guarani é uma educação para/no *Nhande Rekó*, está vinculada ao ambiente, ao estabelecimento da *Tekoá*, às condições do território que habitam e no qual circulam. Vivências essas mediadas pelos *karais* e dadas no sentido da manutenção de seus saberes e do seu direito constitucional à diferença sociocultural.

Reforça-se que os tópicos da educação e infância indígena são extensos e suscitam diversas discussões, trazendo à tona diversos conceitos e perspectivas. Podemos partir do foco na interação entre as crianças, na interação com os adultos, podemos levantar questões relativas à educação diferenciada e convencional, escola como fronteira<sup>47</sup>, problemáticas e

---

<sup>47</sup> Além de conceber a escolarização como um núcleo de intercâmbio de saberes, os Guarani percebem a escola como “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que

potencialidades das escolas dentro e/ou fora das aldeias, educação e territorialização, educação e cosmologia, produção dos corpos, espiritualidade, saúde, estética, etc. Para o aprofundamento dessas questões, recomenda-se a leitura completa das referências citadas, mas para mantermos o foco no tema, destacamos o sentido “tradicional” da aprendizagem indígena: o aprendizado coletivo, baseado em práticas e conhecimentos locais, sobre/no ‘ambiente, na mediação com os semelhantes e com o outro, partindo do princípio da diversidade e das negociações entre mundos.

No texto “Sobre aqueles corpos que se distinguem”<sup>48</sup>(2016), as autoras apresentam os processos educativos dos povos Guarani da seguinte forma:

Os processos de ensino-aprendizagem entre essas populações privilegiam a observação; por isso, desde pequenas as crianças acompanham pais e irmãos mais velhos em todas as atividades cotidianas. Nesse processo de socialização, a criança aprende também a importância das redes de reciprocidade e parentesco [*apud* JESUS, 2012]. Este estar junto, que Benites define como “sentir Junto”, é uma prática que está no centro dos processos de ensino-aprendizagem guarani e que, em última instância, poderia ser entendido como o objetivo maior da educação inclusiva (JESUS, BENITES, 2016, p. 183) .

As autoras destacam o privilégio que a pedagogia Guarani dá à experiência conjunta de formação integral da pessoa, que é norteada por contextos cosmológicos. Tassinari (2007), ainda complementa:

A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas. Por isso, há muito pouco recurso à palavra, o que não deve ser confundido com um mero “aprender fazendo não-sistematizado”. Assim, encontramos listas enormes de alimentos que devem ser ingeridos em certas fases da vida ou em certas circunstâncias e alimentos proibidos para estes momentos. Essa parece ser a esfera na qual as crianças não têm liberdade de escolha, e se deixam levar pelas prescrições dos adultos. Também quando são submetidas a certas técnicas que provocam dor ou exigem esforço, costumam aceitá-las com resignação [...] (TASSINARI, 2007, p. 17).

---

poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada” (TASSINARI, 2001, p. 47).

<sup>48</sup> trecho da obra “Diálogos com os Guarani: Articulando compreensões antropológicas e indígenas”, organizada por Nádia Heusi Silveira, Clarissa Rocha de Melo e Suzana Cavalheiro de Jesus, com apresentação de Antonella Tassinari (2016)

Essa noção de educação indígena é observada e compartilhada nas experiências de observação participante nas *Tekoás Yyrembé* e *Yy'ã Poty*, como a prática do barreamento da casa tradicional, o plantio dos roçados, a limpeza da clareira na mata e os times e campeonatos de futebol Guarani. Essas experiências, abordadas a partir do olhar etnográfico, evidenciam as lacunas da educação escolarizada mas, mais do que isso, levantam os saberes produzidos e compartilhados nas aldeias, que primam pela formação da pessoa em integralidade e autonomia, baseados em sua cosmologia e contextos históricos, culturais, ambientais e sociais.

### 3.3 OS MBYÁ GUARANI

O povo Guarani migrou da região amazônica para o Sul da América do Sul por cerca de dois mil anos. Ocupam atualmente uma região que engloba o Uruguai, o Paraguai, a Argentina e o Brasil (nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Tocantins, Pará e Maranhão, predominante, mas não exclusivamente). Em seguida (figura 21), uma tabela do Mapa Guarani Digital, do Centro de Trabalho Indigenista (CTI), indicando a quantidade de aldeias Guarani registradas em território brasileiro:

Figura 21 - aldeias Guarani em território brasileiro

Aldeia dos povos Guarani											
Descrição	Total	RS	SC	PR	SP	MS	RJ	ES	TO	PA	MA
Aldeias Atualmente Ocupadas	321	61	27	45	82	86	7	8	2	2	1
Antigas aldeias, locais de uso ou áreas esbulhada (Dentro de TIs Reconhecidas*)	45	9	2	16	5	12	0	0	0	1	0
Antigas aldeias, locais de uso ou áreas esbulhada (Fora de TIs Reconhecidas*)	216	39	21	56	7	92	0	0	0	1	0
Antigas aldeias, locais de uso ou áreas esbulhada (Total)	261	48	23	72	12	104	0	0	0	2	0

Fonte: Mapa Guarani Digital (2022)<sup>49</sup>

Ao longo de sua migração em direção ao sul, o povo Guarani desenvolveu seus sentidos e conexões com o ambiente que os circundava. Aspectos como a fauna, a flora, as

<sup>49</sup> Disponível em: Mapa Guarani Digital. Acesso em maio de 2022.

marés, a agricultura, astronomia, ciclos lunares, sociedade, educação, política, alimentação, corporalidade, alteridade e espiritualidade foram desenvolvidos de forma relacional. Um emaranhado de seres, saberes e técnicas conectados em sua cosmopercepção e atuação com/no/a partir do ambiente.

No livro “Povos e comunidades tradicionais do pampa” (2016), as autoras falam sobre os Guarani pampeanos que, através da observação e interação com a terra, o céu e as águas, aprendem sobre os ciclos e preservação da vida, crendo que somos todos intrínsecos à natureza, que não estamos, jamais, apartados ou acima dela (MAZURANA *et al.* 2016, p. 142). A terra é fonte de vida, de alimento, de cura; é da terra que nasce a cultura, os valores, é na terra onde se escreve, de fato, a história. É na terra onde o povo se constitui como tal. Gersem Baniwa, na obra “O índio brasileiro” (2006), destaca a relação indígena com os territórios:

Os povos indígenas têm conservado a visão comunitária e sagrada da natureza. Por isso, as montanhas, os lagos, os rios, as pedras, as florestas, os animais e as árvores têm um alto significado. Os acidentes geográficos e os fenômenos naturais são personificados e foram criadas, em torno deles, narrativas orais e escritas. Território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Território, portanto, é o conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas (BANIWA, 2006, p. 101).

Esse território, que possibilita a manutenção da vida Guarani, também é compreendido religiosamente, visto que, sucintamente, “tudo que vem de Nhanderu deve ser respeitado” (MAZURANA *et al.*, p. 142); a Lua, os rituais fúnebres e os espíritos dos animais e da mata têm enorme importância em sua cosmologia.

O Guarani também é andarilho por excelência, mudando para regiões mais adequadas sempre que necessário ou em respeito ao ciclo da terra que cultiva. Esse costume itinerante foi fortemente prejudicado com a dominação europeia, que impôs fronteiras artificiais e impossibilitou a locomoção dos Guarani com exigências e determinações burocráticas de mobilidade. Cristiano Kuaray, vice cacique da aldeia *Yvy’ã Poty*, contou em interlocução sobre a trajetória de sua família, que eles haviam “andado pouco, em comparação ao quanto

os Guarani costumam andar”. Cristiano afirmou que nasceu na beira da BR 116, onde ficou até os 5 anos de idade; depois, se mudaram para outros acampamentos e aldeias (cerca de 6 outros lugares, até onde a memória permitiu alcançar) até que, em seus 23 anos, conseguiram se mudar para as terras onde a aldeia está hoje.

Hoje Cristiano tem 31 anos e conta com emoção que os 122 hectares da *Yvy'ã Poty* foram conseguidos através dos fortes rezos de seu avô, importante pajé Mbyá falecido recentemente. As terras partiram de medidas compensatórias do Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT), através da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU/UFSC) aos povos indígenas afetados pela duplicação da BR 116 no trecho entre Guaíba e Pelotas<sup>50</sup>.

A oralidade tem papel fundamental na troca da cultura entre gerações; suas crenças, religiosidade, alimentação, língua, saberes e técnicas, tudo é valiosamente aprendido com os mais velhos e experientes. A ligação com os ancestrais é um aspecto muito importante do dia-a-dia Guarani; acontece através dos sonhos, da contação de antigas histórias e pela própria aprendizagem das crianças e jovens ao ouvir, observar e experienciar a cultura junto de seus parentes. Ismenia de Fátima Vieira, em sua dissertação sobre a escola na aldeia Guarani *Yynn Moronti Wherá/SC*, afirma:

O tempo Guarani, ele está em completa harmonia com a natureza. Para ele brincar, cultivar a religião, trabalhar, estudar, cantar, não são coisas separadas como são para a sociedade não-indígena. Produzir um artesanato significa ao mesmo tempo: um trabalho para seu sustento, um momento de reflexão, oração e um lazer (VIEIRA, 2006, p. 97).

A autora completa que a grande luta Guarani é a busca pela boa terra para que possam desenvolver o *Nhande Rekó*, que é o modo de ser Guarani, o sistema que esse povo busca condições de manter. Já Bergamaschi, em sua tese “Nhembo'e ¡Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias guarani” (2005), nos aponta: “A experiência de vida na aldeia é a base da confecção da pessoa Guarani, sendo a tradição o texto que se re-atualiza no presente como continuidade do passado, para sustentar o NHANDE REKO” (BERGAMASCHI, 2005, p. 142). Bergamaschi também afirma que só foi

---

<sup>50</sup> informações obtidas em interlocução com Cristiano Kuaray e também disponíveis em: <https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/noticias/populacao-indigena-da-obra-de-duplicacao-da-br-116-e-assistida-por-programa-de-apoio-as-comunidades-3>

possível compreender o modo de vida Guarani a partir do com-viver e do estar-juntos (*ibidem*, p. 34); a terra é condição básica para constituir uma *tekoá* e, assim, praticar seu *Nhande Rekó*; o movimento característico do *Nhande Rekó* provém da ordem/desordem e conseqüente criação e manutenção das condições de vida. Condições essas que são alteradas, mas, simultaneamente, carregam continuidades e tradições através de suas práticas e oralidade (p. 100 e 147).

A continuidade do *Nhande Reko* também está ligada à comunicação dos Guarani com sua espiritualidade e propicia a eficácia dos pajés, mantendo-os assim capazes de ouvir as belas palavras para transmiti-las ao grupo:

Toda conduta Guarani é, portanto, reflexo de uma relação divina e orientada no sentido de transcender a realidade social. A figura do xamã é fundamental aos Guarani, sendo, na verdade, o guardião do *nandereko*. Para a concretização do *nandereko* é fundamental que a comunidade se assente sobre um lugar que reúna condições básicas. A escolha deste lugar é determinada também pelo xamã que recebe orientação divina. Para que existam condições necessárias à fixação de um *tekohá*, é preciso que seja mato, que possam plantar, que seja distante do branco, e que não haja conflitos. O *tekohá* não é apenas terra, a ele estão associadas a casa e as relações com os parentes: é onde enterram os mortos e onde rezam, onde vislumbram a possibilidade de exercer o direito divino de fazer suas roças (ARAÚJO; VERDUM, 2010, p. 160).

Portanto, o *Nhande Rekó* é a estrutura norteadora dos processos educativos Mbyá. Para falarmos sobre essa complexa estrutura, em que a educação é um dos aspectos abarcados - não um processo isolado e/ou autônomo dentro da sociedade Guarani - precisamos estabelecer uma interlocução entre os modos de aprender/trocar conhecimentos, ser e estar no mundo, que contemplem a diversidade sociocultural dos povos indígenas brasileiros. E ainda, que essa interlocução - quando dada à prática epistemológica - considere a variedade de sistemas produtivos e educativos baseados na sociobiodiversidade, favorecendo, assim, a garantia do direito à autonomia cultural dos povos não monocultores.

Pensar nas questões territoriais dos Mbyá Guarani nos traz outra concepção importante já mencionada por algumas vezes ao longo do texto, a de *tekoá*; mas para chegarmos lá é preciso compreendermos um pouco sobre sua cosmologia. Diversos autores, clássicos e contemporâneos já escreveram sobre a cosmologia ligada à territorialidade e mobilidade Guarani, partindo de/e atualizando diversas perspectivas, a exemplo: Leon Cadogan (1992),

Bartomeu Meliá (1987), Egon Schaden (1974), Helene Clastres (1975), Pierre Clastres (1974), Maria Inês Ladeira (2004), Elizabeth Pissolato (2008), Curt Nimuendajú (1933), Luiz Gustavo Pradella (2009), etc.

Aqui, partiremos da síntese de Martín César Tempass e Sérgio Baptista da Silva, no artigo “Mobilidade, território e fronteiras nacionais” (2009), para o XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Tempass e Silva, citando os clássicos autores referenciados acima, explicam que, segundo a cosmologia Mbyá Guarani, existem três terras: a primeira terra criada por Nhanderu (divindade protagonista da cosmologia Mbyá) foi a *Yy Tenondé*, uma terra perfeita habitada pelos Mbyá e por deuses. Alguns sujeitos que viviam nesta terra tomaram atitudes que causaram sua destruição, contudo os Mbyá foram poupados e permitiu-se que eles vivessem em outra terra: a *Ywy Pyau*. Esta segunda terra (onde vivem atualmente) é imperfeita e foi criada para que os Mbyá tenham uma nova chance de viver virtuosamente a fim de chegarem à terceira terra, novamente perfeita (BAPTISTA; TEMPASS, 2009, p. 01).

Para viver virtuosamente, os Mbyá procuram se estabelecer em locais ecológica e simbolicamente propícios para praticar seu *Nhande Rekó*, locais que chamam de *tekoá*. As *tekoás* precisam englobar uma série de características ambientais para serem consideradas adequadas (como poderemos ver mais adiante, na apresentação das aldeias em foco). Algumas das características funcionais necessárias são água oportuna para pesca, mata oportuna para caça e coleta e solo fértil para plantio. Já algumas das condições cosmológicas são a presença de taquara (*takuá*), de abelha sem ferrão (*jate'i*), de jerivá (*pindó*) e porco do mato (*coxi*), o que indica que a terra foi criada por *Nhanderu* para os Mbyá viverem (BAPTISTA; TEMPASS, 2009, p. 02-03).

Considerando as já mencionadas dificuldades em relação à demarcação territorial, desmatamento, redução crescente da biodiversidade e fatores sociais que as famílias enfrentam (como o racismo estrutural em relação ao seu modo de ser e estar no mundo), é possível compreender as dificuldades de se estabelecer uma *tekoá* em local apropriado.

Cada *tekoá* é uma “ilha” dentro do imenso território. Antigamente, antes da chegada dos “conquistadores” europeus, entre as “ilhas” Mbyá-Guarani viviam outros grupos indígenas. Atualmente as sociedades nacionais, envoltentes, estão assentadas entre estas “ilhas” e, em muitos casos, sobre elas (BAPTISTA; TEMPASS, 2009, p. 03).

Já Meliá (1990) complementa a compreensão da *tekoá* como o lugar onde se dão as relações econômicas, políticas, sociais e religiosas essenciais para o modo de ser Guarani: “o *tekoha*, com toda sua objetividade terrenal, é uma inter-relação de espaços físico-sociais” (MELIÁ, 1990, p. 36).

Numa análise mais recente, considerando as ressignificações e diversidade de atribuições da ideia de *tekoá*, Adriana Queiroz Testa, em sua tese voltada a descrever os caminhos pelos quais os Mbyá descobrem, desenvolvem e comunicam saberes, aponta que a definição de *tekoá* como “aldeia” é uma simplificação da abrangência de sentidos que o termo possui (TESTA, 2014). Ainda que essa simplificação objetive comunicar e se fazer compreensiva para não-indígenas, é importante entendermos que uma *tekoá* é muito mais que os limites espaciais de ocupação, é uma experiência de construção social (TESTA, 2014, p. 12-13).

Constituídos por um grupo de pessoas que convivem, compartilhando experiências, palavras, alimentos e outras substâncias e cuidando umas das outras, os *tekoa* se fazem e se transformam ao longo do tempo. Essas transformações são impulsionadas pela partida e pela chegada de indivíduos e famílias e pela criação de novas configurações de moradia e articulação política, o que contribui também para que não sejam homogêneos (TESTA, 2014, p. 16-17).

A exemplo, pode-se dizer que em quase todas as visitas a cada uma das *tekoás* as estruturas familiares haviam se transformado. A *Tekoá Yyrembé*, desde a primeira visita, mudou sua localização pelo menos quatro vezes e, atualmente, está composta apenas pelo núcleo familiar do cacique Eduardo e Diana Ortiz; contudo, os pais de Diana também viviam com eles quando do primeiro contato, e Eduardo reforça por algumas vezes sua vontade de trazer seus familiares (cerca de 60 pessoas, segundo ele) para viver junto de sua terra. Já a *Yvy'ã Poty*, em 2018, era composta por cerca de 25 pessoas, enquanto atualmente conta com cerca de 16 famílias e entre 40 e 50 pessoas, tendo alguns núcleos familiares ido embora para outras aldeias, e outros grupos tendo chegado para se instalar junto deles nos últimos quatro anos.

Os aspectos de mobilidade e coletividade são constantes nas leituras e conversas sobre/com os Mbyá Guarani. Voltando para o artigo de Silva e Tempass (2009), estes afirmam

que os Mbyá estão constantemente caminhando<sup>51</sup>, seja para visitar amigos e parentes, para se reunir com *karais*<sup>52</sup>, para trocar sementes ou por conta de rituais, namoros, funerais e mutirões (SILVA, TEMPASS, 2009, p. 03-04). Além das andanças e visitas por motivos específicos, os Guarani também mudam frequentemente de residência. Foquemos agora em uma das principais problemáticas que afetam a mobilidade Mbyá: a sociedade dominante e expansiva junto das fronteiras nacionais e internacionais.

A expansão urbana, os Estados nacionais e o agronegócio não consideram o pertencimento dos territórios aos povos originários; estabelecem cercas e fronteiras e burocratizam o acesso de um local a outro. Por conta disso, a comunicação e trânsito entre as *tekoás* ficam limitados às formas *juruaás* de aproximação - carros, ônibus, rodovias, aviões, aplicativos, caminhos pré determinados por/sobre imensidões de asfalto que avançam sistematicamente sobre terras que já foram trechos de uma imensa malha de trocas e rotas indígenas.

A colonização pressionou os Mbyá Guarani a migrarem no sentido leste→oeste, no sentido da fuga, do afastamento do litoral brasileiro em direção à Argentina e ao Paraguai. Por conta da expropriação, os poucos Guarani que seguiram vivendo próximo ao litoral ficaram isolados, suas *tekoás* foram reduzidas e ficaram ainda mais isoladas umas das outras. Contudo, com a fortificação da luta por terras e outros direitos reconhecidos na Constituição de 1988, o aumento populacional e identitário, além de um maior apoio da sociedade e de instituições não-indígenas, esse povo tem lutado para reaver seus antigos territórios:

Então, guiados por Ñanderú e deslocando-se dentro do seu imenso território, os Mbyá-Guarani atualmente estão buscando os antigos locais habitados por seu povo. Eles reconhecem facilmente estas áreas através de uma simples “caminhada” no local. Estando a área inacessível – como geralmente está – os Mbyá-Guarani procuram se estabelecer o mais próximo possível dela, mesmo que tenham que acampar na beira da estrada. [...] Ou seja, embora não possuam as suas antigas terras eles continuam fazendo um uso tradicional delas. Enquanto isso, eles aguardam o órgão indigenista brasileiro realizar os procedimentos legais para efetivar a posse da terra para os Mbyá-Guarani (SILVA, TEMPASS, 2009, p. 05).

---

<sup>51</sup> assim como o fez Nhanderu, criando este mundo ao caminhar sobre ele. Dessa forma, o caminhar (*oguatá*) é sagrado, os assemelha ao divino.

<sup>52</sup> xamãs; pajés.

Para além das problemáticas que envolvem a mobilidade Guarani e fortalecendo a luta pela reconquista de suas terras, o *jeguatá*<sup>53</sup> segue tendo sentido de estar vivo. Luiz Gustavo Pradella, no artigo “Jeguatá: o caminhar entre os Guarani” (2009), tece algumas importantes considerações baseadas na sua atuação como pesquisador e coordenador de trabalho de campo junto a populações Guarani pela Fundação de Assistência Social de Porto Alegre. No texto, Pradella referencia diversos autores que fundamentam suas reflexões (a exemplo: Meliá, 1989; Ladeira, 2001 e 1992; Garlet, 1997; H. Clastres, 1978; Ciccarone, 2001), relacionando os objetivos de identificar quem e quantos eram os indígenas habitantes da cidade de Porto Alegre no ano de 2008 a aspectos de parentesco, construção da pessoa, cosmologia e mobilidade.

No trabalho de campo, feito através de entrevistas qualitativas, os indígenas entrevistados logo apontaram que vêem uma piora na vida dos Guarani; piora essa, não por perdas culturais, mas pelo fato de “não poderem mais caminhar”, como Valdecir Timóteo denunciou:

Antes a gente ia andando. Com o pé no chão, ia e podia parar assim, em qualquer lugar. Ia andando até o mato e lá ficava um pouquinho, descansar. Agora procura mato, não tem. Procura caça, não tem. Se pega e sai andando tem cerca, tudo cercado, *juruá* cercou tudo, enferpou a terra. Fez cercadinho e botou a guaranizada pra não poder mais andar. Agora tudo isso já foi feito, então a gente tem que brigar pelo cercadinho, cuidar pra ter onde ficar (PRADELLA, 2009, p. 104).

Além de a caminhada ter sido o movimento através do qual *Nhanderú* criou a terra, também foi a forma como abandonou esta mesma terra; também é o movimento pelo qual *Nhandexy heté* (a mãe verdadeira, na cosmologia Guarani) traçou sua jornada procurando por *Nhanderú*; e a forma como os irmãos *Nhamandú* e *Jaxy*, depois de sua mãe morrer, percorrem a terra nomeando o que lhes aparecia no caminho, até encontrarem o Grande Pai. Com isso, a caminhada não é apenas a busca da Terra Sem Males, mas a própria produção da vida, da aprendizagem, da relação com o Outro e das experiências necessárias para a existência da vida Guarani (*ibidem*, p. 106-107). Assim, corroborando e complementando Tempass e Baptista (2009), Pradella afirma:

---

<sup>53</sup> caminhar.

Tamanha é a importância do jeguatá que a despeito das dificuldades criadas pelas sociedades nacionais e manifestas em alguns dos discursos aqui apresentados, os Guarani continuam caminhando. Se não mais em espaços abertos como certamente prefeririam, agora estão restritos em seu caminhar a um extenso arquipélago de pequenas terras indígenas, acampamentos de beira de estrada e recortes de mata ainda existentes – um território descontínuo cujas tentativas de delimitação ou demografia se mostram no mais das vezes inócuas em decorrência de seu dinamismo (PRADELLA, p. 110).

