

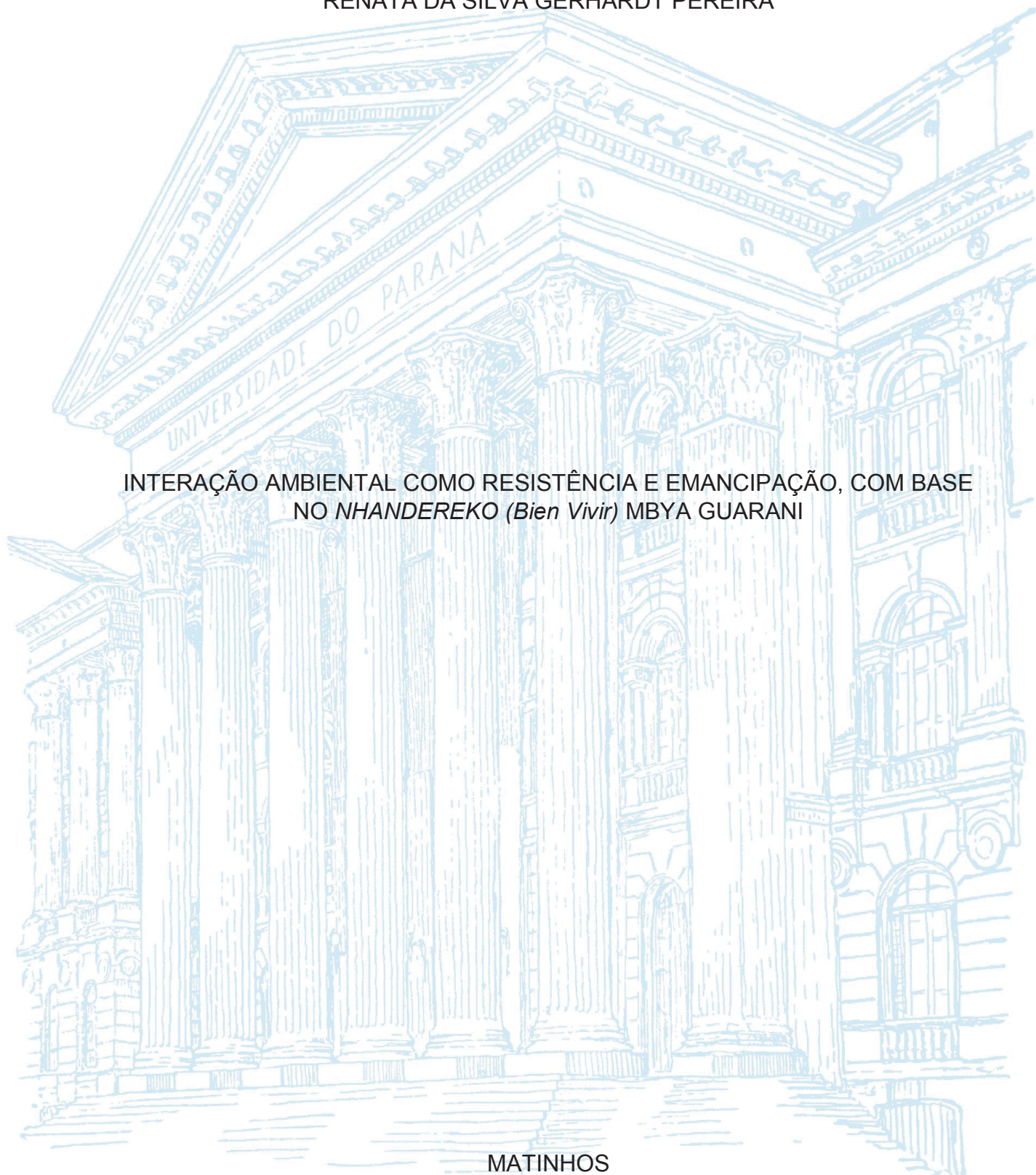
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA

INTERAÇÃO AMBIENTAL COMO RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO, COM BASE
NO NHANDEREKO (*Bien Vivir*) MBYA GUARANI

MATINHOS

2019



RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA

INTERAÇÃO AMBIENTAL COMO RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO, COM BASE
NO *NHANDEREKO (Bien Vivir)* MBYA GUARANI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais, PROFCIAMB, Setor Litoral, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino das Ciências Ambientais.

Orientador: Profa. Dra. Helena Midori Kashiwagi

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Fernando de Carli Lautert

MATINHOS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

P436

Pereira, Renata da Silva Gerhardt

Interação ambiental como resistência e emancipação, com base no nhandereko (bien vivir) Mbya Guarani / Renata da Silva Gerhardt Pereira ; orientadora Helena Midori Kashiwagi. – 2019.

121 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, Matinhos/PR, 2019.

1. Interação ambiental. 2. Nhandereko. 3. Mbya Guarani. 4. Litoral do Paraná I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 305.56



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de RENATA DA SILVA GERHARDT PEREIRA intitulada: **INTERAÇÃO AMBIENTAL COMO RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO, COM BASE NO NHANDEREKO (BIEN VIVIR) MBYA GUARANI.**, sob orientação da Profa. Dra. HELENA MIDORI KASHIWAGI, que após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 29 de Agosto de 2019.

HELENA MIDORI KASHIWAGI
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ROSÂNGELA CÉLIA FAUSTINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

CLAUDEMIRA VIEIRA GUSMÃO LOPES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ANA JOSEFINA FERRARINI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire). Dedico essa pesquisa às pessoas que me incentivaram no processo da busca, dentre eles, meu esposo Calney e meus filhos Calney Júnior, Rafaela, Gabriela e Eduardo.

AGRADECIMENTOS

Pessoas mais que especiais entram constantemente em minha vida e deixam suas marcas que lapidam e abrilhantam meu ser. A todos vocês agradeço por me fazerem uma pessoa melhor. Em especial, agradeço a Calney Martins Gerhardt Pereira, meu companheiro e amigo de todos os caminhos percorridos nos últimos 28 anos, você é insubstituível!

Agradeço aos meus pais Sônia e Abel por me ensinarem o que Paulo Freire descreveu muito bem em suas palavras, que “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Tenho imensa gratidão pelos meus filhos, Calney Júnior, Rafaela, Gabriela e Eduardo que sempre me incentivaram e por entenderem os momentos em que não estive presente em alguns passeios.

O meu coração é cheio de agradecimento a três amigas: Juliana Kerexu, minha irmã de alma, Eliandra Jaskiw minha irmã de coração e Taciana Bogo, irmã de todos os momentos, sem elas minhas produções não seriam possíveis.

Agradeço aos professores que estiveram comigo nessa caminhada, em especial Claudemira Vieira Gusmão Lopes, por ser uma mulher cheia de luz e por sua amizade, Ernesto Jacob Keim, por suas aulas cheia de reflexão, Luiz Fernando Lautert, por toda paciência e cuidado nas viagens e por ser um amigo em todos os momentos, Ana Josefina por sua beleza externa e interna que abrilhantou o meu caminhar e agradeço principalmente à minha orientadora Helena Midori Kashiwagi, pela mulher forte, sábia, organizada, guerreira, uma pessoa que faz as coisas acontecerem, agradeço pela amizade sincera e carinho a todo instante.

A alegria e gratidão que tenho em meu coração é imensa, pela amizade e sabedoria do cacique Dionísio Rodrigues e pelo carinho recebido dos meus amigos Guarani que eu amo de coração. Os saberes tradicionais desse povo encantaram minha alma.

Gratidão à Terra Indígena Ilha da Cotinga, um verdadeiro paraíso que encantou e modificou minha vida. Agradecimento a Pajé Isulina e sua grande família pelo acolhimento e compartilhamento de seus bens e alimentos comigo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA). Gratidão ao apoio recebido.

Enfim, agradecimento a Deus, o criador, o Pai amoroso que cuidou de mim nessa caminhada. Sem Ele nada seria possível.

CACIQUE CRISTINO DA SILVA

In memoriam



FONTE: A autora (2019)

Muitas pessoas entram e saem de nossas vidas, mas poucas tem a grandeza de jamais se tornarem esquecidas.

(Renata Gehardt, 2019)

RESUMO

O Nhandereko (jeito Guarani de ser) semelhante ao Bem Viver, trata do conhecimento ancestral, próprio do povo Mbya Guarani. Essa expressão equivale à expressão *Bien Vivir* (Bem Viver) de matriz representativa de diferentes povos andinos. O Nhandereko consiste em como esses povos organizam, sua sociedade e seu modo de vida, conforme suas cosmovisões e conhecimentos ancestrais de forma transdisciplinar. Nesse contexto a pesquisa clarifica a concepção do que se apresenta como resistência e emancipação, inserida no contexto ambiental e cultural, reconhecendo que essa abordagem de organização social e cultural, o Nhandereko, referenda-se em cosmovisão e conhecimento, responsável pelos séculos de resistência desse povo originário, frente à barbárie imposta pela colonização. Essa concepção foi o referencial para a compreensão de como se dá o processo de educação organizacional próprio, como superação da expressão escolaridade indígena, a qual, aponta que esse modo de organização se define como processo colonialista. Essa posição referenda o Nhandereko e orienta a dinâmica de educação organizacional própria, como referencial de resistência. O referido mapa conceitual, apresenta-se como um roteiro para que educadores verifiquem em que medida, os aspectos manifestos e postos nesse esquema, apresentam-se como agentes referenciais de programas e propostas de educação ofertada pelo Estado, com foco de emancipação e resistência. A pesquisa se consolidou como abordagem científica caracterizada pela Fenomenologia de Merleau Ponty, apresentando-se como agente promotor de refinamento argumentativo do pesquisador, de forma que a vida, como processo vivido e compartilhado, caracteriza-se como o foco mais esperado a ser alcançado. A construção teórica se apoiou na bibliografia existente, tendo Paulo Freire como referência e outros autores fazendo menção à Pedagogia Indígena, Ernst Cassirer promove a relação das representações simbólicas com o viver Mbya Guarani. Essa base teórica forneceu meios e argumentos para estabelecer contrapontos com as informações e registros, obtidos por meio de entrevistas coletivas e observações, colhidas em encontros com integrantes da comunidade originária, amparados na convivência diária e profissional da pesquisadora com esse povo, resultando em trabalho assessorado com liderança originária que culminou com a elaboração dos mapas conceituais que se caracterizam como um dos produtos dessa dissertação. Assim, a pesquisa se organiza como pesquisa participativa, pois tem base na vivência para a coleta de dados, orais e escritos, além de promover uma interação social entre os participantes. Os procedimentos técnicos próprios da pesquisa de campo, utiliza meios propostos pela etnografia como: diário de campo, registros gráficos, roda de conversa, entrevistas, observações, fotografias, filmagens e áudios. O resultado desse processo/convivência, apontou para a similaridade do Nhandereko com o Bem Viver, o que é a matriz do produto dessa dissertação, ou seja, o mapeamento do que caracteriza o modo de vida Mbya Guarani, para instrumentalizar dinâmicas comparativas desse modo de vida resistente à colonização, com o que caracteriza processos de educação em comunidades não indígenas.

Palavras-chave: Bem viver. Nhandereko. Pedagogia Indígena. Conhecimento Ancestral.

ABSTRACT

The Nhandereko (Guarani lifestyle) similar to Bem Viver, treats about the ancestral knowledge, singular to the Mbya Guarani people. This expression is the same as to the expression Bien Vivir (Good Living) representative matrix of different Andean people. Nhandereko consists of how these people organize, their society and their way of life, according to their worldviews and ancestral knowledge in a transdisciplinary way. In this context the research clarifies the conception of what presents itself as resistance and emancipation, inserted in the environmental and cultural context, recognizing that this approach of social and cultural organization, the Nhandereko, is referenced in worldview and knowledge, responsible for the centuries of resistance of this native people, facing the barbarism imposed by colonization. This conception was the reference for understanding how the process of their own organizational education takes place, as overcoming the expression indigenous schooling, which points out that this way of organization is defined as a colonialist process. This position endorses Nhandereko and guides the dynamics of its own organizational education, as a resistance referential . This concept map is presented as a script for educators to verify the extent to which the manifest aspects presented in this scheme are presented as referential agents of programs and proposals of education offered by the State, focusing on emancipation and resistance. The research was consolidated as a scientific approach characterized by Merleau Ponty's Phenomenology, presenting itself as a promoter of the researcher's argumentative refinement, showing that life, as a lived and shared process, is characterized as the most expected focus to be achieved. The theoretical construction was based on the existing bibliography, with Paulo Freire as a reference and other authors mentioning Indigenous Pedagogy, Ernst Cassirer promotes the relationship between symbolic representations and living Mbya Guarani. This theoretical basis provided means and arguments to establish counterpoints with the information and records obtained through collective interviews and observations, gathered from meetings with members of the original community, supported by the researcher's daily and professional coexistence with these people, resulting in advised work. with original leadership that culminated in the elaboration of the concept maps that are characterized as one of the products of this dissertation. Thus, the research is organized as participatory research, as it is based on the experience to collect oral and written data, as well as promoting a social interaction between the participants. The own technical procedures to field research, uses means proposed by ethnography such as: field diary, graphic records, conversation wheel, interviews, observations, photographs, filming and audios. The result of this process /

coexistence pointed to the similarity of Nhandereko with Bem Viver, which is the matrix of the product of this dissertation, that is, the mapping of what characterizes the Mbya Guarani way of life, to instrumentalize comparative dynamics of this way of living. life resistant to colonization, which characterizes education processes in non-indigenous communities.

Keywords: Well Live. Nhandereko. Indigenous Pedagogy. Ancestral Knowledge.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	28
FIGURA 2 – PAJÉ ISULINA FUMANDO PETYNGUÁ	35
FIGURA 3 – POVOS INDÍGENAS NA ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO	39
FIGURA 4 – MAPA DE ÁREA DA PRESENÇA GUARANI NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	40
FIGURA 5 – AULA DE GUARANI-ILHA DA COTINGA-PR.....	42
FIGURA 6 – RODA DE CONVERSA- ALDEIA PINDOTY- PR.....	43
FIGURA 7 – CASA DE REZA- ALDEIA PINDOTY-PR.....	45
FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO DO CORAL NO MUSEU- PARANAGUÁ-.....	46
FIGURA 9 – CORAL ALDEIA PINDOTY- PR.....	46
FIGURA 10 – FAMÍLIA DA PAJÉ ISULINA- ALDEIA PINDOTY- PR.....	49
FIGURA 11 – ARTESANATO COM TAQUARA- ALDEIA PINDOTY.....	50
FIGURA 12 – ÁREA DE INFLUÊNCIA FLUVIAL E FLUVIOMARINHA (MANGUEZAL E RESTINGA) - ILHA DA COTINGA-PR.....	52
FIGURA 13 – FLORESTA AMBRÓFILA DENSA- ILHA DA COTINGA- PR.....	52
FIGURA 14 – ENTRADA DA ALDEIA PINDOTY.....	53
FIGURA 15 – TÉCNICA DE PLANTIO.....	56
FIGURA 16 – OBTENDO MATÉRIA PRIMA PARA O TELHADO DE UMA MORADIA- ILHA DA COTINGA- PR.....	60
FIGURA 17 – PREPARANDO A VARA PARA A PESCA- ILHA DA COTINGA- PR.	61
FIGURA 18 – AULA DE GUARANI- PESCA- ILHA DA COTINGA- PR.....	61
FIGURA 19 – UMA DAS NASCENTES DE ÁGUA QUE ABASTECE A ALDEIA PINDOTY- PR.....	62
FIGURA 20 – MAPA CONCEITUAL DA ABORDAGEM INVESTIGATIVA.....	99
FIGURA 21– PRIMEIRO MAPA CONCEITUAL BEM VIVER MBYA GUARANI.....	103
FIGURA 22 – SEGUNDO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI....	103
FIGURA 23 –TERCEIRO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI....	104
FIGURA 24 –QUARTO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI..	104
FIGURA 25– MAPA CONCEITUAL DA PEDAGOGIA INDÍGENA.....	106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....	85
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CTI.....	Centro de Trabalho Indigenista
CNE.....	Conselho Nacional de Educação
CF.....	Constituição Federal
FUNAI.....	Fundação Nacional do Índio
IBAMA	Inst. Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
MEC.....	Ministério da Educação
OIT.....	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Plano Básico Ambiental
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
RCNEI.....	Referencial Nacional de Educação Indígena
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI.....	Serviço de Proteção ao Índio
TCP.....	Terminal de Contêineres Paranaguá
IBGE.....	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
AQUAPLAN.....	Tecnologia e Consultoria Ambiental
CONEEI.....	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

LISTA DE SÍMBOLOS

ĩ - símbolo em Guarani que indicando a letra i com pronúncia nasalada.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Os Mbya Guarani na Ilha da Cotinga.....	19
O Nhandereko e o Bem viver.....	19
Fatores que incentivaram a pesquisa.....	21
Organização dos capítulos.....	22
Enunciado do Problema.....	23
1.1 Justificativa.....	24
1.2 Objetivos	24
1.2.1 Objetivo geral	25
1.2.2 Objetivos específicos.....	25
1.3 Metodologia.....	26
1.4 Revisão de literatura.....	29
CAPÍTULO 2- O BEM VIVER	32
2.1 Contextualizando o Bem Viver.....	32
2.2 Compreendendo o Nhandereko e o Teko Porã.....	34
Da teoria à prática.....	36
CAPÍTULO 3- O NHANDEREKO COMO CONCEPÇÃO DE VIDA	38
3.1 O Nhandereko como dignidade de vida, fazendo resistência a colonização.....	38
3.2 O Nhandereko e o saber Mbya Guarani.....	42
3.3 Contextualizando a Ilha da cotinga.....	51
3.4 Desafios na conservação da biodiversidade e saber cultural dos povos originários.....	54
Da teoria à pratica.....	63
CAPÍTULO 4- EDUCAÇÃO INDÍGENA E COSMOVISÃO COMO RESISTÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E INTERAÇÃO AMBIENTAL	64
4.1 Visão de como deve ser a educação escolar indígena aos olhos da constituição constituição e de como se apresenta.....	64
4.2 Visão da escola para o povo guarani.....	70
4.3 Pedagogia Guarani emancipatória.....	74
4.4 Educação Indígena e Educação para o Indígena na perspectiva da Libertação para a Emancipação.....	78
4.5 O Bem Viver e o ensino de Ciências Ambientais.....	87

Da teoria à pratica.....	88
CAPÍTULO 5- A FENOMENOLOGIA E O UNIVERSO SIMBÓLICO.....	90
5.1 A Fenomenologia segundo Merleau Ponty.....	90
5.2 Contextualizando a fenomenologia e as representações simbólicas.....	91
5.3 O mundo vivido e as construções simbólicas dentro da comunidade Mbya Guarani.....	93
CAPÍTULO 6- A INSERÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS NA PESQUISA.....	97
6.1 Aporte teórico Metodológico dos Mapas Conceituais.....	97
CAPÍTULO 7- APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	102
CAPÍTULO 8- CONSIDERAÇÕES FINALISADORAS	108
REFERÊNCIAS	111

INTRODUÇÃO

Os Mbya Guarani na Ilha da Cotinga

Ao atravessar as águas do Rio Itiberê em direção a Bahia de Paranaguá Paraná, chegamos à Ilha da Cotinga, que é integrada à Ilha Rasa, totalizando 1701,20 hectares, com acesso apenas de barco, ficando a 2 km de distância da região central do Município de Paranaguá. Ilha deslumbrante com montanhas e vegetação exuberante, com Mata Atlântica preservada, onde abriga animais endêmicos como o papagaio-da-cara-roxa (*Amazona brasiliensis*). Ela é um cenário de pássaros, peixes e animais das mais variadas espécies. Possui uma elevação de rochas cristalinas com aproximadamente 200 m de altitude, circundada por áreas de várzeas e de manguezal (EMBRAPA, 2006). Cada vez que esse percurso é feito, a natureza presenteia a todos com uma visão em diferentes perspectivas, dentre tantas, ressalta o brilho do sol refletido na água, ou do luar iluminando o mar como um manto prateado.

Nesta ilha estão os integrantes de duas comunidades originárias Mbya Guarani¹, composta por 17 famílias atualmente, totalizando cerca de 61 pessoas na aldeia Pindoty, as quais mantêm sua ancestralidade transmitindo seus saberes às futuras gerações. Como meios de subsistência possuem o artesanato que é uma das principais fontes de renda, desenvolvendo também atividades agrícolas, caça e pesca, destinadas ao consumo próprio.

O Nhandereko e o Bem viver

Como manifestação de resistência, esse povo se mantém fiel aos referenciais que caracterizam o *Nhandereko* (jeito de ser guarani), os quais têm proximidade com a abordagem denominada Bem Viver, presente na literatura que se refere a modos de resistência de povos originários dos Andes Sul Americanos. O *Nhandereko*, de certa forma, representa um processo de resistência e

¹Conforme depoimento do vice-cacique Dionísio Rodrigues, a forma correta de seu povo ser nomeado é Mbya Guarani e não como a literatura apresenta como Guarani Mbya

enfrentamento à colonialidade do poder em seu sentido mais amplo, e objetiva divulgar o retorno da sabedoria originária, para mediar um inevitável relacionamento com as modernas tecnologias, de comunicação entre outras, como um esforço para evitar colapsos pré-anunciados.

A aprendizagem alcançada com a convivência com os povos originários Mbya Guarani, de como se organizam e a forma como são transmitidos seus conhecimentos ancestrais, seus valores culturais e atitudes, que os levam a viver em uma concepção de sociedade, pode possibilitar uma visão do mundo, que contribua para revitalizar as interações das comunidades não indígenas com os ambientes planetários e urbanizados. Um aspecto que referenda essa interação aponta para formas de convivência não competitiva entre as pessoas e o meio ambiente, numa perspectiva de preservação de aspectos naturais que são referenciais de como as pessoas, animais, plantas, matas, rios e tudo que habita *Yvyrupa* (o planeta terra), inclusive a *Yy* (água) que além da relação física possui um valor espiritual, com foco na vida com dignidade.

Essa vivência com foco na aprendizagem pode ser destacado o entendimento de como são formadas as *tekoa* (aldeia e lugar onde acontece seu próprio modo de vida), segundo Popygua (2017, p. 46) para viver o “Nhandereko”, que significa (modo de ser Guarani), para ter *yvy poty aguyje* (agricultura e plantio com abundância) e para *oupyty agua nhanderu arandu* (para alcançar a sabedoria divina, a morada dos Nhanderu) pode ser um caminho para enunciar formas de vida mais emancipada e inclusiva, compreender quem são os Mbya Guarani, qual seu lugar no planeta e reconhecer que esse modo de vida pode contribuir para se criar uma história e uma construção de si mesmo, tendo o entendimento do seu ethos para ter a visão de quem se é.

O Bem Viver se apresenta como uma abordagem de cunho filosófico que pode apontar para a construção de um projeto emancipador, conforme Acosta (2016, p. 40), apoiado numa cosmovisão dos povos originários, que podem fornecer subsídios de comparação e orientação para uma vida com dignidade. A maneira como se relacionam entre si e com a natureza onde celebram a vida, faz com que, o tempo de existência materializada, tenha um significado que vai além da obtenção e acumulação de recursos e lembranças.

A Cosmovisão (visão de mundo), segundo Keim (2012, p. 53) é constituída pelos saberes e conhecimentos característicos do modo de ser de uma comunidade,

remontando algumas gerações passadas com base nos conhecimentos ancestrais. Cosmovisão segundo esse autor, caracteriza-se também como um olhar em profundidade para o acervo de vivências acumuladas pela comunidade e por cada pessoa, o que aponta para um modo de ser característico de cada grupo.

Os povos originários, talvez em função da forma de vida na qual estão imersos, têm um foco direcionado para desenvolver interação de vida coletiva e organização social, mais direcionada para uma cosmovisão, no sentido de vida compartilhada, o que promove um contraponto com grupos humanos caracterizados como habitantes dos grandes centros urbanos, cuja cosmovisão tem na acumulação individual e competição de aspectos referenciais.

Esse modo de vida caracterizado como grupo social amparado na cosmovisão própria e particular de cada povo originário é mediada e propagada pelos anciãos, de forma ritualística por meio da qual esses saberes e conhecimentos, bem como crenças e referenciais de vida são passados de geração em geração, o que justifica a forma como a comunidade se mantém em estado de permanente processo de resistência amparada na identidade, representação e reconhecimento étnico.

Essa forma de organização da vida encontra amparo no que Ernesto Jacob Keim apresenta como Princípios Eco- Vitais, (2012, p. 26-27; 46) os quais apontam oito aspectos que se apresentam como inafiançáveis para a vida com dignidade, o que de certa forma, tem sentido com o que é proposto pelo Bem Viver andino, como processo de orientação da vida para alcançar dignidade.

Fatores que incentivaram a pesquisa

A procura e identificação do que caracteriza cosmovisão e como os Princípios Eco- Vitais estão presentes na vida das pessoas, de forma independente de serem originários ou não, incentivam esta pesquisa, no sentido de promover a busca constante de meios de viver, que desconstruam o modo de ser implantado pelo colonizador. Buscar interação com os povos originários que resistem há séculos com sua cultura pode se configurar como processo de construção de conhecimento.

Esta é uma causa pela qual essa pesquisa se empenha, ou seja, como os conhecimentos originários conseguem apontar alternativas de resistência ao modo colonizador, a que estão sujeitas as comunidades não indígenas. Essa possibilidade

tem referência em Axel Honnet com sua Teoria do Reconhecimento ao perguntar: Como eu me reconheço, o que faço para ser reconhecido e como o mundo me reconhece.

Essa proposta de reflexão como auto-análise, remete cada pessoa a uma possibilidade de se compreender como alguém de valor e com capacidade para fazer a diferença; que compreende seu lugar no mundo; que sabe de que forma pode contribuir para melhorar o mundo e identificar sua relação com o cosmo, para então decodificar a forma como poderá atuar e agir, no sentido de encontrar significados e compreensão de seu lugar e sentido no cosmo.

Essa busca de identidade pode se caracterizar como identificar a liberdade, que apenas se mostra possível na convivência entre os sujeitos “cujas finalidades têm uma relação de complementaridade com as finalidades dele” (HONNETH, 2011, p. 84). Essa posição aponta para um aspecto fundamental para que as pessoas reconheçam que suas contribuições complementam e favorecem a sua relação com o outro.

Organização dos capítulos

Essa dissertação apresentada nesse relatório da pesquisa comporta como primeiro capítulo a Apresentação e a Introdução que trazem o problema, os propósitos e a metodologia, bem como a revisão da literatura, dando uma visão de como a pesquisa foi conduzida. O segundo capítulo retrata o Bem Viver e o que vem a ser o *Nhandereko* e o Teko Porã, como processos que promovem interação ambiental com base na cosmovisão Mbya Guarani. O terceiro capítulo aponta o *Nhandereko*, o jeito de ser Guarani e seus saberes tradicionais fazendo resistência a colonização e conservando a biodiversidade. O quarto capítulo debate as diferenças entre educação indígena e educação para o indígena, substituindo dessa forma o termo “educação escolar”, devido ao modelo colonizador. Apresenta aqui a Pedagogia indígena e faz referência ao ensino de Ciências Ambientais. O quinto capítulo menciona a fenomenologia de Maurice Merleau Ponty e traz Ernst Cassirer com seu universo simbólico. O sexto capítulo traz uma explicação de como os mapas conceituais foram inseridos na pesquisa, assim como sua interpretação. O sétimo capítulo disserta sobre a abordagem metodológica.

Como oitavo e último item desse texto temos as considerações finalizadoras, apontando um conjunto de aspectos nominados como Produto Final, o qual é apresentado através de mapas conceituais e na forma de livro, podendo contribuir para identificar como comunidades originárias e tradicionais resistem a processos colonizadores, ajudar a conhecer seu *Nhandereko* seu modo de viver, perceber como a pedagogia dos povos tradicionais difere da pedagogia comum e como ela pode ser apresentada como nova alternativa do bem viver.

Enunciado do problema

Chega-se portanto, ao enunciado do problema que rege essa investigação, ou seja: A cosmovisão Mbya Guarani, propagada por meio de processo educativo próprio dessa comunidade, promove o *Nhandereko*, como agente de interação ambiental, no qual a vida é apresentada com base em saberes e posturas próprias, que se referenciam como consciência emancipada de resistência aos processos colonialistas.

