



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E
DOCÊNCIA

RUI DIAS FLORÊNCIO

**SONHO OU UTOPIA? EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PELO E
PARA O BEM VIVER**

FLORIANÓPOLIS

2024

RUI DIAS FLORÊNCIO

**SONHO OU UTOPIA? EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO PELO E
PARA O BEM VIVER**

Tese a ser apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina, como requisito
parcial para a obtenção do título de Doutor em
Educação.

Linha de Pesquisa: Sujeitos, Processos Educativos
Docência

Orientadora: Profa. Dra. Jilvania Lima dos Santos
Bazzo

FLORIANÓPOLIS

2024

Florêncio, Rui Dias

Sonho ou utopia? Em busca de uma educação pelo e para o Bem Viver / Rui Dias Florêncio ; orientador, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, 2024.

233 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Bem Viver; Didática; Pedagogias Nativas. I. Bazzo, Jilvania Lima dos Santos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Rui Dias Florêncio

Sonho ou Utopia? Em busca de uma Educação pelo e para o Bem Viver

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Reinaldo Matias Fleuri, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Deise Leite Bittencourt Friedrich, Dr.^a
Instituto Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Tiago Alexandre Fernandes Almeida, Dr.
Escola Superior de Educação de Lisboa

Prof.^a Caroline Fanizzi, Dr.^a
Universidade de São Paulo

Prof. Cleverson Suzart Silva, Dr.
Universidade Federal da Bahia

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação.

Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.
Coordenador do Programa

Prof.^a Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2024.

*Dedico este trabalho a todos os povos indígenas que,
apesar do furacão capitalista,
seguem (re)existindo agarrados à Terra
e com os olhos postos no horizonte...*

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente às comunidades indígenas que me receberam e com as quais pude desenvolver este trabalho de pesquisa, em especial às pessoas que participaram de forma mais direta e com quem construí relações mais próximas, algumas de amizade e profunda admiração. Nunca esquecerei tudo o que vivi e aprendi com elas, em especial com o professor Sílvio Jeguaka, a professora Ará Poty, o professor Neto e o Antelmo Ângelo e sua família. Uma palavra também às lideranças que acolheram a realização da pesquisa e a tornaram possível, entre elas o cacique Laércio Werá, o *xamoi* Marcolino Marangaju, o Professor Diretor Eriton Ruvixá e o cacique Gilberto Ramos. Neste processo de estabelecimento de relação com as comunidades também não posso deixar de referir o nome de pessoas que contribuíram diretamente na minha apresentação às comunidades, como a Joana Lemes e o Frei Paolo Braghini. Por fim, não posso deixar de dedicar uma lembrança especial a todas as crianças e adolescentes com quem tive a oportunidade de conviver e aprender um outro modo de ser e viver a infância e a adolescência.

Na minha caminhada do doutorado encontrei algumas pessoas especiais que gostaria de referir, entre elas a minha orientadora, a professora Jilvania Bazzo, que sonhou comigo esta tese, a Rosimeri Jorge da Silva, minha colega de doutorado, e as e os restantes colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Didática e suas Multidimensões (GEPDiM); os professores, professoras e colegas das disciplinas, em especial o falecido professor Paulo Vieira, por quem criei uma forte admiração e com quem aprendi muito; por último, agradeço muito as contribuições dos professores e professoras das minhas bancas de pré-qualificação do projeto de pesquisa, o professor Juarez da Silva Thiesen e a professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, e de qualificação da tese, o professor Elison Antonio Paim, a professora Deise Leite Bittencourt Friedrich, o professor Lourival José Martins Filho e a professora Caroline Fanizzi, cujas orientações me ajudaram a ter mais confiança para pisar este chão tão novo para mim.

Não posso deixar de agradecer também a todos os meus amigos e familiares que, não tendo necessariamente contribuído na realização desta pesquisa, são o meu principal suporte e dão sentido a tudo o que faço. A todos e todas o meu muito obrigado por compartilharem a vida comigo e me fazerem sentir que pertencço a algum lado, em especial à minha mãe Anabela, à minha irmã Inês, aos meus avós Celeste, José, Eduarda e Carlos, à minha madrinha Célia Martins e ao meu padrinho Joaquim Martins; ao meu amigo André Cunha, que se dedicou a rever a tese; ao meu pai Fernando, cujos passos influenciam muito este trabalho; e à minha esposa Rívea, sem a qual nada disto faria sentido, minha companheira de todas as horas, mulher sensível e corajosa, com a qual eu tenho a graça de caminhar lado a lado.

*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos,
ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. [...]
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*

Eduardo Galeano e José Borges (1994)

RESUMO

No contexto de policrise mundial que vivemos, fruto da ocidentalização do mundo e das suas problemáticas, das quais a educação hegemônica ocidental é consequência e causa, surgiu a necessidade de olhar para a educação praticada pelos povos indígenas. Esse olhar serve como fonte de inspiração na busca de soluções educacionais para a policrise que vivemos. Assim sendo, esta pesquisa pretende investigar as ideias e práticas educacionais de comunidades indígenas, para realizar uma reflexão sobre os fundamentos de uma educação pelo e para o Bem Viver. A abordagem teórico-metodológica deste trabalho se situa no campo das teorias pós-críticas, com especial ênfase na investigação-ação participativa (Fals Borda, 1970). Elegeu-se a etnografia como metodologia de pesquisa, buscando colocar em prática a observação-inserção (Fals Borda, 1970). Para tal, foram utilizados como instrumentos de pesquisa as entrevistas informais, ou conversação (Amado e Ferreira, 2013) e as entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados foi realizada a partir da hermenêutica, como forma de compreensão e interpretação dos fenômenos observados, elaborada por meio da relação daquilo que foi observado no trabalho de campo com o que foi lido na revisão bibliográfica e operacionalizada de forma colaborativa com as pessoas que fizeram parte da investigação. Os resultados foram a definição de diversos princípios e estratégias de uma educação para o Bem Viver, que foram resumidos em diversos pontos nas conclusões do trabalho. Não se trata de a proposta de um novo modelo educacional, mas de orientações e direcionamentos educacionais que nos permitam vislumbrar um horizonte mais esperançoso.

Palavras-chave: Bem Viver; Sonho; Utopia; Decolonialidade; Didática; Investigação-ação participativa; Pedagogias nativas;

ABSTRACT

In the context of the global polycrisis we are experiencing, as a result of the Westernization of the world and its problems, of which Western hegemonic education is a consequence and cause, the need to look at the education practiced by indigenous peoples arose. This perspective serves as a source of inspiration in the search for educational solutions to the polycrisis we are experiencing. Therefore, this research aims to investigate the educational ideas and practices of indigenous communities, to reflect on the foundations of an education by and for the Good Living. The theoretical-methodological approach of this work is located in the field of post-critical theories, with special emphasis on participatory action research (Fals Borda, 1970). Ethnography was chosen as the research methodology, seeking to put observation-insertion (Fals Borda, 1970) into practice. To this end, informal interviews, or conversation (Amado and Ferreira, 2013) and semi-structured interviews, were used as research instruments. Data analysis was carried out based on hermeneutics, as a way of understanding and interpreting the observed phenomena, elaborated through the relationship of what was observed in the fieldwork with what was read in the bibliographic review and operationalized in a collaborative way with people who were part of the investigation. The results were the definition of several principles and strategies for education for the Good Living, which were summarized in several points in the conclusions of the work. This is not a proposal for a new educational model, but rather educational guidelines and directions that allow us to glimpse a more hopeful horizon.

Keywords: Good Living; Dream; Utopia; Decoloniality; Didactics; Participatory action research; Native pedagogies;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Pra começo de história ou sobre os antecedentes da pesquisa	13
Contextualizando e buscando definir o objeto da pesquisa	24
Questões e opções metodológicas	33
Histórias que se entrecruzam.....	45
Contextos escolhidos para a pesquisa de campo	45
<i>Capítulo I</i>	53
1. BEM VIVER: A SABEDORIA ANCESTRAL INDÍGENA ILUMINANDO CAMINHOS PARA O PÓS-CAPITALISMO.....	53
1.1 A filosofia do Bem Viver	53
1.2 O Bem Viver enquanto filosofia política.....	58
1.3 Aproximações do Bem Viver com outras perspectivas.....	65
<i>Capítulo II</i>	68
2. AS PEDAGOGIAS NATIVAS COMO CAMINHO, INSPIRAÇÃO E FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO PELO E PARA O BEM VIVER	68
2.1 Infância(s) indígena(s).....	68
2.2 Os processos nativos de ensino e aprendizagem	76
2.3 Educação com <i>ethos</i> desescolarizado	85
2.4 Comendo o peixe sem engolir as espinhas	91
2.5 Co-educando.....	100
2.6 A visão holística do ser.....	102
2.7 A mobilidade e o movimento como veículos de aprendizagem.....	116
2.8 A transmissão horizontal de saberes.....	119
2.9 A educação socioemocional	121
2.10 Brincar trabalhando e trabalhar brincando	137
2.11 A pedagogia da mãe terra	148
2.12 O sonho como metodologia de ensino e aprendizagem: por um aprender “ <i>abensonhado</i> ”	159
2.13 O papel dos rituais	163

2.14 A palavra como elemento pedagógico de base.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
REFERÊNCIAS	215
ANEXO I.....	231
ANEXO II.....	233

INTRODUÇÃO

Pra começo de história ou sobre os antecedentes da pesquisa

Cada história de uma pesquisa tem por trás a história de um pesquisador ou pesquisadora. Assim, começo a introdução com um breve relato autobiográfico onde busco sintetizar alguns dos dados mais importantes da minha história de vida, que me conduziram a este trabalho. Esse relato ajuda a entender as motivações que estão na base das escolhas realizadas, tanto em nível dos objetivos, quanto das opções teórico-metodológicas. Deste modo, pretendo tornar mais objetivas as subjetividades inerentes à pesquisa e ao meu envolvimento na sua condução e concretização. Mais adiante, realizarei também uma breve apresentação das outras pessoas que fizeram parte significativa deste trabalho, que foi escrito de forma colaborativa e que contempla essas pessoas na sua condição de agentes de relação, de investigação e educação.

Eu nasci a 4 de outubro de 1987, pelas 18h20, num entardecer de começo de outono, no hemisfério norte. A minha terra de origem chama-se Barcarena, um pequeno vilarejo com pouco mais de mil habitantes situada no subúrbio de Lisboa. Hoje está cada vez mais engolida pela periferia da cidade, mas foi em tempos, e até na época da minha infância, uma povoação pacata, com meia dúzia de famílias, onde toda a gente se conhecia.

O meu pai e a minha mãe casaram-se jovens, como era tradição na época, início dos anos 80. A minha mãe provinha de uma família com um núcleo familiar pequeno, filha única. O meu avô Carlos era operário numa fábrica e a minha avó Eduarda foi ajudante de cozinha e depois telefonista, e ambos provinham de famílias nucleares numerosas e de tradição rural. Quiseram proporcionar à minha mãe as condições económicas favoráveis para que ela pudesse estudar e se formar com um curso superior, tendo realizado uma licenciatura em biologia.

O meu pai, também, era filho único. A sua mãe, chamada Celeste, trabalhava como secretária em fábricas da região, e o pai José aprendera o ofício de bobinagem de motores com o tio e tinha montado a sua própria oficina em Barcarena. O meu pai viveu uma

adolescência rebelde, marcada pela morte aos 12 anos do seu avô “Beche”, principal referência paterna na sua vida. Quando se casou com a minha mãe, já tinha desistido dos estudos e trabalhava numa fábrica no subúrbio de Lisboa. Decidiram, então, que ele voltaria a estudar e, assim, concluiu o ensino médio e conseguiu entrar na universidade para cursar antropologia.

Depois de concluir a sua graduação, o meu pai ingressou no mestrado em antropologia e acabou conseguindo uma bolsa de estudos para realizar um trabalho de investigação em Moçambique, iniciando, assim, a sua experiência em território africano, que se seguiria durante vários anos. Influenciado pelas estórias que ouvia o meu pai contar desde pequeno, fui criando no meu imaginário cenários de terras e gentes desse outro continente. Foi nesta experiência de ouvir as memórias narradas pelo meu pai que fui tendo contato com culturas, formas de viver e cosmovisões diferentes daquelas com as quais eu já tinha contactado. Pelos meus quinze anos, lembro-me de pensar que um dia gostaria de trabalhar, também, naquela terra. Nessa época, cursava o meu ensino médio e começava a desenvolver algumas ações de voluntariado em instituições locais.

A minha primeira experiência como voluntário foi na Cooperativa de Educação Reabilitação e Capacitação para a Inclusão (CERCI¹) de Barcarena, uma instituição que trabalha com pessoas com deficiência², onde acompanhava e auxiliava o professor de educação física nas suas atividades. Comecei a desenvolver o gosto pela educação especial e decidi que tentaria entrar no curso de Reabilitação Psicomotora da Faculdade de Motricidade Humana, antigo curso de Educação Especial e Reabilitação, originário da área de esporte para pessoas com deficiência do curso de Educação Física, que foi o primeiro da faculdade.

No primeiro ano de curso, decidi acompanhar os estágios dos alunos que estavam no último ano, para ter a certeza que era isso que pretendia realizar na minha vida profissional. No primeiro estágio que visitei, assim que entrei dentro do ginásio, sentei-me

¹ As Cooperativas de Educação Reabilitação e Capacitação para a Inclusão (CERCI's) são um movimento associativo que se iniciou em Portugal a partir de famílias de pessoas com deficiência, muito semelhante às Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's) no Brasil.

² Utilizo o termo “pessoas com deficiência” que é aquele que, desde a década de 90 até à atualidade se considera mais correto, em detrimento de termos como “deficientes”, ou “portadores de deficiência”, na medida em que se entende que a deficiência não caracteriza as pessoas como um todo e que não se “porta” (ou transporta) uma deficiência.

num dos cantos para observar as crianças e as atividades que estavam a desenvolver e, pouco depois, uma delas veio sentar-se no meu colo e pouco tempo depois saiu correndo entretida no seu movimento. Depois desse dia, eu e outro colega chamado Carlos ficámos acompanhando essas atividades por um longo período.

Entretanto, comecei a trabalhar em colônias de férias de instituições com crianças com deficiência. A primeira foi na Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC). No final estava muito tocado com aquela realidade. Nunca tinha contactado com um grupo de crianças com um comprometimento motor severo, sentadas em cadeiras de rodas, a maioria com as suas capacidades cognitivas preservadas e, no entanto, com tão pouca mobilidade e capacidade para se movimentarem, correrem, brincarem, enfim, serem crianças.

Depois dessa experiência fiquei muito mexido com tudo aquilo que tinha vivido e tinha lá no fundo a certeza de querer continuar a trabalhar e a viver junto daquelas pessoas. Hoje em dia, fazendo uma análise das minhas escolhas de vida entendo que, talvez, a minha preferência por trabalhar com pessoas com deficiência tenha a ver com o fato de serem pessoas que se comportam de uma forma mais autêntica, me ensinando essa autenticidade.

Seguiram-se outras colônias, outros estágios, e no terceiro ano de faculdade, enquanto esperava uma aula no bar, encontrei três colegas que procuravam ajuda na realização de um jantar de angariação de fundos para uma associação chamada Equipa d'África. Decidi participar, junto com o Carlos, pois, além de ter ficado interessado no trabalho dessa organização, o jantar seria em Lisboa, próximo a um bar onde um amigo nosso tocaria naquela noite. Naquele jantar conhecemos os voluntários da associação e, ao final, acabámos não indo ver o nosso amigo tocar e ficámos com eles conversando até altas horas. Afinal de contas, os dois, tínhamos esse sonho, de um dia trabalhar em África.

No ano seguinte, iniciámos a preparação de voluntários e no final do ano, nas férias da faculdade, realizámos o primeiro projeto de voluntariado em Moçambique. O projeto em que participei durou dois meses e se desenvolveu numa comunidade chamada Guiúá, território habitado pelos Bitonga, povo de origem Bantu, na província de Inhambane. O trabalho que eu e mais quatro voluntários e voluntárias desenvolvemos na área da educação e saúde era feito em parceria com os missionários católicos do Instituto Missionário da Consolata, que ali criaram um Centro de Promoção Humana e apoiavam a escola e posto de

saúde local. A experiência tinha sido muito marcante e voltei a Portugal com a vontade de em breve poder retornar num projeto maior, durante mais tempo.

Durante esse ano de faculdade, realizei o meu estágio no departamento de psiquiatria da infância e da adolescência do hospital central de Lisboa. Ali conheci outra realidade muito marcante, habitada por crianças e adolescentes com dificuldades escolares e problemas de comportamento, com histórias de vida difíceis, de abandono, negligência, maus tratos. E conheci diversas pessoas, médicos, enfermeiras, técnicos e profissionais de diferentes áreas tão dedicados, que conheciam a fundo a história de cada um, sabiam e percebiam o porquê das suas dificuldades e atitudes perante a vida.

Foi um ano de muita aprendizagem, no qual as referências e os conhecimentos que eu trazia da faculdade pareciam muito poucos para a importância do que tinha de fazer. Li muito, conversei com os técnicos mais experientes e observei o meu orientador nas intervenções que fazia junto com as famílias, em reuniões nas escolas com os professores, em reuniões no hospital. Aprendi essencialmente na relação com as crianças, que a grande maioria das suas dificuldades escolares e de comportamento eram apenas um sintoma de um sofrimento interno, uma grande dificuldade de pensar, de racionalizar os sentimentos, e de ter, assim, disponibilidade emocional e mental para aprender.

No final desse ano, em 2009, concluí a minha licenciatura e candidatei-me para realizar um projeto de voluntariado de um ano em Moçambique. Dessa vez fui para Quissico, uma comunidade localizada no território dos Machope, outro povo de origem Bantu que habita a província de Inhambane. Fui para Moçambique com o Carlos, colega que havia se tornado meu grande amigo. O nosso trabalho era realizado num lar de acolhimento de jovens, criado pelos missionários católicos Palotinos. Esses jovens vinham de suas aldeias para poderem estudar nessa comunidade, que era a única na região com uma escola com ensino médio. Como não tinham familiares na comunidade que os pudessem receber, acabavam por receber abrigo naquele lar. Além disso, realizámos também alguns projetos na comunidade a partir das necessidades que as lideranças locais nos iam passando, o que foi fundamental para que os projetos tivessem pertinência para a comunidade. A prova dessa pertinência é que alguns deles continuam a funcionar até hoje, como o caso da escola de educação infantil.

Mas acima de tudo, aprendemos muito com as pessoas que conhecemos. O mais marcante creio que foi aprender a importância de *estar* com o outro. Aprender a *estar* é, essencialmente, aprender a viver o presente de forma intensa. É valorizar as relações que estabelecemos uns com os outros nos entregando de corpo e alma a coisas simples como sentar ao lado de alguém para conversar. Além disso, a minha experiência com os Bitonga e os Machope foi profundamente transformadora pois percebi que, apesar de serem povos com muito menos condições materiais do que a maioria das pessoas com quem eu convivia na sociedade ocidental, demonstravam muito mais alegria e serenidade que elas. Para alguém que cresceu numa sociedade na qual nos ensinam erradamente que a alegria está associada ao *ter*, uma experiência como essa só confirma o engodo do capitalismo e do materialismo.

Outro aspecto muito transformador dessa experiência foi o fato de contatar com povos que têm uma espiritualidade muito forte, ao contrário do que eu vivia em Portugal, onde essa dimensão da vida é cada vez mais desvalorizada. Apesar de não ter tido uma educação religiosa e ter crescido em meio a fortes críticas à Igreja Católica, existia em mim algo que me questionava se não existiria algo para além da nossa existência concreta, palpável. Segundo Bohm (2005), todas as culturas têm esse pensamento cósmico, ou participativo, porém, na sociedade ocidental ele se encontra cada vez mais reprimido em detrimento do pensamento literal, apesar de ele continuar sendo a base de muitas de nossas práticas culturais.

Ao longo de minha infância e adolescência acabei tendo algumas experiências que me serviram de base para entender que *ter coisas* não é o que dá sentido à vida, fundamental para compreender porque os Bitonga, os Machope, os Xangana, os Macua e todos os outros povos de origem Bantu com quem convivi em Moçambique tinham mais alegria e serenidade que os meus conterrâneos e conterrâneas. As aulas de filosofia, livros como “Capitães da Areia” de Jorge Amado, ou “Ética para um jovem” de Fernando Savater, ou as histórias que o meu pai contava sobre África nas noites que passávamos acampados durante as férias certamente foram elementos fundamentais para entender melhor porque a espiritualidade desses povos lhes dá um profundo sentido de viver.

Algo que me marcou muito nessa experiência era a forma como me sentia à vontade com as pessoas, como era mais fácil para mim ser eu próprio, brincar com as pessoas,

fossem velhas, adultas, jovens ou crianças. Por eu ser uma pessoa tímida, estranhava esse meu à vontade, que em Portugal só sentia quando estava trabalhando com pessoas com deficiência. Entendi que esses povos não apenas eram constituídos de pessoas mais alegres e serenas, mas também mais autênticas, menos neuróticas.

Demorei a fazer a minha readaptação à minha cultura de origem, ou, como se diz na Equipa d'África, a fazer a “aterragem”. Estava envolvido pelo “estranhamento” em relação à minha própria cultura, que Rabinow (2012) descreve, e que consiste nesse “choque” cultural proveniente do contato com uma forma de ser e de estar muito diferente da nossa. Por esse motivo, quando retornei de Moçambique acabei não ficando muito tempo em Portugal.

Tinha dificuldade de encontrar em Portugal uma forma de viver semelhante àquela que vivia em Moçambique, que tinha como foco a vida em comunidade, a coletividade, a partilha, uma vida mais simples, na qual o trabalho não era algo que acontecia das 8h às 17h, desenvolvido a partir de objetivos individuais, financeiros e de carreira, e do qual procuramos nos afastar o máximo que pudemos quando termina nossa jornada laboral. Em Moçambique o trabalho era vivido coletivamente e sentido como uma contribuição que cada um de nós dava *à e com* a comunidade onde estávamos inseridos. Não só a comunidade local, mas, também, a comunidade missionária com a qual trabalhávamos e que vivia de acordo com os princípios da *missionaridade*.

Os princípios da missionaridade consistem, fundamentalmente, em: viver comunitariamente, ou fraternalmente; viver a pobreza, ou seja, ser desapegado dos bens materiais; viver uma vida de serviço e entrega, ou seja, estar totalmente disponível para o que a comunidade precisa, vivendo o trabalho como uma forma de colocar os seus dons ao serviço do outro; e, por fim, viver tudo isso sempre em clima de oração, buscando o Espírito Santo como guia de todas as ações e de tudo o que é vivido. Esses valores e forma de viver têm inspiração nas primeiras comunidades cristãs, nos monges do deserto e nos criadores das ordens missionárias que tentaram resgatá-los dentro da Igreja Católica.

Eles têm um caráter contra cultural na sociedade moderna ocidental e na própria Igreja Católica, aproximando-se, em certos aspetos, da forma de viver de culturas não ocidentais, nomeadamente, na vivência de uma espiritualidade que dá sentido às ações ou na vivência do trabalho como algo que não tem um foco no desenvolvimento individual e

que não é separado das outras dimensões da vida. Como geralmente acontece quando vivemos algo muito marcante, levei um bom tempo para entender a dimensão do impacto que essa experiência em Moçambique teve na minha vida e o porquê. A decisão de realizar a pesquisa de doutorado com povos indígenas certamente foi motivada, inicialmente de forma não tão consciente, pela vontade de entender melhor essa experiência transformadora.

Depois de retornar de minha experiência de um ano em Moçambique não sabia explicar muito bem o que eu tinha vivido de diferente e que me tinha marcado tão positivamente. Mas com certeza tudo isso permaneceu em mim como uma semente de algo que eu pretendia viver. A partir do que tinha vivido decidi que iria escolher um novo destino para desenvolver uma nova experiência de vida profissional e pessoal. O primeiro critério de escolha é que teria de ser um país fora da Europa, que me proporcionasse o contato com culturas suficientemente diferentes da minha. Decididamente tinha de ser um país ao Sul. Começou, então, a configurar-se em mim a ideia do Brasil.

Assim, no início de 2012, decidi preparar a mochila apenas com o essencial e partir em busca de uma nova experiência. Cheguei ao Brasil incerto de como seria a minha vida profissional e pessoal. Comecei por trabalhar em uma pousada, depois num *hostel* e enquanto isso fui apresentando projetos em instituições sociais que fui conhecendo, APAE Florianópolis, APAE São José, Fundação Catarinense de Educação Especial e outras Organizações Não Governamentais (ONG's). Acabei por conseguir dois estágios remunerados em duas instituições sociais, a Associação Caminhos para a Vida e a Casa da Criança do Morro da Penitenciária. Nelas pude desenvolver atividades de Psicomotricidade Relacional, área na qual fiz uma especialização no Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR), desenvolvendo, aos poucos, a minha percepção sobre os fatores que favorecem e dificultam o desenvolvimento das aprendizagens.

Aos poucos, fui percebendo, também, na prática, como alguns conceitos implícitos na minha área de atuação profissional são tão importantes para um apoio efetivo ao desenvolvimento das pessoas com quem trabalho. A especialização que fiz ajudou-me a aprofundar as competências profissionais que pretendia desenvolver. Por se tratar de uma prática de mediação corporal, cuja principal ferramenta de trabalho é a comunicação não-verbal, ou mais concretamente, o diálogo tônico-emocional, fui entendendo quais os fatores

que favorecem ou dificultam esse diálogo. Quais as características pessoais, conscientes e inconscientes, que favorecem a qualidade do diálogo infra-verbal que estabelecemos com as pessoas com quem trabalhamos.

Esse processo aconteceu através de uma forte implicação pessoal na minha formação, que aconteceu durante a especialização que realizei, que tem um componente grande de formação pessoal, e também de outra formação complementar que fiz também no CIAR. Nesse período comecei também a fazer a Análise Corporal da Relação (ACR), que é uma terapia corporal de inspiração psicanalítica, criada por André e Anne Lapierre (criadores da Psicomotricidade Relacional). Esse processo durou cerca de quatro anos e me possibilitou revisitar a minha história de vida, ressignificando muita coisa que eu havia vivido e que estava inscrito no meu corpo e na minha personalidade, especialmente as relações tônico-emocionais mais arcaicas e estabelecidas nos meus primeiros três anos de vida.

A partir da Análise Corporal da Relação que fiz e da ressignificação da minha história psicocorporal, percebi que a angústia e o medo permanente que me acompanhavam e que não sabia de onde vinha tinha sumido. Não totalmente, mas em sua parte mais substancial e imobilizante. Tornei-me realmente outra pessoa sem deixar de ser quem era. Continuei sendo tímido, mas dono de uma timidez mais arrojada. Pude passar a ser mais eu próprio. E a me conhecer melhor, reconhecer meus padrões, entendê-los e lidar melhor com eles, com menos angústia e sem deixar que eles me dominassem tanto. Passei a me sentir mais no controle da minha própria vida. E isso não tem preço. E as minhas principais relações mudaram muito. Mudou a minha forma de lidar com elas, o que tornou a minha vida muito mais feliz e alegre. Bom seria que não fosse necessário ACR, Psicomotricidade Relacional ou outras terapias para ninguém. Porém, no contexto da sociedade doente em que vivemos elas são com certeza ferramentas muito importantes para aliviar o sofrimento das pessoas e ajudá-las a se encontrarem consigo próprias. Por esse motivo, acredito que tanto a Psicomotricidade Relacional quanto a ACR deveriam ser mais conhecidas e acessíveis, tanto no âmbito escolar quanto no âmbito terapêutico, como vem acontecendo, por exemplo, com a introdução de terapias complementares no SUS (Sistema único de Saúde).

No início de 2017 começou a nascer em mim a vontade de fazer o doutorado em Educação, em função do fato de que a minha trajetória profissional tinha sido realizada, essencialmente, nessa área. Depois de ter concluído o mestrado em janeiro de 2017, realizado na área da Psicomotricidade e com o título “O diálogo tônico-emocional na intervenção e na formação do Psicomotricista”, sentia vontade de aprofundar as pesquisas que vinha fazendo, de modo a melhorar a minha prática profissional. Assim, tinha em mente realizar o doutorado sobre a importância da intervenção psicomotora relacional, no contexto escolar, dos 0 aos 3 anos. Parecia-me importante, naquela época, defender a importância desta intervenção nesta faixa etária, como forma de prevenção de problemas emocionais e distúrbios de aprendizagem e de comportamento, partindo da ideia originária de André Lapierre de que a intervenção nesta fase da vida é decisiva para a promoção da saúde mental e que, todas as crianças deveriam ter acesso a ela na escola. A Psicomotricidade Relacional permite um espaço de liberdade e de legitimação dos desejos e sentimentos das crianças, no qual podem se expressar autenticamente num contexto de segurança afetiva, aprendendo também a respeitar os limites do outro, liberando a sua criatividade e conhecendo-se melhor a si próprias.

No entanto, aos poucos fui sendo invadido pela sensação de que gostaria de colocar em questão o processo educativo de forma mais abrangente e não apenas o contributo da Psicomotricidade Relacional. Assim, resolvi que o meu trabalho seria uma busca de uma educação relacional em contextos onde as práticas educacionais estivessem mais de acordo com os princípios de liberdade, emancipação, autenticidade, criatividade e afetividade que a Psicomotricidade Relacional proporciona.

Comecei inicialmente por me interessar pela proposta das escolas ditas “alternativas”, que me pareciam enunciar esses mesmos princípios na sua base político-pedagógica. Porém, rapidamente fui percebendo que, na prática, a experiência dessas escolas não é assim tão alternativa ao que acontece nas escolas ditas “convencionais”. Primeiro, porque são, em sua grande maioria, escolas privadas e com mensalidades pouco acessíveis à maioria da população, o que já mostra que funcionam numa lógica capitalista. Depois, porque os princípios e objetivos educacionais e o “currículo oculto” (APPLE, 2008) que colocam em prática são muito semelhantes aos das escolas ditas

“convencionais”, que visam, essencialmente, formar as pessoas para o mercado de trabalho e para fazer funcionar o sistema capitalista.

Assim, cheguei então à ideia de estudar a educação de crianças em contextos com *ethos* desescolarizados (Tassinari, 2015), nos quais a escola não tem hegemonia nos conteúdos e processos de ensino, o que permite outras possibilidades de infâncias e de ensino e aprendizagem. Nesse momento, estava, também, num processo de construção de um projeto de vida profissional e pessoal, com alguns amigos, que consistia em fundarmos uma ecovila onde pudéssemos viver, desenvolver as nossas atividades profissionais e educar os nossos filhos, que estavam, então, começando a surgir na vida dos casais do grupo. O objetivo do doutorado era, então, adquirir mais conhecimentos que pudessem dar uma base mais sólida a essa experiência educacional.

Penso que é importante falar sobre o período de preparação para a entrada no doutorado, que ocorreu durante três anos, nos quais fiquei me preparando para o processo seletivo, realizando pesquisa bibliográfica e duas disciplinas no PPGE/UFSC, “Dominação e Reprodução Social: a sociologia de Pierre Bourdieu”, com a professora Ione Valle, em 2018, e “Infância, estranheira e a produção da pesquisa em cenários da educação”, com a professora Patrícia de Moraes Lima, em 2019. Nesse período também cheguei a participar de atividades do NUVIC - Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências, coordenado pela professora Patrícia e do NEPI - Núcleo de Estudos de Povos Indígenas, coordenado pela professora Antonella Maria Imperatriz Tassinari.

Este período de preparação foi muito importante para ter um pouco mais de base para assimilar os conteúdos das disciplinas e realizar a escrita do texto, dado que estava adentrando numa área científica com a qual ainda não tinha tido nenhum contato. Esse é um dos paradoxos da minha jornada escolar e acadêmica, pois apesar de sempre ter sentido que a minha vocação estava mais no campo das ciências sociais e humanas, acabei por realizar praticamente o meu percurso formativo, desde o ensino médio até ao mestrado, no campo das ciências “duras”.

Hoje percebo também que essa formação a nível de graduação e mestrado que realizei na Faculdade de Motricidade Humana era fortemente marcada pela ciência positivista, apesar de eu não ter consciência disso na época, pois essa se apresentava como a única possibilidade de fazer ciência, como lhe é característico. A minha formação

acadêmica a nível de doutorado se constituiu, portanto, como uma grande desconstrução do que eu entendia por fazer ciência.

Ao escrever esta tese estive em processo de construção de mim mesmo enquanto pesquisador num esforço de sintetizar as aprendizagens que fui fazendo ao longo do meu percurso de formação acadêmica, iniciado na graduação. A minha intenção era que o texto fosse o menos petrificado e reprodutor, e o mais dialético que eu conseguisse. A perspectiva epistemológica do trabalho me levou a escolher a escrita na primeira pessoa. Ao longo do tempo, fui sentindo cada vez mais que o texto é, na realidade, de minha autoria, e sou eu que devo, em primeiro lugar, defender as ideias que aqui coloco, tal como sempre me foi incentivando a minha orientadora ao dizer-me que “*a tese é tua*”.

Este trabalho se baseia na perspectiva de que a objetividade na produção do conhecimento depende muito de quanto se consegue objetivar a subjetividade que lhe é inerente, motivo pelo qual começo apresentando as motivações pessoais e os acontecimentos que desembocaram na escrita deste texto. Como aponta Bruce Albert (2015c), a escolha da primeira pessoa significa um afastamento da perspectiva positivista que considera o eu detestável e qualquer consideração subjetiva ou reflexiva um “extravasamento estéril” e “inconveniente”. Além disso, a produção etnográfica, metodologia escolhida e que será abordada mais adiante, depende da singularidade das relações interpessoais que se estabelecem e do processo de desconstrução e construção interior que ela possibilita.

No entanto, a escrita deste texto pretende não cair em “excessos introspectivos de um pós-modernismo que, a pretexto de desconstrução, acaba por abafar a voz de seus interlocutores sob um cansativo falatório crítico-narcísico” (ALBERT, 2015c, p. 512). É, portanto, uma dialética entre a minha voz e a desses interlocutores e interlocutoras que pretendi colocar em prática neste trabalho, sejam eles ou elas as pessoas que encontrei na experiência de campo, ou os autores e autoras que encontrei na revisão bibliográfica. As transcrições literais das falas desses interlocutores e interlocutoras estão circunscritas a algumas pessoas com quem acabei estabelecendo uma relação mais próxima, permitindo a gravação dessas falas e sua posterior apresentação a elas, que assim puderam se ver e rever, definindo e autorizando aquilo que deveria ser publicado.

Ao longo do texto, o leitor ou leitora não deixará de ver constantes referências ao pensamento de outros autores/as. Penso que isso pode ser lido também como um exercício de humildade epistêmica, similar ao que os próprios povos tradicionais praticam em seus discursos orais, durante os quais as pessoas, antes de afirmarem algo, costumam citar as suas várias influências e os caminhos percorridos pelo próprio discurso até chegar em sua boca. Nesses longos discursos, uma boa parte é dedicada a citar aquilo que dizem as pessoas mais velhas e outra a refletir sobre aquilo que o/a próprio/a tem a dizer.

Talvez um dos maiores aprendizados do meu percurso acadêmico tenha sido trabalhar a humildade por meio desse exercício de olhar para trás e ver aquilo que já foi dito/escrito sobre aquilo que eu pretendia escrever. Quando se pretende escrever sobre algum tema acadêmico, o primeiro passo a fazer é buscar trabalhos que abordem esse tema. Nesse processo, vai-se descobrindo que aquilo que se pensa sobre determinado assunto e que se entende como algo inovador, muitas vezes, já foi dito/escrito por várias pessoas, o que é, sem dúvida, uma boa lição de humildade.

Para finalizar esta primeira seção, gostaria ainda de salientar que ao longo da minha vida sempre busquei o conhecimento e os graus acadêmicos principalmente como um meio de realizar algo que chamo aqui de vocação. Este trabalho trata-se, portanto, de um exercício ligado à minha concretude, à dimensão real do meu percurso de vida. Não se trata apenas de um discurso no sentido teórico, mas de um relato de um processo transformador, a partir do qual busco colocar em prática aquilo que tive a oportunidade de aprender.

Contextualizando e buscando definir o objeto da pesquisa

*[...] nós estudamos os chamados “índios”
não porque e exclusivamente [...] para denunciarmos as injustiças que sofrem, mas para realmente aprender com eles as lições que não sabemos e que, por causa disso, ficam implícitas na nossa sociedade.”*

(Da Matta, 2010, p. 13)

Estamos vivendo uma crise civilizatória multidimensional, estreitamente vinculada com a chamada “modernidade”³ e a gestação no ocidente de uma sociedade tecno-industrial que se expandiu e globalizou, ocidentalizando boa parte do mundo por meio do combate às culturas locais e espalhando as suas problemáticas. O capitalismo tecno-industrial não criou apenas um processo multiforme de degradação da biosfera, mas também da “psicosfera”, afetando as nossas vidas mentais, afetivas e morais. A mercantilização das várias dimensões da vida implicou uma hipervalorização do lucro e da ganância, e uma decadência da doação e da relação, numa lógica de competição insaciável, na qual os excedentes da produção não são repartidos, mas destinados, essencialmente, a novos investimentos, para seguir incrementando a produtividade. Tudo isso está relacionado com uma aceleração da vida que sacrifica a convivialidade e provoca um mal estar subjetivo permanente (Morin e Kern, 1995; Foucault, 2008).

Não entrarei na discussão se atualmente vivemos uma pós-modernidade, uma modernidade “tardia” (Giddens, 2002), “líquida” (Bauman, 2001) ou se “jamais fomos modernos” (Latour, 1994). Primeiro, porque para aprofundar a questão fugiria ao escopo da pesquisa e, segundo, porque, na contemporaneidade ocidental se verificam as mesmas características (com modificações, mas com o seu cerne inalterado) que marcam aquilo que se designou, ou designa, de “modernidade” e que estão diretamente relacionadas à policrise global, que aqui se apresenta. Entre essas características, destaco algumas que, apesar de não despreverem a modernidade e a sociedade ocidental como um todo, marcam profundamente este período histórico e cultural que se inicia na Europa no século XVIII, “século das luzes”, e que segue em expansão um pouco por todo o planeta, entre elas o capitalismo, com sua lógica de exploração pelo trabalho para acumulação de lucro, produtivismo, industrialismo, racionalismo, tecno-cientificismo, individualismo, materialismo, consumismo, utilitarismo, colonialismo, machismo, racismo, adultocentrismo, antropocentrismo, etc.

³ Utilizarei este conceito entre aspas ao longo de todo o texto para sublinhar o eurocentrismo desta designação, que fundamenta a arrogância que nós ocidentais temos em nos chamarmos “modernos” e, conseqüentemente, considerarmos os não ocidentais atrasados. Como aponta Dussel (2005), não existe modernidade sem modernizado, civilização sem bárbaro, sem selvagem (que deve ser modernizado).

Também não quero tratar o tema de forma simplista, parecendo reduzir o mundo ocidental e “moderno” a estas características. Portanto, sempre que me referir à sociedade ocidental “moderna” e à educação hegemônica que ela produz, e a partir da qual é produzida, estarei direcionando a minha reflexão crítica a estas características, mesmo entendendo que elas não caracterizam esta sociedade como um todo. Em algumas situações irei referir-me à sociedade ocidental na primeira pessoa do plural, na medida em que me entendo como fazendo parte dessa sociedade e, portanto, recebendo a influência das características atrás descritas e das estruturas e processos que as produzem.

Os sintomas da policrise ambiental, socioeconômica, relacional e espiritual do mundo ocidental e “moderno” já foram enunciados e poderiam ser resumidos em: degradação dos ecossistemas, agravamento das desigualdades sociais e norte-sul, conflitos de origens diversas, degeneração da política, crescimento do número de transtornos mentais, tais como depressões, ansiedade e diversas doenças psicossomáticas que revelam um grande mal-estar generalizado e a emergência de uma crise existencial de proporções globais.

Nesse processo de ocidentalização não podemos deixar de salientar o papel da escola, como difusora e reprodutora de uma monocultura ocidental artificialmente produzida e que busca apagar as diversas culturas locais que (re)existem. Por tudo isto, a reflexão sobre a viabilidade e as estratégias para a realização de uma “metamorfose cognitiva e ético-política”, viabilizada por uma nova concepção ecopedagógica, e alicerçada numa cosmovisão decolonial, intercultural crítica, sistêmico-complexa e ecocêntrica, é de extrema importância (Vieira, 2016; Bazzo e Florêncio, 2023).

Nesta mesma linha, Foucault (2008) nos mostra como a “modernidade” está ligada a um modo peculiar de normalização, que de um modo muito sutil foi impondo uma disciplinarização, uma docilização dos corpos, e um mal-estar generalizado, que o fez, na última fase da sua obra, se dedicar aos estudos sobre “cuidado de si”. Russell Jacoby (2001) defende que se pode sintetizar esta crise que se está vivendo como uma crise de consciência, uma crise espiritual, tal como aponta Hadot (2002), para quem a utilização do termo espiritual recobre diversos aspetos que outras designações, tais como psíquica, moral, ética, intelectual, entre outras, não alcançam.

De acordo com Morin e Kern (1995), o ser humano sempre teve duas vocações antagônicas. Uma delas que o impulsiona à extroversão, através da curiosidade pelo mundo exterior, concretizada em viagens, explorações, pesquisa científica, etc. A outra é aquela que o impulsiona à introversão, através da reflexão, da meditação e do mergulho interior. Na sociedade “moderna” a vocação interior tem sido pouco praticada, sendo até recalçada e marginalizada em detrimento da vocação exterior. Segundo Galvani e Pineau (2012), um dos maiores contributos da obra de Morin e da sua abordagem do pensamento complexo foi a abertura da formação universitária e da educação como um todo à importância do sentido existencial e poético da vida, e da procura da lucidez. Essa educação para a lucidez deve ser, na perspectiva de Morin (2000), a grande missão da educação para a era planetária, na qual devem ser colocadas em diálogo as diversas experiências educacionais humanas.

Um ouvinte boliviano numa conferência de Eduardo Viveiros de Castro (2017) apontava que superar as características anteriormente apontadas à “modernidade” é uma questão existencial, não é apenas uma questão técnica ou institucional, tal como a transformação do Estado boliviano em plurinacional deveria ter sido uma aposta existencial. Sendo “herege com a esquerda marxista ortodoxa”, ele finalizou dizendo que, em última instância, é uma questão espiritual, e que é isso que precisamos começar a debater, mesmo sendo algo que não é considerado acadêmico, sério, ou que possa ser tema de tese de doutorado.

No prefácio do livro “A queda do céu” de Davi Kopenawa e Bruce Albert, Viveiros de Castro (2015b, p. 15) defende a obrigação que nós, enquanto sociedade ocidental em crise, temos de levar a sério as palavras de todos os povos “menores” do planeta, que resistem ao “liquidificador modernizante do Ocidente”. Para ele, nós temos passado demasiado tempo com centrados em nós mesmos, característica principal do antropoceno, e vivemos “com a cabeça cada vez mais “cheia de esquecimento”⁴, imersa em um tenebroso vazio existencial, só de raro em raro iluminado, ao longo de nossa pouco gloriosa história, por lampejos de lucidez política e poética.”

Nesse sentido, torna-se urgente conhecermos os fundamentos poético-metafísicos dessas outras visões de mundo das quais só recentemente começamos a reconhecer a

⁴ Como aponta Viveiros de Castro (2015b) esta é uma expressão recorrente nos discursos de Kopenawa que, segundo ele, serve para designar a “deficiência mental-espiritual mais marcante dos Brancos”.

sabedoria. Não apenas para as respeitarmos e valorizarmos, mas também para aprendermos com elas a aguçar um olhar crítico sobre nós próprios. Como diria Viveiros de Castro (2015b), a “contra-antropologia arguta e sarcástica dos Brancos” realizada por Davi Kopenawa, “observador sagaz de nossas obsessões e carências”, em “A queda do céu”, resume “O capital” inteiro no simples etnônimo “Povo da Mercadoria”. Do mesmo modo, Latour (2012) defende a importância de observarmos as cosmologias que não foram trituradas no liquidificador do ocidente para refletirmos sobre a crise da “modernidade” e a catástrofe ambiental planetária associada a ela.

Krenak (2015j) concorda que a crise global que estamos vivendo é também, ou, em grande medida, uma crise espiritual. Para ele, na sociedade de consumo, é difícil as pessoas conseguirem transcender a si mesmas. É difícil olhar uma floresta ou uma montanha ou um rio e enxergar o sagrado que existe neles, pois isso implicaria modificar o padrão comportamental que temos, individualmente e enquanto sociedade, em relação a esses elementos. Isso faz com que a nossa sensibilidade fique restrita, essencialmente, a nós mesmos, reprimindo a nossa capacidade de ser sensível para com o outro, seja uma pessoa, um pássaro ou uma árvore.

Segundo Krenak (2019a), as agências e organizações internacionais procuram perpetuar essa ideia unívoca de ser humano no conceito de “humanidade” (unidade humana) impondo a partir dela decisões que muitas vezes são ruins e nos causam perdas graves. Assim, a “modernização” arrancou gente do campo e da floresta, dos seus coletivos e lugares de origem, virando mão de obra em centros urbanos e vivendo em favelas e periferias. Para Krenak (2019a), precisamos ser críticos a essa ideia plasmada de humanidade homogênea que colocou a produção e o consumo no cerne da “cidadania”.