Com isso, temos a mobilidade Guarani como aspecto fundamental na constituição do ser Guarani, dos sistemas produtivos, de parentesco, de ocupação e de aprendizagem. A aprendizagem é ponto chave para a discussão aqui trabalhada, mas será mais aprofundada no quarto capítulo. Por ora, compreendamos o sentido de etnofloresta para esta dissertação, a ligação da Agroecologia com os objetivos apresentados e uma apresentação mais aprofundada das aldeias com as quais esta pesquisa foi realizada, *Yyrembé* e *Yvy'ã Poty*.

### 3.4 TEKOÁ YYREMBÉ - A ALDEIA DA BEIRA DO MAR

A *Tekoá Yyrembé* surge da trajetória de seu cacique, Eduardo Ortiz, com sua família.

Eduardo Ortiz, sua esposa Diana, seus filhos, sogros, cunhados e sobrinhos saíram de Tenente Portela/RS e se instalaram em Rio Grande/RS pela primeira vez em novembro de 2016. A mudança se deu a partir de um sonho do *Karay*<sup>54</sup> Theófilo (pai de Diana), em que *Nhanderu* o orientou a se mudar para uma região próxima ao mar, para que a filha caçula de Eduardo fosse curada de suas condições respiratórias. Além da orientação espiritual, a praia do Cassino - local onde a família se instalou, primeiramente, na cidade - conta com um alto fluxo turístico, o que contribui financeiramente para a família de Eduardo, através da venda de artesanatos (OLIVEIRA, 2021).

Passaram uma temporada de verão vivendo acampados no bairro Cassino, onde vendiam seus artesanatos e também onde conheceram e firmaram relação com aliados *juruá*. Um desses aliados foi uma assistente social da prefeitura rio grandina que, por conta do fim da temporada turística e a consequente diminuição da venda de artesanatos, os

---

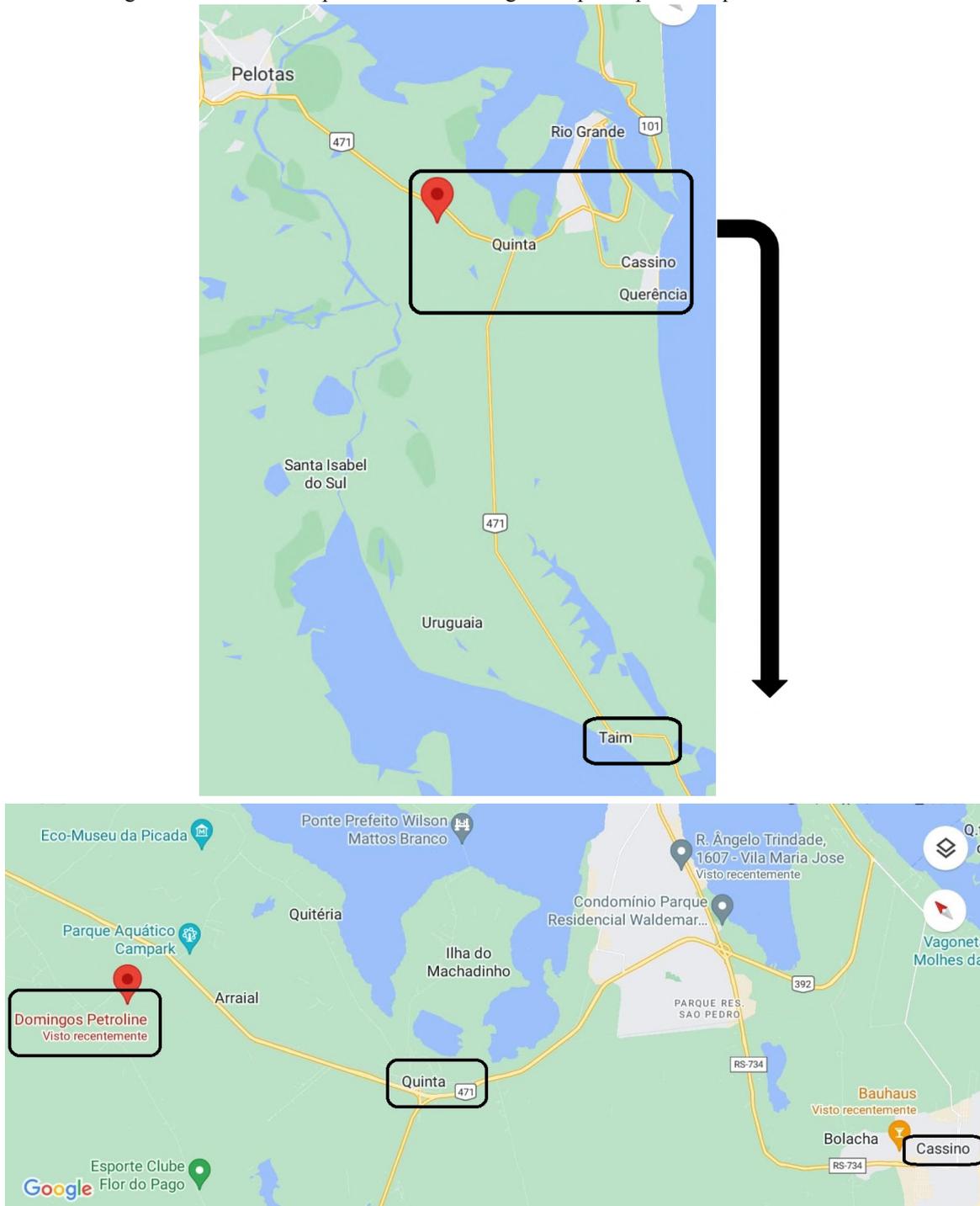
<sup>54</sup> *karay*: xamã, pajé, ancião da *Tekoá*.

orientou até o estabelecimento na região da extinta FEPAGRO (a Fundação Estadual de Pesquisas Agropecuárias do Rio Grande do Sul). A FEPAGRO/RS estava localizada no Distrito de Domingos Petroline, também em Rio Grande, em uma área rural, com cerca de 180 hectares e algumas instalações antigas e deterioradas.

A notícia do fechamento da instituição trouxe outras famílias indígenas, já em 2015, interessadas em ocupar a região. Eduardo Ortiz já havia saído do bairro Cassino e estava vivendo com seus filhos e a esposa em uma casa alugada em um bairro bastante vulnerável da cidade; procuravam por um local mais adequado para viver com sua família, já que o contrato de aluguel estava findando. Então, após dialogar com a Secretaria de Município de Cidadania e Assistência Social (SMCAS) e participar de uma reunião com a presença do prefeito, da SMCAS, de um representante de ONG indigenista municipal e da Cacique Talcira Gomes, Eduardo finalmente se mudou para a região da FEPAGRO, dividindo o local com a família da Cacique Talcira, da *Tekoa Para Roké* (OLIVEIRA, 2021).

Ainda que o processo de mobilidade tenha sido apresentado de forma resumida, no trecho anterior, é importante ressaltar que as interlocuções entre os Mbyá e com *jurua* ocorrem gradativamente, com muito diálogo entre os familiares, os anciãos, com atenção aos sonhos e às recomendações dos espíritos. O processo de saída do Cassino e instalação na FEPAGRO levou meses, enquanto Eduardo e Diana também procuravam por uma terra adequada na região de reserva ambiental do Taim/RS e num local específico da Vila da Quinta, também em Rio Grande e próximo a Domingos Petroline. Abaixo, duas imagens que contextualizam a região examinada por Eduardo e Diana.

Figura 22 - contexto amplo e em zoom da região mapeada pelo cacique Eduardo Ortiz



Fonte: Google Maps

Na figura 22 temos um contexto mais amplo da região em que o cacique Eduardo estava buscando estabelecer sua *tekoá*: no recorte superior destacado temos as localidades mais próximas à área urbana da cidade de Rio Grande e no recorte inferior em destaque

vemos a região da reserva ambiental do Taim. Já na imagem abaixo, um zoom no recorte superior, com o bairro de Domingos Petrolina destacado à esquerda, a Vila da Quinta destacada ao centro do mapa e o bairro Cassino na extrema direita. Nenhum desses locais, com exceção de Domingos Petrolina, era indicado pelos espíritos - através do *Petyngúá*<sup>55</sup> e dos sonhos - como adequado a praticarem seu *Nhande Rekó* (OLIVEIRA, 2021).

A primeira visita à aldeia da FEPAGRO aconteceu em abril de 2018. Nessa visita, junto ao orientador<sup>56</sup> do TCC e outros colegas da Universidade, pudemos conhecer a região em que essas famílias estavam vivendo e ter um panorama geral de como viviam - visto que a maioria dos visitantes nunca havia conhecido uma aldeia indígena. Fomos recebidos com uma apresentação musical dos jovens da aldeia, com cânticos em Guaraní que, segundo Eduardo Ortiz, falavam da natureza, da ligação de seu povo com o ambiente e os animais, de *Nhanderu* e da proteção que tinham de seus ancestrais. Também nos foi apresentada uma maquete de sua sagrada casa de reza, a *Opy*<sup>57</sup>, já que os visitantes não tinham permissão para entrar e conhecê-la pessoalmente.

Abaixo, uma foto da apresentação das crianças, seus instrumentos e a maquete da *Opy*.

Figura 23 - apresentação e maquete da *Opy* na *Tekoá Yyrembé* (2018)



Fonte: a autora

<sup>55</sup> cachimbo Guaraní, onde fumam tabaco, fazendo a “fumaça sagrada dos Mbyá” (PESTANA, 2019).

<sup>56</sup> Prof. Dr. Marlon Borges Pestana.

<sup>57</sup> casa de reza sagrada Mbyá.

Enquanto a apresentação acontecia, os Mbyá fumavam seu *petynguá*, que nos foi apresentado como o cachimbo em que os indígenas Guarani fumam seu tabaco e fazem sua fumaça sagrada, que os protege dos maus espíritos (ORTIZ, 2018). Já Roberta Marques, sobre o uso do *petynguá*, nos informa:

Para entrar em transe, e dessa maneira interagir com outros domínios do cosmos, o xamã utiliza o cachimbo de forma ritual, em curas, cantos e danças. Os cachimbos podem ser confeccionados em madeira, argila ou taquara e a escolha da matéria-prima indica questões simbólicas relativas ao conteúdo sociocosmológico mbyá-guarani. Entretanto, a importância do *petynguá* não fica restrita aos aspectos rituais e cerimoniais entre os Mbyá-Guarani, pois seu uso cotidiano é evidenciado como uma prática recorrente (MARQUES, 2012, p. 98).

Assim, os aspectos espirituais, ritualísticos e sociais se colocam emaranhados nas relações e rotinas, tanto entre os sujeitos da aldeia, quanto nas relações com os sujeitos e realidades externos à *tekoá*.

Na sequência, fomos conhecer a Trilha da Coruja: um caminho em meio à mata que estava sendo aberto na aldeia com o intuito de levar os visitantes para um passeio. Ao longo da caminhada eram contadas histórias da cosmologia Guarani, das andanças da família de Eduardo, os saberes em torno dos usos práticos e cosmológicos de várias das plantas que se encontravam no caminho, além das armadilhas de caça que ficavam dispostas na beira da trilha e levavam à explicação de como funcionavam tais armadilhas, que animais os Mbyá caçavam para consumo, o aproveitamento completo de suas caças devido ao respeito pelos animais que *Nhanderu* os permitia capturar, etc.

Abaixo, vemos uma das armadilhas em um trecho da trilha coberto por pinus (figura 24). Esses pinus estavam sendo derrubados aos poucos e utilizados para novas construções, artefatos e artesanatos. Já na imagem da sequência (figura 25), um ponto da trilha com mais plantas nativas, como o jerivá e o cacto<sup>58</sup>.

---

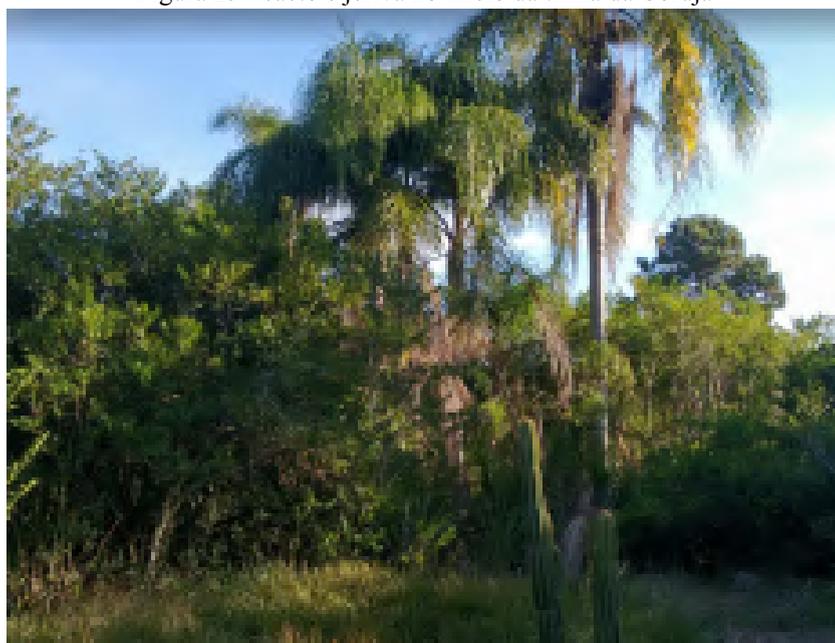
<sup>58</sup>segundo as explicações do cacique, algumas espécies de cactos são comestíveis e também usados em uma infusão, um chá contra dor de cabeça.

Figura 24 - armadilha na trilha da Coruja



Fonte: a autora

Figura 25 - cacto e jerivá no início da trilha da Coruja



Fonte: a autora

Após o passeio, pudemos ver alguns artesanatos que as mulheres mais velhas da aldeia estavam confeccionando, além de uma coruja talhada em madeira pelo Cacique Eduardo (figura 26) -, que seria deixada na entrada da trilha - e um grande *petynguá* talhado em tronco de eucalipto (figura 27). Por último, o cacique nos mostrou algumas mudas de erva mate que foram plantadas próximo às casas; ao falar das plantas de erva mate, o cacique contou que estava próximo o evento da *carijada*, ritual feito durante o período de lua cheia para colher e secar a erva mate. Atualmente, a *Tekoá Yyrembé* não realiza mais a *carijada* por não contar com plantas de erva mate suficientes e maduras para a colheita.

Figura 26 - Coruja talhada pelo cacique Eduardo Ortiz



Fonte: a autora

Figura 27 - *petynguá* talhado pelo cacique Eduardo Ortiz



Fonte: a autora

Outro ponto a ser ressaltado é em relação aos conflitos internos aos povos indígenas. Reforçando a posição de não generalizar ou homogeneizar os povos originários, acaba se fazendo importante pontuar os conflitos e desencontros de visões que permeiam as *Tekoás* e famílias Mbyá Guarani. Alguns exemplos de conflitos encontrados em relatos de trabalho de campo são a escolarização dos jovens indígenas, onde os anciãos das aldeias muitas vezes não concordam que seus jovens frequentem a escola ou a universidade (como o próprio conto de José Bessa, trazido por Edson Kayapó, aponta); ou o uso constante de tecnologias como as televisões e celulares e/ou redes sociais; e também a abertura e os limites da presença *juruá* nas aldeias. A discussão em comum em cada um desses conflitos é a preservação do *nhande reko*; tanto as tecnologias, quanto a escola, a universidade e a presença *juruá* nas aldeias interfere no modo de viver e praticar seus costumes e, portanto, não é raro encontrarmos Mbyá Guarani mais velhos com uma perspectiva mais “conservadora” sobre as interlocuções com o mundo não-indígena, como será retomado adiante.

Dessa forma a Trilha da Coruja, pensada por Eduardo como uma espécie de “composição da vida na aldeia”, junto das armadilhas, do grande *Petynguá*, da maquete da *Opy*, etc. foram escolhas e construções que correspondiam (e ainda correspondem) aos interesses e interlocuções do Cacique Eduardo e de seu núcleo familiar. Portanto essas escolhas podem não estar de acordo com a abertura e interlocução que outras aldeias e famílias consideraram ideais aos seus viveres. Com isso, após entrar em discordância com as ideias da outra liderança que vivia na região da FEPAGRO, Eduardo e o grupo da *Yyrembé* saíram em busca de outra terra para viver. Saíram da FEPAGRO em busca de outro lugar para se assentar com sua família, guiados por sonhos, por orações aos ancestrais e a ajuda de amigos - que contribuíram com alimentos, cobertores e com transporte (ORTIZ, 2018).

Carregando suas sementes crioulas e alguns pertences, passaram alguns meses vivendo acampados na Ponte Pedro Osório/RS. O local contava com uma nascente de água, que era dividida com animais e outras pessoas; o acesso à cidade era difícil, o que comprometia a venda de artesanatos e a compra de mantimentos; tinham acesso a mel, caça e pesca, mas não podiam plantar seus roçados e hortas. Além dessas limitações, a estrutura do acampamento não dava conta do rigoroso inverno de 2018 que, além do frio próprio da região extremo-sul do Brasil, também punha em risco a permanência da *Yyrembé* na beira do Rio Pedro Osório - por conta das tempestades frequentes e do risco constante de alagamento. Assim, a *Tekoá Yyrembé* retorna à cidade de Rio Grande, se instalando na Fazenda Invernada Campeira - inicialmente, abrigada em um galpão e, em seguida, de forma mais definitiva e melhor instalada (OLIVEIRA, 2021, p. 50).

Essa fazenda também ficava localizada no Distrito de Domingos Petroline, em Rio Grande; tinha uma significativa densidade de mata nativa, mesmo rodeada por criações de gado, cavalo e monocultivo de eucalipto. Na região a família tinha acesso a barro apropriado para produção de suas cerâmicas, outro conhecimento e prática ancestral desse povo (PESTANA, SILVA, 2018). Na fazenda também havia um lago e um pequeno córrego, madeira de eucalipto que era usada na confecção dos artesanatos e construções, capões de *takua*<sup>59</sup> - outra espécie vegetal com grande importância funcional para os Guarani - e uma terra que, segundo o cacique, era bastante fértil.

---

<sup>59</sup> taquara

Essa fertilidade da terra permitiu que Eduardo e sua família logo começassem a plantar, cultivar suas hortas e roçados, principalmente a partir das sementes crioulas que carregaram consigo em toda sua trajetória. Abaixo, algumas fotos do local onde a *Tekoá Yyrembé* se instalou em 2019:

Figura 28 - lago da *Tekoá Yyrembé* e floresta de eucaliptos nas proximidades (2019)



Fonte: Cacique Eduardo Ortiz.

Figura 29 - cacique Eduardo em horta inicial



Fonte: Luis Henrique de Carvalho da Silva.

Na figura 28, o lago da *Yyrembé* e, ao fundo, a floresta de eucaliptos na fronteira com a aldeia. Já na figura 29, o Cacique Eduardo com sua filha, construindo e plantando em sua nova horta, nas primeiras semanas da chegada na região.

A urgência em plantar na nova localidade da *Tekoá* se dá por alguns diferentes fatores: pela autonomia alimentar das famílias, visto que dependem da venda de artesanatos, da organização de doações feitas por amigos e instituições e da arrecadação financeira em eventos de visitação de escolas e universidades; para fortalecer a produtividade da terra, na medida em que quanto mais se planta, mais forte e produtiva a terra fica (ORTIZ, 2019); e para se conectar com seus ancestrais e sua cultura, já que as práticas de plantio envolvem a troca de sementes e mudas com parentes e amigos, a conservação de sementes crioulas que iniciam novos plantios e são passadas entre gerações, além da construção e manutenção de saberes de extrema importância para a constituição da identidade e cultura Mbyá Guarani.

Além das hortas e roçados, a *Tekoá Yyrembé* teve urgência em construir as primeiras casas para se instalarem devido ao forte inverno presente no processo de mudança da *Tekoá*. Abaixo, a figura 30 mostra as primeiras casas que abrigaram a família de Eduardo, de madeira e cobertas com lonas. E, na sequência, alguns meses depois, uma das casas que já estava barreada e coberta de capim santa-fé (figura 31); prática comum entre os Guarani e que também foi apreciada na *Tekoá Yy'ã Poty*, as casas são construídas com materiais totalmente naturais (dentro das possibilidades que a biodiversidade das diferentes regiões oportuniza). O barro fornece isolamento térmico na estrutura feita de madeira colhida nos arredores da aldeia; já o capim santa fé, que era abundante na região da *Tekoá*, serve de cobertura natural da casa e, segundo o Cacique Eduardo, demanda baixa manutenção.

Figura 30 - primeiras casas da *Tekoá Yyrembé* em nova localidade



Fonte: Luiz Henrique de Carvalho da Silva

Figura 31 - casa barreada e coberta de capim santa fé.



Fonte: a autora.

Ainda em 2019 o Cacique Eduardo, em associação a amigos que fazem parte da comunidade universitária da FURG, participou de uma oficina com alunos do curso de Artes Visuais; aprendeu a construir domos geodésicos e decidiu incorporar um modelo na *Tekoá*. Construído com *takuas* e materiais reciclados, revestido com uma lona escura e

decorado com constelações pintadas com tinta fluorescente, o intuito era que o domo geodésico fosse um planetário Guarani, onde os visitantes poderiam conhecer as principais constelações da astronomia Guarani, assim como as lendas que as regem; tudo explicado e guiado pelo Cacique aos seus visitantes.

A construção do domo também aconteceu de forma coletiva. Após a oficina realizada na Universidade, o Cacique iniciou o processo de construção do domo, convidando as pessoas que visitavam a aldeia para contribuir nas etapas da construção.

Figura 32 - caminhada na *Tekoá Yyrembé* com Cacique Eduardo Ortiz



Fonte: Marlon Borges Pestana.

Figura 33 - corte de taquaras para construção de domo geodésico



Fonte: Marlon Borges Pestana.

Acima, a caminhada de cerca de 1,5km até o taquaral onde seriam coletadas as taquaras (figura 32). Ao longo da caminhada o cacique contava sobre o trabalho que estava realizando na região e mostrava espécies etnobotânicas importantes daquele espaço, como as árvores de erva-mate que ele havia encontrado “escondidas” em um capão cercado por banhados. Em seguida, a escolha e corte das taquaras no comprimento calculado pelo Cacique de acordo com o tamanho pretendido do domo (figura 33).

Essas atividades em torno do domo geodésico são colocadas aqui no intuito de apresentar a complexidade dos saberes indígenas, constatadas e experienciadas ao longo do trabalho de campo: os conhecimentos em torno das plantas, da terra e das sementes crioulas, por exemplo, foram construídos, adaptados e passados por gerações, associados a outras formas de saber (como o domo geodésico, que não é uma prática ou saber de origem Guarani, mas foi apropriado pelo Cacique Eduardo em prol de valorizar e divulgar sua cultura para grupos interessados em conhecer a realidade e compartilhar de seus conhecimentos e vivências), além da associação com diversos agentes sociais engajados na luta pela valorização dos saberes indígenas.