Desse problema mais amplo são enunciados os seguintes problemas decorrentes:

- Como esses povos originários conseguiram manter durante séculos o seu modo de vida e seus saberes ancestrais, diante da colonização e da ideologia desenvolvimentista presente no seu entorno geográfico?
- Como o *Nhandereko* se caracteriza como concepção de vida dos Mbya Guarani, com o qual esse povo, se mantém sintonizado com uma vida com dignidade, em suas interações ambientais?
- Qual é o papel da Educação na emancipação da vida dessa comunidade e não da Escola, organizada nos moldes dos saberes e da cultura das pessoas não indígenas, frente às particularidades e sutilezas que caracterizam uma comunidade originária?
- Como os professores guaranis ensinam e como as crianças guaranis aprendem, de forma a possibilitar uma interação das pessoas com as particularidades ambientais?

1.1 JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa se constituiu num estudo de como se desenvolvem as relações sociais e ambientais no contexto dessa comunidade, na qual é possível identificar formas de organização da vida sintonizada com um viver com dignidade caracterizada pelo respeito e responsabilidade com que interagem entre si e com os elementos constituintes do ambiente no qual se reconhecem como pertencentes.

A pesquisa será de grande valia para a academia, pois buscou a compreensão de como o modo de vida dessa comunidade se assemelha ao conceito do Bem Viver dos povos Andinos, retratado por Acosta (2016) e nas locuções de outros autores, possibilitando uma relação por meio de seu tradicional e equivalente *Nhandereko* próprio dos povos originários Mbya Guarani. Também apresenta a pedagogia Guarani e sua forma de ensinar e aprender.

Por ser possível ver algumas concepções de vida, com diversidade filosófica e formas com que se pode perceber e identificar a relação humana com a natureza, com as pessoas, com o espiritual, com o imaterial. A pesquisa foi importante para o povo Guarani e para a sociedade, pois buscou ampliar a visão, na perspectiva de compreender o que tem dado certo entre os povos ancestrais, e de como ainda conseguem manter vivo seus conhecimentos milenares, os quais podem se apresentar como uma ponte que propiciará um diálogo e uma reflexão sobre como é ter uma vida com dignidade em um sentido mais humano de vida com plenitude.

1.2 OBJETIVOS

Devido à observação preliminar, desenvolvida pela pesquisadora, pelo fato dela exercer atividade profissional como pedagoga na escola localizada no seio dessa comunidade, evidenciam-se questões de como esses povos originários conseguiram manter durante séculos o seu modo de vida e seus saberes ancestrais, diante da colonização e da ideologia desenvolvimentista presente no seu entorno geográfico.

Essa questão é de certa forma um propósito que motiva essa pesquisa, quando se percebe que o *Nhandereko* se caracteriza como a concepção de vida dos Mbya Guarani a qual se mantém como que sintonizada com uma vida com dignidade. Assim, ampliamos a busca de compreensão do que vem a ser vida com

dignidade, considerando o confronto diário dessas pessoas com seus hábitos, costumes e cosmovisão originários, frente aos vizinhos com cultura e hábitos caracterizados como próprios da modernidade.

Nesse cenário marcado pela diversidade e firmeza de propósitos, cabe a questão de qual é o papel da Educação Indígena organizada nos moldes de sua cosmovisão e cultura frente à Escola, organizada nos moldes dos saberes e da cultura das pessoas não indígenas, frente às particularidades e sutilezas que caracterizam uma comunidade originária. Esses desafios remetem a como nas comunidades originárias ocorre o processo de ensino e de aprendizagem, ou como são ensinados os valores e saberes originários e como são incorporados pelos aprendizes esses saberes e posturas próprios e particulares dessa comunidade e como os professores guaranis ensinam e como as crianças guaranis aprendem, de forma a possibilitar uma interação das pessoas com as particularidades ambientais.

Objetivo geral

Os enunciados referentes aos problemas remetem a investigação ao seguinte objetivo geral:

Entender como a interação ambiental com base no *Nhandereko* e na Educação Indígena se manifesta como processo de emancipação e resistência aos processos colonialistas, o qual desafia a função escolar, que carrega matriz não indígena, nesses meios originários.

Objetivos específicos

Partindo do objetivo geral a investigação se desenvolveu considerando os seguintes propósitos decorrentes:

- Perceber que o *Nhandereko* se caracteriza como a concepção de vida dos Mbya Guarani com o qual eles se mantêm sintonizados com uma vida com dignidade.
- Compreender o que vem a ser vida com dignidade, considerando o confronto diário dessas pessoas com seus hábitos, costumes e cosmovisão originários frente aos vizinhos com cultura e hábitos caracterizados como próprios da modernidade.

- Investigar como desenvolver atividades educativas/pedagógicas sem prejudicar a maneira como vivem sua cultura nas comunidades originárias.

Como resultado dessa investigação, além desta dissertação, será elaborado um livro didático digital com o título “Nhandereko, o Bem Viver Guarani”. Esse livro retrata a vida do povo Mbya guarani, assim como seu jeito de ser e de viver.

1.3 METODOLOGIA

O desafio dessa proposta remeteu à pesquisa, como uma abordagem investigativa de natureza qualitativa e descritiva, com uma construção teórica amparada na pesquisa participante que, segundo Gil (1991), proporciona interação entre o pesquisador e o grupo pesquisado. Ocorreu também um aprofundamento na cultura e na vida diária dos sujeitos. Para Brandão (1984), a pesquisa participante busca a participação da comunidade e a análise da sua realidade. Com isso, faz-se necessário delimitar o local estudado e identificar a forma de sociedade existente na população envolvida, a qual proporcionará a descoberta do modo de viver dos pesquisados.

“Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (MINAYO, 2001, p 16). Dessa forma será aqui apresentado, como se deu a metodologia da pesquisa em curso.

Durante a pesquisa, o envolvimento foi tal, que os laços afetivos aumentaram ao ponto de a pesquisadora sentir o desejo de morar na aldeia, convivendo com os amigos que passaram a ser sua família também, ocorrendo assim, um amor recíproco sem estar em um estado simbiótico. Somente foi possível o desenvolvimento da pesquisa, dentro de uma liberdade por parte da pesquisadora, após ter alcançado um grau de confiança da comunidade para com a mesma, possibilitando desenvolver uma relação positiva entre ambas as partes. A confiança é gerada através do amor, que para Honneth (2003, p. 168) é uma forma de reconhecimento e a autoconfiança (Selbstvertrauen) é a base das relações sociais entre adultos. Isso possibilitou a realização da pesquisa e concretização de troca de saberes.

De repente, quando a pesquisadora se deu por ela, já estava envolvida o suficiente para sentir-se parte da família e quebrar todos os estereótipos que os

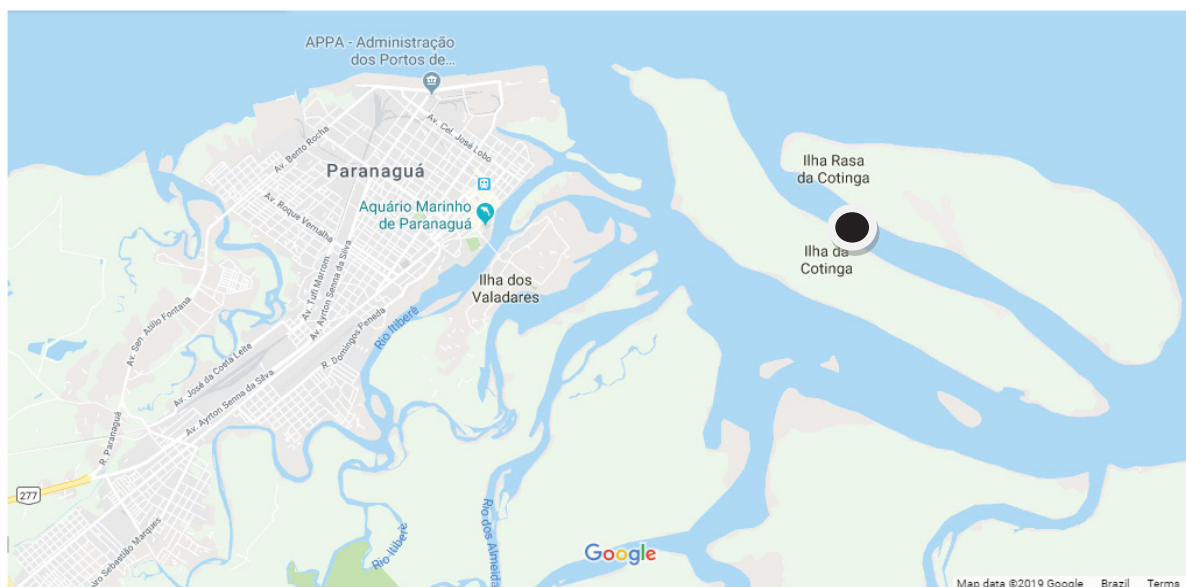
resquícios da colonização, quis inculcar em seu ser. Mesmo não tendo nascida dentro de uma família guarani, o sentimento que a envolveu, é de ter feito parte da vida deste povo, mesmo que por um tempo. Passado, presente e futuro, o que restará, dentre outras coisas, será os sentimentos das experiências vividas e compartilhadas, as aprendizagens e troca de saberes.

A pesquisadora iniciou o trabalho como pedagoga na escola da aldeia, onde aos poucos, através de conversas e tempo compartilhado, foi sendo desenvolvido um relacionamento de amizade com os seus integrantes, obtendo assim, confiança e permissão para a pesquisa. A pesquisadora começou então a ficar após os horários de trabalho e a passar finais de semana na aldeia, chegando ao ponto de ter intimidade para dormir em suas casas e acompanhá-los em viagem para outras aldeias. A amizade se tornou recíproca e foi fortalecida com o passar do tempo. a pesquisa sucedeu como no exemplo abaixo:

Nas anotações do diário de Campo do dia 17 de dezembro de 2017, a pesquisadora relata que após um dia normal na escola, os professores foram embora com o barco e ela continuou na ilha, pegou alguns alimentos e foi levar para a pajé Isulina que ficava em cima de um morro. Chegou lá quase sem fôlego, estavam sentados, Darci, Isulina e sua filha Luana, Gabriel de 4 anos, filho da Luana, estava brincando ao lado com alguns limões. A pesquisadora tirou seu tênis, sua meia e dobrou sua calça até o joelho, logo em seguida sentou no chão. Conversaram por 2 horas observando toda a ilha em uma paisagem fenomenal, de um lado foi possível ver árvores, vasta vegetação, uma floresta, variedades de tons de verde se envolvendo com o azul do céu. O silêncio reinando, era possível ouvir apenas o canto dos pássaros e o vento que balançava as árvores fazendo uma melodia tranquilizante e propícia para o relaxamento e a mansietude. Foi necessário fazer silêncio, os Guarani são um povo do silêncio, conversam um pouco e depois se calam. As perguntas precisaram esperar, tudo tem o seu tempo. Foi dessa forma que foram acontecendo os momentos da pesquisa, momentos ao redor do fogo tomando chimarrão, sentados comendo mandioca cozida ou assada, enquanto se fazia cestos ou colares, indo com eles à mata buscar matéria prima ou apenas sentados observando a natureza e conversando.

O Local da pesquisa foi a Terra Indígena Ilha da Cotinga (FIGURA 1), com a aldeia Pindoty, próximo do município de Paranaguá Pr.

FIGURA 1- LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO



FONTE: Google Maps (2019).

A abordagem investigativa está organizada de três maneiras, como primeiro momento o ver, ainda na fase exploratória, no segundo momento o ouvir, como procedimento técnico, e um terceiro momento escrever, obtendo a consolidação dos dados pesquisados.

Para Oliveira (2000), as principais “faculdades do entendimento” são olhar, ouvir e escrever. Ele ressalta que nas ciências sociais, através desses atos cognitivos: audição, visão e sentir propiciam a construção do conhecimento. Ao observar e ver o que está ao seu redor, o pesquisador poderá ou não identificar elementos fundamentais para sua pesquisa, conforme seu olhar e ouvir “disciplinados”. Faz toda a diferença os conhecimentos prévios adquiridos sobre o eixo central de pesquisa. Todas as coisas que serão vistas e ouvidas, farão mais sentido e serão mais compreendidas se estiverem claras na mente do pesquisador, até mesmo pequenos detalhes que passariam despercebidos podem fazer a diferença no final do trabalho, com suas descrições e características explícitas.

O início da pesquisa ocorreu em agosto de 2017 acontecendo até abril de 2019 e foi sustentada através do aporte-metodológico da estrutura simbólica tendo

como vertente a Fenomenologia, onde através disso foram analisados os mapas conceituais desenvolvidos durante a pesquisa, enquanto essência vivida.

A abordagem de investigação científica amparada na Fenomenologia se apresentou como possibilidade investigativa que buscou compreensões mais profundas e mais abrangentes, como possibilidade de ampliação de saberes e conhecimentos, tendo como foco mudanças na forma e nos meios com que a pesquisadora atuou e agiu durante o processo investigativo.

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa de campo com instrumentos investigativos próprios da etnografia como: diário de anotações, rodas de conversas com os mais velhos onde as memórias são compartilhadas, entrevistas, vivências, observações, fotografias, filmagens e áudios, todos com autorização do Cacique Dionísio Rodrigues. Além desse procedimento foram realizadas entrevistas em grupo para elaborar argumentos, que substanciaram proposições de ação apontadas nos propósitos da pesquisa. Assim, André (1995, p.28) salienta que a etnografia está sendo adaptada à educação, “o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito”. A metodologia de análise de conteúdo se desenvolveu através dos estudos de Bartolomeu Meliá referente a educação indígena, a partir de mapas conceituais e de exame interpretativo dos materiais coletados.

1.4 REVISÃO DE LITERATURA

Realizaram-se leituras prazerosas, diversificadas e dentre elas, algumas que apresentam o aporte teórico onde clareará as ideias do que vem a ser a interação ambiental como resistência e emancipação, com base no *Nhandereko*² mbya guarani.

A pretensão é apresentar o *Nhandereko* como o bem viver Guarani e como concepção de vida e abordar como o *Nhandereko* tem uma ligação com a vida com dignidade, O *Nhandereko* se constitui como resistência, como reconhecimento, o *Nhandereko* como emancipação e trazendo assim, a compreensão da educação indígena na perspectiva da libertação para a emancipação. Tendo como embasamento teórico, Alberto Acosta, apresentando a possibilidade de se conhecer

² Nhandereko é um conceito que se assemelha ao Bem Viver.

um outro mundo: com essa dissertação, conhecer o mundo Mbya Guarani. O Bem Viver, apresentado por Acosta, ajuda a encontrar dentro da cultura Guarani a sabedoria ancestral, o entendimento de que o homem também é natureza, a harmonia do indivíduo com ele mesmo e com outros seres e o fortalecimento de relações comunitárias. (ACOSTA, 2016, p.15). Alberto Acosta surge com um elemento chave quando afirma: “o centro das atenções não deve ser apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em harmonia com a natureza. (Ibid., 2016, p. 27). Desse modo, o Bem viver é “a essência da filosofia indígena”. (Ibid., p. 76).

Os Guarani possuem um modo diferente de viver e perceber o mundo, portanto, Maurice Merleau Ponty será o referencial teórico para a fenomenologia, a compreensão de mundo e a fala, levando em conta que os Guarani são um povo que vivem da oralidade. Hampatê Bâ afirma que “a tradição oral, é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. Maurice Merleau Ponty (1999, p. 1-2) apresenta seu posicionamento quanto à fenomenologia: “A fenomenologia é o estudo das essências” e como essência entende-se a percepção e a consciência, por exemplo, de acordo com o autor, ela também é uma “filosofia que repõe as essências na existência”, a fenomenologia “é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’”. Para a compreensão de mundo, Merleau Ponty (1999, p. 14), afirma “o mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo [...]. Ele ainda defende que o mundo, da forma com que nós representamos, enquanto “somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo.” (Id.,1999, p. 7-8). Quanto a oralidade Guarani, Merleau Ponty (1999, p.250) traz a compreensão de que “a fala é um gesto, e sua significação um mundo.” Há compreensão do outro através da fala, “uma reflexão no outro, um poder de pensar segundo o outro que enriquece nossos pensamentos próprios.” (Id.,1999, p.243).

Ernst Cassirer contribui com a formação da natureza humana através do pensamento e do simbólico. Cassirer, (1975, p. 164) salienta que a relação do homem com a realidade surge através das construções simbólicas, o que possibilita a relação do homem com o mundo, do espiritual com o sensível. A linguagem possibilita a pessoa torna-se um ser social e cultural. Cassirer (1972, p.316) facilita a compreensão de que “[...] O homem vive num meio físico, que exerce constante influência sobre ele e imprime sua marca em todas as formas de sua vida”. Com esse intuito, o de observar a ligação entre os Guarani e o ambiente

ao seu redor, é possível analisar como acontece seu Nhandereko (jeito de ser Guarani), de forma a serem um com a natureza, a maneira pela qual, Influenciam o ambiente e de como o ambiente tem influência sobre eles. Cassirer (2009, p. 11) afirma que “o ponto de partida da especulação filosófica é marcado pelo conceito do ser” e, a partir daí, surge a maneira de se ver o mundo. Partindo dessa premissa, deve-se considerar a ligação afetiva entre o indivíduo e o lugar, ou ambiente e suas experiências, o que proporciona um melhor entendimento dos Mbya Guarani com os espaços utilizados por eles.

O aporte para a Pedagogia Guarani se fundamenta nas obras de Paulo Freire com suas convicções pedagógicas, articulando com a pedagogia indígena e defendendo que “o homem deve ser o sujeito de sua própria educação”. (FREIRE, 2007. p. 28). Além de Paulo Freire outros teóricos contribuem com seus saberes, dentre eles, Edgar Morin acrescenta que: “a educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: a autonomia e a liberdade do espírito.” (MORIN, 2015. p. 51).

Entre tantas leituras prazerosas, Bartolomeu Meliá apresenta o modelo de escola que mais se aproxima de uma pedagogia indígena, a qual é retratada por ele e defendido: “[...] *La escuela no solo debería ser para indígenas, sino ella misma indígena*”. (MELIÁ, 1995, p.153). Egon Schaden (1976, p. 23), considerado um dos pais da antropologia no Brasil, apresenta através de suas pesquisas que cada grupo indígena é diferente um do outro “cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver”. Basarab Nicolescu contribui com sua visão transdisciplinar, fazendo referência ao que está entre, através e além e complementa: “seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos, é a unidade do conhecimento”. (NICOLESCU, 2018, p. 53). Adorno, (2012, p.151) afirma que “[...] educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. Axel Honneth (2003, p.185) contribui com a teoria do reconhecimento e menciona a importância de “podermos reconhecer um ser humano como pessoa, sem ter de estima-lo por suas realizações ou por seu caráter [...]”.

A pesquisa terá como conclusão a elaboração de mapas conceituais que auxiliarão o entendimento e auxiliará o entendimento do que é o Nhandereko, fazendo uma ligação com os saberes tradicionais Guarani, e da pedagogia indígena facilitando, assim, a obtenção do conhecimento.

2 O BEM VIVER

2.1 CONTEXTUALIZANDO O BEM VIVER

O Bem Viver, descrito por Acosta (2016), tem sua origem nos saberes dos povos originários da América Latina. É um estudo das relações sociais e ambientais destas comunidades, que resistem à ideologia desenvolvimentista imposta nestes territórios após a “descoberta”. A colonização trouxe, dentre outros prejuízos para a cultura dos povos originários, a separação na relação homem-natureza, a exploração cruel e um genocídio. A abordagem denominada Bem Viver, tem representado uma ruptura com a colonialidade do poder em seu sentido mais amplo, e objetiva divulgar o retorno da sabedoria originária em um novo relacionamento com as modernas tecnologias, como um esboço para se evitar colapsos pré-anunciados. “O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador” (ACOSTA 2016, p. 40) apoiado na cosmovisão dos povos originários. A maneira como se relacionam entre si e com a natureza onde celebram a vida, faz com que, seu curto espaço de tempo nesta existência, tenha um significado.

A base do pensamento do “Bem Viver” é indígena. Propõe uma vida em harmonia com a natureza, de forma a fazermos parte dela, propõe solidariedade entre as pessoas, sem viver o conceito de acumulação, livre de preconceitos, com novas visões alternativas de vida. Acosta (2017, p.14) relata que o Bem Viver readquiri a sabedoria ancestral de que “a natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos”. Acrescenta ele que [...]não somente dos reinos animal e vegetal, mas também os minerais, a água, o ar e a própria Terra, que contam com espírito e inteligência próprios”. (ACOSTA, 2017, p. 15).

O Bem Viver se traduz em uma vida harmoniosa, equilibrada “entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres[...]” Ibid., p. 15

Nessa proposta filosófica Bem Viver é: “Buen vivir ou vivir bien é semelhante ao sumak kawsay (kíchwa), suma qamaña (aymara) ou nhandereko (guarani)”, e proporciona uma nova oportunidade para se “construir coletivamente

uma nova forma de vida”. Ibid., p. 23. Acosta (2017) defende que uma nova forma de viver será possível, desde que seja estruturada seguindo a premissa de respeitar os direitos “Humanos – políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais dos indivíduos, das famílias e dos povos – e dos Direitos da Natureza”. O Bem Viver surge, portanto, como uma oportunidade para uma nova alternativa de vida, uma “ideia em construção, livre de preconceitos[...]”.

Como uma proposta holística, o Bem Viver está em constante construção e reprodução, sendo necessário compreender os diversos fatores como crenças, conhecimento, valores, visão de mundo, organização, entre outros. O Bem Viver é a base da filosofia de vida dos povos indígenas, esses que vivem na oralidade. São muitas as visões existentes do Bem Viver, ele não é um conceito monocultural, onde exclui outros conceitos, e sim aberto a novas ideias e novas convicções.

O Bem Viver é uma nova oportunidade para se ter uma vida com dignidade, valorizando as diferenças culturais, a diversidade, a preservação da natureza, a valorização dos seres humanos, assim como de todo ser vivente. Gudynas (2011) afirma que a construção dessa filosofia de vida sugere por um lado, “descolonizar o saber para desvencilhar-se da superioridade ocidental. Por outro, respeitar a diversidade das demais culturas sem estabelecer hierarquia de uma sobre outra”. O bem viver possui outros determinantes, David Choquehuanca (2010), ressalta que o bem viver é “recuperar a vivência de nossos povos, recuperar a Cultura da Vida e recuperar nossa vida em completa harmonia e respeito mútuo com a mãe natureza, [...]”. O Bem Viver é citado também como crítica ao desenvolvimento contemporâneo, e Gudynas nos faz conhecer o que defende María Larrea (2010) sobre o desenvolvimento atual e o capitalismo e que o bem viver é um dos meios para superá-los. Larrea deixa claro a “necesidad de construir nuevos paradigmas que nos permitan impulsar profundos procesos de cambio hacia la construcción de sociedades más justas, igualitarias, capaces de generar alternativas desde su propia diversidad y en democracia”.

Larrea (2010, p.16) previne que a luta extrativista devastadora e os ilimitados padrões de consumo levarão o planeta ao colapso, causando sérios danos a população, não será possível assegurar sua capacidade de regeneração, as sociedades capitalistas produzem “el sistema de desigualdad y el sistema de

exclusión”, por esse motivo, faz-se necessário encontrar alternativas para produzir, consumir e organizar a vida. O Bem Viver possibilita mudanças nas concepções de desenvolvimento, diálogo e troca de saberes entre as diferentes convicções, sejam elas tradicionais ou novos grupos, valorizando as equivalências entre eles. Gudynas (2011) ressalta que “O Bem-Viver é atualmente um conceito vivo onde, como é comum escutar em muitos vales andinos, estão germinando novas alternativas de vida”.

2.2 COMPREENDENDO O NHANDEREKO E O TEKO PORÃ

Referindo-se ao Nhandereko, Meliá (2010) explica seu significado “nosso modo de ser, nosso costume, nosso sistema e condição, nossa lei e hábito.” Macedo (2012, p. 362) afirma que *nhande* é “nosso/nossa” e *reko* é “vida”, significando “nossa vida”. Dessa forma, *Nhandereko* se assemelha ao Bem Viver apresentado por Acosta, simbolizando o jeito guarani de ser e de viver, seus costumes, suas canções, sua religiosidade, suas histórias sendo transmitido de geração em geração. O “*Nhandereko*” que se traduz em um viver humanístico, busca equilíbrio e serenidade interior, desenvolvimento espiritual e imaterial através das ações na lida diária com a vida material e desenvolvimento das competências e atributos relacionados ao ser humano e a todo ser vivente no planeta em toda sua plenitude evolutiva.

O *Nhandereko* vai muito além do viver em comunidade, torna-se difícil colocar em palavras seu significado, pois abrange um viver que traz consigo um legado, legado esse que se perpetua há milhares de anos. Seria prudente estar vivendo e fazendo parte desse mundo cheio de significados e simbologias para poder compreender o *Nhandereko* de uma forma mais profunda.

O Bem viver Guarani, ou o *Nhandereko* se traduz em um viver simples, mas com sentimento de gratidão por tudo que possui. Pescar, caçar, cantar, dançar, comer peixe e mandioca, fazer *xipá*³, sentar ao redor do fogo para tomar chimarrão e fumar o *petyngua*⁴, partilhar o que tem com as pessoas, compreender que todos são

³ Bolinho parecido com pão da culinária Guarani.

⁴ Cachimbo

iguais para *Nhanderu*⁵, os rituais, as rezas, este é o mundo dos Guarani. Juliana Kerexu explica que *Teko Porã* é o que os pajés praticam, que seguem essa caminhada, o *Nhandereko* é o bem viver em comunidade, o *Teko Porã* é buscar o fortalecimento da espiritualidade, a evolução espiritual”, praticar a bondade, ajudar a todos sem escolher as pessoas, ser bondoso, não falar mal das pessoas e tantos outros atributos que devem ser desenvolvidos para se aproximar de *Nhanderu*, além dos pajés as pessoas também precisam estar praticando o *Teko Porã*. Pajé Isulina explica que *Teko Porã* é um modo de viver e é possível observar um pouco disso (FIGURA 2).

FIGURA 2- PAJÉ ISULINA FUMANDO PETYNGUA⁶



FONTE: A autora (2019)

Ela conta que é um viver sem fazer uso de coisas que prejudiquem nosso corpo e viver o dia de hoje, sem pensar no amanhã é algo que é passado de pai para filho. Esse desapego à riqueza, sem se importar com bens materiais, e viver sem ter que se preocupar com o amanhã, faz do Guarani um ser livre. Livre porque sua vida não está condicionada ao consumismo, a busca de reconhecimento material e sim o espiritual.

⁵ Deus

⁶ Ptangua, palavra em Guarani que se refere ao cachimbo.

Essa reciprocidade aos bens materiais, faz com que compartilhem todas as suas coisas: alimentos, roupas, sapatos, brinquedos, até mesmo seus artesanatos, onde fazem troca para levar para suas vendas. Constroem sua casa e ao mudar para outra aldeia, deixam livre para que qualquer pessoa possa morar com sua família. A felicidade para eles está em ver seus filhos crescendo felizes e livres para viver seu *Nhandereko*.

DA TEORIA À PRÁTICA.

O poema a seguir retrata o jeito de ser Guarani:

Viver livre, sonhar...
 Estar à beira do mar,
 Sentir a brisa... e com ela conversar,
 Tornando o silêncio um momento para a paz encontrar.
 Andar pela mata em silêncio...
 Sentindo o prazer de lá estar,
 Levando na alma a gratidão
 E o respeito por cada coisa que encontrar.
 Sorrir... compartilhar... viver em paz e amar...
 Viver sem ter nada, mas tendo tudo que precisar,
 Uma riqueza tão imensa, mas que não se pode comprar,
 Esse bem maior que me encanta e alimenta,
 A vida que a terra mãe tem a me proporcionar.

Renata Gerhardt

Diário de campo de agosto de 2016.

Ao chegar na Ilha da Cotinga, logo se avista o trapiche e algumas crianças correndo para ver quem está chegando. Elas estão descalças sorridentes e muito felizes. É notável o carinho e cuidado que os Guarani possuem um pelos outros. Falam pouco, somente o necessário e suas palavras são promessas que serão cumpridas. Hampatê Bâ explica: “[...] O homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é”. As crianças não olham os pais nos olhos, por uma questão de respeito. O fogo está aceso em muitas casas, são alguns galhos e pedaços de árvores com suas pontas sobrepostas uma nas outras que propicia a conversa e o chimarrão. Algumas vezes assam na brasa a mandioca com casca ou enterram para assar uma massinha de pão denominado *mbojape*, com sabor adorável.