De acordo com Krenak (2019a), esta ideia fixa e una de ser humano, essa abstração de unidade na qual esse ser é tido como medida de todas as coisas, é a marca mais profunda do Antropoceno. O nosso imaginário coletivo nos faz crer que desestabilizar este padrão nos faria cair num abismo existencial. Mas será que não estamos já nessa queda? Será que o “fim do mundo” não seria apenas uma breve interrupção de tudo aquilo que não queremos perder, antes da erupção de outros mundos possíveis? Será que não deveríamos parar de ter medo do fim deste mundo tal como o conhecemos e nos lançar nesse voo existencial, criando “paraquedas coloridos”? Será que não é essa a nossa vocação existencial, de viver a

fruição do novo, o prazer do movimento e da vida? Será que não é essa a própria vocação da Ciência, a realização do prazer da descoberta do novo, da criação? São essas perguntas e muitas outras interrogações que Krenak (2019a) nos faz enquanto sociedade.

Convém lembrar que quando Krenak (2019a) se refere à construção de “paraquedas coloridos”, ele não está propriamente defendendo a criação de novos dispositivos, mas o cultivo de novas disposições. Dispositivo é algo que já está pronto e não é propriamente disso que se trata. Se trata de construir novas disposições perante a vida, diferentes daquelas que têm sido hegemônicas nisso que temos chamado de “humanidade”. Para tal, precisamos repensar a nossa relação com o tempo, as nossas relações de produção, quem nós somos, a relação que estabelecemos com a natureza, etc.

Segundo Krenak (2019a), os outros mundos possíveis já existem num determinado lugar da terra: o lugar do sonho. O sonho enquanto experiência transcendente de criação; enquanto instituição, escola de vida, experiência de pessoas iniciadas na tradição de sonhar. O sonho entendido como uma metodologia de criação de utopia. E a utopia entendida como uma metodologia de mobilização, aquilo que nos faz caminhar na direção de algo, no caso deste trabalho, em busca de uma educação para o Bem Viver.

Esse sonho implica escutar, sentir, tocar, saborear, cheirar, inspirar e expirar as “camadas do que ficou fora da gente como “natureza”, mas que por alguma razão ainda se confunde com ela” (Krenak, 2019a, p. 33). Essas camadas onde se encontram, também, aqueles e aquelas que são considerados “quase-humanos”, que estão fora dessa humanidade...

Como nos aponta Suess (2001), todas as questões politicamente relevantes no Brasil e na América Latina têm relação direta com o movimento indígena, nomeadamente a questão da terra e da reforma agrária, da autodeterminação dos povos e do projeto e da utopia. A luta dos povos indígenas não divide o movimento libertário, mas o torna mais rico, complexo e radical, pois agrega na luta contra a “modernidade” hegemônica o exemplo de (re)existência destas alteridades. Talvez nesse processo de olhar para os outros e outras com mais humildade, empatia e respeito consigamos perceber que, na realidade, existe muito mais deles e delas em nós do que julgamos e que não conseguimos enxergar porque o reprimimos. Ao mesmo tempo, talvez consigamos também enxergar nesses outros

e outras aquilo que existe neles e nelas que não existe em nós e com o qual podemos aprender bastante.

Neste contexto político surgiu um conceito de origem indígena e que vem ganhando cada vez mais força e amplitude, tendo chegado a servir de base para as novas constituições dos estados plurinacionais da Bolívia e do Equador, que é o Bem Viver⁵. O fato de o conceito do Bem Viver ter origem nos povos indígenas justifica a opção de eleger comunidades desses povos como o contexto de trabalho de campo desta pesquisa, assim como a opção por uma fundamentação teórico-metodológica baseada nas teorias pós-críticas, em especial na decolonialidade.

Apesar de o Bem Viver ser um conceito originário dos povos andinos, ele tem muitas aproximações com conceitos similares de outros povos indígenas⁶. A sua discussão e aplicação vêm sendo propostas no âmbito da sociedade ocidental, ganhando especial relevância nas propostas pós-capitalistas de dimensão local, nacional e global. Neste sentido, o Bem Viver é um conceito que conecta as diferentes comunidades e povos indígenas que fizeram parte dos contextos de pesquisa, ao mesmo tempo que permite fazer a ponte com a sociedade e a educação ocidental, servindo de base para a reflexão sobre as suas ideias e práticas educacionais que me propus a realizar neste trabalho.

No título deste trabalho busquei deixar explicitamente implícita a dimensão de sonho e utopia que tem o conceito do Bem Viver. Explícita, porque esses diferentes conceitos aparecem no título. Implícita, porque a relação entre eles não é expressa, priorizando a força poética e provocando os leitores e leitoras a buscarem essa relação no texto. O Bem Viver é sonho e utopia ao mesmo tempo. Ele é um conceito que se refere ao presente, mas que faz alusões ao passado e permite projetar o futuro. É metodologia/meio (como o sonho) e fim/objetivo (como a utopia). A gente sonha com as nossas utopias, portanto, sonhar é o meio para visualizar e assim nos encaminharmos para a utopia.

Bem Viver é um conceito que traduz esperança, no sentido que Freire (1997) lhe dá, isto é, “do verbo esperar”. Isto é, não se trata de uma esperança que inibe uma visão

⁵ Seguindo a proposta de Acosta (2016), utilizo o conceito de “Bem Viver” com letras maiúsculas sempre que me refiro à filosofia política que teve origem nas tradições indígenas dos povos andinos.

⁶ Quando utilizo, ao longo do trabalho, o conceito de “povos indígenas” não é com o objetivo de realizar uma generalização vaga, mas de salientar a existência de transversalidades nestes povos, em contraposição com aquilo que caracteriza hegemonicamente a sociedade ocidental e que descrevi no início desta seção.

crítica da realidade, presa a uma utopia futura e aleada do presente, mas que olha para o futuro com o objetivo de distinguir em qual direção se quer caminhar, ao mesmo tempo que, com uma percepção aguçada do presente, se vai distinguindo onde e como se pode pisar com firmeza.

A expressão do título "Sonho ou utopia?", não significa que precisamos escolher entre uma coisa ou outra, mas que esses conceitos estão em relação dialética e, a depender do contexto em que são utilizados, podem assumir o papel um do outro. O conceito de Bem Viver nos ajuda a ilustrar a complexidade que existe nesta relação pois ele pode ser ao mesmo tempo um sonho e utopia. Este olhar complexo exige uma compreensão complexa e não apenas linear do tempo, que vai além do *kronos*. Krenak (2020i) utiliza o conceito de "tempo do mito" para expressar que os povos indígenas têm essa compreensão, pois o mito é algo que já foi, que é e que será. O mito se refere a uma realidade que havia no passado, mas também a algo que se vive agora, pois orienta o presente, e a algo que virá e para o qual devemos nos encaminhar. Por isso que saber "de onde vimos", nos permite saber "quem somos" e "para onde vamos".

Ter mitos, e os sonhos e utopias que estão contidos neles, é o que dá sentido à vida de um povo. Se não sabemos de onde vimos, onde estamos e para onde vamos a vida não tem sentido, não tem direção e aí andamos alienados, somos facilmente manipulados pelos outros para vivermos em função dos seus sonhos e utopias. Porém, esses sonhos e utopias não podem ser algo apenas restrito ao material. Eles precisam dessa outra dimensão que nos conecta com o chão que pisamos, ao mesmo tempo que nos fazer direcionar o olhar para o horizonte a perder de vista. Se assim não for, os sonhos e utopias tornam-se estéreis, não levam a lugar nenhum, são apenas uma forma de nos enganarmos, de nos entretermos, de nos alienarmos.

Penso que é por isso que os Guarani, tal como veremos mais à frente, entendem que precisam dançar para atingirem a "Terra sem males". Porque dançar é dar sentido ao movimento. É torná-lo belo. E sem movimento não há vida. Por isso, dançar é ao mesmo tempo viver a "Terra sem males" e caminhar para ela. É meio e é fim. Do mesmo modo que o Bem Viver é meio e é fim. O Bem Viver é dançar, é tornar a vida bela e é também plantar, colher, construir, cantar, amar, viver. Pois cantar é dar movimento e sentido às

palavras. Plantar e colher é dar movimento e sentido à terra. Amar é dar movimento e sentido à vida.

O Bem Viver, na cosmologia guarani, é aquilo que se vive de forma plena na “Terra sem males”, que é a principal utopia desse povo. Porém, esse Bem Viver também é possível de ser vivido no presente, quando se dança, se canta, se reza, se planta, se está alegre. Para alcançar o Bem Viver de forma plena no futuro é preciso vivê-lo no presente e lembrar que ele também já foi vivido no passado. A “Terra sem males” é algo que está no futuro, mas também no presente e no passado. Ela é possível de ser vivida no presente, é a direção para onde os Guarani orientam o seu futuro, mas é uma realidade passada, relatada pelos mitos, que contam que numa era passada, esta terra era uma “Terra sem males”. Por isso que os mitos permitem aos Guarani saberem “de onde vêm, onde estão e para onde vão”. O fato de o Bem Viver ser meio e fim foi aquilo que me fez referir-me no título e nos objetivos a uma educação *pelo* (meio) e *para* (fim) o Bem Viver.

Em suma, ir ao encontro de povos indígenas e conhecer e compreender as suas ideias e práticas educacionais se tornou o caminho para realizar uma reflexão sobre os fundamentos de uma educação pelo e para o Bem Viver. Convém salientar que na escolha dos contextos de pesquisa, não era possível identificar teoricamente algum povo indígena específico com uma vivência mais próxima do Bem Viver, pois, apesar de ser um conceito que tem origem nos povos andinos, trata-se de uma ética de vida que existe em diversos povos indígenas, recebendo designações diferentes em cada um deles (Acosta, 2016).

Além disso, por ser uma ética de vida, nenhum povo indígena ou comunidade o vive de forma plena, pois se trata de uma busca. Portanto, a escolha dos povos indígenas e das comunidades onde foi realizada a pesquisa de campo foi sendo elaborada a partir das condicionantes e oportunidades que foram surgindo e sendo construídas para conseguir viabilizar o trabalho com essas comunidades, como será possível perceber melhor na descrição dos contextos. Assim sendo, na questão-problema e nos objetivos não serão indicadas as etnias das comunidades nas quais foi realizada a pesquisa de campo, dado que o objetivo principal não era estudar a educação pelo e para o Bem Viver que essas comunidades em específico realizam, mas focar nas transversalidades que podem ser observadas nelas e fazê-las dialogar com aquilo que a bibliografia nos indica, realizando uma reflexão que nos permitiu chegar aos fundamentos de uma educação pelo e para o Bem

Viver. Por este motivo, ao longo do trabalho aparecem diversas referências a estudos realizados com povos diferentes daqueles com os quais trabalhei.

Para concluir esta seção defino que a questão-problema central que este trabalho procura responder é: quais os fundamentos de uma educação pelo e para o Bem Viver, inspirada e fundamentada nas ideias e práticas educacionais de povos indígenas? A partir desta pergunta-chave é possível definir que o objetivo geral deste trabalho é investigar as ideias e práticas educacionais de comunidades indígenas, para realizar uma reflexão sobre os fundamentos de uma educação pelo e para o Bem Viver. Este objetivo geral pode ser destrinchado em três objetivos específicos que passo a apresentar: conceitualizar o Bem Viver enquanto ética originária dos povos indígenas e filosofia política de alcance global e identificar perspectivas filosóficas, sociais, políticas, antropológicas, psicológicas e pedagógicas que contribuem para a reflexão sobre uma educação pelo e para o Bem Viver; conhecer e compreender as ideias e as práticas educacionais vivenciadas em comunidades indígenas, entendidas como pedagogias nativas; por fim, definir princípios e estratégias de uma educação pelo e para o Bem Viver.

Questões e opções metodológicas

“[...] o poeta é o que sonha o que vai ser real”

“Coração civil” (Milton Nascimento)

As escolhas teórico-metodológicas deste trabalho se situam nas teorias pós-críticas, em especial na decolonialidade. Além disso, tenho como base a perspectiva da “racionalidade poética” tal como é defendida por Bazzo (2019) e que segue a mesma linha de Krenak (2019a), quando ele defende que a vocação da ciência é a realização do prazer da descoberta do novo, da criação. Deste modo busco, como aponta Bazzo (2019), superar a lógica da racionalidade técnica pela da racionalidade poética. Assim, inicio a apresentação das minhas opções metodológicas indicando que as minhas escolhas teórico-metodológicas preferenciais, sem deixar de salientar que o método aqui utilizado implica

um diálogo de saberes com perspectivas e autores e autoras de diferentes correntes teóricas. Esse diálogo se impõe, pois, seguindo também a lógica de uma epistemologia sistêmico-complexa (Morin, 2000) e de uma didática fundamental ou didática crítica intercultural (Candau, 2013), entendo que mesmo que os autores e autoras sejam de correntes teórico-metodológicas diferentes, podem aportar visões que se complementam na construção da tessitura da tese.

Essa tessitura é descrita por Denzin e Lincoln (2003) como uma “bricolagem”, que não implica a realização do diálogo considerando as diferentes perspectivas de forma acrítica. Além disso, existe uma preocupação com a coerência das escolhas dos autores e autoras preferenciais e a construção desses diálogos, buscando sempre articulá-los com o sentido da tese que aqui apresento, de modo a não incorrer naquilo que Duarte (2006) classifica como “recuo de teoria”, ou seja, uma construção teórico-metodológica indiscriminada e produzida através de uma amálgama de teorias e ideias soltas, sem coerência com o objeto de pesquisa e as escolhas metodológicas.

A partir das ideias pós-positivistas de ciência, surge a perspectiva de valorização da subjetividade do próprio pesquisador e pesquisadora, a partir da qual se compreende que os problemas estudados têm uma origem interessada e que, portanto, deve ser feita uma problematização sobre os próprios problemas escolhidos para análise. Para esta perspectiva muito têm contribuído o trabalho dos intelectuais ativistas de movimentos sociais, tais como Harding (1987, p. 7), que a partir das suas investigações em estudos feministas afirmou que “um problema é sempre um problema para alguém”, pois um fenômeno pode, ou não, se tornar um problema de acordo com quem se ocupa dele. Por esse motivo iniciei a tese com uma descrição da minha história de vida e dos antecedentes da pesquisa, de modo a tornar mais objetivas as subjetividades inerentes a ela.

Neste mesmo sentido, García (1994) aponta que todos os marcos epistêmicos estão vinculados a determinada concepção de mundo, expressando os valores e as raízes ideológicas que estão na base de qualquer teoria científica. Assim, tudo o que é observado é percebido a partir de um determinado ponto de vista, pois não existem observações puras. Esses valores, explícitos ou implícitos no marco epistêmico, influenciam desde o início da investigação que tipo de dados são registrados e o que os define como observáveis, assim como a interpretação e análise que se faz deles. Formar cientistas capazes de enfrentar as

problemáticas atuais requer uma mudança profunda nessa formação, de modo a que ela contemple a dimensão social da ciência e a responsabilidade social dos investigadores e investigadoras.

Estas perspectivas trouxeram profundas mudanças epistemológicas, que aprofundaram a negação da neutralidade do pesquisador e da pesquisadora defendida pelo positivismo. A pesquisa passou a ser vista, então, como explicitamente orientada para a transformação social e histórica, social e culturalmente construída a partir do “lugar” do pesquisador e da pesquisadora. O pessoal passou a ser visto como político, na medida em que define as relações entre as pessoas e as instituições sociais e o político passou a ser visto como pessoal, tendo em conta que as experiências individuais constituem e são constituídas no e pelo social (Louro, 2011).

Segundo Louro (2011), a partir daí os problemas ligados à experiência dos pesquisadores e pesquisadoras nas lutas políticas, principalmente a partir das suas experiências nos movimentos sociais passaram a fazer parte dos seus universos de pesquisa e os pesquisadores e as pesquisadoras deixaram de serem vistos como vozes de autoridade invisível e anônima, mas como pessoas reais, históricas com interesses concretos e especificamente orientados.

Assim, passou a compreender-se que os comportamentos, crenças e representações dos pesquisadores e pesquisadoras influenciam os resultados das suas pesquisas, passando a serem tidos, também, como dados de análise, aumentando, de fato, a objetividade das pesquisas e diminuindo o “objetivismo”, que pretendia escamotear a parcialidade sempre presente nas análises. Por este motivo iniciei este trabalho fazendo uma apresentação da minha história de vida e do que me trouxe até aqui, ao mesmo tempo que escolhi como metodologia de pesquisa a etnografia, que procura, através do aprofundamento da relação intersubjetiva com as pessoas participantes da pesquisa, dar-lhes cada vez mais voz e presença ao longo do trabalho. Desse modo, é mais provável que a pesquisa possa dar uma contribuição aos problemas reais que o investigador e investigadora, as pessoas que participam da pesquisa e todas aquelas que estão envolvidas nas problemáticas tratadas enfrentam.

De acordo com Amado (2013), as perspectivas pós-críticas defendem a possível e necessária interação entre a subjetividade e a objetividade. Portanto, não se trata de dar uma

ênfase especial a uma ou outra destas duas dimensões, mas de colocá-las em diálogo. O desenvolvimento da consciência das relações entre objetividade e subjetividade, sujeito e mundo, ambiente e consciência tem grandes implicações tanto no campo epistemológico, como no campo educativo. No âmbito epistemológico, a quebra destes dualismos está relacionada com o desenvolvimento daquilo que Amado (2013) denomina de “racionalidade complexa”, que busca dar respostas às incertezas e contradições inerentes à realidade em geral e aos seus diferentes aspetos em análise.

Tuhiwai Smith (2012, p. 102) aponta que “ser-se investigado é sinônimo de ser-se colonizado”. Por esse motivo, as epistemologias pós-críticas defendem o “conhecer-com”, em lugar do “conhecer-sobre”, o que requer uma participação concreta nas lutas sociais dos grupos com os quais os investigadores e investigadoras trabalham, colocando em prática “metodologias não-extrativistas”. Panikkar (1993, p. 30) defende que as metodologias coloniais extrativistas se baseiam numa “epistemologia do caçador”, pois utilizam a “razão” como “arma” e o “ato de conhecer” como caça. Nessa lógica de produção do conhecimento, o “caçador” mira o objeto, separa-o do todo e dispara nele, atingindo um suposto conhecimento. Ao contrário, as metodologias não-extrativistas entendem que conhecer é algo que está ligado ao significado original da palavra “*cognoscere*”, que é “nacer juntamente com”, ou “começar uma nova existência”.

Dentro deste marco epistêmico, a metodologia escolhida para atingir os objetivos foi a pesquisa etnográfica. Segundo Eckert e Rocha (2008) a etnografia se constitui no exercício do ver e do escutar, entendidos num sentido mais amplo de compreender, permitindo uma aproximação prolongada aos fenômenos observados, através da participação efetiva nas formas de sociabilidade dos contextos onde decorre a investigação. Como aponta Freire (2017, p. 30), é necessário “entrar fundo nos sons e molhar o corpo da gente nas mesmas águas culturais” do outro. Esta visão me tocou especialmente quando a li. Na segunda vez que fui a Moçambique, “caiu-me a ficha” que tinha voltado quando ouvi pela primeira vez os batuques tocarem e na Amazônia, alguns dos momentos em que me senti mais próximo das pessoas foram vividos molhando o corpo nos igarapés. Porém, tal como também refere Freire (2017), ou Rabinow (2012), esse mergulho cultural não implica esquecer ou renegar a cultura em que fomos educados, mas a capacidade de começar a ser

outra coisa sem deixar de continuar sendo aquilo que se era, e tudo isso sem ser dual, sem ser ambíguo.

Segundo Viegas e Mapril (2012) as adaptações da filosofia fenomenológica ao conhecimento etnográfico marca um modo de conceber a intersubjetividade como uma condição de produção de saber necessariamente vinculado à relação, ou seja, como a possibilidade da interação humana e do conhecimento humano. Neste sentido, a pesquisa etnográfica implica uma forma de experiência intersubjetiva que não é apenas um meio (método) para alcançar um fim (conhecimento), mas uma forma efetiva de criar conhecimento. Essa forma é marcada por um tipo de reflexão baseado na transformação em conhecimento das reações imprevistas dos interlocutores e interlocutoras em campo, o que justifica um método que não parte de hipóteses, mas de problematizações. Este tipo de reflexão implica, então, uma constante abertura às experiências inesperadas, por meio das quais se reformulam, constantemente, as perguntas etnográficas.

Seguindo esta mesma perspectiva e, também, de acordo com o que defendem Eckert e Rocha (2008) não foram definidas hipóteses de pesquisa. Assim, assumindo uma postura construtivista, parti das problematizações aqui apresentadas, esperando que elas fossem sendo reformuladas a partir do início do trabalho de campo e na medida em que a aproximação ao universo a ser pesquisado se fosse aprofundando.

Relativamente às técnicas de pesquisa utilizadas, Amado e Ferreira (2013) defendem que a observação participante não é uma técnica, mas sim uma postura e uma atitude geral do observador ou observadora que se empenham numa pesquisa etnográfica, na qual pode usar algumas técnicas, tais como as entrevistas, o diário de campo, etc. Pautado pelas metodologias não extrativistas, o tipo principal de entrevista utilizado foi a informal, ou conversação, pois esse procedimento permite uma relação mais horizontal com as pessoas que participam da pesquisa, na medida em que não tem como base um guião de conversa e a iniciativa pode surgir de ambas as partes.

No entanto, em alguns momentos utilizei as entrevistas semiestruturadas, que permitiram a gravação de algumas falas que foram transcritas e posteriormente apresentadas aos seus autores e autoras, podendo assim aprofundar alguns assuntos e citar integralmente o pensamento dessas pessoas. Os guiões dessas entrevistas encontram-se nos anexos I e II e as citações encontram-se identificadas ao longo do texto com o nome da

pessoa, local e data. As citações que não estão identificadas com o local e data são aquelas provenientes de conversas informais, que foram registradas no diário de campo e que também foram apresentadas, à posteriori, aos autores e autoras, que ratificaram o seu conteúdo e autorizaram a publicação.

Neste âmbito, me inspirei no trabalho de Ferreira (2014), intelectual kaingang, que realizou a sua dissertação de mestrado em educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul utilizando uma metodologia Kaingang. Na sua descrição metodológica, ele aponta que se apoiou muito nas rodas de conversas que acontecem ao redor do fogo, nas quais “não se usa lápis nem caderno para fazer anotações e sim, o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala” (Ferreira, 2014, p. 06).

A partir da experiência da pesquisa de campo, fui percebendo que quando as conversas não eram preparadas por mim elas aconteciam de forma mais espontânea, criativa e genuína, pois se desenrolavam de forma mais genuína, a partir dos meus interesses e das pessoas com quem conversava. Isso fazia com que fluíssem melhor e os conteúdos se aprofundassem muito mais, em comparação com algumas conversas para as me preparava, pensando de antemão em algum assunto ou conceito que pretendia abordar. Penso que isso se deveu ao fato de que, por um lado, nas situações em que não preparava as conversas acabava usando mais a minha sensibilidade e criatividade, e, por outro, as pessoas com quem conversava também sentiam de forma mais genuína o meu interesse pelos assuntos que conversávamos e a minha apreciação do seu modo de vida.

Por outro lado, penso que esse ambiente de troca mais espontânea e genuína também faz com que as pessoas sintam maior vontade de se comunicarem. Por exemplo, nas conversas que fui tendo com a professora Ará Poty, fui percebendo que, quando eu iniciava algum tipo de conversa com uma pergunta, geralmente, ela me respondia de forma mais evasiva e curta. Porém, quando ela me fazia alguma pergunta e eu respondia sobre mim e a minha experiência, ela acabava falando muito mais sobre si. Essa troca nos possibilitou diálogos muito interessantes sobre as nossas perspectivas e experiências religiosas, aprofundando o assunto da interreligiosidade, ou interculturalidade, por exemplo.

A atitude que foi descrita na aplicação das entrevistas informais, ou conversação, corresponde aquela mesma que os Guarani praticam nos seus processos de ensino e

aprendizagem. A professora Olívia Ara Katu, da aldeia Araçá'i, retrata esse processo na entrevista que concedeu ao professor diretor Eriton Ruvixá (Teixeira, 2021, p. 91). em sua pesquisa de mestrado:

[...] Para eu aprender sobre as ervas medicinais eu tive que me aproximar da *xaryi* [anciã que faz os remédios naturais], do *xamoi* [ancião que tem muita sabedoria]. E não é chegar lá na casa deles e fazer perguntas. Leva dias, meses. Eu tenho que ficar lá, conversar. Só um dia após o outro que fui aprendendo. E ainda tenho muito que aprender. Tem que mostrar interesse (Teixeira, 2021, p. 91).

Neste sentido, destaco a importância de nos colocarmos enquanto pesquisadores e pesquisadoras como aprendizes das próprias metodologias que as pessoas com quem estamos trabalhando usam para ensinar e aprender. Isso implica desenvolver uma postura na qual não se procura um conhecimento apenas teórico, mas realmente algo que seja importante para nós e que nos ajude a viver uma vida melhor. Para tal, é necessário uma desescolarização, pois tendemos nas nossas pesquisas a ter a mesma postura aprendiz que a escola (toda ela, inclusive a universidade) nos ensina. Isto é, a acumulação de conhecimentos teóricos que não necessariamente têm um sentido pessoal ou um impacto direto em nossas vidas. É a forma capitalista de aprender, priorizando a acumulação desmedida e o mais veloz possível, sem buscar um sentido naquilo que se aprende.

Ao contrário, a aprendizagem que acontece por meio de uma prática reflexiva, tal como aquela que os Guarani realizam, visa uma transformação pessoal, intencional e consciente em quem aprende, pois faz, necessariamente, parte de uma jornada, um caminho pessoal e coletivo. Do mesmo modo, neste contexto, quem ensina transmite algo que é fruto da sua experiência e que tem sentido para si, ou seja, que é essencial em sua vida, que a direciona, que a sustém enquanto pessoa naquilo que é e que deseja ser.

É importante ainda ressaltar que, tal como defendem Amado e Silva (2013), na pesquisa etnográfica o investigador e a investigadora necessitam trabalhar em si uma série de atitudes e qualidades pessoais, humanas e éticas. Para realizar uma pesquisa colaborativa, o investigador e a investigadora necessitam saber se despojar de qualquer tipo de 'arrogância erudita', ou 'etnocentrismo científico', promovendo o encontro de saberes. Nesta perspectiva, como já referimos, a ciência passa do fazer *sobre* ou *para* as pessoas, para se fazer *com* as pessoas participantes nos contextos estudados.

Para a sociologia da libertação e a metodologia da investigação-ação participativa de Fals Borda (1970), que se constituiu como uma metodologia de eleição neste trabalho, é fundamental que o “sociólogo militante” se insira na aplicação da política que decorre da sua análise. Porém, a inserção na ação política não deve ter como base uma atitude panfletária e de manipulação das massas, exigindo uma capacidade de permanente diálogo e escuta profunda, co-construindo as reflexões e a consciência crítica necessária em cada momento e contexto. Neste sentido, Fals Borda (1970) distingue observação-participação, observação-intervenção e observação-inserção, definindo que esta última é aquela que está mais de acordo com as opções metodológicas da investigação-ação participativa.

Na perspectiva de Fals Borda (1970), a observação participação é o nível mais baixo da investigação-ação participativa e é marcada por uma atitude na qual os investigadores e as investigadoras são sensíveis à personalidade das pessoas com quem interagem, conseguindo realizar uma descrição fiel dos contextos pesquisados. Por sua vez, a observação-intervenção encontra-se num nível intermediário e implica a intervenção dos investigadores e investigadoras nos contextos estudados, observando as mudanças produzidas e que ocorrem dentro de um certo limite. Neste caso, a atitude deve ser é empática, permitindo uma interação maior com as pessoas que fazem parte dos contextos estudados, embora ainda se trate de um envolvimento parcial.

Por fim, a observação-inserção trata-se do nível mais elevado, combinando os outros dois níveis e indo mais além, proporcionando uma visão a partir de dentro das situações e dos processos estudados, percebendo as ações presentes e vislumbrando as futuras. Para tal, é necessário que os investigadores e investigadoras se envolvam diretamente nos contextos que estudam. Isso implica tomar posições políticas e realizar um trabalho com as pessoas e nos projetos com que se identifica, aprendendo e fazendo as suas observações a partir dessa experiência. Segundo Fals Borda (1970), este último nível permite uma compreensão total da realidade estudada, a obtenção integral dos objetivos da investigação-ação participativa e um verdadeiro entendimento científico dos processos estudados. A frase de Tillion (2009, p. 276) ajuda a ilustrar a importância de chegar ao nível da observação-inserção: “Basta viver para se convencer de que os acontecimentos vividos são a chave dos acontecimentos observados.”

Segundo Amado e Vieira (2013), as perspectivas pós-críticas de produção do conhecimento têm a hermenêutica como metodologia geral de compreensão e interpretação dos fenômenos. No âmbito desta metodologia não faz sentido o binômio investigador/investigado ou investigadora/investigada, pois ambos se encontram numa relação de diálogo e interlocução de diferentes pontos de vista, aprendendo mutuamente e co-construindo conhecimento. Nesta perspectiva faz mais sentido entender que todos e todas assumem o papel de investigados ou investigadas e investigadores ou investigadoras co-elaborando sentidos e significações intersubjetivas.

Trata-se de uma transição da perspectiva dos que descobrem para os que constroem. Estas perspectivas de caráter construtivista entendem que a realidade se constrói a partir das relações que se estabelecem. Portanto, não têm como preocupação a descoberta de uma verdade de existência prévia, tal como acontece nas investigações hipotético-dedutivas, que partem de hipóteses sobre a realidade a serem confirmadas. Esta transição tem fortes implicações filosóficas, ontológicas e práticas, que não se restringem a uma maneira diferente de realizar a investigação. Assim, do mesmo modo que não foram definidas a priori hipóteses de pesquisa, também não foram escolhidas determinadas categorias de análise dos dados do campo, pois a análise hermenêutica foi sendo realizada a partir do diálogo estabelecido entre mim, a minha orientadora, as pessoas que participaram da pesquisa e os autores e autoras escolhidos para fundamentarem o fio condutor da argumentação da tese (Amado e Vieira, 2013).

Relativamente à interpretação dos dados da pesquisa, Amado e Vieira (2013) apontam que se trata do processo de racionalização, ou intelectualização das relações entre fenômenos complexos. Consiste, portanto, numa atividade hermenêutica de análise e interpretação das mensagens captadas. Este processo, para ser realizado na perspectiva defendida até agora, exige uma forte proximidade entre as pessoas que fazem parte da pesquisa, para que todos e todas se envolvam neste processo e se permitam a analisar conjuntamente a sua realidade social. A profundidade dessa análise vai aumentando na medida em que as relações também se vão aprofundando, aumentando a confiança e o nível de troca e partilha.

O material produzido durante a realização de campo foi discutido e analisado conjuntamente com as pessoas que fizeram parte da pesquisa, desde aquele oriundo das

conversas, registrado em diário de campo, até aquele gravado e transcrito posteriormente. Nesse processo, busquei me colocar na posição de aprendiz, na medida em que estava discutindo algo com pessoas que tinham muito mais experiência prática do que eu nos assuntos abordados. Penso que essa postura favoreceu que elas indicassem de forma mais sincera aquilo que concordavam e discordavam, gerando debates e aprofundamentos importantes nos conteúdos trabalhos. Aquilo que é apresentado neste trabalho é o resultado desse processo. A própria identificação de autoria foi feita a partir da forma como as pessoas pediram para serem identificadas.

Cada citação que se encontra no texto de pessoas com quem contatei no campo foi apresentada e discutida com cada uma delas. Esse diálogo aconteceu sobre o conteúdo das transcrições que foram apresentadas integralmente e das minhas interpretações, que foram sendo reformuladas juntamente com essas pessoas, recebendo a autorização para citação do seu nome e conteúdo de suas falas. Portanto, as citações que aparecem com identificação de autoria são aquelas que tive a oportunidade de discutir de forma suficientemente aprofundada o seu conteúdo.

Essa ética se baseia também na perspectiva da importância da minha participação, enquanto investigador, nas lutas das comunidades e povos com os quais desenvolvi este trabalho⁷. Depois de algumas reflexões, percebi melhor a importância daquilo que o líder Laércio Werá, da aldeia Guarani Araçá'i, me falou na minha primeira visita à comunidade, na qual expus a minha intenção de pesquisa. Ele falou da sua preocupação de virem pesquisadores ou pesquisadoras investigar a aldeia e depois escreverem ou falarem coisas negativas sobre aquilo que observaram, prejudicando as suas lutas.

Refletindo sobre isso, percebi que uma das suas demandas em relação a mim é que eu me tornasse um de seus aliados. Percebi que esse tinha de ser meu compromisso político, pois foi me permitido frequentar e a receber a oportunidade de aprender com a comunidade, que vive e pertence a um povo que há séculos vem sendo marginalizado e perseguido. Então, o mínimo que poderia fazer para contribuir era ser seu aliado e não escrever ou fazer reflexões que pudessem prejudicar as suas relações, já tão difíceis e

⁷ De referir que todos estes procedimentos metodológicos que estão a ser descritos foram apresentados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

complicadas, com o mundo ocidental. Este processo de aliança política é designado por Albert (2015c) de “pacto etnográfico”.

Segundo Albert (2015c), durante o trabalho de campo, as pessoas com quem nos relacionamos vão avaliando a nossa aptidão para servirmos de intermediários políticos, a seu favor, na comunicação com o mundo ocidental. Essa avaliação condiciona o aprofundamento dessas relações e visa subverter a troca desigual que é subjacente à relação etnográfica, de modo a que ela não ganhe os contornos do usual extrativismo científico. Como diz Davi Kopenawa: “Para isso são necessárias pessoas valentes, antropólogos corajosos que não se contentam em fazer pesquisa e depois ir embora. Nós, índios, precisamos de antropólogos que tenham coragem, antropólogos que falem nossa língua.” (Albert, 2015c, p. 530). Convém salientar aqui que esta perspectiva se junta à da defesa e luta pelas oportunidades de acesso para que os próprios povos indígenas possam ter seus “representantes diplomáticos” no mundo ocidental, como Davi Kopenawa e outras tantas lideranças vêm fazendo.

De acordo com Albert (2015c), os ensinamentos recebidos pelos investigadores e pelas investigadoras no trabalho de campo são oferecidos neste contexto diplomático, no qual se espera que a sua transmissão seja imbuída de um posicionamento e engajamento político favorável às lutas dos nossos anfitriões e anfitriãs. Essa relação de troca deve ser estabelecida sem perdermos a singularidade da nossa própria curiosidade intelectual, que é fundamental para seguirmos um fio condutor coerente ao longo da pesquisa.

Portanto, os assuntos abordados e as perguntas realizadas durante a pesquisa devem ter como base, além da curiosidade, o compromisso de quem pergunta. Como diz Menezes (2006, p. 59) em sua tese, “perguntas vazias, respostas vazias; perguntas comprometidas, respostas duradoras.” O objetivo principal do meu trabalho de campo era aprender com a experiência e sabedoria das pessoas que fazem parte dos contextos onde estive, para refletir sobre as práticas educacionais na sociedade ocidental. Não existia obrigatoriedade de provocar reflexão sobre as suas práticas educacionais, embora isso pudesse e fosse desejável que acontecesse, ao longo do processo de pesquisa e fruto do aprofundamento das relações de troca estabelecidas. Porém, essa necessidade deveria partir dessas pessoas, enquanto principais agentes de mudança dos seus contextos de vida e ser realizada

conjuntamente com elas, atuando diretamente sobre essa necessidade, seguindo a perspectiva da “investigação-ação participativa” (Fals Borda, 1970).

Não caberia a mim enquanto pesquisador realizar uma crítica às suas práticas educacionais, apenas refletir conjuntamente sobre elas, caso isso me fosse solicitado. Quando problematizei neste texto alguma questão que faz parte da realidade destes contextos, não foi com o objetivo de realizar alguma crítica a essa realidade, mas de refletir sobre desafios comuns entre ela e a da sociedade ocidental, colocando diferentes perspectivas em diálogo. Do mesmo modo, também não pretendi apresentar os modos de vida dos contextos que fazem parte da pesquisa como exemplo a seguir, mas acima de tudo aproveitar esse encontro com o “outro” para refletir sobre as nossas ideias e práticas educacionais ocidentais.

Como veremos melhor mais à frente, a economia de reciprocidade praticada pelos povos indígenas está na base do pacto etnográfico-político que foi descrito, pois ela pressupõe uma horizontalidade nas relações de troca, que esses povos vão tentando colocar em prática com os investigadores e investigadoras que visitam os seus territórios e para a qual devemos ser cada vez mais conscientes. Assim, o material dessa troca é inicialmente apenas o compromisso político e diplomático de transmitir os ensinamentos recebidos tendo como pressuposto um posicionamento favorável às lutas dos povos e grupos com quem trabalhamos e pode ir se aprofundando num trabalho de “investigação-ação participativa” (Fals Borda, 1970), que é realizado quando se alcança o nível de “observação-inserção”.

Em síntese, destaco que a abordagem teórico-metodológica deste trabalho se situa no campo das teorias pós-críticas e da decolonialidade, com especial ênfase na investigação-ação participativa (Fals Borda, 1970). A metodologia de pesquisa escolhida foi a etnografia, buscando colocar em prática a observação-inserção (Fals Borda, 1970). Para tal, utilizei como instrumentos de pesquisa as entrevistas informais, ou conversação (Amado e Ferreira, 2013) e as entrevistas semiestruturadas e utilizei a análise hermenêutica para compreensão e interpretação dos fenômenos. Em seguida, farei a descrição dos contextos escolhidos para a pesquisa de campo e dos critérios de inclusão que utilizei para a escolha desses contextos.

Histórias que se entrecruzam

*[...] os sonhos são mapas que nos ajudam a orientar na vida.
Aqueles que não sabem ler os sonhos, esses, sim, estão perdidos [...]*

Mia Couto e Agualusa (2024)
em sua peça “*Chovem amores na Rua do Matador*”

Contextos escolhidos para a pesquisa de campo

Parto das concepções pós críticas que já foram descritas anteriormente e que me remetem para a compreensão de que tudo o que me trouxe até à escrita deste texto e o que foi ocorrendo durante a mesma é campo de pesquisa, motivo pelo qual descrevi em detalhe os seus antecedentes e descreverei agora os momentos que a permearam. Em seguida, descreverei os contextos nos quais ocorreu aquilo que numa pesquisa acadêmica hegemonicamente se convencionou como trabalho de campo.

Antes de falar da história do trabalho de campo, é importante falar das histórias que se cruzaram depois do início do doutorado e antes do início da pesquisa nos contextos escolhidos. A primeira pessoa a falar, pelo seu grau de importância na escrita deste texto e também por uma questão cronológica é a professora Jilvania Bazzo, orientadora deste trabalho. Nós nos conhecemos durante o processo de seleção para entrada no curso de doutorado. Só voltamos a nos encontrar no início das atividades, em março de 2020. Poucos dias depois iniciaria o confinamento devido à pandemia do vírus SARS-CoV-2 (Covid 19). Os contatos seguintes seriam feitos por meio de diferentes dispositivos digitais de comunicação e informação. Suas valiosas orientações foram me ajudando a caminhar num território muito novo para mim.

Junto com a professora Jilvania conheci a professora Rosimeri, minha colega de doutorado, e também as e os demais colegas do GEPDiM, Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões, com o qual aprendi muito, a partir da rica troca de experiências que vimos fazendo, permeada por leituras e debates sobre a obra de autores tão importantes como Paulo Freire, apresentação de textos e encontros com professores

convidados e professoras convidadas. Nesse meio tempo fui fazendo as disciplinas, tudo feito de forma online, sem o contato presencial tão importante no processo educativo. Mesmo assim, não posso deixar de destacar tudo aquilo que aprendi com os professores e as professoras e colegas com quem realizei esses momentos formativos. Dentre eles, gostaria de prestar uma especial homenagem ao professor Paulo Freire Vieira, que faleceu no final de 2022 e com quem muito aprendi, que deixa um legado de uma história de vida dedicado à academia e à promoção das causas que defendia. Neste processo de aprendizagem não posso deixar de referir ainda os professores e as professoras que participaram nas bancas de qualificação do projeto, ao final do primeiro ano, e da tese, ao final do terceiro, cujas orientações foram muito importantes para o desenrolar do trabalho.

Foi então neste contexto de aprendizados que comecei a preparar o início do trabalho de campo, que se iniciaria em março de 2022. Em função da pandemia de Covid-19 e de questões pessoais, neste período me encontrava residindo em Curitiba (Paraná, Brasil). Estes condicionantes levaram a que o primeiro contexto de pesquisa de campo escolhido tenha sido uma aldeia Guarani Mbyá, que fica na região metropolitana dessa cidade, chamada Aldeia Araçá'i. A escolha desta aldeia em específico se deu pelo fato de conhecer uma pessoa que frequentava a aldeia há bastante tempo e que tinha uma relação próxima com as suas lideranças, facilitando assim o meu contato com elas.

De acordo com Joana Lemes, que foi quem me apresentou às lideranças da aldeia, a vinda da comunidade para a região de Piraquara (região metropolitana de Curitiba) se deu pelo motivo de que a família do *xamoi* Marcolino Marangaju, tinha perdido um filho atropelado na aldeia onde morava em Mangueirinha e um senhor chamado Jorge Grande, que era secretário de meio ambiente na prefeitura de Piraquara, lhe disse que poderia oferecer uma terra para eles morarem. Nesse contexto, o *xamoi* Marcolino Marangaju teve um sonho que o fez entender que deveria vir para a região de Piraquara, movimento que acabou fazendo junto com outras famílias, que pediram ao senhor Jorge a terra que lhes havia prometido. Mais tarde, o senhor Jorge viria a ser assassinado a tiro em sua casa, junto com outras pessoas que estavam com ele. Segundo relato do *xamoi* Marcolino nesse dia ele esteve na aldeia e parecia estranho, triste, preocupado, calado, como se estivesse pressentindo o que lhe iria acontecer. Foi na casa de reza, mas não pitou o *petyngua*, como sempre fazia e convidou o *xamoi* Marcolino para ir na casa dele comer um peixe. O *xamoi*

inicialmente aceitou, mas depois pensou melhor e acabou não indo, escapando assim dessa tragédia.

A primeira vez que fui à aldeia Araçá'i fui acompanhado pela Joana Lemes e seu esposo, que me apresentaram ao cacique e ao *xamoi*. Nesse encontro eu apresentei a minha intenção de realizar a pesquisa na aldeia e o cacique aceitou a sua realização e me orientou a conversar com o professor Eriton Ruvixá⁸, diretor da escola, para combinar sobre os passos seguintes. Nesse processo, o diretor Eriton Ruvixá me apresentou ao professor Silvio Jeguaká, com quem fiz uma conversa inicial, e a partir daí fui estabelecendo outras relações com os professores e as professoras, os alunos e as alunas e os funcionários e as funcionárias da escola.

Este contexto me fez entender na prática o papel de “fronteira” (2012a) que Tassinari descreve que a escola indígena desempenha, particularmente na figura do seu diretor, que, por já ter uma longa vivência junto da aldeia, é legitimado pelas lideranças para receber as pessoas não indígenas que vêm de fora, fazendo essa intermediação. Segundo o professor Eriton Ruvixá, diretor da escola Mbyá Arandu, da aldeia Araçá'i, a comunidade reside oficialmente nessa área desde novembro de 1999, embora seja importante destacar que o território já era transitado e ocupado por seus ancestrais desde há muito tempo. A aldeia encontra-se numa Área de Preservação Ambiental (APA), nas margens da barragem do Rio Cayuguava, designada de Piraquara I, que é monitorada pela Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), sendo responsável por 70% do abastecimento de água de Curitiba. A aldeia Araçá'i tem cerca de 30 famílias e por volta de 100 moradores de etnia Guarani, segundo informações do cacique Laércio Werá. A escola da aldeia tem cerca de 30 alunos, tendo 4 professores indígenas e 3 professores não indígenas.

A partir das aproximações e acordos firmados, acabei estabelecendo relações maior vínculo com três professores, o Sílvio Jeguaka, a Ará Poty, e o Neto, participando, na maior parte do tempo, das atividades que eles realizam na escola. Em alguns momentos, organizei também algumas atividades com as crianças, pois desde o início colocava para eles que a

⁸ O professor diretor Eriton Teixeira não é indígena, no entanto, ele solicitou que neste trabalho fosse utilizado o seu primeiro nome e parte do seu nome Guarani, *Xondaro Ruvixa*, que significa “Chefe dos Guerreiros”.

minha participação não era apenas de observar e aprender com eles, mas também de colaborar naquilo que eles achassem interessante. Um dos momentos foi nas atividades sobre o dia da Consciência Negra, em novembro, durante as quais fizemos rodas de conversa com os adolescentes nas quais partilhei a minha experiência de vida em Moçambique, com as etnias Machope e Bitonga, mostrando algumas fotos e vídeos.

Foi com o Sílvio Jeguaka e a Ará Poty que comecei a frequentar a *Opy* (casa de reza), acompanhando os ensaios do coral e das danças das crianças e adolescentes, que aprendi a fumar o *petyngua* (cachimbo), que me senti acolhido, e que pude aprender as coisas mais significativas do trabalho de campo realizado nessa aldeia. Com o Neto também aprendi muita coisa e, acima de tudo, nos tornámos amigos, pois diversas vezes nos encontrámos fora da aldeia e a partir daí fomos criando uma amizade, fruto da admiração mútua que fomos construindo um pelo outro.