Na mesma ocasião em que foram coletadas as taquaras para o domo geodésico, também houve a oportunidade de conhecer e plantar o feijão crioulo no roçado de Diana.

Figura 34 - feijão crioulo argentino na *Tekoá Yyrembé*



Fonte: a autora.

Figura 35 - plantio em roçado de feijão crioulo com Diana (outubro de 2019)



Fonte: Marlon Borges Pestana.

Da família *Fabaceae*, o feijão crioulo que aparece na figura 34, foi presente dos parentes argentinos de Diana, e plantado na lua minguante para que, segundo a explicação de Diana, ficasse “bem preso na terra”.

Outras plantas de extrema relevância, inclusive como símbolos mitológicos para os Guarani são o milho (*avaxi*), gramínea da família *Poaceae*, e a mandioca (*mandiô*), da família *Euphorbiaceae*, alimentos que podem ser preparados cozidos, assados, ou como bebidas fermentadas. O jerivá (*pindó*) tem papel muito importante, tanto prática, quanto simbolicamente: suas folhas são utilizadas para fabricar cestarias, tampas de recipientes, esteiras, telhados; a parte interna do tronco pode ser usada para pontas de flecha e arcos, além de um chá que é feito com o núcleo, para a recuperação de mulheres no pós parto e, quando o *pindó* apodrece, também atrai larvas comestíveis; já as fibras, em geral são usadas para fazer amarrações e tecer. Segundo o cacique Eduardo (2019), a terra onde tem *pindó* é uma terra boa pro indígena viver; é uma terra onde os ancestrais Guarani estiveram.

Seguindo, o capim santa fé, a araucária, o tabaco (*pety*) e a já citada erva mate (*caá*) também são plantas de extrema importância histórica, cultural e funcional para os Guarani. Nas aldeias em análise, essas espécies aparecem constantemente:

Figura 36 - Cacique Eduardo Ortiz e milho crioulo secando para safras seguintes



Fonte: Luiz Henrique de Carvalho da Silva

Figura 37 - milho crioulo vermelho e amarelo



Fonte: a autora

Figura 38 - mudas de jerivá na Trilha do Lagarto



Fonte: a autora

Acima (figura 36) o milho crioulo de Eduardo Ortiz secando para ser armazenado para as próximas safras, em 2019; na figura 37, o *avaxi ju*<sup>60</sup> junto do *avaxi pitã*<sup>61</sup>, secos desde a safra anterior e prestes a serem plantados. Já na figura 38, mudas de jerivá (*pindó*) ao redor de uma planta maior. O jerivá é apresentado por Pierre Clastres, em “A Fala Sagrada - mitos e cantos sagrados dos índios Guarani”, como “a palmeira azul que retém o leite da terra primeira” (CLASTRES, 1974, p. 34); já o cacique Eduardo colhia as mudas de pindó e as levava para as escolas em que palestrava, plantando-as ao final das atividades junto dos alunos do ensino básico que tinham a oportunidade de ouvi-lo e conhecer mais sobre a cultura indígena local.

Até metade de 2020, nos primeiros meses de quarentena da pandemia de Covid-19, a *Tekoá Yyrembé* estava estabelecida na região de antiga fazenda de Domingos Petrolino.

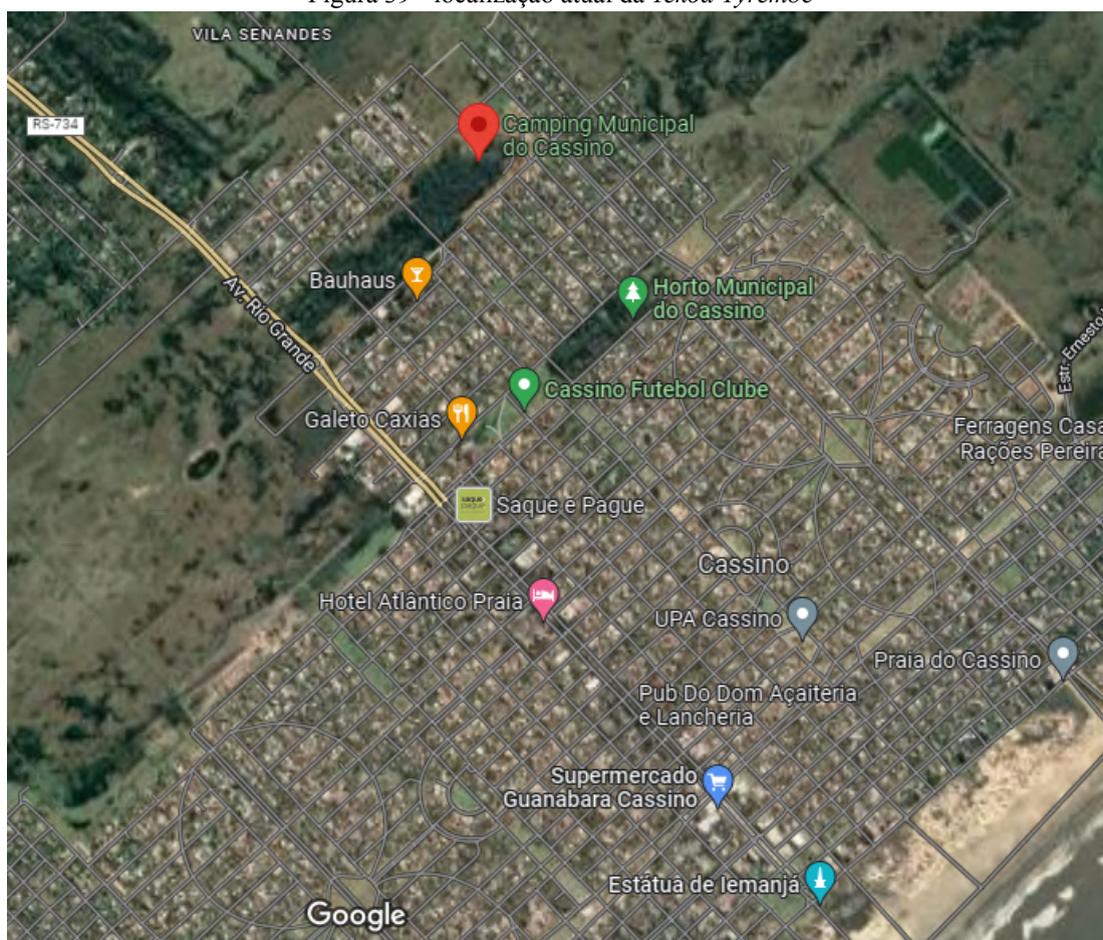
---

<sup>60</sup> milho amarelo

<sup>61</sup> milho vermelho

Entretanto, com o falecimento do proprietário da fazenda, a família do Cacique Eduardo Ortiz teve de se mudar novamente. Em articulação com a prefeitura da cidade de Rio Grande, em junho de 2020 foi-lhes cedido um espaço no Camping Municipal do Cassino (OLIVEIRA, 2021, p. 56). O camping fica localizado a cerca de um quilômetro da rodovia em que o transporte público circula; o bairro conta com áreas rurais e residenciais, além de ser ponto turístico devido à praia de mesmo nome.

Figura 39 - localização atual da *Tekoá Yyrembé*



Fonte: Google Maps.

Como podemos ver na imagem acima, a aldeia fica a uma distância de 3km da praia, próxima aos campos da zona rural que marcam o fim do bairro. Ainda assim, a aldeia tem muitos vizinhos (com os quais, segundo o cacique, logo fizeram amizade e trocam favores quando preciso), mas o ambiente é tranquilo, familiar e silencioso. Os sons predominantes são das caturritas e dos cachorros, o que gera a sensação (principalmente ao

alvorecer e anoitecer, junto às corujas que costumam repousar nas árvores da *Yyrembé*) de se estar em uma área completamente rural. Essa característica agrada ao cacique Eduardo e sua família pelo fato de terem fácil acesso à escola, mercados, postos de saúde, pontos de transporte público, mas ao mesmo tempo, não precisarem lidar com fatores como fuligem e fumaça de trânsito, barulho e falta de privacidade, comuns em áreas urbanas mais densas.

Figura 40 - entrada do camping municipal em junho de 2020



Fonte: Daciene de Paula Oliveira.

Figura 41 - área frontal da *tekoá* em julho de 2022



Fonte: a autora.

Ainda que Eduardo esteja em um ambiente oportuno para criar suas filhas, a família lida constantemente com situações que vão de encontro à sua cultura. Por exemplo, em junho de 2022 estava acontecendo uma festa tradicional municipal ao lado da aldeia<sup>62</sup> - as músicas tomavam conta da *Tekoá* durante todas as apresentações - e Eduardo resolveu levar suas filhas mais novas para passear. Chegando lá, haviam jogos e brincadeiras característicos à Festas Juninas, o que não era de conhecimento das crianças e nem do Cacique; Luana, a filha caçula, “se enfiou” em uma das brincadeiras e, além de a brincadeira ser individual e por um prêmio que Luana não ganhou, Eduardo ainda foi cobrado em 20 reais, “só para ela brincar” (ORTIZ, 2022). Além disso, Eduardo disse não saber do que se tratava a festa e de que não foi convidado a expor e vender seus artesanatos; que “era uma festa da cidade, mas não havia nenhum indígena vendendo artesanato em um evento tão cheio de visitantes” (*ibidem*).

Outro aspecto relevante na convivência com a família da *Yyrembé* é o da língua. Por diversas vezes Eduardo comentou achar importante aprendermos a língua Guarani para nos comunicarmos com maior facilidade. As crianças e jovens Guarani aprendem o português para ultrapassarem as dificuldades de comunicação com o ambiente em que elas estão inseridas (seja no contexto do bairro onde vivem, na venda de artesanatos, na escola que frequentam, ou nos eventos em que a família é convidada a participar e palestrar); já os amigos e aliados que frequentam a aldeia tentam aprender o Guarani para uma maior fluidez na convivência e nas conversas, além disso, muitos momentos importantes (como cerimônias e conversas matinais) são realizados apenas em Guarani, o que, em muitas ocasiões, demanda uma tradução de trechos e aspectos mais importantes a serem compartilhados.

Por isso foram vários os momentos em que a família se dedicou a ensinar palavras e expressões importantes; as crianças apresentavam brincadeiras, brinquedos, desenhos em livros e desenhos feitos por elas mesmas na areia do chão, que Eduardo e Diana traduziam e corrigiam a pronúncia: *wáwá* (balanço), *reviro* (alimento com aparência de ovos mexidos,

---

<sup>62</sup> o Camping Municipal do Cassino, espaço onde a aldeia está localizada atualmente, é dividido (por cercas) em frações de terra; em uma dessas divisões está a *Tekoá Yyrembé*, mas também há outra ocupação indígena em outra destas frações e um grande espaço baldio ao lado da *Yyrembé* que, ocasionalmente, são realizados eventos e festas municipais, além de abrigar cavalos, ovelhas e gado (que Eduardo não sabe dizer de quem são).

feito de farinha de trigo, sal, água e óleo), *karumbe* (tartaruga), *guyra* (passarinho), *mboi* (cobra), *apuá*, *yy* (água), *yy apuá nee* (melancia), *avaxi* (milho), *mandi'o* (mandioca; aipim), *ara pyau* (tempo novo; virada da estação fria para o “verão”), *jety* (batata doce).

Voltando à estrutura da aldeia, além da casa principal, que fica a cerca de 20 metros da rua, também há outra construção, a cerca de cinquenta metros da casa; é composta por dois cômodos amplos exatamente iguais, com as entradas separadas por uma parede, que também cobre a frente de cada uma das duas entradas. A frente deste espaço, como Oliveira (2021) descreve em sua dissertação, foi grafitado pelo artista Etê com um desenho do cacique Eduardo de cocar. O espaço foi pensado como um museu Mbyá Guarani, onde a família irá expor seus artesanatos e cerâmicas aos visitantes da aldeia. Desde o início da ocupação a família vêm realizando manutenções e melhorias na estrutura da aldeia; retiraram entulhos que estavam dentro do futuro museu, limpou o piso, as paredes e aguardam a aquisição de materiais para instalar um forro no teto do museu, trocar alguns vidros quebrados das janelas e pintar as paredes internas.

Figura 42 - grafite no museu *Yyrembé*



Fonte: Daciene de Paula Oliveira (2021)

Figura 43 - pinturas do museu *Yyrembé*



Fonte: a autora (2022)

Acima, na figura 42 temos o grafite do artista Etê, feito ainda em 2020; e na figura 43 as pinturas realizadas com a doação de tintas acrílicas, nas laterais e frente do museu da *Yyrembé*: um *petyngué* e um desenho de padrão geométrica comuns nas artes Guarani e, na parede de entrada do museu, o fundo azul (da cor do mar, como exposto pelo cacique Eduardo) e desenhos feitos pelas crianças, pelo cacique e por Diana. Cacique Eduardo mostrou com orgulho os desenhos feitos pelas crianças, apresentando cada um deles e quem o desenvolveu, dizendo que todos da aldeia tiveram participação na decoração do museu.

Esse museu é de grande importância para a *Tekoá Yyrembé*, o cacique desenvolve a ideia desde que se instalou na fazenda Invernada Campeira e segue buscando realizá-la para a recepção de visitantes. Na fazenda, o museu foi pensado e construído de pau a pique, barreado e coberto com capim santa fé; essa estrutura já não é possível na atual aldeia pelo fato de não haver barreal e capim santa fé disponíveis, ainda assim o uso da estrutura pronta para a instalação do museu é imprescindível para o cacique divulgar a

cultura Mbyá Guarani, expor as artes da aldeia e ensinar suas filhas sobre seus costumes, saberes, técnicas de artesanato com barro, sementes, vimes, miçangas, etc. (ORTIZ, 2022).

### 3.4.1 A Yyrembé E Seu *Yapo*<sup>63</sup>

A cultura ceramista dos Guarani abarca uma extensa obra; estudos da Arqueologia, principalmente, levantam dados acerca da cultura cerâmica desde tempos pré cabralinos até regiões em que a fabricação de cerâmicas é mantida: AFONSO (2018), PROUS e LIMA (s/a), BARRETO *et al* (2016), BACO (2018), BACO; FACCIO (2014), MONTICELLI (1994; 2007), NOELLI *et al* (1995; 1998; 2018), MILHEIRA *et al* (2009), DIAS *et al* (2008), NEUMANN (1990; 2011). Algumas obras se debruçam na análise da grafia aplicada nas peças, na linguagem expressa, na funcionalidade, nos usos domésticos e ritualísticos e os aspectos que definem cada uso, até a cosmologia e alteridade relacionada a diferentes usos, formas e grafias.

Também encontramos experiências de aula de história e patrimônio, por exemplo, através de oficinas de confecção de artefatos cerâmicos: MATOS *et al* (2017) e MONTERO *et al* (2008). Falar da história indígena através da experiência de mexer no barro é uma prática didática também usada pelo cacique Eduardo, em visitas à escolas e na recepção de visitantes dentro da aldeia. Em 2018, Seu Theófilo *Karai* nos explicou que, para fazer cerâmica, é preciso autorização dos espíritos, para que ela não quebre e para a pessoa que a confecciona não ficar doente (*KARAI* THEÓFILO, em interlocução, 2018).

Já em 2019, quando instalada na Fazenda Invernada Campeira, Eduardo expôs suas cerâmicas no museu tradicional da aldeia (da mesma forma que o quer fazer na atual *tekoá*):

---

<sup>63</sup> barro

Figura 44 - entrada do museu Yyrembé (2019)



Fonte: a autora

Figura 45 - exposição de cerâmicas na Yyrembé (2019)



Fonte: a autora



Na figura 44 podemos ver a entrada do museu tradicional que Eduardo e sua família construíram na *Tekoá*. A figura 45 apresenta uma amostra de cerâmicas feitas na aldeia, principalmente de cachimbos (*petynguá*) e incensários; os incensários são artefatos aprendidos e apreendidos mais recentemente, os Guarani os têm feito para vender junto dos outros artesanatos. Já na figura 46 temos exemplares de vasilhames que não costumam ser vendidos ou usados na aldeia, mas que o cacique produziu com participantes de algumas oficinas para ilustrar as funcionalidades e as técnicas dos vasos Guarani.

Também temos, na figura 47, as classes escolares empilhadas - que eram usadas como prateleiras para acomodar as peças de barro - e outros exemplares de artefatos (alguns ainda em processo de secagem à sombra, antes de serem “cozidos”) como a canoa junto de um indivíduo Guarani segurando um remo, uma coruja, alguns *petynguás*, réplicas de galos e galinhas, além de alguns blocos de barro na etapa de secagem fria com palitos que formam os pequenos furos onde as taquaras para pitar são encaixadas.

Ainda sobre a cerâmica Guarani, no trabalho de campo deste ano, houve a oportunidade de praticar a técnica ceramista, em todas suas etapas. Depois de alguns dias na aldeia, Eduardo perguntou se eu já havia mexido em argila; ao responder que conhecia o material, mas só havia brincado com ele quando criança, Eduardo falou “então hoje nós vamos brincar com barro”.

Ora chamado de barro, ora de cerâmica, ora de argila, o material foi trazido da cozinha, dentro de duas sacolas plásticas e colocado sobre uma classe escolar que Eduardo colocou no pátio, onde estávamos. Nos sentamos, Eduardo explicou que pega o barro da fazenda onde moravam anteriormente para fazerem artesanatos e o que mais precisasse ser confeccionado; que, para conseguir fazer cerâmica, é preciso muita concentração, “saber as manhas” e ter fé; que é preciso tempo e paciência para entender como a argila funciona, para esperar a secagem antes dos processos seguintes, para refazer em cada vez que os instrumentos musicais não funcionam ou em que os itens racham antes mesmo de irem para a fogueira.

Depois de moldar, secar à sombra por alguns dias, ajustar arestas, rachaduras e detalhes estéticos, secar novamente, polir e decorar, o barro vai para a fogueira e, nesse momento, é que a fé, concentração e técnica têm seu resultado: se algum desses fatores foi

insuficiente durante a confecção da cerâmica, a peça racha e já não pode mais ser remoldada ou consertada. Assim começamos a brincadeira, Eduardo falou para pensar o que seria produzido, que é preciso “a pessoa pensar e sentir no coração o que ela quer moldar na cerâmica, seja um bichinho, um *petynguá*, uma ocarina...”. Após uma dificuldade constrangedora em determinar o objeto que seria moldado<sup>64</sup>, as crianças (Jéssica e Luana) sugeriram (e já estavam fabricando em seus próprios pedaços de barro) suas *karumbes* (tartarugas). Enquanto Jéssica e Luana moldavam suas argilas em sorvetes, crianças, cachorros quentes, peixes e tubarões, o foco da tartaruga se moveu para a ocarina<sup>65</sup> que Eduardo moldava. Após algumas perguntas e a mudança de escolha da tartaruga para ocarina, Eduardo passou a orientar e explicar mais detalhadamente a fabricação da ocarina e a dificuldade de moldar as aberturas de formas simétricas para que o ar soprado produza som, além de todos os detalhes envolvidos na sua funcionalidade.

Mesmo seguindo todos os passos que Eduardo havia exemplificado (das duas cumbucas que se fecham em uma bola oca até o bico onde o ar é soprado), os detalhes não deixam o item passar no teste de sopro: a base da ocarina acabou ficando pequena e mais esférica do que achatada, o que não permitia que os quatro furos superiores comportassem o tamanho de uma mão adulta; além disso, o bico onde o ar é soprado (que é feito separado do corpo ovalado e depois ajustado dentro em uma abertura, feita com lâmina, de forma que o ar passe por dentro e por fora do instrumento, resultando no som) não ficou “torto” o suficiente para se encaixar à boca. Em um dos ajustes que Eduardo fez ao instrumento, o assobio foi produzido, mas logo perdeu a eficácia novamente quando Eduardo tentou arrumar outros detalhes.

Após algumas horas trabalhando no barro, nos distraímos com outras conversas, chimarrão e com as brincadeiras das crianças. Voltamos ao barro cerca de 3 dias depois. Eduardo então começou a produzir outra ocarina, explicando que é preciso “mexer bem o

---

<sup>64</sup> as atividades - ou brincadeiras - recorrentes na aldeia demandam uma criatividade muito natural aos moradores. Para pessoas que tiveram uma educação mais tecnicista, curricular e/ou acadêmica, com menos enfoque nas artes, expressões e comunicação não verbal e escrita, esses momentos são desafiadores desde o início e escancaram nosso afastamento de elementos tão triviais e naturais desde a formação de nossos pensamentos e objetivos.

<sup>65</sup> instrumento de sopro, em formato ovalado, geralmente produzido em cerâmica; encontrado em diversas populações pelo mundo, cada uma com suas peculiaridades e usos para o objeto. Segundo o cacique Eduardo, para os Guarani, o objeto era usado nas caçadas de antigamente; os homens que saíam para caçar utilizavam sons específicos para se comunicar dentro da mata.

barro” para não ficarem restos de terra ou argila granulada; que depois de moldarmos a ocarina, precisamos revisar os detalhes, passando pequenas quantidades de barro úmido como cola nas emendas do objeto, assim evitando que ele rache na secagem. Explicou que depois de moldado e funcional, os objetos precisariam secar à sombra por cerca de 5 dias (visto que a previsão do tempo indicava tempo fechado e chuva, portanto, muita umidade).

Foram quase 2 horas moldando, remodelando e ajustando a ocarina; Eduardo terminou a sua modelagem em muito menos tempo, voltava para verificar o progresso, orientar e fazer algum ajuste na sua, logo saindo para alguma outra tarefa. Em nenhum momento deste segundo dia de cerâmica a prática foi interrompida - Eduardo havia falado que a prática da cerâmica é muito importante e exigia muito foco, técnica e prática. Também reforçou diversas vezes que era necessário praticar, testar o assobio por várias vezes durante o processo, para que o manuseio não prejudicasse a funcionalidade e que não podia faltar paciência para que o objeto não rachasse.

Quando a modelagem foi concluída, Eduardo disse que mostraria uma técnica Guarani muito antiga, de colorir as peças cerâmicas em preto. O colorido é muito importante para o artesanato Guarani, e as cerâmicas são trabalhadas para que adquiram um tom preto profundo. Eduardo pegou uma peça de maracá que havia passado pelo processo de queima e polimento e passaria pelo processo de colorí-lo de preto antes de receber as sementes, ser fechado com um cabo de taquara e decorado com penas coloridas. O cacique já havia pego uma forma redonda de metal, então dispôs alguns punhados da serragem do eucalipto cortado no dia anterior, um maço de palha de grama e colocou mais lenha na fogueira, falando que precisava de bastante fogo.

A peça de maracá foi então colocada sobre o fogo, coberta com mais algumas lenhas, para esquentar até o barro ficar vermelho, o que levaria alguns minutos. Eduardo cuidou do fogo enquanto assistíamos o processo. Com a palha e a serragem preparou uma espécie de ninho para receber a cerâmica, pegou a base do maracá com um ferro e o colocou na forma cobrindo-o com mais serragem, que logo começou a queimar e soltar uma fumaça branca e densa, de cheiro muito forte.