O viver é simples e as crianças irradiam felicidade. Para elas não existem fábulas ou lendas, e sim histórias nas quais elas fantasiam, sonham, aguçam seu

imaginário. Não existe tempo ruim para elas, brincam no sol, na chuva, isso não faz a diferença, todo tempo é bem aproveitado.

Certa vez, os alunos em sala de aula, em silêncio como sempre, onde se ouvia somente o cantar dos pássaros, ouviram uma das crianças gritar do lado de fora uma palavra em guarani, de repente todos levantam e começam a correr, um atrás do outro pelo mato e ao chegar no local dois jovens estavam em cima de uma árvore, atrás de uma caça. Tempo depois estavam carregando o animal, que parecia com um gambá, com muita felicidade no rosto, somente mais tarde foram descobrir que era uma fêmea e em sua bolsa estavam vários filhotinhos. Eles ficaram tristes e o cacique comunicou que iria conversar com todos à noite. No outro dia compartilharam os ensinamentos de não matar mais as mães, para que elas pudessem criar seus filhotes e também para que pudessem ter mais caça no futuro. Aprenderam que deveriam ser mais prudentes. Estes são saberes tradicionais que refletem o Bem Viver.

3 O NHANDEREKO COMO CONCEPÇÃO DE VIDA

3.1 O NHANDEREKO COMO DIGNIDADE DE VIDA, FAZENDO RESISTÊNCIA A COLONIZAÇÃO

Entre as sociedades indígenas que conseguiram sobreviver ao colapso e não foram totalmente aniquiladas com a colonização dos Europeus, momento em que ocorreram mortes, aprisionamentos e regime de escravidão, ficando assim, na condição de desumanizados, encontram-se muitas etnias que conseguiram sobreviver e preservar seus valores e conhecimentos milenares que são transmitidos de geração em geração. Dentre tantas se encontra o povo Guarani, possuindo seu jeito próprio de ser e de viver e diferindo em sua língua, cultura e religião, sofrendo também influência socioambiental e sociocultural, de acordo com o local em que suas aldeias estão inseridas. São três grupos diferentes de Guarani, ou três etnias, que se denominam *Kaiowá*, *Mbya* e *Ñandeva*. A pesquisa será desenvolvida com o povo Mbya Guarani.

Antes da colonização a terra era uma só para os habitantes Guaranis, não havia necessidade de demarcação, eram livres, possuíam tudo que era necessário para sua sobrevivência, e acima de tudo, sua dignidade. Libório Garcia (2014) ressalta: “Antigamente era o povo Guarani, não só um, era bastante, milhares de Guaranis viviam aqui na América do Sul, não era Brasil, nem Paraguai, e nem Bolívia, nem Argentina”. Não havia separações, nem proibições em transitar de um local ao outro. Podemos observar onde se localizavam dentro da área do Brasil (FIGURA 3).

Keim (2012) salienta que [...] “Uma das regras da conquista é a eliminação do processo civilizatório do povo invadido a fim de destruir sua identidade, apagar sua história e abafar sua cultura.” Dentro dessa perspectiva, o povo Guarani mostra sua garra e determinação quando reagiram a perseguições de vida e de sua cultura se escondendo dentro da mata, sendo forçados a abandonar suas aldeias, sua moradia, seu artesanato, suas casas de reza, suas plantações, tudo ficou para trás em prol da defesa de suas famílias, mas jamais deixaram o “*Nhandereko*”, o seu modo de ser e viver, ele sempre esteve presente, mesmo durante épocas de sofrimento.

FIGURA 3 - POVOS INDÍGENAS NA ÉPOCA DO DESCOBRIMENTO



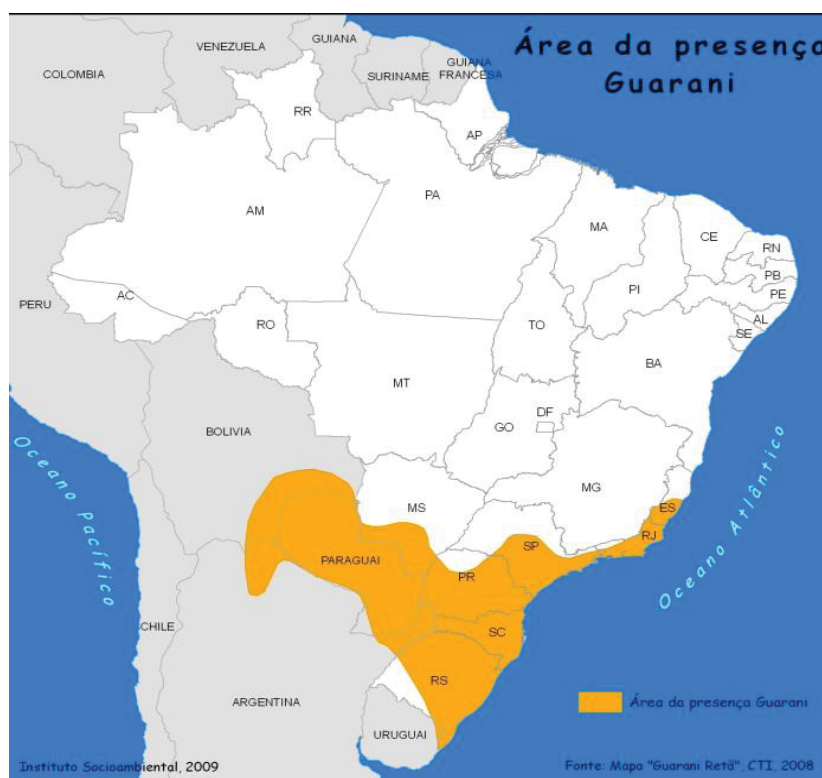
FONTE: Wikipédia (2017).

Ladeira e Azanha (1987) explicam que devido às pressões, os *Mbya Guarani* perderam terras que antes habitavam tendo que desviar suas trajetórias e tentando encontrar novos locais para se instalar com seu povo, onde suprisse suas necessidades de subsistência e autossustentação e que garantisse a privacidade de suas comunidades. Fatores como a água, mata, fauna, flora e solo para a agricultura, estão presentes no dia a dia dos Mbya Guaranis da aldeia Pindoty na Ilha da Cotonga.

Atualmente os dados apontam uma estimativa de que no Brasil existem quase 900 mil indígenas de 305 etnias e 274 idiomas. (FIGURA 4). Antes da chegada de Pedro Álvares Cabral no Brasil em 1500, havia mais de 5 milhões de pessoas, e hoje existem somente um pouco mais de 800 mil, que resistiram a tantas dificuldades, sofrimentos e opressão, causados pelos colonizadores (BRASIL, 2012). Essa invasão gerou danos irreversíveis, deixando extintas, muitas etnias que não conseguiram sobreviver aos ataques físicos, psicológicos e socioculturais. Aqueles que resistiram, até hoje sofrem com as modificações na desenvoltura de sua vida tradicional e enfrentam desafios impostos pelo colonizador que ainda está impregnado, como uma doença na vida das pessoas. Martines (2014) comenta que “foram tiradas a inocência, cultura, tradições, e por fim, suas terras, ou seja, tiraram

tudo e nada deram em troca”. De acordo com a Funai (2019): “as terras indígenas são o suporte do modo de vida diferenciado e insubstituível dos cerca de 300 povos indígenas que habitam, hoje o Brasil.” As terras indígenas, não tem somente o valor de um local para poderem habitar, mas é um local para a sobrevivência de sua cultura e crenças.

FIGURA 4 - MAPA DE ÁREA DA PRESENÇA GUARANI NOS ESTADOS BRASILEIROS ATUALMENTE



FONTE: img.socioambiental.org (2017).

O tekohá⁷, segundo Meliá é “o território cultural, onde se produz um determinado modo de ser que é o guarani: ‘sem tekohá não há tekó’.” Sem o seu território, sem a sua aldeia não existe o viver “teko”. Para o Guarani não é relevante o tamanho das terras e sim “uma terra que assegure as condições do bem-viver, do tekó porã” (MELIÁ, 2016, p. 6). Juliana Kerexu (2019) explica que Nhandereko é o bem viver em comunidade e teko porã é a busca espiritual de aperfeiçoamento pessoal. Tekohá é aldeia e tekó é a vida cotidiana, os costumes.

⁷ A escrita “tekohá” usada aqui, é de acordo com o referido autor, porém ao longo da dissertação será usada a escrita “tekoa”, conforme a aldeia pesquisada escreve.

Com a colonização, essas terras foram sendo tiradas dos povos indígenas, dificultando seu viver com dignidade. A colonização trouxe uma época com uma política de posse da terra e de escravos (AB'SABER, *et al.*, 1997, p.139). Grupos indígenas foram levados ao extermínio outros fugiram e se isolaram. Eram doutrinados e obrigados a participar de missas, de serem batizados e de se casarem. Curt Nimuendaju (1982, p.188) critica os missionários salesianos por terem uma “comprovada incapacidade de compreender e fazer justiça a uma cultura que não seja a presente cultura cristã”. Darcy Ribeiro afirma que “a etnia só não resiste à escravização pessoal” onde durante a colonização os indígenas que não foram dizimados, foram obrigados a se tornarem escravos ou afastados de suas famílias para serem educados e evangelizados, tornando-se deculturados, perdendo suas identidades, “transformando-se em ninguéns, que não sabem de si e não servem para ser índios”, onde também não atendiam as perspectivas dos colonizadores em torná-los civilizados dentro de seus padrões de civilização, o qual está longe de ser um padrão adequado. Esse processo de perda de identidade passa a ser visto por “*processo de transformação étnica*” (RIBEIRO, 2005 p.12).

Como base do descaso e indiferença colonizadora com o modo de vida dos indígenas no século XX, os colonizadores tiraram vantagens do estado de submissão e medo que esse povo se encontrava para colocar em prática seu projeto “civilizador”, ignorando totalmente sua organização social e aniquilando sua cultura. Era imposta uma pedagogia inflexível e severa para as crianças e para os jovens indígenas.

O Intuito da invasão cultural, é exatamente a “destruição”, FREIRE (2014, p. 28) ainda explica que “é fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado”. Dessa forma, é possível compreender o intuito de todas as circunstâncias em que os indígenas foram submetidos.

Assim que os movimentos indígenas conseguiram obter mais forças, essas influências contra as comunidades indígenas foram decrescendo, longe de terem se tornado aculturados, iniciaram suas tradições, reconstruíram suas aldeias e viveram novamente segundo seus costumes. Nem a opressão, nem a pedagogia imposta a eles modificaram quem eles realmente eram. A etnia é, assim se demonstra, uma das forças maiores da cultura humana. Resiste às guerras se há sobreviventes; resiste à transformação ecológica de seu hábitat. (RIBEIRO, 2005 p.12). Os Guarani

continuaram sendo quem eram, não perderam seu *Nhandereko*, encontraram força mesmo na adversidade, agarraram-se a sua cultura para sobrepujar as dificuldades.

Porém ainda hoje séculos após a colonização, ainda resistem às relações desequilibradas e colonizadoras, as quais prejudicam seu *Nhandereko*. Suas tradições segundo Migliori “merecem um outro olhar. Um olhar inteligente, sensível e competente, sintonizado com as transformações que vêm ocorrendo em todas as áreas do conhecimento.” Um olhar que visa buscar “a harmonia entre seus saberes”, que respeite as diferenças. (MIGLIORI, 1998, p. 112).

3.2 O NHANDEREKO E O SABER MBYA GUARANI

O *Nhandereko* está em tudo, inclusive na forma de transmissão de conhecimento. A educação guarani, segundo Meliá (2010) “é uma educação comunitária e ao serviço da comunidade”, Freire (2009, p. 46) salienta que o conhecimento “tem de ser conduzido”. Na aldeia as crianças aprendem através de todos dentro da comunidade, são preparados para que “possam estar abertos às palavras que receberão por meio dos relatos e histórias que escutam no pátio da aldeia ou em sua casa, mas sobretudo por meio dos cantos e rituais. Os ensinamentos são transmitidos em um ambiente de liberdade e tranquilo, tudo com muita paciência, sem gritos, nem alterações (FIGURA 5).

FIGURA 5 - AULA DE GUARANI- ILHA DA COTINGA-PR



FONTE: A autora (2018).

Em Guarani *Aguyje* que significa nossa plenitude de viver, reflete o Bem Viver. Os *Mbya* Guarani com seu modo de viver valorizam o sentimento e seu relacionamento consigo mesmo, com Deus, com a família, a comunidade e a natureza.

Na Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007 no Art. 31 salienta: os povos indígenas têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver seu patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais, suas expressões culturais tradicionais e as manifestações de suas ciências, tecnologias e culturas, compreendidos os recursos humanos e genéticos, as sementes, os medicamentos, o conhecimento das propriedades da fauna e da flora, as tradições orais, as literaturas, os desenhos, os esportes e jogos tradicionais e as artes visuais e interpretativas. Também têm o direito de manter, controlar, proteger e desenvolver sua propriedade intelectual sobre o mencionado patrimônio cultural, seus conhecimentos tradicionais e suas expressões culturais tradicionais.

No artigo 10 da Carta da Transdisciplinaridade há a afirmação: “não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas.” Na visão transdisciplinar todas as culturas, tem seu grandioso valor, independentemente de seu credo, nação, política, história, costumes, pois a visão transdisciplinar provoca mudanças significativas de perspectiva e de atitude.” (NICOLESCU 2018, p 164). A transdisciplinaridade está presente no modo de viver Guarani (FIGURA 6).

FIGURA 6 - RODA DE CONVERSA - ALDEIA PINDOTY- PR



FONTE: A autora (2017).

Dentro desse contexto somos levados a conhecer um viver diferente, o qual nos mostra o quanto a sabedoria dos *xamoĩ* (mais velhos) é valorizada para esse povo originário, nos dando assim, uma visão distinta à que presenciamos em nosso cotidiano cultural ocidental, onde há falta de compreensão e admiração por aqueles que já possuem características visíveis marcadas pelo tempo. Kabwasa (1982) cita: [...]”*la vida es una corriente eterna que fluye a través de los hombres en generaciones sucesivas.*” Os Guaranis reconhecem os mais velhos como sábios e valorizam a bagagem de conhecimento que carregam em seu ser. Para esse povo originário “*Aunque el cuerpo de los viejos desfallece, su espíritu no se jubila. Por el contrario, es el momento en que la vida espiritual se torna más intensa.*” As experiências aprendidas e vividas que são acumuladas ao longo do tempo trazem para os mais velhos o título de “sábio.”

Mediante tais aspectos, é válido lembrar que, desde o período Helenista havia essa relação da sabedoria com a velhice. Para alguns filósofos a velhice é vista como um momento que atinge um nível espiritual máximo, “A vida nada mais é do que o ser humano que atua espontaneamente como centro do mundo” (Lao-tzy, 1999, p.23). Para Confúcio (551-479 a.C.) a família, organização importante, devia obediência ao homem mais velho. Sócrates e Céfalos em um diálogo transmitem a visão que tinham a esse respeito; Sócrates se alegra ao dizer que os mais velhos “já tinham percorrido um caminho que ele teria que percorrer”. Sócrates, ao perguntar a Céfalos como ele se sentia em sua idade já avançada, “a fase que os poetas chamavam de o limiar da velhice”, obteve como resposta que a velhice por todos os males, para ele era decorrente da própria vida e não da idade avançada. (Beauvoir 1990, p. 135)

Kabwasa (1982) ao apresentar-nos um pouco de sua etnia, escreve que, para os Ambunes, a oralidade é a forma mais importante de transmissão do conhecimento. Conhecimento esse, que vem com as experiências do passado e se encontra com o presente. Os mais velhos são valorizados, respeitados e trazem consigo a sabedoria que irá orientar os mais novos em seu caminho.

Ao articular esses saberes, percebemos que para os Mbya Guarani em seu conhecimento ancestral, os *Xamoĩ* (mais velhos), são considerados os sábios e detentores do conhecimento através dos tempos. O conhecimento adquirido e compartilhado por um velho ancião com os mais jovens poderá ser um instrumento

valiosíssimo no decorrer da vida. Para os Guaranis os anciãos tem um valor sagrado e lhes traz inspiração para a vida, são aqueles que transmitirão as instruções, histórias, experiências e ensinamentos que acumularam durante sua trajetória de vida, e que irá ajudar os mais novos a se tornarem pessoas dignas, fortes espiritualmente e com sabedoria suficiente para cumprir seu papel aqui na terra nesse tempo que lhe foi dado. Podem assim, dar continuidade a esse legado de crenças, costumes, rituais e valores, seguindo *Nhanderu* (Deus) e vivendo seus saberes tradicionais.

A sabedoria dos Guaranis é transmitida através da palavra, através dos cantos e ensinamentos na casa de orações. Cada canção expressa os sentimentos, a ligação, a necessidade, o agradecimento a *Nhanderu* (Deus), sempre interligado com a natureza. As canções são verdadeiras poesias que expressam o mais doce e puro sentimento do coração.

A casa de reza *Opy* é um dos locais onde o conhecimento Guaranis é transmitido (FIGURA 7).

FIGURA 7- CASA DE REZA - ALDEIA PINDOTY-PR



FONTE: A autora (2018).

À medida que se ouvem as canções Guaranis, mesmo não entendendo o que está sendo dito, devido ao idioma, é possível sentir a boa mensagem que está sendo transmitida. As músicas trazem consigo mensagens de agradecimentos ou pedidos a *Nhanderu* (Deus).

A canção do guerreiro retratando a preparação e proteção de *Nhanderu*, a canção para a mãe que deu à luz, agradecendo a *Nhanderu* e rogando para que seu

corpo volte ao normal, canções de agradecimento ao sol, à colheita e a tantas outras coisas, retratam a ligação existente entre a vida, a natureza, a espiritualidade e a família (FIGURA 8).

FIGURA 8 - APRESENTAÇÃO DO CORAL NO MUSEU- PARANAGUÁ-PR



FONTE: A autora (2018).

Na Figura 9, para os *Mbya*, a palavra tem um significado profundo, o amor e a palavra estão interligados, unidos, vindo de uma mesma origem divina. Com palavras e gestos demonstram os sentimentos a Nhanderu através de seus cantos e suas rezas..

FIGURA 9 - CORAL- ALDEIA PINDOTY- PR



FONTE: A autora (2018).

A base do conhecimento Guarani vem através dos mitos e rituais (Schaden, 1974 e Foster, 1962) e as informações contidas nesses mitos e nas tradições (Nimuendajú, 1987; Cadogan, 1959) fundamentam sua maneira de viver. “Cada grupo indígena, como de resto toda comunidade humana, conta com um conjunto de crenças que explica a origem do universo e da própria comunidade” [...] (RIBEIRO, 2005, p. 426).

Há séculos, na cultura Guarani, a oralidade é forma de se comunicar, de educar, de ensinar. A audição é muito valorizada entre os Guarani, ouvem para aprender, só falam sobre assuntos que são importantes, não falam palavras desnecessárias, pois há poder nas palavras. (JULIANA Kerexu, 2018). O povo Guarani é um povo da oralidade. Meliá afirma que “Para o guarani a palavra é tudo. E tudo para ele é palavra.” A educação para eles “é uma educação da palavra e pela palavra.” São um povo ponderado, moderado em tudo, cauteloso e quieto, jamais farão um comentário que ofenda, se não tiverem boas palavras para dizer ficam em silêncio. “O guarani busca a perfeição de seu ser na perfeição do seu dizer. Nós somos a história de nossas palavras.” (MELIÁ, 2006).

As histórias contadas, que para nós enxergamos como mitos, ou seja, como relatos fantásticos, narrativas que trazem forças da natureza em condição humana, para os Guarani são reais e aconteceram, são transmitidas de geração em geração revelando sua origem, a da terra e de todo ser vivente através de projeções do mundo real e do mundo imaginário. “*El mito no es memoria, es experiencia contemporánea. Y se vive como tal*”. As narrações ocorrem em contextos de acciones rituales en los que palabra no sólo se dice, sino que se hace.” (MELIÀ, 1997, p.29). “Também nos mitos, o grupo encontra a justificação de certas formas de comportamento”. (RIBEIRO, 2005, p. 426). Essa visão de mundo de forma unificada e cheia de emoção tornam os mitos “elementos de fé, e nisto se distinguem das lendas ou contos que são simples narrações.” (RIBEIRO, 2005, p. 427).

Cassirer (1964/1998) ressalta que tanto o conhecimento científico como qualquer outro tipo de conhecimento e toda relação do ser humano com o mundo acontecem de diferentes formas simbólicas, “o que importa no mito não é exclusivamente o encadeamento da narrativa, mas também o sentido simbólico dos termos” (Durand, 1997, p. 356), com sua “repetição das sequências com fins acrônicos”, “o mito tem a mesma estrutura da música”, *Id. Ibid.* p. 361 “é encantação”, transporta as pessoas ao subjetivo, ao momento de magia capaz de

mudar o mundo, como experiência que se vive. Assim como quando ocorre a repetição da estrofe de uma música, o mito ganha mais vida e intensidade ao longo do tempo se instaurando na vida social.

“Pero de qué hablan los mitos? Pues de todo. Nada humano es ajeno. La naturaleza misma está humanizada: sol y luna, estrellas, nubes y vientos, fríos y calores, sequías y diluvios. Por el mito pasa la historia entera de la y el descomer, el caminar o el dormir, hasta las relaciones místicas com los de Arriba, pasando por la organización social y política, las reglas de parentesco, las técnicas de producción o el sistema económico, sin descuidar los adornos del cuerpo, las maneras del amor, el arte de la danza y los recursos de la poética (MELIÁ, 1997, p.30).”

Morin ressalta dois modos de conhecimento e de ação: o simbólico/mitológico/mágico e o empírico/técnico/racional, “toda a renúncia ao conhecimento empírico/técnico/racional conduziria os humanos à morte e toda a renúncia às suas crenças fundamentais desintegraria a sua sociedade” (Morin, 1986, p. 144). “O mistério do mito invade aquele que o considera a partir do exterior” *Ibid.* p. 146, e então passa a ser vivido no seu interior como verdade.

Um dos aspectos do Bem Viver Guarani é um estado espiritual, onde a pessoa se encontra. Há uma ligação entre o Espírito e a palavra. O sentimento que vem da alma e a sensibilidade em seu ser, traz para eles, uma visão necessária na maneira de enxergar o cosmo. “O Guarani tem que buscar força cósmica para ele ter essência” (POPYGUA, 2017 p.64).

Eu entendo assim, que cada um de nós é um mundo, somos um mundo... um pequeno mundo... você, ele, ela, eu... todo mundo, e muitas vezes também o que não é gente... me refiro à planta, por exemplo, uma planta medicinal que está ali... mas, é um mundo também... é um mundo que está ali, mas ela tem a capacidade de curar, ela tem a capacidade de passar essa mensagem para o ser humano... Mas você tem que saber preparar... estar ciente... nós consideramos isso... e eu penso que jamais o Guarani perca isso... esse conhecimento que é rico. (POPYGUA, 2017 p. 65).

Ao analisar o bem viver Mbya Guarani, percebe-se vários aspectos ressaltados nas palavras como: “*aguyje*” que é nossa plenitude de viver, “*jaxukava porãgue’i*”, espírito puro, feminino, puro como são as crianças, “*mbaraete*” força física e mental, “*mbora*” canto sagrado, “*mborayu*” o amor infinito, “*Nhamandu py’ aguaxu*” que possui coragem, força de elevação espiritual, “*porãgue’i*” nossos filhos

queridos, “*tapyi*” (tekoa) lugar onde acontece nosso próprio modo de vida, “*xemoĩ*” velhos com sabedoria, “*Yvy porá*, Terra boa, fértil e acolhedora, “*Yvy*” Terra”, é formada pó “*yy*”, que indica que a terra se forma através de água, e tantas outras palavras com significados tão marcantes, fazem parte da vida dos Guaranis. A riqueza para essa sociedade é a sua sabedoria, seu conhecimento, o que a pessoa realmente é e sua relação com Deus e todo ser vivente, “é viver harmonia com a natureza, pois ela é o princípio e o fim, isso é riqueza...” (POPYGUA, 2017, p.65)

Menezes, (2008, p. 71), o saber do povo Guarani “Torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”.

O sentimento está muito enraizado dentro da oralidade Mbya Guarani, eles sentem com o coração e aprendem através dessa sensibilidade. A conversa, os contos, as histórias transmitidas de geração em geração trazem muitos sentimentos para suas vidas, resultando em uma sabedoria que há séculos está presente em sua cultura. É algo muito rico, uma herança muito valiosa. Observamos um momento agradável de conversa na imagem a seguir. (FIGURA 10).

FIGURA 10- FAMÍLIA DA PAJÉ ISULINA- ALDEIA PINDOTY- PR



FONTE: A autora (2018).

Em uma entrevista, realizada em dezembro de 2017, na terra indígena Ilha da Cotinga, a Pajé Isulina e seu esposo Darci me ensinaram que “as pessoas tem que pensar na cabeça o que quer e o que é mais importante para elas”, ela explica que todos “tem que respeitar os mais velhos e viver junto com a família, respeitar os bichinhos da natureza porque todos tem um valor”. Algo marcante dito pela Pajé Isulina, é que “o sol é a luz do dia e o⁸ lua é a luz da noite, temos que ter essa luz em nossas vidas.” Isulina conta que quando caminha no mato, na floresta, “*Nhanderu*” (Deus) está com ela, quando acorda, quando deita, quando vai buscar ervas e plantas, “para tudo tem que conversar com “*Nhanderu*”. Ele não tem relógio, podemos conversar com ele qualquer hora, sem “*Nhanderu*” ninguém vive. Ele cria tudo, Ele sabe tudo.” Isulina explica que “podemos cantar para *Nhanderu*, *japora’i nhanderupe*. *Nhanderu* é dono da terra.” (ISULINA, 2017).

A sensibilidade nos gestos de agradecimento a Deus e reconhecê-lo nas pequenas e grandes coisas é muito comum nas vivências Guarani, a felicidade está nas pequenas coisas. Vemos a Guarani Sueli em seu momento de confecção de cestos (FIGURA 11).

FIGURA 11- ARTESANATO COM TAQUARA - ALDEIA PINDOTY- PR



FONTE: A autora (2018).

⁸ Foi usado “o lua” no masculino devido a cultura Mbya Guarani, onde o Lua “*Jaxy*” é irmão do Sol e figura importante na criação da terra.

Ribeiro escreve que o viver indígena é simples e cheio de alegria, com pessoas comuns “que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessíveis ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada”. (RIBEIRO, 2008, p 66). Tornase fácil ao entrar na aldeia e ver a beleza dos diferentes artesanatos, identificar a criatividade e os diferentes estilos de grafismos nos cestos, colares, brincos e pulseiras, bichinhos de madeira (como falado por eles), arco e flecha, *ptangua* (cachimbo), quadros e tantos outros artesanatos, todos sabem fazer algo. Há uma beleza que vem da simplicidade e ao mesmo tempo na complexidade encontrada nas cores e nos trançados de cada cesto.

3.3 CONTEXTUALIZANDO A ILHA DA COTINGA

A terra indígena Ilha da Cotinga é um território onde se localiza a aldeia Pindoty da etnia Mbya Guarani. Segundo os dados dos estudos feitos pelo Terminal de contêineres de Paranaguá -TCP (2016), a Terra Indígena Ilha da Cotinga, “é atravessada pelo rio do Furado (yja’ó) e abriga pequenos cursos d’água que nascem nas áreas mais altas, às quais atingem até 160 metros”. Vale lembrar que “nas partes baixas a água é salobra pois sofre influências das marés”. A baía de Paranaguá corresponde ao maior estuário da costa sul do Brasil, com 601km² de extensão, apresentando em seu interior reentrâncias formando baías menores dentre elas da Cotinga e Rasa da Cotinga. (TCP, 2016, p. 246).

De acordo com IBGE (1991 e 1992) a Terra Indígena Ilha da Cotinga Também é caracterizada pelo domínio da Floresta Atlântica ou Floresta Ombrófila Densa de terras baixas, Ombrófila Densa Submontana, Floresta Ombrófila Densa Aluvial, Restinga e Manguezais, como é possível observar através das figuras seguintes (FIGURA 12 e 13).