As minhas visitas à aldeia, inicialmente, aconteceriam uma vez por semana, de acordo com o que eu e o diretor Eriton Ruvixá havíamos combinados. A minha intenção seria mais tarde solicitar a ele e às lideranças que me permitissem pernoitar na aldeia, quando houvesse mais confiança entre todos nós, para poder participar durante mais tempo das atividades da escola e da comunidade. Porém, alguns meses mais tarde, quando realizei esse pedido, o cacique não aceitou e eu acabei mantendo as visitas semanais, que aconteceram ao longo de um ano e meio (entre fevereiro de 2022 e junho de 2023).

Apesar da frustração sentida por não poder participar mais intensamente da vida da aldeia, e até de algumas atividades específicas como as atividades de cura na *Opy*, ou o *nhemongarai* (ritual de “batismo”), percebi que essas restrições são uma forma de proteger a comunidade de influências externas, que muitas vezes se tornam negativas. Menezes (2006) descreve que em todas as aldeias Guarani que visitou no âmbito do seu trabalho de doutorado, apenas uma permitiu que ela participasse dos rituais dentro da *Opy* para observar as danças, que eram seu objeto de pesquisa. Segundo ela, um dos motivos que levam os Guarani a não permitir a participação das pessoas de fora nas cerimônias é acreditarem que isso diminui a sua força enquanto povo.

Além disso, penso também que o tempo de convívio que me foi possível ter com o cacique e o *xamoi* não foi suficiente para que tivéssemos estabelecido uma relação de proximidade, que lhes permitisse ter maior confiança em mim. Assim sendo, avalio que na

minha experiência na aldeia Araçá'i não consegui alcançar aquilo que Fals Borda (1970) define como “observação-inserção”, permanecendo no nível da “observação-participante” e da “observação-intervenção”.

Além da aldeia Araçá'i, foi também possível realizar uma interlocução aldeia Tupã Nhe'é Kretã, que fica no município de Morretes, a cerca de 43 km Curitiba, em razão de minha participação a uma Mostra Cultural que a escola dessa aldeia (Escola Estadual Indígena Emília Jera Poty) organizou a propósito do Dia dos Povos Indígenas. Essa visita permitiu-me conhecer a realidade de outra comunidade, constituída por pessoas de etnia Guarani Mbyá e Kaingang, conversando com os professores e as professoras da escola, o diretor, os e as estudantes e suas famílias e a cacica da comunidade. Apesar de ter sido um encontro de apenas um dia, foi possível uma aproximação com as pessoas que conheci, tendo sido convidado para retornar e dar sequência à minha pesquisa por lá. No entanto, como já estava a realizar a pesquisa na aldeia Araçá'i, entendi que deveria concentrar as minhas atividades nessa comunidade, de modo a aprofundar as relações que estava a desenvolver por lá.

Durante o período de realização do trabalho de campo eu e a minha esposa Rívea, que trabalha na área socioambiental, decidimos que iríamos realizar juntos uma experiência na região amazônica. Para tal, mobilizamos nossa rede de contatos e a partir daí surgiu a oportunidade de passarmos alguns meses na aldeia indígena multiétnica de Belém do Solimões. Essa aldeia tem mais de 7 mil moradores e fica localizada na região do alto Solimões, perto da tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, numa terra indígena chamada Eware I, sendo constituída em sua maioria por indígenas de etnia Ticuna Magüta⁹ e também Kokama.

A nossa experiência em Belém do Solimões durou cerca de 5 meses, durante os quais estivemos apoiando duas associações locais, a MAPANA (Associação de Mulheres Indígenas), e a ADACAIBS (Associação de Desenvolvimento Artístico Cultural da Aldeia Indígena de Belém do Solimões), ambas fundadas por mulheres e jovens indígenas, com

⁹ Os Ticuna se autodenominam de povo Magüta, que significa “pescado com caniço”, pois acreditam, a partir de sua mitologia, que foram pescados no igarapé do Eware pelo seu herói mítico *Yoi*.

apoio dos Frades Menores Capuchinhos do Amazonas e Roraima¹⁰, que administram uma paróquia na aldeia. O fato de estarmos trabalhando no apoio a esses projetos locais, fez com que fosse mais fácil a nossa integração na comunidade e também a vivência da “observação-inserção” (Fals Borda, 1970).

O nosso trabalho consistia, essencialmente, em auxiliar as associações a nível de sua organização interna e projetos. A Rívea ficou mais ligada à MAPANA, que organiza a produção e venda de produtos agrícolas vendidos para as escolas via PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), cursos de artesanato e costura. E eu mais ligado à ADACAIBS, que organiza uma rádio comunitária e de eventos como o Festival de Cultura e Música Indígena do Eware ou as Olimpíadas Indígenas do Eware, que contam com a participação de jovens indígenas Ticuna Magüta, Kokama, Kambeba, Kanamari e Witoto¹¹ de diversas comunidades da região brasileira do Alto Solimões, da Colômbia e do Peru. Além disso, a ADACAIBS tem assumido também a organização de assembleias dos caciques e cacicas do Eware, que tem mais de 80 comunidades Ticuna Magüta, Kokama, Kambeba e Kanamari.

Nesse processo de *ajuri* (mutirão) intercomunitário foi construída a participação no Edital “Floresta +” do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) para o qual a ADACAIBS concorreu e foi escolhida para realizar o projeto do Centro Cultural do Eware. Esse projeto incluirá a realização de cursos de manejo florestal e de lagos, sendo administrado pela COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira). Durante a minha experiência na aldeia de Belém do Solimões, tive a oportunidade de participar e colaborar na organização de duas dessas assembleias intercomunitárias nas quais, entre outros assuntos, se elaborou coletivamente o projeto do Centro Cultural do Eware, com o apoio de diversas instituições como a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Fundação Nacional dos Povos

¹⁰ A Ordem dos Frades Menores Capuchinhos está presente em todos os estados brasileiros, dividindo a sua organização em diversas províncias e custódias. A fraternidade que administra a paróquia de Belém do Solimões pertence à Custódia do Amazonas e Roraima e é a única que fica num território indígena. O apoio dos frades às comunidades locais contribuiu para a demarcação da Terra Indígena Eware I e II, onde estão localizadas mais de 80 comunidades indígenas e para diversos projetos no âmbito socioambiental, entre os quais se destacam o apoio na fundação de duas associações indígenas (MAPANA e ADACAIBS), cujo trabalho tem sido bastante reconhecido na região do Alto Solimões.

¹¹ Diferentes etnias da região.

Indígenas (FUNAI), Instituto Mamirauá, Instituto Água Viva, Instituto Federal do Amazonas (Instituto Federal do Amazonas) e a Ordem dos Frades Menores Capuchinhos do Amazonas e Roraima.

Nesse trabalho que eu e a minha esposa realizámos na aldeia de Belém do Solimões procurámos colocar em prática a “interlocução estética e filosófica radicalmente horizontal” defendida por Viveiros de Castro (2015b, p. 34), buscando não tratar as pessoas como “objetos de um assistencialismo terceirizado”, “clientes de um ativismo branco esclarecido”, ou “vítimas de um denunciamento desesperado”. Desse modo, procurámos defender a sua “contemporaneidade absoluta” e a importância de construirmos juntos e por meio do diálogo os projetos desenvolvidos.

Durante o período em que estivemos na terra indígena do Eware tive a oportunidade de estabelecer interlocução com duas outras aldeias multiétnicas (além de Belém do Solimões), uma aldeia Kanamari, quatro aldeias Kokama e quatro aldeias Ticuna Magüta, algumas na beira do rio Solimões e outras subindo os seus igarapés. Tudo isso se tornou uma experiência muito rica, especialmente pela diversidade de realidades que tive a oportunidade de conhecer. Na maioria dessas aldeias estive apenas durante o dia, ao passo que na aldeia Ticuna Magüta de Piranha, que fica no igarapé de Belém, eu e a Rívea estivemos durante três dias e ela depois ficou mais uma semana, acompanhando um trabalho da FUNAI e do Instituto Água e Vida.

Para finalizar a introdução, farei uma breve apresentação dos capítulos que se seguem. Inicialmente gostaria de justificar que o tamanho longo da introdução se deve ao fato da descrição da abordagem teórico-metodológica se encontrar incluída nela, além da descrição aprofundada da minha história de vida e dos antecedentes da pesquisa, fundamental para tornar mais objetivas as subjetividades inerentes à pesquisa.

Seguidamente, encontra-se um capítulo breve com três seções dedicado a aprofundar a conceitualização do Bem Viver enquanto ética originária dos povos indígenas e filosofia política de alcance global e à identificação de aproximações do Bem Viver com outras perspectivas cosmológicas, políticas, epistemológicas e educacionais. O capítulo 2, que é o mais longo da tese, sendo composto por 14 seções, aborda a compreensão das ideias e práticas educacionais vivenciadas em comunidades indígenas, entendidas como pedagogias nativas. A importância central desta questão na tese fez com que se tornasse um

capítulo extenso. A opção por condensar diversas seções apenas em um capítulo se deveu ao fato de tratarem diversos elementos pedagógicos imbricados entre si que, no meu entendimento, não deveriam ficar separados.

O capítulo se inicia com uma descrição sobre a(s) infância(s) indígena(s), focando nas suas transversalidades. Em seguida, é apresentada uma reflexão geral sobre os processos de ensino e aprendizagem em comunidades indígenas e o conceito de pedagogias nativas. Nessa seção são identificados alguns elementos transversais a esses processos e que receberão uma atenção mais pormenorizada nas seguintes seções do capítulo, nomeadamente a centralidade da experiência e da corporalidade, a visão holística do ser, a atribuição progressiva de responsabilidades, a ênfase na iniciativa dos e das aprendizes e a co-participação entre quem aprende e quem ensina, a transmissão horizontal de saberes, o seu *ethos* desescolarizado, a importância da educação socioemocional, a integração natural entre o trabalho e o brincar e a importância pedagógica da mãe terra, do sonho, dos rituais e da palavra.

As pedagogias nativas são entendidas como caminho, inspiração e fundamento para uma educação pelo e para o Bem Viver na medida em que são elas que possibilitam que o Bem Viver seja vivido nas comunidades indígenas onde elas são colocadas em prática, ao mesmo tempo que servem de inspiração e fundamento para a reflexão sobre como construir uma educação pelo e para o Bem Viver a um nível mais amplo que o comunitário. Essa reflexão sobre como construir uma educação pelo e para o Bem Viver a um nível mais amplo permeará o segundo capítulo e receberá uma síntese que será apresentada nas considerações finais, nas quais são apresentados de forma resumida os princípios e estratégias de uma educação pelo e para o Bem Viver.

Capítulo I

1. BEM VIVER: A SABEDORIA ANCESTRAL INDÍGENA ILUMINANDO CAMINHOS PARA O PÓS-CAPITALISMO

1.1 A filosofia do Bem Viver

*[...] Queremos
Encher a terra de vida
Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Nossos netos todos
Os abandonados todos
Queremos que todos vejam
Como a terra se abre como flor.*

§

Canto Mbyá Guarani - "A terra que se abre como flor",
tradução de Douglas Diegues e Guillermo Sequera (2021),
em Cantos ameríndios

O conceito Bem Viver provém da versão equatoriana de “*buen vivir*”, que, por sua vez, é uma tradução do termo kichwa “*sumak kawsay*”. *Sumak* pode ser traduzido como belo, bonito, precioso, primoroso ou excelente, enquanto *kawsay* como vida. De acordo com Tadeu Breda (2016), a tradução mais correta do espanhol para o português seria “bom viver”, porém, o termo vem sendo utilizado há alguns anos pelos movimentos sociais brasileiros como “bem viver”, pelo que a opção por ele se tornou uma escolha política. Outra expressão com significado semelhante é “*vivir bien*”, que se utiliza na Bolívia e provém do termo aymara “*suma qamaña*”.

De acordo com Acosta (2016), existem noções similares entre outros povos indígenas, como a expressão “*nhandereko*”, no guarani e outras nas tradições Mapuche no Chile, Kuna no Panamá, Shuar na Amazônia equatoriana ou Maia na Guatemala e no México (Acosta, 2016). Sobre a utilização da expressão *nhandereko* para traduzir o conceito de Bem Viver, o professor guarani Sílvio Jeguaka da aldeia Guarani Mbyá Araçá’i referiu que essa expressão se refere ao “nosso jeito (guarani) de viver” e que “Bem Viver” poderia ser traduzido por “*nhandekuai porã*”. *Porã* significa “bom, belo” e “*nhandekuai*” “nosso viver”.

Interessante notar que a expressão é colocada no plural, o que demonstra como para os Guarani o “Bem Viver” é algo associado à coletividade. Quando pedi ao professor Jeguaka para definir o Bem Viver, ele descreveu que está relacionado com viver em paz, em harmonia, na aldeia, na família, ter saúde, plantar seu alimento, fazer mutirão e depois comerem juntos, se ajudarem (sem ser em função de dinheiro), etc. Neste mesmo sentido, o *xamoi* Marcolino Marangaju da aldeia Guarani Mbyá Araçá’i aponta que o Bem Viver se materializa nesta relação com a terra, possibilitando a autonomia das comunidades e sua economia de subsistência. Ele afirma que “o Bem viver é ter um lugar adequado para fazer plantio, para sobreviver, produzir alguma coisinha, feijão, milho, abóbora, batata doce, viveiro, plantar árvores frutíferas para termos pinhão, pitanga, cereja, criar animais, etc.”

Segundo Acosta (2016), é importante referir que as traduções de termos como o Bem Viver não são simples e isentas de controvérsia. Não existe uma tradução precisa de um idioma ao outro, portanto, não existem sinônimos corretos. O que é possível é tentar encontrar equivalências, que variam de acordo com as intenções políticas de quem traduz e passa a utilizar o termo de acordo as suas perspectivas. Atualmente, está em voga a utilização do termo bem viver em diversos sentidos, muitas vezes contraditórios entre si. Por exemplo, muitas vezes encontramos a expressão num sentido semelhante ao do “bem-estar” capitalista, ou ao do conceito ocidental de “Estado de bem-estar social”, como veremos melhor mais adiante a propósito da forma como os governos de países como o Equador entendem o conceito.

Convém, então, começar por dizer que utilizamos aqui o conceito enquanto filosofia política que serviu de referência para a construção das novas constituições do Equador e da Bolívia e que tem como base a cosmovisão de povos indígenas. Portanto, o Bem Viver ao

qual nos referimos neste trabalho está ancorado na sabedoria vivencial dos povos indígenas e nas práticas que ela inspira. Como diria Krenak (2020k), o Bem Viver, entendido nesta demarcação conceitual, não significa, de maneira alguma, ter uma “vida folgada”. Para ele, o Bem Viver se relaciona com a difícil proposta de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida e o que podemos devolver a ela, o que demonstra que a base do Bem Viver é o estabelecimento de relações baseadas na reciprocidade.

De acordo com Acosta (2016), a inclusão de conceitos como o de “*sumak kawsay*” ou “*pachamama*” em uma Constituição altera de forma decisiva o sentido do desenvolvimento e do Estado, pois eles se contrapõem a muitos princípios da “modernidade”. Trata-se, portanto, de um evento político-epistêmico revolucionário na história moderna, desafiando o liberalismo, o Estado e o Capital.

Segundo Acosta (2016), o Bem Viver é uma categoria central da filosofia de vida das sociedades indígenas. Em suma, ele propõe a construção de uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmos e com os outros seres, humanos e não humanos, vivendo em comunidade. O *sumak kawsay* supõe que não existe uma separação ontológica do ser humano em relação à natureza, isto é, uma dicotomia entre natureza e cultura. Portanto, o Bem Viver entende que a vida política não se iniciou com uma ruptura com a nossa dimensão natural.

Na perspectiva do Bem Viver, a vida é percebida como relação permanente entre sujeitos, e nunca entre sujeitos e objetos, ou de maneira individual e separada. Desse modo, a natureza não pode ser vista como recurso, dado que isso implica a sua objetificação. Entre os povos indígenas, tais como os Krenak, existe uma filiação entre o ser humano e as outras formas de vida da Terra. Por esse motivo, cantam, sonham, conversam e desenvolvem a consciência de que o rio ou a montanha são seres vivos que têm humor e personalidade, com os quais existe uma interação permanente. Krenak (2020k) nos recomenda que, para sermos seres vivos numa Terra viva e para estarmos neste mundo de forma criativa, devemos escutar, dialogar, nos relacionar e aprender com a vida que está ao nosso redor no rio, na floresta ou na montanha. Esta alteridade expandida inclui também a relação com seres que não habitam a Terra, mas outros mundos, tal como veremos melhor mais à frente.

Neste âmbito, tal como nos descreve Chamorro (2008), os Guarani entendem que da mesma forma que é importante contar às crianças a história da origem do seu povo, também

ao milho, por exemplo, que é uma planta sagrada para eles, deve ser contada a sua história. Do mesmo modo que os Guarani se conectam com a transcendência e a espiritualidade por meio das palavras sagradas, ou Belas Palavras, também o milho deve ouvir as palavras que lhe contam o seu começo, isto é, que lhe deram vida e que garantem a sua continuidade. A relação dos Guarani com o milho é tão importante que em seus movimentos migratórios costumam carregar consigo a semente do seu milho tradicional.

Como se verá melhor mais à frente, os Guarani, por meio de seus rituais, celebram e fazem cantar e dançar todas as coisas para garantirem a sua duração, para que elas conheçam a sua história e a história do seu corpo, de modo a puderem manter o seu começo. Os cantos-reza dos Guarani descrevem a relação interpessoal que existe entre as divindades, o milho e as pessoas, mostrando como Deus se relaciona diretamente com a natureza, sem que isso tenha que aludir em algum benefício para os seres humanos. Além disso, a organização da vida Guarani por meio de seus calendários tem como referência principal as épocas de colheita e plantio do milho e da erva mate. As cerimônias que são feitas nas épocas de colheita marcam o fim do “tempo velho” e o início do “tempo novo”, sendo desses acontecimentos que brota e que se organiza o tempo. Tudo isso demonstra como para os Guarani a natureza é viva e o ser humano não está no centro do mundo. (Chamorro, 2008).

Segundo Krenak (2020k), esta conexão entre o mundo animal, vegetal e/ou mineral pode ser sentida, além de forma filosófica também de maneira sensorial, dado que existem elementos materiais desses diferentes mundos em comum, que estão no nosso próprio corpo. Para Krenak (2020k), o Bem Viver se refere a um modo de estar relacionado com cosmovisões que se constituem a partir não apenas do ponto de vista de seres humanos, mas desta conexão elaborada entre as constelações de seres que habitam a Terra.

De acordo com Krenak (2020k), a ideia capitalista de bem-estar está apoiada na ontologia que aponta que os seres humanos estão separados da natureza e que, portanto, estão aqui para consumi-la. Por esse motivo, a própria ciência ocidental é baseada na ideia de dominar a natureza e aumentar a capacidade do ser humano predá-la e exauri-la. Nesta perspectiva, para se alcançar o bem-estar e tornar possível que todo mundo o alcance, está implícita a ideia suicida de destruir o Planeta. Ao contrário, para o Bem Viver, o ser humano faz parte de uma ecologia composta por tudo aquilo que nos rodeia e com o qual

temos de estar em equilíbrio. Portanto, o ser humano não é alguém que age a partir de fora, mas que está dentro do organismo Terra e que deve aprender a viver junto com ele, numa dinâmica de troca e reciprocidade, se equalizando com o corpo da Terra.

Krenak (2020k; 2019) se refere a essa dinâmica como uma dança cósmica, que envolve diferentes formas de entender a vida. Cósmica porque entende a Terra como parte de uma grande constelação de vida, que é o Universo. É neste sentido que Krenak (2020k) se refere ao conceito de cosmovisão, isto é, como uma visão que tem como base o compartilhamento da história e da vida de seres humanos com o cosmos e as conexões que se estabelecem nesse contexto relacional. Por esse motivo, as cosmovisões indígenas têm uma ligação umbilical com as suas narrativas sobre a criação de mundo.

Krenak (2020k) nos aponta que para escaparmos da necropolítica, isto é, da política da morte, precisamos educar os seres humanos para habitarem uma Terra viva. Os seres humanos precisam entender que são corpos vivos habitando uma Terra viva, com a qual devem estar em conexão e não em exploração. Acabar com a exploração do ser humano pelo ser humano e as políticas de morte também passa por acabar com a exploração da Terra pelo ser humano e as políticas que conduzem à destruição de ambos. Isso implica uma mudança de paradigma, de construções sociais e existenciais, que segundo Krenak (2020k) se moldam durante toda a vida, começando no momento em que somos sonhados pelos nossos progenitores.

Essa mudança de paradigma permitirá alterar a cosmovisão hegemônica que constrói um Planeta cheio de concreto e que agride o corpo da Terra, porque não entende que ela é viva e, tal como nós, precisa respirar. Krenak (2020k) nos questiona se a própria pandemia de Covid-19, que tinha como um dos seus principais efeitos causar uma dificuldade de respiração no nosso organismo, não terá sido um alerta global da Terra para o fato de que estamos todos ficando sem ar. Aliás, o transtorno de ansiedade, que é talvez a doença que mais se espalhou com a “modernidade”, não é também, em última instância, um sintoma e, ao mesmo tempo, causado pela dificuldade de respirar?

O Bem Viver se constitui como um conceito holístico, que tem uma visão do ser humano como parte de um todo maior. Essa concepção holística atravessa diversas áreas tais como o conhecimento, códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, educação, economia, política, relações sociais e/ou meio ambiente. Em suma, a proposta do

Bem Viver é a de uma vida digna, plena, de equilíbrio entre o ser humano e o universo (Acosta, 2016).

O Bem Viver não nega a existência de conflitos, porém, visa não os exacerbar, promovendo uma visão do ser humano que é diferente daquela do “*homo economicus*”. Assim, procura estimular a visão de que os seres humanos não são uma ameaça nem sujeitos a serem vencidos ou dominados, da mesma forma que a natureza também não deve ser entendida como uma massa de recursos a ser explorada. Quando se visa a busca de uma sociedade pautada pelas harmonias, não se pode colocar o foco nos conflitos, como faz a teoria econômica dominante, que promove uma visão do ser humano voltado para a acumulação e a competição (Acosta, 2016).

Segundo Acosta (2016), o Bem Viver se baseia numa ética da suficiência para toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. A sua proposição é viver bem aqui e agora, e não acumular para depois viver melhor. Para efetivar a sua ética é necessário combater as desigualdades, redistribuindo a riqueza e a renda e criando as bases de uma sociedade mais justa e equitativa. Como nos apontam as ideias de Krenak (2020h, p. 17), o Bem Viver está relacionado com a “abundância que a Terra proporciona como expressão mesmo da vida, (...) porque a vida é tão próspera que é suficiente para nós todos.”

Esta perspectiva de Krenak pode ser relacionada com a proposta da “economia da abundância”, que tem como grande expoente a ativista indiana Vandana Shiva, que trabalha com movimentos camponeses e que nos mostra que a abundância existe na natureza. Uma semente é capaz de produzir várias outras sementes porque quando ela é semeada se torna uma planta que vai dar diversos frutos e diversas novas sementes. Neste sentido, entende-se que a escassez é algo que é produzido pelo ser humano, tanto na prática, pela má distribuição que existe, quanto na teoria, que nos faz acreditar que precisamos competir uns contra os outros para prosperarmos.

1.2 O Bem Viver enquanto filosofia política

*Um índio descerá de uma estrela colorida, brilhante
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante*

*E pousará no coração do hemisfério sul
Na América, num claro instante [...]
Mais avançado que a mais avançada das mais avançadas das tecnologias
E as coisas que eu sei que ele dirá, fará
Não sei dizer assim de um modo explícito
E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
Surpreenderá a todos não por ser exótico
Mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
Quando terá sido o óbvio*

“Um índio” (música de Caetano Veloso)

O Bem Viver se configura não como um desenvolvimento alternativo, como foi o caso do “desenvolvimento sustentável”, ou como uma alternativa de desenvolvimento, mas como alternativa *ao* desenvolvimento. Nesse sentido, o Bem Viver constitui-se como uma proposta de superação do capitalismo, na medida em que busca romper com o seu cerne, que é o modelo de consumo burguês e o querer sempre mais e do desenvolvimento tal como ele vem sendo pautado desde o advento da “modernidade”, isto é, baseado na acumulação, no consumismo, no individualismo, no utilitarismo e no materialismo (Acosta, 2016).

Isso não significa um retorno ao passado ou uma negação da tecnologia ou do saber “moderno”. Significa não colocar o progresso tecnológico acima de tudo como a “modernidade” fez com o tecno-cientificismo e, em contraposição, valorizar, em primeiro lugar a importância da vida em comunidade de seres, pautada na harmonia consigo mesmo, com as outras pessoas e tudo o que se encontra ao nosso redor, em referência ao melhor das práticas, sabedorias e experiências dos povos indígenas. O Bem Viver enquanto filosofia política é um princípio de filosofias indígenas entendido em sentido amplo. Para essa aplicação é fundamental conhecer as culturas nas quais ele se originou e que sobreviveram à expansão colonizadora da civilização ocidental “moderna” (Acosta, 2016).

A transição do capitalismo ao Bem Viver é um processo de longo termo que exige aprender a vivência da unidade na diversidade e integrar a reciprocidade, complementariedade e relacionalidade que existe entre os diferentes elementos da vida. Este conceito ainda inspira o modo de vida de várias comunidades indígenas que não foram totalmente absorvidas pela “modernidade” capitalista e que resistem à sua predação. No entanto, os efeitos coloniais e capitalistas estão presentes no mundo indígena de múltiplas

formas. Muitos segmentos adotaram a lógica da monetarização e também estão presos pelo mito do progresso. Outros se viram obrigados a se adaptarem à sociedade “moderna”, mas lutam para conciliar essa adaptação com a manutenção das suas tradições e identidades. Aqueles que migraram do campo para a cidade sofrem ainda mais os efeitos da inserção no capitalismo e o afastamento das suas tradições (Acosta, 2016).

Como já vimos, a proposta do Bem Viver se baseia nas ideias de harmonia, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre pessoas, comunidades e outras organizações sociais mais amplas, propondo o regresso a valores de uso e troca, em alternativa ao de acumulação. Nesse sentido, Krenak (2015d) questiona como é possível viver bem, numa sociedade tão cruel e com desigualdades sociais tão gritantes como na sociedade ocidental, na qual até as construções competem com a natureza, os prédios competem com as montanhas, as grandes avenidas competem com os rios e o amontoado de casas compete com as florestas? Certamente o Bem Viver não é compatível com esse modelo de sociedade.

Em contraposição, Kopenawa (2015c, p. 75) nos apresenta um pensamento que propõe uma igualdade e reciprocidade entre os diferentes povos, quando nos diz que “A meu ver, só poderemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami”, isto é, quando os brancos entenderem de fato a importância de não destruírem a floresta e com isso se salvaguardar a sobrevivência dos povos que a habitam. Seguindo esta linha de raciocínio, Krenak (2020k) nos aponta que, especialmente num contexto global e, especificamente no contexto brasileiro, marcados profundamente pelas desigualdades sociais, não faz qualquer sentido acreditar que o Bem Viver pode se tratar de um exercício pessoal, da mesma forma que a sustentabilidade também não é algo pessoal. Se vivemos num cosmos marcado pela desigualdade social e pela devastação ambiental, simplesmente não é possível pensar que se pode alcançar individualmente uma vida sustentável. Para alcançar essa sustentabilidade é necessário entrar em conexão com o ecossistema no qual se vive, tal como referimos atrás.

Na perspectiva de Krenak (2015d), para transformar a sociedade não basta socializar os meios de produção ou fazer reforma agrária, é preciso mudar a lógica das relações entre os seres humanos e com tudo o que está ao seu redor. É preciso mudar a lógica da propriedade para a de habitação, na qual as pessoas sentem um verdadeiro pertencimento à

terra e às relações que se estabelecem. Segundo Krenak (2015d), quando os povos indígenas fazem a defesa dos seus territórios, eles estão vivendo o sentido mais completo da palavra “territorialidade”, na qual está envolvida o povo, as suas tradições, a sua cultura e todo o ecossistema. Habitar um lugar significa defendê-lo como habitat e não como propriedade, vivendo um profundo respeito pelo planeta Terra.

O Bem Viver trata-se de uma ideia ainda em construção, com potencial de utilização em um contexto global. Essa utilização não deve esquecer nem macular suas origens ancestrais indígenas. Porém, pode servir para refletir, encontrar pontes e preparar respostas para o cenário global de violência social e ambiental gerado pela “modernidade”. Pode, inclusive, contribuir para a tão defendida e necessária mudança de paradigma civilizacional e saída da polícrise mundial que enfrentamos. Portanto, o Bem Viver não pode servir para qualquer correção nas estratégias de desenvolvimento e crescimento econômico permanente, com suas raízes ocidentais, coloniais e excludentes (Acosta, 2016).

O Bem Viver deve sustentar um discurso contra-hegemônico, propondo novas regras e lógicas de ação. Ele se contrapõe ao conceito “moderno” e eurocêntrico de “bem-estar”, enfrentando a colonialidade. A ideia “moderna” de desenvolvimento tem como base o princípio de que todos os povos do planeta estão se movendo em direção a um estágio de maturidade, que pressupõe a obtenção de uma série de elementos alcançados pelos países ditos “desenvolvidos”. Assim, povos como os Guarani, os Mapuche, os Zapotecos, os Tuaregues, os Macua, os Zulu, ou os Rajastães são vistos como atrasados, ou “subdesenvolvidos”, e não vivendo de um modo diferente e não comparável. Nessa perspectiva, a sua tarefa histórica deve ser alcançar o mesmo modo de vida dos povos e países “desenvolvidos”. Em suma, o objetivo velado do desenvolvimento sempre foi a ocidentalização do mundo (Acosta, 2016).

As cosmologias indígenas não possuem uma ideia análoga à de desenvolvimento, pois não têm uma concepção da história que classifica aqueles que já atingiram determinados estágios como desenvolvidos e os outros como subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento. Neste sentido, o Bem Viver é um *locus* de resistência à colonialidade e ao desenvolvimentismo, se constituindo como uma ferramenta descolonizadora. Para efetivar esse processo é necessária uma descolonização nos vários âmbitos em que o Bem

Viver atua, nomeadamente intelectual, político, social, econômico e cultural (Acosta, 2016).

A mudança civilizatória que o Bem Viver inspira não implica que primeiro se deva sair do capitalismo para só então efetivá-lo, dado que as múltiplas vivências dos povos indígenas onde ele é colocado em prática coexistem com a “modernidade” (Acosta, 2016). Krenak (2020f) lembra que essas outras formas de existência dos povos indígenas são inspirações para as pessoas que querem habitar um mundo onde cabem as nossas diferenças, a nossa diversidade, a diversidade de povos e culturas. Essas outras formas de vida permanecem fora das ideias de colonização, progresso e desenvolvimento, seguindo por uma outra estrada. Talvez para uma mente colonizada seja difícil cogitar a existência desses “mundos paralelos”, ou de vários mundos diferentes coexistindo ao mesmo tempo, pois essa mente construiu a ideia de uma forma única de ser humano, traduzida no termo humanidade (*unidade humana*).

Para Krenak (2020f), mudar da perspectiva do desenvolvimento para a do envolvimento implica nos envolvermos uns com os outros e com a vida, ampliando o campo dos nossos afetos, sentindo a presença das árvores, dos pássaros e de todos os seres que estão ao nosso redor. Em última instância implica “botar o pé no chão” (Krenak, 2020f). Os povos indígenas não estão preocupados em produzir, mas em viver com qualidade e para eles isso é contar histórias, viver ritos, dançar, cantar, aprender o significado de ser avô, avó, etc. Para eles, o aqui e agora é o que pode provar que nós estamos vivos, respirando. E nesse contexto, ideias como as de desenvolvimento ou de progresso não fazem sentido (Krenak, 2020g).

Na perspectiva de Acosta (2016), o Bem Viver é um caminho possível de ser construído a nível global, inspirado nas experiências locais nas quais ele é colocado em prática. Em nível nacional, ele foi a base para a produção de alguns artigos das novas constituições do Equador e da Bolívia, porém, ele pode ser muito mais do que isso. Até porque, segundo Acosta¹² (2016), o governo equatoriano utilizou o “bem viver” apenas

¹² Alberto Acosta participou da fundação do partido Alianza País, cujo candidato, Rafael Correa, ganhou as eleições para a Presidência da República do Equador em janeiro de 2007. Acosta foi convidado para assumir o Ministério de Energia e Minas, cargo no qual ficou por cinco meses. Em novembro, ele foi eleito presidente da Assembleia Constituinte do Equador, tendo renunciado menos de um ano depois, em junho de 2008. A renúncia aconteceu antes da aprovação da nova Constituição, por divergências com Correa. Essas

como slogan e não se dispôs de fato a abraçar a sua proposta e sair da lógica desenvolvimentista. Para tal, reduziu o Bem Viver ao acesso a serviços sociais, saúde, educação e investimento em obras públicas, portanto, à ideia de “Estado de bem-estar social”, enquanto apoia a mega mineração e a exploração de novos campos petrolíferos, sem alterar o modelo econômico neoliberal.

A construção do Bem Viver numa perspectiva não local não se limita ao somatório das suas diferentes práticas isoladas, pois ele se constitui como uma oportunidade para imaginar e construir coletivamente novas formas de vida. Nesta perspectiva, importa questionar: será possível construir democraticamente novos tipos de Estados, de espaços locais, regionais e globais baseados nesses princípios? Será possível conciliar os ideais republicanos de liberdade, igualdade e fraternidade com os conceitos indígenas da vida em comunidade e harmonia com todo o nosso entorno num novo projeto civilizacional, um projeto utópico inspirado nas histórias de lutas e resistência de experiências locais e globais? Certamente não existe receita ou um caminho predeterminado a ser percorrido. Apenas a certeza da importância de nos libertarmos de visões dogmáticas, a clareza de saber onde queremos chegar e o desejo de construir e desfrutar do caminho ou dos caminhos possíveis do(s) Bem(ns) Viver(es) (Acosta, 2016).

O Bem Viver busca a valorização da diversidade e o respeito pela alteridade. Enquanto proposta subversiva, ele fortalece a luta de povos que são marginalizados e subalternizados pela sociedade capitalista, sugerindo movimentos decolonizadores em todos os âmbitos da vida humana. Portanto, ele não é um simples conceito, “é uma vivência” (Acosta, 2016, p. 82). Em suma, o Bem Viver compõe uma cosmovisão alternativa à da “modernidade”, com raízes comunitárias não capitalistas e não antropocêntricas, propondo uma postura “sociobiocêntrica”, crítica e intercultural (Acosta, 2016, p. 72).

Nesse sentido, o Bem Viver nos encoraja a imaginarmos outros mundos possíveis, com a sua força utópica que combate as visões monoculturais. Trata-se de um conceito

divergências precipitaram também a saída de Acosta do Alianza País. Depois disso, ele participou da fundação do movimento Montecristi Vive, que defende o Bem Viver, os Direitos da Natureza e a plurinacionalidade que fazem parte da nova constituição equatoriana. Em 2013, Acosta foi candidato à Presidência da República pela Unidad Plurinacional de las Izquierdas, porém obteve pouco apoio. Atualmente, ele é professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais e aliado dos movimentos indígenas, sindicais, camponeses, ecologistas e feministas do Equador (Elefante Editora, 2022)

plural que surge das comunidades indígenas e se une a outros pensamentos que questionam a “modernidade”. A sua proposta é a busca de um mundo no qual caibam todos os mundos. Portanto, o Bem Viver não é uma proposta que se pretenda que seja um imperativo global, como aconteceu com a ideia de desenvolvimento. Por esse motivo, a construção coletiva de uma sociedade do Bem Viver exige um amplo debate e a criação de novas ações políticas e instituições que possibilitem a “cultura do estar em harmonia” (Acosta, 2016, p. 90). Esse debate deve ter como protagonistas os povos indígenas e os movimentos e grupos sociais que já vivem o Bem Viver.

O Bem Viver como proposta global se alinha com a perspectiva da inviabilidade do estilo de vida baseado no consumo e no crescimento material sem fim. Essa consciência de que a terra tem limites é algo que a economia neoliberal procura esconder, camuflando o seu “negacionismo” (Krenak, 2020c, p. 14) que nos está conduzindo ao abismo. Para tal, muito contribui a quantidade de informações alienantes que minam a nossa capacidade crítica e o trabalho do Estado para forçar a incorporação de populações que tentam resistir à lógica consumista. A ideia de altos padrões de consumo faz parte do nosso imaginário coletivo, incluindo a grande maioria que não tem acesso a eles, mas que fica refém do desejo de alcançá-los, trabalhando para isso enquanto as minorias ricas gozam do seu esforço interminável. E para compor o cenário, os grandes meios de comunicação, sejam privados ou governamentais, excluem os conteúdos contrários à lógica do poder neoliberal (Acosta, 2016).

Neste ciclo que envolve publicidade, trabalho, produção, crédito, consumo e insatisfação, a tecnologia serve para acelerar a velocidade e tornar os apetites cada vez mais vorazes. Assim, caímos no paradoxo de que o progresso da ciência e da técnica nos abre um campo de diversas possibilidades, ao mesmo tempo que restringe cada vez mais os nossos horizontes. Até quando se considerará que o progresso tecnológico resolverá a policrise gestada pela sociedade ocidental? Não se trata de um discurso tecnofóbico, mas uma crítica à tecnocracia. Até quando vamos continuar vivendo em função da técnica e não a técnica em função de nós (Acosta, 2016)?

Segundo Dilger (2016), o Bem Viver vem se constituindo como um importante aporte ao debate da esquerda mundial do século XXI. No entanto, a esquerda neoclássica brasileira continua dominando o debate e o discurso de quem defende a construção de uma

sociedade nova, social, ecológica e anticapitalista, com resistências aos paradigmas pós-desenvolvimentistas, tais como o Bem Viver ou o decrescimento. Porém, desde o Fórum Social Mundial de Belém, em 2009, o Bem Viver vem ganhando cada vez mais adeptos e força política, inspirando diversas iniciativas.

Como bem lembra Eduardo Viveiros de Castro (2015a, p. 17), o movimento indígena brasileiro conseguiu “se conectar a uma rede planetária de povos e organizações que acreditam na existência, passada, presente, e por vir, de uma sociedade incriada pelo Estado e de uma vida para além do capitalismo.”. A luta pelo Bem Viver está inscrita nestas conexões e cabe a todas as pessoas que acreditam nos seus princípios somarem forças por essa transformação.

1.3 Aproximações do Bem Viver com outras perspectivas

É impossível sonhar? É impossível no mundo de hoje levantar a utopia de que podemos nos melhorar a nós mesmos como sociedade?

Pepe Mujica (2022)

Sem minimizar a importância da contribuição indígena para a construção da filosofia política do Bem Viver, é importante destacar que as cosmovisões andinas e de outros povos originários não são nem podem ser a sua única fonte inspiradora, quando se trata da sua aplicação a um nível mais amplo do que o comunitário.

Em diversas partes do mundo e em diversos períodos históricos, diversas etnias, movimentos e grupos vêm defendendo propostas que têm sintonia com o Bem Viver. Nas cosmovisões africanas dos povos Bantu encontramos o conceito de *ubuntu*, enquanto nas orientais os conceitos de *svadeshi*, *swaraj* e *apargrama*, todos convergentes com o Bem Viver (Acosta, 2016). De acordo com Acosta (2016), Gandhi defendeu a construção de sociedades autossustentadas e autogovernadas em oposição à dominação do império britânico, divulgando os princípios do *svadeshi* (autossuficiência). O próprio conceito de

“vida boa” de Aristóteles tem similaridades com o Bem Viver. No contexto da filosofia política ocidental mais recente encontramos diversas correntes que têm aproximações com o Bem Viver, do ecologismo, ao ecofeminismo, ecossocialismo e ecoanarquismo, cooperativismo, o decrescimento, a economia solidária, a economia da abundância ou a economia da dádiva.

Do ponto de vista epistemológico, o Bem Viver se aproxima das teorias pós-críticas e da decolonialidade o que justifica a minha preferência por essa abordagem teórico-metodológica neste trabalho. Além disso, destaco também afinidades com o pensamento sistêmico-complexo, o pensamento participativo tal como é apresentado por David Bohm (2005), o saber de experiência nas ideias de Jorge Larrosa Bondía (2002), ou a estética da existência no pensamento grego, tal como nos é descrita por Foucault (2013)

A nível educacional, além da proximidade que o Bem Viver tem com as pedagogias nativas, que foi a corrente pedagógica preferencial que utilizada neste trabalho, destaco também aproximações com outras perspectivas pedagógicas, tais como a didática fundamental defendida por Vera Candau (2013), a ecopedagogia transdisciplinar defendida por Gaston Pineu e Pascal Galvani (2012), a pedagogia decolonial e a educação intercultural crítica, a educação integral, a educação libertadora proposta por Paulo Freire (2018), a educação com *ethos* desescolarizado conceituada por Ivan Illich (2019), entre outros. Ao longo do trabalho, estas diferentes perspectivas foram ajudando a compor a análise dos dados do campo, embora sem o destaque que foi dado às pedagogias nativas.

Para finalizar esta seção, tentarei resumir os princípios do Bem Viver, dado que se trata de um conceito-chave neste trabalho. Em síntese, poderíamos dizer que a filosofia política do Bem Viver aplicada a contextos mais amplos do que o comunitário se baseia nos seguintes princípios: busca pela harmonia dos seres humanos consigo mesmos e com tudo o que está ao seu redor, sendo que essa harmonia é baseada num estilo de vida marcado pela unidade na diversidade, traduzindo-se em coletividade, cooperação, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade, solidariedade e igualdade; expansão da alteridade ao Todo, considerando-se que tudo é natureza, inclusive os seres humanos, possibilitando uma visão da natureza não como objeto nem como fonte de recursos a serem explorados, mas como organismo ou Mãe-Terra (*Patchamama*), numa perspectiva alinhada à renúncia ao antropocentrismo e à defesa do ecocentrismo e de uma postura ecocêntrica ou

sociobiocêntrica; busca da transcendência e de um sentido para a existência que vai além do materialismo, recusando o consumismo, o utilitarismo e o individualismo; defesa de estilos de vida que se baseiam na ética da suficiência e nos valores de uso e troca, em alternativa ao de acumulação, se contrapondo ao desenvolvimento capitalista e se alinhando com as perspectivas do decrescimento, ecofeminismo, ecossocialismo e ecoanarquismo, cooperativismo, economia da dádiva e economia solidária, priorizando viver o momento presente e relativizando a importância do trabalho; defesa da autodeterminação e autogestão dos povos, da decolonialidade e da territorialidade; defesa de uma visão holística do ser humano e alinhada com o pensamento complexo, que entende as relações intrínsecas entre as várias áreas da vida e da transdisciplinaridade, da interculturalidade crítica, do diálogo de saberes, da horizontalidade epistêmica e da racionalidade poética, em contraposição ao cientificismo e à racionalidade instrumental.

Capítulo II

2. AS PEDAGOGIAS NATIVAS COMO CAMINHO, INSPIRAÇÃO E FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO PELO E PARA O BEM VIVER

A mãe do Brasil é indígena. Ainda que o país tenha mais orgulho do seu pai europeu, que o trata como um filho bastardo. Brasil, sua raiz vem daqui, do povo ancestral que veste uma história, que escreve na pele sua cultura, suas preces, suas lutas. Nós somos um país rico, diverso e guerreiro, porém um país que mata o seu povo originário, aqueles que construíram essa nação. O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque o livro de história não foi escrito pelo indígena. [...] O brasileiro devia ter mais orgulho do sangue indígena que corre em suas veias. Porque a mãe do Brasil é indígena.

Texto escrito por Myrian Krexu (2020)
e lido por Maria Bethânia no Episódio 2 “A mãe do Brasil é indígena”
do documentário “Maracá”, produzido pela
Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).

2.1 Infância(s) indígena(s)

Cohn (2005) nos relembra que a infância é um modo particular, e não universal, de pensar a criança. A ideia hegemônica de infância em nossa sociedade é uma construção social e histórica do ocidente, que foi sendo elaborada na Europa a partir de determinadas mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade e no cotidiano de vida das crianças, nomeadamente por conta da sua institucionalização pela educação escolar. A construção dessa ideia específica não significa, necessariamente, uma maior sensibilidade em relação à infância, como se marcasse o surgimento de um sentimento que antes não existia. Ela marca, sim, uma forma particular de vê-la em relação ao mundo dos adultos.

Em outras culturas, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. Esses modos dependem da própria concepção da pessoa humana que existe em cada cultura. Mesmo nas sociedades de tradição ocidental existem diferentes ideias de infância, que têm se modificado ao longo do tempo. Por esse motivo, é muito importante entender o que é ser criança e de que infância se está falando em cada contexto sociocultural, para melhor compreender as experiências e vivências que se observam (Cohn, 2005).

Nesse sentido, Cohn (2005) defende que não se deve falar em uma cultura infantil, pois isso é universalizar e negar as particularidades socioculturais, refazendo a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças. Para ela, faz mais sentido falar em culturas infantis, embora salientando que o que as crianças fazem e pensam se relaciona com aquilo que os outros que compartilham com ela uma cultura, isto é, uma rede de significados, também fazem e pensam. A própria transmissão cultural que acontece entre as crianças também é permeada por uma simbologia que extrapola o seu mundo.