Eduardo explicou que, conforme a peça quente queimava a serragem, também absorvia a cor dela, o que foi compreendido quando a serragem começou a ser reduzida a um fino carvão e quase desaparecer na peça de barro - como uma tinta em pó, que é impregnada e

absorvida ao entrar em contato com a peça; Eduardo coloca mais serragem em cima do maracá, mantendo-o sempre coberto. O processo é encantador, depois que a fumaça começa a aparecer, leva apenas alguns segundos para que a peça toda esteja preta; Eduardo é caprichoso e o processo de colocar mais serragem conforme a peça a queima, garante que o tom de preto seja forte e evita manchas de tonalidades diferentes. Depois de esfriar, o maracá está pronto para as sementes que fazem seu barulho, o cabo de taquara e a decoração com penas

Eduardo reforça que aquela é uma técnica antiga dos Guarani para trabalhar seus artesanatos, que é importante que as pessoas conheçam a técnica e que quem compra o artesanato, geralmente, não tem ideia do processo que o compõe. Assim, começamos uma conversa sobre a importância de registrarmos os saberes Guarani. Eduardo contou que as crianças Guarani estão cada vez mais distantes da sua cultura, que, “em uma ou duas gerações, as crianças não vão mais saber sobre essas técnicas, porque o Guarani não as escreve, ensina de outro jeito, ensina falando e mostrando”. Comentamos que nós, “*juruás da/na universidade*”, também tínhamos a responsabilidade de ouvirmos, aprendermos e registrarmos esses conhecimentos, de acordo com o que os indígenas quisessem nos transmitir; Eduardo concordou, acrescentando que é preciso que as pessoas conversem mais com os indígenas, entendam sua cultura e registrem, para que não mais se perca.

Mais 4 dias haviam passado até pegarmos novamente as ocarinas que estavam secando à sombra para polirmos e assarmos. O polimento é feito com pedras muito lisas (geralmente usadas em decoração de peças de artesanato e acessórios) e pode levar horas:

Figura 48 - ocarina antes do polimento



Fonte: a autora

Figura 49 - ocarina em processo de polimento



Fonte: a autora

Assim, nos sentamos ao pé da fogueira externa e dedicamos as horas seguintes a polir nossas peças. Eduardo precisou sair para algumas tarefas e para buscar Jéssica na escola. Quando o polimento foi concluído, Diana (que acompanhou de perto todo o processo de fabricação das peças enquanto fazia seus artesanatos encomendados) disse que colocaria na fogueira; ao ser questionada se a peça não racharia, apenas respondeu “vai dar certo”. Foi até a cozinha, pegou a mesma forma de metal, palha de grama e serragem, para que depois de cozida, fosse colorida de preto.

Na imagem a seguir (figura 50) vemos a peça dentro da fogueira, coberta por lenhas em brasa:

Figura 50 - cozimento de peça cerâmica



Fonte: a autora

Quando a ocarina estava completamente vermelha no calor das brasas da fogueira, Diana a colocou sobre a serragem e cobriu com mais serragem e palha, manuseando-a com cuidado e destreza (figuras 51 e 52):

Figura 51 - técnica Guarani para colorir cerâmica



Fonte: a autora

Figura 52 - colorindo ocarina em preto



Fonte: a autora

A ocarina estava pronta, sem rachaduras, apenas os defeitos de fabricação por mãos ainda inábeis (juntas mal coladas, partes mais secas e ásperas, partes com melhor polimento, um formato bastante torto e um tamanho desproporcionalmente pequeno). Mas a ocarina estava pronta e sem rachaduras de cozimento:

Figura 53 - ocarina após o cozimento na fogueira



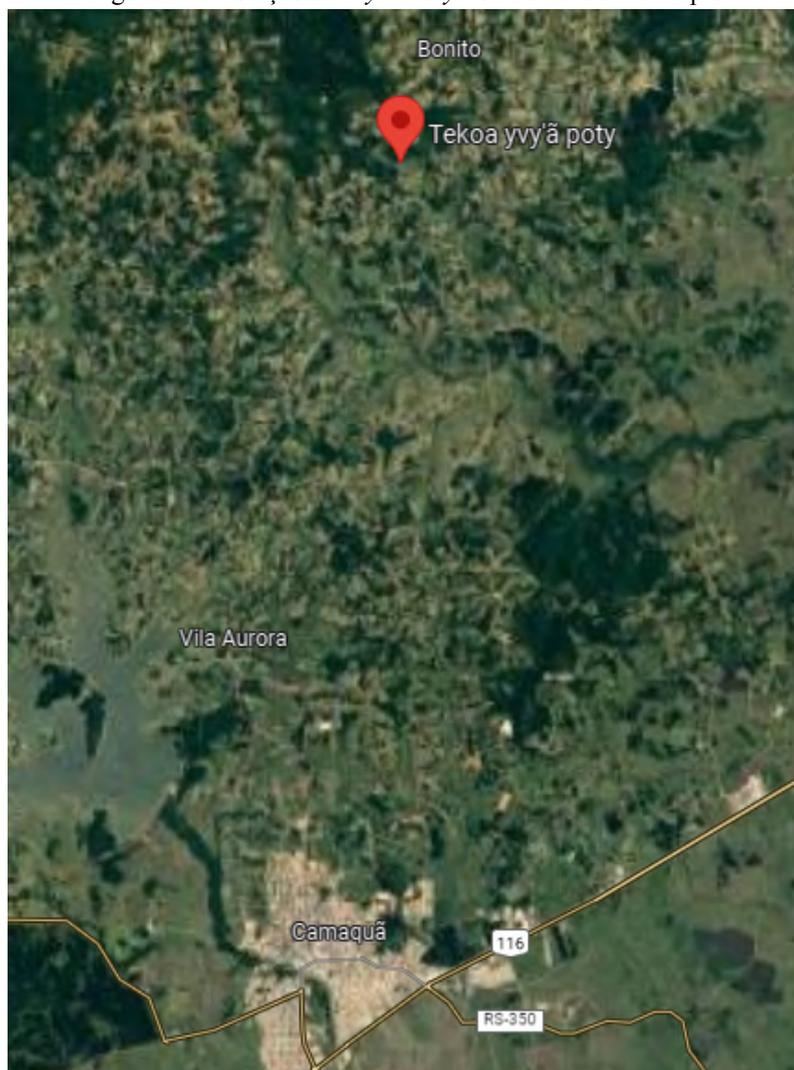
Fonte: a autora

Depois que a ocarina esfriou, Diana a limpou, analisou os detalhes com um riso no rosto e orientou: “agora brinca um pouco com ela”. Quando Eduardo retornou, viu com alegria a ocarina pronta, testou o assobio e perguntou se o resultado havia sido satisfatório. Momentos mais tarde, com seu *petynguá*, abençoou-a com fumaça, ao que Diana aconselhou que a ocarina fosse guardada para que as crianças não extrviassem.

### 3.5 TEKOÁ YVY'Ã POTY: A FLOR DA SERRA

A *Tekoá Yvy'ã Poty* (ou, em português, Aldeia Flor da Serra) está estabelecida no distrito de Bonito, interior do município de Camaquã/RS, desde meados de 2013. Assim como as terras que a *Tekoá Yyrembé* ocupou nos anos de 2018 e 2019, a *Tekoá Yvy'ã Poty* está fixada numa região de antiga fazenda, onde predominava o cultivo de soja e a criação de gado de corte.

Figura 54 - inserção da *Yvy'ã Poty* no interior do município



Fonte: Google Maps

Figura 55 - dimensão de extensão da *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Figura 56 - mapa de etnozoneamento da *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Acima, a figura 54 nos fornece uma dimensão da distância da *Tekoá* da área urbana mais próxima: cerca de 20 km de distância do centro de Camaquã, município ao qual o

distrito da aldeia pertence. Já a figura 55 apresenta, aproximadamente, a extensão da aldeia, que tem 122 hectares; no canto superior esquerdo vemos algumas casas e roçados na beira da Estrada do Bonito, são do cacique João Batista, de seu filho Cristiano Kuaray e outros parentes que ocupam esta parcela da aldeia. Já no canto inferior direito, do outro lado da estrada, podemos ver a presença de outras casas e roçados espalhados pela propriedade, estas são de alguns irmãos do cacique, da sogra do cacique, Dona Alícia, e outros parentes. E, na figura 56, um material da Gestão Territorial e Ambiental entre os Mbyá Guarani que mapeou, junto das lideranças, as áreas de pesca, de coleta e proteção, a área sagrada, a zona de recuperação, de produção, de habitação e de caça na aldeia.

Como já exposto, a aldeia fica a cerca de 20 km do centro de Camaquã. A viagem até a cidade pode ser feita por ônibus intermunicipal ou por caronas de aplicativos (Camaquã fica aproximadamente na metade do trecho Porto Alegre <-> Rio Grande, às margens da Br 116, por isso o fluxo de viajantes e caroneiros é bastante intenso em qualquer dia da semana). Já o trajeto da rodoviária municipal de Camaquã até o distrito de Bonito é bastante dificultoso: a estrada é de terra, há longos trechos onde a largura da estrada só comporta um automóvel e condições intensas no clima causam bloqueios por quedas de árvore, risco de atolamentos ou de quedas das antigas pontes de madeira.

Figura 57 - patrolamento na Estrada do Bonito/RS



Fonte: Prefeitura de Camaquã

Figura 58 - estrada do Bonito/RS e plantação de fumo



Fonte: Portal Camaquã<sup>66</sup>

Nas fotos podemos ver o patrolamento em um trecho próximo à aldeia (figura 57) e também uma plantação de fumo (figura 58), monocultivo predominante na região. Os dois ônibus municipais que atendem o distrito não são diários, funcionam em dois ou três dias na semana, saindo em um horário pela manhã e um horário à tarde. Após cerca de 20 minutos de trajeto, os sinais de operadora celular são instáveis e a poeira alaranjada da estrada começa a se acumular no celular em mãos. O ônibus sai quase lotado de moradores do interior do município, que vivem da agricultura e fazem viagens periódicas para compra de excedentes, consultas médicas e odontológicas, idas ao cabeleireiro, barbearia e outras atividades triviais que demandam maior despendimento aos que vivem no interior.

Desde a motorista de aplicativo até a funcionária da rodoviária e outras senhoras que aguardavam o embarque, ao ouvirem sobre a aldeia ser o destino da viagem, não pouparam perguntas a respeito: “tu vai sozinha?”, “o que vai fazer lá?” “eles [os moradores da *Yyã Poty*] sabem que tu vai?”, “não tem ninguém pra te acompanhar?” e, a questão mais recorrente, “tu não tem medo desses índios?”

---

<sup>66</sup> disponível em:

<https://www.portaldecamaqua.com.br/noticias/37230/colocacao-de-tubulacao-na-estrada-do-bonito-em-camaqua-proximo-a-residencia-do-sr.-dilon-freitas.html>

Mesmo depois de quase 10 anos vivendo em Camaquã, os moradores da *Yvyã Poty* convivem com o preconceito e os riscos que povos indígenas do país inteiro sofrem. Há alguns anos, por exemplo, *juruaís* invadiam a *tekoá* durante a noite, atiravam ao léu com armas de fogo e vandalizavam placas e construções da aldeia. Como medida de autoproteção, e para chamar a atenção das autoridades responsáveis, as lideranças da *Yvyã Poty* organizaram seus *xondaros* (guerreiros), pintaram suas peles com jenipapo, vestiram seus cocares, se muniram de seus arcos e flechas e trancaram a Estrada do Bonito<sup>67</sup>.

Atualmente, há uma maior cordialidade por parte dos vizinhos de propriedade e dos moradores do município; algumas pessoas, inclusive, visitam e acampam na aldeia - nem sempre no sentido da vivência indígena, apenas para aproveitar a região, a cachoeira e o riacho durante o verão. Outros contribuem com mudas de plantas e árvores, com ferramentas e outras necessidades específicas e esporádicas, e outros poucos quebraram alguns tabus importantes, como o exemplo do Seu Chico (pseudônimo que usaremos aqui para mantermos a privacidade do interlocutor).

Seu Chico tem mais de 60 anos (idade próxima à do cacique, contudo, de aparência muito mais maltratada pela lida nos campos de fumo), nasceu e cresceu naquela região, vivendo das plantações de sua família. Diz que a agricultura não o fez rico, mas o deu o suficiente para manter suas plantações, comprar algumas máquinas agrícolas, criar seus filhos e ajudar nos estudos dos netos (um dos quais, apresenta orgulhoso como “Meio Médico” - em referência à festa comum aos alunos de Medicina, quando chegam à metade do curso). Seu Chico apareceu em um dos dias em que realizamos o barreamento da *Opy*; a terra propícia às atividades vinha de um dos roçados de Cristiano, estava a cerca de 80 metros da *Opy* e contávamos apenas com dois carrinhos de mão para levá-la até onde seria molhada e pisada até virar barro.

O cacique entrou em contato com Seu Chico que, depois do almoço, se deslocou até a aldeia em seu trator. O trator conta um reboque usado no transporte de sacas, colheitas, insumos para os animais, etc., e apenas duas levadas foram suficientes para transportar a terra até o local do barreamento:

---

<sup>67</sup> Disponível em:

<https://www.acusticafm.com.br/indigenas-ameacam-trancar-estrada-no-interior-de-camaqua.html>

Figura 59 - transporte da terra até o local do barreamento



Fonte: a autora

Na imagem 59 podemos ver o cacique descansando após o carregamento de terra no trator e alguns visitantes já descarregando a primeira leva no local indicado, assim como Seu Chico na direção do trator - por ter trabalhado em sua lavoura desde cedo da manhã, falou aos risos que seria apenas o motorista, mas não carregaria a terra. Momentos antes, enquanto - junto do cacique e seu genro - enchíamos o reboque de terra, Seu Chico conversava despreocupadamente ao volante do trator; contou que quando os indígenas se mudaram para a região da aldeia ele ficou com medo e preferiu manter distância. Após ser diagnosticado com uma condição de saúde irreversível (que preferiu não revelar qual era) e passar, sem sucesso, por alguns tratamentos convencionais, resolveu buscar a ajuda dos Guarani.

O cacique então complementou dizendo que Seu Chico o procurou já bastante fraco e que o tratou com as medicinas da floresta e a força de *Nhanderu*. Disse que o vizinho colaborou fazendo o tratamento da forma que o foi indicado e pelo tempo necessário, o que curou sua enfermidade. Desde então, Seu Chico tem sido um aliado nos trabalhos da

aldeia, contribuindo com suas ferramentas, maquinário agrícola e, algumas vezes, ajudando também no trabalho braçal. O vizinho ainda destacou que, antes de conhecer o cacique pessoalmente, ele não sabia nada sobre os Guarani, que tudo o que havia “aprendido” sobre os indígenas na infância eram os avisos: “se tu fizer bagunça, o índio vem te pegar”, “os índios andam pelados e comem gente”. Além disso, quando contou a outros vizinhos que procuraria ajuda para sua saúde na aldeia, estes o alertaram: “se tu for lá, só vai servir de comida para eles”. Felizmente, Seu Chico ignorou as advertências, está saudável e conta à família e aos vizinhos sobre a receptividade do Cacique e a força de cura que a medicina Guarani tem.

Para além dos preconceitos encontrados em sua trajetória, ao chegar no local com sua família, o Cacique João Baptista contava com algumas construções da antiga estrutura e uma floresta de eucalipto espalhada pela região. As construções pré existentes eram uma casa central da fazenda, um galpão, uma estrebaria - onde ficavam os animais da antiga propriedade - e uma casa menor, próxima da estrebaria. A casa principal foi mantida e é utilizada como escola indígena, dormitório e cozinha coletiva durante eventos em que visitantes acampam na aldeia. O galpão, que estava bastante deteriorado, foi usado por alguns anos como cobertura para reuniões e encontros com visitantes em dias chuvosos, além de ter fornecido estrutura para descanso em redes e confecção de artesanatos. Já a estrebaria, com suas várias divisórias, era utilizada como dormitório e para armazenamento de doações, colchões, roupas, etc.

Atualmente, o galpão já não existe mais e a estrutura da estrebaria está em ruínas e aguardando recursos públicos para ser completamente desmanchada e os entulhos removidos; Cristiano conta que há um projeto de construção de banheiros com chuveiro, algumas casas e um centro cultural para receber os visitantes na aldeia, contudo, desde o golpe de Estado de 2016 e a consequente presidência de Michel Temer e Jair Bolsonaro, o projeto está estagnado e a última comunicação previu o início das obras em 2023. Das construções antigas, apenas a escola indígena se mantém de pé, em uso e recentemente reformada; das construções antigas, os moradores aproveitaram os materiais que ainda estavam em bom estado, principalmente os telhados de fibrocimento, já que a aldeia não tem capim santa fé e/ou folhas de *pindó* suficientes para os telhados

Figura 60 - vista frontal da escola



Fonte: a autora

Figura 61 - sala de aula/cozinha



Fonte: a autora

Nas figuras 60 e 61 temos o exterior e o interior da escola, respectivamente. As paredes da sala de aula são cobertas por materiais didáticos: numerais, sílabas, alfabeto, representações gráficas de animais com seus respectivos nomes escritos em português e em

Guarani. Também vemos a cozinha com um fogão industrial, alguns armários, um freezer, eletrodomésticos, louças e uma espaçosa bancada; para além das imagens apresentadas, existem dois banheiros com chuveiro e outros cômodos usados principalmente como depósito de materiais, de livros, despensa de alimentos não perecíveis e, em algumas ocasiões, alguns dos cômodos servem de dormitórios para visitantes que não contam com barracas.

Desde que ocuparam a região da aldeia, com menos de metade das 50 pessoas que vivem na *Yvy'ã Poty* atualmente, tem sido feito um extenso trabalho de recuperação da biodiversidade da região. Esse trabalho parte, não só da consciência em relação à importância da biodiversidade, mas também - e principalmente - do modo de viver e manter seus costumes, sua cultura, suas relações com o ambiente, sua alimentação e saúde.

Os eucaliptos presentes na chegada da *Tekoá* foram gradativamente derrubados por processos de coivara e substituídos por roçados de milho, mandioca, amendoim, batata, batata doce, feijão e melancia. Por isso, em alguns trechos da aldeia, ainda existem eucaliptos, mais jovens, de troncos mais finos, que ainda serão reaproveitados quando o espaço e/ou a matéria prima forem necessários.

As primeiras tarefas ligadas ao ciclo de produção agrícola como derrubada, coivara e queima são basicamente masculinas e feitas num sistema à base de ajuda mútua (mutirão ou puxirão) inter e intra famílias. Não é feita a retirada dos troncos das roças antes do plantio. Estes vão sendo aproveitados durante o ano como lenha, e aos poucos sendo retirados da roça (FELIPIM, 2001, p. 67).

Esses roçados seguem os ciclos de *Ara Ymã* e *Ara Pyau*, respeitam as luas indicadas ao plantio e à colheita e outros aspectos cosmológicos que regem esses rituais. Os locais de plantio também são revezados quando necessário, mas o *avaxi* (milho) predomina em todos eles e é indispensável nos ciclos anuais de plantio. Martín Tempass, importante referência nos estudos sobre alimentação Mbyá Guarani, aponta a importância do milho como alimento não só físico, mas espiritual:

[...] tudo o que diz respeito ao milho (inclusive as suas formas de cultivo e cocção) está relacionado com o mundo sobrenatural. Com o *avaxi* eté as mulheres guarani preparam uma série de “pratos”, com destaque para o *avaxi mimosi* (milho cozido), o *mbojapé* (pão/bolo), o *kagueji* (bebida ritual), a *rorá* (prato parecido com a polenta, porém muito mais seco,

lembrando uma farofa), o *avaxi cui* (tipo de farofa), *pixé* (farinha de milho com amendoim), *mbaipá* (polenta), *mbitá* (polenta de milho verde com água), *mbitá guaxu* (polenta de milho verde sem água), *mbejú* (tipo de tapioca), *xipá* (bolo frito), entre muitos outros (TEMPASS, 2010, p. 99).

Abaixo, temos dois dos roçados de milho, um consorciado à melancia e outro a amendoim:

Figura 62 - roçado de milho e melancia



Fonte: a autora

Figura 63 - roçado de milho e amendoim



Fonte: a autora

Na figura 62 vemos um roçado de milho e melancia, plantado mais recentemente; enquanto na figura 63, o milho e o amendoim já estão brotando. Segundo o cacique e seu filho, ambos os roçados estarão prontos para a colheita por volta do mês de fevereiro, quando pretendem realizar um grande evento do *Ara Pyau*, para um mutirão de colheita e celebração da abundância dos alimentos produzidos.

Os roçados são plantados pelos núcleos familiares<sup>68</sup>, nas frações de terra divididos e designados a cada grupo, que também é responsável pela manutenção e colheita desses roçados. Além disso, também nos chama atenção alguns plantios dos arredores das casas; hortas, frutíferas e chás estão presentes nas proximidades de algumas moradias a partir do descarte das sementes dos alimentos que consomem diariamente e também para suprir suas demandas mais imediatas.

[...] nas áreas adjacentes às casas, a diversidade dessas [plantas] é grande, principalmente quando a ocupação familiar naquele determinado local é mais antiga. É ao redor da casa que encontramos as plantas úteis e também aquelas que exigem maior cuidado. São nessas áreas que observamos espécies nativas serem remanejadas de seu ambiente natural para suprir finalidades medicinais, artesanais e também alimentícias como, por exemplo, o cipó imbé (*Philodendron imbé*), jerivá (*Syagrus romanzoffiana*), quina vermelha (*Hyeronima alchorneoides*), quina branca (*Coutarea hexandra Schum.*), cedro (*Cedrela fissilis*), entre outras. Nesse espaço, a mulher é quem mais se dedica ao cuidado com as plantas. O arranjo, a qualidade e a diversidade de espécies encontradas neste espaço também variam de família para família, de acordo com suas preferências (FELIPIM, 2001, p. 62).

Destes cultivares de hortas próximas às casa, houve a oportunidade de beber um chá, feito por Diana (na *Tekoá Yyrembé*), para amenizar cólicas e dores de cabeça comuns ao período menstrual - Diana conta que tanto ela quanto suas filhas adolescentes consomem a infusão periodicamente, assim evitando e/ou aliviando os sintomas mais fortes. Além do chá feito por Diana, Dona Alícia (avó de Cristiano Kuaray, na *Tekoá Yy'ã*

---

<sup>68</sup> A estrutura social Guarani se apoia essencialmente nas relações familiares, em que a família extensa é a unidade econômica, política e/ou religiosa. Na sua composição, uma determinada família extensa pode abranger, além da família nuclear (homem, mulher e filhos), um ou mais agregados unidos entre si por laços de consanguinidade [pais, irmãos/irmãs, filhos (as) casadas, netas e netos] e de casamento (genros, noras, cunhados) (FELIPIM, 2001).