FIGURA 12- ÁREA DE INFLUÊNCIA FLUVIAL E FLUVIOMARINHA
(MANGUEZAL E RESTINGA) - ILHA DA COTINGA- PR.



FONTE: A autora (2018)

FIGURA 13- FLORESTA OMBRÓFILA DENSA- ILHA DA COTINGA- PR



FONTE: A autora (2018).

A Terra Indígena Ilha da Cotinga é um complexo reconhecido como setor sul da Reserva de Biosfera da Floresta Atlântica Brasileira (DIEGUES 1995). Sobre a mastofauna da região alguns animais são encontrados como: *Cuniculus paca* (paca), *Dasyus ssp.* (tatu), *Nasua* (quati), *Didelphis sp.* (gambá), *Canis lupus familiares* (cachorro doméstico) e *Felis silvestris catus* (gato doméstico). Quanto a herpetofauna encontra-se o *Hydromedusa tectifera* (cágado-pescoço de-cobra) e crocodilo *Caiman latirostris* (jacaré-de-papo-amarelo). (ACQUAPLAN, 2016). Dentre todas as serpentes encontradas estão a *Bothrops jararaca* (jararaca), *Bothrops jararacuçu* (jararacuçu), *Spilotes pullatus* (caninana), *Tupinambis merianae* (lagarto). Na avifauna da região entre os manguezais encontra-se uma das mais ricas

comunidades de aves somando 340 espécies de aves distribuídas em 21 ordens e 60 famílias (EIEA TCP, 2010). Dentre elas estão o *Pitangus sulphuratus* (Bem te vi), *Furnarius rufus* (João de barro), *Turdus rufiventris* (Sabiá laranjeira), *Phalacrocorax brasilianus* (Biguá Anhinga), *Mbiguá* (Biguatinga), *Butorides striata* (Socozinho), *Aburria jacutinga* (Jacutinga), *Rallus longirostris* (Saracura matraca), *Rynchops niger* (Talha mar), *Larus dominicanus* (Gaivota), *Ardea cocoi* (Garça moura), *Syrigma sibilatrix* (Maria faceira). A ictiofauna é muito variada e algumas espécies como a sardinha, bagre, parati, raia e tainha se encontram entre elas.

A agressão à biota pelo homem é muito grande, seja por meios terrestres ou aquáticos e afeta diretamente as comunidades indígenas e seu “*nhandereko*.” A caça ilegal, a poluição dos rios e mares, o extrativismo desenfreado, desmatamento, aumento de atividades portuárias prejudicam a fauna e o desaparecimento de algumas espécies de animais representa perda de polinizadores, de dispersores de sementes, de controladores biológicos, do patrimônio genético e de um potencial biológico ainda pouco explorado

A comunidade referida luta para manter sua cultura e resistir aos problemas externos que enfrentam, que ainda continuam sendo trazidos pelos não indígenas. Buscam a cada dia uma vida digna que lhes forneça paz, liberdade de viver suas crenças e sua cultura, dentro de seus valores e suas especificidades. Mais de quinhentos anos se passaram desde a colonização e pouca coisa mudou (FIGURA 14), a dignidade dos povos tradicionais ainda continua sendo roubada e o que resta é a esperança de dias melhores.

FIGURA 14- ENTRADA DA ALDEIA PINDOTY-ILHA DA COTINGA- PR



FONTE: A autora (2018)

3.4 DESAFIOS NA CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE E O SABER CULTURAL DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A aldeia Pindoty é classificada como Terra Indígena Tradicionalmente ocupada, ou seja, receberam a Terra por direito e foi demarcada, sendo umas das poucas regularizadas, como relatado no art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. Para melhor compreensão das Modalidades das Terras Indígenas, a Funai divulga uma classificação dentro dos termos da legislação vigente (CF/88, Lei 6001/73 – Estatuto do Índio, Decreto nº 1775/96): Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas; Reservas Indígenas; Terras Dominais; Interditadas.

Dentro dos parâmetros estaduais e federais, o conceito de Terra Indígena faz referência ao espaço de terra utilizado pela aldeia, diferindo de território, onde vai além do espaço de terra, considera-se o local de adoração religiosa, os locais onde são retirados matéria prima para o artesanato, seus alimentos, os locais onde acontecem seus cantos e pregações e todo espaço utilizado para seu *Nhandereko*. A noção de “território” remete a construção e à vivência, culturalmente variável, da relação entre uma sociedade específica e sua base territorial. (Gallois, 2004, p.5).

As classificações de Terras nem sempre favorecem os povos originários. Alguns povos têm retornado à suas Terras que se encontram em estado adiantado de degradação ambiental, diminuindo a capacidade do ecossistema de sustentar a vida. Isso se dá devido à acelerada exploração econômica, fruto do ideal capitalista. A colonização do saber e do poder, visando o desenvolvimento, desconectaram a espécie humana do contexto natural. A ideologia da dominação da natureza levou aos princípios de desenvolvimento, que segue na não valorização dos saberes ancestrais dos povos originários.

Acosta (2011, p. 57) relata o histórico da colonização e da dominação da natureza, afirmando que: “forjou-se um esquema extrativista de exportação da Natureza nas colônias em função das demandas de acumulação do capital nos países imperiais”. A colonização trouxe inúmeros males aos povos indígenas, que se refletem até hoje. Foram explorados os recursos da terra e os povos originários foram escravizados, muitos abandonaram suas terras e sua vida em uma fuga que lhes trouxe muito sofrimento e a perda de sua vida com dignidade, esse fator

transparece até os dias de hoje, pois nunca conseguiram resgatar o que perderam. Até mesmo com a alimentação não há um viver com dignidade, pois muitas aldeias estão situadas em terras pouco férteis ou inapropriadas para o plantio, caça ou pesca. A desigualdade está presente na questão da territorialidade, na questão da educação, da saúde.

Resta refletir sobre a época em que eram vistos como “*encomiendas*” na época colonial, quando os espanhóis chegaram a Assunção e o índio encomendado era entregue para conversão. Era uma troca de favores aos olhos do colonizador, que tinha como responsabilidade doutrinar (lembrando que os indígenas foram obrigados a isso) e em troca de trabalho realizado pelos indígenas. Vemos aqui uma escravidão disfarçada e com justificativa. Meliá (1993) escreve que esse povo foi dizimado, ou por doenças transmitidas ou por excesso de trabalho forçado. Darcy Ribeiro (1996, p.99) comenta que milhares de índios passaram por essa integração à sociedade para serem explorados até a morte, cada terra conquistada fazia das aldeias encontradas “um manancial de trabalhadores cativos e de mulheres capturadas para o trabalho agrícola, para a gestação de crianças e para o cativeiro doméstico.”

Leonardo Boff (1992, p. 19) interpreta a conquista e a colonização como um ato extremamente violento na perspectiva da submissão de um povo a outra cultura, outra memória, outra história e até mesmo, outra religião, perdendo seu caráter histórico e assumindo as características do dominador. Este colonizador passa a ser “senhor da vida e da morte de um povo inteiro”

Acosta (2011, p. 105) denuncia que a “conquista europeia castigou a adoração da Natureza, que era pecado ou idolatria” e ainda deixa claro o “divórcio obrigatório” que aconteceu “na comunhão entre a Natureza e a gente” que foi abolida em nome de uma religião monoteísta e em nome da civilização.

A redução dos recursos renováveis, fruto histórico do extrativismo nas sociedades do Sul para nutrir as sociedades do Norte da Terra, afetam diretamente a vida desses povos ancestrais, dificultando o plantio devido ao empobrecimento dos solos. Os solos são utilizados por eles de maneira a considerar toda a teia de inter-relações existentes no planeta, considerando sua sabedoria ancestral, visto como um organismo vivo. O espaço utilizado para o plantio, é aquele necessário para seu sustento e suas técnicas são tradicionais (FIGURA 15).

FIGURA 15- TÉCNICA DE PLANTIO- ILHA DA COTINGA- PR



FONTE: A autora (2017).

Sabe-se que nas sociedades contemporâneas os solos vêm sendo explorados dentro de uma visão não holística, em um padrão de pensamento linear e imediatista. Este modelo está fadado ao fracasso, demonstrado não apenas por teorias, mas comprovadamente na prática. Lévi Strauss (1993, p. 49) em seus estudos comenta sobre a separação do homem com a natureza, tendo o homem o intuito de um reino soberano “[...] acreditou-se assim encobrir seu caráter mais irrecusável, a saber, que ele é, primeiro, um ser vivo. E permanecendo-se cego para esta propriedade comum, deu-se total liberdade a todos os abusos.” Strauss comenta que nos últimos séculos, deu-se o direito de “separar radicalmente a humanidade da animalidade. Concedendo a uma tudo o que retirava da outra, ele abria um ciclo maldito, cuja própria fronteira, constantemente recuada, serviria para desviar os homens dos outros homens, [...]”. Ainda complementa que o homem tira proveito de minorias.

O saber ambiental e planetário originário não reconhece o termo “Meio ambiente”, pois em sua concepção cultural, o ambiente é um só, um todo, e sem separações ou níveis hierárquicos, além de ser um termo inexistente na língua Guarani. Quando os Guaranis falam da natureza, em suas sentenças o ser humano está contido nela. Eles não se referem à natureza, eles se referem a nós (humanos e natureza ligados).

A ação do meio cultural e suas relações causam grande influência na aprendizagem e no desenvolvimento do indivíduo como pessoa. Ele recebe uma bagagem de informações e de tempos em tempos reformula novos conceitos, ocorrendo assim um aprendizado dialético, que propicia mudanças e crescimento individual. Kabwasa (1982) afirma que *"cada vez que un anciano muere, es una biblioteca que se quema"*. Esse pensamento nos leva a uma autorreflexão da vida e de como vemos o mundo. No que acreditamos e qual a nossa visão a respeito dos saberes tradicionais. Pensar que o saber científico é onisciente e completo e que não necessita do saber tradicional é uma forma deturpada de ver o mundo.

Dentro dos saberes ancestrais vivenciados, os Guarani adotam posturas de preservação ambiental. Tais posturas não acontecem porque algum cientista aplicou práticas de Educação Ambiental. Tampouco acontecem porque algum colonizador conseguiu deixar suas marcas "mais evoluídas" sobre um povo "primitivo". Estas posturas, classificadas no mundo guiado pelo desenvolvimento como sustentáveis, tem sua base nas raízes ancestrais do povo indígenas conectado com a Mãe Terra. Os Guarani não retiram matéria prima da natureza sem que esta tenha fins medicinais, artesanato, construções de moradias, alimentação ou outro destino bem definido. O foco da produção é baseado nos princípios da sustentabilidade. Tais valores deveriam servir de aporte fundamentador de novas práticas para a atual situação mundial frente à crise ambiental que anuncia colapsos num futuro próximo.

Os povos indígenas ocupam, transformam e ressignificam seus espaços, segundo suas escolhas, tradições, normas e ritos – suas culturas enfim – estabelecendo assim, formas de uso dos recursos naturais e de controle sobre os territórios tradicionais. Nesse sentido, pode-se entender que a noção de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas combina a dimensão política do controle territorial com a dimensão ambiental de ações voltadas para sua sustentabilidade, envolvendo atividades tanto de ordenamento territorial quanto de gestão ambiental (LITTLE, 2006).

Os povos originários são dotados de uma sensibilidade para a Cosmovisão que nós, não possuímos na mesma intensidade. Esta é aprendida com os anciãos, passada de geração em geração, o que justifica nossa dificuldade em alcançá-la.

A transdisciplinaridade é muito visível na relação do povo Mbya Guarani com o ambiente, com a mãe terra, é uma relação de vida, há respeito, interação, "nada e ninguém é superior ou inferior, são apenas diferentes" (JULIANA KEREXU).

Qualquer ação com o ambiente, seja para retirar ou para devolver, é feito após o pedido de permissão a *Nhanderu* (Deus).

Na cultura Guarani todos tem sua função e contribui dentro de um coletivo e não isoladamente, isso é transdisciplinar. “O ser humano faz parte desse ambiente, vive no meio dele e não fora, vive para cuidar e aprender a cada dia ser melhor, todos têm sua importância, até mesmo as folhas das árvores quando caem têm sua função”. Id., 2018. Um simples caminhar na mata, traz consigo uma relação de afetividade e reconhecimento da grandiosidade que a natureza proporciona, compartilham o momento, o prazer, a riqueza, tudo em silêncio, pelo simples fato de compreender que entre ambos não existe o maior, mas encontram-se em uma mesma condição. Interpretam o ambiente de forma que tudo ao redor possui vida, e essa consciência elimina qualquer desejo de extrair elementos da natureza sem necessidade e esses saberes tradicionais são sua herança, o que tem de mais valioso. Não é necessário estipular limites do que pode e de quanto podem, retiram somente o necessário e com plena consciência de preservação, tendo o cuidado para que não haja esgotamento desses recursos naturais. É nessa condição de respeito, valorização e igualdade que reflete o jeito de ser guarani, ou o próprio Nhandereko.

Para (NICOLESCU, 2005) A transdisciplinaridade tem um caráter “planetário”, busca interesses coletivos, vai além do que é permitido convencionalmente, ultrapassa limites, une o que antes estava separado, foge de qualquer mudança de direção, qualquer desencaminhamento estimulado pela dominação.

Analisando a sociedade atual e seu relacionamento com o ambiente, Gudynas (2011) comenta sobre a “base antropocêntrica do desenvolvimento atual, onde tudo é valorizado em função da sua utilidade para os seres humanos.” Assim, é claro observar que ocorre uma desvalorização de outras espécies e que o homem passa a tornar-se o centro de tudo e que está aqui nesta terra para ser servido. São inúmeras as formas existentes, que interpretam esse relacionamento do homem com a natureza e desvalorizam essa relação causando uma separação. Dentre tantos exemplos antropocêntricos, vemos os acidentes geográficos: montanhas, mares, lagos, rios, Cordilheiras como a do Condor que já provocou um conflito armado entre Peru e Equador, sendo usados como limites para demarcar fronteiras, interesses sendo colocados acima de tudo e de todos.

O ser humano como ser, ultrapassa a objetividade quando se reconhece como essência, movido pela responsabilidade como reciprocidade com a vida. Vivemos em uma época de progresso constante, o desenvolvimento da tecnologia, os avanços na medicina, a ciência e suas novas descobertas, o conhecimento cada vez maior sobre o ser humano, “como se explica que quanto mais sabemos do que somos feitos, menos compreendemos quem somos?” (NICOLESCU, 1996, p. 16) Talvez essa compreensão seja encontrada na cosmovisão Guarani. Os elementos significativos na cosmologia Mbya Guarani fazem com que todos os seres vivos estejam em uma só condição, recebendo o valor e o respeito por igual. Tudo se encaixa em uma dimensão espiritual.

“Somos parte da Terra e ela é parte de nós.”

Os olhos e as mentes intelectuais da humanidade começaram, no século XX, a reconhecer os povos nativos como culturas diferentes das civilizações oficiais e vislumbraram contribuições sociais e ambientais deixadas pelos guerreiros que tiveram o sonho como professores.

Mas, a maior contribuição que os povos da floresta podem deixar ao homem branco é a prática de ser uno com a natureza interna em si. A Tradição do Sol, da Lua e da Grande Mãe ensinam que tudo que se desdobra de uma fonte única, formando uma trama sagrada de relações e inter-relações, de modo que tudo se conecta a tudo.

O pulsar de uma estrela da noite é o mesmo do coração. Homens, árvores, serras, rios e mares são um corpo, como ações interdependentes. Esse conceito só pode ser compreendido através do coração, ou seja, da natureza interna em cada um.

Quando o humano das cidades petrificadas largarem as armas do intelecto, essa contribuição será compreendida. Nesse momento, entraremos o ciclo da Unidade e a Terra sem Males se manifestará no reino humano. (JECUPÉ, 1998).

A ideia do homem externalizado do seu ambiente natural e a natureza vista como um bem domável é originária da colonialidade do saber, da colonialidade do poder e da colonialidade do ser. A visão de que a natureza é fonte inesgotável de matéria-prima faz parte da lógica capitalista que gerou toda a crise ambiental que a humanidade está vivenciando.

Oliveira (2002) afirma que “A natureza está no homem e o homem está na natureza, sendo esse homem produto da história natural e a natureza é condição concreta.” É esta ideologia que existe no povo Mbya Guarani. Eles relatam a natureza, incluindo-se no discurso, naturalmente. É possível observar na figura 16 momento da coleta de matéria prima para cobrir uma moradia guarani.

FIGURA 16- OBTENDO MATÉRIA PRIMA PARA O TELHADO DE
UMA MORADIA- ILHA DA COTINGA- PR



FONTE: A autora (2017).

Um dos princípios do Bem Viver de Acosta (2011, p. 76), uma nova filosofia de vida embasada nos saberes ancestrais andinos, é a reintrodução do homem na natureza. Acosta explica os humanos não são uma ameaça e a Natureza não deve ser interpretada como bens exploráveis, infinitos e autorreguláveis.

O povo Mbya Guarani pratica a caça e a pesca, atividades que extraem material da natureza, com a finalidade de subsistência. Nestes processos, assim como em outros, a teia da vida é respeitada. A época de reprodução é preservada, as fêmeas são a última opção de caça, os filhotes são poupados, entre outros exemplos. O diferencial destas atividades quando comparadas com a sociedade colonizada é que nesta última o ideário capitalista instalou o conceito de acumulação. Na figura 17 a vara de pesca está sendo preparada para uma pesca consciente, os Guarani pescam somente a quantidade de peixe necessária para a família, os peixes não são armazenados e os que vem a mais são devolvidos à natureza.

FIGURA 17- PREPARANDO A VARA PARA A PESCA
ILHA DA COTINGA- PR



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 18 - AULA DE GUARANI- PESCA - ILHA DA COTINGA- PR



Fonte: A autora (2018).

Não se caça ou pesca apenas o suficiente para um determinado espaço de tempo, e dificilmente se analisa as complexas relações ecológicas. No modelo desenvolvimentista, visto como superior pela própria ideologia capitalista, a caça é substituída pela criação animal e a pesca artesanal pela industrial. A natureza é

mercantilizada. Os seres naturais, membros da cadeia alimentar, são transformados em produtos. Tais modelos desrespeitam muitos ciclos, impactam o meio e geram cadeias complexas integrando parte da crise ambiental. Estes e outros exemplos das vivências e saberes Mbya Guarani NO e SOBRE o planeta precisam ser disseminados como objetivos a serem atingidos pela Educação Ambiental (FIGURA 18). Um enfrentamento aos meios de produção e acumulação do capital.

Outro aspecto relevante, é o relacionamento que o povo Guarani tem com a água, que é sagrado. Para eles a água é a base de toda a vida, é um sinal de pureza. “Quando vem a chuva, minha avó falava que Nhanderu vai lavar o mundo, uma forma de limpar e tirar as impurezas do mundo.” (JULIANA KEREXU). Quando encontram um rio novo, limpo, transparente, precisam pedir permissão para beber a água e tomar banho. A figura 19 mostra de onde vem o abastecimento de água da maioria dos moradores da aldeia Pindoty.

FIGURA 19 - UMA DAS NASCENTES DE ÁGUA QUE ABASTECE
A ALDEIA PINDOTY- PR



FONTE: A autora (2018).

Segundo Juliana, a água do rio gelada, fresca, tem o poder de cura, porém isso depende muito no que a pessoa crê. A água fresca é usada para lavar o rosto e a cabeça, melhora o organismo e dá imunidade contra doenças, não é qualquer gripe que a pessoa pega, também ajuda com as dores nas pernas. A água quente envelhece. “Hoje não é possível ter um rio para banhar-se.” (JULIANA KEREXU). A água utilizada pela comunidade Pindoty vem direto de nascentes, é uma água pura

e é monitorada pela empresa TCP Terminal de Contêineres Paranaguá. Não possuem rios de água corrente próximo de suas terras.

DA TEORIA À PRÁTICA

Ao falar em Nhandereko (jeito de ser Guarani), esse Bem Viver encontrado nas aldeias Guarani, vemos atitudes simples, mas que fazem toda diferença, como o exemplo de uma menina Guarani que chegou na Aldeia Pindoty sem ser alfabetizada em Português, pois na Aldeia em que ela vivia, até a sua idade só eram alfabetizados em Guarani. Ela recebeu atenção e atendimento diferenciado para que pudesse aprender a ler e a escrever, o qual era seu grande desejo. Dedicada como ela era, não demorou muito, em menos de cinco meses, já estava alfabetizada e lendo perfeitamente. O que chama a atenção, é que tudo o que ela aprendia, levava para casa e ensinava sua avó, passo a passo. O tempo que podia estar brincando estava dando atenção a uma pessoa idosa. Saberes compartilhados são comuns entre esse povo.

No ano de 2017 foi realizado na Escola da comunidade Pindoty, um projeto que envolveu a escola e a comunidade. O projeto consistia na construção de uma mini Opy (casa de reza), para que as crianças pudessem ouvir histórias e brincar. Os materiais foram retirados da natureza de um local que ficava há 40 minutos da aldeia. Somente os meninos maiores poderiam ir em busca dos materiais, pois cabe a eles esse papel de providenciar e construir. Às meninas cabe o acabamento que é feito de barro para tampar as frestas. A execução do projeto envolveu muitas pessoas. No dia marcado para ir à mata, muitos rapazes não apareceram, foi preciso ir até o cacique Dionísio para comunicá-lo. Ele não disse nada, somente ouviu, logo em seguida foi até onde os meninos estavam e falou algumas palavras em Guarani e em pouco tempo, todos estavam lá. Há um grande respeito pela liderança. A construção ficou na direção da casa de reza que fica no morro. Os costumes e tradições são transmitidas de geração em geração, passados de pai para filho, o modelo de construção se perpetua na vida desses povos originários.

4 EDUCAÇÃO INDÍGENA E COSMOVISÃO COMO RESISTÊNCIA, EMANCIPAÇÃO E INTERAÇÃO AMBIENTAL

4.1 VISÃO DE COMO DEVE SER A EDUCAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA AOS OLHOS DA CONSTITUIÇÃO E DE COMO SE APRESENTA

A Constituição Federal de 1988 passa a reconhecer a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (CF Art. 231), faz-se necessário mencionar o direito citado no mesmo artigo “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” Torna-se evidente que sem Terras, não seria possível ter uma vida com dignidade, onde sua forma de organização social seja vivida livremente, mantendo seus costumes, tradições, falando sua língua e tendo a liberdade de viver suas crenças.

Keim (2017) salienta os Princípios eco- vitais como as Necessidades de uma pessoa por uma vida com ética e dignidade: Alimento com dignidade; Abrigo com dignidade; Ocupação com dignidade; Afeto com dignidade; Partilha com dignidade; Cuidado com dignidade; Espiritualidade com dignidade. Sendo assim, as reflexões apresentadas, reforçam a importância de se ter uma terra onde possam criar seus filhos e educá-los dentro das concepções de vida Guarani.

Através dos pressupostos da Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional (LDB), Art. 78 e 79 (Brasil, 1996) estabelece há mais de 20 anos, processo esse que ainda está caminhando, que a Educação para o Indígena seria bilíngue e intercultural e que proporcionasse:

- A recuperação de suas memórias históricas;
- A reafirmação de suas identidades étnicas;
- A valorização de suas línguas e ciências;
- Fortalecer as práticas sócio- culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; (observar-se o estado entrando na comunidade)
- Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Desde 2009 vem acontecendo a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena CONEEI, em várias regiões do país e mobilizou milhares de pessoas como representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do Poder Público, com o intuito, dentre tantos pontos tratados, (Brasil, 2014, p. 15) de avaliar “a educação escolar oferecidas aos povos indígenas ou praticadas por eles em todas as regiões do Brasil,” assim como “a proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.”

Dentre 355 Conferências realizadas (Brasil, 2014, p.114), algumas das reivindicações mais registradas foram:

- Afirmação/resgate da identidade cultural;
- Revitalização/resgate/preservação da língua materna;
- Defender e conquistar direitos diferenciados;
- Ter uma educação diferenciada.

Os dados apresentados causam reflexão de como é vista a educação para o indígena no país e quais mudanças foram realizadas nos últimos 25 anos após a Constituição de 1988 e 18 anos após a LDB de 1996, é como se parasse no tempo, ou, como se fosse programado para todos os anos abordarem os mesmos temas, sem que houvesse mudanças. A afirmação, preservação da língua e educação diferenciada estão longe de se fazer valer na educação para os indígenas, daí a reivindicação desses direitos.

Avaliando algumas das propostas apresentadas por alguns povos, dentre tantos que participaram da CONEEI em 2009, temos na Terra Indígena do Xingu (Brasil, 2014, p. 55), a reunião de 12 povos indígenas de diferentes etnias (*Awetí, Ikpeng, Kamaiurá, Kawaiwete, Ksêdjê, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Nafukua, Trumai, Waurá e Yudjá*), torna-se evidente a falta de um sistema próprio de educação para o indígena e eles apresentam como uma das propostas a criação desse sistema com normas e diretrizes elaboradas a partir da diversidade e realidade dos povos indígenas do Xingu. Solicitam que os sistemas reconheçam e garantam uma educação diferenciada e específica.

À medida que as Conferências foram sendo realizadas em diferentes estados brasileiros, a necessidade de se criar políticas educacionais indígenas, “e promover processos próprios de ensino e aprendizagem nas práticas pedagógicas das escolas indígenas”, foram solicitadas por diferentes etnias, entre elas, 18 povos

que estavam na Conferência em Tocantins, Goiás e Maranhão nos dias 16 a 20 de junho de 2009: (Apaniekrá, Apinajé, Guajajara, Gavião, Guarani Mbya, Kaapor, Karajá, Karajá da Aruanã, Karajá Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Krenjê, Krepumkatejê, Krikati, Javaé, Ramkokamekrá, Tapuia, Xerente).

Dentre todas as solicitações, uma delas torna-se evidente quando exigem que os anciões indígenas “sejam formadores na formação inicial e continuada dos professores indígenas, visto que são as “[...] bibliotecas vivas” dos povos indígenas, sendo valorizados e reconhecidos no processo educacional indígena”. (BRASIL 2014, p. 57, 58). Essas reivindicações foram feitas há 10 anos atrás e a situação continua do mesmo jeito, a pedagogia indígena continua não sendo valorizada e sua contribuição ainda é pouca.

Poucas coisas mudaram desde a constituição Federal de 1988, foram criadas leis, decretos, resoluções que amparam a educação para o indígena, as quais ou não se tem sido cumpridas ou são cumpridas somente algumas partes. Desde a primeira Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) em 2009, aconteceram pouquíssimas mudanças, a segunda CONEEI teve início em 2016 com as conferências locais e sua conclusão ocorreu em 2018 na expectativa de que ocorra mudanças na educação para o indígena. As alterações sugestionadas e as melhorias apresentadas, não saem do papel, é um trabalho em vão.

O Decreto Presidencial nº 26/81 (1991), transfere da Fundação Nacional do Índio- FUNAI para o Ministério da Educação a responsabilidade de garantir aos povos indígenas, o direito à educação em todos os níveis e modalidades de ensino tendo as ações “desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação”.

A constituição de 1988 quebra o modelo integracionista que vigorava há séculos na educação para o indígena e traz consigo o Artigo 210, onde no 2º Parágrafo afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. (BRASIL, 1988, p. 124).

Para que se faça valer um ensino com processos próprios de aprendizagem, seriam necessários materiais elaborados especificamente para os Guarani e que os professores Guarani ensinassem aos professores da cidade a maneira de compartilhar seus conhecimentos, tendo esse foco nas formações de professores.

Não é possível encontrar livros didáticos voltados para a cultura e nem fazendo uso da oralidade como metodologia, salvo alguns livros de histórias.

A língua Guarani deve ser respeitada, pois é a língua materna e deve ser usada tanto quanto o português. A única forma de se opor, concretamente, ao desaparecimento de uma língua indígena é fazer frente, deliberadamente, à perda de espaços para a língua portuguesa, garantindo (ou criando), para a língua indígena, funções e usos sociais relevantes e prestigiados. Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes, e, possivelmente, umas das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena frente às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma política indigenista de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

Referindo-se às antigas missões, Bartolomeu Meliá resume de forma simples os ataques à alteridade e às diferenças: “imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas”. (Meliá, 1999, p. 14). Dentro desse contexto é fácil identificar a semelhança existente entre o passado e o presente e que pouco mudou, um modelo determinado como conquista de educação escolar indígena, como progresso, mas que continua a fragmentar e atomizar a ação pedagógica. (MELIÁ, 1999, p.14).