Isto não significa realizar uma relativização excessiva da infância que negaria a existência de transversalidades e de capacidades e competências universais, mas fazer o exercício de identificar os seus modos de elaboração cultural e histórica. Do mesmo modo, os estudos realizados sobre infâncias em determinados contextos podem proporcionar reflexões que vão além deles, permitindo entender se essas transversalidades e capacidades e competências universais o são efetivamente (Cohn, 2005).

Segundo Tassinari (2007), não é possível definir e generalizar um modo indígena de conceber a infância, as formas de aprendizagem e desenvolvimento, pois encontram-se em populações indígenas variadas formas de tratar esse período. No entanto, é possível sistematizar algumas características comuns das descrições que já foram feitas sobre infância indígena e sobre a sociabilidade e o pensamento dos povos indígenas de Abya Yala. Entre elas, Tassinari (2007) destaca os seguintes aspectos: o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; a educação como produção de corpos saudáveis, o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas, e o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais.

Assim, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, que, de uma maneira geral, tem uma visão da infância como um “vir a ser”, o pensamento indígena

encara as crianças como sujeitos sociais e não apenas como objetos passivos da educação (Tassinari, 2007). Essa ideia da criança como “vir-a-ser” e o não reconhecimento daquilo que ela é na sociedade ocidental, possivelmente está relacionada com o fato de a criança não contribuir na produção do Capital, que é a principal fonte de valorização social, tal como acontece com as pessoas com deficiência, os idosos, etc.

Segundo Viveiros de Castro (1986) é possível observar entre os povos Tupi-Guarani, que esse “vir-a-ser” não traduz a forma como os adultos vêm as crianças, mas como se vêm a todos, no sentido de se entenderem na busca por uma realização que é sempre um processo. De acordo com ele, o princípio fundador desses povos é a heteronomia, o devir. Poderíamos fazer um paralelismo com a ideia defendida por Freire (2018) sobre a incompletude do ser humano e de todas as culturas, que não é algo exclusivo das crianças ou dos alunos e alunas, em contraposição com os adultos ou professores e professoras, mas presente em todas as pessoas, dado que todos nos encontramos num movimento permanente de busca e aperfeiçoamento.

Melo (2012) argumenta que o entendimento Tupi-Guarani de que a pessoa se realiza no “vir-a-ser” indica que, para eles, mais do que *ser* no mundo, importa *estar* no mundo. E o seu modo de *estar* é o da busca permanente, que é sempre um processo dinâmico, baseado na impermanência, na transformação. Nesse sentido, a resistência cultural Guarani se consuma num constante movimento de tornar-se outro, construindo a sua identidade por meio da diferença. Talvez por isso a criança seja tão valorizada, dado que ela simboliza esse novo, a criação, a proximidade com outros mundos (não vivos), etc.

A valorização do estar implica também uma outra noção de tempo, que tem a ver com viver o presente, a contemplação e a apreciação das atividades diárias mais simples, como tomar chimarrão com os familiares, contar histórias à beira do fogo de chão ou fumar o *petyngua*. Isso faz com que os Guarani não tenham como pressuposto a linearidade temporal e entendam que é possível transcender a vida sem ter de necessariamente passar pela morte, por exemplo, através do sonho e de outras formas de contato com o mundo não vivo.

Em outros povos indígenas se observa também uma outra forma de conceber o tempo. Alvares (1999) descreve que os Maxacali têm diferentes termos para se referir ao tempo: um para agora ou hoje e outro para antes e depois, ontem e amanhã. Eles entendem

o tempo de forma concêntrica e circular, centrado no “agora”. Nesse contexto, a escola, com a sua lógica de tempo datado, progressivo e linear, insere uma nova visão de tempo, marcando as noções de passado, presente e futuro.

Do mesmo modo, os Guarani também não concebem o tempo de forma linear e irreversível, entendendo o tempo centrado no “agora”, o que implica estarem de “corpo presente no presente” (Melo, 2012, p. 130) e terem uma permanente conexão com o seu corpo, o corpo dos outros e o corpo da Mãe Terra. Portanto, a sua concepção de tempo se traduz numa forma específica de vivenciá-lo, que tem o corpo como lócus central, como veremos melhor mais à frente. O tempo do corpo é o tempo do agora. Na sociedade ocidental, a proeminência da racionalidade nos faz viver pulando do tempo presente para o passado e futuro. Ao contrário, os Guarani vivem no tempo do corpo, pois estão em escuta permanente dos seus ritmos e expressões.

Melo (2012) defende que estas ideias podem ser melhor entendidas através do conceito *oguerojera*, que aparece nos mitos guarani e que representa uma concepção de tempo que evoca movimento, expansão e um processo contínuo de criação. Esse conceito se relaciona com os deslocamentos territoriais que os Guarani realizam e também com o movimento individual e coletivo de busca pela plenitude (*aguydje*¹³).

De acordo com Melo (2012), os Guarani entendem que devem “esquecer o tempo”, dado que muitas vezes ele parece não existir e se assemelha a uma “sucessão de eternidades”. Isso faz com que desenvolvam as suas atividades sem pressa, respeitando o tempo de cada coisa, inclusive dos seus ritmos corporais, deixando que o seu corpo acorde devagar e vá se adaptando aos poucos àquilo que se vai fazer ao longo do dia. As atividades diárias não são regradadas pelo relógio, mas acontecem naturalmente, não havendo hora marcada para as obrigações, elas apenas acontecem e são realizadas por cada pessoa no seu ritmo, no seu tempo, para que não se perca o bem-estar.

¹³ Mais à frente este conceito de importância vital na cosmologia guarani será abordado de forma mais pormenorizada. Por enquanto, convém assinalar que, de acordo com Schaden (1974), *aguydje* se pode traduzir por bem-aventurança ou perfeição (espiritual, física e emocional) e corresponde ao próprio fim e objetivo da existência guarani. Para este autor, pode ser descrito como a “felicidade paradisíaca no Além (ou, para usar um conceito guarani, na Terra sem Males)”, que se atinge realizando as práticas culturais guarani, especialmente aquelas que designamos como religiosas, e se constitui como uma vida de plena comunhão espiritual com as divindades e na qual não se conhece a doença, fome, morte ou qualquer outro tipo de sofrimento.

Portanto, não é o tempo que rege a vida das pessoas, mas as pessoas que regem o tempo, respeitando os seus ritmos biológicos e os do ambiente. O mais importante não é cumprir os horários, os combinados no tempo, mas aquilo ao qual as pessoas dão realmente valor, tal como estar com o outro e realizar tudo o que é sagrado. O “trabalho” faz parte da vida, mas é feito de acordo com as necessidades individuais e coletivas que vão surgindo, e não de acordo com demandas de outros, pois não se vende a força de trabalho. Por esse motivo, ele não é visto como uma obrigação, um fardo, mas como algo que é bom, pois gera a satisfação direta das necessidades sentidas. Essa forma de viver certamente contribui para terem uma vida menos ansiogênica.

Segundo Tassinari (2007), nas cosmovisões indígenas, o adulto “socializador” não é o único a ser visto como agente, existindo uma recusa da passividade da recepção dos valores e atributos sociais, que é substituída pela noção de construção de significados e sentido na interação, tal como é concebido o conceito de co-educação de Oliveira (1999). Convém salientar que, tal como defende Cohn (2005), estas diferentes visões se tratam de tendências que variam em cada contexto sociocultural e que não podem ser vistas de maneira absoluta. Mesmo em cenários mais disciplinadores e normatizadores, as crianças não apenas se submetem ao ensino, criando constantemente sentidos e atuando sobre o que vivenciam.

Segundo Tassinari (2012b), as cosmovisões indígenas colocam as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas importantes, tais como mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Além disso, as crianças são elementos-chave na socialização e na interação entre grupos sociais. Por esse motivo, se reconhece nelas potencialidades que lhes possibilitam ocupar um lugar social de produtores de sociabilidade.

Leczniecki (2012) descreve que existem diversos rituais indígenas que envolvem a participação das crianças, o que demonstra a sua importância social. Essa participação, geralmente, é valorizada e celebrada pela família e pela comunidade. Na vida cotidiana, muitas vezes, elas desempenham um papel de mediadoras entre adultos e entre casas, apoiando o estabelecimento de relações com os outros. Por esse motivo, elas são vistas como seres relacionais por excelência.

Segundo Lecznieski (2012), em muitas sociedades indígenas, o nascimento do primeiro filho ou filha muda o *status* do homem, da mulher e do casal, que só então passa a ser considerado uma família. Provavelmente, isso faz com que as crianças sejam vistas como algo que é muito bem-vindo, que é desejado, e não como uma fonte de medos, inseguranças e dificuldades, tal como acontece na sociedade ocidental, o que certamente influencia muito o desenvolvimento emocional.

Ainda sobre a valorização da infância nas culturas indígenas, Limulja (2007) descreve que, a partir de sua experiência entre os Guarani, percebeu que é comum ver os adultos observando e admirando as crianças quando se reúnem para conversar e tomar uma cuia de chimarrão. Na minha primeira visita à aldeia Araçá'i uma das coisas que me chamaram a atenção foi, precisamente, a maneira de estar das crianças e a interação que estabeleciam com os adultos enquanto estávamos conversando. Deu para perceber que elas brincam entre si sem necessitar da mediação dos adultos, mas também buscam a sua presença para simplesmente estarem ao seu lado, recebendo expressões de carinho ou observando o que estão a fazer e participando da conversa, ouvindo o que está sendo dito.

Nesse contexto, os adultos aceitam essa proximidade e se mostram afetuosos e as crianças não ficam chamando a atenção e “atrapalhando” a conversa dos adultos. Elas simplesmente se aproximam, ficam um pouco, e depois se afastam, quando se interessam por fazer outra coisa. Outro dado interessante que pude observar em outras ocasiões é o prazer e a alegria espontânea que os adultos manifestam quando estão com as crianças. Por exemplo, nos momentos de cantar e dançar na casa de reza, ou até mesmo durante as aulas, é possível ver os adultos sorrirem e demonstrarem alegria ao observarem e interagirem com as crianças, por vezes, dando risadas com os seus comportamentos e expressões.

Veríssimo (2020) descreve que, para os Guarani, a gravidez é um presente de *Nhanderu Tenonde* (nosso pai primeiro). Isso também é fundamental para o entendimento de que as crianças são sagradas. O espírito da criança é que escolhe quem serão os seus pais neste mundo, o que revela uma cosmologia na qual a agência das crianças é entendida até desde antes da própria concepção.

Lecznieski (2012) observou na sua experiência entre os Kadiwéu, que é comum os adultos interromperem as suas atividades para ouvirem as crianças. Durante a conversa, olham nos seus olhos e respondem com paciência a suas perguntas. Quando as crianças

estão concentradas em alguma atividade não costumam “atrapalhar” o que estão fazendo, demonstrando respeito e admiração pelas suas ações. Provavelmente, esse respeito dirigido às crianças deve ser internalizado por elas e retribuído na forma como lidam com os adultos e umas com as outras, pois como nos aponta Goleman (2007), a empatia se aprende na prática e desde a mais tenra idade, pela forma como os adultos lidam com as crianças.

Leczniekski (2012) aponta que é interessante notar que apesar das crianças pequenas receberem uma atenção permanente das mães, das quais só se separam quando vão dormir, não se tornam “mimadas”, desobedientes ou agitadas. Ela comenta que era muito raro observar as crianças brigando ou chorando, e quando o faziam eram muito discretas. Os adultos não pareciam utilizar castigos corporais ou depreciações e valorizavam o diálogo. Para eles, isso permite, além da obediência às regras sociais, uma valorização dos adultos, estabelecendo-se uma relação afetiva entre eles e as crianças, gerando uma crença, ou credibilidade, naquilo que lhes dizem. As crianças são vistas como trazendo alegria para a casa, fazendo com que os cuidados prestados a elas sejam feitos com prazer, pois são realmente valorizadas e objeto de uma afeição autêntica.

Nesse mesmo sentido, Codonho (2012) aponta que, para os Gabili-Marworno, as crianças são vistas como algo bom pois fazem barulho e deixam a casa alegre. Esta valorização das crianças também é observada entre outros povos, tal como Alvares (2004) relata que acontece entre os Maxakali. Isso faz com que todos os membros da família, dos mais novos aos mais velhos, se envolvam intensamente nos cuidados prestados às crianças, seja velando o seu sono, provendo alimentação, cuidando para que não se machuquem, carregando no colo, brincando, limpando os seus excrementos, entre outras coisas.

O cuidado das crianças mais velhas para com as mais novas também pode ser uma maneira de fazê-las se sentirem importantes e diminuir os ciúmes que normalmente acontecem com a chegada de um irmão mais novo. O fato de a atenção que recebem de os adultos não ser restrita aos seus pais também contribui para isso, pois com o nascimento de uma criança não perdem excessivamente a atenção que tinham das pessoas que cuidam delas.

Segundo Codonho (2012), os cuidados são permeados com constantes demonstrações de afeto e é raro alguém bater em uma criança. Se entende que se deve aconselhar, conversar e no máximo definir algum pequeno castigo. Os Gabili-Marworno

acreditam que se uma criança for surrada, especialmente nas costas, ela corre um grande risco de sua *nam* (princípio vital) sair do seu corpo. Essa separação também pode acontecer caso ela se assuste. Caso uma criança esteja sendo excessivamente surrada, os conselheiros da aldeia conversam com os seus responsáveis e podem, em algumas situações, colocar algum tipo de punição.

Neste mesmo sentido, o professor Sílvio Jeguaka da aldeia Araçá'i comentou comigo que os Guarani entendem que o espírito sente tudo, por exemplo, se os pais brigam, xingam ou batem, o espírito sente e o *xamoi* (liderança espiritual) fala para os pais não fazerem isso, para conversarem, dialogarem com a criança ao invés de baterem. Quando isso não muda e acontece por muito tempo a criança vai perdendo a vontade de viver e pode chegar a morrer, pois o seu espírito não quer ficar mais aqui neste mundo. O professor Sílvio Jeguaka também ressaltou que o pior que se pode fazer é bater nas costas das crianças, ou puxar o cabelo.

O *xamoi* Marcolino Marangaju da aldeia Araçá'i explica que bater nas costas é o pior, pois para os Guarani o espírito das pessoas fica nas suas costas, o que faz com que seja mais grave do que bater em qualquer outra parte do corpo. Ele aponta que quando a criança é agressiva, com muita raiva (*mboxy* é raiva e *mboxyjá* espírito de raiva), os pais devem lidar com ela dando conselho: “tem que pegar, fazer ela sentar e explicar o que pode e o que não pode fazer para ficar tudo direitinho. Falar que tem que respeitar o outro, respeitar a mãe, o pai, os irmãos, os amigos”. Além disso, como veremos melhor numa outra seção mais à frente, essa raiva pode ser causada por algumas questões específicas que o *xamoi* pode ajudar a resolver.

Resumindo os conteúdos desenvolvidos nesta seção, retomamos um trabalho de Tassinari (2012a) no qual nos aponta algumas características gerais observadas nas sociedades indígenas que nos mostram outras possibilidades de infância, tais como: as crianças desempenharem papéis de mediação reconhecidos socialmente, sendo-lhes permitida a circulação em espaços que, por vezes, são até segregados aos adultos, e podendo construir e ressignificar relações que direcionarão a sua vida adulta; desempenharem tarefas e atividades socialmente úteis, como serem responsáveis pelos irmãos mais novos, e ensinarem coisas importantes para a vida cotidiana umas às outras e ocuparem posições privilegiadas nos rituais e nas cosmologias.

Estas características traduzem uma visão de infância como um período produtivo e não como um período sem responsabilidades, fantasioso e de pura diversão, como é característico na sociedade ocidental. Este exercício torna-se particularmente difícil na sociedade ocidental, dado que nos habituámos, a partir da “modernidade”, a ver algo produtivo como necessariamente ligado ao trabalho e, mais especificamente, à acumulação. Mais à frente esta questão será problematizada de forma mais aprofundada quando falarmos sobre o brincar, o trabalho e a relação entre ambos.

2.2 Os processos nativos de ensino e aprendizagem

[...] A importância da inserção da cultura indígena na educação (ocidental) é para ter um estímulo, [...] não para repetir modelos, mas para tê-los como parâmetros para redimensionar o nosso [...].

Werá (2013, 46m10s)

Para analisarmos os processos de ensino e aprendizagem é fundamental nos perguntarmos o que significa educar e aprender nos contextos socioculturais pesquisados. Esse questionamento implica entender como se concebe o conhecimento e a sua transmissão, as modalidades de ensino e aprendizagem que existem, os lugares e as relações envolvidas nesses processos, como as crianças se inserem e são inseridas neles, etc. É certamente que a reflexão sobre essas questões deve incluir também a visão das crianças e não apenas dos adultos (Cohn, 2005).

A diversidade de experiências culturais de ensino e aprendizagem implica um cuidado na utilização de conceitos que podem limitar a análise dessas experiências. A distinção entre “ensino formal”, “não formal” e “informal” pode ser analiticamente produtiva em alguns casos, porém a sua abrangência deve ser relativizada para não se correr o risco de definir que existem conhecimentos que podem ser transmitidos em determinadas situações, enquanto outros precisam de uma formalização para serem

aprendidos. Essa distinção absoluta seria entender a instituição escolar e o seu modelo pedagógico sem considerar o seu caráter histórico e de construção social (Cohn, 2005).

Do mesmo modo, a distinção entre transmissão oral e escrita também não devem ser entendidas como modalidades estanques, pois dependem das ênfases culturais e dos processos específicos que elas operam. Por exemplo, algumas sociedades orais valorizam mais a criatividade e inventividade, ao passo que outras a memorização e reprodução, da mesma forma que o texto escrito por vezes é utilizado com mais ênfase numa ou noutra perspectiva (Cohn, 2005).

Oliveira (2012), a partir de sua observação dos processos de ensino e aprendizagem entre os Guarani de M'Biguaçu, aponta que o caráter coletivo e o papel ativo das crianças podem ser observados na própria composição dos termos utilizados para os atos de ensinar e aprender. O ato de aprender é descrito pela palavra *Nhanhembo'é*, que significa “vamos aprender” (*nhanhe* – vamos, *mbo'é* – aprender), o que traduz uma noção de educação que preza a coletividade. O termo *mbo'é*, que os interlocutores e as interlocutoras de Oliveira (2012) traduziram como aprender, também é utilizado em referência a ensinar, o que revela a noção de imbricação entre as duas ações.

De referir ainda que, de acordo com Oliveira (2012) o termo *nhanhembo'é*, além de se referir aos atos de aprender e ensinar, também é utilizado para o ato de ensaiar, por exemplo, quando as crianças ensaiam as atividades do coral, tais como as danças e os cânticos. Isso parece indicar uma noção de educação estritamente relacionada à prática, pois o verbo ensaiar, que para nós significa praticar algo que foi ensinado/aprendido, para os Guarani, também tem o mesmo significado que aprender/ensinar. Como veremos mais à frente, esta noção parece estar ligada a uma ideia de educação como aprender vivendo/fazendo.

Oliveira (2012) observa que existe uma intenção das gerações mais velhas na formação das mais novas, porém, esse processo formativo não é entendido como uma mera assimilação de saberes e exige um envolvimento prático e consciente das crianças. Assim, tanto na escola, quanto na casa de reza, no coral, etc. as crianças aprendem ao mesmo tempo que assumem papéis ativos no desenrolar das atividades educacionais, tendo muitas vezes posições de protagonismo, como veremos melhor mais adiante. Na escola, o desenvolvimento dos projetos depende principalmente do seu envolvimento.

No programa de rádio “aldeias sonoras” sobre educação indígena, Davi Kopenawa indica que para os Yanomami, assim como para a grande maioria dos povos indígenas, a educação se dá no dia a dia, no convívio entre as pessoas da aldeia, no contato com a natureza, nas cerimônias e nos rituais e na relação com o mundo espiritual. Para ele, essa é a grande escola da vida, pois é através dela que as pessoas dão continuidade às tradições milenares de seu povo (Ikore, 2022).

Comentando o processo de aprendizagem do antropólogo Bruce Albert em relação à cultura Yanomami, Davi Kopenawa (2015, p. 64) afirma o seguinte: “Se lhe perguntarem: “Como você aprendeu essas coisas?”, você responderá:

Morei muito tempo nas casas dos Yanomami, comendo sua comida. Foi assim que, aos poucos, sua língua pegou em mim. Então, eles me confiaram suas palavras, porque lhes dói o fato de os brancos serem tão ignorantes a seu respeito (Kopenawa, 2015, p. 64).

Essa frase denota uma compreensão do processo de ensino e aprendizagem como algo que acontece, principalmente, de forma informal e por meio de relações (pedagógicas) baseadas na confiança e no afeto e nas quais a dimensão corporal tem um papel primordial, como veremos melhor mais à frente. Kopenawa destaca o compartilhar refeições como algo muito importante nesse processo. Pesquisas em neurociências têm demonstrado que os momentos nos quais o nosso cérebro libera mais oxitocina, o neurotransmissor mais diretamente relacionado ao afeto e ao vínculo, são aqueles em que existe contato corporal ou quando comemos ou dormimos juntos (Dacome e Garcia, 2008).

Em minhas experiências de campo sempre foi notória a importância que era dada a compartilhar refeições e comer a comida local. Por diversas vezes, quando conversava com alguém sobre a experiência de uma pessoa de fora da comunidade, a indicação de que a integração dessa pessoa tinha ocorrido positivamente era feita, geralmente, da seguinte forma: “sim, ele (ou ela) comeu a nossa comida”. Não estou aqui a defender que os pesquisadores e as pesquisadoras devem se colocar em situações que prejudiquem demasiado a sua saúde. No entanto, as experiências em trabalho nos obrigam, muitas vezes, a superarmos as nossas limitações. Numa das viagens de canoa que fiz com uma família numerosa num dos igarapés do rio Solimões, em determinado momento estávamos a comer o peixe a farinha que tínhamos levado e eu nunca tinha comido uma cabeça de peixe,

apesar de a minha mãe achar que é a parte mais gostosa. Porém, uma das crianças pequenas que estava ao meu lado comia a sua cabeça de peixe com tanta alegria que eu simplesmente não fui capaz de jogar a minha no rio.

Os povos indígenas parecem partilhar a consciência daquilo que defende Illich (2019) sobre a educação e as aprendizagens acontecerem o tempo todo e principalmente de maneira informal. Entre os Ticuna Magüta, tradicionalmente é responsabilidade dos anciãos e pessoas mais velhas de cada família a transmissão de conhecimentos, de modo a que cada nova geração venha ter total domínio dos saberes importantes. Como aponta Catachunga (2021), a escola tradicional Ticuna Magüta é de “tempo integral”, não tem horário definido nem espaço específico, pois a educação acontece a todo momento e em todos os espaços, dentro e fora de casa, desde o acordar até o deitar na rede e dormir.

Veríssimo (2020, p. 18), professora Guarani da aldeia M’Biguaçu, descreve que o modo de ensinar e aprender está ligado ao sistema de vida que engloba o *nhandereko*. Em suas palavras, o *nhandereko* é o “modo tradicional de relações sociais da comunidade e de todas as coisas que existe ao nosso redor (pessoas, território, natureza, animais, grande espírito, etc.)”. Para ela, os processos de ensino e aprendizagem têm como objetivo preservar o bem comum da comunidade. Desde os seus antepassados que os adultos pedem sabedoria a *Nhanderu* (“nosso pai”, Deus), para que saibam adquirir e repassar os conhecimentos mais importantes para os Guarani. Isso tem como objetivo fortalecer aquilo que é mais valorizado em sua cultura, que está ligado à ancestralidade, aos costumes, tradições e espiritualidade.

Segundo Veríssimo (2020), *Nhanderu* oferece *Mbyá Arandu* (sabedoria Guarani Mbyá) às pessoas para que sintam o dever de repassar às crianças esses conhecimentos, como saber plantar, fazer artesanato, caçar, estabelecer relações sociais com os outros e questões ligadas à espiritualidade. Para a criança ter uma infância feliz e saudável é fundamental a ajuda e os conhecimentos dos mais velhos da comunidade, que estimulam a valorização dos hábitos tradicionais. Veríssimo (2020) aponta ainda que as crianças podem acompanhar os seus pais à *Opy* (casa de reza) para participar das atividades que lá acontecem, mas isso não é algo obrigatório. O fato de a *Opy* ser o espaço pedagógico mais importante para os Guarani e a sua frequência não ser obrigatória demonstra um

entendimento dos processos educativos mais aberto e livre em relação à educação escolar ocidental, marcada pela compulsoriedade.

Laércio Werá, liderança da aldeia Guarani Araçá'i, aponta que a casa de reza (*Opy*) é a escola principal, demonstrando a importância que a espiritualidade tem na educação das crianças da sua comunidade. Isso demonstra também como para eles não existe diferenciação estanque entre educação, religião, espiritualidade, arte, etc., pois tudo faz parte do mesmo processo de aprendizagem, no qual todas essas áreas estão interligadas. Aliás, a *Opy* é o espaço da comunidade onde acontecem as reuniões que dizem respeito não apenas às questões religiosas, mas também onde são discutidas e tomadas decisões sobre questões sociais, políticas, culturais e educacionais, onde se escutam os conselhos dos mais velhos e das lideranças espirituais sobre o convívio, o respeito pelos outros e pelos mais velhos, pelas hierarquias e pelos costumes guarani, etc.

Relativamente a este aconselhamento, Laércio Werá descreve que geralmente as lideranças espirituais falam coisas genéricas, sobre a importância do respeito, como viver do jeito guarani, etc. O conteúdo dessas falas não muda muito, pois o que importa é o sentimento que gera na pessoa. Cada pessoa retira o significado que lhe cabe a partir do que escuta e leva isso para a vida, dependendo da sua idade, do seu amadurecimento, etc. Em suma, Laércio Werá afirma em uma entrevista que deu para o diretor da escola da aldeia Araçá'i, Eriton Ruvixá, durante a sua pesquisa de mestrado, que: “A educação para nós é a *Opy*. Aprendemos muitas coisas do *xamoi* e *xaryi*. Aprendemos a educação para vida. É a primeira escola que existiu para educar as crianças e jovens dos antepassados [...]” (Teixeira, 2021, p. 86).

Marcolino Marangaju, *xamoi* (líder espiritual) da aldeia Araçá'i, defende que a educação guarani acontece principalmente na casa de reza, onde “se ensina as crianças e os adolescentes, até os adultos mesmo, onde os mais velhos repassam para eles a sabedoria, o que é bom fazer, o que não é bom, por meio dos conselhos”. Em suas palavras:

Na hora que o pajé se concentra ele ouve todas as palavras de *Nhanderu* e vai repassar para os jovens, para as crianças, que vão aprendendo essa palavra e um pouco guardam no peito, na cabeça e assim já vão seguir um bom caminho, não vão seguir o caminho errado. Os conselhos do pajé são no sentido de mostrar à pessoa que quando ela está fazendo algo errado ela está se prejudicando a ela própria e que isso só vai piorar cada vez

mais. Algumas pessoas entendem que então devem parar e mudar de rumo¹⁴.

Segundo conta o *xamoi* Marcolino, antigamente:

O *xamoi* escolhia um dia e combinava com as famílias para mandarem os seus filhos na casa de reza de manhã e lá ele falava de tudo, até o que eles podiam fazer para sobreviverem, plantar, pescar, caçar, fazer armadilha. Tudo o que necessita saber para viver melhor e se manter ativo, a importância de respeitar os mais velhos, etc. [...] Ao fim da tarde, mais ou menos pelas cinco horas, daí era o momento em que se reuniam para fazerem atividades recreativas, como jogar peteca, dançar *xondaro* (para aprenderem a se defenderem), fazer artesanato (arco e flecha, chocalho, flauta, zarabatana), também para saberem viver bem, sustentarem a família e se manterem ativos¹⁵.

Laércio Werá acredita que é muito importante os Guarani conhecerem a cultura ocidental, mas também não perderem a sua cultura, aquilo que define a identidade do seu povo. Quando perguntei a ele o que seria essa identidade, ele me respondeu que: “tem a ver com o que vocês chamam de religião, mas que para nós é algo que abrange a cultura como um todo.” Ele continuou afirmando que “*Nhanderu* é quem define, a partir do nascimento, o que cada Guarani é e, ao longo da vida, vamos discernindo isso”. Para tal, “devemos ir nos relacionando com *Nhanderu* para entendermos o que devemos fazer, recebermos o conhecimento bom (*arandu*) e percebermos o que não é bom.”

Sílvio Jeguaka, professor da escola da aldeia Araçá’i entende que “a casa de reza é o maior local de resistência para o nosso povo, pois é lá que se aprende o mais importante, os conhecimentos ligados à espiritualidade. É lá que o *xamoi* dá conselhos, se canta, dança e reza, se ensina o respeito.” Essa identificação da casa de reza como principal local de resistência demonstra a importância que ela tem para a identidade do povo Guarani. Nesse mesmo sentido, Clastres (1978), em seu trabalho clássico sobre a “Terra sem males” e o profetismo tupi-guarani, afirma que a tradição religiosa guarani se constitui como a principal razão e meio de resistência ao mundo dos brancos.

¹⁴ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá’i, no dia 12/06/2023.

¹⁵ *Ibid.*

Do mesmo modo, Schaden (1974) afirma que o principal obstáculo à aculturação do povo guarani é o extraordinário apreço pelo seu sistema religioso. Isso faz com que a aceitação ou rejeição de elementos estrangeiros tenha uma relação direta com esse sistema e a valorização cultural se materialize, especialmente, nas práticas religiosas. Além disso, aquilo que acontece de ruim ou a própria desvalorização cultural são vistas como consequências da não realização dos ritos e cerimônias, ou da aceitação de práticas estrangeiras que limitam a realização desses ritos e a sua eficácia.

A importância pedagógica da casa de reza é destacada pelo trabalho de Cavalheiro de Jesus (2012), que, ao realizar a sua etnografia num acampamento Guarani em Santa Maria (RS), percebeu que as lideranças da comunidade aceitavam e até solicitavam a realização de atividades escolares, porém rejeitavam a escola enquanto instituição. Essa recusa da institucionalização do espaço escolar estava aliada ao fato de que a aldeia ainda não estava constituída, nem construída a casa de reza. Essa falta da casa de reza, provavelmente, fazia com que as lideranças não se sentissem seguras em relação à aceitação da escola, pois não tendo o *nhandereko* e a sua institucionalidade pedagógica bem estabelecida, a instituição escolar poderia adquirir demasiada relevância. Por esse motivo, antes de haver *Opy* não deveria haver escola na comunidade. O trabalho de Cavalheiro de Jesus (2012) salienta ainda a sacralização da casa de reza, que só pode ser construída numa aldeia e não em um acampamento e cuja construção deve obedecer a determinados costumes.

Tassinari (2012b) salienta a importância de se reconhecer como legítimos os elementos dos processos de ensino e aprendizagem que não são consagrados pelo conhecimento científico hegemônico, tais como o humor, o silêncio, o sonho, as disposições corporais, o canto, a dança, os rituais, a imitação, etc. Esses elementos desempenham um papel fundamental na educação indígena.

Em um trabalho de análise dos processos de ensino e aprendizagem com famílias agricultoras, no Paraná, e com famílias indígenas Galibi-Marworno, no Amapá, Tassinari (2015) registrou alguns aspectos comuns, tais como a centralidade da experiência e da corporalidade, a atenção aos esforços de imitação, a ênfase na iniciativa dos aprendizes e a atribuição progressiva de responsabilidades. Ela observou nestes dois contextos alguns aspectos tais como as configurações familiares; as noções próprias de infância e de

desenvolvimento infantil; os processos próprios de aprendizagem e de busca do domínio de repertórios; as técnicas e habilidades e as estratégias específicas para transmiti-los ou para possibilitar e estimular a iniciativa dos aprendizes.

A partir desse estudo, Tassinari (2015) conceituou os processos de ensino e aprendizagem que observou como fazendo parte daquilo que designou por “pedagogias nativas” (Tassinari, 2015, p. 2). A utilização desse conceito teve como objetivo sublinhar a dimensão intencional, cuidadosa e metódica das estratégias de ensino e aprendizagem colocadas em prática nesses contextos, apontando que não se tratam de formas inatas e espontâneas de ensinar e aprender. A utilização do conceito de pedagogias nativas pode ter uma outra vantagem que é o de salientar que se tratam de pedagogias que não foram impostas a partir de processos de colonização, ficando claro o seu contributo na construção de uma pedagogia decolonial.

Para refletir sobre a centralidade da experiência nas pedagogias nativas, me remeto à perspectiva conceitual de Jorge Larrosa Bondía (2002). Para ele, o saber de experiência acontece na relação entre o conhecimento e a vida, sendo que a experiência desempenha um papel de mediação entre ambos. Naturalmente que nesta perspectiva, conhecimento e vida não têm o mesmo significado que nas perspectivas hegemônicas em nossa sociedade, qual sejam o conhecimento como algo de que podemos nos apropriar e utilizar, entendido num sentido instrumental, e a vida como satisfação de necessidades de consumo, às quais se resume a ideia comum de “qualidade de vida” ou “nível de vida”.

Na perspectiva hegemônica em nossa sociedade, a mediação entre o conhecimento e a vida está relacionada com a utilização do conhecimento para a satisfação das necessidades dos indivíduos, que na realidade são as necessidades do Capital e do Estado. Para Bondía (2002), o saber de experiência está, portanto, ligado a uma perspectiva epistemológica e ética diferente da ciência “moderna” e sua utilização hegemônica pelo capitalismo. Ele defende que o saber de experiência é aquele que se aprende na interação com a vida, ou seja, na elaboração de respostas ao que nos vai acontecendo e de sentidos para esses acontecimentos. Não se trata da verdade sobre o que são as coisas em si, mas do que elas são para nós.

Assim sendo, o saber de experiência se distingue do saber científico positivista em algumas características. Ele é saber finito, ligado à existência de uma pessoa ou

comunidade, portanto, é um saber particular, subjetivo, relativo e contingente. Não pode separar-se da pessoa ou comunidade que o encarna, pois ele não está fora das pessoas e só tem sentido na maneira como configura personalidades, caracteres, sensibilidades, isto é, formas humanas singulares de estar no mundo. Ele constitui uma ética, um modo de se conduzir, e uma estética, um estilo. O saber de experiência não pode ser ensinado pois ninguém pode aprender pela experiência de outra pessoa, a não ser que viva também a mesma experiência e a torne sua. Portanto, ele é o que permite nos apropriarmos da nossa própria vida. E neste sentido, aquilo que dificulta ou impossibilita a experiência dificulta ou impossibilita a existência (Bondía, 2002).

Em suma, poderíamos dizer que o saber de experiência é aquilo que nos transforma. Portanto é a aprendizagem que produz efeito, que é transformadora num sentido necessariamente positivo e construtivo. Aquilo que aprendemos que é negativo e desconstrutivo é a partir da “não experiência”, isto é, daquilo que vivemos, mas não elaboramos, que reprimimos, que ocultamos em nós. Nesta perspectiva, o saber de experiência é necessariamente crítico e libertador, porque ele se relaciona com a vida e a forma que encontramos de viver melhor, desvelando os mecanismos que nos tornam alienados dela.

Aqui encontramos uma clara diferença entre o “saber de experiência” na perspectiva de Bondía (2002) e o “saber de experiência feito” na perspectiva de Freire (1997, 2018), pois para Freire o saber de experiência não é necessariamente crítico e deve ser apenas o ponto de partida para se chegar à consciência crítica, que deve ser elaborada através do saber científico. Bondía (2002) nos ajuda a fundamentar a ideia de que a educação indígena é intrinsecamente crítica e libertadora, pois os povos indígenas a utilizam a serviço dos interesses das suas comunidades e das pessoas que fazem parte delas, ajudando-as a encontrarem sentidos coletivos e individuais para o desenrolar dos acontecimentos de suas vidas. Em contraposição, a educação hegemônica ocidental é utilizada pelo Capital a serviço dos seus interesses particulares de exploração.

Relativamente à atribuição progressiva de responsabilidades nas pedagogias nativas, Codonho (2012) descreve, a partir de sua experiência entre os Gabili-Marworno, que a aprendizagem de tarefas por parte das crianças acontece de forma progressiva e o grau de exigência varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada uma. Isso parece

indicar um processo de ensino e aprendizagem individualizado, no qual cada criança tem o seu tempo para conseguir concretizar as tarefas, não sendo pressionada a desenvolver determinadas competências no mesmo tempo que as demais. Codonho (2012) observa também que as crianças brincam bastante, inclusive nos momentos mais voltados ao trabalho, o que significa que existe uma dimensão lúdica nessas atividades.

Veríssimo (2020) aponta que nas comunidades Guarani as pessoas mais velhas entendem que as crianças devem aprender um pouco de tudo desde pequenas, motivo pelo qual acompanham os outros nas atividades do cotidiano. Isso revela uma noção e a prática de uma educação integral nas pedagogias nativas. A participação das crianças nessas atividades cotidianas não é exigida pelos adultos, pois vai acontecendo de forma natural e elas acabam querendo fazer o que os adultos estão fazendo e os imitando. Cada familiar que cuida da criança acompanha o seu crescimento e desenvolvimento e, assim, conhece e respeita o tempo certo de cada aprendizagem.

2.3 Educação com *ethos* desescolarizado

De acordo com Sodré (2012), a proposta de Ivan Illich de desescolarização da sociedade incorporou argumentos muito caros à esquerda política que criticavam a escola capitalista, produzida no seio da rica sociedade industrial e que visava beneficiar apenas as minorias, não promovendo uma educação verdadeiramente democrática. Assim, ao propor a desinstitucionalização da escola, Illich pretendia, também, uma reformulação institucional da sociedade, que passava por questões econômicas, ideológicas e até religiosas.

Para Illich (2019), o “*ethos*”, e não tanto as instituições da sociedade, deve ser desescolarizado, pois a maior parte das aprendizagens não são fruto de uma instrução programada, mas da participação aberta e espontânea em situações significativas. Assim, para este autor, devem se desenvolver teias educacionais que aumentem a oportunidade de cada um transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação e cuidado.

Ao invés disso, a escola reclama para si a legitimidade do ensino, deslegitimando as outras instituições, inclusive a família, do seu papel educativo. Segundo Illich (2019), a transferência da responsabilidade dos processos educacionais das pessoas e das comunidades para a instituição escolar acarreta uma regressão social, sobretudo quando se aceita a obrigatoriedade da sua frequência.

Illich (2019) defende que o crescimento pessoal não é uma coisa mensurável e que o processo hegemônico de escolarização faz com que as pessoas considerem que tudo o que não pode ser mensurado é secundário. Assim, as pessoas desvalorizam o saber de experiência (Bondía, 2002) em detrimento do conhecimento escolar e científico e não aprendem a tomar as suas iniciativas, a serem criativas e a assumirem um papel proativo na sociedade, valorizando apenas o que já foi feito ou o que lhes é permitido fazer. A escolarização hegemônica prepara, então, as pessoas para a institucionalização alienante da vida, ensinando a necessidade de ser ensinado. Ou pior, a necessidade de ser mandado ou mandada, preparando as pessoas para a exploração que acontece no mercado de trabalho e é a base do sistema capitalista. Mesmo a utilização das metodologias “ativas”, que procuram estimular mais a proatividade e a iniciativa pessoal, serve bem aos interesses dos novos modos de exploração dos pequenos, pequenas e micro empreendedores e empreendedoras.

Os povos indígenas, por seu lado, têm muito clara a distinção entre educação e escolarização, compreendendo a primeira em sua dimensão mais ampla. A professora Guarani Ará Poty, da escola da aldeia Araçá'i, deixa explícita esta diferenciação e a importância do papel da família, da comunidade e da natureza na educação das crianças do seu povo ao escrever em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Educação do Campo o seguinte:

Com este trabalho pretendemos contribuir para a continuidade dos esforços na efetivação de uma Educação Escolar Indígena que leve em consideração a compreensão mais ampla de educação que o povo Guarani Mbyá tem no processo de formação de suas crianças e de sua juventude. Uma educação que é feita por muitas mãos, que é feita por uma relação saudável com a natureza, que é feita pela história de resistência indígena e que busca acima de tudo fazer existir o povo Guarani Mbyá. [...] Para nosso povo *Tekoa* significa Território, significa terra e cultura, significa a construção do viver indígena. Para os Guaranis Mbyás a *Tekoa* é um espaço educativo. (Fernandes, 2022, p. 8).

Mais à frente, Ará Poty aprofunda a questão afirmando que a educação indígena vem primeiramente das famílias e da comunidade e que por isso as crianças só vão para a escola a partir dos sete anos, tendo já recebido a educação que acontece na vivência do cotidiano e em sua língua nativa. Além disso, ela defende que é muito importante ter a escola dentro da aldeia pois isso permite que as crianças continuem em contato permanente com as práticas educativas relacionadas com a realidade onde vivem (Fernandes, 2022).

Entre essas práticas, Ará Poty cita as danças, cantos, rezas e demais práticas religiosas, as lutas, a resolução dos conflitos, os trabalhos e a organização coletiva, a culinária, a produção de artesanato, a caça, o uso de plantas medicinais, as brincadeiras e o conhecimento da história e da trajetória dos povos indígenas. Tal como Ará Poty deixa bem claro, a luta pelos direitos do seu povo e a sua organização comunitária também são educativas, pois a educação indígena compreendida no seu sentido amplo acontece pela vivência coletiva das comunidades, pela sua organização e luta, pela produção dos seus conhecimentos coletivos e pela relação que estabelecem com a natureza (Fernandes, 2022).

A Tekoa educa. As lideranças indígenas educam. O xamoi (ancião que tem muita sabedoria) educa, a xaryi (anciã que faz os remédios naturais) educa. O Karai (liderança espiritual) educa. Os xejaryi (avós) educam. A opy (casa de reza) educa. O Mboraei (canto-reza) educa. A nhembiapo Va'e (artesã) educa. Nhanderu (Deus maior) educa. O Ipakora (círculo de reuniões e conversas onde se contam histórias) educa. O Ipararyxy (caminho que os guaranis fazem quando chegam em uma Tekoa) educa. O Arappyau yau (tempo novo) e o Arayma (tempo velho) educam. O nhemongarai (batismo do milho) é popygua (sabedoria) (Fernandes, 2022, p. 11).

Todas essas aprendizagens são favorecidas pelo fato de que os professores e as professoras indígenas trazem esses conteúdos para dentro da escola e, também, porque a escola não é um lugar murado e apartado da comunidade. Nela circulam diariamente as famílias e lideranças da aldeia, entrando e saindo das salas de aula e do refeitório, ou simplesmente ficando do lado de fora olhando pela janela, observando e interagindo de longe, como me foi possível observar durante a pesquisa de campo.

Ará Poty descreve que os professores e as professoras dos Guarani Mbyá são as pessoas mais velhas da aldeia. Por meio deles, os professores e as professoras guarani da escola aprendem e repassam os conhecimentos para as crianças. Desse modo, a escola se

torna um local de fortalecimento da cultura e das lutas do povo, estando permanentemente conectada com a comunidade e a casa de reza, que é a principal “instituição” dos Guarani (Fernandes, 2022).

Illich (2019, p. 41) nos lembra que “o sistema escolar é um fenômeno moderno, assim como o é a infância que ele produz”. No entanto, como descreve Tassinari (2012), nós ocidentais somos tão marcados pela experiência escolar que ao olharmos a infância temos muita dificuldade em nos descentrarmos dessa vivência e concebermos essa fase da vida descondicionados do modelo “criança-aluna” e do ensino e aprendizagem que acontecem de forma hierárquica.

O pensamento ocidental hegemônico entende os contextos sociais nos quais as crianças não frequentam a escola como atrasados. Certamente não devemos ignorar que alguns desses contextos são marcados pela exploração do trabalho infantil e pela violência contra crianças. Porém, não deveríamos nos esquecer que a ideia de que “lugar de criança é na escola” também merece ser problematizada, na medida em que ela também veicula violência ao inculcar a visão de que os demais lugares não são para as crianças, que não existe ensino e aprendizagem em outros lugares, e que não é possível nem aceitável conceber infâncias desatreladas da escola. Além disso, ela oculta o fato de que a escola também é um contexto social onde se verifica exploração do trabalho infantil, e de um tipo de trabalho que por vezes pode ser muito traumatizante para a criança, como é o trabalho intelectual de memorização e reprodução dos conteúdos escolares (Tassinari, 2012a).

A proposta de Tassinari (2012a) é refletirmos sobre o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola, observando contextos sociais nos quais as infâncias podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia, figurando como mestres e aprendizes. Nesses contextos é possível observar possibilidades variadas de conceber infâncias que não são definidas pela rotina escolar e nas quais não há exploração do trabalho infantil, onde a relação hierárquica professor/aluno não pauta o estabelecimento das relações entre adultos e crianças e elas são reconhecidas na sua capacidade de discernir e produzir conhecimentos, ainda que a sua compreensão da realidade seja entendida como proveniente de outros mundos, tais como os das divindades ou dos animais, e que devem ser atraídas para o convívio social humano.