*Poty*), em uma das visitas à sua casa, entregou para o neto uma garrafa com um chá de tom amarelo - parecido com chá de marcela - para o mal estar estomacal que o neto estava sentindo há alguns dias; este chá não foi provado, estava atribuído a ser tomado aos poucos, pelos dias seguintes, até que acabasse.

Outra espécie muito importante também é encontrada na *Yvy'ã Poty*, a *ka'a* (erva mate) é plantada afastada da região de circulação dos visitantes; as plantas da *Ka'a* ficam mais próximas à *Opy*, à casa do cacique e outras trilhas e roçados que compõem a aldeia e não estão na rota de passeios e trilhas dos visitantes. Para evitar desentendimento sobre a estrutura da aldeia, há duas *Opys* na *Yvy'ã Poty*: uma mais antiga, construída nas trilhas próximas à casa do Cacique, onde visitantes e pesquisadores não entram, nem se aproximam dos caminhos; e outra, levantada em 2019 e com manutenção do barreamento em 2022, foi construída justamente para receber os *juruás* em seus eventos, mutirões e rituais xamânicos.

Figura 64 - interior da *Opy*



Fonte: a autora

Figura 65 - altar da *Opy*



Fonte: a autora

Nas figura 64 vemos o interior da *Opy*, com muita luz entrando porque o barro granuloso que a cobra já havia caído aos poucos, e o restante foi derrubado para ser substituído por uma argila mais adequada (a terra que Seu Chico nos ajudou a transportar). Já a figura 65 é do altar da *Opy*, onde o cocar, que Cristiano usa nos rituais, fica pendurado; abaixo do cocar, uma pequena prateleira onde acendem velas e incensos e, ao lado, uma mesinha de madeira onde ficam as medicinas (rapé, sananga, ayahuasca, tabaco) e os *petynguás*.

Os eventos e rituais com visitantes, até a construção da casa de rezo mais recente, eram realizados num amplo espaço aberto, que agora é o pátio da *Opy*. Ao receber grupos de visitantes, o cacique informa que esse pátio também faz parte da casa de rezo, devemos agir de acordo, não ingerir bebidas alcoólicas, falarmos baixo e, mais timidamente, avisa

aos casais que estes também precisam respeitar o local: “é um espaço sagrado, que precisa ser muito respeitado em palavras e ações” (Cacique João Baptista, em interlocução, 2022).

Figura 66 - cacique João Baptista no pátio da *Opy*



Fonte: a autora

Na imagem 66, vemos o Cacique partindo taquaras que serão pregadas horizontalmente nas paredes da *Opy*, a fim de dar suporte ao barro que será colocado em seguida. Pode-se perceber que o pátio é bastante batido pela circulação de pessoas e crianças que brincam no espaço; também não há roçados ou hortas nos arredores, apenas algumas frutíferas (goiabeiras e amoreiras que nasceram pelo descarte das sementes) e mato rasteiro.

Cristiano Kuaray conta que já foram plantadas mais de 5 mil mudas de espécies nativas de importância funcional/religiosa/alimentar/cosmológica para os Guarani. Essas mudas vêm de entidades públicas que as arrecadam e distribuem, também de trocas com amigos, parentes e aliados na retomada da aldeia.

Figura 67 - mudas doadas à *Yvy'ã Poty*



Fonte: Cristiano Kuaray

Figura 68 - crianças conhecendo mudas no viveiro da *Yvy'ã Poty*



Fonte: Cristiano Kuaray

Acima, a figura 67 apresenta dezenas de mudas conseguidas com amigos, já dispostas no viveiro da aldeia. E na figura 68, duas crianças da aldeia brincando com algumas plantas enquanto um jovem faz manutenção da rede do viveiro. Já o cacique nos mostra com orgulho o horizonte próximo onde ficam algumas quedas d'água dizendo que, quando chegaram lá, “aquele morro era quase pelado”, havia muita capoeira (mato rasteiro) e pasto para gado, poucas árvores e taquaras e quase nenhum jerivá (*pindó*) (Cacique João Batista, em interlocução, 2022).

Figura 69 - montanha coberta de mata



Fonte: a autora

Figura 70 - jovens da aldeia na cachoeira



Fonte: a autora

Infelizmente, não contamos com fotos da montanha no início da ocupação da *Yvy'ã Poty*, mas na figura 69 podemos vê-la coberta por mata, de forma a esconder quase completamente a queda d'água. E na figura 70, vários jovens descansando, brincando e conversando na laje de pedra da cachoeira, cercados por taquarais, cipós, *pindós* e muita mata. É através desta mata que Cristiano e João Batista produzem algumas das medicinas da aldeia: rapé, ayahuasca, óleos de massagem e sananga.

Os processos de produção das medicinas são reservados aos *karays* e poucas explicações são reveladas aos *juruás*; o processo de aprender a identificar, produzir e aplicar as medicinas acontece a partir do momento que o jovem xamã (*karay mirim*) “sentir no coração que quer começar a aprender” (Cacique João Batista, em interlocução, 2022). Assim, começa a acompanhar o xamã mais velho, ouvi-lo e observá-lo; a conexão espiritual é fundamental nesses processos, que acontecem de forma bastante privada.

Vale ressaltar a iniciativa do jovem Cristiano, de trocar saberes, técnicas, medicinas e experiências com outros povos indígenas, visitando outras aldeias e os recebendo na Flor da Serra (figura 71). Sobre essa troca, Cristiano explica que os Guarani não são fechados a aprender sobre outras culturas e outras medicinas, que a troca com outros povos que vivem da/na natureza é fundamental para fortalecer a luta dos povos indígenas pela sua autonomia, suas terras e suas medicinas ancestrais (Cristiano Kuaray, em interlocução, 2022).

Figura 71 - Cristiano Kuaray em evento de troca de medicinas da floresta



Fonte: Cristiano Kuaray

Figura 72 - cerimônia de rapé da *Tekoá Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Figura 73 - chimarrão e *petyngúá* durante evento



Fonte: Marlon Borges Pestana

Figura 74 - chimarrão e fogueira na casa de reza



Fonte: a autora

Também é importante ressaltarmos que a medicina Guarani e os processos de cura e tratamento não estão ligados somente aos rituais e momentos dedicados especificamente à saúde. O chimarrão (figuras 73 e 74), por exemplo - bebida feita com a erva mate (*ka'a*) e apropriada pela cultura gaúcha - também é alimento dado por *Nhanderu*, fornece energia, retira a preguiça de nossos corpos e, tomado pela manhã, nos dá a energia necessária para começarmos o dia (Caciques João Baptista e Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022). O tabaco e sua fumaça, assim como as fogueiras presentes nas casas e pátios, também mantêm os Guarani protegidos; por algumas vezes o cacique e seu filho contaram que, quando viajam e passam um tempo na cidade, fora das aldeias, costumam se sentir muito sobrecarregados, com muita energia de tristeza e cansaço e, por isso, quando voltam, fumam muito tabaco nos seus *petyngúás*, para limpar essas energias e fortalecerem a proteção de *Nhanderu* novamente.

Com isso, o consumo dos alimentos fornecidos por *Nhanderu*, plantados e preservados por seus ancestrais, trocados com parentes indígenas, colhidos e compartilhados nos mutirões, também é um processo de extrema importância para a manutenção e autonomia da saúde indígena. Processo esse que só pode acontecer se essas populações tiverem terras suficientes e não contaminadas e violentadas por agrotóxicos, minérios, grilagem e monoculturas.

Outro aspecto a ser salientado antes dos eventos é justamente o cotidiano da *Yy'ã Poty*. Infelizmente, por conta dos reveses ocorridos na aldeia, os consequentes adiamentos e a prioridade em respeitar a privacidade e o luto dos moradores, o tempo passado no

cotidiano das famílias foi reduzido em relação ao planejado. Ainda assim, abordaremos alguns pontos interessantes.

O contato com as lideranças da *Yvy'ã Poty* se dão via Whatsapp<sup>69</sup>, Facebook e Instagram. Após acordarmos a estadia na aldeia, Cristiano passa as orientações sobre o local da aldeia, dispõe a escola e a *Opy* para abrigo em caso de chuva e pede que seja avisado sobre o andamento da viagem, para que possa ir ao encontro no ponto em que o ônibus municipal nos deixa. Ao descer do ônibus Cristiano já estava aguardando, alegre e solícito, perguntando como foi a viagem, comentando o longo tempo em que não nos víamos pessoalmente e a alegria em poder receber os amigos novamente. Nos direcionamos à casa de seu pai, a poucos minutos de caminhada, antes de descermos até o espaço central da aldeia.

O cacique estava em casa e nos acomodamos em uma varanda ao lado; sempre muito receptivo, disse estar curioso para saber quem era a visitante que chegaria. A conversa não se estendeu, entre momentos de silêncio falamos sobre a saúde dos moradores da aldeia, sobre os tempos difíceis que a pandemia causou, sobre os estudos e os objetivos da visita, a expectativa sobre o evento próximo e os grupos de amigos que chegariam para o barreamento da *Opy*.

Anos antes Cristiano contou que os Guarani têm o coração e a cabeça abertos, que - quando recebem visitantes - através da conversa e dos primeiros momentos juntos, eles identificam se a pessoa “vem de bom coração”, se se tornará amigo e aliado ou se está na aldeia apenas por curiosidade ou, ainda, vendo os Guarani com olhos preconceituosos. Tanto na chegada à *Yyrembé* quanto neste momento de recepção do Cacique da *Yvy'ã Poty* (e em todos os momentos de recepção dos visitantes, que são reunidos ao pé da fogueira e solicitados a se apresentarem individualmente, antes de ouvirem as apresentações e boas vindas das lideranças) fica evidente a importância de conhecer e reconhecer quem é o *jurua* que se aproxima da *tekoá*.

---

<sup>69</sup> a *Yvy'ã Poty*, através de Cristiano e João Baptista, administra um grupo de whatsapp (com mais de 100 participantes) onde concentra os amigos/aliados da aldeia. No grupo, se organizam os eventos, os mutirões, as lideranças atualizam sobre a aldeia, sobre as demandas de doações, articulam transporte para grupos de visitantes, divulgam eventos e atividades de outras aldeias, etc.

Essa “formalidade” na recepção é carregada de afetividade<sup>70</sup>, sua espiritualidade e vivência guiam uma sensibilidade sobre a relação que se construirá a partir daquele momento. As perguntas a respeito de como [nós, *jurua*] nos sentimos ao chegar na aldeia, quais nossas motivações para estarmos lá, como nos sentimos ao ir embora, (além das rodas de conversa após atividades como o plantio, o barreamento ou cerimônias xamânicas, para que cada um reflita e compartilhe o que sentiu durante e após as experiências) refletem o emaranhado cosmológico em que o trabalho, as relações, os afetos, a natureza, a cultura e as lutas Guarani não são distintos ou categorizados. Ao nos aliarmos [de bom coração] aos Guarani, também nos aliamos à luta pela terra, ao respeito pela sua cultura, a um ambiente saudável e biodiverso, à autonomia linguística, pedagógica, alimentar. Ao convivermos com os Guarani, temos dificuldade em nos colocarmos como pesquisadores, como professores, como militantes, etc., somos levados constantemente a refletirmos sobre nossos sentimentos, medos, luto, convicções, curiosidades, humores; somos levados a enxergar nossas experiências de forma holística, integral.

### 3.5.1 Os Festejos Da Flor Da Serra

A maior particularidade a ser destacada sobre a *Tekoá Yvy'ã Poty* são os eventos culturais, as vivências Mbyá Guarani organizadas pelas lideranças e abertas a visitantes.

Não só eventos de mutirão, com duração de dias, mas a aldeia também recebe muitas visitas de escolas de ensino básico, Institutos Federais e universidades, que passam algumas horas na aldeia ouvindo sobre os saberes Mbyá Guarani, a história indígena sob uma perspectiva de retomada e sobre a importância da mata e dos territórios para este povo. Também recebem parentes indígenas de diversos locais e etnias (como Luciano Pataxó, que os visitou na reabertura da aldeia após a pandemia) e visitam locais e cidades que os convidam a palestrar e/ou apresentar seu coral.

O coral revela, sobretudo, um investimento consciente e sistemático no ensino-aprendizagem de cantos, danças, toques de instrumentos e certas disposições, como a concentração (*edjapitchaka*). Daí a

---

<sup>70</sup> tida como conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos.

imprescindibilidade da participação do Karáí, que é considerado detentor privilegiado dos saberes “tradicionais” Guarani, e o envolvimento de adultos, jovens e crianças. O teor educativo do coral pode ser vislumbrado numa afirmação de Karáí O’Kendá que, ao ser perguntado sobre o significado das canções que compõem o repertório do coral, respondeu: “As canções falam sobre as crianças, a educação e a religião” (TASSINARI *et al*, 2012, p. 107).

Figura 75 - *Yy’ã Poty* apresentando seu coral em escola de Camaquã/RS



Fonte: Cristiano Kuaray

Cristiano *Kuaray*, filho do sol e vice-cacique da aldeia, tem assumido as demandas como liderança da aldeia para que seu pai, o Cacique João Batista, possa se dedicar integralmente como *karay* (pajé). O cacique tem quase 60 anos e conta com orgulho que nunca precisou de um hospital ou de medicinas *jurua* porque sempre viveu de acordo com os ensinamentos de *Nhanderu* e das medicinas da floresta. Atualmente se sente muito forte e saudável, o que o estimula a passar, gradativamente, o cacicado para Cristiano, a fim de aproveitar mais tempo com sua família, seus netos e sua ligação com “o pai verdadeiro” (*Nhanderu*) (Cacique João Batista, em interlocução, 2022).

Com isso, Cristiano dedica boa parte de seu tempo à divulgação dos eventos, das medicinas da floresta (que ele mesmo produz), à palestras em cidades diversas e em movimentos de articulações indígenas: o Acampamento Indígena Terra Livre, que aconteceu em Brasília/DF em 2021 e 2022; evento promovido no Rio de Janeiro/RJ com lideranças e pajés de diversas etnias indígenas compartilhando suas medicinas da floresta e os saberes e histórias que as envolviam; encontro xamânico, em São Paulo/SP, que reuniu

diversa religiões e manifestações espirituais, também junto de suas medicinas e saberes de cura; além de viajar em prol do fortalecimento da retomada de terras indígenas, como o processo de demarcação da *Tekoá Ka'aguy Porã*, de Maquiné/RS.

Abaixo (figura 76), Cristiano participa do que chama de “aulas de campo”, compartilhando conhecimentos e técnicas sobre apicultura (de abelhas *Melipona* - com ferrão - e Jataí<sup>71</sup>- sem ferrão) em cidade vizinha à sua. Cristiano ainda não concluiu o ensino médio, mas diz que a conclusão dos estudos está em seus planos e, também, que gostaria de cursar uma graduação em Agronomia, para aprender mais sobre produção agrícola e aliar aos conhecimentos de seus ancestrais (Cristiano Kuaray, em interlocução, 2022).

Figura 76 - Cristiano em aula de apicultura      Figura 77 - Cristiano aplicando os aprendizados na aldeia



Fonte: Cristiano Kuaray



Fonte: Cristiano Kuaray

Os eventos e viagens são pensados e discutidos por meses, abordados nas rodas de conversa matinais, ao pé da fogueira, do fogo e da fumaça, também do *petyngúá*, do rapé e com orações a *Nhanderu*. Essa seriedade em torno das decisões sobre os eventos e viagens

<sup>71</sup> As abelhas jataí (*jate'i*, em Guaraní) e a coleta do mel (*ei*) são citadas em ambas as aldeias, além de serem presentes em outras *Tekoás* já visitadas. O mel foi apresentado como alimento (adoçando alguns dos preparos de massa e já consumido junto de milho assado em fogueira) e medicina tradicional (curando gripes, resfriados, doenças respiratórias e protegendo a alma);

se dá pela dimensão dos objetivos destes: as vivências, além de resultarem em arrecadação de roupas, comida, sementes, mudas, calçados e cobertores, também articulam alianças numa enorme rede de fortalecimento pelos/com os Mbyá Guarani.

As vivências na *Yvy'ã Poty* têm reproduzido o costume Guarani de realizar mutirões para construção, barreamento, colheitas e virada de *Ara Ymã* para *Ara Pyau*. Nos anos de 2018, 2019 e 2022<sup>72</sup> foram realizados eventos na primeira lua cheia do mês de novembro, que marca a passagem do *Ara Ymã* (estação fria e chuvosa) para o *Ara Pyau* (estação quente, das colheitas, abundância, batizados). Em 2018 e 2019, foram organizadas viagens da FURG (tanto do campus Carreiros, de Rio Grande/RS, quanto do campus de São Lourenço do Sul/RS) para a *Yvy'ã Poty*. As vans levavam alunos dos cursos de Arqueologia, História, Artes Visuais, Educação do Campo, Agroecologia e Engenharias, conhecendo e dialogando não só com os sujeitos da aldeia, mas com visitantes de outras regiões e instituições.

No ano de 2022, a articulação estava mais enfraquecida: além dos cortes de verbas às universidades federais impedirem a liberação de vans para levar os alunos ao evento, também haviam muitas pessoas ainda receosas a participar de encontros coletivos. E também se faz importante colocar que o evento de 2022 havia sido organizado para acontecer meses antes, ainda durante o *Ara Ymã*, contudo alguns casos de doença e falecimentos enlutaram a *Yvy'ã Poty* por meses. Os rituais de falecimento e luto são assunto complexo, bastante restrito pelos Guarani e difíceis de serem alcançados por pesquisadores

Cabe lembrar que a circulação intensa de substâncias, capacidades e saberes que a convivência permite envolve as pessoas por inteiras: *-nhe'ẽ* (princípio vital) e *-ete* (corpo). Por isso, os Mbya frequentemente explicitam que quando essa convivência se interrompe (por separação de um casal ou morte de um cônjuge ou parente) todos os componentes da pessoa se fragilizam, reagindo a seu próprio modo. O *-ete* emagrece, fica seco, fraco e mole, enquanto o *-nhe'ẽ* pode se desprender dele em busca da pessoa ausente (TESTA, 2014, p. 281-282).

Segundo o cacique João Batista, todos nascemos e vivemos pelas linhas desenhadas por *Nhanderu*; nós podemos viver de forma saudável e por muitos anos, mas quando o pai

---

<sup>72</sup> lembrando o fechamento da aldeia durante 2020 e 2021 por conta da pandemia de covid-19 que, felizmente, segundo o cacique, não atingiu nenhum dos moradores da *tekoá*.

que nos dá a vida nos chama de volta, independente do nosso tempo de vida e de nossa vontade, não há o que as medicinas possam fazer (Cacique João Baptista, em interlocução, 2022). Assim, os encontros e eventos de celebração e mutirão precisaram esperar.

Durante os eventos os visitantes podem conhecer a região da aldeia, os roçados, participar de cerimônias espirituais com as medicinas da floresta, participar de jogos e danças, se banhar na cachoeira e no riacho, cozinhar com as jovens, conhecer as trilhas nas matas, atirar com arco e flecha e outras atividades pensadas no sentido de apresentar a cultura Mbyá. Algumas dessas atividades podem ser vistas nas fotos a seguir:

Figura 78 - jogos e danças em espaço interativo da *Yvy'ã Poty*



Fonte: a autora

Na figura 78 vemos os jovens da aldeia dançando e jogando onde, antes da chegada da *Yvy'ã Poty*, era uma piscina; essa piscina foi retirada e o espaço que ela ocupava foi preenchido com areia, proporcionando um espaço “macio” para as danças, jogos, apresentações e brincadeiras de obstáculos - que os *xondaros* aprendem e praticam com os mais velhos e reproduzem entre si.

Figura 79 - aprendendo a fazer *xipá* (2019)



Fonte: a autora

Figura 80 - produção de *xipá* (2022)



Fonte: a autora

Já na figura 79, um grupo de universitárias aprendendo a fazer *xipá*, típico pão Guarani semelhante ao pão sírio, feito com farinha de trigo e de milho. As jovens Guarani não dominavam o português e nós tampouco dominávamos a língua Guarani, assim nos comunicamos com palavras chave e tentávamos reproduzir os movimentos das jovens: primeiro fazendo uma bolinha de massa, em seguida achatando-a na palma da mão, girando a massa até que ficasse no formato de um disco fino. Por fim conseguimos produzir alguns disformes, mas saborosos *xipás*. Já na imagem 80, algumas das mesmas jovens de 2019 nos ensinando novamente sobre o prato tradicional.

Figura 81 - construção de banheiro seco



Fonte: Cristiano Kuaray

Figura 82 - barreamento de casa tradicional (2019)



Fonte: a autora

Figura 83 - preparo do barro (2022)



Fonte: a autora

Figura 84 - barreamento da *Opy* (2022)



Fonte: a autora

Na figura 81 vemos a construção de um banheiro seco para uso dos visitantes, integrando a técnica de barreamento dos Mbyá com os conhecimentos bioecológicos das turmas de Agroecologia da FURG e da Pós Graduação em Desenvolvimento Rural, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este banheiro visava atender as necessidades dos visitantes mas, com o fechamento da aldeia por mais de dois anos e a falta de uso e manutenção, o barro caiu e algumas madeiras se desprenderam.

Já na figura 82 temos o barreamento de uma casa tradicional, em outro local da aldeia, que é ocupada até os dias atuais. E nas figuras 83 e 84 temos, respectivamente, o preparo do barro para a manutenção da casa de reza e alguns voluntários aplicando o barro nas paredes. Podemos ver também, na foto 84, a parte superior da *Opy* ainda com o barro e as taquaras antigas; o Cacique explicou que a terra utilizada no primeiro barreamento “foi bem pisada”, mas era muito granulosa e por isso não aderiu à estrutura de madeira.

Apesar do barreamento parecer uma técnica básica, é preciso habilidade para, conforme ensinado por Cristiano, “jogar” o barro na direção correta, com a força suficiente para que ele grude na madeira e, em seguida, ser alisado com a ponta dos dedos, de forma a retirar o excesso de barro, juntar este excesso a mais um punhado e recomeçar o movimento (figura 85).

Figura 85 - piso do barro com Cristiano (2022)



Fonte: a autora

Figura 86 - Cristiano alisando o barro na parede da *Opy* (2022)



Fonte: a autora

A troca de saberes acontece constantemente nas visitas, através não só das conversas, mas das práticas e da observação da vida, dos costumes, das técnicas e das razões destas. Ao longo do mutirão de barreamento de 2019, por exemplo, Cristiano nos falou da importância de um barreal no território dos Mbyá: a área de coleta do barro é essencial para que possam fazer suas cerâmicas ou artesanatos e a cobertura térmica de suas casas que, mesmo com a saída dos indígenas do local e a consequente descontinuidade da moradia, esta não irá poluir ou desequilibrar o ambiente que a cerca.

Também nos contam sobre a importância da fogueira - acesa durante todas as atividades de barreamento, além de estar presente nas rodas de conversa, nas apresentações musicais e cerimônias - devido à fumaça sagrada que protege, abençoa as palavras e afasta os maus espíritos. Além da fogueira acesa, os *petynguás* são acendidos de tempos em tempos durante o trabalho e o chimarrão é passado de mão em mão enquanto as térmicas e chaleiras são constantemente preenchidas.