Na Convenção 169 de 1989 da Organização Internacional do Trabalho OIT, o Art. 27 cita que os programas educacionais deverão ser “desenvolvidos e aplicados” juntamente com a comunidade de forma que atenda suas necessidades “e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais”, também o direito de “criarem suas próprias instituições e meios de educação”; a Portaria Interministerial 559 (1991) defende que entre os povos tradicionais haja respeito e fortalecimento de “seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem” e reconhecimento de suas “organizações sociais”.

A Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007 em seu Art. 13 defende que os povos indígenas têm o direito de “revitalizar, utilizar, desenvolver e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosofias, sistemas de escrita e literaturas”, no Art. 14 “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e

instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem”.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas RCNEI, é um importantíssimo documento, apesar de não ter sido atualizado desde 1998, ele esclarece e incentiva a “pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos”, traz consigo materiais para professores e gestores, além das experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores indígenas.

A Resolução nº 3/99 oferece diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e em seu Art. 2º, parágrafo IV afirma que deve ter a organização escolar própria; no Art. 3º deve ser considerada a “participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão”, levando em conta, dentre outras coisas, suas práticas sócio- culturais e religiosas e “suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem”. O Art. 5º no parágrafo IV diz que o projeto pedagógico próprio terá como suporte “os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena”.

O Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena, refere-se aos territórios etnoeducacionais além de outras consecuições, cita o desenvolvimento “de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”, reconhece ao ensino para o indígena “a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue”, também o ensino ministrado em sua língua materna e organização escolar própria.

A Resolução nº 5, de 2012 Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, trata de diversos temas como Currículo, Avaliação, Formação de professores dentre outros, no Art. 8º ao ofertar Educação Infantil “promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade”, “considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças”, “os projetos político-pedagógicos devem estar relacionados com os modos de bem viver [...], tendo como alicerce os princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização

comunitária e territorialidade”, deve ser construído com a comunidade indígena de forma “autônoma e coletiva”, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes, deve contemplar a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, “o currículo deve ser flexível e ter reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação”, as metodologias didáticas e pedagógicas devem atender as especificidades de aprendizagem de acordo com os “modos próprios de transmissão do saber indígena”.

Todas essas resoluções, decretos e leis, são substanciais quando observamos no papel, o que passa a ser um pouco diferente, quando analisadas nas práticas educativas, a educação para o indígena ainda está longe de ser considerada o modelo ideal de educação que esses povos merecem.

Mudanças precisam ser realizadas e uma das primeiras iniciativas é deixar com que a comunidade indígena contribua com a educação que será ofertada. O envolvimento da comunidade, possibilita não só oferecer os saberes tradicionais e qual o caminho que a educação para o indígena deve seguir para que se assemelhe e respeite o modo de vida indígena, mas também para que acompanhe a ação pedagógica da escola para que não sobressaia acima de tudo a visão de escola que a sociedade não indígena apresenta. O acompanhamento, a participação e o envolvimento da comunidade indígena na escola possibilitará uma prática docente. Segundo Freire (2016, p. 28), não apenas deve ensinar conteúdos, mas ensinar a pensar certo, reforçar a “capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” valorizar a identidade cultural e os saberes dos educandos que foram socialmente construídos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 96-97) expressam que “a educação para o indígena, deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem [...]”. Fazer com que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja um instrumento eficaz aos professores não índios, e que possibilite atuar de forma mais semelhante à pedagogia indígena do que a forma de ensinar ocidental e que permita um trabalho com respeito à cultura e tradições desses povos, de forma flexível e específica com o modo de ensinar e pensar, envolvendo toda comunidade. Uma escola em que os educandos exercitem o direito de ser sujeitos às suas próprias

identidades. (FREIRE, 2014, p. 41). Esse é o modelo que mais poderá se aproximar de uma educação com dignidade e respeito ao modo de vida indígena.

O artigo 23 da LDB trata da diversidade afirma que “A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não-seriados com base na idade” [...], priorizando suas próprias particularidades. Também no artigo 26 (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), relacionado ao currículo diz: “devem ter base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

Falar de educação para o indígena requer lembrar da importância de se ter um currículo próprio e específico, materiais escritos em língua indígena, professores indígenas atuando dentro da escola. Para que essas tarefas possam ser levadas a cabo, é preciso um ambiente plural e intenso de discussão e reflexão sobre os significados embutidos na expressão “uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade”, de modo que tal expressão seja utilizada, não como um mero jargão da área, mas, sim, para descrever quais devem ser, de fato, seus reais atributos. (RCNEI, 1998 p.13).

4.2 VISÃO DA ESCOLA PARA O POVO GUARANI

Ao contrário do que muitos pensam, a escola tem sim uma importância significativa para os povos indígenas, mesmo sendo diferente das expectativas esperadas pela comunidade não indígena. Dentre 355 Conferências realizadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, I CONNEI (2009, p.114) foi relacionado concepções de modelo de educação para o indígena pelas próprias comunidades indígenas como:

- Formar líderes para lutar pelos direitos e interesses indígenas.
- Afirmção/resgate da identidade cultural.
- Acesso aos conhecimentos seculares

Esses foram os itens mais citados e justificam o porquê de aceitarem a escola na aldeia. A educação para o indígena deve refletir o nhandereko, o jeito de

ser guarani específico da comunidade onde está localizada. Para isso a educação para o indígena precisa ser organizada de acordo com as especificidades e contexto de cada aldeia, pois cada local tem seu jeito próprio de viver e se organizar, mesmo que sejam aldeias que pertençam à mesma etnia, sendo assim, o que, como e quando será promovido pela instituição escolar depende muito do contexto em que ela está inserida. Deve atender às pretensões de cada povo, respeitando sua língua, suas tradições, seu modo de viver, deve atender seus costumes através de um calendário diferenciado, as ações pedagógicas devem se assemelhar ao modelo indígena pois também é uma escola comunitária. Deve inserir os mais velhos para que compartilhem com a geração mais nova suas experiências, pensamentos e práticas religiosas.

Para esse povo originário, os mais velhos são os sábios e possuidores de grande conhecimento, com essa visão esperam que dentro da escola aconteça uma articulação entre “os conhecimentos tradicionais dos mais velhos com a educação formal, para trabalhar temas como a afirmação cultural de cada povo, sua organização social, sua história e suas práticas culturais”. (BRASIL, 2014 p. 60).

Há anos a comunidade indígena reivindica o reconhecimento do sistema de ensino específico de educação para os indígenas e que os anciões sejam reconhecidos e valorizados como ocorre em sua cultura no âmbito educacional e que sejam os formadores dos professores indígenas. Autonomia em poder decidir seu calendário escolar dando ênfase às atividades culturais, aos rituais, época de plantio e colheita; conteúdos, práticas pedagógicas; participação dos artistas indígenas e parteiras na escola; autonomia na escolha do cardápio e dos alimentos, devem ser considerados para que esteja em conformidade com a cultura.

A idealização da educação para o indígena, para a comunidade, ainda está longe de se concretizar, mas permanece viva a luta e resistência para alcançar uma educação escolar que se iguale ou pelo menos se aproxime da educação adquirida por eles na convivência familiar e baseada em sua cosmovisão. Permanece assim, essa esperança porque, “uma educação sem esperança não é educação” (FREIRE, 1983 p.30)

O entendimento de escola, que para muitos se resume em conceito, tem uma perspectiva diferente para os Guarani, assim como para Freire (1979, p.111) quando ele relata que em lugar do professor, “com tradições fortemente doadoras, o coordenador de debate. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar do aluno,

com tradições passivas, o participante de grupo". Em lugar de pontuação e de programas alienados, programação compacta, "reduzida" e "codificada" em unidade de aprendizado.

A visão da educação para o indígena para esses povos originários é bem diferente da visão imposta pela sociedade onde tanto os pais quanto a escola são responsáveis por "transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições" (SANTO, 2008, p 14). Para os Guarani, a educação já é dada pela família, não é papel do professor educar, eles apenas esperam que seus filhos recebam informações seculares e o conhecimento da cultura da cidade.

Ainda hoje, algumas famílias indígenas não compreendem a escola e sua importância. Não entendem o porquê de seus filhos deixarem de ir para a roça plantar, colher, para ficar sentados em uma sala de aula escrevendo. A criança guarani é criada livre na natureza e desde pequena é ensinada a sempre estar com o seu povo. Mesmo aqueles que chegam a concluir uma faculdade, um mestrado, acabam voltando para suas origens. Eles crescem sabendo que sempre irão voltar. Há uma fidelidade muito grande e um desejo de poder ajudar os seus parentes.

Dionísio⁹ (2018), compartilha que o professor deve agradar a todos ou a ninguém, precisa ser um formador de opiniões, o professor é aluno, "na minha cultura eu sou aluno, convivo com as crianças e a comunidade", ele relata que o professor não índio tem a responsabilidade de orientar o aluno de como viver na cidade, "conhecer o mundo diferente", e também "não tentar mudar por causa deles, isso poderá levar a essência de vocês." Dionísio compartilhou seus pensamentos ao dizer: "eu posso ensinar o que eu sou, eu posso ensinar o que eu sei, mas o que eu sou não posso mudar."

Juliana Kerexu, liderança feminina e professora indígena, explica que o professor deve ter paciência e amor, deve se preocupar com o aluno e procurar saber se ele está bem, "deve ser pai, mãe, amigo, médico, tem que ser tudo na escola," a educação escolar indígena deve andar dentro do âmbito familiar, deve procurar saber o que os pais esperam da escola. O professor da cidade deve buscar uma ponte entre as duas culturas, "deve estar ao lado do aluno para ele seguir seu

⁹ Dionísio Rodrigues é Cacique na Aldeia Pindoty e professor de Guarani.

próprio caminho, dar oportunidade para ele ser o que quiser, [...] eu aprendo com eles e eles aprendem comigo.”

A escola Guarani para o Guarani deve ser um local de aprendizagem constante e troca de saberes entre professores e alunos. Kerexu (2018) fala que o professor não impõe nada ao aluno, deve existir um respeito. “O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 2016, p.58).

Dionísio, Cacique e também professor da Escola Indígena explica que o termo “professor indígena” não existe, foi um termo criado pelos não índio. Na aldeia quem ensina são os pais. Eles são os apoiadores dos conhecimentos já transmitidos, o conhecimento é ilimitado.

Quando um novo professor é contratado ele precisa conhecer e respeitar a cultura. Não adianta ele ter todo o conhecimento e querer impor seu modo de pensar na aldeia, explica Dionísio, e comenta que “o professor tem que estar apto para ensinar de acordo com a maneira de cada família ensina seus filhos”. Ele deve compreender que “alguns alunos são mais fáceis, outros mais difíceis, algumas famílias ensinam mais, outras menos”. “A escola não pode ser comparada com educadora, não podemos falar que a escola vai educar e ensinar a viver. [...] Ensinar e educar são diferentes na cultura Guarani”. (DIONÍSIO, 2018).

Juliana Kerexu explica que “O aluno precisa aprender a questionar, se não tiverem isso se torna uma maneira abstrata de ensinar”. O papel do professor é fundamental para o caminhar do aluno, pois ele deve criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento. (FREIRE, 2016, p.47). O professor e a escola devem instigar a curiosidade o aluno e ajudar o educando assumir o “papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de recebedor da que lhe seja transferida pelo professor”. *Ibid.*, p.121. “Quando pedimos para os alunos escutarem, o professor também precisa sentar e ouvir o aluno e se não acontece essa troca acaba existindo uma opressão”. (JULIANA KEREXU). Freire aponta que escutar vai além do que se ouve, “escutar no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. (FREIRE, 2016, p.117).

Juliana Kerexu, defende que “o professor precisa ter a sensibilidade de perceber o aluno como alguém dentro de contextos históricos e ser flexível em suas

aulas, quando apresentar seu método de ensino”. Freire fala sobre a articulação que o professor poderá fazer entre os “saberes curriculares” e os saberes advindos de suas experiências sociais. (FREIRE, 2016, p. 32). “O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião. E isso com tal firmeza e força, que desafia as explicações simplistas”. (MELIÁ, 1979, p. 2).

4.3 PEDAGOGIA GUARANI EMANCIPATÓRIA

O “Bem Viver” além de estar presente em todos os momentos e contextos da vida dessa comunidade originária, também ecoa através dos professores guarani, quando dão aulas na escola localizada na aldeia e que é organizada segundo parâmetros do Estado. Assim, a autora Renata Gehardt traz para esse texto sua percepção alcançada como pedagoga na Escola Estadual Indígena Pindoty situada na Ilha da Cotinga no município de Paranaguá Paraná. A experiência no território indígena se constituiu com o propósito de despertar uma consciência crítica, que é aquela que “permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite” (OLIVEIRA & CARVALHO, 2007, p. 3). Esta consciência crítica possibilita conhecer os saberes ancestrais desse povo, para desnaturalizar estereótipos formados pela história contada e advinda da colonização, além de compreender aspectos individuais e coletivos em nossas vidas, que poderiam ser melhorados em busca de um viver mais humano.

Essa situação de fazermos parte de uma sociedade onde há desigualdade em diferentes níveis de intensidade, proporciona a ausência de oportunidades e cria concepções erradas acerca de tudo e de todos. É comum algumas pessoas pensarem que, através da fase da adolescência, fica claro as diferenças e níveis de desigualdades, o que é um engano pois, a desigualdade começa na socialização das crianças, que obedece a um princípio de estereótipos nas atividades que vai, pouco a pouco, amadurecendo diferenças psicológicas. (FREIRE et al., 1980, p. 62). Teixeira (2006, p.108) ressalta nossa sociedade com pais assoberbados e sem tempo para dedicar aos seus filhos.

Com tantos compromissos e uma vida agitada, como desculpas usadas pelos pais, como justificativa pela negligência na idade pré-escolar, onde deveria ser

a família o núcleo e centro de toda socialização e toda a base de exemplos e ensinamentos. A Constituição Federal, em seu artigo 227, atribui à família o dever de educar, bem como o dever de convivência e o respeito à dignidade dos filhos. O artigo 229 da Constituição Federal, também atribui aos pais o dever de assistir, criar e educar os filhos. Ademais, a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do adolescente (ECA), revela a existência de deveres intrínsecos ao poder familiar, depositando aos pais obrigações não somente do ponto de vista material, mas especialmente afetivas morais e psíquicas. Resta-nos concluir que nem sempre acontece dessa forma com as famílias da nossa sociedade, ou não há essa intervenção, ou se há, acabam reproduzindo estereótipos onde a desigualdade começa a florescer como uma sementinha plantada e cuidada para que cresça progressivamente.

Ackerman (1986, p. 17) comenta trinta anos atrás que houve uma alteração na “configuração da vida familiar e tem abalado os padrões estabelecidos de Indivíduo, Família e Sociedade.” Tem acontecido uma redução significativa do espaço ocorrendo a “intimidade forçada entre as pessoas vivendo em culturas em conflito exigem um novo entendimento, uma nova visão das relações do homem com o homem e do homem com a sociedade.”

O primeiro contato que indivíduo tem com a educação, é dentro dos laços familiares, onde normalmente é cuidado, ensinado e amado. A família poderá propiciar o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. Quando a criança passa a frequentar uma instituição escolar esse trabalho deve ter continuidade por ambas as partes, porém em muitos casos, a família transfere essa responsabilidade para a escola, deduzindo que ela é responsável por todo desenvolvimento e aprendizagem do seu filho, coisa que não acontece em uma comunidade indígena, cabendo à família a responsabilidade de transmitir conhecimento e educar para a vida. Entre as famílias Guarani, essa responsabilidade não é transferível, é a família a responsável por todos os ensinamentos.

Desde pequenas, as crianças *Kyringue* Guarani são respeitadas e consideradas sagradas dentro de uma aldeia *tekoa*, elas são delicadas, amorosas, amigas, discretas e curiosas, querem aprender e interagir. Adoram conhecer o mundo que as cerca, mesmo que seja através de livros ou histórias contadas. Trazem consigo uma bagagem de conhecimento que são transmitidos pelos familiares e pelos mais velhos da aldeia, sua filosofia, seu modo de pensar sobre si mesma, sobre o mundo e aqueles que nele habitam, são ensinadas a respeitarem

as pessoas, a natureza e todo ser vivente. As crianças Guarani são amadas por seus familiares e aprendem a dividir e compartilhar, além de princípios, valores e histórias dos seus antepassados. Aprendem a respeitar os outros, não julgar e não se achar melhor do que as outras pessoas. Quando um filho fica rebelde, são contadas histórias que aconteceram e conversado sobre o que poderá acontecer com ele, passado e futuro se entrelaçam, prevenindo-o, é dessa forma que são educados. (JULIANA KEREXU). O conhecimento sagrado é transmitido aos filhos através dos rituais religiosos e da oralidade.

Bartolomeu Meliá (1979, p. 52) de acordo com suas pesquisas apresentou a diferença existente na educação indígena e na educação para o indígena, defendendo que: enquanto a educação indígena está voltada para uma educação continuada, a educação para o indígena pretende estabelecer a descontinuidade e ruptura com a bagagem de saberes do aluno.

Durante a escrita dessa dissertação será usado o termo “educação para o indígena” fazendo referência à educação escolar.

Dentro da síntese sobre as faixas etárias na educação indígena, Meliá (1979) observou o seguinte: na primeira infância a criança é cuidada pela mãe e seus laços são fortes, tendo um relacionamento intenso; na segunda infância “apresenta duas etapas a imitação da vida do adulto pelo jogo e imitação pelo trabalho participado. A criança indígena faz em miniatura o que o adulto faz”. Também dentro dessa faixa etária “aprende as atividades sociais rotineiras, participa da divisão social do trabalho e adquire as habilidades de usar e fazer instrumentos e utensílios de seu trabalho”;

Na fase que para nós seria a puberdade e adolescência, para essa comunidade tradicional seria a transição da criança para a fase adulta, nessa fase a mulher passa por uma iniciação “[...] relacionada com a primeira menstruação” e na adolescência, o que para eles já é a fase adulta, os rapazes passam a ajudar “em serviços para rituais, em ofícios pesados, como ser canoeiro ou carregador. Ao mesmo tempo o adolescente mostra a capacidade de viver por si e assumir a responsabilidade da futura família.”

Para os Guarani a partir da primeira menstruação para as meninas e a partir da mudança da voz para os meninos, já são considerados adultos, podendo assim, constituir família, se for do desejo deles. “Alguns se orientam ou são orientados para a chefia política ou religiosa.” A idade mais velha é muito valorizada e respeitada,

“[...] os velhos são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação.” Até mesmo a morte possui um “valor educativo dentro de uma sociedade indígena [...]” (MELIÁ, 1979, p. 14).

Cada família tem autonomia de criar seus filhos conforme sua escolha. Cada um tem a visão do que é melhor para si e para sua família, mas dentro da casa de reza, o Pajé vai saber através de “Nhanderu” (Deus), o que a pessoa precisa fazer para melhorar e dará conselhos, porém a pessoa tem a escolha de seguir ou não o que lhe for dito. (JULIANA KEREXU).

A vida na aldeia é comunitária e a educação de cada pessoa é do interesse de todos “[...] o índio está educado para o prazer de viver” e que o seu “tempo de cultura”, dedicado a rituais, jogo ou simples gracejos, é mais extenso e intenso do que aqueles das sociedades modernas que trabalha para comer. O índio trabalha para viver. (MELIÁ, 1979, p. 10). A “cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante.” *Ibid.* p.10.

A convivência e a aprendizagem na comunidade guarani, é de forma transdisciplinar: dentro da sua cosmovisão, como se reconhecem, como se tratam, como veem a natureza, a visão que possuem do mundo e de todo ser vivente, tudo dentro de uma coletividade, propiciando um viver anticolonizador. Para eles todos estão em processo de aprendizagem constante. Não tem um momento específico para seus filhos aprenderem, isso ocorre a todo instante: quando brincam estão aprendendo, quando vão à floresta caçar, buscar taquara, quando vão plantar, pescar, ou fazer qualquer outra coisa estão aprendendo. Na aldeia os educadores “tem materiais e instrumentos! tem toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão.” *Ibid.* p. 8.

Sobre a transdisciplinaridade, Nicolescu (2018) faz menção a Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch e outros pesquisadores que adotaram esse termo para fugir da divisão e unificação entre as disciplinas, buscando uma “transgressão das fronteiras”, essa que além de impor limites impedindo o avanço a novos caminhos provoca conflitos subjetivos e impede os pesquisadores de se tornarem “resgatadores da esperança”.

Fazendo uma analogia com o modelo de ensino, Freire (2000) explica que esses limites tornam a educação alienante, e a transdisciplinaridade, portanto, entra aqui como a educação para a transformação e o sujeito não é apenas objeto da

história, mas sujeito. Em seus estudos (Keim, 2017) ressalta que “por ser TRANS significa que vai além de, e significa estar acima e à frente”, portanto nessa ótica a “transdisciplinaridade se organiza em uma perspectiva de Emancipação da Vida, mediada pela educação”, surgindo uma reflexão de como conseguem manter durante séculos sua cultura de forma tão viva e enraizada em seu ser, sobrevivendo a toda barbárie imposta desde a colonização, sociedade essa que priva-os de viver com dignidade, desde possuir o território conivente para suas necessidades vitais, quanto a ter uma educação para o indígena que atenda os anseios da comunidade indígena.

A pedagogia Freiriana se assemelha a pedagogia Guarani, ambas visam reconhecer e respeitar a pessoas como elas são, buscando altruísmo tanto na maneira de ensinar como na maneira de aprender. Freire escreve: “Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo”. Ambas envolvem interação ambiental e precisa “estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador”. (FREIRE 2000, p.31).

A educação indígena é um processo, e “deve ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais”. A educação indígena é libertadora e emancipatória, “a educação indígena permite, de fato, um alto grau de espontaneidade, que facilita a realização dos indivíduos dentro de uma margem de muita liberdade”. (MELIÁ, 1979, ps.10-11).

4.4 EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA NA PERSPECTIVA DA LIBERTAÇÃO PARA A EMANCIPAÇÃO

A educação para o indígena que é oferecida, precisa estar fundamentada na pedagogia indígena e lhes permitir que “continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.” (MELIÁ, 1999, p.11).

Conhecer o contexto em que o aluno está inserido como: família, crenças, condições de vida, responsabilidades que desenvolve em casa e na comunidade, e formas de socialização, assim se tornará possível obter alguns parâmetros do desenvolvimento do aluno e do processo de organização psíquica, onde facilitará o

planejamento de intervenções que promovam o aprendizado e auxiliem nos desafios que surgirão, além de contribuir com novos saberes para a educação indígena.

A educação para Freire tem um valor significativo, possibilita a libertação. O educador que possui a visão de libertar, de buscar a autonomia do educando, utiliza em sua pedagogia instrumentos como a dialogicidade, a pesquisa, o respeito pelos saberes do educando, a criticidade, a aceitação do novo sem nenhum tipo de preconceito, o reconhecimento da identidade cultural, a autonomia, o saber escutar, saber que educação é uma forma de intervenção no mundo, convicção de que mudança é possível, dentre outros. (FREIRE, 2016).

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 2016, p.58). A autonomia é um princípio fundamental na constituição do sujeito, já que quando é capaz de fazer uso correto de seu pensamento poderá libertá-lo. [...] “Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.” (ADORNO, 2012, p. 151). Adorno sugere ampliar a visão de emancipação para toda sociedade. A heteronomia da sociedade dificulta a autonomia e favorece a barbárie.

Freire enfatiza que na docência, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, *Ibid.*, p. 24, aquele que está ensinando aprende e o que está aprendendo ensina ao mesmo tempo, “não há docência sem discência.” *Ibid.*, p. 25. Para os Guarani a aprendizagem é constante e dura a vida toda, aquele que ensina também está aprendendo, é uma troca de saberes e experiências. O cacique Dionísio afirma: “o professor aqui também é aluno.”

A pedagogia Guarani é uma pedagogia sem autoritarismo, longe de ser bancária, a aprendizagem é individual, cada um assimila o que lhe convém, há liberdade, respeito, nenhum preconceito. A educação bancária é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação.” (FREIRE, 2013, p. 82). Esse tipo de educação não estimula o educando, não cria possibilidades, apenas o ensina a reproduzir o que lhe é passado, somente reproduz suas ações, não há transformações. A cacique Juliana Kerexu, fala que “o professor deve sempre estar ao lado do aluno para ele

poder estar seguindo seu próprio caminho e dar oportunidade para ser o que ele quiser.”

O professor Guarani, seja ele a família ou alguém da comunidade ensina criticidade, autonomia, esperança, generosidade, saber escutar, enfim, todas essas características são citadas por Freire e já estão presentes entre os Guarani há séculos, é a base de sua pedagogia, essa que não ensina somente os conteúdos, mas ensina a pensar certo. (FREIRE, 2016. p. 28).

Ensinar e viver o que se ensina é muito comum nas comunidades guarani, o professor guarani não cumpre seu papel somente na escola, ele o mantém através do exemplo durante todo o tempo na aldeia. Freire (2016, p.35) declara que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”.

É dever do professor, compreender a criança e colaborar para que ocorra uma mudança na sua estrutura cognitiva. Piaget, (1988, p.11), ressalta a importância de “[...] dar toda ênfase às atividades que favoreçam a espontaneidade da criança”. Para Freire (1988, p.43-44) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Vygotsky (1991, p. 57) defende que o pensamento nasce na esfera da motivação, que inclui o afeto, emoção, impulsos, interesses, inclinações e necessidades. Ressalta ainda que as emoções passam por transformações.

O professor deve desenvolver meios que possibilitem a aprendizagem. Menezes, (2008, p. 71), o saber do povo Guarani “Torna-se conhecimento, ou o conhecer transforma-se em sabedoria quando este aprende a arte de compartilhar as experiências, os sentimentos. A reflexão é o ato de expressar e de escutar as emoções por meio dos sentidos”.

O sentimento está muito enraizado dentro da oralidade Mbya Guarani, eles sentem com o coração e aprendem através dessa sensibilidade. A conversa, os contos, as histórias transmitidas de geração em geração trazem muitos sentimentos para suas vidas, resultando em uma sabedoria que há séculos está presente em sua cultura. É algo muito rico, uma herança muito valiosa e deve se espalhar pelas salas de aula.

Dionísio (2018) explica que “a pedagogia Guarani é oral, através da observação, desde pequeno é preparado para usar a memória”. O guarani deve “viver em oralidade e dentro da memória manter sua cultura viva”. Ele comenta que

o povo guarani não olha no rosto, eles aprendem ouvindo, somente a liderança aprende olhar, devido as reuniões, é um conflito de conhecimento.

Em seus estudos sobre os índios Tupinambá, Florestan Fernandes (1989) ressalta a importância da oralidade para as comunidades indígenas e escreve que “recordavam-se de ocorrências passadas há 120, 140, e até 160 anos”, lembravam-se de detalhes, estratégias e era um poderoso meio de rememoração do passado. Freire (2014, p.59) afirma que “as línguas orais são tão concretas que viram corporais.

A Instituição educacional, deve apresentar aos professores propostas de “ações transformadoras”, a fim de ter os olhares voltados para a educação para o “indígena”, como registrado na Constituição Federal, capítulo VII, artigo 231, mesmo que muitas vezes não se faça valer, vemos citado no final do parágrafo: “[...] proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Desenvolvendo uma análise a esse respeito, o resultado alcançado é que o maior bem para um indígena é a sua família, sua terra, amigos, a natureza e tudo que foi criado por Nhanderu (Deus), seus saberes e sua herança cultural. Vemos assim a responsabilidade que todos devem ter ao buscar proporcionar essa “proteção”, principalmente dentro das práticas pedagógicas. Tendo como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), a criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas [...] (Brasil, 1998, p.21).

A valorização dos saberes indígenas e a visão de vida trazida por eles facilitará ao professor, desenvolver suas atividades de maneira mais eficaz, atingindo o ponto central que se pretende alcançar com suas práticas. As trocas de saberes serão recíprocas e a aprendizagem será uma consequência dessa relação.