Tassinari (2012a) discute estas múltiplas concepções de infância e aquilo que elas nos ensinam sobre outras possibilidades de viver a infância no ocidente, nomeadamente com maior participação e valorização social das crianças. A autora aponta que, enquanto adultos, temos dificuldade em reconhecer essas possibilidades, pois elas nos foram negadas na nossa própria infância. Como nos foram negadas, tendemos a negá-las também às crianças com quem nos relacionamos, pois essa relação tem como base as crianças que fomos e não uma percepção “isenta” e que “zela pelo melhor para elas”. Assim, Tassinari (2012a) nos provoca a pensarmos o que desaprendemos quando vamos à escola ou quando pautamos a experiência escolar como definidora da infância em geral.

Seguindo a perspectiva de Illich, Tassinari (2012a) descreve que o que ele denominou de “escolarização da sociedade” produz uma infância restrita à condição de aluno e aluna, marcada pela subordinação à autoridade adulta e sociedades nas quais a escola desempenha o papel de hegemonização de um certo tipo de conhecimento (conhecimento científico), e de um certo tipo de ensino e aprendizagem (escolar), deslegitimando outras formas de ver, viver e aprender, que não aquelas veiculadas pela sociedade ocidental “moderna”. Nesse contexto, Illich (2019) e Tassinari (2012a) defendem que o *ethos* escolarizante da sociedade ocidental deve ser combatido e não a escola em si. Erroneamente, o título original do livro “*Deschooling Society*”, que numa tradução direta seria “Desescolarizando a sociedade”, não parece corresponder à ideia do título “Sociedade sem escolas”, que a tradução em português recebeu (Tassinari, 2012a).

Segundo Tassinari (2012a), outros desdobramentos da escolarização da sociedade são o entendimento de que a aprendizagem acontece em passos sucessivos e previsíveis, que leva a uma ideia de progresso na aquisição de conhecimentos e ao ensino realizado por uma sequência de etapas pré-definidas e sem variação; a importância atribuída à escrita na organização e transmissão de conhecimentos e a prática em contextos de abstração. Poderíamos acrescentar a competitividade e o individualismo, marcas do capitalismo e o materialismo que surge a partir da proeminência dos conhecimentos das ciências ditas “exatas” ou “duras” em relação às ciências “moles”, entre outros.

Relativamente à prática em contextos de abstração, Tassinari (2012a) salienta que é muito diferente trabalhar com problemas práticos que partem das experiências de vida das crianças do que aprender a resolvê-los no próprio viver. Experimentar o mundo de forma

abstrata é a forma de esquecer a história, o poder e a opressão, nos alienando das práticas que nos constituem e seus significados. Neste contexto, “a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não educativo” (Illich, 2019, p. 39).

Tassinari (2012a; 2015) defende que existem sociedades e grupos sociais que vivem um “*ethos* não escolarizado”, mesmo na presença da escola e com experiências de educação escolar, nos quais não existe hegemonia do conhecimento científico nem do ensino e aprendizagem escolar. Segundo Tassinari (2012a), entre os povos indígenas, a escola aparece como uma fonte exógena de saber e se constitui como uma entre tantas entidades sobre a qual eles se debruçam com entusiasmo. Nessas sociedades ou grupos sociais a escola não consegue imprimir a sua lógica de preparação para o mercado de trabalho e reprodução da sociedade ocidental, moderna, capitalista, consumista, materialista e individualista.

Tassinari (2012a) aponta que ao observarmos as sociedades indígenas aprendemos que quando as crianças crescem em contextos com *ethos* não escolarizado desenvolvem mais as capacidades de discernimento, avaliação objetiva das situações, fazer escolhas responsáveis e encontrar resoluções criativas para problemas práticos. Os próprios adultos também têm mais espaço para serem criativos quando não se constrói uma visão que limita o aprendizado à fase da infância, ao mesmo tempo que lhes permite uma relação mais leve com as crianças, longe do peso da responsabilidade excessiva que eles carregam na sociedade ocidental. Mais à frente será discutido de forma mais aprofundada como esta responsabilidade excessiva condiciona essas relações.

O que foi dito anteriormente não significa que para os povos indígenas a escola não signifique também uma preparação para o mundo do trabalho, até porque em muitas aldeias, não existem condições de sustentabilidade alimentar. Isso faz com que a escola seja uma forma de garantir uma formação que permite o acesso a uma renda e garantir a sobrevivência. Nestes contextos, o trabalho é visto como um meio e não como um fim, dado que não existe uma obsessão pelo trabalho, se trabalhando para viver e não vivendo para trabalhar. Em nossa sociedade o trabalho é supervalorizado, criando nas pessoas a necessidade de se aplicarem nele de tal forma que consigam receber a valorização social que o sucesso profissional e material fornece.

Nas comunidades indígenas onde realizei o trabalho de campo durante mais tempo, pude perceber que a escola não parece modificar aquilo que são os objetivos de vida e as prioridades características das suas culturas. Assim, é raro ver os jovens decidirem fazer faculdade, pois as prioridades geralmente passam por constituir família cedo, ter filhos, etc. Os objetivos principais de vida não são individualistas, mas coletivos. Mesmo quando vão fazer faculdade, vivendo muita dificuldade para se adaptarem à distância da aldeia e ao mundo não indígena, acabam trazendo para a comunidade o benefício dessa formação, ocupando espaços na escola, no posto de saúde, ou em outras questões importantes, como a luta pela terra.

Krenak (2015d) aponta que os povos indígenas têm lidado com a escola como quem come um peixe, comendo a sua carne e tirando as suas espinhas. Por outras palavras, para ele é preciso consumir a escola em uma perspectiva antropofágica, integrando aquilo que ela tem de positivo para os contextos onde ela é implementada, fazendo uma hibridação horizontal com as culturas locais, e excluindo aquilo que não é visto como positivo.

2.4 Comendo o peixe sem engolir as espinhas ¹⁶

Oficialmente as escolas indígenas, chamadas de “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”, têm o direito de elaborar seus Projetos Político Pedagógicos (PPP). No entanto, eles têm de ser reconhecidos pelo Ministério da Educação, que tem (oficialmente) a última palavra. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) define a possibilidade de incluir no calendário escolar os tempos de festas e de trabalho agrícola, com interrupção das atividades escolares, utilização de outros espaços pedagógicos além do edifício escolar, ensino de etnomatemática, das histórias, narrativas e mitologias indígenas, entre outras coisas.

Portanto, existe um arcabouço legal que permite a cada comunidade indígena definir como a sua escola deve responder às perguntas “o que”, “para que”, “como”, “quando”, “onde” e “com quem” ensinar e aprender, e que tem sido transmitido aos professores

¹⁶ O título desta seção foi inspirado na reflexão de Krenak (2015d) descrita no final da seção anterior.

indígenas nos cursos de licenciatura indígena em nível médio e superior (Cohn; Tassinari, 2012). Porém, as estruturas governamentais seguem fazendo pressão no sentido oposto, buscando limitar essas possibilidades o máximo que conseguem.

A experiência escolar da aldeia Araçá'i revela esta disputa de forças. Segundo o professor Eriton Ruvixá, diretor da Escola Estadual Indígena Mbyá Arandu, da aldeia Araçá'i, a Secretaria Estadual de Educação não apoia a comunidade escolar nas suas demandas com a mesma energia que cobra o cumprimento das suas normas, o que faz com que, geralmente, tenham que encontrar outras formas de responder aos desafios que enfrentam.

Por exemplo, o edifício escolar original foi construído com apoio do colégio Bom Jesus, de Curitiba, da Ordem dos Frades Menores (OFM). Já o novo edifício, foi construído com apoio de uma empresa privada. De acordo com aquilo que relatou o diretor Eriton Ruvixá, os pedidos de apoio à Secretaria Estadual de Educação exigem um processo burocrático complexo e demorado, o que faz com que esses pedidos, quando são aceites, não sejam atendidos num tempo que esteja adequado às necessidades de resposta da comunidade.

Em sua dissertação de mestrado, o professor diretor Eriton Ruvixá defende a ideia de que as políticas públicas chegam até às escolas de cima para baixo, de forma imposta e sem conexão com a realidade local, por vezes de forma velada e outras mais claramente. Ele aponta, também, que a atual organização educacional não favorece a autonomia das comunidades e uma educação escolar indígena que contemple verdadeiramente as culturas locais (Teixeira, 2021).

A diferença entre algumas comunidades, como o caso da aldeia Araçá'i, é que o fato de a comunidade ser muito coesa, faz com que o poder público tenha mais dificuldade de impor as lógicas hegemônicas, pois encontram uma resistência. Neste caso, o diretor sente que tem o apoio da comunidade, o que o fortalece para defender uma escola que vá mais ao encontro das necessidades locais do que das imposições de fora. Na aldeia de Belém do Solimões já não percebi essa coesão tão forte, pois é um contexto de comunidade muito grande e complexa, o que faz com que o poder público tenha mais facilidade para impor a lógica do sistema, por exemplo, colocando nos cargos de direção pessoas de fora, alinhadas com o pensamento da secretaria, ou determinando que a função de professor/a só pode ser

exercida por pessoas com licenciatura completa, limitando o exercício dessa função por pessoas da comunidade.

Na Escola Estadual Indígena Mbyá Arandu, da aldeia Araçá'i, a construção de um projeto político pedagógico mais próximo da realidade local vinha sendo feita por meio de um trabalho de pesquisa de mestrado elaborado pelo diretor Eriton Ruvixá e do apoio de um projeto de extensão da Universidade Federal do Paraná. Porém, em 2020, quando começou a pandemia, essas atividades foram suspensas e não foi possível ainda retomar e terminar o projeto.

Apesar de tudo isso, a comunidade escolar segue adaptando as exigências externas às suas possibilidades e necessidades, colocando em prática um calendário escolar que respeita o “calendário Guarani”, com seus “feriados” e festividades e atividades específicas, que correspondem às épocas de colheita do milho e da erva mate, dos batizados tradicionais, dos mutirões para as construções ou plantios, etc. Essas adaptações também acabaram sendo afetadas pela pandemia de Covid-19, pois com a interrupção das atividades presenciais a escola perdeu bastante a participação da comunidade nas suas dinâmicas, que depois foi sendo retomada aos poucos.

Como descreve o diretor Eriton Ruvixá em sua dissertação, os elementos culturais mais importantes para os Guarani Mbyá, que fazem parte do seu modo de ser (*Nhandereko*), são colocados em prática no dia-a-dia da escola por meio da interculturalidade que ali acontece (Teixeira, 2021). Em minhas observações, fui percebendo que isso se dá, principalmente, através da prática pedagógica dos professores indígenas, que vão introduzindo nas disciplinas que ministram conteúdos da cultura Guarani, o que torna muito importante a sua formação e contratação.

Segundo o professor Neto, a perspectiva é que num futuro muito próximo a escola da aldeia Araçá'i tenha um corpo docente constituído apenas por professores e professoras indígenas, dado que aqueles e aquelas que estão dando aula atualmente estão se formando na Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Paraná (UFPR – Setor Litoral) e vão passar a assumir as turmas do Ensino Fundamental II, e os alunos e alunas que estão terminando o ensino médio na escola da cidade e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e que decidam entrar na faculdade poderão assumir as turmas do Fundamental I.

O diretor Eriton Ruvixá afirma em sua dissertação de mestrado que os professores e as professoras indígenas atuam na escola como um filtro que conduz o processo de ensino e aprendizagem, selecionando aquilo que contribui para o desenvolvimento do modo de vida da sua comunidade e do seu povo (Teixeira, 2021). Talvez poderíamos até dizer que a interculturalidade acontece mais nos processos que ocorrem de forma informal e por ação das pessoas envolvidas, do que pela via institucional e pelas instituições que, oficialmente, seriam responsáveis por ela.

Por exemplo, a professora Ará Poty ao falar sobre o clima e o ciclo da água aborda com as crianças a importância e o significado que o Sol e a Lua têm para a cultura guarani, lembrando a lenda que conta que eles são deuses e irmãos gêmeos. Em outro momento, numa aula de artes, ela pede aos alunos para pesquisarem sobre lideranças indígenas e desenhem as suas figuras, aproveitando para contar a história de personagens importantes para os Guarani como Sepé Tiaraju.

Em uma outra aula, ela pediu aos alunos para fazerem um cartaz com a letra de uma música guarani que fala sobre essa liderança, adornado com desenhos típicos. Estes exemplos e outros que pude observar com outros professores indígenas reforçam a importância que eles têm nesse processo subversivo, no qual eles transformam a escola num instrumento a favor de suas lutas e valores, sem absorverem de forma acrítica a sua estrutura impositiva.

Como diz o diretor Eriton Ruvixá, deste modo é possível que a escola e a ciência estejam a serviço da comunidade e do povo e que a educação não seja assistencialista e com o objetivo principal de preparar para o mercado de trabalho e para reforçar o Capital. Em uma conversa que tivemos ele referiu a preocupação que existe na escola em se questionarem sobre como a lógica capitalista opera e busca se infiltrar nas comunidades, para saberem se defender. Nessa conversa ele confidenciou que, por vezes, é difícil barrar esse *ethos* produtivista/capitalista dando exemplo de alguns projetos que são implementados com o objetivo de ajudar a escola e comunidade, mas que depois começam a fazer cobranças para manterem esses apoios, aos quais as pessoas já se habituaram e que não querem perder.

Apesar destes desafios, percebi que a escola na aldeia não pratica uma educação assistencialista pois pode até ser vista como uma forma de garantir alimentação, geração de

empregos e organização de projetos e eventos que geram renda, como a venda de artesanato, mas ela não incute nos alunos e alunas a alienação capitalista de encaminhar as pessoas para o mercado de trabalho. Pelo contrário, ela funciona de maneira a melhorar as condições de vida da comunidade e favorecer as suas lutas e resistências e a defesa do seu modo de vida (*nhandereko*).

Por exemplo, muitos jovens deixam de ir à escola quando se casam, pois os casamentos acontecem cedo e são prioridade no modo de ser Guarani. A escola não consegue imprimir a lógica de competição pelas melhores notas e, conseqüentemente, pelo acesso às melhores formações universitárias e aos melhores e mais reconhecidos empregos, que garantem mais *status* social, juntamente com os bens que se pode acumular. Isso acontece

porque o reconhecimento social nestas comunidades está muito mais relacionado a outras questões do que ao acúmulo de bens materiais, mas também porque a direção escolar e os professores e professoras resistem à educação capitalista imposta pelo poder estatal, por exemplo, ao nível das avaliações ou registros de frequência.

Os professores e as professoras na escola da aldeia Araçá'i vão encontrando formas de realizar uma educação que é feita mais de acordo com aquelas que são as necessidades da comunidade e do seu povo do que propriamente com as demandas da secretaria ou do sistema educacional, isto é, do Capital, dado que o seu sistema de vida resiste à lógica do capitalismo e a sua educação tem um *ethos* desescolarizado. Creio que isso é mais fácil para os professores e as professoras ou diretores e diretoras indígenas do que para os professores e professoras ou diretores e diretoras não indígenas. Isto porque, além de precisarem se desescolarizar do *ethos* escolarizado que carregam, também sofrem muito mais com a pressão e cobrança da estrutura de ensino, sentindo a ameaça de poderem perder seus trabalhos e sustento, especialmente os diretores e diretoras, que são os primeiros e as primeiras a serem cobrados pelas secretarias.

Neste contexto, não podemos deixar de refletir sobre a importância que a comunidade escolar tem na proteção dos diretores e diretoras ou professores e professoras que buscam transgredir às imposições do sistema escolar capitalista, como já foi referido anteriormente. O sistema busca fazer de tudo para minar a cooperação que possa ser construída nessas comunidades, pelo que devemos buscar aprender com os povos indígenas

as estratégias que usam para manterem os seus coletivos unidos e se protegerem contra esses mecanismos de desintegração comunitária que enfraquecem as lutas e a defesa dos interesses do povo.

Cohn e Tassinari (2012) defendem a ideia de que a educação escolar indígena é uma experiência revolucionária. Góes, Fernandes e Barbosa (2022, p. 10) afirmam que:

[...] no Brasil, a escola indígena, tal qual a escola em território quilombola, possivelmente seja a forma mais concreta de uma experiência educacional com potencial para transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, nos territórios desses povos, transforma-se também em um espaço/tempo de resistência e afirmação da cultura indígena (Góes, Fernandes e Barbosa, 2022, p. 10).

As autoras Goés e Fernandes, professoras na escola da aldeia Araçá'i, e Barbosa (2022), destringem melhor a diferença entre a escola Mbyá Guarani e a escola ocidental, afirmando que:

Na escola Mbyá Arandu, pautada na sabedoria guarani, não cabe o autoritarismo, não cabe a pressa, não cabem as correrias para vencer os conteúdos, não cabem as divisões, nem separações entre pensar e fazer, entre o individual e o coletivo, entre o espiritual e o terreno. O mundo guarani não cabe em disciplinas, ele transborda os limites das disciplinas, é transdisciplinar, centrado na vida, na humanização, nas plantas, nos animais, nos seres espirituais que cuidam da natureza, no respeito aos tempos de cada um, de cada lugar e de cada ação, no respeito às entidades que mantêm a vida e às diferentes formas do aprender (Góes, Fernandes, Barbosa, 2022, p. 15).

Como já referi anteriormente, penso que podemos afirmar que a escola indígena é uma instituição que, tendencialmente, produz uma educação crítica e libertadora, pois está ao serviço das comunidades e do povo. Para que essa dinâmica aconteça, é muito importante a presença no espaço escolar das famílias e das lideranças da aldeia, acompanhando e participando das aulas e outras atividades (Teixeira, 2021). Além disso, os professores e professoras indígenas entendem a importância de estimular as crianças a conhecerem a história das pessoas do seu povo que lutaram e seguem lutando pela sua cultura e identidade. Essa é uma das formas de fazer com que a escola seja vista de forma crítica e compreendida a partir das lutas dos povos indígenas e suas comunidades.

O professor diretor Eriton Ruvixá afirma que é através da composição social dos grupos familiares e da força espiritual das lideranças religiosas que os Guarani asseguram a sua coesão social, mesmo quando vivem em condições ambientais precárias ou com restrições por parte dos órgãos ambientais, como é o caso da comunidade da aldeia Araçá'i. Neste sentido, Chamorro (2008) descreve o papel histórico importante que as lideranças religiosas desempenharam na resistência contra as reduções e a colonização e evangelização dos Guarani, defendendo a sua cultura, tradições e cosmovisão.

Assim, podemos definir que o seu papel é, também, o de estimularem a consciência crítica do povo, favorecendo a sua (re)existência. Esse papel é desempenhado também pela forma como controlam o poder da instituição escolar dentro de seus territórios. Por exemplo, na aldeia Araçá'i, é a comunidade e suas lideranças que decidem, no início de cada ano letivo, o grupo de professores e professoras que deverá atuar na escola da aldeia. Essa escolha é feita na casa de reza e depois da apresentação de cada professor e professora, que devem explanar os seus objetivos de trabalho, intenções e disponibilidade para os colocarem em prática, apesar das dificuldades, por exemplo, de distância e acesso à aldeia. Portanto, a seleção desses professores e professoras não segue a ordem de colocação no Processo Seletivo Simplificado (PSS) da Secretaria Estadual de Educação para contratação temporária e, geralmente, os professores e professoras escolhidos são aqueles e aquelas que já estavam trabalhando na escola da aldeia em anos anteriores e cuja experiência foi bem avaliada pela comunidade.

Na aldeia multiétnica de Belém do Solimões, em função do seu número grande de habitantes e da complexidade acarretada pelo crescimento da aldeia, as lideranças têm mais dificuldade em realizar esse trabalho de controle da instituição escolar e de colocá-la ao serviço dos interesses da comunidade e do povo. Nesse contexto, as próprias lideranças acabam sofrendo tentativas de cooptação por parte do poder público, por meio de atribuição de privilégios, como a contratação dessas lideranças e seus familiares para ocuparem os postos de trabalho disponíveis nos serviços públicos que existem na aldeia.

Outro grande desafio que se verifica, não apenas na aldeia de Belém do Solimões ou na aldeia Araçá'i, é o controle dos meios de comunicação digital e a imposição das lógicas hegemônicas da sociedade ocidental por meio deles. Esse desafio parece ser aquele que as lideranças estão tendo mais dificuldade de enfrentar atualmente, como veremos melhor

mais à frente. Neste contexto, é muito importante o papel que o movimento indígena tem no fortalecimento das comunidades, especialmente naquelas que vivem em condições ambientais precárias e que se fazem valer também das redes e sistemas de ações que existem entre as diferentes aldeias, buscando superar as distâncias geográficas e as administrações oficiais opressoras do Estado (Teixeira, 2021).

Na perspectiva do *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá'i, a escola não prejudica a comunidade, pois as crianças estudam e tem também o dia em que vão na casa de reza (dentro do horário escolar). Para ele:

Só aprender na escola não é bom. O bom é aprender as duas culturas, guarani e dos brancos, principalmente a língua, porque hoje em dia tudo é difícil. Até para conseguir um pedaço de terra é difícil. Tem que procurar algum órgão governamental. Então a pessoa precisa aprender a falar o português. [...] Aprender a ler e escrever é bom, o problema é quando querem aprender mais a cultura do branco que a sua, deixam de se preocupar com os parentes e se preocupam só consigo mesmo. Outras pessoas entendem que aprenderem coisas da cultura do branco que podem trazer benefícios para si não deve fazê-las deixarem de ajudar os seus parentes. Então, o importante é aprender as duas culturas, sem deixar nenhuma delas de lado¹⁷.

De acordo com o *xamoi* Marcolino Marangaju tem atividades da cultura dos brancos que não são boas para os Guarani. Por exemplo, para ele, jogar futebol não é bom, pois é um jogo, isto é, uma competição, e as pessoas podem se machucar ou machucar o outro. No seu entendimento, as atividades boas e que a escola deveria estimular seriam brincar com a peteca, com arco e flecha, aprender a pescar, dançar *xondaro* e *tangará*, fazer projetos de roçado/horta e artesanato, etc.

Na aldeia Araçá'i, a terra ainda não está homologada e a comunidade não tem autorização para realizar roçados, que é a forma de plantar tradicional pelos Guarani. Isso faz com que não tenham uma autossuficiência alimentar, dependendo de apoios do Estado, tais como o bolsa família para garantirem a sobrevivência, ou o apoio das pessoas que têm salário, por exemplo aquelas que trabalham na escola e que podem pagar a outras pessoas para realizarem alguns serviços, tais como capinar o seu terreno, etc. O professor Sílvio

¹⁷ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá'i, no dia 12/06/2023.

Jeguaka comentou que fazem isso para ajudar e que isso é bom, mas tem o lado ruim de estimular as pessoas a só se ajudarem se for por dinheiro.

Por esse motivo, Jeguaka falou que é importante as crianças aprenderem alguma atividade laboral, além de aprenderem as coisas próprias da aldeia, nomeadamente aquelas que também permitem um sustento, como o caso do artesanato. Neste contexto, a escola consiste numa fonte de apoio, tendo em conta que as crianças e funcionários se alimentam lá e, segundo o diretor Eriton Ruvixá, as famílias da comunidade recebem a comida que sobra da merenda, além de doações de alimentos que chegam por outras fontes de apoio.

De acordo com o líder Laércio Werá, a comunidade ainda não tem roçados pelas restrições ambientais que existem no terreno, dado que a terra se encontra dentro da área de reserva da Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR). Porém, a comunidade tem planos para tentar retomar essa prática com algo não muito grande. Para ele, existe um prejuízo no fato de não terem esses roçados, pois isso faz parte da cultura e ajuda a fortalecer a coletividade quando se fazem os plantios e a colheita. Quando não tem essa prática na comunidade aumenta o individualismo e faltam práticas que estimulem a cooperação e a coletividade. Laércio Werá reconheceu que o fato de haver doações desestimula as pessoas a terem essas práticas agrícolas.

Trata-se de uma questão complexa, pois ao mesmo tempo que as doações ajudam a comunidade a não passar necessidades alimentares, também desestimula as suas práticas culturais. Por tudo isso, o líder Laércio Werá aponta que a comunidade ainda não sabe muito bem como lidar com estes desafios e estão refletindo e buscando criar estratégias para encontrarem as melhores soluções. O *xamoi* Marcolino Marangaju concorda que as doações de comida desestimulam a comunidade a plantar, pois embora eles não possam fazer os seus roçados tradicionais por conta das restrições ambientais do local onde fica a aldeia, poderiam plantar mais coisas, ter mais hortas pequenas, etc. Além disso, para ele, viverem só de doações também não é bom para a sua saúde pois os alimentos que vêm são plantados com agrotóxicos, ou têm conservantes, açúcar, etc.

Neste contexto, devemos considerar que, paralelamente aos processos de homologação das terras, são necessárias as políticas públicas em diversas áreas, tais como saúde e autossustentação, especialmente nos contextos de comunidade que ainda não têm o seu território homologado. Essas políticas devem caminhar também no sentido da

autonomia de vida nas aldeias, com formação de médicos indígenas, agrônomos, advogados, etc. Nesse sentido, o acesso à formação universitária faz parte de um amplo processo de luta pela autonomia das comunidades indígenas, que envolve também a ampliação do repertório de conhecimentos de suas lideranças políticas (Grando e Albuquerque, 2012; Baniwa, 2013).

2.5 Co-educando...

A partir de sua pesquisa realizada com parteiras Galibi-Marworno, Tassinari (2007) indica que as parturientes acreditam que o feto é co-responsável pelo seu próprio nascimento. A mãe deve, então, seguir uma determinada alimentação para o feto desenvolver a força necessária para nascer. Codonho (2012), que realizou a sua pesquisa com o mesmo povo, corrobora a leitura de Tassinari (2007), indicando que as parteiras estimulam o feto para facilitar o parto, revelando o quanto a criança é considerada como dotada de agência desde a própria gestação. Para “acalorar” o bebê e a mãe, as parteiras preparam e oferecem um chá de pimenta do reino à gestante quando chega a hora do parto, estimulando a ação de ambos. Nesse momento, o papel do bebê é também fazer força para sair.

A leitura de Winnicott (2002) corrobora esta perspectiva, quando ele afirma que em um parto normal, o próprio bebê possibilita a ocorrência do nascimento, pois encontra-se preparado para tal. Assim, através de esforços convulsivos e impulsionado pela necessidade de respirar, ou por outros motivos, o bebê contribui na realização do nascimento. Segundo Winnicott (2002), isto pode ser verificado quando as crianças, nas sessões de terapia, representam em brincadeiras a ocorrência do seu próprio nascimento e fazem-no desempenhando um papel ativo.

Segundo as observações de Codonho (2012), os Galibi-Marworno “moldam” o corpo do bebê até aos três meses através de manipulações corporais. O desmame acontece por iniciativa própria da criança, quando ela já não quer mais ou quando um irmão ou irmã

ocupa por mais tempo o seio materno. Os últimos filhos, por não terem que dividir com ninguém o peito, geralmente mamam até mais tarde, variando dos 3 aos 9 anos.

Leczniecki (2012) descreve que, para os Kadiwéu, as crianças também são percebidas como co-responsáveis pelo seu processo de crescimento, sendo valorizadas as suas capacidades criativas e de agência. Se as crianças vivem essencialmente do consumo daquilo que os adultos produzem, elas representam a produção da própria vida, evocando através de si mesmas essa dinâmica produtiva. O seu aprendizado é visto como algo fundamentalmente dinâmico, que envolve tanto a observação, por meio da qual a criança olha para aprender, quanto a experimentação, através da qual ela aprende no operar.

Cohn (2000), em sua análise sobre a infância e o desenvolvimento infantil entre os Kaiapó-Xikrin do Bacajá, refere que o momento em que a criança está pronta para aprender é indicado por ela mesma, ao se sentar ao lado de alguém que sabe algo que ela quer aprender, para ouvir ou ver. Para os Xikrin, o desenvolvimento dos órgãos sensoriais, em especial a visão e a audição, é, então, o que possibilita a criança aprender e, assim, obter conhecimentos e agir apropriadamente.

Os Ticuna Magüta também apontam que, apesar de ser responsabilidade das pessoas mais velhas ensinarem às mais novas os conhecimentos importantes de sua cultura, esses ensinamentos, como o dos mitos e histórias tradicionais, só acontecem se os mais novos demonstrarem vontade de aprendê-los. Caso contrário, os mais velhos não ensinam. No entanto, desde pequenas as crianças são estimuladas a desenvolverem a sua curiosidade por meio de um contexto de educação onde se prioriza a sua liberdade e autonomia e onde cada demonstração de interesse por descobrir o mundo é admirada e fortalecida. Além disso, também existe a consciência de que o interesse por aprender algo depende da valorização social que está relacionada com a obtenção desse saber. Portanto, se as pessoas mais velhas desejam que as mais novas se interessem por saberes e práticas da sua cultura elas devem valorizar esses mesmos saberes e práticas, criando um ambiente no qual se estimula o desejo por aprendê-los.

2.6 A visão holística do ser

Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) defendem em seu trabalho clássico que a originalidade das sociedades indígenas sul-americanas se encontra numa rica elaboração da noção de pessoa, que tem a corporeidade como elemento central. Para estes autores, a centralidade da corporeidade na noção de pessoa é algo fundamental para se compreender adequadamente a organização social e cosmológica destas sociedades. Eles defendem que as sociedades indígenas sul-americanas se estruturam em termos de idiomas simbólicos que não dizem principalmente respeito à definição de grupos e à transmissão de bens, mas à construção de pessoas e à fabricação de corpos.

Segundo Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), nas sociedades indígenas sul-americanas o corpo não é compreendido como um simples suporte de identidades e papéis sociais, mas como um instrumento que organiza significações sociais e cosmológicas, tendo um papel central nas mitologias, na vida cerimonial e na organização social. A saúde e a doença são o elemento central dos sistemas rituais e cerimoniais, que, por sua vez, se constituem como o nível mais amplo de integração das comunidades, como veremos melhor mais à frente. Além disso, existe uma ordenação da vida social a partir da interação do corpo com o espaço a partir de regras estruturais, por exemplo, nos resguardos relativos ao nascimento dos filhos ou filhas (*couvade*), os resguardos por doença ou morte, as reclusões pubertárias, etc.

Como dizem Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979, p. 12), a “socio-lógica indígena se apoia em uma fisio-lógica”. No entanto, como esses autores mesmo salientam, o corpo físico não é entendido nestas sociedades como a totalidade do corpo, nem o corpo a totalidade da pessoa, o que está relacionado com a visão holística que têm do ser humano. Para estes autores, a compreensão dessas sociedades de uma forma não etnocêntrica tem de passar necessariamente por este entendimento da corporeidade como elemento central das suas *práxis* sociais.

Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) descrevem que, entre os Yawalapíti, a construção do corpo é um processo contínuo, periódico e intencional, que acontece ao longo de toda a vida. É natural que se dê maior ênfase à dimensão corporal na infância,

porque nesta fase da vida ela tem uma grande importância ao nível dos processos de aprendizagem e de expressão. Enquanto adultos, a dimensão intelectual, abstrata ou filosófica ganha outra importância no âmbito da aprendizagem, assim como a oratória no âmbito da expressão. Porém, trabalhos como o de Melo (2012) nos mostram que os adultos considerados mais sábios parecem ser aqueles que não perdem a habilidade de perceber os sinais sutis, portanto, corporais, da comunicação, isto é, compreender aquilo que não é dito, o que está nas entrelinhas.

Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979) descrevem ainda a relação direta entre elementos da corporeidade e da identidade social que existe nas sociedades indígenas sul-americanas, mostrando como a categoria de técnicas corporais é central para compreender as suas cosmologias e o modo como são formados os seres humanos. Por exemplo, entre os Yawalapíti, a ornamentação do corpo com pinturas e adornos indica um período de visibilidade, enquanto que a sua “nudez” de pinturas e adornos indica um período de reclusão, respeitado por quem está no momento de iniciação.

Já entre os Suyá, o uso de discos nos lábios e nas orelhas e o estilo particular de cantar são três aspetos identitários fundamentais, que estão relacionados à importância que eles atribuem à fala e à audição. O termo Suyá *Ku-mba*, que está relacionado à audição, representa ouvir, compreender e saber, da mesma forma que o termo Guarani *endu* designa ouvir, mas também sentir e entender. Os Suyá colocam os ornamentos corporais nos seus ritos de passagem, que simbolizam as competências que devem ser alcançadas nessa nova etapa da vida (Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro, 1979).

Segundo Melo (2012), para alguns povos indígenas a aprendizagem pode estar mais baseada no ouvir enquanto que outros no olhar. Esta autora relata que numa conversa com Artur Benites, ex-cacique da aldeia Guarani do Morro dos Cavalos, ele referiu que tinha vontade de construir uma aldeia como era antigamente, para que os seus filhos e netos pudessem ver como era. Salientando ainda mais a importância da visão, ele aponta que, quando fala como era ninguém acredita, pois as pessoas precisam “ver para crer”. Isso parece indicar a importância da dimensão experiencial da aprendizagem, pois, neste caso, ver, provavelmente também tem o sentido de sentir, isto é, de perceber a ligação do que é dito (conhecimento abstrato), com a realidade concreta. Poderíamos talvez dizer que Artur

Benites se refere à importância de “aterrar” o conhecimento por meio do corpo e dos sentidos.

Fragoso (2017) percebeu que para os Guarani Mbyá o verbo “ver” não significa “olhar”, apenas como quem “olha” algo para que depois seja capaz de imitar. O verbo “ver” é entendido como “viver”, pois os Guarani entendem que aprendem vivendo. Segundo Fragoso (2017), as crianças Guarani aprendem a fazer enquanto fazem, fazendo apenas o que estão prontas para fazer e do que jeito que estão prontas. Nessas execuções, os adultos não corrigem as crianças, pois o mostrar como se faz é, na verdade, um fazer, que aos poucos vai sendo incorporado pelo outro.

A partir da minha experiência de trabalho de campo, pude observar como nas comunidades indígenas onde estive a aprendizagem é entendida como “incorporação” do conhecimento que acontece ao longo da vida, por meio do convívio familiar e social. Penso que poderíamos dizer que as pedagogias nativas são pedagogias mais naturais, que respeitam mais o tempo e a iniciativa dos e das aprendizes, promovendo as aprendizagens sem uma instrução direta, mais pelo exemplo e pelo contato com os conteúdos a serem aprendidos, como quando uma criança aprende a falar. Por meio da convivência a criança vai observando, ouvindo, experimentando até que um dia começa a conseguir reproduzir a fala, aumentando gradativamente a quantidade de palavras que consegue dizer.

Isso parece denotar que as pedagogias nativas têm a compreensão de que, tal como aponta Illich (2019), a maior parte das aprendizagens acontecem de forma não intencional e inconsciente. Esta ideia está de acordo, também, com aquilo que defende Lapierre (2010, p. 37), quando indica que “[...] nada pode realmente integrar-se ao ser que não tenha passado pela sua organização tônico-emocional”. Seu Adolfo, participante Guarani da pesquisa de Menezes (2006, p. 58) afirma que “a aprendizagem é pelo sentimento”, o que denota a consciência de que são a emoção e os afetos que mobilizam as aprendizagens.

Nesse mesmo sentido, Ângela Apolônio Rosa Lima, professora indígena Xokó participante da pesquisa de Oliveira (2018), aponta que a dança do Toré, que faz parte de um ritual do seu povo, é aprendida na (con)vivência e de forma “natural”, pois não é ensinada. A aprendizagem ocorre por meio da observação e participação/experimentação, que acontece tanto durante o próprio ritual, quanto em outros momentos nos quais a criança vai experimentando os movimentos. Da mesma forma que acontece, por exemplo, quando

estamos aprendendo a tocar um instrumento rítmico e a técnica vai sendo incorporada ao longo do tempo. Entre uma prática e outra vamos sentindo que a execução está mais fluida, pois o aprendizado incorporado foi se acomodando durante esse período.

Os Ticuna Magüta também entendem que se aprende a cantar cantando junto com quem já sabe, ou apenas vendo e escutando (Matarezio Filho, 2015). Em suma, como afirma Tassinari (2007, p. 17), entre os povos indígenas, “a preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas”.

Tassinari (2012b) destaca como o trabalho de Melo (2012), entre os Guarani, mostra a importância da sutileza do silêncio como veículo de aprendizagem e a sua relação com a corporeidade. Melo (2012) observa que os Guarani não são de muitas palavras e que quando falam devemos ouvi-los com atenção, da mesma forma que fazem conosco. Muitas vezes, ficam em silêncio durante longos períodos de tempo, da mesma forma que o corpo permanece em silêncio, quieto, até que esse silêncio é rompido e o corpo volta a se movimentar.

Segundo Melo (2012), nesses momentos de silêncio, que geralmente são acompanhados pelo *petyngua* (cachimbo), os mais velhos ensinam aos mais novos essa habilidade de parar para sentir melhor, expandindo a percepção e aumentando, assim, a sensibilidade para o que ocorre ao seu redor. Portanto, a valorização do silêncio permite aguçar a percepção sobre a linguagem não verbal, tanto do próprio corpo, quanto do corpo dos outros e do corpo da Mãe Terra. De acordo com Menezes (2006), esta capacidade de se silenciar é o que permite viver o *estar*, estar consigo mesmo, com os outros (humanos e não humanos). É o viver o presente, ou seja, *estar presente*.

A importância dos processos de aprendizagem pela observação e pelo exemplo é amplamente reconhecida no pensamento científico ocidental, tanto pelas pesquisas mais atuais das neurociências, que destacam a importância dos “*neurônios espelho*” na aprendizagem e no desenvolvimento infantil (Rizzollati; Arbib, 1998; Rizzollati; Craighero, 2004), quanto pelas pesquisas mais antigas, como a teoria da aprendizagem social de Bandura (1977).

João dos Santos (1983), por sua vez, defende que a aprendizagem se baseia na “presença modelar corporal” do educador ou educadora, que deve auxiliar o educando ou

educanda através de um investimento autenticamente empático. Para ele, tudo o que no ser humano é psíquico e interior inscreve-se num corpo e na sua motricidade, mas num corpo que só é capaz de adaptar a sua realidade física, psíquica e mental à realidade do mundo e ao apelo de comunicação com o outro, se encontrar no educador ou educadora um modelo de identificação dessa adaptação.

Além da importância da audição e da visão nas pedagogias nativas, podemos destacar também a relevância do toque. Nas comunidades indígenas onde estive, percebi que existe bastante contato corporal e demonstrações de afeto por meio desse contato, tanto entre as crianças, quanto entre os adultos e entre os adultos e as crianças. Esse contato corporal-afetivo maior, especialmente entre adultos, parece estar ligado, também, a uma menor sexualização do toque, o que faz com que ele aconteça sem tanto tabu, isto é, sem ativar fantasmas de sexualidade.

Entre os Ticuna Magüta era comum ver os adultos se deitarem ou sentarem juntos na rede enquanto conversavam, o que implica contato corporal, ou os adultos se deitarem com as crianças na rede para elas se acalmarem. O deitar na rede também já é uma atividade que, em si, pode proporcionar esse abaixamento das tensões tônico-emocionais, pois a posição corporal e o embalo que ela proporciona ativa memórias corporais arcaicas de quando se estava em posição fetal sendo carregado na barriga da mãe ou embalado no colo. Assim, dependendo de como são as memórias desses períodos mais arcaicos, o deitar na rede pode ser calmante ou pelo contrário, agitar a pessoa por fazê-la recordar corporal e inconscientemente a angústia e ansiedade de quem cuidava dela. Matarezio Filho (2015) descreve em sua tese de doutorado uma música de acalanto ticuna que diz o seguinte *"teu pai está para chegar, neném/está para chegar, não chore/agora ele vai cantar com você na rede"*.

A importância do contato físico também aparece na festa da moça nova ticuna, pois a moça fica boa parte da festa dançando de braço dado com as mulheres mais velhas, sendo amparada e apoiada por elas, o que mostra a consciência da importância do toque, do contato físico e da relação entre esse contato e o suporte afetivo-emocional e social. Além disso, os mascarados, que representam os *ngo'ó* (maus espíritos) entram na festa com uma roupa que contém um grande falo que eles ficam investindo contra o quarto de reclusão da ou das moças novas, simbolizando o excesso libidinoso desses espíritos, que é considerado

ruim. Depois de saírem do quarto as moças novas e suas mães seguram estes mascarados pelas costas, evitando serem pegas por eles, numa brincadeira que demonstra (simbolicamente) a importância de controlar esses instintos, sem fugir deles ou fazer deles um tabu. Isto demonstra como os rituais educam por meio do brincar ou do jogo simbólico (Matarezio Filho, 2015).

Durante o trabalho de campo observei também algumas situações de pessoas mais velhas catando piolhos das crianças, que segundo Munduruku (2012), nas pedagogias nativas se trata de um momento pedagógico no qual se aproveita para fazer aconselhamentos. Essa dimensão pedagógica conta também com o fato de ser um momento no qual existe bastante contato corporal, o que está relacionado com a importância dele nas pedagogias nativas, ao contrário da pedagogia escolar ocidental, que promove o afastamento corporal, colocando os corpos isolados, presos e domesticados atrás das carteiras (Foucault, 2008). Esse afastamento corporal está relacionado também com os nossos conflitos intra-psíquicos, que permeiam o corpo de tabus e relacionam o toque muito mais à dimensão sexual do que afetiva.

O trabalho de Menezes (2006) corrobora as observações descritas anteriormente, pois a autora descreve que em sua pesquisa de campo realizada entre os Guarani observou que o toque é algo primordial na comunicação, especialmente entre as crianças. Segundo ela, o toque se faz presente e assume o protagonismo da comunicação em diversas situações cotidianas, como nos atos de cuidado com os irmãos ou irmãs mais novas, na amamentação, no colo, nas brincadeiras, etc.

Além disso, Menezes (2006) observa também a forma carinhosa com que os animais são tratados e como isso tem efeitos positivos na criação de um ambiente afetivo e no desenvolvimento emocional das crianças. Em minhas observações de campo, também, foi frequente ver essa forma carinhosa com que os animais são tratados e como isso estimula as crianças a se tornarem, de uma forma geral, mais afetivas. Essa afetividade é expressa pelas crianças também com os próprios animais, com quem muitas vezes estabelecem relações que espelham o cuidado que as pessoas mais velhas têm com elas. Com frequência se vê as crianças indígenas carregando cachorros, gatos, macacos ou preguiças do mesmo jeito que são ou foram carregadas, exercitando o cuidado que mais tarde aplicam aos seus irmãos e irmãs mais novas.

Mauss (2003) aponta que a transmissão das técnicas corporais, que é algo fundamental no processo educativo, não produz apenas o corpo, mas também a consciência que se tem do próprio corpo e do mundo ao redor. Nesse sentido, conhecer as técnicas corporais e a corporeidade de determinada sociedade ou grupo social, é perceber a visão de mundo dessa sociedade ou grupo. Nesse mesmo sentido, Limulja (2007) argumenta que os cuidados corporais que as crianças recebem desde a sua concepção até aos primeiros anos de vida possuem uma significação simbólica própria de cada organização cultural, que visa o desenvolvimento de uma personalidade com as características desejadas dentro das expectativas que o grupo projeta sobre ela. Por exemplo, nas sociedades ocidentais os cuidados visam, principalmente, a docilização dos corpos, ao passo que nas sociedades indígenas visam a formação de corpos corajosos, resistentes/resilientes e belos.

Limulja (2007), a partir de suas observações entre os Guarani e os Kaingang, aponta que o não cumprimento dos cuidados tradicionais tem tido implicações na saúde e no comportamento das crianças, que adoecem com mais facilidade, se tornam mais agitadas e respeitam menos os adultos. Segundo relataram as pessoas com quem Limulja (2007) conversou, a falta de cumprimento desses cuidados tem a ver com o fato de os partos passarem a ser realizados nos hospitais, o que dificulta o cumprimento dos resguardos, ou o fato das crianças passarem o seu tempo na escola e conviverem menos com as pessoas mais velhas.

Limulja (2007) salienta também que as técnicas corporais e respectivas significações simbólicas mudam ao longo do tempo dentro de cada sociedade. No seu estudo realizado em aldeias Kaingang e Guarani, ela observou que alguns cuidados que eram realizados no passado deixaram de ser praticados e surgiram outros, tais como aqueles que acontecem no âmbito escolar. Neste contexto, a escola passou a ter um papel importante nesta nova construção corporal.

No entanto, apesar de frequentarem a escola, as crianças indígenas que Limulja (2007) observou continuam a manifestar “liberdade psicomotora” (Bergès, 1972), lidando com os aparatos escolares disciplinadores dos corpos de forma subversiva, ou “peculiar”, nas palavras de Oliveira (2012). Segundo esta pesquisadora, as crianças Guarani da aldeia M’Biguaçu “dão vida” ao cenário escolar de uma maneira particular, mexendo-se bastante, sentando-se sobre suas pernas, debruçando-se sobre as mesas, realizando um burburinho

constante e circulando constantemente pela sala de aula, à semelhança de outras pessoas, sejam crianças pequenas que ainda não ingressaram na escola, ou suas mães.

A liberdade psicomotora e a mobilidade dos corpos das crianças na sala de aula revelam que as escolas indígenas observadas por estas autoras não docilizam nem domesticam esses corpos, ao contrário do que acontece hegemonicamente na escola ocidental, na qual os corpos das crianças vão perdendo a sua vitalidade ao longo dos anos escolares, ficando cada vez mais prostrados, desleixados, desfigurados e sem vida, ou pelo contrário, inquietos. Essa inquietude ou agitação é diferente do dinamismo das crianças Guarani, pois a sua mobilidade não acontece como expressão de ansiedade, mas de energia, vitalidade, vontade de criar, de fazer, de interagir.