O trabalho do barreamento é sempre apresentado como “brincadeira”; o cacique, ao dar explicações sobre como será realizado o processo, reforça algumas vezes que nós iremos brincar com o barro, que as atividades tem o objetivo de nos divertirmos juntos, compartilharmos o momento e passarmos um dia agradável e abençoado. E assim o é:

Figura 87 - Cristiano e as crianças barreando



Fonte: a autora

Figura 88 - crianças brincando com *Ta'ã* no barro



Fonte: a autora

Todos os envolvidos na atividade realizam o trabalho sem instruções constantes, funções definidas ou materiais distribuídos; após o Cacique explicar o que precisa ser feito e onde estão os materiais, nós somos “liberados” a começar o trabalho e, como que instintivamente, todos começam a se comunicar, perguntar o que o outro fará e propor complementar a função, buscar os materiais necessários, solicitar ajuda a quem ainda não definiu sua tarefa. Cada um reveza as tarefas de forma a criar um “rodízio”, onde todos aprendem e praticam cada uma das etapas do barreamento (no dia seguinte, ao retomar as atividades, cada um dedica mais tempo à etapa que aprendeu melhor).

Além da liberdade de escolha das/nas funções, o tempo dedicado ao trabalho, às pausas, descansos e brincadeiras não seguem regras; paramos para tomar chimarrão, conversar, lanchar e brincar com as crianças. Também pausamos para apreciar e comprar os artesanatos que alguns moradores da aldeia deixam expostos durante as atividades. Assim como discutiremos mais adiante, as pedagogias indígenas são marcadas pela autonomia das crianças (sem deixar de existir um rigor e/ou cuidado por parte dos mais

velhos); da mesma forma, os adultos realizam seus trabalhos movidos pela consciência do objetivo e importância daquela tarefa, em um sentido comunitário de trabalho.

De fato, o índio é extremamente incômodo, porque demonstra cotidianamente que é possível viver de uma maneira diferente, na sua simplicidade, no despojamento. Para a sociedade brasileira, é incômodo o fato de existirem pessoas que trabalham um mínimo e vivem bem, sem serem exploradas por terceiros, pois os índios não se exploram uns aos outros. [...] Há uma noção de propriedade coletiva, uma noção de trabalho comunitário no modo de vida indígena, que é inquietante para o modo de vida de uma sociedade burguesa, que é a sociedade do capital, da propriedade privada (IANNI, 1986, p. 333).

Com isso, reforça-se aqui a perspectiva de brincadeira, autonomia e alegria pela qual as lideranças apresentam os trabalhos.

Há duas ponderações indispensáveis na descrição do trabalho de campo, tanto em relação à *Tekoá Yvy'ã Poty* quanto à *Yyrembé*, que são as questões da representação da cultura e da tradição Mbyá Guarani.

Assim como na primeira visita à aldeia do Cacique Eduardo Ortiz, nós não pudemos ver pessoalmente a *Opy*, apenas sua maquete - sob a explicação de que a casa sagrada de reza não podia ser frequentada ou adentrada por pessoas externas à cosmologia e espiritualidade Mbyá -, a cultura que nos é apresentada durante as vivências representa um recorte das suas vidas, suas crenças, cosmologia, sua cultura. Há um evidente processo de construção de confiança das lideranças de cada aldeia sobre os pesquisadores que visitam e frequentam as *Tekoás*.

A aliança dos Guarani com os *juruaés* é bastante discutida durante os eventos, onde fala-se repetidamente sobre a responsabilidade das instituições de ensino, de política, de debate e construção de discursos, assim como de seus sujeitos, no reconhecimento e luta pelos direitos dos povos indígenas.

Para além do diálogo, essa confiança também é tratada no âmbito espiritual; as lideranças afirmam saber, através de orações e da conexão com seus ancestrais, quais visitantes se fazem presentes apenas por curiosidade, por interesses religiosos (alguns pastores costumavam ir até a *Yvy'ã Poty*, por exemplo, convidando os jovens para os cultos de suas igrejas) ou acadêmicos - em relação aos pesquisadores que frequentam as aldeias durante a realização de suas pesquisas, tendo os indígenas apenas como objeto de estudo e,

ao concluir as observações, cortam qualquer vínculo ou apoio às causas daquelas famílias. O cacique Eduardo, por exemplo, ao ser perguntado sobre as visitas de colegas e professores da FURG, conta que não tem recebido muitas visitas após a reabertura da aldeia; contudo, diz que é constantemente convidado a participar de eventos, conversar com turmas de graduação e que sabe quais pessoas pode contar quando ele e sua família precisam.

Assim, conforme o diálogo se estabelece e a confiança é estruturada, as famílias se abrem gradativamente a mostrar e falar mais sobre suas vidas. Por diversas vezes, fora da aldeia, as lideranças nos contatam por whatsapp, perguntam se estamos bem, quando visitaremos novamente e nos atualizam sobre o que têm feito no dia-a-dia, suas viagens, como estão os roçados, formaturas dos jovens (e do próprio Eduardo Ortiz, que conta alegremente cada série que conclui em sua formação no EJA), resultados dos campeonatos de futebol, etc.

Quanto às tradições Mbyá Guarani, é de suma importância que reconheçamos os povos indígenas como sociedades contemporâneas, em movimentos constitutivos. As trocas de saberes e experiências acontecem não apenas com os indivíduos que vão até as aldeias, mas com diversos grupos identitários e de atuação social. Com isso, os saberes e diálogos apresentados aqui não são costumes ou conhecimentos estagnados e imutáveis no tempo histórico, mas sim um conjunto de diálogos e construções coletivas, que se deram a partir de inúmeros emaranhamentos ao longo da trajetória das famílias que compõem a pesquisa. Ingold e Kurtilla (2018) nos apontam a autonomia, a sensibilidade e o conhecimento provindo do habitar, que constitui as tradições dos povos locais (ou “populações tradicionais”).

Na prática isso significa o reconhecimento das medicinas da floresta trocadas entre o *Karay Mirim* da *Yvy'ã Poty* e líderes espirituais de diferentes religiões e regiões, por exemplo. O consumo da *ayahuasca*, por exemplo, não é tradicional do povo Mbyá Guarani, mas desde o evento onde Cristiano Kuaray levou seu rapé a São Paulo e trouxe a *ayahuasca* para a *Yvy'ã Poty*, seu consumo é apreciado nas cerimônias espirituais da *Tekoá*. O evento de troca de medicinas da floresta aconteceu em 2019, na cidade de São Paulo, e contou com representantes de diferentes religiões e etnias. Os representantes que tinham por costume a apreciação das chamadas medicinas da floresta, trocaram-nas entre si junto

dos conhecimentos - não apenas simbólicos ou representativos - que envolviam cada substância e seus respectivos rituais, indicações e produção.

Com isso, se reafirma que os povos indígenas não são sociedades extintas ou estagnadas no tempo pré-dominância europeia. As duas *tekoás* em foco nesta pesquisa são exemplos das mediações, trocas, diálogos e interlocuções que o povo Mbyá Guarani tem realizado. Essas negociações são um meio de manter sua cultura, de não serem completamente integrados ao sistema capitalista exploratório e homogeneizador. É percebida uma flexibilidade por parte desse povo, uma disposição de aprender, ouvir, refletir e construir em conjunto com as sociedades que habitam o mundo; há um reconhecimento dos saberes não Mbyá, uma valorização não hierárquica:

é muito importante a gente se comunicar com os visitantes, com as escolas, com as universidades... porque aí a gente aprende a cultura do outro mundo, do mundo que não é Guarani, e as pessoas aprendem sobre a cultura Guarani, sobre as medicinas, sobre a aldeia (Cristiano Kuaray, em interlocução, 2022).

#### 4 APRENDER A(O) CAMINHAR: ALGUNS PONTOS DISCURSIVOS

*“Na ausência de certeza a respeito do devir, o essencial talvez seja colocar atenção na forma como caminhamos”.*  
Renzo Taddei, 2020.

Para discutirmos aprendizagens indígenas precisamos nos debruçar em alguns aspectos da infância para esses povos; isso porque os complexos processos educativos indígenas também dizem respeito à constituição de suas identidades, de seus corpos e de suas habilidades, o que acontece desde a gestação destas crianças. Além disso, crianças têm habilidades de aprendizagem que se perdem na idade adulta (TASSINARI, 2007, p. 15).

Para essa compreensão, alguns trabalhos se fizeram essenciais: Antonella Tassinari, com o artigo “Concepções indígenas de infância no Brasil” (2007), o livro “Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização” (2012), organizado pela mesma autora - e que também conta com importantes contribuições de Clarissa Rocha de Melo, Clarice Cohn e Suzana Cavalheiro de Jesus -, “‘A CASA DE FARINHA É A NOSSA ESCOLA’: aprendizagem e cognição galibi-marworno” (2015a), “Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares” (2015b); e também os trabalhos de Luana Santos da Silva (2017; 2019), com crianças Mbyá Guarani da *Tekoá Pindó Mirim*, pelo PPGEA.

##### 4.1 CURRICULARIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM INDÍGENA

*“A escola precisa fazer diálogo com essas forças de conhecimento, a escola tem que procurar saber e ensinar quem são os povos indígenas, quantos são, onde estão [...] e nesse processo é preciso que os representantes indígenas estejam colaborando efetivamente nessas formações”.*

Edson Kayapó

A partir da discussão em torno das aprendizagens indígenas, ressaltamos aqui os papéis que a escola adquire para muitos destes povos; ainda que não seja o tema fundante desta dissertação, a escolarização de jovens e adultos indígenas compõe o processo de

construção e desconstrução da própria pesquisa/pesquisadora, assim como constitui diferentes posicionamentos de luta e resistência desses povos.

Diversos são os aspectos de discussão que partem da infância e educação indígena, alguns deles discutidos aqui; contudo, por ora, o que se ressalta é que os Guarani não se colocam passivamente diante do modelo escolar convencional. Eles reinventam e ressignificam os valores escolares, contornando a imposição disciplinar sobre os corpos e tendo na escola uma (re)afirmação de suas identidades e um caminho (entre inúmeros) para a troca de saberes e conhecimentos (TASSINARI *et al*, 2012, p. 125).

Os filhos do cacique Eduardo Ortiz (*Tekoá Yyrembé*) - Matheus (17), Michele (14), Beatriz (13) e Jéssica (7) - frequentam a mesma escola em que Eduardo tem concluído o ensino médio, em modalidade regular. Michele entrou com alguns anos de atraso na escola e, por isso, tem certa dificuldade em acompanhar o currículo convencional, principalmente na disciplina de Língua Portuguesa. Luana (4), a mais nova, ainda não está em idade escolar, mas Eduardo afirma que já se certificou de que em 2023 ela poderá iniciar as aulas na pré escola; também anseia pela finalização da escola municipal que está sendo construída na esquina da aldeia, o que proporcionaria mais conforto e segurança para as idas e vindas das crianças à escola.

Em uma das conversas matinais, acompanhadas de chimarrão ao pé da fogueira, Eduardo contou que em tempos antigos, os Guarani ficavam em uma terra até notarem que ela ficava mais fraca e menos fértil; então mudavam para outro lugar, em que pudessem produzir em abundância novamente. Hoje em dia, as terras são limitadas, muitas pertencem a fazendeiros e estão fechadas, por isso os Guarani não podem mais mudar de endereço de acordo com suas necessidades. Com isso, ele aponta a necessidade de indígenas decidirem “se vão viver como os brancos, se vão ‘pedir troquinho no centro’ ou tentar conquistar uma terra para se fixar”. Eduardo e Diana decidiram lutar por uma terra em que pudessem chamar de sua, "de herança para os filhos, como o branco chama", mas no sentido de garantir um espaço em que seus filhos consigam crescer em segurança e com a certeza de que têm um lugar para dormir, plantar, criar as próximas gerações e não dormirem na rua (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022).

Eduardo completa que os indígenas mais velhos costumam pensar diferente porque nos tempos passados não havia tanta dificuldade em conseguir demarcar uma terra, os

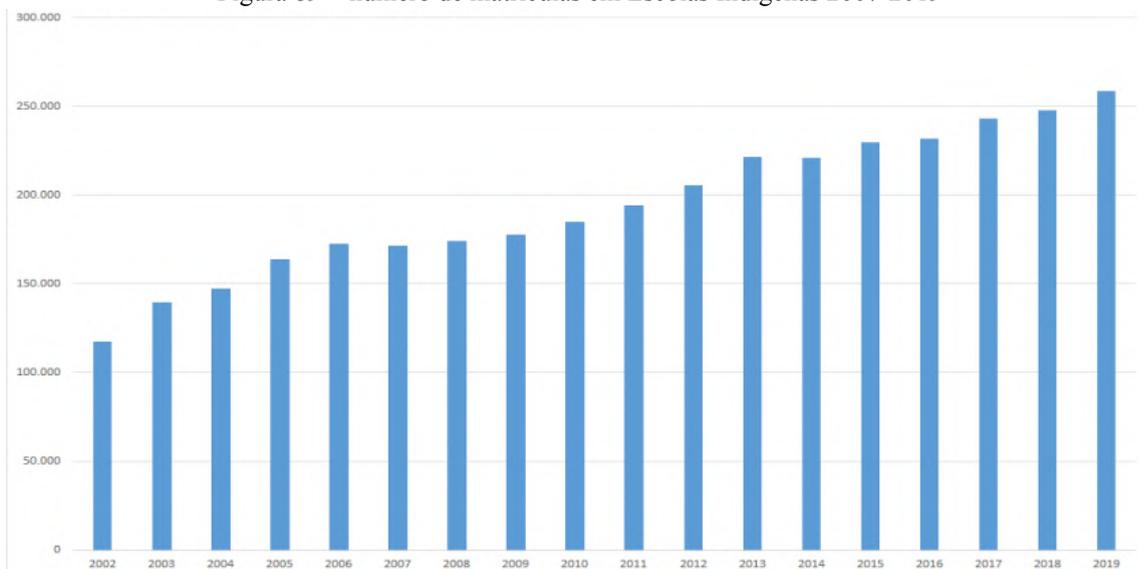
caminhos eram menos burocráticos; os indígenas mais jovens, que estão crescendo e liderando famílias, precisam pensar diferente, criar contatos, conhecer pessoas que os possam ajudar, foi assim que conseguiu o território em que a *Tekoá* está hoje. Também aponta:

é para isso que servem os estudos, para se formarem, aprender a ler, escrever e saber como as coisas funcionam, para que os indígenas tenham mais acesso e possibilidade de lutar por suas terras e famílias, sem depender de autoridades passando suas demandas de um lugar para o outro (Cacique Eduardo Ortiz, em interlocução, 2022).

Assim, mesmo que queiram viver de outra forma ou em outros lugares, os jovens poderão escolher qual caminho seguir - sem a pressão da fome, da falta de abrigo ou de condições impostas por *juruás*.

Numa perspectiva mais geral temos, a cada ano, mais jovens e adultos saindo de suas aldeias para frequentar escolas e universidades brasileiras. Abaixo temos um gráfico sobre a quantidade de matrículas em escolas indígenas, de 2007 a 2019.

Figura 89 - número de matrículas em Escolas Indígenas 2007-2019

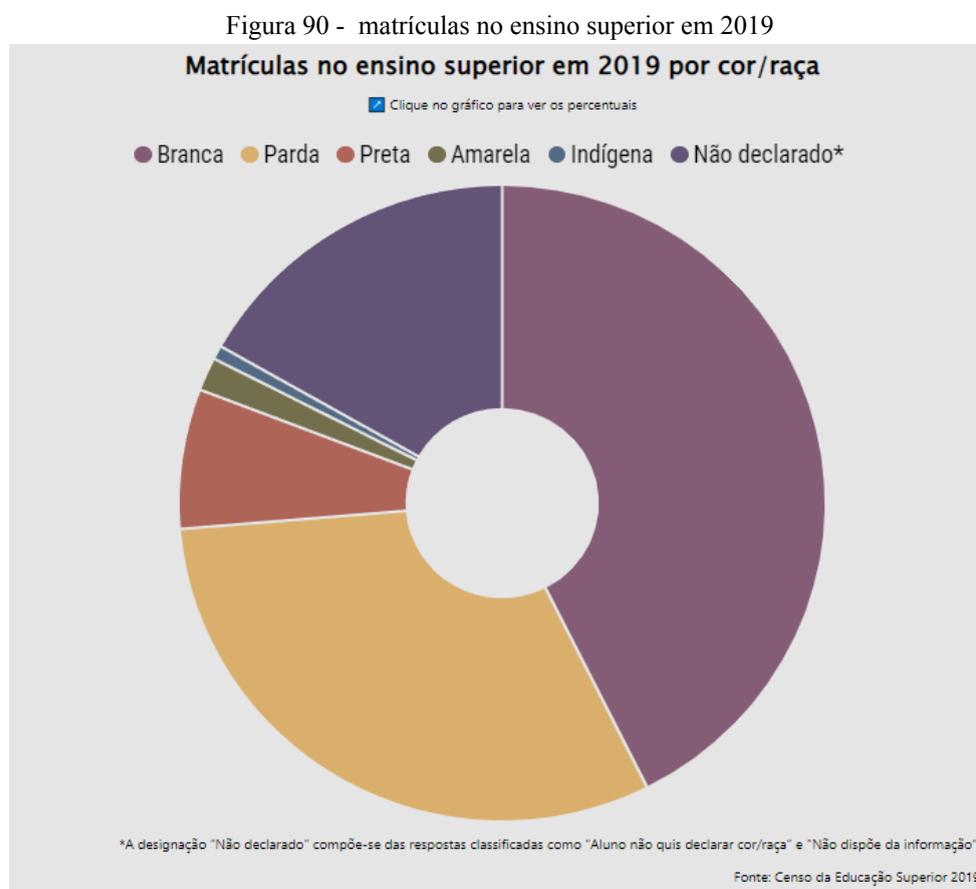


Fonte: Beltrão; Agnes, 2020.

Um crescimento de cerca de 110 mil matrículas, em 2007, para mais de 250 mil no ano de 2019. Em resumo, parte desses alunos matriculados na educação básica vão seguir para o ensino superior, nos mais diversos cursos, voltando para suas aldeias com formações que assistem (a partir de um olhar interno, vivido) às necessidades do seu próprio povo. O

ingresso desses estudantes no ensino superior se deve à políticas de ações afirmativas específicas das universidades, à política de licenciaturas indígenas e à política de cotas de acordo implementada no ano de 2012 - iniciativas estas construídas em luta coletiva, a partir e junto dos povos indígenas.

Entretanto, os dados e análises sobre estudantes indígenas nas universidades ainda são escassos. O gráfico mais recente encontrado, referente a indígenas nas graduações e pós graduações, foi de 2019, onde 0,7% das matrículas foram realizadas por estudantes autodeclarados indígenas.



Fonte: Baptista, 2022.

Além dos 0,7% de indígenas, o gráfico também conta com 1,7% de alunos autodeclarados amarelos, 7,1% autodeclarados pretos, 31,1% de pardos, 42,6% de brancos e 16,8% não declarados (onde os matriculados não quiseram se autodeclarar ou não dispunham de informações para fazer a autodeclaração de cor/raça) (INEP, 2019).

Esses números são difíceis de serem comparados, tendo em vista que o censo mais recente relativo à população indígena brasileira é de 2010, onde não tínhamos um levantamento do número de matrículas de indígenas no ensino superior. Mas vale ressaltarmos o papel que a Lei de Cotas teve na abertura e manutenção das instituições de ensino superior a outros povos, saberes e manifestações, para que esses tivessem espaço na produção científica, comunicando e trocando valores, conhecimentos, técnicas, etc.

[...] Art. 3º: Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

A Lei 12.711/2012, citada acima, representa um avanço significativo no desenvolvimento de políticas públicas compensatórias a populações historicamente marginalizadas e em maior vulnerabilidade socioeconômica<sup>73</sup>.

Essas considerações são apontadas aqui no sentido de pensarmos juntos de que forma a educação tem se colocado diante dos tantos povos e aprendizagens que compõem esta nação. Jerá Guarani (2020) e Edson Kayapó (SABERES, 2021), por exemplo, apresentam importantes críticas e proposições sobre a educação escolarizada no Brasil.

Não precisamos aderir a essa ideia insana de que temos que estudar como malucos para arrumar um emprego e trabalhar a vida inteira para, só depois, à beira da morte, percebermos que não aproveitamos nada. Temos

---

<sup>73</sup> Alguns trabalhos importantes têm sido realizados no sentido de refletir a presença/ausência de estudantes indígenas nas instituições de ensino superior. Esses trabalhos são apresentados aqui (ainda que brevemente, já que não são o foco de discussão da dissertação) no sentido de destacarmos as produções e discussões que já vêm sendo realizadas, dada a ausência de dados sistematizados por parte de instituições públicas responsáveis: “Ser mulher e acadêmica guarani: corporalidade e espaços de circulação” (2016). Artigo das autoras Clarissa Rocha de Mello e Eunice Kerexu Yxapyry Antunes, na obra “Diálogos com os Guarani”, organizada por Nádia Heusi Silveira, Clarissa Rocha de Melo e Suzana Cavalheiro de Jesus; “Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político” (2017), obra organizada por Mariano Báez Landa e Alexandre Ferraz Herbeta, que conta com diversos trabalhos que refletem a interculturalidade na América Latina, experiências em educação escolar intercultural, direitos humanos, fronteiras, gestão etnoambiental, entre outros tópicos de suma relevância para a discussão educacional indígena contemporânea. “Estudantes indígenas no ensino superior: uma abordagem a partir da experiência na UFRGS” (2013), organizado por Maria Aparecida Bergamaschi, Edilson Nabarro e Andréa Benites. A dissertação “Cota não é esmola: análise da eficácia social da lei nº 12.711/2012 para estudantes indígenas na Universidade Federal da Paraíba” (2020), de Fernanda Luna Maciel Coqueijo, da Universidade Federal Da Paraíba.

que saber que podemos aprender outra cultura, mas que depois podemos usar o conhecimento de outras formas, para fortalecer nossa cultura e para mostrar aos nossos jovens que é possível sobreviver e viver bem sem ter salário na aldeia. Saber que podemos ir para a mata, que podemos aprender de novo as coisas da natureza com os mais velhos, e que está tudo bem (GUARANI, 2020).

Kayapó também aponta a escolarização convencional *jurua* como falida, não preparada a receber e partilhar com os povos indígenas. Ainda que as críticas de Edson e Jerá sejam bastante contundentes - e que tenhamos outras importantes perspectivas e apropriações sobre a escolarização educacional - essas críticas carregam importantes aspectos de discussão; os planos político pedagógicos precisam considerar a diversidade e as particularidades das centenas de povos indígenas brasileiros. As escolas precisam estar comprometidas em apresentar o passado colonial e as consequências ainda presentes desse modelo explorador. Também é preciso falarmos das resistências, das lutas coletivas que sustentam estes povos até hoje; para isso, as representações indígenas devem estar presentes nas salas de aula, nos projetos de extensão, nos materiais didáticos, etc. para que (assim como as lideranças da *Yyrembé* e da *Yvy'ã Poty* têm trabalhado para realizar) estes povos se apropriem destes processos, se apropriem destes lugares, tomem os espaços para falarem de si mesmos, para reconstruírem, desde suas vivências, as suas narrativas e os seus futuros.