Na vida indígena o que se vê nas coisas mais simples é esta alegria de viver, esta vontade de beleza expressa de mil modos, por gente comum, que tem um contentamento que entre nós só é dado ao artista criador ou ao apreciador mais sofisticado das nossas altas artes inacessíveis ao homem comum. Lá, a criatividade está generalizada (RIBEIRO, 2008, p. 66).

O professor Guarani é responsável pelo ambiente criado em sala de aula, digamos que ele é o termômetro, aquele que controla a temperatura do ambiente, que torna o lugar agradável, caloroso, prazeroso de se estar, que desperta o desejo de aprender, onde o coletivo está presente e a imaginação flui, onde a criança sabe

seu lugar no mundo e sua importância, pois ela é valorizada constantemente e é reconhecida pelo que ela é e pelas suas produções diárias. Há estímulos, há coletividade, imaginação, sonhos, idealizações, não há somente o professor que pensa saber tudo, conhecer tudo e esquece que todos nós estamos no processo de aprendizagem e estaremos sempre. “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2016, p. 25). É dessa forma que acontece a Pedagogia Indígena.

Outro saber necessário é que na cultura guarani, eles não programam o depois, vivem apenas o hoje e as coisas acontecem naturalmente, vão fazendo de acordo com a necessidade, não estipulam compromissos para o amanhã. Não existe a individualização, competição, classificação de melhor e pior aluno, os quais geram a desigualdade, isso não condiz com uma educação indígena, pois dentro da família e na comunidade recebem uma educação comunitária, ninguém é superior ou inferior ao outro, são apenas diferentes.

A educação para o indígena não deveria estar tão distante da educação indígena, à qual já estão acostumados receber em suas casas na aldeia. A educação para o indígena ofertada, deve ser “Uma educação que permita, vivendo e aprendendo, saber por que se vive e por que se aprende” (FREIRE et al., 1980, p. 127)

Quando se fala em educação para o indígena, torna-se fácil reconhecer a importância de professores indígenas dentro desse contexto, mas somente ser índio não resolve todas as questões, faz-se necessário que o ensino e a instituição educacional, se comprometa de forma mais ampla com a valorização cultural.

A maneira com que os alunos vão assimilar o que será dado tem muito a ver com a forma que é transmitida. As crianças indígenas quando vem para a escola, chegam aos poucos, em silêncio e de forma tímida. Algumas entram em sala de aula se o professor já estiver esperando e outras ficam aguardando chamá-las. Sentam em silêncio esperando o que o professor vai ensinar. Sentem prazer em uma aula diferente, dinâmica. Aulas de artesanatos, pinturas com grafismos indígenas, brincadeiras, leitura em livros coloridos. Aprendem muito na oralidade, pois é algo que já vem com a sua cultura. Cada qual com sua habilidade, desenho, pintura, poesia, música, teatro, somente esperando a oportunidade de se desenvolver.

Mostrar a direção para os alunos é participar desse crescimento, é fazer parte de uma parcela da história de suas vidas e que está sendo escrita no momento

em que começam a frequentar a escola. Quando o professor da cidade busca novas metodologias em sala de aula, ele deixa o bom (que é aquilo que ele já sabe) pelo excelente. Pois não é somente o aluno que sai ganhando, o maior afortunado será ele próprio.

Para que una escuela indígena no sea un motivo de trastorno de la vida indígena y el centro de contínuos conflictos, esta escuela debe realmente ser de la comunidad, pedida por la comunidad y asumida por la comunidad. Esta condición esencial, en la realidad es la que menos se cumple. Y es por ello por lo que la introducción de una escuela en una sociedad indígena hace parte de un proceso en el que con sinceridad y transparencia tanto la institución escolar como la comunidad no pueden falsear engañarse sobre sus motivos. Escuelas que se mantienen como simples comedores, o como el recurso para conseguir unos rubros de maestros que se repartirán, aunque sea indirectamente, entre algunos miembros de la comunidad, tienen poco futuro. La escuela no solo debería ser para indígenas, sino ella misma indígena. Esto significa que los recursos didáticos y pedagógicos de la mejor tradición escolar han sido adaptados a la cultura y modo de ser indígena. La escuela indígena tendrá siempre que ser específica y diferenciada. Si no está destinada a configurar el futuro de esse pueblo, tendrá tantas crisis cuantos días tiene el año. (MELIÁ, 1995, p.153).

Meliá enfatiza que a escola deve ser realmente da comunidade, pedida pela comunidade e assumida pela comunidade, essa visão torna possível uma educação para o indígena no modelo de sua existência.

Para Freire, (1996) “[...] Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. Torna-se importante compreender que o resultado alcançado nas práticas pedagógicas, dependem da preparação e conhecimento do professor a respeito de “quem” ele ensina e “como” ele ensina. Um dos atributos do professor guarani é estar familiarizado com o ambiente e as particularidades de seus alunos.

Meliá (1979, p. 9) assegura que o indígena “perpetua seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão de mundo, nas relações com os outros, na sua religião”. Os ensinamentos oferecidos pelos educadores guarani, proporciona que o indivíduo tenha sua personalidade própria não perdendo sua essência e que seja um bom Guarani. A pedagogia indígena educa o indivíduo para o prazer de viver, diferente da sociedade moderna onde o trabalhar se tornou algo crucial, sobrando pouco tempo para viver a vida. (Ibid., p. 10). Essa pedagogia não prepara o

indivíduo para uma experiência nova, mas sim, para se integrar no que já existe, no que já está pronto, sem perder sua individualidade e de realizar-se como pessoa contribuindo na coletividade. (FERNANDES, 1975, p. 38).

A educação indígena é uma educação para a coletividade, é ensinar e aprender cultura durante toda a vida e em todos os aspectos (MELIÁ, 1975, p. 12). Ele acrescenta que seria possível “considerar três etapas nesse processo educativo: a primeira seria a socialização [...], a segunda ritualização[...], uma terceira etapa que vem a ser a historização [...]”. (Ibid., 14). A socialização permite que o indivíduo seja incluído na maneira de viver, com os costumes e crenças da aldeia, possibilita a aprendizagem do viver em grupo dentro de regras que são passadas por seus antepassados por gerações.

A fase da ritualização agrega o indivíduo à religiosidade presente na aldeia. A religião guarani possibilita ter um local, como a casa de reza, que é especial e onde além de rituais, ocorre também instruções e ensinamentos dados como conselhos de vida. Tanto a socialização quanto a ritualização contribuem com ensinamentos tradicionais, no qual o indivíduo se envolve. A fase da historização permite que as inovações façam com que o indivíduo atue com suas “funções específicas, únicas e singulares dentro do próprio grupo”. Tanto o novo, quanto o tradicional se relacionam e toda inovação por mais inovadora que se apresente, “lança raízes no passado e se alimenta de potencialidade dinâmicas contidas nas tradições”.

O Quadro 1 foi construído por Florestan Fernandes (1975) e Bartolomeu Meliá (1979), retratando a diferença entre a educação indígena, aquela recebida na aldeia e a educação para o indígena, ou não indígena, trazida por pessoas de fora da aldeia. Nele é possível observar a pedagogia indígena e como ela se representa.

Neste quadro a pedagogia indígena é ofertada informalmente, a todo instante e de forma oral, a aprendizagem ocorre juntamente com a família, sem se separar, é ao ar livre, na casa de reza, durante a caçada, a pesca ou em casa ao redor do fogo, aprendem fazendo, participando. Todos na aldeia são educadores, não forçam, não impõem, apenas usam de persuasão. Cada indivíduo pode ser ele mesmo e desenvolver suas aptidões.

QUADRO 1- CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

Educação Indígena	Educação para o Indígena
Condições de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Educação Informal e assistemática • Transmissão oral • Rotina da vida diária • Inserção na família • Sem escola • Comunidade educativa • Valor da ação • Aprender fazendo • Valor do exemplo • Sacralização do saber • Persuasão • Formação da pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução formal e sistemática • Alfabetização e uso de livros • Provocação de situações de ensino artificiais • Deslocamento para a aula • Com escola • Especialistas da educação • Valor da memorização • “Aprender memorizando” • Valor da coisa aprendida • Secularização do conhecimento • Imposição • Adestramento para fazer coisas
Processos e meio de transmissão	
<ul style="list-style-type: none"> • Processo permanente durante toda a vida • Harmonia com o ciclo de vida • Gradação da educação conforme amadurecimento psicossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrução intensiva durante alguns anos • Sucessão de matérias que tem que ser estudada a saltos de uma para outra • Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Habilidade para a produção total dos próprios artefatos e instrumentos de trabalho • Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural • Integração correta na organização tribal • Aprofundamento nos conhecimentos das tradições religiosas 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipulação de tecnologia importada • Segmentação dos conhecimentos adquiridos • Adaptação dentro de um extrato ou classe da sociedade nacional • Conversão e catequese para uma nova religião
Funções sociais da educação	
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento das gerações • Preservação e valorização do saber tradicional, em vista a uma inovação coerente • Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> • Afastamento e mudança com respeito à vida dos velhos • Adaptação contínua às novidades, mesmo ainda não compreendida • Massificação do genérico

FONTE: Bartolomeu Meliá (1979).

A educação, oferta uma educação indígena distante do padrão ofertado como educação para o indígena. Ao invés de livros e modelos de Pedagogia Liberal, utilizam a oralidade e locais de aprendizagem que são comuns no dia a dia, estar junto da família, aprender pelo exemplo, persuasão, autonomia e compreender que a aprendizagem é para toda a vida são pontos essenciais nessa pedagogia.

A Pedagogia indígena apresenta uma educação em harmonia com o ciclo da vida e gradação conforme amadurecimento. Possuem a liberdade de desenvolverem habilidades para os artefatos, música e produção dos instrumentos de trabalho, além da vocação para a religiosidade e liderança. O saber tradicional é valorizado e preservado. O que interessa é a formação da pessoa que irá aprender fazendo e com as pequenas coisas do seu dia a dia. Tendo em vista as diferentes gerações residindo na aldeia, a pedagogia indígena oferece como ensino o respeito, paciência e admiração pelos mais velhos, os quais são valorizados e compartilham seus conhecimentos e suas experiências, o mesmo respeito e cuidado são transmitidos às crianças, que são estimuladas a serem criativas através de suas brincadeiras livres na natureza e aprendem através de seus acertos e erros a como viver.

A educação ocorre gradativamente e conforme o desenvolvimento psicossocial do indivíduo, a aprendizagem é para toda a vida, e se harmoniza com suas fazes, uma criança ainda pequena, aprende a montar uma “opy” (casa de reza) com os galhos e com as taquaras finas juntamente com alguém adulto, enquanto bem jovens vão ao mato buscar a matéria prima para a construção de uma “opy” ou uma casa e, na fase que para nós chamamos de adolescência e para os Guarani é a fase adulta, estão aptos a construir.

A pedagogia indígena oferece a preservação e valorização dos saberes tradicionais, mesmo com as mudanças ocorrendo constantemente aos arredores da aldeia. Meliá (1979, p. 53) afirma que a educação não indígena é para uma “sociedade em mudança” e a educação indígena é para uma “sociedade estável”. Os dois modos de educação, tem sua importância “o problema surge quando a educação para uma sociedade em mudanças é imposta a uma sociedade estável, sem apoiar e até debilitando as possibilidades de uma mudança coerente”.

4.5 O BEM VIVER E O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS

O ensino de Ciências Ambientais possibilita práxis pedagógicas voltadas para o contexto ambiental e questões socioambientais abordadas na atualidade, abrange aspectos referentes aos sistemas naturais, caracterização de impactos e introdução de uma cultura de sustentabilidade. Visa o trabalho em sala de aula, o desenvolvimento de atividades de campo, além de promover o conhecimento do meio ambiente e a utilização correta dos recursos naturais, voltados para uma sociedade sustentável e novas alternativas.

Os cursos na área de Ciências Ambientais foram criados recentemente. (Chagas, M. A. et al 2016, p 106). “Em 2011, a área de ciências ambientais foi reconhecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como grande área de conhecimento”. Referindo-se a temática ambiental, “a graduação em bacharelado em ciências ambientais é o mais novo (última década) e propõe formar profissionais capazes de formular e gerenciar políticas ambientais associadas ao desenvolvimento sustentável”. A interdisciplinaridade como “ponte de ligação de fronteiras de saberes” de forma a unir disciplinas de fundamentos das ciências sociais com as ciências naturais. *Ibid.*, p.106.

O curso de Ciências Ambientais reúne diversas áreas a serem estudadas e possibilita formar um sujeito inserido nesse contexto. O conhecimento científico não é visto como uma verdade absoluta, pois a ciência passa por constantes modificações, fazendo novas descobertas ao longo dos tempos, muitas verdades surgiram e ainda irão surgir.

O ensino de Ciências ambientais deve instigar novos meios e alternativas de ensino que conecte o aluno à natureza, deve possibilitar deixar de lado a memorização do livro e aulas ministradas através de métodos tradicionais. O ensino deve possibilitar ao aluno, saber aprender para que ele desenvolva autonomia, assim, poderá continuar aprendendo em qualquer momento e lugar em que esteja.

Dentro dessa área, o professor além de facilitador precisa ser um ouvinte que beneficie a construção do aluno, permitindo compreender os diferentes conceitos que os alunos desenvolveram mediante suas histórias de vida. A oralidade propicia através de conversas e discussões em grupos, interação, aprendizagem e uma troca de saberes. O aluno apresenta seus relatos de forma oral e também ouve,

podendo assim, reconstruir e organizar suas ideias, passando por uma reestruturação do conhecimento.

O uso da oralidade no ensino de ciências ambientais pode ser ampliado quando o professor atua como mediador e possibilita através de diferentes metodologias, facilitar o processo de ensino aprendizagem. As discussões apresentadas em aulas orais possibilitam o desenvolvimento cognitivo da pessoa. (Vygotzky, 2007, p.13). O professor além de facilitador precisa ser um ouvinte que beneficie a construção do aluno. A oralidade propicia através de conversas e discussões em grupos, interação, aprendizagem e uma troca de saberes. O aluno apresenta seus relatos de forma oral e também ouve, podendo assim, reconstruir e organizar suas ideias, passando por uma reestruturação do conhecimento.

DA TEORIA À PRÁTICA

O cacique Dionísio explica que cada família tem seu jeito de viver dentro da comunidade e isso acaba refletindo na escola. “O professor precisa se adequar às crianças”. É necessário que os Juruá¹⁰ possam se adequar à realidade da comunidade e não o contrário. A cacique Juliana Kerexu explica que o professor não deve ensinar as crianças Guarani a selecionar cores, disse que um dos meninos, não quis a cor rosa porque ele é menino e o rosa é de menina, “não existe essas diferenças de cor na cultura, não existe essa classificação”.

No início do ano letivo de 2019, três alunos deveriam frequentar o ensino médio, que só é ofertado nas escolas em Paranaguá. O cacique Dionísio explica que eles não iriam para a cidade estudar. Ele lembrou sua época de estudo na cidade e disse que “nem no intervalo eu descia devido ao barulho. Vale a pena lembrar que os Guarani são muito quietos e discretos e que só falam o necessário.

Em um passeio feito com a comunidade Guarani da Aldeia Pindoty em uma escola Estadual na cidade, que por sinal foram muito bem recebidos, os alunos Guarani ficaram perplexos com a quantidade de alunos nas salas de aula, mas o que mais causou impacto para eles foi o barulho, muitos saíram com dor de cabeça. Rosiane de 13 anos perguntou como os alunos aprendem com aquele barulho e todos falando ao mesmo tempo; Greicieli de 12 anos comentou que a escola parece

¹⁰ Juruá- essa palavra para os Guarani, significa aquele que não é índio.

um presídio e questionou como eles aprendem presos daquele jeito. Nota-se realidades muito diferentes.

No dia a dia na aldeia, além das brincadeiras, as crianças gostam muito de ler e se interessam muito pelas histórias, quando não compreendem alguma palavra, ou seja, não sabem o que significa (muitas palavras não existe em guarani), elas param a leitura e perguntam, para só então, continuar a ler.

Uma outra experiência vivida em uma das salas de aula na Escola Pindoty, relatada aqui, onde a aluna que já tinha terminado sua atividade e já tinha sido liberada, retorna para a sala de aula e começa a copiar o texto para sua amiga. Quando a professora pergunta o que ela está fazendo, ela responde que está ajudando, para que ela termine mais rápido. Percebemos que não há malícia e nem queria enganar a professora, apenas reproduziu um comportamento que já é próprio do seu cotidiano, ajudar o seu próximo e compartilhar tudo que tem, nesse caso, ela estava compartilhando seu conhecimento.

5 A FENOMENOLOGIA E O UNIVERSO SIMBÓLICO

5.1 A FENOMENOLOGIA SEGUNDO MERLEAU PONTY

A compreensão do ser que passa por muitos estímulos é vista por Merleau Ponty como fator importante a ser explorado. Através da percepção ele apresenta a estrutura do mundo, um novo olhar sobre o universo, com o fito de se perceber e dar um novo significado a tudo isso. Há uma grande ligação entre a relação do ser humano com o mundo, o qual deve ser compreendido, desvendado. A percepção é a nossa relação com tudo que há no mundo pois o mundo é aquilo que percebemos, somos seres históricos. A fenomenologia vai além de ser um método, ela é uma atitude entre o relacionamento do ser humano e o mundo e por ser um estudo do fenômeno, sua abrangência é de forma ilimitada.

Kashiwagi (2011), defende que a fenomenologia tem um importante papel que “é a abstração da realidade do objeto com base na redução fenomenológica, a qual afasta a tese natural do mundo e investiga como funciona e estrutura-se a consciência para, então, admitir um pressuposto”.

“A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência [...]”. e outras. (MERLEOU PONTY, 1999, p. 1). Existe uma questão temporal para a existência do homem e está de acordo com o tempo o qual ele vive, e isso influencia suas experiências, seus sentimentos, percepções e como ele vê o mundo. Desde o início de suas vidas, as pessoas são regidas pela percepção, o que com o tempo vai se perdendo e o pensamento elaborado e construído passa a ser utilizado. Merleau Ponty em seus estudos apresenta a necessidade das pessoas voltarem ao mundo da percepção, podendo sentir o mundo e vê-lo de forma mais sensível, repondo a essência de sua existência.

Descrever o real é parte importante da fenomenologia, a percepção a todo instante é “preenchida de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes” que não podem ser “ligados de maneira precisa ao contexto percebido”, porém se situa no mundo sem “confundi-los” com “divagações”. A cada instante é possível imaginar coisas, pessoas, conforme o contexto, sem que se misturem “ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário”. Ibid., p. 5-6

“O mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo”. *Ibid.*, p. 7-8.

A fenomenologia é desconsiderar a “propriedade” de algo que se percebeu, sua verdadeira natureza, e “reapoderar-se da intenção total” da maneira única que compõe a natureza do objeto, como uma pedra por exemplo. A experiência humana não pode ser explicada pela ciência, mesmo porque, as experiências acontecem em momentos diferentes e as pessoas tem compreensões diferentes das coisas.

O mundo fenomenológico é o sentido resultante das experiências pessoais e das experiências com o outro, sejam elas do presente ou passado. *Ibid.*, p. 18. A fenomenologia tem a responsabilidade de despontar o mistério do mundo e o mistério da razão. *Ibid.*, p.15.

5.2 CONTEXTUALIZANDO A FENOMENOLOGIA E AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS

Cassirer, ao se referir às formas simbólicas aponta que não só o conhecimento científico, mas todo conhecimento e relação do homem com o mundo é um conhecimento simbólico.

Cassirer (1975) explica: “[...] por “forma simbólica” há de entender-se aqui toda a energia do espírito em cuja virtude um conteúdo espiritual de significado é vinculado a um signo sensível concreto e lhe é atribuído interiormente”. Assim, explica ele: a “linguagem”, o mundo “mítico-religioso e a arte” também se apresentam para nós como formas “simbólicas particulares”. Surge nelas o fato de que “nossa consciência não se contenta com receber a impressão do exterior, senão que enlaça e penetra toda impressão com uma atividade livre de expressão”. Ele ainda explica que ainda se enfrenta o que é conhecido como “realidade objetiva das coisas, e se mantém contra ela em plena independência e com força original, um mundo de signos e imagens de criação própria”. *Ibid.*, p.163

Não se pode interpretar ou saber o que são “o mito, a religião, a arte, a linguagem”, sem os dados históricos para avaliar cada forma simbólica, pois não seria prudente responder de forma abstrata, “por uma definição lógica”. (CASSIRER, 1977, p.189-190). Os signos simbólicos presentes na linguagem, no mito e na arte “[...] adquirirão uma significação determinada; todo o seu ser, ao contrário, resulta

da significação. O seu conteúdo identifica-se completamente com a função do significar”. (CASSIRER, 2009, p. 63).

Analisando entre “o entendimento intuitivo, arquetípico, e o entendimento discursivo, “necessitado de imagens”” o resultado dessa oposição, “é que quanto mais rico se torna o conteúdo simbólico do conhecimento ou de qualquer outra forma do espírito, mais há de definir o seu conteúdo essencial”. *Ibid.*, p.73.

Merleau Ponty (1999, p.243) defende que as pessoas possuem a capacidade de compreender além daquilo que pensam. “[...]existe uma retomada do pensamento do outro através da fala, uma reflexão no outro, um poder de pensar segundo o outro que enriquece nossos pensamentos próprios”.

Ao considerar a cultura humana, será preciso “aceitar os fatos em sua forma, concreta, em toda a sua diversidade e divergência. A filosofia da linguagem, vê-se aqui às voltas com o mesmo dilema que aparece no estudo de cada forma simbólica”. *Ibid.*, p. 206. A linguagem possibilita a conformidade entre os homens, permite se relacionar, compartilhar suas ideias, seus sentimentos. A linguagem ocorre de diversas maneiras como pela fala, através do corpo, da escrita e outros signos. Merleau Ponty (1999, p. 249) “A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação”.

Através do gesto da fala, seja ela verbal ou não verbal, torna-se possível a compreensão de mundo. A forma de falar e entoar cada sílaba, o sistema de formulação e sintaxe possibilitam diferentes tipos de comunicação, a forma de usar as sílabas, as vogais diferenciam a comunicação, na língua Guarani por exemplo, a entonação oxítone é muito forte na maioria das palavras, existe palavras em guarani como por exemplo a palavra “Porã” que passa a ter significados diferentes nas frases, como: Reiko porã (tudo bem com você), Teko porã (Bem Viver), Tape porã (caminho bonito) e Iporã Ete (o que é bonito de verdade) são utilizadas com diferentes sentidos e sua pronúncia, apesar de ser a mesma é diferenciada por composição de outra palavra. O mesmo pensamento também pode ser expressado em diferentes palavras, em idiomas diferentes, onde é possível para o corpo humano, “celebrar o mundo e finalmente de vivê-lo”. Mesmo que se fale mais de uma língua, uma delas é a principal, aquela na qual se vive. “Para assimilar completamente uma língua, seria preciso assumir o mundo que ela exprime, e nunca pertencemos a dois mundos ao mesmo tempo”. *Ibid.*, 1999, p 255.

“O que é verdade — e justifica a situação particular que comumente se atribui à linguagem — é apenas que a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo”. *Ibid.*, p. 257-258.

5.3 O MUNDO VIVIDO E AS CONSTRUÇÕES SIMBÓLICAS DENTRO DA COMUNIDADE MBYA GUARANI

“Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido”, e se alguém quiser pensar a própria ciência, precisa primeiramente “despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda”. Para que haja compreensão de quem a pessoa é, precisa ter em mente que cada ser não é um simples objeto de uma disciplina. Tudo que uma pessoa sabe do mundo nasce a partir de sua visão ou experiência do mundo, “sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. O sentido de ser da ciência nunca será o mesmo do mundo percebido, pois a ciência é “uma explicação dele”. As pessoas não são seres fragmentadas, divididas, são “a fonte absoluta” e todas as experiências não foram herdadas dos ancestrais, nem do ambiente ao redor, é a pessoa que faz ser para ela as pessoas que fazem ser para si mesmo. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 3).

Quando se fala em buscar a essência do mundo, Merleau Ponty (1999, p.13) explica que não é “buscar aquilo que ele é em ideia”, e sim o que ele é antes de qualquer “tematização”. O mundo não pode ser aquilo que as pessoas pensam dele, mas aquilo que se vive. Mesmo que as pessoas estejam receptivas a ele e possam se comunicar, mesmo assim, não é possível possuir o mundo, ele é inesgotável. *Ibid.*, p.14

“Não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente um mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que nós percebemos”. *Ibid.*, p. 13-14. As percepções possibilitam a criação de diferentes mundos, idealizados conforme um olhar espacial e temporal do ambiente com suas histórias. O viver faz com que o indivíduo se conecte com outras pessoas e com o mundo, dando sentido à vida e facilitando a construção de significados.

Para a compreensão do mundo vivido entre os Mbya Guarani podemos recorrer a Maurice Merleau Ponty com a fenomenologia e a percepção de que “a simples presença de um ser vivo já transforma o mundo físico”. (MERLEAU

PONTY, 1999 p.257). As pessoas estão no mundo e seus corpos se movimentam, suas percepções aumentam, torna-se um conjunto de correspondências vividas. “[...] nosso corpo não é objeto para um "eu penso": ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio” (CASSIRER, 1977, p. 212). A cultura Guarani com suas representações simbólicas, é a comprovação da resistência e força que os mantém vivos e preservando sua identidade, mostra a força dessa sociedade e de como sua organização social favorece a perpetuação do seu Nhandereko (seu modo de vida). O passado se entrelaça ao presente e dá vida aos costumes e rituais fazendo com que sua cultura se diferencie das outras, conservando sua importância e se fazendo reconhecer.

Kashiwagi (2011) explica que “o mundo se desdobra em real e naquele que é percebido pelo indivíduo, e o corpo se torna o sujeito para contemplar em si mesmo suas representações”. Referindo-se a percepção, a compreensão sobre ela “é compreendida como a atualização na alma de alguma coisa que estava sensível em nós”. O cérebro aciona as percepções “que obriga a buscar no corpo um equivalente fisiológico do percebido, distribuindo os diferentes pontos do campo sensorial seus valores espaciais e cromáticos”.

Tudo é construído sobre o mundo vivido, inclusive o universo da ciência. O ser humano, segundo Merleau Ponty (1999, p. 3) é a fonte absoluta e não deve ser reconhecido como “produtos da natureza ou da história”, as experiências vividas não surgem dos antecedentes, do “ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta”. Os Guarani criam o sentido de espaço vivido que é analisado por sua relação afetiva e imaginária dentro de sua comunidade. A liberdade das crianças em poder brincar livremente na natureza com seus elementos, tornam-se instrumentos de desenvolvimento do criativo e do imaginário, possibilitando sonhar e idealizar um mundo só delas.

Para “identificar, interpretar e compreender os fenômenos do mundo vivido exige do observador muito mais que uma simples descrição de uma evidência imediata”, mas um olhar que ultrapassa, sendo possível observar além do que é possível visualizar (KASHIWAGI, 2011, p. 152).

O espaço vivido dentro da aldeia se diferencia em muitos aspectos como os ambientes, as fases em que as pessoas se encontram, sejam solteiros, casados, a espera de um bebê, as diferentes idades desde a criança até os idosos, onde cada qual com suas experiências vividas e percepções constroem significados em sua

vida. As experiências passadas continuam fazendo parte desse contexto como lembranças, porém, novas experiências vão surgindo a cada novo dia. As construções simbólicas ao longo dos séculos, alimentam a cultura eternizando suas crenças, suas convicções, no espaço vivido.

A compreensão das diferenças, do modo de ser e de viver e o respeito incluso nesse modo de pensar interligado com o amor, possibilita que cada um, conserve sua identidade e se reconheça como alguém importante e de valor. “O reconhecimento do outro como uma pessoa independente” (HONNETH 2003, p.174). Ele ainda comenta que “a forma de reconhecimento do amor, que Hegel havia descrito como um “ser-si-mesmo em um outro”, não designa um estado intersubjetivo, mas um “arco de tensões comunicativas”, e também acrescenta que “a “referencialidade do eu” e a simbiose representam aí os contrapesos mutuamente exigidos que, tomados em conjunto, possibilitam um recíproco estar-consigo-mesmo no outro.” *Ibid.*, p.175.