Segundo Freire (2017), a linguagem corporal praticada nas sociedades orais é muito expressiva, pois quando as pessoas falam fazem-no com o corpo inteiro, dramatizando aquilo que narram. Além disso, as línguas dessas sociedades têm uma sintaxe especialmente afetiva e a sua lógica é rica de afetividade. Na perspectiva de Freire (2017), essa maior liberdade corporal em relação à nossa cultura tem a ver com a nossa influência repressora judaico-cristã, que dá uma conotação de pecado ao corpo, além das diversas instâncias disciplinadoras modernas descritas por Foucault (2008). Pelo contrário, as sociedades que não têm essa marca cultural conseguem ter uma vivência mais lúdica e libertadora do corpo.

Em minhas observações na escola da aldeia Araçá'i pude perceber que a subversividade dos movimentos das crianças se verifica também na forma como se dispõem na sala de aula e dispõem as carteiras. Apesar das carteiras serem individuais, o que deveria implicar que fossem distribuídas de forma isolada, percebi que em muitas situações as crianças juntam as carteiras para que fiquem próximas umas às outras, algo que tem a concordância dos professores. Outro ponto é a liberdade com que as pessoas da comunidade frequentam os diversos espaços da escola, inclusive as salas de aula, entrando e saindo, ou ficando na janela observando e/ou interagindo. Isso não parece perturbar os professores e professoras indígenas, que interagem com essas outras pessoas, sejam os e as adolescentes ou adultos que por ali passam, retomando em seguida suas atividades.

A liberdade psicomotora dos corpos das crianças se verifica também na forma como se movimentam. Limulja (2007) descreve que em diversos momentos observa as crianças

Guarani se movimentando como se dançassem. Menezes (2006) descreve em suas observações que as crianças Guarani exploram o espaço ao seu redor e as possibilidades do seu próprio corpo com uma grande variedade de movimentos corporais e de ritmos, subindo em árvores, andando em cima de troncos, ficando com as pernas penduradas e soltando o corpo de cabeça para baixo, entre outros.

Esses diversos exercícios corporais permitem a exploração e a aprendizagem dos seus limites e possibilidades, já que os adultos permitem essas experimentações e acaba sendo a própria natureza (externa ou interna) a revelar esses limites, como descrevia Freire (1997) sobre a educação de crianças em comunidades caiçaras no nordeste. Como diria o próprio Freire (1997), esse clima de liberdade não significa licenciosidade, já que, como aponta Menezes (2006), esse mesmo corpo que revela liberdade de movimento é também aquele que obedece quando os adultos exercem a sua autoridade, carregando a tradição em seus gestos.

A liberdade de experimentação corporal significa uma maior autonomia na exploração do mundo externo e interno, proporcionando o desenvolvimento da autoestima de quem se percebe vencendo os seus próprios limites, elaborando aquilo que Aucouturier (2007) designa de fantasmas de ação, isto é, a necessidade inconsciente que a criança tem de experimentar os seus próprios limites corporais. Quando essa exploração é interdita pelos adultos, a partir dos medos e bloqueios de sua própria criança, acontece uma transmissão desses medos e bloqueios, condicionando a criança e o futuro adulto na fruição da sua vitalidade. Em contraposição, quando existe um clima de liberdade são estimulados o instinto exploratório e a criatividade, impulsionando a criança e o futuro adulto a se movimentar com curiosidade, autoconfiança, espontaneidade e autenticidade ao longo da sua existência.

Limulja (2007) defende que abordar a corporeidade nas discussões sobre educação escolar indígena é importante para entender o processo de educação corporal que acontece na escola. Esta reflexão é de extrema importância não apenas no contexto da educação escolar indígena, mas também na educação escolar (e não escolar) não indígena, pois, tal como nos aponta Limulja (2007), refletir sobre os processos de construção corporal contribui para compreender os comportamentos das crianças e o seu psiquismo. Observar estas diferenças entre a educação indígena e não indígena permite pensar sobre outras

possibilidades de construção dos corpos, das personalidades, das formas de sentir, ver e se posicionar no mundo.

Em minhas experiências de campo na aldeia Guarani Araçá'i ou na aldeia multiétnica de Belém do Solimões registrei diversas diferenças de técnicas corporais em relação ao que é praticado na sociedade ocidental. Por exemplo, o transporte das crianças pequenas em panos junto ao corpo dos adultos ou de adolescentes ou até crianças mais velhas, revela uma forma diferente de contato físico e afetivo do que o transporte realizado pelos carrinhos na sociedade ocidental. Mauss (2003) aponta o quanto esse contato corpo a corpo é importante no âmbito do desenvolvimento físico e emocional, por conta de todos os estímulos que acontecem por meio dessa técnica, além de ser também uma ginástica para quem transporta a criança.

Montagu (1988) destaca que as crianças que são transportadas junto ao corpo de seus cuidadores e cuidadoras apresentam menos cólicas, náuseas e dificuldades respiratórias. Além disso, o autor defende que a existência de maior contato corporal nos primeiros anos de vida reduz a agressividade e aumenta a afetividade, resistência corporal, resiliência e autoestima. Por sua vez, Paciornik (1987) observou, a partir de seu trabalho entre os Kaingang, que as meninas e mulheres ao levarem seus irmãos e irmãs e filhos e filhas na garupa desenvolvem força e elasticidade nos tecidos da face e do pescoço, o que atrasa o aparecimento de rugas, além de elevar os seus seios, pela inserção braquial horizontalizada, trabalhar os abdominais, evitando estrias e hérnias, e os músculos que sustentam os órgãos pélvicos.

Paciornik (1987) aponta também que a ausência de problemas de coluna que observou entre os Kaingang pode estar relacionada com a não utilização de encostos de cadeiras e poltronas. Menezes (2006) também observou entre os Guarani que a posição de cócoras é muito comum entre as mulheres, o que estimula os músculos das costas, proporcionando uma postura mais firme e reta. Em minhas observações também percebi a utilização constante desta posição por parte das mulheres, que, segundo Paciornik (1987), tem como efeito estimular os músculos das costas, tórax, pescoço, face, abdômen, assoalho pélvico, coxas, pernas e pés.

Essa estimulação proporciona um couro cabeludo melhor irrigado e nutrido, retardando o enfraquecimento, branqueamento e queda de cabelo; cérebro melhor irrigado,

favorecendo a ativação cognitiva e tendo efeito calmante; menos dores de coluna, prolapsos, incontinência urinária, disfunção sexual e constipação intestinal; maior irrigação nas pernas, aumentando a circulação e evitando varizes e outros problemas de má circulação (Paciornik, 1987).

Segundo Limulja (2007), o desenvolvimento da audição e da visão está relacionado com o desenvolvimento, no sentido de fortalecimento, do coração (*angoro*), pois é nele que se armazena o saber que se aprende ouvindo e vendo. A prática dos cuidados corporais também está relacionada com a afetividade, pois são atividades que muitas vezes implicam um contato corporal e se revestem de demonstrações de carinho e atenção, tal como acontece quando as mães Xikrin se dedicam durante várias horas pintando os corpos de suas crianças.

Esta noção da relação imbricada entre o desenvolvimento dos órgãos sensoriais e de competências mentais e emocionais revela como os povos indígenas têm uma visão integrada e holística do ser humano. Trata-se de uma visão de corporeidade que integra as diferentes dimensões do ser humano (corpo, mente e espírito), ao contrário da visão ocidental dualista que separa corpo e mente e ignora o espírito. Do mesmo modo, a partir das descrições de Kopenawa (2015c), percebemos a relação imbricada que os Yanomami fazem entre essas diferentes dimensões do ser humano, por exemplo, quando expressam que no tempo mítico não existiam doenças, as relações humanas eram bastante harmoniosas e o pensamento das pessoas era “*muito forte*”.

Isso revela uma consciência da relação e influência que o pensamento (mente) tem sobre as questões emocionais, espirituais e corporais e vice-versa. Poderíamos dizer que estas sociedades têm um pensamento complexo, pois não apenas não separam as várias dimensões na esfera da pessoa (corpo, mente e espírito), como também não o fazem na esfera das várias dimensões da vida: religião, espiritualidade, cultura, educação, política, economia, etc.

Esta visão complexa e não dualista do ser humano se verifica, por exemplo, na fala da professora Joziléia Daniza Kaingang (2022), que apresenta a ideia do corpo e do espírito como territórios, isto é, como um local de materialidades e símbolos. Essa forma de ver o corpo humano é semelhante à forma como os povos indígenas vêem o corpo da Mãe Terra, dado que um é considerado o prolongamento do outro. Essa relação imbricada e holística é

o que está na base da concepção que os povos indígenas têm de que não temos um corpo, mas somos um corpo, da mesma forma que não temos terra, mas somos terra.

A visão holística do ser por parte das sociedades indígenas faz com que percebam a importância de atividades corporais como o canto ou a dança para se viver uma vida plena e em harmonia consigo próprio e com tudo o que está ao redor. Essa percepção da importância das atividades corporais para a harmonização da pessoa é atestada pela observação que Clastres (1978, p. 115) faz sobre a forma como os Guaraní vêm a dança, que “alivia o corpo das cargas terrestres”. Essa frase indica a importância multidimensional que a dança tem, enquanto prática terapêutica, energética, espiritual/religiosa, educativa e lúdica.

Os próprios rituais indígenas têm uma dimensão corporal muito forte, simbolizando a preparação ou a percepção de que a pessoa está pronta para viver novas atribuições corporais. Cuidar do corpo é cuidar do espírito e vice-versa, por esse motivo, como aponta Melo (2012), a constituição da pessoa Guaraní se baseia essencialmente em cuidados com o corpo físico e espiritual. Isso acontece por meio dos cuidados corporais que são realizados desde antes do nascimento; do processo de nomeação da criança; das danças e do entoar dos cantos; das preces; de fumar o *petyngua* para se comunicar com *Nhanderu*; da contemplação e do silêncio para a expansão da percepção.

O professor Sílvio Jeguaka da aldeia Araçá'i comentou comigo que para adquirir *mbaraete* (força espiritual) ou *py'a guachu* (coração forte), a pessoa deve ir na casa de reza todos os dias e aprender as coisas de lá, seja para ser pajé, aprender a tocar ou cantar para alegrar as pessoas, para ser “líder” das crianças nos ensaios, ou talvez só indo e participando das atividades que ali acontecem. Segundo ele, outras formas de adquirir *mbaraete* são trabalhar na roça, ou sair para caçar ou para pegar lenha, pois, quando a pessoa desempenha essas atividades físicas, o suor que escorre pelo corpo faz a sua limpeza espiritual. Essa ideia de que o suor limpa a pessoa e a deixa mais leve e alegre abrange qualquer atividade física, por isso é importante para os Guaraní, de acordo com Sílvio Jeguaka, a pessoa não ter o "corpo preguiçoso", acordar cedo, fazer atividades físicas ao longo do dia etc., principalmente os e as adolescentes, para serem adultos ativos.

Segundo o professor Sílvio Jeguaka, as crianças já são, naturalmente, bastante ativas, “leves” e alegres, porém os adolescentes precisam de um incentivo para não se

tornarem adultos preguiçosos. Por isso é importante os pais “serem chatos” e não deixarem eles ficarem muito tempo sentados, deitados, usando celular muitas horas e se deitando e acordando tarde. Infelizmente, hoje em dia, muitos adolescentes acabam não tendo estes hábitos, deixando de ir na casa de reza e ficando viciados na utilização do celular, como é muito frequente na sociedade ocidental.

Em relação a isso, o professor Sílvio Jeguaka fala que a única coisa que podem fazer é tentar conversar, mostrando que não é o celular que vai curar a pessoa quando ela ficar doente e educar pelo exemplo. Schaden (1974) descreve, a partir de relatos que ouviu no seu trabalho de campo entre os Guarani, que o período de reclusão pubertária é um momento de ensino e aprendizagem formal de habilidades culturais importantes, como as técnicas de trançar cestas que os meninos aprendem e que servem também para que não venham a se tornar adultos preguiçosos.

A dança do *Xondaro* (guerreiro) também é algo que demonstra uma cosmovisão holística, pois, segundo o professor Sílvio Jeguaka, a pessoa que pratica essa dança fica com o seu corpo mais flexível e, portanto, menos susceptível a ficar doente, pois assim pode se “desviar” física e espiritualmente daquilo que provoca a doença e que está ligado a questões espirituais. Os movimentos dessa dança consistem, em sua maioria, em esquivas, por meios dos quais as crianças vão praticando essa capacidade de se esquivarem de algum golpe e assim desenvolverem um corpo-espírito capaz de se esquivar dos ataques espirituais movidos por feitiço.

Os movimentos e a filosofia da dança do *Xondaro* são parecidos com os da Capoeira, tal como foi atestado pelo professor de educação física da escola da aldeia. Neste mesmo sentido, Menezes (2006, p. 209) descreve, a partir do relato que escutou do Seu Arlindo Benites da aldeia do Canta Galo, que a dança do *Xondaro* é um instrumento de defesa pois os Guarani dançam para “manterem os seus corpos macios e conseguirem lidar com a dureza de alguns corpos”.

Os povos indígenas têm a consciência, não me refiro a uma consciência necessariamente racionalizada, mas certamente intuitiva, que a produção da identidade coletiva e individual é feita, primordialmente, através do corpo. Isso está de acordo com a perspectiva de autores da Psicomotricidade, tais como Lapierre (2010), que defendem que a identidade é em primeiro lugar uma identidade corporal. Segundo esta linha teórica, a

noção de si começa a se estruturar a partir da noção do corpo e de que ele é algo próprio, separado do corpo da pessoa com quem se estabelece a relação corporal simbiótica primária. Essa consciência de si, que começa por ser uma consciência corporal, vai se desenvolvendo quando o bebê percebe que tem uma mão, um pé e outras partes do corpo, até que consegue se identificar, por exemplo, quando se olha no espelho. A partir daí torna-se possível ao bebê se reunir numa imagem global de si mesmo, que é construída a partir das experiências corporais vividas na relação com o mundo.

Como já vimos, a cosmovisão de cada sociedade e grupos sociais influencia a construção do corpo e vice-versa. Na sociedade ocidental, os processos de construção da identidade corporal e social são marcados pelo dualismo corpo-mente, que tem a sua origem no dualismo corpo-alma judaico-cristão e no dualismo corpo-mente cartesiano. Isso permite que exista uma dissociação entre os processos de educação do corpo, do intelecto, das emoções e da alma. A formação do corpo fica a cargo da educação física, que como o nome indica, educa o físico. A formação do intelecto fica à responsabilidade das restantes disciplinas, que para lograrem sucesso na sua tarefa necessitam de eliminar ao máximo possível a expressão corporal, reprimindo o corpo para que o intelecto prevaleça. A formação emocional fica sob alçada das famílias e a da alma a cargo das igrejas. Em contraposição, entre os povos indígenas existe uma visão holística do ser humano, o que faz com que não exista uma separação dessas diferentes dimensões nos processos educativos.

Menezes (2006) defende que um aspecto fundamental da educação Guarani é a importância da alegria enquanto fonte de um corpo-espírito saudável. Esta autora afirma que os Guarani vivem a aprendizagem como desenvolvimento da sabedoria de vida, ou *arandureko*, que é a sabedoria que se aprende ao longo da vida. O aprendizado das danças, cantos, rezas ou mitos que constituem o *arandu* (saber) é desenvolvido cotidianamente pela vivência do corpo, abarcando as dimensões corporais, mentais, emocionais e espirituais. Por exemplo, a *Jerojy*, que é uma dança sagrada realizada na casa de reza em cerimônias, constitui-se de passos de aprendizagem realizados com vista a obter o *arandu*, sendo vista como uma forma de resistência cultural.

Para desenvolver tais aprendizagens é necessário participar dessas cerimônias de cura ou celebração, que acontecem todos os dias ao fim de tarde, cultivando um espírito corajoso de eterno ou eterna caminhante, que busca na alegria e na leveza sua forma de

viver. Nesse caminhar, a alegria é condição fundamental, não apenas para participar dos rituais ou conviver com os outros, mas para se estar “saudável” e ela pode ser obtida por meio dos cantos e danças sagrados. Para os Guarani, a alegria é um valor supremo da vida. A busca e os passos que a compõem se encontram descritos nos mitos e no canto-reza, cujos conteúdos realizam uma integração do passado, presente e futuro. Em alusão a esta perspectiva, Menezes (2006, p. 17) descreve que “a dança é uma possibilidade de vivenciar gestos arquetípicos, em ressonância com a vida”.

Daniel Munduruku (2010) defende que educar é dar sentido ao nosso estar no mundo e que os nossos corpos necessitam desse sentido para se realizarem plenamente. Essa realização acontece quando o corpo é saciado de suas necessidades físicas, a mente possui as imagens que nos permitem dar respostas aos desafios da vida e a alma, ou o espírito, preenche de sentido o vazio da existência. Segundo o autor, a educação tradicional que acontece entre os povos indígenas se dedica a ajudar as pessoas a responderem às necessidades destas três dimensões do ser humano: o corpo, a mente e o espírito.

2.7 A mobilidade e o movimento como veículos de aprendizagem

Melo (2012) descreve o processo guarani de construção da pessoa como caminhada (*oguata*), pois o movimento é condição ontológica do modo de ser e pensar desse povo. A importância do movimento não se verifica apenas no plano simbólico, mas também no real. Silva, Tempass e Comandulli (2012) apontam que dificilmente os Guarani Mbyá costumam morar mais de cinco anos em uma mesma aldeia. Cavalheiro de Jesus (2012) argumenta que essa dinâmica é uma das principais características do *nhandereko*, o modo de vida guarani. O *nhandereko* é aquilo que marca a identidade guarani e é constituído por um sistema ancestral de práticas e crenças que conduz a sua história e o seu cotidiano.

Silva, Tempass e Comandulli (2012) descrevem que os Guarani Mbyá mantêm uma rede de relações estabelecida entre diferentes aldeias, o que favorece não apenas os seus deslocamentos, mas também o estabelecimento de alianças políticas, matrimoniais, etc. Entre os Guarani da aldeia Araçá’i observei também essa característica, relatada pelo líder

Laércio Werá, que me disse que a comunidade mantém uma comunicação próxima com outras comunidades da região, principalmente aquelas que ficam mais próximas. A vivência de constantes deslocamentos territoriais também é uma realidade na aldeia Araçá'i, existindo um fluxo permanente das famílias, tanto de entrada quanto de saída, transitando de aldeia em aldeia. Segundo os relatos de Joana Lemes, que acompanha a vida da aldeia desde que o grupo chegou na região, quando as famílias saem do território, simplesmente vão com “a roupa do corpo” para outro lugar, deixando para trás a sua casa, que alguém há de ocupar.

De acordo com Cavalheiro de Jesus (2012), a prioridade dos Guarani em relação à terra é o estabelecimento da *tekoa*, que é o termo utilizado para denominar o território que habitam não apenas no sentido físico, mas também simbólico. A *tekoa* é o espaço onde se vive o modo de ser Guarani. O projeto educacional Guarani é diretamente ligado à apropriação e reapropriação dos territórios e ao estabelecimento do seu modo de vida, entre outras coisas, da prática de uma economia da reciprocidade (*mborayu*). Portanto, as características do lugar devem ser propícias para aquilo que se pretende viver nele.

Nos processos de ensino e aprendizagem que se desenrolam na *tekoa* não existe uma separação da criança do mundo adulto, ao contrário do que acontece no “apartheid social” provocado pela escola (Charlot, 2013). As crianças circulam livremente por todos os espaços da comunidade e todas as pessoas desempenham papéis educativos. A criança acompanha de forma livre e espontânea os adultos nas suas atividades, podendo ausentar-se para brincar quando deseja, observando e aprendendo os processos produtivos em todas as suas fases, desde a plantação, colheita e utilização das matérias primas para a produção de alimentos, utensílios, etc.

Werá (2013) afirma que, entre os Guarani, a experiência de educação não é algo organizado e separado da comunidade, se tratando de um processo orgânico, vivencial e integrado na realidade. Portanto, a educação não se encontra separada do cotidiano da comunidade, que é pautado por determinados ritmos e rotinas, a partir dos quais as crianças aprendem pelo exemplo e pelo modelo do cotidiano. Esse cotidiano se divide em momentos distintos que são os momentos de realização de tarefas, de trabalho, de contemplação, e de descanso, e a educação acontece em todos esses momentos, não estando separada deles.

Durante todo o dia, os adultos sabem que estão sendo observados e que devem fornecer bons exemplos, para que os aprendizes possam entender a dinâmica que envolve a sua sócio-cosmologia, o ser e o estar. As crianças crescem num ambiente no qual os adultos evitam violência, gritos ou brigas, o que as torna mais confiantes e corteses. A vida em grupo estimula a cooperação e a solidariedade, o que é comprovável na observação do comportamento lúdico das crianças, que não apresentam o espírito de competição característico das crianças da sociedade ocidental (Nolasco, 2010; Kishimoto, 1998). Como aponta Fernandes (2022), as crianças indígenas não são educadas para serem vencedoras, pois para uns vencerem outros têm de perder. Elas são educadas a partilharem, por meio do exemplo de sua comunidade.

Tassinari (2012a) nos provoca a pensar como seria possível organizarmos as nossas atividades adultas na sociedade ocidental a partir do reconhecimento de que também somos permanentemente observados pelas crianças, apesar de as confinarmos em locais separados da vida social, como são as escolas. Em primeiro lugar, teríamos de romper essa ilusão de que com esse confinamento elas não ficam expostas às coisas que fazemos, mas apenas e principalmente àquilo que lhes ensinamos que não se pode fazer.

Isso tem como base a ideia de que não existe aprendizagem fora do âmbito escolar. Nesse sentido, o que a escola, hegemonicamente, faz é desestimular a espontaneidade e a autenticidade, pois os adultos não agem dentro da escola como agem fora, porque têm que "dar o exemplo". Porém, o conteúdo subliminar que acabam passando é o de não ser autêntico, pois as crianças sentem, inconscientemente, que a mensagem que os adultos lhes oferecem é a de *"faz o que eu digo e não o que vês os adultos fazerem fora da escola"*.

Os adultos passam essa mensagem pois eles próprios são forçados pelo sistema escolar a não serem autênticos, sofrendo a violência simbólica dos "modos escolares", que têm de adoptar. As crianças sentem essa incongruência, entre os "modos escolares" e os modelos que observam fora da escola e assim são desestimuladas a serem autênticas, pois apesar de que gostariam de se comportar do jeito que observam o cotidiano fora da escola, acabam se conformando a agir de acordo com os modos escolares, tais como os adultos o fazem.

Em segundo lugar, deveríamos reconfigurar os espaços percorridos pelas crianças, encontrando formas de que elas pudessem ter uma presença nos espaços sociais que lhes

são interditados, que não seria apenas uma presença física, mas que reconhecesse as suas capacidades socializadoras e de construção dos significados sociais que permeiam as interações. Tassinari (2012a) salienta que a noção de liberdade de que tratam as etnografias sobre as infâncias indígenas não pode ter por referência a liberdade descompromissada que as crianças da sociedade ocidental vivem nas suas férias escolares, mas sim a de serem valorizadas e reconhecidas nas suas competências sociais e, assim, poderem desempenhar papéis de maior poder e responsabilidade.

Essa liberdade se refere, por exemplo, à possibilidade de as crianças escolherem os locais por onde querem transitar e as pessoas com quem desejam estabelecer e aprofundar laços afetivos. É nesse sentido que Tassinari (2012a, p. 284) fala em “participação social plena”. Outro exemplo de liberdade é as crianças se dedicarem às suas brincadeiras sem intervenção dos adultos, aprendendo a se relacionarem umas com as outras. No mesmo sentido do que foi dito em relação às férias escolares, a observação dessa liberdade não pode ter como referência a imagem da balbúrdia que acontece na classe quando o professor ou a professora sai da sala, ou do caos que se torna uma casa quando os adultos não estão “vigiando” as crianças.

2.8 A transmissão horizontal de saberes

Codonho (2007) argumenta em seu trabalho sobre os Gabili-Marworno como boa parte da socialização e da aprendizagem de habilidades, técnicas e conhecimentos é, muitas vezes, feita entre irmãos e primos que convivem num mesmo segmento familiar, realizando aquilo que a autora denomina de “transmissão horizontal de saberes”. Este conceito salienta o papel das crianças como agentes da educação, não apenas escolhendo o que desejam aprender, mas também ensinando as outras crianças. Isso significa que os saberes não são apenas transmitidos verticalmente, isto é, das gerações mais velhas para as mais novas, e reforça a ideia das crianças como responsáveis pela manutenção e renovação das tradições, e como produtoras de conhecimentos. Codonho (2012) observa que os saberes transmitidos entre as crianças Gabili-Marworno dizem respeito às brincadeiras, obrigações diárias,

cosmologia, mitologia, etnoconhecimentos e outras questões culturais tais como a aprendizagem das regras matrimoniais, saber quem pode casar com quem, etc.

Menezes (2006) descreve em seu trabalho realizado entre os Guarani que as crianças sempre estavam juntas, brincando e cuidando umas das outras e os adultos, quando estão presentes, não costumam interferir em suas ações, demonstrando uma “*atenção relaxada*”. A autora descreve que quando uma criança está próxima ao fogo não recebe nenhuma interdição, a não ser que seja muito pequena, com menos de um ano. Em meu trabalho de campo entre os Ticuna Magüta, cheguei a observar situações como a de uma criança de cerca de um ano e meio brincando de cortar coisas com o terçado (facão grande) e os pais, que se encontravam perto, observavam e riam, parecendo se alegrarem com a sua astúcia e desenvoltura.

Segundo Tassinari (2012a), os grupos infantis indígenas seguem regras próprias, respeitando a autoridade das crianças mais velhas e realizando atividades produtivas e de sobrevivência. Reconhecermos estas outras possibilidades de infância e pensarmos sobre aquilo que podemos aprender de positivo com elas implicaria um esforço grande para admitirmos que as crianças podem ensinar algo e, em especial, algo socialmente relevante.

Porém, a grande dificuldade é que como nós, adultos ocidentais, não tivemos a nossa criança reconhecida nessas possibilidades, dificilmente conseguiremos nos mobilizar para reconhecê-las nas crianças com as quais nos relacionamos. Para isso seria necessária uma terapia social coletiva que nos libertasse das opressões inculcadas nas nossas crianças interiores e nos fizesse transcender as limitações da nossa vivência infantil. Tassinari (2012a) propõe que uma forma de realizar esse processo é observando outros modelos como aqueles que se verificam nas sociedades indígenas, não apenas para os conhecermos e compreendermos, mas para problematizarmos as nossas próprias epistemologias e percepções de infância e educação.

Tassinari (2007) refere que as habilidades sociais das crianças indígenas são muitas vezes utilizadas para mediar as relações afins ou até com pessoas não indígenas, impressionando-os com aspectos das suas culturas. Além disso, Tassinari (2007) aponta que a liberdade que é dada às crianças parece atrelada a um reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. Aos adultos cabe, então, proporcionar às crianças as condições adequadas para que elas possam usufruir dessa liberdade e se desenvolverem. Para esta autora, entre os

povos indígenas, as crianças são vistas como responsáveis pela sua aprendizagem e socialização, e retirá-las do convívio social, como é feito nas escolas ocidentais, pode ser encarado como uma forma de retirar das crianças a sua autonomia frente à sua própria educação.

2.9 A educação socioemocional

Lapierre (2010), em sua compreensão do desenvolvimento humano, defende que o psiquismo da pessoa começa a se constituir não apenas durante a gestação, mas muito antes, quando os pais começam a sonhar o bebê. Todos sabemos a importância dos primeiros anos de vida da criança para o seu desenvolvimento, algo que é influenciado especialmente pelo fato dela se sentir amada. Ora, esse amor é algo que começa a ser gestado muito antes dela existir, se materializando no desejo dos pais em ter um bebê e da família e da comunidade em receber a criança. Por esse motivo, o fato dela ser planejada, sonhada e desejada e a forma como a notícia de sua concepção é recebida pelos pais, família e comunidade são os primeiros passos na constituição do seu psiquismo.

Nesse processo é fundamental o apoio que os pais recebem, a forma como a chegada de uma criança é vista no meio social onde estão inseridos e a experiência que já têm no cuidado de bebês. Esses fatores influenciam os pais a se sentirem mais seguros ou ansiosos, a depender do caso. Em alguns contextos, como nas comunidades indígenas, geralmente a gestação de uma criança é vista como algo muito importante e reconhecido socialmente, ao passo que na sociedade ocidental, essa valorização é menor, à qual se juntam várias preocupações relacionadas com a falta de experiência, a sustentabilidade financeira, etc.

Além disso, a qualidade tônico-emocional dos cuidados que o bebê recebe, que Winnicott (2002) designa de “*holding*” (capacidade de “*segurar*” o bebê), depende, em grande medida, da forma como os próprios pais, ou outros prestadores de cuidados, se sentem amados, seja no casal, na família, na comunidade, ou sociedade. Isso influencia muito a autoconfiança dos pais e a sua capacidade para deixar que as coisas fluam de

maneira mais natural, ou que se tornem geradoras de ansiedade e angústia para todos, tanto no parto, amamentação, desmame, desfralde, etc.

Menezes (2006) descreve, a partir dos relatos que recebeu em seu trabalho entre os Guarani, que a sua cosmologia os leva a terem consciência da importância de todo este processo, pois para eles a criança vem de um lugar sagrado e de lá vê tudo o que os seus futuros pais fazem. Quando ela ainda está nesse lugar, ela testa os pais para saber se eles vão reconhecê-la, amá-la, pois é a criança quem escolhe a família onde vai nascer. Quando está na barriga da mãe ela sente tudo e se os pais brigam muito ou se separam, a criança sofre e quando nasce, fica muito chorona ou triste. Neste sentido, Veríssimo (2020) aponta que a sua avó e a sua sogra salientavam que durante a sua gravidez o mais importante era ter pensamentos positivos e passar sentimentos de alegria e afeto pelo e para o bebê. Ela considera isso essencial para que aquilo que é vivido nesse período e as memórias que são produzidas nessa experiência sejam valorizadas pelos pais e pelas crianças.

Mead (2001), possivelmente a partir das suas formações em antropologia e psicologia, percebeu que os estudos culturais não poderiam ficar restritos à observação e descrição das atividades humanas, buscando relacionar as expressões culturais e os comportamentos com questões psicológicas. Assim, ela destacou a importância de compreender as atitudes mentais das pessoas, investigando as suas estruturas psíquicas e os seus conflitos, resgatando a dimensão pessoal da vida cultural dos povos. Segundo ela, os contributos dos seus estudos culturais se destinam não tanto à antropologia ou à psicologia, mas à educação, ajudando as pessoas a tomarem consciência da organização psíquica que está por detrás de sua ação educativa individual e coletiva e como isso influencia a produção de determinado tipo de sociedade.

Mead (2001) destaca que nas comunidades indígenas de Samoa o nascimento de uma criança mobiliza toda uma série de cuidados, festas e presentes com a mãe, alegrando e aliviando a ela e ao pai das preocupações, angústias e cansaços que a maioria das famílias nucleares ocidentais sofrem com a chegada de um novo filho. Além disso, essas manifestações materializam a valorização social de ser mãe e pai nessas comunidades, que depois vai ter continuidade com a possibilidade de assumir novos e mais importantes papéis sociais.

Codonho (2012) também refere que, depois do parto e no decorrer do resguardo, os Galibi-Marworno realizam diversos cuidados com a mãe, tais como banhos, comidas especiais, descanso e massagens na barriga para restabelecer o útero. Esses cuidados realizados pelas parteiras revelam a existência de uma rede de apoio, que provavelmente ajuda muito as mães a ficarem mais tranquilas durante todo o processo, com todo o efeito benéfico que isso tem para o bebê.

Albert (2015a) destaca que na terminologia de parentesco yanomami o vocativo “*õse!*” se aplica tanto para irmãos e irmãs, quanto para filhos e filhas, ou sobrinhos e sobrinhas, quando pequenos, e as irmãs da mãe, que nós chamamos de tias, são também chamadas de “mães”. O fato de o mesmo termo ser utilizado para se referir a essas diferentes figuras familiares significa que não existe uma clara distinção nas relações que se estabelecem com elas, como acontece na nossa cultura, e que existe uma ampliação da possibilidade de estabelecimento de relações afetivas significativas da família nuclear para a família maior.

Cohn (2005) descreve que os Xikrin estendem aos irmãos do pai a utilização do termo que para eles é equivalente a “pai”. Porém, a importância de cada irmão do pai para a criança varia de acordo com a relação que efetivamente se cria e depende da vontade de ambos de fortalecerem ou não esses laços. Do mesmo modo, os irmãos e irmãs não são apenas aqueles com quem compartilham os mesmos genitores, mas todos os filhos e filhas das pessoas a quem a criança chama pai e mãe e a relação com esses irmãos e irmãs pode se tornar mais ou menos afetiva de acordo com os laços que se criam. Isso significa, não apenas a possibilidade de a criança estabelecer relações de cuidado e afetivamente significativas com diversas pessoas, mas também o reconhecimento da sua agência nesse processo, podendo escolher estreitar os vínculos com aquelas que tem maior identificação.

Daniel Munduruku (2012) refere que, entre os Munduruku, o processo de aprendizagem de cada elemento da comunidade é acompanhado por todos, que se enxergam como co-responsáveis pelo crescimento de todas as pessoas. Tudo isso demonstra que a função de cuidado, que na sociedade ocidental está concentrada especialmente nos adultos da família nuclear, sejam eles uma ou duas pessoas, nas sociedades indígenas é dividida por diversas pessoas, como tias ou tios, avós ou avôs, ou até outras pessoas da comunidade.

Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980) apontam que uma das características observadas em povos tradicionais é o fato de que a solidariedade se estende pela rede de parentesco de tal maneira que pode chegar a abranger todas as pessoas que fazem parte da aldeia. Portanto, para alguns destes povos, o conceito de parente pode ser diferente daquilo que ele representa na sociedade ocidental, onde geralmente está limitado ao grupo de pessoas com quem se tem laços de sangue.

Segundo Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980), a privatização do espaço e a consequente centralização das relações no núcleo familiar provoca uma espécie de alienação afetiva. Isto não significa que seria melhor que as pessoas não tivessem famílias, mas que a solidariedade deveria ter uma extensão mais ampla da que vivemos na sociedade ocidental atualmente. Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980) destacam a importância da extensão da reciprocidade e da sua presença em qualquer organização que se denomine de “social”.

Mead (2001) defende a ideia de que cultura samoana não encontra pessoas com estrutura psíquica neurótica. O fato de a estrutura familiar principal não se caracterizar por ser nuclear e restrita a uma ou duas figuras parentais, como acontece na sociedade ocidental, havendo vários adultos da família que desempenham ativamente papéis de cuidadores ou cuidadoras, favorece a canalização dos afetos das crianças para interesses afetivos mais amplos e menos centralizados em uma ou duas figuras. Assim, as imagens preponderantes da mãe ou do pai são espalhadas pelas de várias tias e tios, primas e primos, irmãs e irmãos mais velhas ou mais velhos, avós e avôs, etc. Segundo Mead (2001), isso evita a formação de complexos neuróticos como o de Édipo.

A existência de diversas figuras responsáveis por fazerem as crianças receberem afeto e lidarem com a autoridade, faz com que elas não tenham que lidar com situações familiares em que isso esteja em falta, ou seja mal vivido. O fato de haver outras crianças e bebês na mesma casa ou núcleo familiar, filhos de parentes próximos, faz, também, com que a criança não se sinta o centro da atenção dos adultos. Desse modo, a criança recebe a atenção afetiva necessária, sem criar uma ilusão de atenção desmedida, que mais cedo ou mais tarde acaba por provocar uma sensação de falta, tal como acontece com as crianças da sociedade moderna ocidental quando nasce algum irmão.

Em meu trabalho de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões observei, no mesmo sentido de Menezes (2006), que os irmãos ou irmãs mais velhas demonstram prazer em brincar com os seus irmãos ou irmãs mais novas, parecendo se tratarem de relações menos conflitivas do que acontece em nossa sociedade. Nas relações familiares ocidentais, a chegada de um irmão ou irmã mais nova geralmente acaba acarretando a perda daquela atenção excessiva que a criança recebia dos adultos e se transfere para o mais novo ou mais nova, gerando ciúme e outros sentimentos negativos como raiva ou ódio.

Schaden (1974) também descreve a partir de suas observações entre os Guarani que as crianças crescem no seio de uma família grande, constituída por algumas famílias elementares, no qual as suas emoções e expectativas de recompensa e punição não estão fixadas na figura de uma ou duas pessoas, mas de várias. Na perspectiva deste autor, isso faz com que emocionalmente os adultos não se fixem no modelo do amor romântico, vivendo as suas relações amorosas de forma mais desapegada, não transferindo para os esposos e esposas as suas expectativas idealizadas e exageradas de recompensa afetiva, fruto das frustrações das relações infantis.

Os resultados da investigação de Mead (2001) mostraram como, possivelmente, muito daquilo que julgamos ser parte inequívoca do desenvolvimento socioemocional se trata, afinal, de reações face às restrições e conflitos da sociedade ocidental. No entanto, acredito que observar a inexistência de neuroses num determinado povo ou grupo é algo exagerado e que o mais correto seria entender que se tratam de contextos *menos* ansiogênicos ou neuróticos.

Até porque nas próprias mitologias dos povos indígenas encontramos referências semelhantes àquelas que Freud retirou da mitologia grega para descrever complexos humanos como o mito de Édipo. A partir disso, podemos pensar que se tratam de estruturas psíquicas arquetípicas e presentes nas diversas culturas. Por exemplo, na mitologia ticuna, Metare, o “bom partido” ticuna, se depara com um sogro devorador de genros e se torna o herói que liberta sua esposa do jugo do pai canibal, descrevendo o mesmo conflito intrapsíquico do complexo de Édipo feminino (ou complexo de Electra).

No entanto, é inegável que estas diferenças modificam a forma como os pais vivem e acolhem a chegada de um novo elemento na família, o que certamente tem um efeito a

longo prazo na sua estrutura psíquica e emocional. Neste processo, os fatores que contribuem para diminuir a ansiedade e a insegurança e promover a confiança das pessoas responsáveis por acolher a criança são importantes, em especial no período pré-parto, durante o parto e nos primeiros anos de vida.

Schaden (1974) descreve que, entre os Guarani Mbyá quem assiste o parto é a mãe da parturiente, ou a sogra ou outra mulher mais velha do grupo, e entre os Guarani Kayová é o próprio marido. Além disso, não é admitida a presença de pessoas desnecessárias durante o parto, nem nos dois ou três dias seguintes. Certamente, o fato de o parto ser assistido e acompanhado apenas por pessoas de confiança da mãe ajuda muito a diminuir a ansiedade normal desse momento. Schaden (1974) descreve em seus relatos que, entre os Guarani Nhandeva, o cordão umbilical é cortado pela parteira ou parteiro que, caso não seja parente, passa a tornar-se comadre ou compadre. Entre os Ticuna Magüta, quem corta o cordão umbilical é a madrinha da criança, que é também responsável por lhe atribuir o seu nome. Esses exemplos mostram a importância que o momento do parto tem para estes povos.

Relativamente à amamentação, Mead (2001) descreve que os bebês são amamentados cada vez que choram e que não são feitas tentativas de regularização de horários. Além disso, as mães amamentam os seus filhos até aos dois ou três anos, já que se trata do método mais fácil para acalmar o seu choro. Em minhas observações de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões verifiquei também sempre a existência de amamentação por livre demanda.

No mesmo sentido de Menezes (2006), também observei que, ao contrário do que muitas vezes acontece na sociedade ocidental, esses momentos são marcados por expressões de prazer e afeto mútuos. Sabemos a importância, principalmente a partir de autores e autoras da psicanálise, do prazer e afeto mútuos no momento da amamentação para o desenvolvimento emocional da criança. Aberastury (2004) faz uma reflexão importante sobre a opção de amamentação regulada ou por livre demanda, destacando que essa escolha é algo muito pessoal e que depende muito das circunstâncias, sendo que o mais importante é que o método escolhido seja o mais confortável e que permita a maior disponibilidade emocional e afetiva possível, de modo a que a amamentação seja um momento de prazer e troca afetiva.

Em minhas observações de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões percebi, de uma forma geral, uma capacidade muito grande dos adultos para o *holding*, para acalmar os bebês. Os momentos nos quais os bebês choram não são vividos com angústia, mas de forma serena, pois a mãe geralmente consegue acalmar o bebê com muita facilidade. Também observei, ao visitar uma família na aldeia de Belém do Solimões, que o bebê com apenas 6 meses já não usava fralda durante o dia e que a avó percebia, por meio de uma afinada comunicação tônico-emocional, o momento em que ele queria fazer xixi. Isso revela uma grande empatia tônica, quer dizer, capacidade de entender as nuances tônicas e as expressões psicomotoras do bebê, aquilo que ele quer expressar pelo seu corpo: se quer fazer xixi, se está entediado, se está com fome, se está com dor, etc. Essa empatia tônica facilita muito não apenas o *holding*, mas também o processo de autonomização da criança, que vai acontecendo de forma natural.

Segundo Kishimoto (1998), entre os povos indígenas, durante os primeiros meses de vida, a criança fica permanentemente sob os cuidados da mãe, descansando na faixa de algodão amarrada às suas costas. Este contato corporal permanente é, como já foi referido anteriormente, altamente estimulante para a criança e favorece o seu desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social, pois é a partir dele que a criança vai desenvolvendo a sua identidade corporal, a noção de si e do outro. A professora Ará Poty, da aldeia Araçá'i, descreve que as mães Guarani não ficam longe de suas crianças pequenas. Elas permanecem com a família nos primeiros anos de vida e só vão para a escola aos sete anos. Ará Poty, que fez a sua licenciatura em educação do campo, quando precisava ir passar o período presencial na universidade sempre levava consigo a sua filha menor, de 6 anos.

Em suas observações do desenvolvimento infantil entre as crianças samoanas, Mead (2001) destaca também que o fato de todas as atividades que se desenvolvem dentro da casa samoana acontecerem diretamente sobre o chão estimula bastante os bebês a arrastarem-se. Isso faz com que com menos de três ou quatro meses os bebês já engatinham ou até caminham, proporcionando maior autonomia na exploração dos espaços.

Mead (2001) aponta que a partir do momento em que as pessoas de outras comunidades que vêm visitar a família e o bebê se afastam, a mãe retorna às suas atividades habituais e o bebê deixa de suscitar tanto interesse, sendo que os seus primeiros passos e primeiras palavras são notados sem comentários efusivos e sem grandes cerimônias. Essa

importância cerimonial será apenas recuperada depois da puberdade, evitando o desenvolvimento do complexo de “criança-rei”, em torno da qual se organiza a vida familiar e se projetam as aspirações parentais, tal como Sarmento (2005) descreve que acontece na infância ocidental.

Segundo Oliveira (2012), as *kyringue* (crianças em Guarani), passam seus dias em meio a brincadeiras e têm liberdade para circularem sozinhas pela aldeia, porém há sempre alguém verificando o que estão fazendo. A partir dos 6 ou 7 anos, elas começam a ter ocupações específicas, tais como ir para a escola, cuidarem dos irmãos menores, iniciar atividades de artesanato, ajudar no preparo de alimentos e auxiliar os adolescentes em algumas tarefas como coletar lenha na mata.

Oliveira (2012) destaca a autonomia que têm nas atividades de vida diária, acordando, vestindo as suas roupas, fazendo a refeição muitas vezes preparada por elas mesmas, pegando os seus materiais escolares e partindo para a escola. A mudança de criança para moço ou moça implica novas atribuições sociais. À medida que vão crescendo, as liberdades individuais vão diminuindo, mas a aceitação dessa mudança acontece com tranquilidade e sem ressentimentos, o que possivelmente tem a ver com o fato de receberem reconhecimento social pelo cumprimento das obrigações. Além disso, como tiveram muita liberdade enquanto pequenas, nessa fase não sofrem por não tê-la, pois viveram de forma plena o período da vida em que era suposto gozarem de uma vida praticamente sem muitas responsabilidades.

Munduruku (2012) afirma que, entre os povos indígenas, a criança é só criança e não pode ser outra coisa, ou seja, não pode ter a preocupação de ser um adulto. Isso significa que a infância indígena se caracteriza por um processo no qual a criança vive plenamente o seu estado infantil para que possa crescer integralmente, da mesma forma que um adulto deve viver plenamente esse estágio da vida para que possa continuar o seu processo e se tornar um velho. De acordo com este autor, o desafio da educação consiste em permitir que as pessoas vivam intensamente cada etapa da sua vida, de modo a que, quando passam para outra, não sintam a nostalgia e o vazio daquilo que não viveram. Sabemos que na sociedade ocidental, principalmente a partir do contributo de autoras como Melanie Klein (1981), um dos principais motivos do mal estar psicológico que sentimos enquanto adultos é devido ao vazio de infância ou até de adolescência que temos.

Neste sentido, Munduruku (2012) descreve a importância dos rituais de passagem como forma de separação das diversas etapas da vida e de preparação para viver os aspectos característicos de cada uma dessas etapas. Porém, ele salienta que a educação não termina ao final de nenhuma dessas etapas, pois não existe “formatura”. Quando as pessoas vivem no presente elas estão sempre em processo, buscando, permanentemente, sentido para a sua existência.