#### 4.2 EDUCAÇÃO DA ATENÇÃO E ATENÇÃO À CAMINHADA

Para aprofundarmos a compreensão da construção de conhecimento através da atenção, o autor Tim Ingold, e seus escritos sobre o que chamou de Educação da Atenção (2010; 2015a; 2015b; 2016; 2018; 2020), se fazem imprescindíveis; isso porque Ingold trata do conhecer a partir de noções de fluxos, de objetos *versus* coisas, territorialidade, emaranhamentos e do “habitar conhecendo e conhecer habitando” o ambiente.

Ao longo de sua docência, Ingold passou por um processo de reconsiderar o que definia como “ensino”, “aprendizagem” e “educação”. O autor aponta que os protocolos institucionais têm o ensino como uma entrega de conteúdos, e a aprendizagem como a assimilação desses conteúdos; enquanto para Ingold, o trabalho em sala de aula só se faz

realmente educacional quando libertado das definições tradicionais de “ensino” e “aprendizagem” (INGOLD, 2020, p. 09).

Ao repensar o que entendia por Antropologia e compreender que a educação só se daria fora dos conceitos tradicionais do processo de ensino aprendizagem, o autor argumenta em torno da aproximação das definições de Antropologia e Educação, já que seus princípios seriam os mesmos: Educação é entendida “não como um ‘inculcar’, mas um ‘libertar’, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos” (*ibidem*, p. 10); é dar atenção às coisas. Enquanto os princípios da Antropologia, ao contrário da perspectiva exclusivamente etnográfica de tal, “não é ‘estudar os outros’, mas sim um ‘estudar com’ os outros” (*ibidem*, p. 09-10). Dessa forma, o campo e a sala de aula não são exercícios opostos, ambos fazem parte de um processo de aprendizagem mútuo e coletivo.

O livro “Antropologia e/como Educação” (2020) surgiu a partir de três contextos diferentes: a proposta de palestrar sobre o filósofo John Dewey; uma campanha de revitalização da instituição em que o autor trabalhava; e, como foco desta argumentação, do projeto *Knowing from inside*, cujo objetivo era repensar a relação entre a pesquisa e seus resultados, “desenvolvendo e testando uma série de procedimentos que permitam que o conhecimento cresça a partir de compromissos diretos, práticos e observacionais com as pessoas e coisas ao nosso redor” (*ibidem*, p. 11).

A prática da educação e a instituição da escola, em resumo, parecem inseparáveis. [...] O que devemos dizer, então, das sociedades sem escolas, ou onde apenas uma minoria desfruta do privilégio de frequentá-las? É aceitável dizer de pessoas que não frequentaram a escola que são sem educação, e portanto não civilizadas? Essas pessoas sabem muito que nós, pessoas educadas, não sabemos. Os antropólogos se esforçaram para documentar esses conhecimentos, para revelar seus detalhes, sofisticação e precisão, e para descobrir os processos pelos quais ele é adquirido. Eles denunciaram, com razão, a divisão dos povos do mundo em educados e sem educação, civilizados e primitivos.[...] O conhecimento difere de cultura para cultura, assim como as instituições que facilitam sua passagem de cada geração para a próxima. A escola é uma dessas instituições, mas há muitas outras (INGOLD, 2020, p. 15-16).

Com essa compreensão - de que as sociedades e suas respectivas culturas desenvolvem meios educacionais próprios - é que reforça-se a pesquisa junto aos Mbyá

Guarani como uma rede de relações promotora da construção de novos saberes, através da escuta e da caminhada conjunta.

Na mesma obra, Ingold descreve o processo educativo predominante nas sociedades chamadas modernas ou ocidentais: aprender a ler e escrever, a contar e calcular, conhecer as artes e as ciências são processos que “nos tornam conhecedores de todos os ramos do conhecimento” (INGOLD, 2020, p. 15). Passamos por uma cadeia de instituições que afunilam os níveis de conhecimento: ensino básico, escolas politécnicas, ensino superior (graduação, pós graduação, especialização), cada camada nos levando “‘mais longe’ ou ‘mais alto’ no caminho para a civilidade”, em um pano de fundo de progresso constante e superioridade intelectual e cultural (*ibidem*).

As ciências aplicadas, a socialização, a instituição do Estado como provedor e assegurador da educação, os degraus a serem percorridos para chegar à civilidade, nenhum desses processos é tradicionalmente indígena. Ainda que cada sociedade indígena tenha seus processos, conhecimentos e rituais de passagem de uma fase à outra da vida, a escolarização compulsória é uma prática ocidental. Ainda assim, esse processo de conquista de cada degrau no caminho para a civilidade tem sido apropriado pelos povos indígenas, há décadas, como meio de instrumentalizar e fortalecer suas lutas. A presença indígena nas universidades, com formação em medicina, enfermagem e licenciaturas, por exemplo, tem oportunizado um retorno de serviços básicos e atenção à vida indígena, além de, por consequência, abrir caminhos e debates na interlocução e reconhecimento dos diversos saberes e culturas dentro dos espaços convencionais de ensino.

Ingold (2020) também argumenta contra a ideia de transmissão, aponta que essa não é a forma como compreendemos nossos fazeres e que ela deturpa o sentido da educação: “quero provar que a educação é uma prática de atenção, não de transmissão - que é através da atenção que o conhecimento é gerado e continuado” (*ibidem* p. 17). Para isso, o autor recorre às reflexões de John Dewey, defendendo que a distinção mais notável entre coisas vivas e inanimadas é que as primeiras mantêm-se por renovação. Entretanto, o raciocínio segue em outra direção, apontando que as coisas vivas absorvem energia e a transformam em prol de seu próprio crescimento e renovação, enquanto as pedras, por exemplo, não. Mas as coisas vivas não podem seguir esse ciclo indefinidamente, elas têm a tarefa de gerar outras vidas e cuidar delas de forma que possam também gerar outras vidas, e assim sucessivamente. Dessa

forma, Ingold aponta que “a continuidade do processo da vida não é individual, mas social” (*ibidem*, p. 17).

Ao pensar a continuidade da vida como um processo social, e até provocar em torno da distinção entre seres vivos e não vivos, Ingold nos leva a refletir em torno da compreensão indígena de que são parte de um todo - que chamamos de natureza. Os povos indígenas interpretam a continuidade da vida como um cuidado coletivo para com todos os seres que compõem sua sociedade (BANIWA, 2006, p. 189-190).

E para que a educação atenta aconteça, Ingold nos coloca dois aspectos indispensáveis: a comunicação e a transmissão<sup>74</sup>. As informações são transmitidas de um sujeito ao outro, através da linguagem ou de outras representações; o sujeito que recebe a informação a decodifica e pode ou não transmitir uma resposta. Entretanto, a partir da afinidade com os termos “comunidade” e “comum”, a comunicação se torna um “comungar: um grau de semelhança de mentalidade que permite que os sujeitos conduzam a vida juntos” (*ibidem*, p. 18-19). Contudo,

a informação não passa de uma cabeça para outra sem distorção. Pois se eu for compartilhar minha experiência com você, não é suficiente empacotá-la e enviá-la do jeito que ela é. Você pode receber o pacote, mas isso não o fará ser mais sábio. Para que compartilhar seja educativo, eu tenho que fazer um esforço imaginativo para lançar minha experiência de maneiras que ela possa se juntar à sua, para que possamos - em certo sentido - percorrer os mesmos caminhos e, ao fazê-lo, criar sentido juntos. Não é que você termine com um pedaço de conhecimento implantado em sua mente que já pertenceu a mim; em vez disso, chegamos a uma concordância que é nova para nós dois. A educação é transformadora (INGOLD, 2020, p. 19).

Um terceiro aspecto é então apontado como fundamental no processo educativo, o ambiente como variação da vida; não é simplesmente o que envolve o indivíduo ou a soma total de condições envolvidas, o que faz um ambiente é a maneira como essas condições são desenhadas ao longo do tempo, em um padrão de atividade conjunta (*ibidem*). É o lugar onde/com quem as práticas e relações acontecem. Por isso, é crucial que a Educação Ambiental, por seus fundamentos e objetivos, dialogue e se coloque ativamente nos processos de atenção/educação com esses povos.

---

<sup>74</sup> “transmissão” como um dos processos educativos que possibilita a comunicação e é intermediada pelo ambiente, e não uma transferência de informações (INGOLD, 2020, p. 21-22).

Outros autores, como Renzo Taddei, contribuem para discussões em torno das perspectivas de ambiente que adotamos<sup>75</sup>. O autor aponta o simplismo e soberba que cercam os discursos ambientais e afirma que nós (humanos) nos esquecemos de que pensamos como primatas e não como deuses; que nos estabelecemos, constantemente, em posição de dominação sobre o que chamamos de natureza, ao invés de desenvolvermos relações de cuidado com a mesma. E, muitas vezes, ao tentarmos contornar as consequências que essas práticas de dominação causam, tentamos encontrar “uma ou duas causas de determinado problema”, o que evidencia nossa simplicidade cognitiva sobre sistemas tão complexos (TADDEI, 2021).

Taddei também aborda a teoria do holobionte, onde as plantas, animais, humanos e microrganismos são tidos como integrados em relações genéticas e metabólicas na manutenção da existência de vida em nosso planeta e cita Donna Haraway para salientar a urgência de encontrarmos narrativas que funcionem: “se a narrativa indígena funcionar melhor que a ciência, englobemos a narrativa indígena na vida mais prática possível, na política, na economia, etc., ainda que uma não anule a outra” (TADDEI, 2021).

É justamente nesse sentido que as aprendizagens indígenas são apresentadas aqui: como uma narrativa que têm funcionado, como uma narrativa que pode ser aliada à Educação Ambiental, às ciências, à escola, à produção agrícola e tantos aspectos sociais quanto é possível pensarmos; e o caminho interpretativo pelo qual essa aliança é proposta é o das Epistemologias Ecológicas e da Educação da Atenção, pela ênfase dada às simetrias nas relações entre humanos e não humanos no/com o ambiente (STEIL; CARVALHO, 2016, p. 164).

A partir dessas noções é que se faz possível compreendermos a caminhada como um processo educativo, um movimento através do qual nos atentamos ao ambiente, aos seres humanos e não humanos. Tanto através das conversas e produções junto aos Mbyá Guarani quanto da proposta de Tim Ingold, de uma Educação da Atenção, apresentamos a educação indígena como um processo muito mais complexo que a transmissão oral de regras e costumes. As trajetórias e posicionamentos das lideranças das aldeias *Yyrembé* e *Yy'ã Poty*

---

<sup>75</sup> em setembro de 2021, o professor e antropólogo Renzo Taddei teve participação na disciplina de Ambientes e Aprendizagens, ofertada pelo PPGEA em modalidade à distância. A conversa foi elaborada a partir de alguns textos do autor em parceria com Ana Laura Gamboggi (2016; 2011) e foi mediada pelos professores Gianpaolo Knoller Adomilli e Gustavo Chiesa;

mostram que os caciques e suas famílias se mantêm atentos às suas jornadas e às possibilidades encontradas no caminho trilhado, rumo à reconquista de sua autonomia e de suas terras; dessa forma, constroem e reconstroem sua cultura, junto dos valores e princípios que a compõe (assim como Ingold e Kurttila demonstram a partir dos Sami no norte norueguês).

Nessas jornadas, todos aprendem ouvindo, observando e participando das decisões sobre a aldeia e as razões em torno dessas escolhas, não apenas os moradores das aldeias, mas os pesquisadores e aliados *juruá* que assim se entendem no processo e nas vivências junto dos Mbyá Guarani. Essa concepção de educação como processo de continuidade dos ciclos vitais é entrelaçada à concepção que as lideranças Mbyá têm de seus fluxos de negociações como uma continuidade do *Nhande Rekó*.

Continuidade essa que parte da premissa de que o conhecimento tradicional das populações locais não é um conteúdo que está dentro da cabeça ao invés de fora, e sim um processo que está continuamente ocorrendo (INGOLD, KURTTILA, 2018, p. 178). Os Mbyá Guarani não colocam em prática um conhecimento sobre o qual já foram ensinados, mas sim seguem um modo de vida em que negociam um caminho através/a partir do próprio caminhar; esse caminhar não é apenas biológico ou cultural, mas um movimento que parte da pessoa Guarani, que emerge da própria história e do próprio envolvimento com/no ambiente.

Através de Ingold, compreendemos que o conhecimento é construído e partilhado a partir do engajamento e atenção ao/no/com o mundo; esse engajamento é interpretado e praticado através do movimento da caminhada. Iared e Oliveira (2017), numa abordagem mais específica da Educação Ambiental, nos apontam que essa caminhada não se reduz à uma metodologia aplicável e replicável, e sim é uma possibilidade e um estímulo a “uma percepção mais cuidadosa, sensível, maravilhada e curiosa entrelaçada ao ambiente” (IARED; OLIVEIRA, 2017).

É neste sentido que as caminhadas, o andar é a forma primordial que os seres vivos habitam a terra, traçando em seus passos as linhas de seu próprio movimento, a história mesma de formação do mundo. Aqui reside a crítica ingoldiana (que aproximamos às abordagens Mbyá Guarani) às noções ocidentais de lugar e paisagem, vistos como estruturas fechadas, contrários a vida ao invés de permitir seu fluxo contínuo.

### 4.3 CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES FINAIS

É difícil a tarefa de concluir uma escrita complexa, profunda, que toma parte em tantos aspectos de nossa construção. Contudo, este trabalho não finda nestas páginas, assim como as interlocuções e objetivos levantados aqui. Ainda assim, é importante que retomemos algumas noções e os resultados das discussões propostas.

O Antropoceno tem se mostrado uma era de devastação e destruição de avanço exponencial. Para além das queimadas, da destruição dos solos, da poluição das águas e do ar, propomos neste trabalho a reflexão em torno de como pensamos, aprendemos e produzimos conhecimento; isso porque as formas como nos dispomos a aprender e como validamos conhecimentos e saberes é o cerne dos resultados produzidos (poluição, queimadas, destruição, esvaziamento ou homogeneidade - como antônimo de diversidade - da natureza, acidificação dos oceanos, etc).

A Educação Ambiental, por seus compromissos e proposições críticas diante das problemáticas que trabalha, acolheu a camada de denúncia e de registro de um período histórico repleto de conflitos políticos, ideológicos, crises na saúde, nas relações internacionais e na defesa à democracia. A pandemia de Covid-19, os ataques e descasos sobre os povos indígenas brasileiros e a ameaça que os modelos agrícolas dominantes representam à existência e saúde desses povos também foram apresentados e discutidos em relação às consequências históricas e estruturais que colocam essas populações em tal vulnerabilidade. O conflito também perpassou a construção da escrita e da pesquisadora, no sentido de que o trabalho partiu de um modelo epistemológico-ontológico (WATTS-POWLESS, 2017, p. 252) e, portanto, raciocínios e objetivos dualistas [ainda] o são inerentes .

A Educação Ambiental, como ciência interdisciplinar engajada na discussão e combate à crise socioambiental e aliada aos povos originários e suas ancestralidades, abriu caminhos teóricos e metodológicos para a realização das discussões. Assim, duas abordagens principais foram apresentadas: a partir de uma perspectiva acadêmica temos as Epistemologias Ecológicas e, a partir do trabalho etnográfico (unido à revisão de literatura), as aprendizagens indígenas. Também, dentro da compreensão das aprendizagens indígenas e

da observação participante realizada em campo, a Educação da Atenção nos amparou a apontarmos e compreendermos algumas potencialidades dessas aprendizagens e a nos atentarmos aos caminhos constitutivos da pesquisa.

As Epistemologias Ecológicas - trabalhadas através de autores como Carvalho, Steil, Ingold, Powless, Haraway, Krenak e Cadeña - são apontadas a partir do pressuposto de que não é possível projetarmos outras formas de se viver no mundo sem que estejamos abertos a considerar a agência de outros seres. Ou ainda, para que consigamos construir outras realidades - mais diversas, horizontais e sustentáveis - precisamos nos compreender como parte de um imenso emaranhado de existências, humanas e não humanas, não hierarquicamente. Essa compreensão converge com os xamanismos ameríndios na medida em que tira a produção acadêmica ocidental (e humana) do exclusivismo da produção de conhecimento e experiências.

Os autores referenciados convergem no sentido da crítica às dualidades que predominam nossas epistemologias e ontologias. Nos considerarmos não apenas apartados, mas superiores ao ambiente que nos cerca e nos compõe tem construído relações de dominação e exploração das mais diversas e assoladoras, tanto entre humanos e ambiente, quanto entre humanos e humanos.

Com isso, nos detivemos mais profundamente a compreender como se dá as aprendizagens indígenas - não como um processo de ensino-aprendizagem universal dos povos originários, mas como uma atenção a outras considerações e proposições de construção do ser e do saber, partindo das cosmologias, das lutas e das vivências dos povos da terra. A partir das indicações da banca de qualificação, as crianças moradoras das aldeias *Yyrembé* e *Yy'ã Poty* adquiriram um novo protagonismo; isso porque a forma como esses indivíduos Mbyá são tidos e educados, nas aldeias e fora delas, promove ricas discussões, desperta uma noção de autonomia, de liberdade, de pertencimento, de integridade individual e coletiva que afluem às compreensões das Epistemologias Ecológicas e da Educação da Atenção.

Também se reforçou a premissa de que os povos indígenas não correspondem apenas aos aspectos tradicionais, mas de lutas e vivências contemporâneas e em função de futuros possíveis e perenes. Essa noção aparece, principalmente, nas discussões em torno dos diferentes modos de viver de cada aldeia, nas formas pelas quais cada *tekoá* se apropria dos lugares em que circulam, das relações, do ambiente e dos pertencimentos. É a partir dessa

situação que temos diferentes constituições de comunidade, de relações, de produção agrícola, etc.

Outra questão aprendida ao longo do aprofundamento da literatura e do campo (junto de recomendações da banca de qualificação) é que não é possível debater as aprendizagens sem discutirmos a noção de infância nos diferentes contextos dos quais a pesquisa partiu. A escola, de fato, tem papel indispensável na discussão, mas não como central, e sim como um dos possíveis elementos que compõem as mais diversas dimensões do processo de aprender e apreender. A noção que se posicionou no centro das discussões - quase como um movimento autônomo, contudo regido pela sensibilidade à literatura e ao campo - foi o *jeguatá*: a caminhada apresentada tanto pelos autores quanto pelos interlocutores como um meio de aprender, de se atentar, de se sensibilizar e trocar com o Outro.

As brincadeiras, assim como a noção de produção, arte e trabalho, também tomaram uma dimensão importante dentro da noção de aprendizagem. As relações entre trabalho e vida cotidiana e a forma como as crianças entendem o trabalho como um dos aspectos de vida do ser Guarani levantam debates importantes sobre as infâncias indígenas e não-indígenas; tais discussões carecem maior atenção e aprofundamento, que não cabem no universo desta dissertação, mas que certamente engrandecem e expandem os objetivos desta.

Desde a concepção do pré projeto de dissertação, para ingresso no PPGEA, os objetivos da pesquisa estavam voltados a relacionar a Educação Ambiental com os saberes Mbyá Guarani. O trabalho de revisão do estado da arte, de certa forma, categorizou e fragmentou as noções que o comporiam: o que era a Educação da Atenção trazida aqui, o que era Educação Ambiental, as noções indígenas competentes à análise, a apropriação da Etnografia, além de tantas discussões que permeavam o tema, mas não cabiam a este trabalho; foi desgastante e incompleta a tarefa de pensar a relação destes conceitos antes do chegar/estar no campo. A Educação Ambiental perpassou todas as camadas e etapas da pesquisa, ainda assim, essa relação não estava objetivamente exposta, e sim entremeando os diálogos, as experiências, as vivências dos interlocutores, as brincadeiras, o trabalho, a arte, etc.

Com isso, o objetivo de refletir a EA a partir/nas aldeias - ainda que tenha sido um dos últimos insights da escrita - foi satisfatoriamente arrematado; também o intuito de apresentar a interlocução com o Mbyá Guarani como uma potencialidade de engajamento acadêmico se

verificou na própria discussão teórica, unindo os conceitos às experiências de campo, ao longo de toda a escrita. Já a lapidação do conceito de etnofloresta, não sendo um objetivo inicial da pesquisa, acabou por demandar um maior aprofundamento dos estudos ambientais em contextos etnológicos; isso porque o termo não é encontrado solidamente em teoria e/ou conceitualização, mas como uma noção já praticada, vivenciada em experiências do campo Agroecológico, de Extensão e Desenvolvimento Rural, etc. (como apontado no subcapítulo 2.3).

Por não ser indígena, nem propondo que se alcance literalmente a perspectiva do interlocutor, a abordagem pela qual essas aprendizagens foram interpretadas foi a da Educação da Atenção. A partir da proposta de Ingold e dos interlocutores Guarani, de que nos sensibilizemos aos caminhos para que possamos, de fato, aprender, é que a comunicação com estes foi tida como uma troca de saberes: “Isso porque a Educação é entendida não como um ‘inculcar’, mas um ‘libertar’, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos; é dar atenção às coisas” (INGOLD, 2020, p. 10).

Assim, a atenção ao caminho foi tanto percebida nas vivências das crianças e dos interlocutores das aldeias, quanto a forma pela qual a observação participante foi praticada; as crianças se atentam ao ambiente, aos adultos, aos trabalhos exercidos nas aldeias, às interlocuções com os *juruá*, etc. enquanto a pesquisadora se atenta às crianças, às atividades dos adultos, às interações entre os grupos etários, aos sentidos atribuídos para a escola indígena e para a escola *juruá*, aos sentidos atribuídos ao ambiente - tudo enquanto também atribui sentido ao mesmo. Em suma, uma atenção ao caminhar dos interlocutores simultânea à atenção ao próprio caminhar.

Alguns desafios foram inevitáveis nesta caminhada. Ou melhor, o principal desafio foi o de praticar profundamente a sensibilidade à caminhada e aos diversos aspectos e reflexões que surgiam no andamento do trabalho. Ainda que, teoricamente, reconheçamos a vastidão do trabalho etnográfico junto de povos indígenas - e da própria construção de uma dissertação - é desafiador aceitar a falta de controle sobre o ambiente, sobre o tempo e o clima, sobre as respostas de nossos corpos quando saímos da frente das telas e textos e nos lançamos no caminhar junto do outro. Por isso, mesmo numa escrita em terceira pessoa, a sensorialidade se impôs frente à coleta de dados e registros audiovisuais; a cada desafio, em cada conversa,

momentos de cansaço após algum trabalho pesado, benção de fumaça do tabaco, em cada dia que amanhecia nublado e o clima parecia não contribuir com as atividades de campo, a pesquisa se enriquecia com novas experiências, com importantes conversas, com momentos de aprendizagem sutil, de reflexão e de afetuosidade.