Cassirer (1972, p.349), referindo-se ao homem, acrescenta que o homem é um ser social e que ele se encontra “não apenas, como entre os animais, uma sociedade de ação, mas também uma sociedade de pensamento e sentimento”. Os elementos constitutivos dessa sociedade são formados pela linguagem, pela religião, pelo mito, pela arte, pela ciência, e somente é possível se reconhecer, se encontrar, “ter consciência de sua individualidade”, através de sua vida social.

O reconhecimento de si mesmo e do outro em um espaço vivido enaltece o viver. Como a pessoa se reconhece e como reconhece o outro vai depender muito de como foi ensinada a pensar (FREIRE, 2000 p 31), qual testemunho recebeu a respeito das pessoas, das etnias, das diferenças, quais valores lhes foram ensinados e quais experiências de vida fortaleceram esses valores. O amor, o direito e a solidariedade são características fundamentais na escala de valores altruístas e no reconhecimento das pessoas que estão próximas. Freire fala em seu último escrito sobre a falta de ética nos relacionamentos, onde o respeito, acatamento aos outros, “a reverência à vida não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as pessoas”, a valorização dos sentimentos será: “reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância”.

As pessoas, através das inúmeras significações produzidas por si mesmo, se relacionam com tudo que está ao seu redor se encaixando no mundo e tendo um novo olhar para ele, através do pertencimento advindo da percepção. Os Mbya

Guarani vivem o presente e não se prendem no futuro, nada planejam, apenas vivem. Seus filhos não são criados para serem professores, médicos ou exercerem qualquer outro ofício, são criados para serem o que decidirem ser, a escolha é deles. Acreditam que a pessoa nasce com dons específicos, os quais serão desenvolvidos ao longo de sua vida e a família cumpre esse papel fundamental no desenvolvimento dos filhos cujo pertencimento proporciona essa liberdade de serem quem desejar ser.

6 A INSERÇÃO DE MAPAS CONCEITUAIS NA PESQUISA

6.1 APORTE TEÓRICO METODOLÓGICO DOS MAPAS CONCEITUAIS

Segundo Moreira (2010, p. 5) a teoria cognitiva de aprendizagem de David Ausubel é o que sustenta o “mapeamento conceitual”, apesar, dele nunca ter citado esse nome e sim o de aprendizagem significativa. Somente mais tarde na década de setenta, surge essa técnica de mapeamento desenvolvida por Joseph Novak, quando este tentava compreender a forma que as crianças aprendiam ciência. (NOVAK, MUSONDA, 1991).

A aprendizagem significativa acontece com os conhecimentos prévios da pessoa que os relaciona com as novas experiências ou informações recebidas, tornando-se assim, significativos na estrutura cognitiva. Dessa forma a aprendizagem significativa estabelece relações entre os conhecimentos novos e os já existentes. “A estrutura cognitiva está constantemente se reestruturando durante a aprendizagem significativa. O processo é dinâmico; o conhecimento vai sendo construído”. (MOREIRA, 2010, p. 5).

Novak e Cañas (2010) há uma grande diferença entre a aprendizagem mecânica e a significativa, esta que Ausubel afirma possuir três condições:

- Como primeira condição, o conteúdo ensinado deve ser apresentado com “linguagem e exemplos” e que possam se conectar com os conhecimentos do indivíduo. Ao Mapas conceituais contribuem aqui nessa fase, tanto para identificar conceitos, quanto para “aprender conceitos mais específicos”.
- Segundo, é imprescindível que o indivíduo possua um conhecimento “anterior relevante”.
- Terceiro e último, faz-se necessário que o indivíduo tenha o desejo de “aprender de modo significativo”. Este último item, surge através do esforço e desejo exclusivo do aluno.

O Mapa conceitual possibilita organizar as ideias e identifica-las, portanto, surge aqui a contribuição dos mapas conceituais, que é possibilitar a aprendizagem significativa. Ele relaciona os conceitos, as palavras, as ideias apresentadas, não possui a pretensão de classificar, ele é um instrumento de análise (NOVAK E GOWIN 1996, p. 31). Depois de terminada a pesquisa o mapa conceitual se

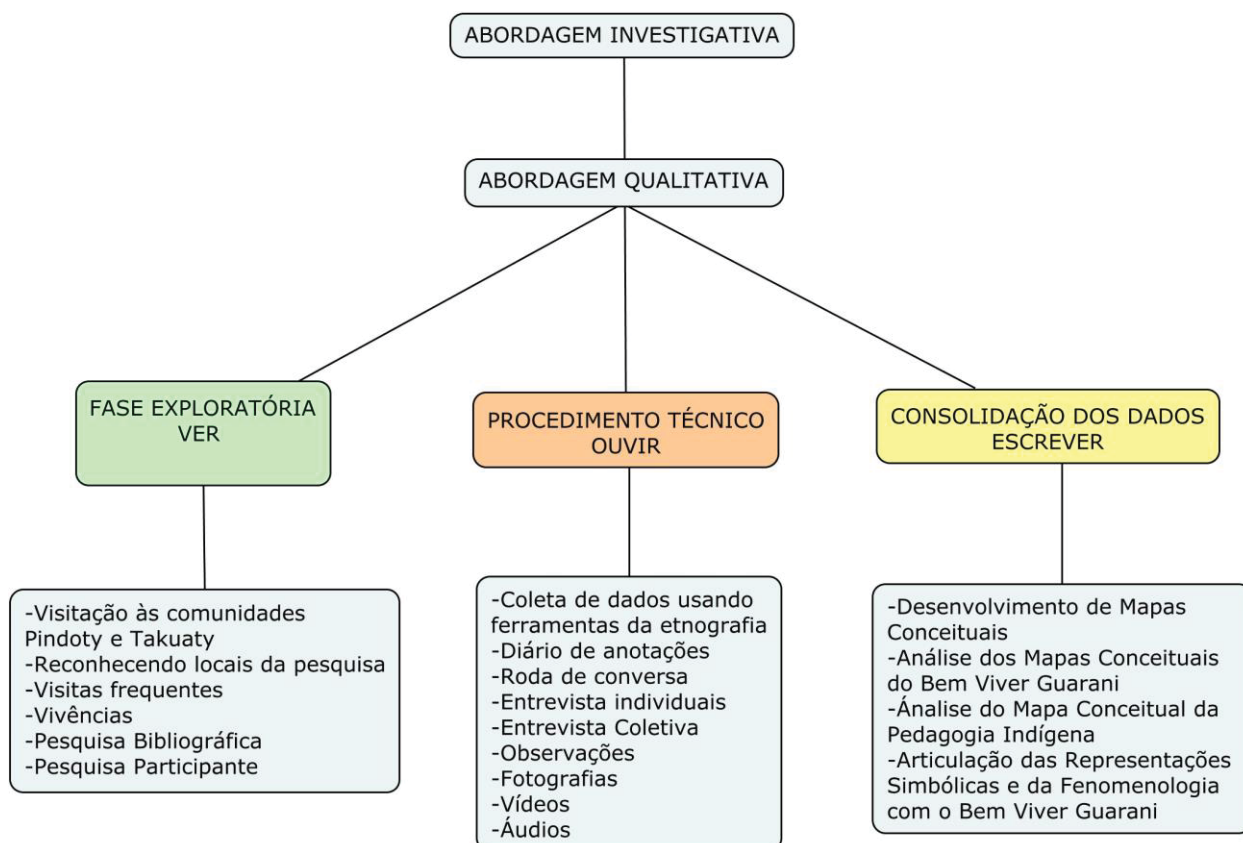
incumbirá de mostrar um resumo do que foi aprendido, através de um esquema. Seu desenvolvimento proporciona “comunicação com a estrutura cognitiva” de quem o faz exteriorizando o que ele já sabe (NOVAK e GOWIN, 1996 p. 56).

Brezolin e Grando (2011, p. 5) explicam que “concebido com a mesma lógica do mapa geográfico, o mapa conceitual faz uma representação gráfica de determinado tema, exibindo e tornando explícitas as relações existentes entre os conceitos que o compõem”. Os conceitos são representados através de “linhas conectivas”, de forma complexa esses conceitos e linhas compõe “proposições”. Os mapas hierárquicos são montados com o conceito principal acima dos outros conceitos, “sendo possível também o estabelecimento de ligações cruzadas (cross-links), que representam relações entre conceitos dispostos em regiões diferentes do mapa”.

O Programa para Mapas Conceituais, desenvolvido no IHMC (Institute for Human and Machine Cognition) com o nome de CmapTools, Disponível para download em <<http://cmap.ihmc.us>> facilita, através de sua tecnologia, a construção desses mapas (FIGURA20). Tanto o surgimento, quanto a fundamentação teórica dos Mapas conceituais, são apresentados aqui. Apesar de sugestionar uma representação gráfica de informações, elementos, conceitos, eles são instrumentos de grande valor para a aprendizagem. Percebe-se várias palavras, interligadas ou não, conceitos “simples e dono de uma complexidade elegante, possuindo significados profundos”. (NOVAK E CAÑAS, 2010).

Resumindo, o aporte teórico dos Mapas conceituais, trazem David P. Ausubel com a Teoria da Aprendizagem Significativa e Joseph D. Novak com a Teoria que surge na sequência denominada Mapas Conceituais.

FIGURA 20- MAPA CONCEITUAL DA ABORDAGEM INVESTIGATIVA.



FONTE: Modificado de Jaskiw (2019).

Em um primeiro momento, o olhar foi fundamental, no ambiente natural onde as comunidades Mbya Guarani estão inseridas e onde foi realizada a pesquisa. De início a pesquisadora viu apenas o que seus olhos e entendimento lhe permitiam, de acordo com seus valores culturais, mas com o tempo, através de estudos bibliográficos e treino no olhar em suas vivências, o olhar foi se tornando disciplinado. Muitas foram as visitas e as vivências proporcionadas, possibilitando um envolvimento de ambas as partes, desenvolvendo assim, amizade recíproca e confiança, tanto individualmente, quanto coletivamente. Observar quem são, como se dá sua interação ambiental, como acontece sua cosmovisão por meio de processos educativos próprios, sua resistência aos processos colonialistas, como mantém sua língua, como compreender seu Bem Viver e de que forma ele é um processo emancipador, foram algumas questões voltadas para a primeira fase, a fase do ver.

Durante a segunda fase da pesquisa, a compreensão do viver Guarani desencadeou sentimentos e admiração por esses saberes originários. A busca da compreensão e dos significados propiciou à pesquisa a coleta de materiais, através do ouvir. Oliveira (2000) defende que o ouvir completa o que é captado pelo olhar do pesquisador para se chegar à estrutura. Ambos, olhar e ouvir, dependem um do outro no processo de investigação. Os procedimentos técnicos surgiram possibilitando a coleta de dados através fotografias, vídeos, áudios, entrevistas individuais, entrevistas em grupo, rodas de conversas, para só então se valer o escrever. Cassirer (2009, p. 257-258) salienta: “O que é verdade — e justifica a situação particular que comumente se atribui à linguagem — é apenas que a fala é a única, entre todas as operações expressivas, capaz de sedimentar-se e de constituir um saber intersubjetivo”. Os gestos e outros comportamentos são transmitidos apenas pela imitação direta, somente a fala pode ser registrada no papel.

Fazendo referência a fala, Merleau Ponty (1999, p. 242) compartilha que “a fala não traduz, naquele que fala, um pensamento já feito, mas o consoma. Com mais razão ainda, é preciso admitir que aquele que escuta recebe o pensamento da própria fala.

Nesta terceira fase o escrever transforma em palavras todas as vivências. “[...] A memória constitui provavelmente o elemento mais rico da redação de um texto [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 34). Ver e ouvir foram elementos fundamentais para a pesquisa, as impressões, os acontecimentos presenciados e as memórias foram relevantes para a escrita. Ao refletir e pensar nos acontecimentos no ato de escrever possibilitou além da concretização da pesquisa, a compreensão e o respeito pela cultura Mbya Guarani. Todas as relações dialógicas fizeram com que pesquisados e pesquisador entrassem um no mundo do outro buscando sua essência, marcando e influenciando a pesquisa.

Merleau Ponty (1999, p.13) enriquece a pesquisa com um olhar fenomenológico e ele afirma que “buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização”. Merleau Ponty faz referência sobre a escrita que o que é mais importante “não é consignar em um escrito pensamentos que poderiam perder-se, um escritor quase não relê suas próprias obras, e as grandes obras depositam em nós, na primeira leitura, tudo

aquilo que a seguir extrairemos delas. *Ibid.*, p.248. O compromisso de se fazer uma escrita correta e que transfira ao leitor sua essência é fundamental.

Ainda na fase da escrita, mapas conceituais foram construídos em momentos de conversas, alguns na escola, outros na Casa da Juliana Kerexu em momentos de confecção de artesanatos ao som de músicas Guarani e em outros momentos como na casa da Rosalina tomando chimarrão ao redor do fogo. Assim como ao ir escrevendo as ideias, as mesmas eram lidas e novas ideias surgiam, daí o motivo de se ter quatro mapas conceituais construídos sobre o Bem Viver. Falavam a maioria das vezes entre eles em Guarani, para só depois contribuir em português.

A pesquisa passou a dar ênfase à Pedagogia Indígena durante a fase da escrita, pois a pesquisadora observou o seu valor e como estava interligada com o *nhandereko*. O quinto mapa conceitual sobre a Pedagogia Indígena, foi resultado das contribuições de várias pessoas da comunidade, onde a pesquisadora organizou estes aportes e depois de passar por análise, os mesmos foram sendo organizados.

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS ATRAVÉS DOS MAPAS CONCEITUAIS

Os mapas conceituais foram elaborados através de conversas e roda de conversa ao redor do fogo, enquanto se tomava chimarrão, sendo desenvolvido alguns mapas até conseguir chegar ao mapa conceitual final, o qual cumpre o objetivo da pesquisa. O mapa conceitual é capaz de auxiliar na significação dos materiais coletados de forma oral, escrita e na observação, seja pessoal ou em um coletivo, organizando através dele o pensamento e as diferentes etapas do raciocínio.

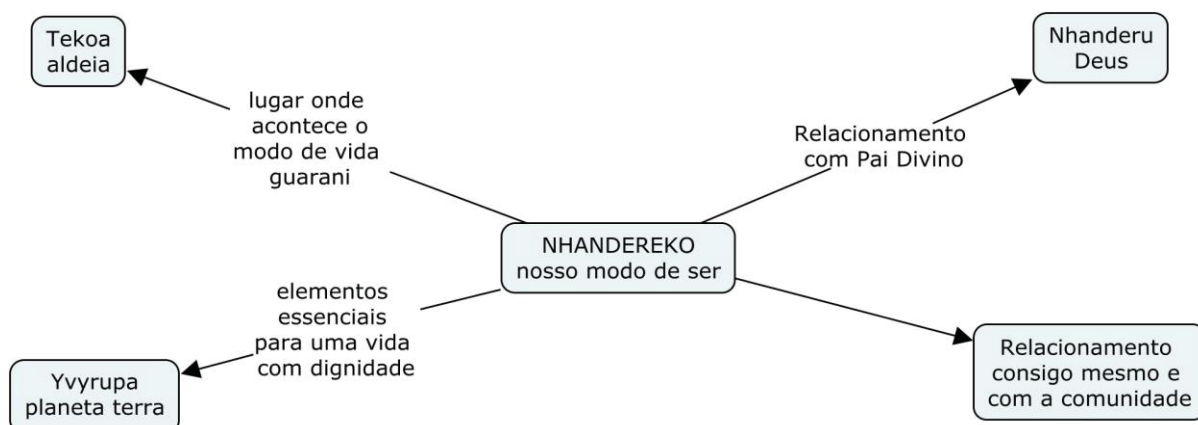
Através dos mapas conceituais, tornou-se possível a construção do conhecimento para se compreender o que é o *Nhandereko* (jeito de ser Guarani) e como ele favorece a interação ambiental, possibilitando resistência e reconhecimento. Esses saberes indígenas identificados nesses mapas permitiram a construção dessa dissertação.

A pesquisa realizada sobre o *Nhanderekoo*, se caracteriza como mapas conceituais que apontam características do modo de vida Mbya guarani e seus conhecimentos originários, para instrumentalizar dinâmicas comparativas desse modo de vida resistente à colonização, com o que se caracteriza como o Bem Viver. três mapas foram sendo desenvolvidos durante a pesquisa (FIGURA 21, 22 e 23), juntamente com a contribuição da Guarani Juliana Kerexu e sua família, chegando-se ao quarto mapa conceitual (FIGURA 24), com considerações próximas ao Bem Viver Guarani. O quinto mapa (FIGURA 25) foi desenvolvido pela autora e retrata conceitos que se aproximam do que é a Pedagogia Indígena.

O processo de construção seguiu a seguinte ordem: Primeiro, após várias conversas e rodas de conversas, foi registrado de forma esmiuçada o conceito do *Nhandereko*, jeito de ser Guarani. Segundo, a partir dos conceitos e argumentos, as palavras foram sendo organizadas em um primeiro mapa conceitual. Terceiro, novas ideias foram surgindo e ocorreu uma reconstrução do mapa conceitual inicial. Quarto, após o terceiro mapa conceitual, conhecimentos prévios foram sendo incorporados em um quarto mapa, sendo esse o mapa conceitual final do Bem viver Guarani, o qual possibilitou fazer uma análise, articulando os conceitos dos conhecimentos originários, de suas relações, organização e seu contexto histórico-social. Quinto, através dos dados coletados e da pesquisa Bibliográfica, chegou-se ao quinto mapa com conteúdo direcionado à Pedagogia Indígena.

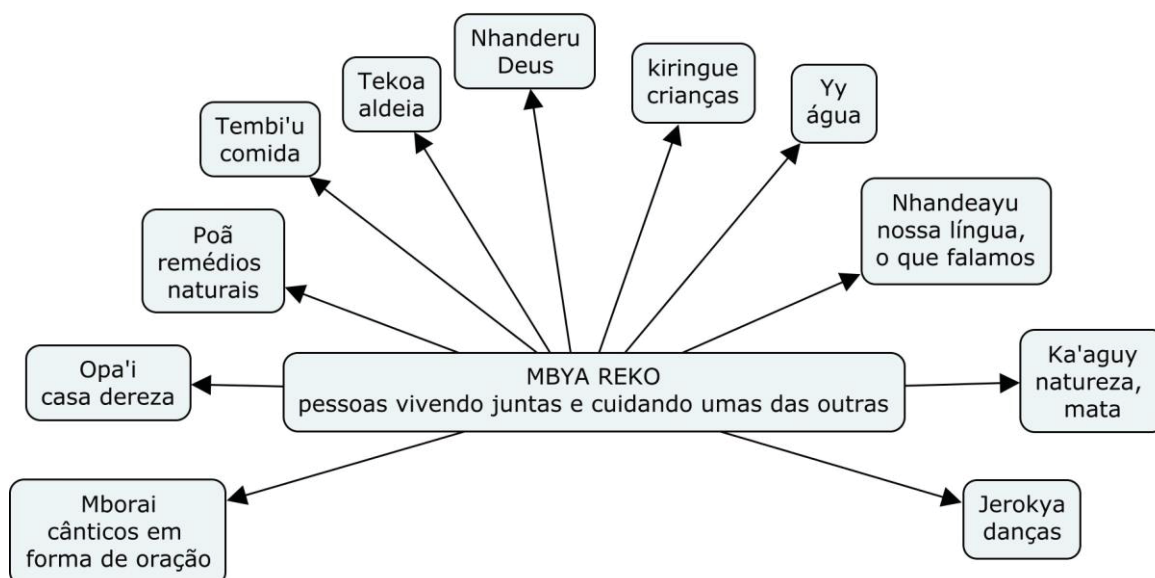
Durante a estruturação do quarto mapa conceitual, foram articulados inúmeros conceitos do Nhandereko, configurando o jeito de ser Guarani, conceitos esses, que dizem respeito ao modo de vida, a maneira de se relacionarem com seus familiares, com Deus e com outras pessoas, observa-se que Nhanderu, Deus, está ligado a todos os conceitos, onde existe uma relação interligando também todos os conceitos entre si.

FIGURA 21 - PRIMEIRO MAPA CONCEITUAL BEM VIVER MBYA GUARANI



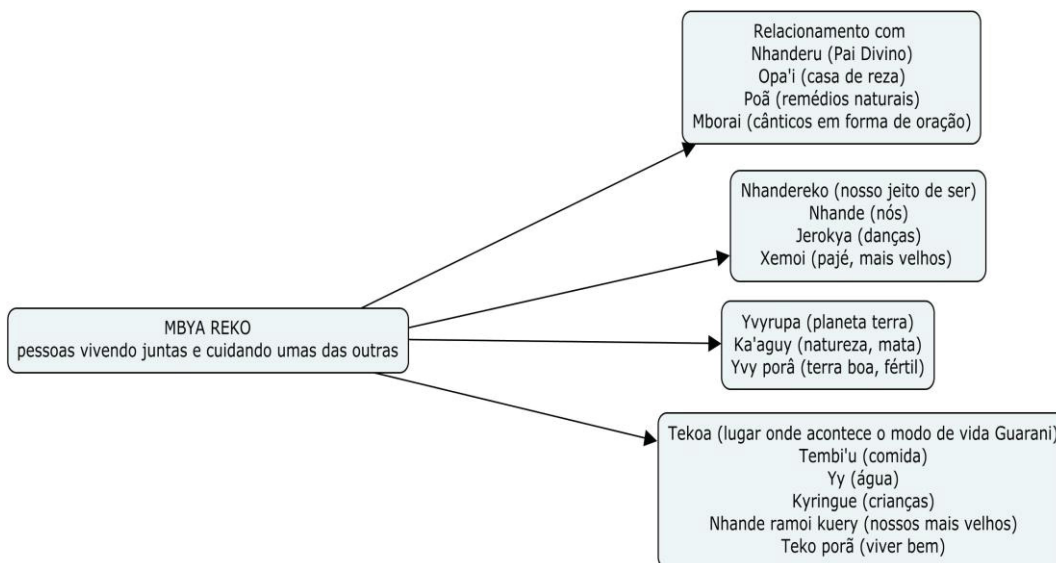
ORGANIZAÇÃO: A autora (2017).

FIGURA 22 - SEGUNDO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI.



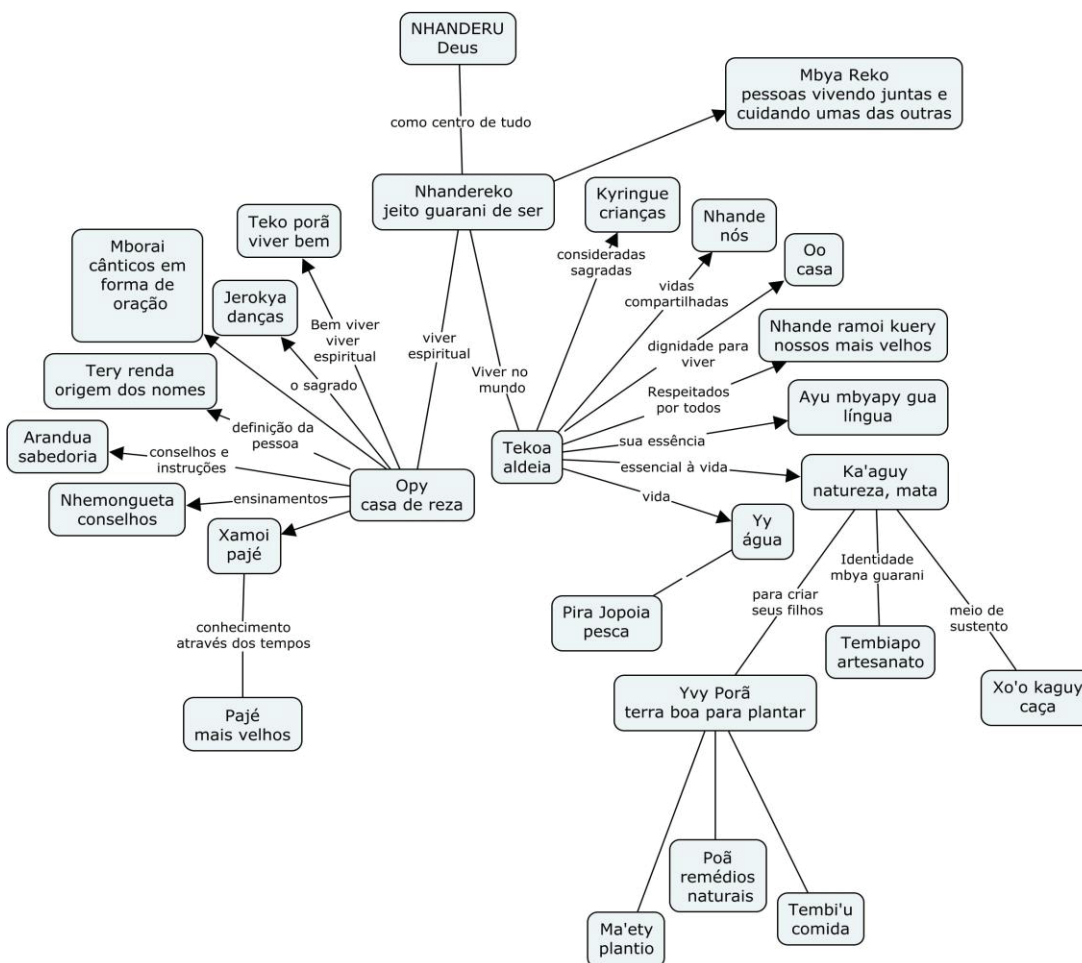
ORGANIZAÇÃO: A autora (2017).

FIGURA 23 - TERCEIRO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI.



ORGANIZAÇÃO: A autora (2018).

FIGURA 24 - QUARTO MAPA CONCEITUAL DO BEM VIVER MBYA GUARANI



ORGANIZAÇÃO: A autora (2018).

Ao analisar este quarto mapa, percebe-se como os conhecimentos originários conseguem apontar alternativas de resistência ao modo colonizador, a que estão sujeitas as comunidades indígenas.

Fica nítido a importância de Nhanderu (Deus) para esse povo e que ele é o centro de tudo, toda a vida do Guarani é regida por suas leis e sua influência, acreditam que todas as coisas acontecem de acordo com a vontade de Deus e passam pelos desafios com paciência e com fé, aguardando que Nhanderu decida sobre suas vidas. Acreditam que Nhanderu criou tudo que existe na terra, o homem, os animais, as plantas, os pássaros, os rios, os mares, os peixes e muitas outras coisas. Ao entrar na mata pedem permissão a Nhanderu, na Opy (casa de reza) aprendem as coisas dele, são ensinados através da sabedoria dos mais velhos e é lá que adquirem o conhecimento que lhes são dados através dos tempos.

Essa maneira de ser reflete o Nhandereko (jeito de ser guarani) com as experiências vividas e a posição que tomam perante elas. O Nhandereko diz respeito ao Bem viver guarani, pois os saberes tradicionais desse povo que advém de séculos são colocados em prática em seu viver. O conceito de Nhandereko é profundo e se relaciona com muitos outros conceitos.