No que toca ao desenvolvimento da personalidade e às experiências de vida, Mead (2001) destaca que as crianças samoanas presenciam eventos como o nascimento e a morte desde cedo, pois os adultos consideram estes acontecimentos como algo perfeitamente natural e como parte legítima da experiência infantil. O contato constante com este gênero de experiências faz com que a criança vá reduzindo a carga emotiva que lhes atribui, entendendo que se tratam de experiências naturais da vida, o que lhes tira o seu potencial traumático. Para tal, também, contribui, obviamente, a atitude serena e realista que os adultos têm sobre estas situações, evitando embaraços ou choques emocionais (Mead, 2001). Krenak (2020k, p. 23) defende que, ao contrário do que acontece na sociedade ocidental, na qual não se conta ou mostra coisas do mundo adulto às crianças para não assustá-las, os povos indígenas “contam tudo para as crianças para que elas não vivam assustadas, para que elas sejam seres vivos em uma terra viva” e não seres alienados em uma sociedade de morte.

Segundo Mead (2001), a responsabilidade de educar a criança samoana em relação aos limites recai principalmente sob a moça que fica responsável pelos seus cuidados, não sendo algo centralizado sob a figura da mãe ou do pai, evitando-se, assim, os conflitos que habitualmente surgem nas famílias em que essa função é restrita a uma ou duas figuras, que já foram referidos anteriormente. Ao mesmo tempo, esta experiência faz com que a futura mãe tenha já adquirido uma prática de cuidado de crianças que, posteriormente, lhe poupará muito das dúvidas e incertezas características da vivência da maternidade na sociedade ocidental, principalmente quando se trata de um primeiro filho.

Segundo Mead (2001), a descentralização da autoridade familiar samoana permite, inclusive, que um jovem tenha a liberdade para sair de sua casa e ir viver para a casa de um parente com quem se sinta melhor. Os parentes samoanos são pessoas com quem se tem uma série de direitos e deveres, sendo que a recusa de ajudar em pedidos como comida,

roupa, amparo ou mediação em conflitos acarreta uma imagem de mesquinhez e falta de bondade, que é uma das virtudes mais estimadas nesta cultura.

Na perspectiva de Carvalho, Ravagnani e Lauand (1980), a revolta dos jovens na sociedade “moderna” ocidental e a sua recusa aos ideais das gerações mais velhas tem a ver com a constatação da não concretização do ideal de comunidade humana contido nos conceitos de “nação” ou de “aldeia-global”, que se tratam, na realidade, de pseudo-comunidades. E essa revolta é agravada com a constatação das tremendas desigualdades sociais que, no fundo, marcam a estrutura desta sociedade. Por sua vez, o sistema capitalista acaba por desintegrar as comunidades, combatendo-as enquanto entidades subversivas e difundindo a competição desenfreada e a meritocracia, ao mesmo tempo que promove falsamente a ideia de existência de uma comunidade global.

A partir das suas observações realizadas em Samoa, Mead (2001) relata que as adolescentes samoanas com quem ela conviveu não atravessam aquilo que no ocidente se convencionou como crise da adolescência. Segundo esta autora, a ausência de um período angustiante na vida destas adolescentes está relacionada com o clima emocional equilibrado da sua cultura. O fato de os adultos terem estruturas psíquicas menos neuróticas e serem menos ansiosos e deprimidos, certamente, faz com que as pessoas que educam também sejam menos ansiosas e deprimidas. Isso é facilmente constatável nos altos índices de ansiedade e depressão da sociedade ocidental “moderna”.

De acordo com Mead (2001), esse clima emocional equilibrado que se vive entre os Samoanos faz com que não se verifiquem os comportamentos tipicamente compulsivos do adolescente ocidental, tais como o seu desejo de rebelião contra a autoridade adulta, a necessidade de autoafirmação, o surgimento de atitudes idealistas, entre outros. Pelo contrário, a adolescência constitui-se por um desenvolvimento harmônico de um conjunto de interesses e atividades que vão amadurecendo lentamente. A entrada na puberdade constitui-se meramente como algo fisiológico, sem a presença de tensões de caráter psíquico.

A minha experiência de trabalho de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões revelou existirem elementos que denotam angústia neste período da vida, muito semelhantes aos da sociedade ocidental. Claro que o contexto histórico e cultural da minha experiência é muito diferente da de Margareth Mead, pois

existem muito mais elementos da cultura ocidental incorporados nessas comunidades. Nesse cenário, é possível observar a existência de muitos hábitos e comportamentos ocidentais entre os adolescentes indígenas, como o vício em redes sociais e jogos eletrônicos, que os faz ficarem, por vezes, noites inteiras sem dormir. Em relação aos sintomas de angústia, observei as típicas mudanças de humor, a falta de motivação para atividades que demandam maior desgaste de energia, sintomas psicossomáticos como acne, vício em álcool e drogas e depressão e suicídio.

Por outro lado, percebi que os e as adolescentes parecem manter, em certa medida, as práticas culturais de suas comunidades, como a participação nas atividades religiosas, aprendendo conhecimentos sobre plantas medicinais com os mais velhos, etc. Uma conversa muito interessante que participei numa aula de ciências do professor Neto na aldeia Araçá'i mostrou uma valorização e defesa de questões centrais da cosmovisão Guarani por parte dos e das adolescentes. Essa discussão se centrou num debate sobre ciência e religião e as conclusões foram de que se tratam de formas diferentes de explicar e dar sentido à realidade, que não têm que se anular uma à outra, pois tratam de objetos e se baseiam em epistemologias diferentes. Como diria Foucault (2013), é a luta pelo poder que faz com que essas diferentes formas de produzir conhecimento disputem o critério de verdade, com a epistemologia ligada aos poderes hegemônicos da sociedade tentando anular as outras.

No Projeto Político Pedagógico (EEIMA, 2021) da escola da aldeia Araçá'i é relatado que, quando ainda não havia atendimento na escola das séries finais do Ensino Fundamental e os alunos e as alunas na faixa etária entre 11 e 13 anos tinham que ir estudar para a cidade mais próxima, em Piraquara, a comunidade sentiu dificuldades. Os alunos e as alunas começaram a se afastar das suas raízes, a não respeitarem mais os valores dos mais velhos e a adotarem costumes de fora.

No entendimento das pessoas mais velhas da comunidade, esses e essas adolescentes ainda não tinham o amadurecimento necessário para viverem o contato com a cultura ocidental, dado que ainda não tinham integrado bem os valores de sua cultura. Isso fez com que a comunidade lutasse para que a escola da aldeia oferecesse o ensino para essa faixa etária, como forma de preservar os jovens dessa exposição precoce. Hoje em dia, a comunidade luta para que o ensino médio seja oferecido também na escola da aldeia. Neste

questo, podemos verificar também a importância da prática da pedagogia da alternância, que permite que as pessoas que vão fazer um curso universitário não fiquem demasiado tempo sem contato com a sua comunidade e as suas raízes.

O *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá'i, observa que “na cidade acontece muita coisa, muita briga, às vezes mortes dentro da própria escola, usam drogas, e quando o Guarani vai estudar lá fora também quer ser como o branco e aí que acontece muita coisa errada”. Segundo ele, hoje em dia, os jovens já não respeitam tanto os mais velhos, nem se envolvem tanto nas práticas comunitárias, como ir na casa de reza. Muitos pais e mães jovens acabam não dando esse exemplo para os filhos e filhas, que logo acabam não assimilando essas práticas.

Para o *xamoi* Marcolino, a maior dificuldade tem mesmo a ver com a exposição a hábitos da cultura ocidental que são estimulantes para os jovens, como a tv, celular, bebidas alcóolicas e até outras drogas. Neste mesmo sentido, o professor Neto, que já trabalha na escola há vários anos, defende que o problema principal não é a escola em si, mas a exposição aos conteúdos da *mídia* hegemônica, que acaba prejudicando a aprendizagem da cultura e dos valores Guarani.

Schaden (1974) aponta, a partir de seu trabalho realizado entre os Guarani, que as pessoas mais velhas entendem que a falta de observação dos costumes e valorização da sua cultura por parte dos e das jovens se deve à diminuição da prática dos rituais, nomeadamente dos rituais pubertários. Essa redução das práticas rituais vem se acentuando também em função da adaptação às normas ocidentais, por exemplo, sobre a impossibilidade de faltar à escola no período de reclusão pubertária, que se constitui como um momento formal muito importante de ensino e aprendizagem com as pessoas mais velhas.

O *xamoi* Marcolino da aldeia Araçá'i conta que:

Quando eu era pequeno, no interior do Paraná tinha algumas aldeias com muitos índios e me lembro que havia quatro dessas aldeias grandes e todas tinham casa de reza. Naquela época ninguém tinha rádio, nem tv, nenhuma coisa desse tipo, e quando era tarde toda a gente se reunia na casa de reza, adultos, crianças. Quando tinha cerimônia da erva mate, do mel, todo mundo ia. Dois dias depois iam para outra aldeia e faziam a mesma coisa. E dançavam na casa de reza, dançavam *xondaro*. Hoje em dia, todas essas aldeias têm casa de reza, mas é pouca gente que vai. Aqui,

não vão todos, mas sempre tem gente. Nas outras aldeias é muito pouca gente que vai. Os jovens de hoje já não acreditam muito¹⁸.

Podemos refletir também que, talvez, um dos fatores que faz com que na aldeia Araçá'i se realizem mais práticas culturais coletivas é o fato de ser uma aldeia menor e na qual as lideranças são legitimadas.

O professor Sílvio Jeguaka, da aldeia Araçá'i, relata que tem gente que não vai na casa de reza, por exemplo, os adolescentes por causa do vício em uso de celular e os adultos em álcool. Segundo ele, quando os adultos perdem os costumes saudáveis de ir todos os dias na *Opy*, deitar e acordar cedo e cumprir as suas obrigações familiares, isso se torna nocivo para as crianças, pois recebem maus exemplos. Para ele, “quando os filhos ficam adultos e não querem saber de nada, a única coisa que se pode fazer é rezar por eles”. Isso demonstra um entendimento de que os adultos devem fazer a sua parte dando bons exemplos, mas que as crianças e adolescentes também devem fazer a sua parte e têm a liberdade de fazer suas escolhas, principalmente a partir do momento em que se tornam adultos, casam e passam a ter a sua própria casa. Isso parece revelar uma atitude educacional mais libertadora e que estimula mais a autonomia.

Essa atitude estimula mais a capacidade de autocontenção e de saber lidar com as frustrações da vida. Isso estimula uma maior autonomia afetiva que faz com que tanto as crianças quanto os adolescentes não tenham a necessidade constante de chamar a atenção dos adultos, como acontece na nossa sociedade. As crianças sabem que quando querem ter um maior contato com os adultos podem se aproximar e receber carinho, mas não demonstram uma necessidade de interromper o que eles estão fazendo ou as conversas que estão desenvolvendo, revelando uma capacidade de espera e de respeito por aquilo que está sendo vivido em cada momento. Do mesmo modo, os adolescentes também não têm tanta necessidade de transgredir as regras sociais para se autoafirmarem e terem atenção dos adultos.

Em diversas situações do meu trabalho de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões observei as crianças se machucando e os adultos

¹⁸ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá'i, no dia 19/06/2023.

permitindo que elas se consolassem a si mesmas. Nas relações que estabelecem entre si, os adultos pouco intervêm e elas resolvem os conflitos com facilidade e sem necessidade da sua mediação, sendo raro acontecerem conflitos mais intensos com agressões físicas. No âmbito comportamental, também percebi que os adultos não têm o hábito de elogiar nem criticar as crianças nem os adolescentes, de modo que eles não ficam dependentes do reforço. Assim, se sentem mais livres, pois sabemos que tanto a crítica quanto o elogio visam influenciar a pessoa a ser mais de um jeito ou de outro.

Percebo que nas pedagogias nativas existe o entendimento de que a educação comportamental acontece principalmente pelo exemplo e o outro deve ter a liberdade de escolher como quer ser e os caminhos que pretende seguir, sendo o papel dos adultos aconselharem e dialogarem com as pessoas mais jovens. Essa atitude parece estar relacionada com a capacidade que Vayer (1984) descreve de aceitação incondicional do outro. Essa aceitação incondicional é algo muito difícil para os educadores e para as educadoras, que, geralmente, estão habituados e habituadas a se sentirem responsáveis pelo comportamento das pessoas que educam, sentindo-se culpados quando elas não correspondem às suas expectativas.

Os educadores e as educadoras não devem querer estar no lugar das pessoas que educam, pois é a elas que compete fazer e lidar com suas escolhas. Para tal, é necessário que os educadores e as educadoras aceitem a si mesmos ou a si mesmas e a criança que eles ou elas foram, o que é muito difícil se não tiverem sido aceitas pelos seus próprios educadores e educadoras. Essa aceitação depende da existência de um clima de confiança e de uma atitude empática que Vayer (1984) chama de “*presença*” e que deve ser sentida instintiva e espontaneamente, se estabelecendo uma corrente, nos dois sentidos, de simpatia e afeição, sendo uma condição básica de todo o verdadeiro clima educativo.

Uma questão importante é que a adolescência vivida nas comunidades indígenas não tem um período de indefinição e escolha tão longo quanto na sociedade ocidental. Algum tempo depois de realizarem os rituais que marcam a passagem para a vida adulta, os adolescentes já podem casar e começarem a assumir a sua subsistência, o que ajuda a diminuir a angústia associada à passagem para uma nova fase da vida, que na sociedade ocidental acarreta muitos medos. O fato de as responsabilidades sociais como cuidar dos irmãos mais novos ou aprenderem a caçar, pescar e cuidar da roça serem aprendidas

progressivamente desde crianças ajuda a diminuir a angústia e os medos que a entrada na vida adulta acarreta. O problema surge entre os jovens indígenas quando não desenvolveram essas responsabilidades e, quando terminam o ensino médio, ficam perdidos entre ir para a cidade e lidarem com a terrível exclusão social ou permanecerem na aldeia vivendo um modo de vida com o qual já não se identificam. Os rituais também ajudam muito a passar confiança, preparando os jovens para os desafios da vida adulta e confirmando socialmente que estão aptos para viverem esse processo.

Na aldeia multiétnica de Belém do Solimões observei uma realidade mais complexa que na aldeia Araçá'i, pois é uma aldeia maior e na qual o mundo ocidental tem mais influência na comunidade, provocando mais problemas socioemocionais, principalmente na juventude. Ao irem para a escola todos os dias, as crianças e os adolescentes acabam acompanhando menos os seus pais no trabalho da roça, na pesca e na caça, que é aquilo que é mais importante para essas famílias de agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras e caçadores e caçadoras. Essas famílias vivem uma economia de subsistência, e essas atividades econômicas garantem a sua sobrevivência, não apenas material, mas também cultural, pois o exercício dessas atividades está muito ligado com a sua identidade e o seu sistema de crenças.

Assim, as crianças e os adolescentes acabam, em sua maioria, não aprendendo bem essas atividades nem os conteúdos escolares, que não têm muito sentido para eles nem para as suas famílias, não tendo muito incentivo dos pais para estudarem pois eles não vêm como o percurso escolar pode garantir a sua sobrevivência, uma vez que são poucas as saídas profissionais nas aldeias (se restringem aos postos de trabalho nas escolas ou unidades de saúde como professor ou professora, vigia, merendeira ou merendeiro, técnico ou técnica de enfermagem, médico ou médica, agente de saúde, etc.).

Ao mesmo tempo, o apelo para a vida “moderna” é muito grande, principalmente através dos mídia, desestimulando as práticas econômicas e culturais tradicionais, que estão se enfraquecendo. Por exemplo, o ritual da moça nova, que antes durava mais de um ano, entre a primeira menstruação, o período de reclusão durante o qual a moça só tinha acesso às mulheres mais velhas da família, que a preparavam para a vida adulta, e a realização da festa, praticamente está restrito apenas à festa, pois as adolescentes não podem perder um ano de aulas.

Com tudo isso, muitos jovens, hoje em dia, já não sabem pescar nem caçar nem fazer roça e quando terminam os estudos ficam sem saber o que fazer, encurralados entre tentar a vida na cidade ou ficar na aldeia, perdidos em ambas as situações e expostos a se tornarem viciados em álcool ou drogas ou até ao suicídio. A escola deveria valorizar mais os tempos de aprendizagem dessas atividades econômicas e culturais locais, que no caso das escolas do ensino fundamental na terra indígena do Eware, que fazem parte da secretaria municipal de educação de Tabatinga, ficam restritos à disciplina “forma própria de educar”, e nas escolas de ensino médio, que fazem parte da secretaria estadual de educação, às disciplinas sobre geografia e história indígena e outra específica sobre o Bem Viver. Nessas disciplinas são lecionados alguns conteúdos da cultura local, porém de forma limitada.

Outro sintoma que as pessoas nas comunidades indígenas sofrem menos de ansiedade é a sua autenticidade e capacidade de escuta e de atenção. As crianças e adultos não fingem que prestam atenção, ao contrário de nós que aprendemos a regra de ficar em silêncio quando alguém fala, mas mesmo quando o fazemos não estamos ouvindo o que está sendo dito. Pelo contrário, entre as comunidades indígenas da aldeia Guarani Araçá'i ou da aldeia multiétnica de Belém do Solimões, tanto as crianças quanto os adultos não fazem questão de estar em pleno silêncio quando alguém fala, mas a escuta e atenção é permanente, especialmente no caso daquilo que esteja sendo dito seja sentido como importante.

A escuta atenta é importante para tudo o que se passa ao redor, especialmente para quem vive num meio mais natural, pois é necessário sempre estar atento a possíveis perigos, o que estimula uma capacidade de estar realmente *presente* naquilo que está se vivendo. É claro que tudo isso também já vem se perdendo no contato com o mundo “moderno”, porém ainda é muito substancial a diferença...

Concluindo esta seção, penso que é importante referir ainda um último fator que parece estar na origem de uma vida menos ansiogênica nas sociedades indígenas. Esse fator é a posse da terra e a possibilidade de garantir o seu sustento a partir dela, não precisando se colocar em relações laborais de exploração e de viver correndo atrás de pagar as suas contas ou quitar suas dívidas. Isso permite uma sensação de segurança e de autorrealização fundamental para diminuir a agitação interna, a preocupação permanente e a angústia características da vida “moderna”.

As seguintes palavras de Kopenawa (2015p, p. 436) ajudam a ilustrar este cenário:

Os brancos pedem dinheiro para tudo o tempo todo, até para beber água e urinar! Aonde quer que se vá, há uma multidão de gente que se apressa para todos os lados sem que se saiba por quê. Anda-se depressa no meio de desconhecidos, sem parar e sem falar, de um lugar para outro. A vida dos brancos que se agitam assim o dia todo como formigas *xiri na* parece triste. Eles estão sempre impacientes e temerosos de não chegar a tempo a seus empregos ou de serem despedidos. Quase não dormem e correm sonolentos durante o dia todo. Só falam de trabalho e do dinheiro que lhes falta. Vivem sem alegria e envelhecem depressa, sempre atarefados, com o pensamento vazio e sempre desejando adquirir novas mercadorias (Kopenawa, 2015p, p. 436).

Neste âmbito, penso que podemos dizer que um dos objetivos da prática ascética de jejuns é desenvolver a autoconfiança que advém de termos controle sobre a satisfação das nossas necessidades básicas, neste caso não as suprindo, mas resistindo e demonstrando que elas não nos dominam.

2.10 Brincar trabalhando e trabalhar brincando

Formulada nos termos de uma metafísica que não é a nossa, essa concepção da solidariedade e da diversidade humanas, e de sua implicação mútua, impressiona pela grandeza. É emblemático que caiba a um dos [...] porta-vozes de uma sociedade [indígena — falando sobre Davi Kopenawa Yanomami] [...] enunciar os princípios de uma sabedoria da qual também depende — e somos ainda muito poucos a compreendê-lo — nossa própria sobrevivência.

LÉVI-STRAUSS (1993, p. 7)

Em meu trabalho de campo na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões pude constatar como as crianças entendem utilidade social das tarefas que lhes são pedidas, o que faz com que elas sejam vividas de forma muito mais integrada e motivada. Pelo contrário, a vivência do trabalho escolar na sociedade ocidental, onde aquilo que acontece na escola não tem uma ligação direta com a vida social, faz com que se crie um clima de apatia e desmotivação. A própria presença de familiares e lideranças

comunitárias no cotidiano da escola indígena já faz com que a percepção da utilidade social das atividades escolares, por parte das crianças, seja muito maior.

A ideia estereotipada presente em nossa sociedade de que a criança apenas quer brincar, se divertir e aprender é algo que foi construído social e historicamente. Além disso, as crianças quando brincam estão ensaiando a realização de tarefas e papéis da vida adulta, e a brincadeira e os brinquedos são mais estimulantes quanto mais parecidos com as situações reais (Mead, 2001; Cohn, 2005). Se a criança começa desde cedo a auxiliar no cuidado dos seus irmãos mais novos, qual a necessidade que tem de brincar com bonecos humanos? Se aprendem a caçar desde cedo usando o arco e flecha para pegarem pequenos lagartos ou passarinhos porque vão brincar com bonecos animais?

Menezes (2006) relata que, a partir de seu trabalho de campo realizado entre os Guarani, aprendeu que na natureza não existe tanta necessidade de as crianças brincarem de “faz-de-conta”, pois esse contato direto com o meio natural as convida para uma vivência real, tomando banho quando estão com calor, buscando água quando estão com sede, ficando quietas quando chove. Aqui vale lembrar o contributo das pesquisas de Neto (1997) sobre a importância do tempo livre e espontâneo, do imprevisível, da aventura, do risco e do confronto com o espaço físico natural para o desenvolvimento global das crianças.

Ao contrário, na nossa sociedade ocidental o tempo vem sendo cada vez mais organizado, planejado e uniformizado. Sem a imunidade que é conferida pela atividade espontânea, pelo encontro com outras crianças num espaço livre, onde se pode brincar com a terra, explorar o espaço e viver aventuras reais, a criança vai revelando menos capacidade de defesa e adaptabilidade a novas circunstâncias, diminuindo o seu nível de autonomia e com implicações graves no seu desenvolvimento motor, emocional e social (Neto, 1997).

Penso que podemos dizer que uma das características do "ser criança" é a capacidade de brincar sem um "brinquedo pronto", de fazer do mundo um brinquedo e se divertir com qualquer coisa. Na aldeia de Belém do Solimões, quando chovia forte a primeira coisa que as crianças e os adolescentes faziam era correrem para a quadra de esportes para tomarem banho de chuva e deslizarem na água, fazendo daquele momento a maior festa. O adulto que conserva esse espírito brincalhão permanece leve e gosta de brincar, sem ser necessariamente de forma agressiva, por exemplo, fazendo piadas depreciativas.

Em minhas experiências de trabalho de campo uma das coisas que mais me chamou a atenção é a presença de uma forte dimensão lúdica nos adultos, mantendo um espírito leve, alegre e brincalhão. Esse espírito se revela com uma grande facilidade em ter o sorriso no rosto, em dar risada e adorarem brincadeiras, dançando, cantando e se divertindo por horas em festas, mesmo sem ingerir álcool, algo muito difícil de acontecer na nossa sociedade. Além disso, os adultos geralmente demonstram muito prazer em estarem com crianças, achando muita graça nas suas atitudes e rindo de suas travessuras, o que demonstra como estimam e lidam bem com a sua criança interior. O mesmo não se pode dizer sobre os adultos da nossa sociedade, que geralmente têm dificuldade em lidar com as crianças por conta daquilo que em sua infância não foi bem vivido e não ficou bem resolvido.

Na aldeia Guarani Araçá'i e na aldeia multiétnica de Belém do Solimões observei que os adultos, mesmo diante de situações difíceis, não perdem o espírito leve e não deixam de dar risada, não por displicência, mas por entenderem que “o que não tem remédio, remediado está” e, portanto, ter uma atitude negativa não melhora em nada esses momentos. Por exemplo, numa das viagens de canoa grande que eu e minha esposa fizemos para visitar uma comunidade num igarapé, numa época de grande estiagem¹⁹, o barco encalhava quase a cada curva do rio em bancos de areia ou troncos de árvores e a cada vez que isso acontecia o grupo ria antes de pular na água para desencalhar o barco. Penso que essas manifestações podem ser entendidas como expressões de uma forte resiliência e capacidade para lidar as dificuldades da vida. A partir de seu trabalho de campo realizado entre os Guarani, Menezes (2006), também, concluiu que para esse povo a alegria é um valor supremo da vida.

São Francisco de Assis chama a essa capacidade de ser alegre mesmo em meio a adversidades de “perfeita alegria”, pois é uma alegria que não depende de coisas externas, mas que advém de uma sensação de plenitude, de bem-estar interior, de conexão espiritual com o divino que existe em tudo. Por isso que essa perfeita alegria se manifesta mesmo em situações aparentemente desprazerosas, difíceis, menos confortáveis, mostrando resiliência e força de espírito (ARREDONDO, 2005). Penso que podemos relacionar a perfeita alegria

¹⁹ A estiagem de 2023 foi uma das piores secas dos últimos anos na região do Alto Solimões.

franciscana com a alegria que os povos indígenas manifestam e que algumas pessoas apontam advir principalmente de suas práticas religiosas e com o que nas religiões afro-brasileiras chamam de *axé*.

Observar essa perfeita alegria entre os povos indígenas com quem convivi foi certamente uma das coisas que mais me impactou e despertou a curiosidade de querer saber porquê vivem isso, ou como se educam para essa forma de viver. A escolha do tema do Bem Viver como tema central deste trabalho me permitiu abordar essa questão, pois o Bem Viver dos povos indígenas se refere a viver uma boa vida, uma vida alegre e harmoniosa, porém uma alegria e harmonia que não advêm do bem estar material, como uma perspectiva capitalista do conceito de bem viver nos faria crer.

Mead (2001) aponta que as crianças samoanas não vivem a dualidade entre jogo e trabalho da mesma forma que as crianças na sociedade ocidental. Para elas, o trabalho consiste na realização de tarefas obrigatórias e necessárias para a vida, nas quais todos os membros da comunidade, do maior ao menor, desempenham um papel, tais como plantar, preparar comida, cozinhar, pescar, caçar, construir casas, tecer esteiras ou roupas, cuidar dos bebês, etc. Reforçando esta ideia, Tassinari (2012a) aponta que nas sociedades indígenas, não faz sentido a separação que na sociedade ocidental fazemos entre a “vida séria” e o universo infantil, supostamente caracterizado pela fantasia e diversão, cuja distinção nos dá a impressão falsa de que as ações das crianças não têm consequências sociais.

O trabalho não se trata, então, de um modo de alcançar o ócio, sendo algo que subsiste durante todo o tempo para todos, ao qual ninguém se exime nem se esforça demais. Da mesma forma, o ócio também está sempre presente e de forma alguma se pensa na diversão como algo que pode ser postergado na vida. O ócio não se trata, portanto, do resultado e recompensa do trabalho duro ou da acumulação de capital, mas de um sistema social equilibrado e da carência de motivos para gastos espetaculares (Mead, 2001).

Deste modo, o trabalho não é visto como algo que deve ser feito a desgosto e a diversão como algo que se faz com prazer, ou o trabalho como ocupação dos adultos e a diversão das crianças. Esta atitude parece dar à vida uma coerência maior do que aquela que se vive na sociedade ocidental, onde a diferença entre os interesses das crianças e dos

adultos parece ser tão grande que nos acostumamos a considerar a diversão como algo pouco sério, desprezando a importância dos momentos de ócio (Mead, 2001).

De acordo com Oliveira (2012), as crianças Guarani ensinam aos adultos que não é preciso deixar de lado a dimensão lúdica da vida para terem um papel “sério” ou importante no seu grupo social. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais elas são valorizadas socialmente, pois ajudam os adultos a não perderem a ludicidade e a brincarem a vida toda. No caso da sociedade ocidental, até parece haver a consciência da importância dessa dimensão lúdica na vida adulta, inclusive no ambiente laboral, trabalhando em algo no qual a pessoa encontra prazer, para o qual se sente motivado. Porém, a força da dimensão produtiva imposta pelo Capital é tão forte que abafa a ludicidade, retirando o prazer de trabalhar.

A dicotomia entre diversão e trabalho obriga as pessoas a abandonarem uma existência despreocupada e viverem uma aprisionadora, permeada pela angústia da não correspondência entre as expectativas de vida criadas pelo ilusionismo capitalista e a realidade nua e crua. A natureza essencialmente pecuniária da nossa sociedade faz com que se crie uma relação estreita entre os limites dos salários e as possibilidades de vida, que têm, obviamente, consequências nocivas no sentimento de realização e satisfação pessoal (Mead, 2001).

A dimensão produtiva do trabalho característica da “modernidade” capitalista, ou o produtivismo, tem diversos aspectos que contribuem para a repressão da dimensão lúdica. Por exemplo, a insaciabilidade da produção faz as pessoas escravas do trabalho, seja pela necessidade de garantir a subsistência e pagar suas dívidas, no caso de serem assalariadas ou pequenas empresárias, seja pela busca pelo lucro, no caso de ser grandes empresárias, seja pelo reconhecimento social que o sucesso laboral e material traz. Tudo isso nos faz correr como os ratinhos atrás da bola dentro da roda, no nosso caso, buscando uma compensação afetiva e existencial nunca alcançada.

A insaciabilidade do produtivismo, ligada ao capitalismo, utilitarismo, materialismo e consumismo, faz com que o trabalho adquira uma dimensão não natural, de produção em série, no qual a pessoa se esforça além das suas condições físicas e emocionais, seguindo um ritmo de vida que está totalmente em desconexão com o seu corpo e a sua saúde. Além disso, a produção em série faz com que seja difícil enxergar diretamente nas atividades

laborais um sentido pessoal e social, o que vai minando a motivação e o prazer em realizá-las.

A pessoa que trabalha na agricultura ou que caça para sobreviver, vê um sentido direto nessas atividades, que é o de garantir a sua subsistência, da sua família e/ou da sua comunidade. Quem trabalha em atividades laborais remuneradas não consegue enxergar, muitas vezes, um sentido pessoal e social direto na concretização dessas atividades, trabalhando em função do salário que vai receber no final do mês e daquilo que pode comprar fazer fora do trabalho, o que torna essas atividades muito desgastantes. Por esse motivo, é difícil para os povos indígenas se motivarem para trabalhos de produção em série, nomeadamente na produção de artesanato, fabricando as peças à medida que as vendem.

Os povos indígenas sabem mais do que ninguém que nada na vida se consegue sem esforço, pois aprendem que sem esse esforço não tem como sobreviver. Porém existe essa ideia preconceituosa no nosso imaginário comum de que são preguiçosos pois inconscientemente invejamos a sua condição de não serem explorados pelo mercado. Esse preconceito é obviamente fruto da alienação capitalista, pois, os processos educativos nos povos indígenas são permeados pelo estímulo à proatividade de quem trabalha para garantir o sustento da família e da comunidade.

Kopenawa (2015r, p. 469) demonstra em suas palavras a relação entre o preconceito que existe sobre os povos indígenas e a perspectiva capitalista e exploradora dos brancos:

Chegam a nos chamar de preguiçosos, porque não destruímos tantas árvores quanto eles! Essas palavras ruins me deixam com raiva. Não somos nem um pouco preguiçosos! As imagens da saúva *koyo* e do lagarto *waima aka* moram dentro de nós e sabemos trabalhar sem descanso em nossas roças, debaixo do sol. Mas não fazemos isso do mesmo modo que os brancos. Preocupamo-nos com a floresta e pensamos que desbastá-la sem medida só vai matá-la. A imagem de *Omama* nos diz, ao contrário: “Abram suas roças sem avançar longe demais. Com a madeira dos troncos já caídos façam lenha para as fogueiras que os aquecem e cozinham seus alimentos. Não maltratem as árvores só para comer seus frutos. Não estraguem a floresta à toa. Se for destruída, nenhuma outra virá tomar seu lugar! Sua riqueza irá embora para sempre e vocês não poderão mais viver nela!” (Kopenawa, 2015r, p. 469).

Schaden (1974) aponta que a falta de uma cultura de trabalho intensivo entre os Guarani se dá pelo fato de que o prestígio social não está relacionado à aquisição de bens

materiais e a produtividade econômica não é um fator de distinção social. É interessante notar que em descrições mais antigas da “Terra sem Males” havia referências à existência de boas terras para a lavoura, o que indicava uma sacralização do trabalho e uma visão dele não conectada ao sofrimento. Nas descrições mais recentes, nomeadamente naquelas que recolhi em meu trabalho de campo, os alimentos não são plantados e nascem sozinhos, graças à provisão de *Nhanderu* (nosso Pai), o que pode estar relacionado com a dificuldade que os Guarani vêm enfrentando cada vez mais em terem uma terra favorável para realizarem a sua agricultura, pesca e caça, se tornando esses trabalhos cada vez mais difíceis e tendo muitas vezes que buscar sustento trabalhando nas grandes fazendas.

O próprio Schaden (1974), que já se deparava com descrições da “Terra sem Males” onde não era necessário trabalhar, apontava que isso era algo recente e não generalizado, e consequência da desintegração cultural. Isso porque nos locais onde os Guarani vivem em uma *tekoha porã*, isto é, numa terra ou aldeia boa e onde conseguem manter os seus padrões culturais, a prática de suas atividades econômicas tradicionais é parte integrante da sua felicidade e não é sentido como algo menos desejável. Nesses padrões culturais estão incluídos os alimentos tradicionais, cuja obtenção depende diretamente das suas atividades econômicas tradicionais.

Segundo Hampaté Bâ (1982), nas sociedades tradicionais, o trabalho é entendido como sagrado pois implica agir sobre a matéria e transformá-la, tendo em conta que tudo é considerado vivo. As atividades laborais são sagradas pois se aproximam da obra criadora do Ser Supremo e são, de certa forma, uma continuação dela. Nesta visão se subentende o inacabamento do mundo e a importância da transmissão de geração em geração dos conhecimentos artesanais, que teriam se originado a partir de revelações primordiais para dar seguimento à criação. Nestas sociedades, as atividades laborais implicam uma mobilização das forças invisíveis, implicando o respeito por certas condições rituais.

Para Hampaté Bâ (1982), a diferença entre a educação “moderna” e tradicional se resume neste ponto, pois, aquilo que se aprende nas escolas ocidentais, por mais útil que possa ser, nem sempre é vivido pela pessoa, ao passo que o conhecimento tradicional se encarna na totalidade do ser. A aprendizagem e o exercício de um ofício têm subjacentes a sacramento de cada gesto e, de um modo geral, todas as atividades tradicionais se

constituem como uma grande escola mágico-religiosa que visa manter o universo em ordem.

A economia de subsistência que os povos indígenas praticam não é, tradicionalmente, uma economia da escassez, mas sim da abundância, pois sabem que em sua vida simples têm tudo o que necessitam, pois a natureza que é cuidada é abundante. A escassez é produzida quando se vive num sistema em que uns querem acumular cada vez mais, deteriorando as condições ambientais e encurralando os outros na miséria, produzindo a ideia de que para não ser miserável é preciso competir, acumular e trabalhar sempre mais e mais. Os povos indígenas praticam a cooperação pois acreditam e sabem que ela favorece a abundância e vêm utilizando-a também como forma de resistência à miséria produzida pelo sistema capitalista.

Em contraposição à economia de subsistência, a “modernidade” e a economia capitalista, por meio da visão “*homo economicus*” do ser humano, vem propagando a ideia de que somos mais competidores do que cooperantes e que, portanto, precisamos vencer ou dominar para não sermos dominados ou vencidos. Ela vem conseguindo convencer a sociedade ocidental que ser individualista é a única solução possível para garantir a sobrevivência. Porém, como sabemos, o individualismo produz uma abundância material apenas para alguns e uma escassez espiritual e existencial para todos.

Kopenawa (2015n, p. 404, 405; 2015o, 407, 408, 418, 419, 420) nos apresenta a sua leitura deste processo nas seguintes palavras:

Descobriram a beleza das mercadorias e puseram-se a fabricá-las sem parar. Aí elas aumentaram tanto que tiveram de construir novas habitações para guardá-las e distribuí-las. [...] Por quererem possuir todas as mercadorias, foram tomados de um desejo desmedido. Seu pensamento se esfumou e foi invadido pela noite. Fechou-se para todas as outras coisas. [...] Suas cidades estão cheias de casas em que um sem-número de mercadorias fica amontoado. [...] Por sinal, sempre levam com eles muitas chaves, que são as das casas em que escondem seus pertences. Vivem com medo de ser roubados. [...] Não param de fabricar e sempre querem coisas novas. E assim, não devem ser tão inteligentes quanto pensam que são (Kopenawa, 2015n, p. 404, 405).

Suas mercadorias também não são tão preciosas quanto eles dizem. É só o pavor que eles têm de sentir falta delas que os faz aumentar seu valor. [...] Quando morrerem, vão ter de largar todos esses objetos de qualquer jeito! Aí vão abandoná-los quer queiram quer não e seus parentes não vão parar de se desentender para pegá-los. Isso tudo é ruim! [...] Temo que sua

excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos (Kopenawa, 2015o, p. 407, 408, 419, 420).

Nas comunidades indígenas onde realizei o meu trabalho de campo, os caciques e as cacicas têm privilégios que as outras pessoas não têm. Geralmente são eles e elas ou os seus filhos ou filhas os primeiros a terem oportunidades de estudo ou trabalho na comunidade, podendo adquirir bens materiais que outras pessoas não têm. No entanto, se essas lideranças têm acesso a determinadas coisas, provavelmente elas acabarão chegando para a comunidade de forma mais ampla, mais cedo ou mais tarde.

O fato de não existir uma lógica de acumulação faz com que essas lideranças não pensem em acumular tudo para si, acontecendo a distribuição dessas oportunidades ou bens materiais na comunidade, mesmo que não seja logo de forma igualitária. E esse privilégio de serem as primeiras pessoas a terem acesso também é permitido pela comunidade pois se entende que a isso vem atrelado a responsabilidade de corresponder com o serviço que o seu cargo obriga.

Em organizações políticas comunitárias é muito mais fácil existir a cobrança por parte das pessoas em relação à execução do serviço de liderança, pois essa relação é direta e as pessoas têm de mostrar que merecem o cargo que ocupam. Por exemplo, Matarezio Filho (2015) descreve em sua tese realizada entre os Ticuna Magüta que uma das obrigações dos caciques é serem bons caçadores pois têm a responsabilidade de prover a comunidade com caça, não deixando ninguém passar fome. Além disso, as lideranças têm a responsabilidade de lutar pela terra, se arriscando e muitas vezes perdendo a vida, ou lutar por políticas públicas, o que justifica a prioridade na formação acadêmica para essas pessoas dentro da comunidade. Do mesmo modo, as lideranças espirituais, que também gozam de alguns privilégios, tanto entre os Ticuna Magüta quanto entre os Guarani, necessitam de conquistar o seu prestígio através do desenvolvimento de suas habilidades religiosas, mágicas e de cura.

Neste contexto de relação sociais fica nítido que as pessoas não toleram serem exploradas, pois essas relações são marcadas por uma economia de reciprocidade e tudo aquilo que fazem pelos outros deve ter uma retribuição de valor equivalente àquilo que é oferecido. Por exemplo, até nas festas ticuna, quem anima a festa tocando ou cantando vai

recebendo presentes e quem fica até o final da festa recebe utensílios doados pela comunidade, como panelas, remos, etc. e quem vem de fora recebe comida durante todos os dias da festa.

Davi Kopenawa (2015h) descreve que, entre os Yanomami, é costume no final das festas *reahu*, que são as suas maiores festas intercomunitárias, se trocar objetos como arcos, flechas, estojos de bambu, pontas de flecha, adornos de plumas, tabaco, tinta de urucum, cabaças, redes de algodão, potes de cerâmica, miçangas, panelas e facões. De acordo com Albert (2015a), a noção de valor é expressa em yanomami pelo termo *ně*, ou *no*, e as expressões *ně tire*, ou *ně hute*, *ně kohipě* e *ně kōamãi* significam respectivamente “de grande (alto) valor”, “de valor sólido” e “retornar o valor”, nomeadamente, de um objeto obtido numa troca.

Na aldeia multiétnica de Belém do Solimões, quando alguém me pedia ajuda para alguma coisa era retribuído mais tarde com banana, abacaxi, farinha, ingá, mamão, suco de açaí, etc. Esta economia da reciprocidade dos povos indígenas se pratica inclusive com o mundo não humano, por exemplo, os Guarani quando vão caçar deixam fumo na floresta, que é algo muito importante para eles, como forma de retribuição por aquilo que recebem.

Ainda sobre a reciprocidade yanomami, Kopenawa (2015o, p. 409, 410, 411, 414, 420) descreve que:

Sabemos que vamos morrer, por isso cedemos nossos bens sem dificuldade. [...] E assim as mercadorias se afastam de nós depressa e vão se perder nas lonjuras da floresta, carregadas pelos convidados de nossas festas *reahu* ou por outros visitantes. [...] Quando temos dois facões, damos um deles tão logo alguém pede. Se só temos um, lamentamos: “*Ma!* Estou tão necessitado quanto você! Não posso dá-lo agora porque não teria com que trabalhar em minha roça e os meus acabariam passando fome!”. Mas prometemos conseguir outro logo para poder dá-lo numa próxima visita. [...] Não queremos possuir grandes quantidades de mercadoria. Isso confundiria nossa mente. Ficariamos como os brancos. Estariamos sempre preocupados: “*Awei!* Quero ter aquele objeto! E também quero aquele outro, e o outro, e mais aquele!”. Não acabaria nunca! Então, a nós basta o pouco que temos (Kopenawa, 2015o, p. 409, 410, 411, 414, 420).

Em contraposição, Kopenawa (2015o, p. 412, 413, 414) descreve a atitude dos brancos em relação às mercadorias da seguinte forma:

São os brancos que são sovinas e fazem as pessoas sofrerem no trabalho para estender suas cidades e juntar mercadorias, não nós! [...] Mais do que nos objetos que queremos possuir, é nos *xapiri* [espíritos da floresta] que nosso pensamento fica concentrado, pois só eles são capazes de proteger nossa terra e de afastar para longe de nós tudo o que é perigoso. Se os brancos pudessem, como nós, escutar outras palavras que não as da mercadoria, saberiam ser generosos e seriam menos hostis conosco. Também não teriam tanta gana de comer nossa floresta (Kopenawa, 2015o, p. 412, 413, 414).

Clastres (1978) nos chama a atenção para o perigo que a entrada do dinheiro e do trabalho remunerado tem para a manutenção de uma economia da reciprocidade em comunidades indígenas. O grande problema, é que, ao contrário dos produtos provenientes das colheitas, da caça ou da pesca, a maioria dos produtos que são adquiridos pela venda do próprio trabalho não podem, ou é mais difícil, serem repartidos. Assim, para haver troca, ou esses objetos são vendidos ou trocados por objetos de valor equivalente, o que pressupõe que o seu dono também tenha realizado um trabalho remunerado para comprá-los. Isso gera um novo sistema de trocas que requer que cada um trabalhe e viva por si, tanto para adquirir os produtos quanto para gozar o seu usufruto. Desse modo, a ética da reciprocidade (*mborayu* em guarani) se vê colocada em questão, pois ela passou a conviver com um modelo econômico que não a tem como base, ficando assim dependente de um sistema cosmológico que já não tem uma base material tão forte para assentar.

De acordo com Schaden (1974), a individualização das preocupações econômicas e o progressivo abandono dos padrões de trabalho coletivo tem uma relação direta com a desorganização social de muitas comunidades guarani, com suas consequências nefastas como a desintegração cultural e pessoal, produzindo depressão, alcoolismo e dependência de outras drogas e suicídio. Como a participação nos trabalhos coletivos é livre, no sentido de que não existe uma obrigatoriedade moral e o não comparecimento não acarreta desavenças, a diminuição da prática acontece num efeito de bola de neve, na medida em que vai deixando de desempenhar a sua função de assistência mútua e que vão se assumindo práticas da sociedade capitalista, como pagar pelo trabalho.

No entanto, na perspectiva de Schaden (1974), do ponto de vista psicológico o abandono total da economia comunitária de tipo cooperativista e sua substituição pelo sistema individualista e capitalista do mundo ocidental só é possível de acontecer no caso

de os Guarani passarem a encarar a eficiência econômica como critério de avaliação da sua própria personalidade. Algo que se realizaria apenas no caso de substituírem o seu ideal de vida, marcado principalmente pelas questões espirituais, pelo do ocidente, marcado pelas questões materiais.

Na aldeia Araçá'i percebi que houve uma diminuição da prática do mutirão nos últimos anos, que antes era mais frequente, tanto em atividades que beneficiavam toda a comunidade como naquelas que beneficiavam alguma família em específico. Até porque a compra das comidas necessárias para a refeição compartilhada depois do trabalho não é acessível a todas as famílias que solicitam o apoio de outras. No entanto, existe uma preocupação das lideranças em retomar esses trabalhos coletivos, realizando-se movimentos nesse sentido em conjunto e com o apoio da escola. Na terra indígena do Eware também percebi, a partir dos relatos que escutei, que houve uma diminuição da prática do *ajuri* (mutirão), embora ainda seja algo que acontece com frequência.

2.11 A pedagogia da mãe terra

E quando a catástrofe tiver terminado, nós, os povos indígenas americanos, ainda estaremos aqui para povoar o hemisfério. Pouco importa se estivermos reduzidos a um punhado de gente vivendo no alto dos Andes. O povo indígena americano sobreviverá; a harmonia será restabelecida. É isso a revolução.