Um dos aspectos pensados previamente e que se reafirmou ao longo do trabalho foi a escolha de trabalhar com duas *tekoás* em cidades diferentes. Ainda que o campo se tornasse menos acessível por conta da localização da *Yvy'ã Poty*, o intuito era verificar semelhanças e especificidades na retomada de território de cada uma delas, o que se tornou uma rica fonte de reflexões. Ainda que as lideranças se conheçam vagamente (por presença em eventos e visitantes em comum), cada uma luta por suas terras e constrói alianças de formas distintas; enquanto a aldeia do interior de Camaquã conseguiu demarcar seu espaço através de um processo específico de distribuição de terras para os Guarani do Rio Grande do Sul, a *Tekoá Yyrembé* se alia e articula de forma mais pessoal e localizada, a partir do contato com assistentes sociais, agentes de saúde, vizinhos, secretarias municipais, docentes e pesquisadores, que se organizam de forma a ajudar a *Yyrembé* em suas variadas demandas. Assim, o que se aponta aqui é a ideia de que cada *tekoá* busca seus próprios e mais adequados meios de praticar o *nhande rekó* Guarani.

Outro destaque são os meios utilizados por cada *tekoá* para obter recursos - tendo em vista a insegurança alimentar que a instabilidade dos programas públicos acarretam; enquanto a *Yyrembé* foca seu tempo em produzir e vender seus artesanatos pela cidade de Rio Grande, a *Yvy'ã Poty* organiza visitas, acampamentos na aldeia e vivências culturais que promovem a doação de alimentos, calçados, roupas, cobertores, materiais de construção, além da venda de artesanato e arrecadação em dinheiro. Também, o espaço mais amplo de que a *Yvy'ã Poty* goza possibilita a realização de diversas atividades tradicionais (trilhas, danças, jogos, construção e barreamento), o que torna as trocas entre os visitantes e os Guarani mais interativas; os visitantes têm a oportunidade de assistir e participar de diversas práticas tradicionais. Enquanto a *Tekoá Yyrembé*, por seu espaço ser menor e mais recente, recebe os visitantes promovendo atividades mais focadas e dialógicas: confecção de artesanato, conversas à fogueira, caminhadas pelo roçado e pela área que ocupa e ainda trabalha para ajustar às suas demandas e possibilidades.

Contudo, desde 2018, o Cacique Eduardo e sua família se dedicam a construir o museu Guarani dentro da aldeia, dada a importância que dão à sua cultura, à proteção e manutenção de seus saberes e produções. O museu da Yyrembé reflete diversos aspectos importantes da *tekoá*, como a mobilidade e a articulação de luta: desde o último espaço que ocupou (na Fazenda Invernada Campeira) o museu vem sendo construído e reconstruído, sempre ancorado na ancestralidade que se quer salvaguardar. No contexto da Fazenda, o museu foi pensado junto de artistas visuais da FURG, que ajudaram o cacique a construir um domo geodésico; o domo foi coberto por lona preta (conseguida por outros amigos da universidade) para que ficasse escuro e se tornasse um observatório das constelações Guarani, enquanto artes e artesanatos eram expostos em prateleiras e mesas.

Já com a mudança para o Camping Municipal (e com a impossibilidade de transportar o domo) o cacique designou uma das construções que já existiam para ser o novo Museu *Yyrembé*; até a conclusão da escrita, o museu ainda demandava algumas camadas de tinta, manutenção das janelas e construção de prateleiras e expositores, mas já tinha passado por algumas limpezas e suas paredes externas já estavam pintadas: um grande *petyngué* cercado por grafias Guarani, pintado com auxílio de amigos e das crianças, além de vários desenhos (de árvores, *pindós*, flores, pôr do sol, frutas, pássaros) que as crianças, os irmãos mais velhos, Diana e Eduardo fizeram, finalizando as artes com os “carimbos” de suas mãos.

Noções de trabalho, de alegria, brincadeira, imitação e diversão apareceram em diversos momentos, tanto nas leituras sobre os Guarani quanto no trabalho etnográfico, mas a caminhada - o *jeguatá* Guarani - tomou uma dimensão ainda maior. Desde as bases conceituais, na revisão bibliográfica, o caminhar foi apresentado intrínseco aos estudos junto dos Guarani. Também na concepção da trajetória da pesquisa - como uma caminhada atenta e sensível - até a observação participante, onde os termos “caminhar”, “caminhada”, “trilhas”, “caminhamos”, “meus ancestrais caminharam”, “nós caminhávamos muito”, “Nhanderu caminhou pela terra”, etc. tomaram longos trechos dos diários de campo. Assim o *jeguatá* (descrito por Cristiano Kuaray como um “caminhar coletivo”) adquiriu papel estrutural nesta escrita.

A noção de *tekoá* também foi um ponto que alcançou outras dimensões de compreensão; ao longo do trabalho (tanto através da revisão bibliográfica, quanto a partir de uma atenção e reflexão mais profunda em torno dos diálogos e vivências junto dos

interlocutores) as *tekoás* deixaram de ser compreendidas apenas como um lugar, um espaço onde a cultura Guarani se reproduz; a noção de *tekoá* passou a apresentar características dos próprios Guarani, como a ligação com o contexto ambiental onde são instaladas, a mobilidade de recursos e saberes e a fluidez dos indivíduos que a estruturam. O barro, as sementes crioulas, as mudas nativas, a ancestralidade e (em menor destaque, mas presentes nas vivências nas aldeias) os animais, todos são elementos constituintes da *tekoá*, envolvidas pela fluidez, que viajam junto dos Guarani sempre que uma mudança de região é necessária.

As caminhadas dos interlocutores, da pesquisa e da pesquisadora, brincar com o barro da *Yyrembé*, aprender a técnica de colorir a cerâmica após o cozimento, moldar diferentes formas com o barro junto das filhas do cacique Eduardo, a diversão de barrear a casa de reza e de plantar as sementes ancestrais, praticar o artesanato de Diana, assim como o profundo momento meditativo de ser abençoada com a fumaça sagrada de Nhanderu antes do plantio no roçado, todos esses momentos compuseram uma Educação Ambiental profunda, local, aplicada, enraizada. Nenhuma dessas atividades foi isolada da cosmologia, do ambiente, da ancestralidade, da educação, da articulação com o Outro em prol de um futuro possível e perene.

A etnofloresta - sem espaçamento, hífen ou outros símbolos entre o ‘*étnos*’ e a ‘floresta’ - é justamente a noção de pertencimento dos saberes, práticas, ancestralidades, aprendizagens, articulações e caminhadas a partir e junto do ambiente. É a não separação entre vivência Guarani e preservação, conservação, responsabilidade socioambiental, Educação Ambiental, Educação da Atenção. Muitos são os conceitos e autores, de ciências diversas, que convergem nas propostas de combate aos impactos do Antropoceno, mas aqui apresentamos um recorte a partir de referências da Antropologia, da Educação Ambiental, da Agroecologia e da Etnologia, para - mais do que armazenar e replicar técnicas - construir e renovar possibilidades educativas.

Essas possibilidades educativas precisam incluir os saberes e viveres dos povos originários, numa aprendizagem global, de ações e discussões que considerem as localidades e especificidades dessas populações. Contudo, não se trata de [nós, como construtores das ciências convencionais] incluirmos esses indivíduos nos resultados de nossos estudos ou nas aplicações dos métodos; se trata, sim, de nos aliarmos às demandas, às percepções socioambientais, de assumirmos o compromisso de aprendentes e nos

dispormos a compreender profundamente as demandas e expectativas desses povos para o futuro não só da humanidade, mas do planeta como um sistema.

Nesse processo de construção coletiva, diversas - senão todas - as ciências (convencionais ou não<sup>76</sup>), tem a potencialidade de contribuir, de aprender e discutir saberes ancestrais em suas argumentações, construções e aplicações. A Educação Ambiental, em especial no Programa de Pós Graduação em que esta se realiza (PPGEA - FURG), integra e desenvolve conhecimentos de diversas áreas, numa atuação interdisciplinar, capaz de “desencantar a sociedade do consumo e encantar através de práticas sociais alternativas, inovadoras e de contestação” (PPP/PPGEA, 2022).

---

<sup>76</sup> as “convencionais” como as ciências ocidentais, acadêmicas, de influência iluminista; e considerando que os conhecimentos construídos pelos povos originários também são ciências, têm sentido prático, funcional, cosmológico e podem ser passíveis de aplicação metodológica.

## REFERÊNCIAS

ADOMILLI, Gianpaolo Knoller; TEMPASS, Martín César; LOPES, Raizza da Costa. **Notas teórico - metodológicas sobre a pesquisa etnográfica na área de educação ambiental**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande, v. 34, n. 3, p. 226-244, set./dez. 2017. E-ISSN 1517-1256.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. ISBN 85-7025-538-1.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Base de dados 2020. Disponível em: <https://www.furg.br/transparencia-e-prestacao-de-contas/anuario-estatistico>. Acesso em: 25 jun. 2022

ARAÚJO, André Luis de Oliveira; VERDUM, Ricardo (org). **Experiências de assistência técnica e extensão rural junto aos povos indígenas: o desafio da interculturalidade**. MDA, 2010.

BAPTISTA, Rodrigo. Lei de Cotas tem ano decisivo no Congresso. **Agência Senado**, 12 fev. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; AGNES, Juliane Sachser. **Educação e Povos Indígenas: Alguns Dados do Censo Escolar (Indígena) no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, [s. l.], v. 28, ed. 151, p. 2-22, 26 out. 2020. Disponível em: <https://epaa.asu.edu>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BENITES, Sandra; ABEL, Renata; PINNA, Renan. **Entre palavras, cantos e escuta: notas sobre sonoridades guarani nos contextos entre vida e morte**. in.: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, VIII., 2021, UFSCar. Anais da VIII ReACT, 2021. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/react/article/view/3853>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7794, de 20 de agosto de 2012**. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. 20 ago. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm). Acesso em: 06 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades

federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Boletim Epidemiológico da SESAI, 2022. Disponível em: <http://www.saudeindigena.net.br/coronavirus/mapaEp.php>. Acessado em novembro de 2022.

CADENÑA, Marisol de la. **Natureza incomum**: histórias do antropo-cego. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, p. 95-117, 2018.

CAPORAL, Francisco Roberto. **Poderá a Agroecologia responder aos cinco axiomas da sustentabilidade?**. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 11, n. 4, 2015.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A perspectiva das pedras**: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014. DOI:<http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>. Acesso em: 8 set. 2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A pesquisa em educação ambiental**: perspectivas e enfrentamentos. Pesquisa em Educação Ambiental, v. 15, n. 1, 2020.

CICCARONE, Celeste. **Um povo que caminha**: notas sobre movimentações territoriais guarani em tempos históricos e neocoloniais. Dimensões, [s. l.], v. 26, p. 136-151, 2011.

CENTRO DOS TRABALHADORES DA AMAZÔNIA (CTA). Manejo Florestal de Uso Múltiplo: única alternativa de sustentabilidade das reservas extrativistas. Editora Poronga. fSérie Artigos. N° 2. Rio Branco, Acre, 1994.

CHIESA, Gustavo Ruiz. **Caminhando com tartarugas**: sagrado, infância e outras analogias. Debates do NER. Porto Alegre, RS. Vol. 18, n. 31, p. 99-112, jan/jun 2017.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada**: cantos e mitos dos Índios Guarani. Papirus, Campinas, 1974.

COORDENAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS, INCLUSÃO E DIVERSIDADES (CAID). Apresentação. In: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Apresentação, 2012. Disponível em: <https://caid.furg.br/>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DUARTE, Júlio Corrêa de Resende Dias; SATO, Michèle; PAZOS, Araceli Serantes. **A educação ambiental do caminhar**. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 35, n. 3, p. 94-113, 2018.

FELIPIM, Adriana Perez. **O sistema agrícola Guarani Mbyá e seus cultivares de milho**: um estudo de caso na aldeia guarani da Ilha do Cardoso, município de Cananéia, SP.

Orientador: Oriowaldo Queda. 2001. Dissertação (Mestrado em ciências) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FREITAS, Mathias Silveira de. **Mbyá Jeguataí**: reflexões sobre movimento, relação e alteridade a partir da caminhada em aldeias Guarani da região metropolitana de Porto Alegre. Orientador: Sérgio Baptista da Silva. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GUARANI, Jerá. **Tornar-se selvagem**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, nº. 14, pgs 12-19, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/tornase-se-selvagem/>

GUERRAS do Brasil. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanski; Luiz Bolognesi. Roteiro: Felipe Milanez; Luiz Bolognesi. Fotografia de Carlos Baliú. Buriti Filmes, 2018 (27 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4&t=2s>. Acesso em: 29 set. 2020

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012. p. 59-67.

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno**: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte I* Ano 3 - nº. 5. Abril de 2016. ISSN 2359-4705

IANNI, Octávio. **O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus**. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydeé Torres de. **O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na Educação Ambiental**. *Ambiente e Sociedade*, São Paulo, v. XX, n. 2, p. 99-116, jul./set. 2017.

INGOLD, Timothy. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida**: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes antropológicos*, v. 18, p. 25-44, 2012.

INGOLD, Tim. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Editora Vozes Ltda, 2015a.

INGOLD, Tim. **O dédalo e o labirinto**: caminhar, imaginar e educar a atenção. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015b.

INGOLD, Tim. **Chega de etnografia**: a educação da atenção como propósito da antropologia.

Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set.-dez. 2016. DOI <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>. Disponível em: [11nq.com/Fpe1g](http://11nq.com/Fpe1g). Acesso em: 13 abr. 2021.

INGOLD, Tim. **Antropologia versus etnografia**. Cadernos de campo, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 222-228, 2017. DOI 10.11606/issn.2316-9133. Vol. 26, p. 222-228.

INGOLD, Tim; KURTTILA, Terhi. **Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa**. Campos-Revista de Antropologia, v. 19, n. 1, p. 169-182, 2018.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020. 124 p. ISBN 9788532664556.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA AVANÇADA (IPEA). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. Nota Técnica, nº 65, abril de 2020. **O crescimento do uso de agrotóxicos: uma análise descritiva dos resultados do censo agropecuário 2017, 2020**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/>. Acesso em: 4 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior, 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Pessoas na medida: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko Guarani na região das Missões**. Orientador: Antonella Maria Imperatriz Tassinari. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. Sobre aqueles corpos que se distinguem. *In*: SILVEIRA, Nádia Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (orgs). **Diálogos com os Guarani: Articulando compreensões antropológicas e indígenas**. Florianópolis/SC: Editora UFSC, 2016. cap. 3, p. 169-188. ISBN 978-85-328-0761-8.

KLANOVICZ, Jó. **Kaingáng e Xoklém do sul do Brasil e a Floresta: discutindo Etno-história e História Ambiental**. Revista Brasileira De Agroecologia. Vol. 4, nº 2, 2009. Disponível em: <https://revistas.aba-agroecologia.org.br/rbagroecologia/article/view/9032>.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Schwarcz S.A., 2020. 17 p. ISBN 9788554517328.

LEFF, Enrique. **Agroecologia e saber ambiental**. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

LEFF, Enrique. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34 (3), p. 17-24. set/dez. 2009.

MADEIRA, Carlos Guilherme; LIMA, Carolini Vaz; LIMA, Daniel Vaz; OLIVEIRA, Patrícia da Cruz. **Educação Ambiental: a Agroecologia como instrumento de efetivação do pensamento ecológico**. SIFEdoC, p. 1-16, 2013. I Seminário Regional e Fórum de Educação do Campo, 2013, Santa Maria.

MAFRA, Clara; BONET, Octavio; VELHO, Octavio; PRADO, Rosane. **A antropologia como participante de uma grande conversa para moldar o mundo: Entrevista com Tim Ingold**. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v. 04 (02), p. 303-326, outubro de 2014.

MARQUES, Roberta Pôrto. **Um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os Mbyá-Guarani**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 97-118, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/espacoamerindio/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MAZURANA, Juliana; DIAS, Jaqueline Evangelista; LAUREANO, Lourdes Cardozo. **Povos e comunidades tradicionais do pampa**. Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia, 1ª edição, 2016.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. *in*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; DOS SANTOS ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre (Orgs.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Editorial da UFSC, p. 117-140, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). Instituto Nacional do Câncer (INCA) **Agrotóxico**. 20 maio de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inca/pt-br/assuntos/causas-e-prevencao-do-cancer/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxico>. Acesso em: 14 jun. 2022.

NASCIMENTO, Márcio José Alvim do. Manejo sustentável: uma questão de sobrevivência. *In*: **EXPERIÊNCIAS de Assistência Técnica e Extensão Rural junto aos Povos Indígenas: O Desafio da Interculturalidade**. 1ª. ed. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2010. cap. 06, p. 157-173.

NAVARRO, Zander. **Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro**. Estudos avançados, v. 15, p. 83-100, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/mqyB65BvYQ99XyWcY65zCvm/?lang=pt> . Acessado em 24 jun. 2022.

OLIVEIRA, Daciene de Paula. **Outras culturas e outras naturezas: Educação Ambiental, Vivências e Resistências Mbyá Guarani, no Tekoa Y'yrembé em Rio Grande/RS**. Orientador: Gianpaolo Knoller Adomilli. 2021. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Para alimentar o mundo e salvar o**

**clima, o caminho é a agroecologia.** Nações Unidas Brasil, 29 jun. 2010. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/66864-para-alimentar-o-mundo-e-salvar-o-clima-o-caminho-e-agroecologia>. Acesso em: 12 mai. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU/Brasil). **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.** 15 set. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 29 jun. 2022.

PAES-SOUSA, Rômulo; LIMA, Nísia Verônica Trindade; BUSS, Paulo Marchiori. **A pandemia de COVID-19: uma crise sanitária e humanitária.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, Jun. 2020. Disponível em: [11nq.com/R3pFG](http://11nq.com/R3pFG). Acesso em 16 jul. 2021.

PAIVA, Raquel Lucena; SILVA, Marcelo de Oliveira (Werá Djekupe); PEREIRA, Nelson Barcelos. **Agricultura Guarani, agrofloreza e territorialidade, ES.** p. 275-290 *in*: EIDT, Jane Simoni; UDRY, Consolacion (ed.). **Sistemas agrícolas tradicionais no Brasil.** Brasília/DF: EMBRAPA, 2019. v. 3. ISBN 978-85-7035-893-6.

PEIRANO, Mariza. **A eterna juventude da antropologia: etnografia e teoria vivida.** Conferência Graduação em Campo, São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.marizapeirano.com.br/capitulos/2018\\_a\\_eterna\\_juventude\\_da\\_antropologia.htm](http://www.marizapeirano.com.br/capitulos/2018_a_eterna_juventude_da_antropologia.htm). Acesso em: 1 set. 2021.

PEREIRA, Giovana de Souza; CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos Pereira; ZOCHE, Jairo José; NOELLI, Francisco Silva. **Ecologia Histórica Guarani: as plantas utilizadas no bioma mata atlântica do litoral sul de Santa Catarina, Brasil (parte 1).** Cadernos do LEPAARQ, Vol. XIII, nº26, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/lepaarq/article/view/7608> . Acesso em: jul. 2018.

PESTANA, Marlon Borges; DA SILVA, Luiz Henrique de Carvalho. **Ñaeú Petynguá – que treco é esse?** Revista Memorare, v. 5, n. 3, p. 15-25, 2018. Disponível em: [11nq.com/pAWN](http://11nq.com/pAWN) . Acesso em: out. 2019.

Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA). **Plano Político Pedagógico do curso de Pós Graduação em Educação Ambiental.** Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2022.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. **Jeguatá: o caminhar entre os guarani.** Espaço Ameríndio, v. 3, n. 2, p. 99-120, 2009.

PRADO, Rosane Manhães. Viagem pelo conceito de populações tradicionais, com aspas. *In*: CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. **Cultura, percepção e ambiente: Diálogos com Tim Ingold.** São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. 173-189. ISBN 9788578160906.

RAMALHO, Ana Luiza Melgaço; PAIVA, Vera Olinda Sena de (orgs.). **Ñu Hiwea Iñu, Betsa Betsapa Hiweabu**: nossa biodiversidade, nossa vida. Comissão Pró Índio do Acre. Rio Branco, 2017.

RODRIGUES, Andréa Lúcia Cavararo; COLMAN, Rosa Sebastiana; URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera. **Caminhar, lutar e bem viver**: O Significado do Oguata Guasu para o Povo Guarani-Kaiowá. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações*, [S. l.], v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/27281](https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/27281). Acesso em: 06 nov. 2022

SABERES Indígenas e Educação Escolar no Brasil. Produção: Programa de Extensão Línguas e Educação Antirracista. Gravação de LEA CAP-UFRGS. [S. l.]: Youtube, 2021. Disponível em: [11nq.com/ywugR](https://11nq.com/ywugR). Acesso em: 30 jun. 2021.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. Educação ambiental: pesquisa e desafios, p. 17-44, 2005.

SILVA, Luana Santos da. **A infância dos pequenos indígenas mbyá guarani da tekoá Pindó Mirim**: os entrecruzamentos com a natureza e o protagonismo nos processos educativos. Orientador: Narjara Mendes Garcia. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://argo.furg.br/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas** : delimitando um conceito. *Mana*, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TADDEI, Renzo. **Habitar um futuro que não repetirá o passado**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, número 14, página 118 - 127, 2020.

TADDEI, Renzo; GAMBOGGI, Ana Laura. **Etnografia, meio ambiente e comunicação ambiental**. *Revista Caderno Pedagógico*, v. 8, n. 2, 2011.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, Campo Grande - MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. 2001. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2ª ed. São Paulo: Global.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. "A CASA DE FARINHA É A NOSSA ESCOLA": aprendizagem e cognição galibi-marworno. *Política & Trabalho*, n. 43, 2015a.

TASSINARI, Antonella. **Produzindo corpos ativos**: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, v. 21, p. 141-172, 2015b

TESTA, Adriana Queiroz. **Caminhos de saberes Guarani Mbya**: modos de criar, crescer e comunicar. Orientador: Pr<sup>º</sup> Dr<sup>ª</sup>a Dominique Tilkin Gallois. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TEMPASS, Martín César. **Orerémbiú**: a relação das práticas alimentares e seus significados com a identidade étnica e a cosmologia Mbyá-Guarani. Orientador: Sérgio Baptista da Silva. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TEMPASS, Martín César; DA SILVA, Sergio Baptista. Mobilidade, território e fronteiras nacionais. In: **XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

TEMPASS, Martín César. **“Quanto mais doce, melhor”**: Um estudo antropológico das práticas alimentares da doce sociedade Mbyá-Guarani. Orientador: Sergio Baptista da Silva. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

TXICÃO, Paulo Porompi. **Sistemas de classificação e uso de áreas florestais Ikpeng**: base para o Guia de Plantas Ikpeng. Formação em gestão territorial e serviços socioambientais no Xingu, Instituto SocioAmbiental (s/a).

WATTS-POWLESS, Vanessa. **Lugar-Pensamento indígena e agência de humanos e não-humanos** (a Primeira Mulher e a Mulher Céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). Espaço Ameríndio, v. 11, n. 1, p. 250-250, 2017.