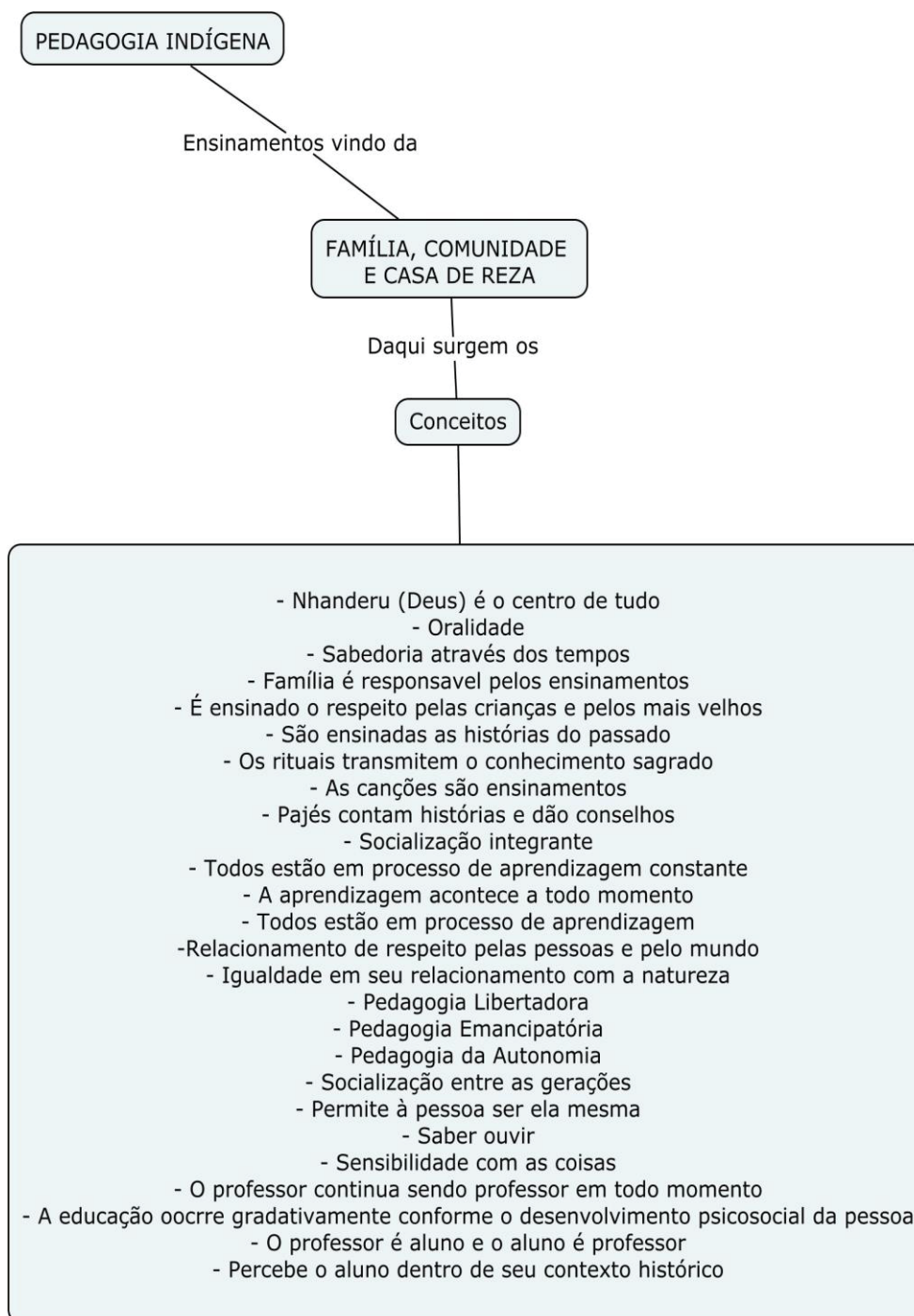
O jeito de ser Guarani está interligado com o viver espiritual e o viver no mundo. O espiritual com a Opy (casa de reza) e ao mesmo tempo com a Tekoa (aldeia) pois a casa de reza faz parte da aldeia, as pessoas que frequentam também e todos os instrumentos utilizado nos rituais são matéria prima retirada da natureza. O mesmo se pode dizer da Tekoa, que com todos os conceitos que a compõe, faz parte do espiritual que abrange todo o viver no mundo.

Os mais jovens são aconselhados na casa de reza, as crianças na idade certa passam por um ritual para receber seu nome Guarani, aquele que será dado por revelação e de acordo com a personalidade da pessoa. Cada nome possui um significado e esse será levado por toda vida. Na Opy é ensinado a viver o Teko porã (viver bem), um jeito de viver sem coisas que prejudicam o corpo, um viver que possibilita aproximá-los de Nhanderu, é a busca de um viver espiritual.

É na Tekoa (aldeia) que o respeito pelas crianças (kyringue) e pelos mais velhos (xamoï) é desenvolvido, o conceito de nós (nhande) está presente nas ações diárias. A dignidade de vida para os Guarani está em poder ter terra boa para plantar (Yvy porã), estar cercado pela natureza, a qual possibilite a caça (xo'o kaguy) para seu sustento e a retirada de matéria prima para o artesanato (*tempiapo*), essencial

para o fortalecimento de sua identidade. O conceito de remédios naturais (*Poã*) é fundamental na existência Guarani, conhecimento esse que é transmitido, retiram as ervas da natureza o suficiente para as necessidades, não pegam a mais e não arrancam para plantar em outro local, na verdade, vão até a mata à procura das ervas, somente quando necessário.

FIGURA 25- MAPA CONCEITUAL DA PEDAGOGIA INDÍGENA



FONTE: A autora (2019).

O conceito de água (Yy) está sendo articulado com a vida, pois sua importância é fundamental para a existência da vida neste mundo, um recurso natural e cheio de significados para a cultura Guarani. A língua materna é o guarani, tendo o português como segunda língua. Esse conceito é a essência desse povo e sua comunicação própria remete a cultura viva e enraizada.

Analisando todos esses conceitos, torna-se evidente portanto, que há uma transdisciplinaridade acontecendo no Nhandereko (jeito de ser Guarani) e Mbya Reko, (pessoas morando juntas e cuidando umas das outras), se importando, e o jeito de ser Guarani envolve todo o conhecimento milenar que a sociedade indígena Guarani possui, dentre esses conhecimentos estão as palavras, a língua materna, o artesanatos, a poesia, a dança, o canto, a pregação, a religião, as conversas, as histórias, a geografia, a natureza, a família, o pensamento, os cuidados com o corpo, a sustentabilidade, a ancestralidade, os valores que se relacionam e estão todos interligados.

A Pedagogia Indígena é apresentada nesse quinto e último mapa conceitual, ofertando o conhecimento de como se dá o ensino e a aprendizagem na comunidade Guarani. A forma de transmissão do conhecimento é oral e através de rituais religiosos. A educação na aldeia é Pedagogia. Aprender a plantar, conhecer as estações, aprender a construir casas são alguns dos ensinamentos ofertados. Há um respeito entre aluno e professor. A Pedagogia Guarani é oral, através da observação, desde pequena a criança é preparada para usar a memória, é ensinada pelos seus pais e pela comunidade e depois de adulta quem ensina é a Pajé.

Juliana Kerexu (2018) explica que todos os dias aprende e todos os dias ensina, e essa palavra ensinar é tão natural na cultura que eles até esquecem dela. “Se não tivéssemos a facilidade e a naturalidade para ensinar, a cultura Guarani não teria resistido, não estaríamos hoje aqui, se não fosse os ensinamentos a cultura não resistiria”. Essa sabedoria dos povos Guarani é transmitida de geração em geração. Um dos ensinamentos é que a natureza é o começo, meio e fim, ela sustenta a sabedoria e a forma de ser guarani. Esse povo originário vive cada dia como se fosse o último dia de sua vida e acreditam que as crianças são a alma pura para manter o equilíbrio da comunidade.

Na vida dos Mbya Guarani, família, comunidade e casa de reza se entrelaçam e possibilitam o desenvolvimento de um viver com dignidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINALIZADORAS

O processo de colonização trouxe, dentre outros prejuízos para a cultura dos povos originários, a exploração cruel e um genocídio indiscriminado. Essas comunidades apresentam sinais visíveis de resistência aos aspectos colonialistas a que esse povo foi sujeitado há séculos, como a manutenção do idioma, da espiritualidade e da forma como estabelecem e mantêm referenciais que são originários como a sua relação com a natureza por exemplo.

A pesquisa resultou de conversas e diálogos com integrantes da comunidade Mbya Guarani Pindoty composta por 17 famílias, totalizando 61 pessoas, onde os núcleos familiares estão dispostos da seguinte maneira: homem, mulher e filhos; mulheres e filhos; homens.

Temos, portanto, as considerações finalizadoras que apontam um conjunto de aspectos, nominados como produto final, onde será apresentado em forma de livro didático digital com o título “Nhandereko, o Bem Viver Guarani”. Muitas foram as experiências compartilhadas! Tornou-se possível através desse livro conhecer um pouquinho do que representa a vida e qual a visão de mundo para o povo Mbya Guarani, além de sua pedagogia e do que seria educação indígena e educação para o indígena.

O *Nhandereko* realmente se consolida como o Bem viver Guarani, forma de vida esta, que acontece na *tekoa* (aldeia) como um lugar de afirmação da identidade originária, seu relacionamento com a natureza e a compreensão de que estão na mesma condição. Sua relação com a terra é uma relação com a vida. O Bem Viver está em sua forma de aprender e de ensinar dentro da família e na comunidade, tendo a *opy* (casa de reza) como o centro do ensino, das suas crenças, da sua religião, da sua cultura. Através do valor da palavra, transformam e ressignificam seus espaços.

A Construção simbólica proporcionou o reconhecimento e a construção de um mundo cheio de significados construídos e comum entre os viveres Guarani. Dessa pesquisa, a compreensão do relacionamento entre os Mbya Guarani, deles com a natureza e do *Nhandereko* (jeito de ser Guarani) possibilitando essa união. Também o entendimento de como é a pedagogia Guarani atuando com a natureza, e de como dão significados ao espaço físico em que vivem. Ajudou também a

relacionar o *Nhandereko* com o Bem Viver o qual permite ter um relacionamento responsável com a natureza.

A pesquisa ampliou a forma como o *Nhandereko* (jeito de ser Guarani) termo em Guarani referente ao bem viver, possibilitou dignidade e resistência, onde a *Tekoa* é um local de afirmação da identidade originária, ao mesmo tempo que capacita as pessoas para a convivência com as ideologias e características culturais e sociais circundantes.

Foi possível com a pesquisa reconhecer a Pedagogia Guarani e de que forma ela acontece com esses povos dentro da comunidade. A Pedagogia Guarani é uma pedagogia diferente da que conhecemos, ela ensina que o conceito da subtração que para nós é de tirar, para o Guarani é dar, aqui você não perde, você ganha. Dentro da cultura são ensinados a partilhar as coisas que tem com as pessoas, mas sob a consciência de que não estão perdendo e sim buscando se tornar melhor, “dar” e “receber” não podem estar em uma “conta de menos e de mais, respectivamente”. (RCNEI, 1988, p.165). Dar ou repartir é muito comum na aldeia, isso é pedagogia Guarani, repartir, comida, roupas, artesanato para venda, casa para morar, a caça e tantas outras coisas, possibilitando o partilhar de todas as coisas.

Através dos desenhos geométricos nos cestos e artesanatos é possível aprender a matemática, essa pedagogia possibilita o respeito aos saberes do educando.

É muito comum após uma aula de Guarani não encontrarmos tantas coisas escritas, pois a oralidade é a ferramenta principal da Pedagogia. Os ensinamentos são transferidos de geração em geração através da oralidade, para que o conhecimento possa se perpetuar.

A Pedagogia Guarani possibilita a aprendizagem de como se planta e se colhe, como se constrói uma casa guarani, aprendem as canções e as danças, princípios corretos, como partilharem, não falar mal das pessoas, não comentar nada que não seja necessário, aprendem a respeitar as crianças e os mais velhos, a obedecer seus pais, a respeitar os alunos, sua forma de aprendizagem e seu tempo, sem discriminação, respeitar sua autonomia e possibilitar o fortalecimento de sua cultura.

Devemos levar em conta que “não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação”. (FREIRE, 2016, p.16).

Tomando como base a Pedagogia Indígena e sua forma própria de ensino aprendizagem, foi possível pensar em algumas soluções para a educação que o Estado oferta. Partindo do estudo de alguns autores e através dessa pesquisa levantada, chegou-se à conclusão que os processos de educação para o indígena em sua comunidade, deve refletir o nhandereko, o jeito de ser guarani específico da comunidade onde está localizada. Portanto, precisa ser organizada de acordo com as especificidades e contexto de cada aldeia, pois cada local tem seu jeito próprio de viver e se organizar, mesmo que sejam aldeias que pertençam a mesma etnia, sendo assim, o que, como e quando será promovido pela instituição escolar depende muito do contexto em que ela está inserida. Deve atender as pretensões de cada povo, respeitando sua língua, suas tradições, seu modo de viver.

Pensar em um modelo de educação para o indígena é acima de tudo repensar as ações, eliminando todas as formas de colonialismos existentes. É preciso abrir a mente e conviver um tempo com eles para só assim, compreender sua pedagogia, pedagogia essa que elimina qualquer tipo de estereótipos construído e possibilita o ser humano ser quem ele é, sem fronteiras para o aprender, encontrando significados em suas relações com as pessoas e com o ambiente e sendo ensinado de tudo um pouco ao mesmo tempo. Para Merleau Ponty (2011, p 280) “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”.

Posso fechar os olhos, tapar os ouvidos, mas não posso deixar de ver, nem que seja o negro dos meus olhos, de ouvir, nem que seja este silêncio, e da mesma maneira posso colocar entre parênteses as minhas opiniões ou minhas crenças adquiridas, mas, o que quer que eu pense ou decida, será sempre sobre o fundo daquilo que anteriormente acreditei ou fiz (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 529).

As significações do mundo percebido, resultam na essência do mundo vivido. As pessoas são seres históricos, estão sujeitos a constante mudanças diariamente. Essa mudança é um dos princípios que orienta o entendimento de Paulo Freire de “educação para a transformação”, todos são seres “inconclusos”, a diferença entre as pessoas e a natureza é que as pessoas recebem a habilidade de se reconhecer como seres inconclusos. (FREIRE, 2014, p. 90). “Fazer um poço é tão cultural quanto escrever um poema. Quando nós, homens e mulheres, descobrimos que no “fazer” nós estamos criando e recriando a realidade, nós estamos aprendendo o significado de cultura” (FREIRE, 2014, p. 94).

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz N. et al. **A Época Colonial: Do descobrimento à expansão territorial**. 1 ed. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras S.A,1997.
- ACKERMAN, N. W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- ACQUAPLAN, **Tecnologia e Consultoria Ambiental**. 2016. Estudo Ambiental (EA) Projeto de Complementação das Obras de Ampliação do Cais do TCP – Paranaguá/PR.
- ACOSTA, A. **O Bem Viver. Uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016. Elefante.
- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas. São Paulo: Papirus, 1995.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BEAUVOIR, S. de. **A velhice**. Tradução de Maria Helena Franco Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BOFF, L. **América: da conquista à nova evangelização**, ed. Ática, São Paulo, 1992.
- Brandão, C.R. (1984). A participação da pesquisa no trabalho popular. In: Brandão, C.R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p.223-252.
- BRASIL. Governo Federal. **Decreto 58824/1966**. Transforma em lei a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1957. 1966.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Estatuto do Índio**. Diário Oficial da União. Lei 6.001. de 19 de dezembro de 1973. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm> Acesso em: 13 de nov 2018.
- _____. Constituição. **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei no 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- _____. **DECRETO Nº 26/1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm> Acesso em: 13 de nov 2018.

_____. **Portaria Interministerial n.º 559/91**. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>> Acesso em: 13 de nov 2018.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Decreto nº 1.775/1996**. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1775.htm> Acesso em: 13 de nov 2018.

_____. Ministério da educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

_____. CNE. **Resolução CEB 3/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19. Republicada em 14 de dezembro de 1999, Seção 1, p. 58, por ter saído com incorreção do original.

_____. Governo Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: 2001.

_____. Governo Federal. **Decreto 5051/2004**. Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

_____. **Decreto nº 6.861/2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1, 28/5/2009, página 23.

_____. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf> Acesso em 20 de julho de 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. In: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão. 2012.

_____. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas>> Acesso em: 12 de jun 2018.

_____. **Documento final da I conferência de educação escolar indígena**. Ministério da educação. Brasília: SECADI, 2014.

BREZOLIN, João Mário Lopes; GRANDO, Neiva Ignês. **Mapas conceituais e avaliação de aprendizagem no ensino de redes de computadores**. RENOTE, v. 9, n. 2, 2011.

CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE. In: Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO/USP, 2000. In: O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 2001.

CASSIRER, Ernst. **Antropología Filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura.** 5ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1968 [1944].

_____. **Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem** – introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução Vicente Felix de Queiroz. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1972.

_____. **Linguagem e mito – uma contribuição ao problema dos nomes dos deuses.** Traduzido por J. Guinsburg e Miriam Schnaiderman. 1. ed. São Paulo (SP): Editora Perspectiva, 1972. Tradução de *Sprach und mythos – ein beitrag zum problem der goetternamen.*

_____. **Esencia y efecto del concepto de símbolo.** México: Fondo de Cultura Económica, 1975. (1956)

_____. **Antropologia filosófica.** Ensaio sobre o homem Tradução: Dr. Vicente Felix de Queirós. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1977.

_____. O mito e a religião. **Ensaio sobre o homem. São Paulo (SP): Martins Fontes**, p. 121-179, 1994.

_____. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana.** Tradução: Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **A filosofia das formas simbólicas I: a linguagem.** Traduzido por Marion Fleischer. 1. ed. São Paulo (SP): Martins Fontes, 2009. Título original: *Philosophie der symbolischen formen – die sprache.*

CHAGAS, M. A. et al. Ensino em ciências ambientais: em busca de uma práxis integradora. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP. ISSN 1984-4352 Macapá, v. 9, n. 2, p. 105-121, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>> Acesso em: 17 de jun 2019.

CHOQUEHUANCA C., D. 2010. **Hacia la reconstrucción del Vivir Bien.** América Latina en Movimiento, ALAI, No 452: 6-13.

CONFÚCIO. **Vida e doutrina.** Os analectos. Tradução de Múcio Porphyrio Ferreira. São Paulo: Pensamento, 1999.

Cunha, R.; Paula, M.; Suanno, J.H. **MAPA CONCEITUAL: DA TEORIA DE AUSUBEL À TRANSDISCIPLINARIDADE.** UEG, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16830_7750.pdf> Acesso em: 15 maio de 2019.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Programas bilíngues, diglossia e língua indígena na escola. In: **VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha (orgs.). Desafios**

atuais da educação escolar indígena. 1ª. ed. Campinas; Brasília: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB; Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, v., p. 117- 121, 2005.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Disponível online: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em 18 de maio de 2017.

DE OLIVEIRA, Ana Maria Soares. Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 3, 2002.

DIEGUES, A.C. 1995. **The Mata Atlantica Biosphere Reserve: an overview (Brazil).** South-South Cooperation Programme on Environmentally Sound Socio-Economic Development in the Humid Tropics. 1 ed. UNESCO, Paris.

Durand, G. (1997). **As estruturas antropológicas do Imaginário.** São Paulo: Martins Fontes.

FERNANDES, Florestan. **Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** Vozes, 1975.

FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambá.** Editora Hucitec, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; CECCON, Claudius. **Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular.** São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S.A., 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 14. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Nogueira, A., Mozza, D. **Na Escola que Fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular.** Vozes: Petrópolis, 1988.

_____. **Pedagogia do oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rev. Atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. Paulo. **Educação e mudança.** Editora Paz e terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** 3ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. **Política indigenista**. Disponível em: <[_____. Fundação Nacional do Índio. Terras indígenas. O que é? Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/demarcacao-de-terras-indigenas>> Acesso em 10 de fev 2019.](http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoes/politica-indigenista?highlight=WyJsaW5oYSIsImRvliwidGVtcG8iLCJkYSIsInBvbGl0aWNhliwiZW5kaWdlbmlzdGEiLCJsaW5oYSBkbyIsImxpbmhhIGRvIHRibXBvliwiZG8gdGVtcG8iLCJkbyB0ZW1wbyBkYSIsInRibXBvIGRvliwiZGEgcG9saXRpY2EiLCJkYSBwb2xpdGljYSBpbmRpZ2VuaXN0YSIsInBvbGl0aWNhIGluZGlnZW5pc3RhIi0=&start=11#> Acesso em 10 fevereiro 2019.</p>
</div>
<div data-bbox=)

_____. Fundação Nacional do Índio. Quem são. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>> Acesso em 10 de fev 2019.

GALLOIS, D. T. 2004. Terras Indígenas? Territórios? Territorialidades? In: Ricardo, F. (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza**: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2004.

GARCÍA, Libório. Audições de palestras e vozes de caciques Mbya Guarani: Libório García. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUDYNAS, E. **Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo**. Alai – América Latina em Movimento. Quito, n. 462, fevereiro 2011, p. 1-20, Disponível em: <<http://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALA111.pdf>> Acesso em: 08 de outubro de 2017.

BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva. **História geral da África**, v. 1, p. 167-212, 1982.

HONNETH, Axel. **Kritik der Macht**: Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000.

_____. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad: Luis Repa. São Paulo: Ed.34, 2003.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Manual técnico da vegetação brasileira**. Séries anuais técnicos em geociências, n. 1, Rio de Janeiro, 1992.

_____. Paranaguá. S/d. s/p. Disponível <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/parana/paranagua.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Território Brasileiro e povoamento**. 2019. Disponível em <<https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/politica-indigenista-do-seculo-xvi-ao-seculo-xx.html>> Acesso em: 10 fevereiro 2019.

JASKIW, E. F. B. **O Bem Viver na escola Latino-Americana de Agroecologia**. Dissertação (Mestrado) PROFCIAMB. Mestrado no Ensino de Ciências Ambientais UFPR- Litoral. Matinhos, 2019.

JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Pulo: Petrópolis, 1998.

KABWASA, Nsang O’Khan. **O eterno retorno**. In: **O Correio da UNESCO**. Ano 10, número 12. Paris; Rio de Janeiro, dezembro de 1982, p. 14 e 15.

KASHIWAGI, H. M. Em tese: **Representações da Paisagem no Parque Nacional de Superagui: a homonímia sógnica da paisagem em áreas preservadas**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-graduação em Geografia, 2011.

Kant, I. (1985). **Crítica da razão pura**. Lisboa, Portugal: Gulbenkian. (Original publicado em 1781)

KEIM, Ernesto Jacob; SANTOS, Raul Fernandes dos. Educação e Sociedade Pós Colonial: **Linguagem, Ancestralidade e o Bem viver**. Jundiá, Paco Editorial, 2012.

_____. **Educação da Insurreição: Emancipação humana, ontologia e pedagogia em Georg Lukács e Paulo Freire**. Paco Editorial, 2012.

_____. Princípios eco-vitais como referenciais do bem viver na educação da emancipação. 2017.

_____. **A Questão Ética e o Bem Viver como Resistência Contemporânea ao Colonial**. In Pedagogia da Pachamama/Tayta Inti (Mãe Terra/Pai Sol) como Grito pela Vida. Matinhos PR, UFPR. 2018. Disponível em <<http://profjacob.com.br/bloco-4/>> Power Point. Apresentação 4.3. Acesso em 10 janeiro 2019.

_____. **Pedagogia da Pachamama (Mãe Terra) como Grito pela Vida: Apresentação 1.5 Refletindo sobre ser transdisciplinar**. Matinhos PR, UFPR. Power Point. Disponível em <http://profjacob.com.br>. Acesso em 10 janeiro 2019.

LADEIRA E AZANHA. **Os Índios e a Serra do Mar – A presença Mbya Guarani em São Paulo**, Centro de Trabalho Indigenista, Nova Stella, 1987, São Paulo.

LAO-TZY. Tao-te King. **O livro do sentido da vida**. Tradução de Margit Marticia. São Paulo: Pensamento, 1999.

LARREA, A. M. 2010. **La disputa de sentidos por el buen vivir como proceso contrahegemónico**, p15-27, En: “Los nuevos retos de América Latina. Socialismo y sumak kawsay”. SENPLADES, Quito.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia estrutural II**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993. p. 49.

LITTLE, P.E. **Gestão territorial em terras indígenas**: definição de conceitos e proposta de diretrizes. Relatório para a Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Recursos Naturais do Acre. Rio Branco, 2006. (Mimeo).

MACEDO, Valeria. **Dos cantos para o mundo. Invisibilidade, figurações da “cultura” e o se fazer ouvir nos corais guarani**. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 357-400, jan./jun. 2012.

Mapa de área da presença Guarani nos Estados Brasileiros. Disponível em: <https://img.socioambiental.org/v/publico/pibmirim/ondevivem/guarani_versao1.jpg.html>. Acesso em: 30 de jul 2017.

Mapa de área da presença Guarani na época do descobrimento <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa-dos-Povos-Indigenas-na-Epoca-do-Descobrimento.jpg>> Acesso em: 30 de jul 2017.

MIGLIORI, R. Um novo olhar. In: JECUPÉ, K. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio**. São Paulo: Petrópolis, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf> Acesso em: 10 de jun 2019.

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

_____. **El guarani conquistado y reducido**. 3ª Ed. Assunção: Centro de estudos antropológicos. 1993

_____. **Elogio de La lengua guarani**. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 1995, p. 153.

_____. **Mito y Educación**. Estudos Leopoldinenses, Série Educação, vol. L nº I, 1997, pp. 27-34.

_____. Identidad en movimiento sustituciones y transformaciones. **Simpósio Nacional de Ciências Humanas**, v. 1, 2006.

_____. **Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní**. Paraguai: Ediciones Montoya, 2010.

MELIÀ, Bartolomeu. La Guerra Grande y la lengua guaraní. **Más allá de la Guerra. Aportes para el debate contemporáneo**. Asunción: SNC, 2016.

_____. Educação indígena na Escola. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32621999000200002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 12 de fev. de 2019.

MENEZES, A. L. T. **Educação guarani**: compartilhando saberes, construindo conhecimento. 4º. Cap. In: (Orga.) BERGAMASCHI, M. A. Povos Indígenas e Educação. Porto alegre. Mediação, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. 4ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, M.A. (2010). **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro Editora. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>> Acesso em: 20 de jun. 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

_____. (1986). **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Lisboa: Publicações Europa-América, LDA.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**.(2015). Tradução Eliane Lisboa.(5. Ed.). Porto Alegre: Sulina.

NACIONAIS–PCN, **PCN-Parâmetros Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: past, present and future. In: CONGRESSO MUNDIAL DE TRANSDISCIPLINARIDADE, 2., 2005, Vila Velha/Vitória. Disponível em: <http://www.cetrans.com.br/artigos/Basarab_Nicolescu.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

NICOLESCU, Basarab. La transdisciplinarité, manifeste, Paris: Éditions du Rocher, Collection "Transdisciplinarité", 1996.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Trion, 2018. p.168.

NIMUENDAJÚ, Curt. As lendas da criação e destruição do mundo com o fundamento da religião dos Apapocuva-Guarani. São Paulo: Hucitec-Edusp, 1987.

_____. Textos indigenistas. São Paulo: Loyola, 1982.

NOVAK, J. D. e GOWIN, D. B. Aprender a aprender. Lisboa, Plátano Edições Técnicas, 1996.

NOVAK, Joseph D.; CAÑAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, v. 5, n. 1, p. 9-29, 2010.

OLIVEIRA, R.C. **O Trabalho do Antropólogo**. Editora UNESP, 2ª ed., n. 37, p. 14-35, 2000.

OLIVEIRA, P. C.; CARVALHO, P. **A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire**. In Paidéia, 2007, 17(37), 219-230. Disponível em: www.cielo.br/paideia Acesso em: 14 de set 2017.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos povos Indígenas**. Disponível em: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_dasNacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em 15 de fev. 2019.

POPYGUA, T. **A Terra uma só**. São Paulo: Editora Hedra, 2017. **Povos Indígenas na época do descobrimento**. Disponível em: <<https://noamazonaseassim.com.br/as-tribos-indigenas-do-estado-do-amazonas/>>. Acesso em 20 de fev. 2017.

PIAGET, Jean. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1988.

_____. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 14ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998

Programa para Mapas Conceituais. **CmapTools** Disponível para download em <<http://cmap.ihmc.us>>

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das letras, 1996, p.99.

_____. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das letras, 2005.

_____. **Utopia Brasil**. São Paulo. Editora Hedra Ltda, 2008.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. 3ª ed., São Paulo: E.P.U./Edusp, 1974.

_____. Educação indígena. **Problemas Brasileiros**, v. 14, n. 152, p. 23-32, 1976.

_____. **Leituras de etnologia brasileira**. Companhia Editora Nacional, 1976.

TERRAMAR. PBA-CI TCP/2016: **Relatório de execução Ano 01**; Terras Indígenas Cotinga e Sambaqui.

TEIXEIRA, L. R. F. **Desenvolvimento Pessoal e Social da Criança, na Família e na Escola. Convergência ou Divergência?** Covilhã: Universidade da Beira Interior – Departamento de Psicologia e Educação, 2006.

TCP- SOARES NETO E GUÁRIOS ADVOCACIA E CONSULTORIA. **Estudo de Impacto Ambiental** – Componente Indígena (EIA-CI). Empreendimento: Ampliação do Cais do TCP – Paranaguá/ PR, 2010.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: um estudo da Percepção. **Atitudes e Valores do Meio Ambiente**. Diefel, São Paulo, 1980.

VYGOTSKY, L. S. (1991). "El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica". In: Obras Escogidas. Tomo I. Madri, Visor, pp.257-413.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 13.