Discurso profético de Russel Means,
o célebre ativista Oglala Lakota,
pronunciadas nos longínquos idos de 1980
(Viveiros de Castro, 2015b, p. 28)

Krenak (2019a) defende a importância de as pessoas manterem um vínculo profundo com as suas memórias ancestrais, e com as referências que sustentam a sua identidade. Caso contrário, o resultado é uma sociedade perdida, pois como se costuma dizer, quem não sabe de onde vem também não sabe para onde vai. Nesse processo de construção identitária é muito importante a relação com o território que se habita. Por esse

motivo, os povos indígenas que perderam o seu território enfrentam grandes dificuldades para manterem a conexão com as suas raízes culturais.

Fernandes (2022) afirma que o povo Guarani Mbyá foi criado por *Nhanderu* para viver nas matas e cuidar da natureza. Chamorro (2008) aponta que os Mbyá e a selva se pertencem e só é possível para eles se realizarem e alcançarem a “Terra sem males”, vivendo na mata. Os povos indígenas também podem querer se beneficiar da tecnologia produzida no ocidente para defender suas lutas e seus modos de vida, porém, nunca irão abdicar de sua cultura, de sua identidade e de sua relação sadia com a natureza enquanto tiverem uma cosmologia que sustenta isso.

Kopenawa (2015l, p. 354, 355; 2015m, p. 390) afirma que:

Os brancos talvez pensem que paráramos de defender nossa floresta caso nos dessem montanhas de suas mercadorias. Estão enganados. Desejar suas coisas tanto quanto eles, só serviria para emaranhar nosso pensamento. Perderíamos nossas próprias palavras e isso nos levaria à morte. Foi o que sempre ocorreu, desde que nossos antigos cobiçaram as suas ferramentas pela primeira vez, há muito tempo. Essa é a verdade. Recusamo-nos a deixar que destruam nossa floresta porque foi *Omama* que nos fez vir à existência. Queremos apenas continuar vivendo nela do nosso jeito, como fizeram nossos ancestrais antes de nós. [...] *Omama* disse a nossos ancestrais para viverem nela, comendo seus frutos e seus animais, bebendo a água de seus rios (Kopenawa, 2015l, p. 354, 355).

Enquanto vivermos, a lei de *Omama* permanecerá sempre no fundo de nosso pensamento. É em virtude dela que não maltratamos a floresta, como fazem os brancos. [...] Sei apenas que a terra é mais sólida do que nossa vida e que não morre. Sei também que ela nos faz comer e viver. Não é o ouro, nem as mercadorias, que faz crescer as plantas que nos alimentam e que engordam as presas que caçamos (Kopenawa, 2015m, p. 390).

A *tekoa*, isto é o território onde vivem os Guarani Mbyá tem que ter determinadas características específicas que permitem o desenvolvimento do seu *nhandereko* (modo de viver e ser Guarani). Entre essas características, como descreve Fernandes (2022), está o fato de as aldeias se localizarem no meio das matas. Segundo o *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá’i, para os Guarani todos os elementos da natureza têm espírito. Isso constitui a base cosmológica que fundamenta as relações que os seres humanos estabelecem com esses elementos, que deve ser de respeito, reciprocidade, harmonia, etc. No relato do *xamoi* Marcolino:

O espírito a gente não vê só que ele vê a gente. Tudo, tudo, tem espírito. Então, por isso que o bichinho que a gente quer matar para comer tem que matar e trazer. Se o bichinho não morrer na hora e o caçador perdê-lo e ele morrer e se apodrecer ali, o espírito não vai gostar. “Porquê que matou e não comeu” - ele vai se perguntar. Por isso que é bom matar e trazer para comer e não deixar estragar a carne do bichinho. [...] E tem que dividir com os outros. Aí o espírito vai gostar. [...]

Quando a gente vai para o mato para caçar, aí você tem que pegar o *petyngua*, ir pitando e pedir [permissão] para *Nhanderu* para ir caçar. Pescar a mesma coisa. Porque se a pessoa for lá pescar sem pedir licença, pode acontecer alguma coisa, pode cair no rio, ou alguma outra coisa. Para cortar árvore, para pegar lenha, construir uma casa ou um galinheiro a mesma coisa. Tem que explicar porque precisa da madeira e pedir permissão para o espírito da árvore [*yvydjá* – espírito da árvore], para *Nhanderu*. Porque as árvores também têm espírito. Quando a pessoa chega lá e corta sem pedir licença, nada, o espírito chora, solta lágrimas dos olhos, então por isso que é bom pedir licença, porque daí o espírito já sabe porque é que você vai cortar²⁰.

Em um encontro com lideranças religiosas que tive a oportunidade de participar em Letícia (Colômbia), uma liderança Witoto afirmou que: “[...] para nós tudo está vivo e tudo tem presença de espírito. Nada é vazio. Tudo tem vida e espírito.” Entre os Ticuna Magüta também existe uma cosmologia que entende que tudo tem espírito. Isso condiciona todas as ações e práticas culturais, das coisas mais simples às mais complexas. Por exemplo, as atividades de caça ou pesca são realizadas utilizando técnicas que visam evitar a vingança do espírito dos animais. Esse ponto indica também que existe não uma objetificação, mas uma humanização da natureza, atribuindo emoções e sentimentos aos animais e outros seres (Matarezio Filho, 2015).

O pensamento yanomami, representado na fala de Davi Kopenawa (2015g, p. 206), vai neste mesmo sentido:

Os animais também são humanos. Por isso se afastam de nós quando são maltratados. No tempo do sonho, às vezes ouço suas palavras de desgosto quando querem se negar aos caçadores. Quando se tem mesmo fome de carne, é preciso flechar a presa com cuidado, para que morra na hora. Assim, ela ficará satisfeita por ter sido morta com retidão. Caso contrário, fugirá para bem longe, ferida e furiosa com os humanos (Kopenawa, 2015g, p. 206).

²⁰ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá’i, no dia 19/06/2023.

No entanto, é importante destacar que apesar de os Yanomami humanizarem todos os animais, eles opõem os animais de caça (*yaro pë*) aos animais domésticos (*hiima pë*), sendo estes últimos considerados absolutamente incomestíveis (Albert, 2015a). Possivelmente, essa distinção se deve ao fato de que a convivência diária com os animais domésticos estimula um vínculo afetivo que torna algo desumano e sem sentido matá-los, da mesma forma que seria matar uma outra pessoa da sua comunidade. Para os Yanomami, os brancos matarem os animais que criam, como os bois, vacas, porcos, galinhas, etc. é algo desumano. Sabemos também que o mecanismo utilizado pelos líderes de genocídios passa precisamente por desumanizar e/ou desalmar os povos que pretendem dizimar.

Pode-se entender melhor a importância da noção de que tudo na natureza tem espírito e, portanto, tem vida, que deve ser respeitada e cuidada, por meio das seguintes palavras de Kopenawa (2015, p. 65; 2015r, p. 468, 479):

Gostaria que os brancos parassem de pensar que nossa floresta é morta e que ela foi posta lá à toa. Quero fazê-los escutar a voz dos *xapiri* [espíritos da floresta], que ali brincam sem parar, dançando sobre seus espelhos resplandecentes. Quem sabe assim eles queiram defendê-la conosco? [...] Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada (Kopenawa, 2015, p. 65).

Os brancos não se perguntam de onde vem o valor de fertilidade da floresta. Nós o chamamos *në rope*. Devem pensar que as plantas crescem sozinhas, à toa. Ou então acham mesmo que são tão grandes trabalhadores que poderiam fazê-las crescer apenas com o próprio esforço! [...] *Omama* tem sido, desde o primeiro tempo, o centro das palavras que os brancos chamam de ecologia. É verdade! Muito antes dessas palavras existirem entre eles e de começarem a repeti-las tantas vezes, já estavam em nós, embora não as chamássemos do mesmo jeito. Eram, desde sempre, para os xamãs, palavras vindas dos espíritos, para defender a floresta (Kopenawa, 2015r, p. 468, 479).

Segundo Matarezio Filho (2015), os Ticuna Magüta acreditam que para que as pessoas estejam aptas a casarem e a terem filhos é necessário atualizar alianças com uma variedade de seres que povoam o cosmos. Acredito que pela proximidade física que têm com a natureza, os Ticuna Magüta têm mais consciência da importância de terem uma boa

relação com ela, pois sabem que tudo o que fazemos tem consequências e por isso entendem a importância de manter uma cooperação com todos os seres. Os Ticuna Magüta e outros povos indígenas não cuidam da natureza e não desenvolvem essa cooperação com todos os seres porque são generosos e solidários por altruísmo, mas porque têm uma cosmologia que lhes dá uma sustentação para acreditarem que tudo o que fazem de bom ou de ruim tem consequências boas ou ruins e a experiência de vida de contato permanente e intenso com a natureza que lhes mostra isso.

Tal como nos aponta Chamorro (2008), a teologia judaico-cristã hegemônica no ocidente levou a um comportamento anticósmico que foi base para as dicotomias natureza-humano, corpo-alma, entendendo os primeiros como ligados ao pecado e os segundos ao divino. Essa demonização e dessacralização da matéria (*mater* – mãe), dos seres não humanos, do feminino, do corpo, do prazer, da sexualidade, etc. preparou o terreno para a concretização do antropoceno, cujo protagonismo seria assumido mais tarde pela ciência. Como diria Viveiros de Castro (2015b, p. 24) nós, ocidentais, somos a “civilização que se julga a delícia do gênero humano — essa gente que, liberta de toda ‘superstição retrógrada’ e de todo ‘animismo primitivo’, só jura pela Santíssima Trindade do Estado, do Mercado e da Ciência, respectivamente o Pai, o Filho e o Espírito Santo da teologia modernista.”

Leonardo Boff (1993, p. 47) aponta que “a suspeita lançada sobre o corpo, o desprezo do mundo, a desconfiança acerca do prazer, da sexualidade e da feminilidade, o anúncio de um Deus desligado do mundo, foi o que favoreceu o surgimento de um mundo desligado de Deus. Tudo isso favoreceu a entrega do mundo à alienação “moderna” e à instrumentalização da vida, à violência extrema e à indiferença em relação ao Outro (humano e não humano).

A cosmologia dos povos indígenas, e até algumas perspectivas não hegemônicas do cristianismo, como a de “fraternidade cósmica” de Francisco de Assis, especialmente presente no seu “Cântico das Criaturas”, tem muito a nos ensinar no que toca à relação com aquilo que chamamos de “natureza”. Para nós, deveria ser uma fonte de inspiração a forma como os povos indígenas reconhecem que tanto a “natureza” quanto os seres humanos são dotados de alma e que as conexões estabelecidas a esse nível são aquilo que estabelece os vínculos de “alma para alma”. Além disso, podemos nos inspirar também na concepção de

que o encontro com a “natureza”, assim como o encontro com outros seres humanos, é uma forma de encontro com o divino, pois toda a Criação forma uma cadeia sagrada de vida.

A ligação dos povos indígenas com a terra implica uma comunicação, a abertura para compreender a linguagem de tudo o que existe. Implica uma relação íntima na qual se trata os diversos elementos da natureza pelo seu nome, se conhece o seu cheiro, o seu volume e se sente a sua pressão sobre nós (Krenak, 2015k). Todos os povos tradicionais, que têm na natureza a sua fonte direta de sustento, sendo agricultores e agricultoras, pescadores e pescadoras, ou caçadores e caçadoras, aprendem e se relacionam de maneira mais intensa com ela, pois vivem essa relação de forma constante e permanente. Para sobreviverem precisam entender aquilo que a natureza comunica.

Em contraposição, se o coletivo não compartilha esse entendimento, essas relações vão perdendo sentido e as pessoas vão se afastando cada vez mais da natureza, da que está ao seu redor e da sua própria. Foi assim que chegámos ao antropoceno e nos desligámos desse organismo chamado Terra, vivendo numa abstração civilizatória que suprime a diversidade e o reconhecimento da existência do outro, humano e não humano. Por esse motivo, Krenak (2020c) defende a importância da sociedade ocidental ressignificar o seu antropocentrismo, entendendo que é porque estamos tão centrados em nós mesmos que não conseguimos enxergar as nossas próprias raízes.

Davi Kopenawa (2018) aponta que a natureza fala em silêncio e fala para todo mundo, mas nós ocidentais deixámos de conseguir ouvi-la. É muito barulho de carro, de gente e também o nosso “barulho” interno, que não nos permite ouvi-la. Estar na aldeia, no meio do mato, favorece a escuta, pois a natureza, geralmente, fala manso, de forma calma. Porém, nos dias que correm, ela está gritando socorro e nós, de tão surdos que estamos, não conseguimos ouvi-la.

Como aponta Kopenawa (2015p, p. 436, 437, 438):

Na cidade, nunca é possível ouvir com clareza as palavras que nos são dirigidas. [...] O zumbido das máquinas e dos motores atrapalha todos os outros sons; a algazarra das rádios e televisões confunde todas as outras vozes. É por causa de toda essa barulheira na qual eles se apressam durante o dia que os brancos estão sempre preocupados. Seu coração bate depressa demais, seu pensamento fica emaranhado de tonturas e seus olhos estão sempre em alerta. [...] Seu olhar está preso no que os cerca: as mercadorias, a televisão e o dinheiro. [...] Suas cidades são muito grandes e eles vivem desejando um monte de objetos bonitos, mas, quando ficam

velhos ou enfraquecidos pela doença, de repente têm de abandonar todos eles, que logo se apagam de suas mentes. Só lhes resta então morrer sós e vazios. Mas eles nunca querem pensar nisso, como se não fossem deixar de existir eles também! [...] Para os que cresceram no silêncio da floresta [...] a barulheira das cidades é dolorosa. É por isso que, quando fico lá muito tempo, minha mente fica tampada e vai se enchendo de escuridão. Fico ansioso e não consigo mais sonhar, porque meu espírito não volta à calma. Eu nasci na floresta, e por isso prefiro viver nela. Só posso ouvir os cantos dos *xapiri* [espíritos da floresta] e sonhar com eles cercado de sua tranquilidade. Gosto do silêncio dela, apenas quebrado pelos chamados fortes dos pássaros *hwãihwãiyama*, os gritos roucos das araras, o choro dos tucanos, os berros dos bandos de macacos *iro* ou o trinado dos papagaios. [...] A floresta é muito bonita de ver. É fresca e cheirosa. Quando andamos por ela para caçar ou viajar, sentimo-nos alegres, com o espírito calmo (Kopenawa, 2015p, p. 436, 437, 438).

Certamente é essa incapacidade de lidar com o nosso vazio que nos faz intolerrar o silêncio. Muitas vezes, quando chegamos em casa a primeira coisa que fazemos é ligar a tv ou colocar alguma música. Mesmo quando vamos para um meio mais natural andar de bicicleta, correr, ou dar um passeio de carro, sentimos a necessidade constante de preencher o nosso vazio com música ou conversas aleatórias. Somos incapazes de escutar o silêncio, a natureza, nós mesmos.

A alienação “moderna” está relacionada com esta falta de consciência da ligação intrínseca do ser humano com a Terra, pensando que ela é uma coisa e nós outra, calcada na cisão típica das dicotomias humano/natureza, natureza/cultura, etc. Esta separação da humanidade com a Terra não faz sentido nas cosmologias dos povos indígenas, para as quais não existe nada que não seja natureza (Krenak, 2019a e 2020c). Nós somos natureza, o cosmos é natureza, tudo é natureza. Werá (2017) chama esta noção de consciência de pertencimento. Este reconhecimento de que somos natureza implica uma relação com ela que não é de sujeito para objeto, mas de sujeito para sujeito.

Claro que a desconexão característica da “modernidade” com a Terra não acontece por acaso, e está intimamente ligada à necessidade de promover uma falta de sentido ontológico na experiência do viver. Isso permite que adotemos uma experiência de vida baseada na procura do consumo, do acumular e do lucro. Na perspectiva de Krenak (2019a), este fenômeno gera uma intolerância muito grande em relação a quem ainda é capaz de ter prazer pela simples razão da sua existência, de poder cantar e dançar.

Nas cosmovisões indígenas, a Terra não é reconhecida apenas na sua dimensão de subsistência e manutenção da vida, mas também na sua dimensão transcendente que dá sentido à existência humana. Esta relação implica uma conexão com o nosso lugar de origem, que permite que não nos sintamos soltos num cosmos vazio de sentido e desresponsabilizados pelas consequências das ações que temos no chão que pisamos (Krenak, 2019a).

De acordo com Werá (2013), o fato de as culturas indígenas continuarem a viver em lugares que têm uma proximidade muito intensa com a natureza fez com que tenham conseguido manter até hoje esta conexão íntima com a Terra. Parece que estar em lugares assim nos faz conectarmo-nos com a nossa própria natureza, de maneira inconsciente e natural. Por isso, quem vive em meios mais naturais vive, naturalmente, mais conectado consigo mesmo, com o cosmos e com as suas raízes, mesmo sem fazer “nada” para isso. Provavelmente esse é um dos fatores que contribui para uma vida mais saudável e plena.

Como aponta Kopenawa (2015p, p. 436):

Para os habitantes da floresta, as cidades dos brancos são empesteadas por um cheiro ruim de queimado e de epidemia *xawara*. Lá as pessoas trabalham em estado de fantasma e não param de engolir o vento das fumaças das fábricas e das máquinas. Elas entram no nariz, na boca e nos olhos; colam nos cabelos de todos. Assim seu peito fica enegrecido. Por isso os brancos ficam doentes com tanta frequência, apesar de todos os seus remédios (Kopenawa, 2015p, p. 436).

Krenak (2020d) afirma que "nós somos o corpo que a terra vestiu para passear". As cosmovisões indígenas apontam que todos nós temos uma ancestralidade comum, todos somos filhos da terra. Porém, muitos se esqueceram disso e já viraram as costas para ela há muito tempo. Para todas as pessoas que se desconectaram dessas raízes seria muito importante se reconectarem com essa ancestralidade (Krenak, 2020g).

Krenak (2020g) aponta que isso não pode ser feito de forma intelectual, mas sim vivencial, retomando o contato físico com a terra, deitando no chão, rolando na terra, se misturando com a terra para que ela possa nos devolver essa consciência. A terra é esse grande corpo do qual nós criamos a ilusão de estarmos separados, então, para recriar essa consciência é preciso começar retomando esse contato corporal, visceral, que o nosso próprio corpo não esqueceu, mas que a nossa mente teima em tentar apagar.

Quando um adulto diz a uma criança que ela não pode sujar o pé na terra, ele está antecipando a robotização desse ser humano. No fundo, o que o adulto está dizendo para a criança é que ela não faz parte desse organismo que é a terra. O que é um grande erro pois na verdade nós somos terra. Nós somos terra, somos água. Isso é algo que a criança vai aprender um dia numa aula de química, quando descobrir que o seu corpo é composto pelas mesmas moléculas que a terra. Porém, essa noção intelectual vai chocar com a sua vivência corporal e emocional, que está cheia de bloqueios e medos, sentindo a terra e a natureza como suja, perigosa, veículo de doenças, etc. (Krenak, 2020j)

O entendimento de que cada um de nós é “o corpo que a terra vestiu para passear” (Krenak, 2020d), da terra como um organismo vivo, como Gaia, é algo muito próximo do imaginário de qualquer um de nós na infância. A melhor época para internalizarmos esse entendimento da é precisamente nessa fase da vida durante a qual gostamos de rolar na terra. Então, os adultos ao invés de assustarem as crianças deveriam estimulá-las a terem esse contato, ensinando-as sobre esse encontro com essa fantástica mãe (Krenak, 2020j).

Para Krenak (2019a, p. 14), a resistência dos povos colonizados está intimamente ligada com esta relação profunda com a Terra, com a manutenção daquilo que ele chama de “memória profunda da Terra”. Essa relação e memória é mantida viva pelas histórias, contos, cantos, e todos os mecanismos de transmissão oral de conhecimento que estes povos possuem e mantêm até hoje. Para Krenak (2019a), esta resistência se baseia, também, na expansão da subjetividade desses povos, que não aceitam a ideia de que são todos iguais, afirmando as características de cada uma das suas etnias. A falta de conexão com a Terra que caracteriza a sociedade “moderna” ocidental está relacionada com a própria falta de reconhecimento do outro, que marcam as nossas relações atuais.

Krenak (2015g) entende que no processo de crescimento é muito importante a liberdade de estar na natureza, de interagir com as coisas da terra, de sentir a potência da chuva, do vento, do sol. Esse contato, que muitas vezes tem a força do choque, é o que permite continuar a ter viva a memória dos ancestrais. Quando o ser humano deixa de ter essa experiência, ele perde a conexão com a sua própria história e a possibilidade de transcender.

No seu processo educativo, Krenak (2015g) considera que a sua experiência de aprendizagem aconteceu, principalmente, no contato e no choque com a natureza. Esse

choque foi aquilo que lhe deu a potência para enfrentar os desafios da vida adulta, que desenvolveu a sua inteligência, a sua capacidade de lidar com a complexidade das coisas. A sua infância foi passada com os pés descalços, crescendo com o pé livre, solto. “Pé livre, cabeça livre” (Krenak, 2015g, p. 192). Tateando a terra e tateando o mundo, sentindo o cheiro do mato e dos bichos, tomando mordida de cobra e picada de aranha. Lidando com o risco e até com a morte, de pequenos companheiros.

Como já vimos anteriormente, as crianças que presenciam situações importantes da vida e nas quais se vivenciam grandes tensões emocionais, como o nascimento ou a morte, aprendem a lidar de forma mais natural com elas. Lidar com a morte de alguém próximo de forma mais natural não significa necessariamente insensibilidade, mas pode significar a existência de laços afetivos e relacionais mais marcados pela liberdade do que pela dependência. A criança que tem mais dificuldade de separação, geralmente é aquela que vive um amor menos seguro, que acaba gerando nela um medo de abandono constante. Nesse sentido, quanto mais segura, confiável e menos ansiosa forem as relações primárias, mais a criança consegue introjetar esse amor e se tornar segura de si, ficando menos dependente e conseguindo viver relações mais leves.

Krenak (2015g) descreve que quando está enfrentando os desafios da vida adulta, seja numa discussão com um executivo de uma empresa ou com um ministro, é o “menininho sabido” que viveu todas essas coisas que lhe vem dizer como deve agir, que estratégias deve usar, como contornar as situações. A verdadeira liberdade que experimentou na infância, que foi plena de vida, lhe deu a força para relativizar todas as adversidades pelas quais já passou. A terra lhe deu um “imenso manual de vida” (Krenak, 2015g, p. 193). Esse choque com a natureza inclui também o choque com os outros meninos e meninas, com os outros seres humanos. Isso despertou nele a curiosidade de aprender as coisas dos outros, que o fez depois querer aprender coisas com gente do mundo inteiro.

Krenak (2019c) aponta que é difícil a criança ter uma relação íntima com a mata, a floresta, o rio ou mar se não viver junto deles e se não estiverem interagindo permanentemente. Se não houver essa convivência diária é difícil a criança pensar e sonhar com eles. O crescimento na cidade isola a pessoa do chão da terra e da vida natural, dos ciclos da natureza. Ao contrário, o crescimento longe da cidade permite que a criança

aprenda o que é a vida dela e que integração ela tem com o mundo, com isso que chamam de natureza, em fricção com a terra. Na cultura ocidental, o que mais se faz é esconder das crianças o mundo. Como se o mundo não fosse o lugar que elas vão ter que habitar. Os adultos ficam escondendo o mundo das crianças para que elas não vejam que eles fazem com ele, para que elas não vejam que o rio virou esgoto, que tem gente dormindo nas calçadas... Assim as crianças vão crescendo alienadas do mundo e o choque que têm quando se confrontam com ele é muito maior.

Krenak (2020g) descreve que a ligação com a terra se vivencia em pequenos detalhes, provenientes da experiência sensorial de viver num determinado lugar, andando nele, pisando a terra. Essa experiência de relação com a terra promove um processo de integração da pessoa com a vida que muda totalmente a sua forma de viver. Geralmente, temos a tendência para entender a vida como uma coisa externa a cada um de nós, como se ela estivesse passando ao nosso redor, porém, nós somos a vida. Sentir isso desperta uma potência essencial e a consciência de que as outras coisas são só uma consequência disso. Quando a pessoa desperta para essa consciência ela para de viver desesperadamente em busca de algo, pois compreende que a vida está dentro de si mesma (Krenak, 2020g).

Segundo Krenak (2020g), a sensibilidade e a inteligência viva da terra podem ser convocadas para curar, tanto a ela, quando às pessoas que a habitam. Isso pode ser feito através do canto, da dança, de tocar tambor, dos rituais. É decisivo que a sociedade ocidental vá despertando com a experiência e conhecimento dos povos tradicionais, para que seja feita a cura da terra e também do próprio ser humano ocidentalizado. A cura da terra e a nossa cura não vai acontecer através da descoberta de novas tecnologias, mas de nos abirmos para um novo modo de relação com ela. Modo esse que os povos tradicionais já praticam e que a “modernidade” reprimiu.

Vivemos uma grande doença coletiva da qual ninguém está mais conseguindo escapar. Nem a própria terra. Afinal, não é, como diz Krenak, o aquecimento global um sintoma de que a própria terra está febril? O que é a depressão? É uma doença causada pela pulsão de vida que temos e que deve estar direcionada para fora de nós, mas que está voltada para dentro, nos automutilando, nos tirando a nossa energia para produzir e viver, fazendo nos agredirmos com excesso ou falta de comida, ou, no seu extremo, tirando a própria vida. É o sistema emocional funcionando contra si mesmo e nos autodestraindo. O

que são as doenças autoimunes? É o sistema imunitário combatendo o próprio corpo. O que é o câncer? São as nossas células, é o nosso corpo comendo a si mesmo. Porque chegamos a isso? Porque estamos nos autodestruindo, comendo vorazmente a nós mesmos? Porque estamos em autofagia? Porque estamos comendo vorazmente a terra? Porque em algum momento da nossa história ocidental começamos a não respeitar mais a natureza, a que está ao nosso redor e a nossa própria. Porque entramos num ritmo frenético, numa vida louca onde comemos alimentos cada vez mais processados, onde a nossa vida é cada vez mais processada. É por isso que Milton Santos (2011) diz que é o “ser humano lento” que vai mudar o mundo. Porque precisamos abrandar. Este ritmo frenético não dá mais.

2.12 O sonho como metodologia de ensino e aprendizagem: por um aprender “*abensonhado*”²¹

Davi Kopenawa estava hospedado na casa de Alcida Ramos. Tinha acabado de assistir a uma reportagem da tv Globo sobre o avanço dos garimpeiros pela floresta yanomami. Os jornalistas mostravam a considerável extensão de suas escavações ao longo dos rios e igarapés das terras altas da região, que devastavam sistematicamente. Chocado com as imagens de depredação apocalíptica do centro histórico do território de seu povo, Davi Kopenawa permaneceu mudo e pensativo por um bom tempo. Por fim declarou em tom grave, em português: “Os brancos não sabem sonhar, é por isso que destroem a floresta desse jeito”.

(Albert, 2015c, p. 531)

Krenak (2019a) aponta que à sociedade ocidental falta a capacidade que muitos outros povos ainda têm de sonhar. Não o sonhar da nossa experiência cotidiana, mas o exercício de buscar no sonho as orientações para a nossa vida. Como dizem Mia Couto e Agualusa (2024) na sua peça “Chovem amores na Rua do Matador”, “[...] os sonhos são mapas que nos ajudam a orientar na vida. Aqueles que não sabem ler os sonhos, esses, sim,

²¹ Utilizo aqui um dos vários termos cunhados por Mia Couto em suas obras de prosa poética, neste caso de “Terra Sonâmbula”.

estão perdidos [...]”. Segundo Krenak (2019a), esta visão do sonho não como simples experiência onírica, mas como instituição educativa e caminho de aprendizado, é uma tradição de muitos povos que permite o autoconhecimento sobre a vida e a aplicação desse conhecimento na relação com o outro e com o mundo.

Krenak (2015l) aponta que é muito comum, entre os povos indígenas, que quando se acorda de manhã as pessoas dediquem um tempo para contar o que sonharam durante a noite. Dependendo de como tenha sido o sonho, a pessoa tem material para decidir sobre o que vai fazer no seu dia. Para ele, se as pessoas não têm tempo para refletir sobre o que sonharam, muito provavelmente sabem pouco sobre o que fazem quando estão acordadas. Viver pode e deve ser uma experiência muito mais compensadora do que estar permanentemente correndo atrás das coisas, sem se perceber de fato o que se está comendo, fazendo ou sonhando. Certamente que o desenvolvimento dessa consciência e conexão com aquilo que vivemos implica renunciar algumas coisas que a vida “moderna” nos fez acreditar que eram importantes demais.

Werá (2017) descreve que os antepassados do seu povo se guiavam e continuam se guiando pelos sonhos. Segundo ele, grande parte dos aprendizados, sejam sobre conhecimentos fitoterápicos, alimentação, escolha de lugar para viver, etc. vieram através de sonhos. Werá (2017) aponta que esses sonhos são aqueles que acontecem durante o sono noturno, e que trazem determinadas revelações e inspirações, mas, também, o sonho que acontece quando a pessoa está acordada e exerce a sua capacidade de se inspirar, projetar e desejar.

Krenak (s.d.b) explica que o sonho enquanto instituição tem dois sentidos. Um deles é preparar as pessoas para saberem o que querem fazer da sua vida, qual a sua missão, sendo algo mais esporádico e decisivo. Outro sentido é o da sua vivência no cotidiano, vivido por aquelas culturas que têm o hábito de sentar de manhã cedo com os seus parentes e compartilhar o sonho que tiveram durante a noite. Não se trata de uma atividade pública/comunitária, pois o sonho só é contado para as pessoas a quem faz sentido ser contado, implicando o estabelecimento de determinados afetos.

Nesse sentido, o sonho pode ser entendido também como um lugar de veiculação de afetos. Afetos não apenas no sentido de que existe uma troca, mas de que o conteúdo que é narrado acaba afetando pontos sensíveis, trazendo à luz do dia coisas que estavam

encobertas e que se tornam matéria inteligível. Esse processo é instantâneo, pois a revelação do sonho tem uma enorme clareza, não existindo qualquer véu entre ele e o cotidiano. A partir do momento em que o sonho é contado, as pessoas que o ouvem já se encontram preparadas para seguirem aquilo que devem fazer no seu dia, pois existe uma continuidade entre aquilo que é sonhado e o que é vivido acordado (Krenak, s.d.b).

Krenak (2015d, p. 93) descreve que “o sonho é o instante em que nós estamos conversando e ouvindo os nossos motivos, os nossos sábios, que não transitam aqui nesta realidade. É um instante de conhecimento que não coexiste com este tempo aqui”. Nesta perspectiva, o sonho é entendido como uma forma de transmitir uma cultura, uma tradição, de receber os ensinamentos que provêm da experiência dos antepassados que já não estão vivos, ao mesmo tempo que auxilia a pessoa a discernir o seu caminho pessoal e coletivo, a fazer escolhas. Segundo Krenak (2015d), os fundamentos da tradição que são transmitidos nos sonhos não são decifrados, pois é como olhar a água de um rio, que é sempre o mesmo, mas cuja água é diferente a todo o instante. Portanto, a função de cada pessoa é manter o “leito do sonho” preservado para as gerações seguintes. Nesse sentido, não se decifram os sonhos, do mesmo modo que o leito de um rio não decifra a água, apenas a recebe.

O *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá'i, descreve que os Guarani acreditam que “quando sonham o seu espírito vai para outro canto, outro lugar”. Segundo Matarezo Filho (2015), os Ticuna Magüta consideram que quando o pajé está sonhando o seu espírito sai de seu corpo e por isso ele consegue realizar curas enquanto sonha, da mesma forma que acontece quando está acordado.

Para Davi Kopenawa (2015b; 2015p; 2015q):

Os brancos não sonham tão longe quanto nós. Domem muito, mas só sonham consigo mesmos (Kopenawa, 2015b, p. 390)

Na barulheira de suas cidades, os brancos não sabem mais sonhar com os espíritos (Kopenawa, 2015p, p. 426)

Dormem deitados perto do chão, em camas, nas quais se agitam com desconforto. Seu sono é ruim e seu sonho tarda a vir. E quando afinal chega, nunca vai longe e acaba muito depressa (Kopenawa, 2015q, p. 461)

Em comentário a esta perspectiva, Viveiros de Castro (2015b) salienta que na nossa sociedade existe uma “desvalorização epistêmica do sonho”, a par de uma “autofascinação

solipsista”, característica do antropoceno, que se traduz numa incapacidade de reconhecer a humanidade secreta dos existentes não humanos e numa avareza “fetichista” da mercadoria. Assim, ao experimentarmos o sonho só conseguimos ver reflexos e simulacros de nós mesmos e das coisas que possuímos ou que queremos possuir, ao invés da infinidade de agências inteligíveis e radicalmente outras, com as quais os Yanomami e outros povos indígenas entram em contato.

Ainda segundo Viveiros de Castro (2015b, p. 40), a filosofia yanomami e talvez toda a filosofia amazônica se caracterizam por um “onirismo especulativo”. Para estes povos, o sonho está diretamente relacionado com as atividades xamânicas e, da mesma forma que existe um processo de aprendizagem dessas atividades, também existe um processo de aprendizagem do sonhar, como denota a frase de Davi Kopenawa sobre Bruce Albert, “seus professores não o haviam ensinado a sonhar, como nós fazemos” (Kopenawa, 2015, p. 63).

Como explica Albert (2015a, p. 616), o xamanismo noturno que acontece durante o sonho é parte fundamental do xamanismo yanomami, no qual ocorre o acesso ao *tempo mítico*, que continua transcorrendo como um “eterno presente das origens” e “enquanto “outra cena” do *tempo histórico*”. De acordo com Albert (2015a), o sonho é entendido pelos Yanomami como um estado em que a imagem corpórea ou essência vital (*utupë*) se destaca do invólucro corporal (*siki*) e viaja no mundo dos espíritos, conduzida pelos próprios espíritos da floresta (*xapiri*). Essas viagens permitem o contato enriquecedor com uma alteridade radical, que permite a expansão do pensamento e que deve ser partilhada com os outros.

O sonho é algo tão valorizado na cultura yanomami que a sua cosmologia aponta que *Omama*, o seu demiurgo, era um “*verdadeiro sonhador*”, pois foi ele quem sonhou o mundo e possibilitou ao mundo sonhar:

Foi ele [*Omama*] que, no primeiro tempo, plantou na terra que acabara de criar a árvore dos sonhos, que chamamos *Mari hi*. Desde então, assim que as flores de seus galhos desabrocham [as “flores do sonho”], elas nos enviam o sonho. Foi assim que ele o pôs em nós, permitindo que nossa imagem se desloque enquanto dormimos. (Kopenawa, 2015q, p. 463).

Nimuendaju (1987) aponta que o sonho é uma forma de sabedoria entre os Guarani, assim como entre outros povos indígenas que consideram que as experiências da alma durante os sonhos se tratam de acontecimentos reais, que interferem no rumo da vida das pessoas. Apesar dessas interferências não se observarem de imediato, elas permitem às pessoas ter uma visão que lhes confere saber e poder. Por esse motivo, os pajés cultivam o sonhar como uma fonte importante de sabedoria.

Segundo o *xamoi* Marcolino Marangaju, quando *Nhanderu* fala com a pessoa através do sonho, ele não diz nada de mal e tudo o que ele fala é importante. Ele conta que foi através de dois sonhos que *Nhanderu* lhe revelou que ele poderia curar os outros e se tornar pajé. Porém, com isso veio também a mensagem sobre a responsabilidade de largar determinados hábitos de vida que prejudicavam esse caminho. A professora Ará Poty, da aldeia Araçá'i, também conta que já recebeu mensagens importantes em sonhos. Num deles, um espírito apareceu apresentando uma flecha, dizendo que ela poderia acender fogo na sua ponta quando quisesse algo. Na sequência de ter tido esse sonho, ela foi contá-lo ao *xamoi* Marcolino, que lhe disse que ela poderia, se quisesse, desenvolver suas qualidades xamânicas.

Krenak (2019d) descreve que a maior parte dos cantos dos povos indígenas não têm autoria, simplesmente foram compostos. Esses cantos surgem a partir de sonhos e visões, podendo ser um canto de cura, que são uma medicina, um canto para pacificar, para acalmar, um canto para agitar e para ficar bravo, etc. São cantos de sonho e não têm compositor pois se remetem a memórias ancestrais que devem ser passadas de geração em geração, para que não se perca esse elo com os ancestrais. Neste sentido, a relação do sonho com a arte é enorme, pois os sonhos são veículos de conexão com o transcendente, assim como a arte, que é transcendência da vida. A arte implica uma transfiguração do real, não como fuga deste mundo, mas como invenção de novos mundos possíveis (Krenak, 2020i).

2.13 O papel dos rituais

*Ó Grande Espírito, tua voz eu escuto no soprar dos ventos.
Tua vida eu sinto palpitar no teu universo imenso.
Escuta-me, a ti eu venho como um dos teus filhos.
Sou pequeno e fraco. Confio na tua força e na tua sabedoria.
Peço-te que me transformes em beleza
e que meus olhos não cessem de
contemplar o rastro vermelho do pôr-do-sol.
Que minhas mãos tratem com dignidade
tudo o que criaste e que meus
ouvidos estejam atentos à tua voz.
Dá-me sabedoria para que eu possa
compreender tudo o que ensinaste ao meu povo
e a verdade que escondestes nas folhas
e nas cavidades das pedras.
Com gratidão, mãos puras e olhar sincero,
possa a minha vida se apagar na tua presença
como o sol se põe.*

“Evocação ao Grande Espírito”
do povo Sioux, (Munduruku, 2022)

De acordo com Munduruku (2010), os povos indígenas encontram o seu sentido de estar no mundo a partir da memória ancestral concentrada nos mais velhos, que atualizam o passado no encontro com o presente. Este processo é permeado por rituais que lembram tempos antigos para significar o presente. Nesses rituais, os corpos são embalados por danças e cantos que falam sobre a importância de sermos gratos aos espíritos criadores, introduzindo as pessoas ao universo espiritual, indicando aquilo que é mais fundamental para viver uma vida digna e ordenando a sua existência. Cada fase da vida de uma pessoa indígena estimula um olhar para o Cosmos, pois os saberes que aprendem e vivem traduzem uma visão do ser humano como integrado a um Todo.

Oliveira (2018) aponta como os rituais e celebrações podem ser entendidos, numa perspectiva da pedagogia decolonial, como metodologias de luta, rebeldia, organização e ação. A (re)valorização desses elementos culturais tem uma importância ainda maior nos grupos e povos que mais sofreram com o processo de colonização, pois os rituais podem ser considerados o cerne da simbologia étnica. Nas culturas indígenas, religião, educação e cultura se misturam e as atividades simbólicas religiosas constituem um verdadeiro sistema cultural e educativo, consolidando valores e normas de comportamento.

Os rituais são práticas pedagógicas e meios privilegiados de estimular a construção da identidade indígena, pois transmitem por meio do corpo, da espiritualidade, do contato com os ancestrais, da música e da dança, diversos elementos que compõem o sentido de ser indígena. Para Munduruku (2013), o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente e do espírito, portanto, a educação se trata, essencialmente, da preparação do corpo para sentir, aprender e sonhar. Por esse motivo, faz todo o sentido que as crianças participem das práticas ritualísticas junto com os mais velhos, pois esses momentos são muito importantes para dar significado à existência do seu povo. Além disso, a participação ativa das crianças nesses momentos de vida da comunidade demonstra uma perspectiva inclusiva, pois, de certo modo, isso é dizer-lhes que elas são importantes para a comunidade.

Os rituais indígenas de iniciação para entrada na vida adulta geralmente são marcados por um período de reclusão que antecede as festas. Tanto no período reclusivo quanto celebrativo, as pessoas da família ou da comunidade que são reconhecidamente conhecedoras das tradições, ensinam às novas gerações o modo de ser que marca a identidade do seu povo, por meio de relatos míticos, da contação de histórias, das músicas e dos cantos e danças e de conselhos. Os conteúdos desse ensino versam sobre questões relacionais, sociais, sexuais ou econômicas, ensinando também atividades práticas como artesanato, fabricação de utensílios e instrumentos musicais, etc. Por tudo isso, Chamorro (2008) identifica esses rituais como o mais próximo daquilo que chamamos na sociedade ocidental de “ensino formal”.

A prática e participação nos rituais é muito importante pois eles materializam as concepções existenciais, aproximando o mundo vivido e o mundo imaginado, pela mediação de um único conjunto de formas simbólicas. Esses símbolos são dramatizados nos rituais e relatados nos mitos, resumindo aquilo que se conhece sobre o mundo, a vida emocional e os comportamentos que se devem ter. Portanto, os símbolos são repositórios de significados, regras e visões de mundo (Geertz, 2008).

Segundo Geertz (2008), os rituais originam e reforçam a convicção de que as crenças são verdadeiras. O sagrado promove um sentido de obrigação intrínseca, pois “não apenas encoraja a devoção como a exige; não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional” (Geertz, 2008, p. 93). Pela sua importância, geralmente, as práticas ritualísticas dos povos indígenas são envoltas em mistério e segredo, se tornando

elementos de distinção face ao mundo dos brancos, abrindo caminhos e condições de pensamento e de insurgência diferenciados da razão “moderna” ocidental.

Segundo Clastres (1978), para os Guarani, depende de cada pessoa, de acordo com o seu desejo e esforço, atingir o *aguydje*, que é a saúde, o estado de plenitude, completude e perfeição necessário para alcançar a “Terra sem males” (*yvy marã ey*). O *arando porã*, que é o saber revelado pelos deuses e que contém, entre outras coisas, as normas (*rekorai*) do *aguyje*, é desvelado no contato direto da pessoa com as divindades. Segundo Melo (2012), a importância deste saber para os Guarani revela a forte dimensão religiosa da sua educação.

Melià (1990) defende que o “espaço cerimonial” é central na vida guarani, pois é nele que o *nhandereko*, o jeito de ser e viver guarani, se estrutura em seus aspectos econômicos (economia de reciprocidade), sociais e políticos. Segundo Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1979), as sociedades indígenas sul-americanas não se estruturam a partir de entidades político-jurídicas regidas por uma linguagem abstrata de direitos e deveres, pois a estrutura lógica destas sociedades reside num plano cerimonial ou religioso, que dá sentido às regras sociais.

Ainda de acordo com Melià (1990), é na *tekoa*, que significa a aldeia não apenas em seu espaço físico, mas também simbólico, que se realiza a plenitude da vida Guarani, que se pode viver a “Terra sem males” neste mundo, especialmente em suas festas e cerimônias. Aquilo que lhes impossibilita de ocuparem e viverem a sua *tekoa* e suas festas se constitui como o supremo mal da terra. Melià (1990) reflete que a personalidade dos guaranis se constrói sobre o ideal da figura do pajé e não do guerreiro, provavelmente, porque o pajé ocupa, historicamente, uma liderança permanente, ao contrário da vigência ocasional dos chefes de guerra, o que parece explicar o maior poder simbólico das lideranças religiosas. Neste sentido, não deixa de ser revelador que, segundo Clastres (1978), o principal ritual e evento cerimonial guarani, que se chama *nhemongarai*, tenha como significado etimológico “fazer-se *xamã*”.

Segundo Chamorro (2008), a luz é uma metáfora utilizada pelos Guarani para descrever o estado de perfeição que desejam alcançar. Por esse motivo, os relâmpagos são, muitas vezes, considerados “caminhos de luz”, representando essa caminhada resplandecente que conduz ao *aguydje*. O colibri é considerado um guia para as pessoas que

estão no caminho da luz, dado que ele transita entre o mundo visível e o não visível, como um mensageiro de *Nhanderu*. Algumas músicas que escutei na casa de reza na aldeia Araçá'i falam sobre o colibri e o papel mensageiro que desempenha na vida dos Guarani.

Clastres (1978) aponta que as qualidades que os Guarani acreditam serem essenciais para atingir o *aguyje* e que são descritas nas belas palavras enviadas pelas divindades, ou no *arandu porã*, o belo saber, são a perseverança obstinada (*mburu*), a coragem (*py'a guaxu* – coração forte) e a força espiritual (*mbaraete*). O *mburu* é a capacidade de se esforçar para se desviar das paixões múltiplas, se dedicando à plenificação. Hoje em dia, esse esforço consiste em consagrar tempo aos cânticos, dança e jejum, porém, antigamente, significava também o esforço necessário empreendido nas grandes migrações/peregrinações em busca da “Terra sem males”.

Através desse esforço que é possível alcançar a *mbaraete*, que é considerada a força por excelência, e o *py'a guaxu*, que significa ter um coração grande, isto é ter coragem. Para os Guarani, essa força e coragem são fundamentais para se enfrentar a “grande água” e chegar à “Terra sem males”. De acordo com Clastres (1978), o belo saber contido nas belas palavras é sempre idêntico, revelado a todas as pessoas que o queiram conhecer e não varia conforme as pessoas que o alcançam. Porém, o processo de alcançar a plenificação (*aguydje*) que o belo saber (*arandu porã*) proporciona é algo individual, pessoal. Trata-se de um caminho que é ao mesmo tempo coletivo e individual, pois ele não pode ser imposto e depende da vontade e dedicação de cada pessoa.

Neste processo de plenificação, uma capacidade muito importante para os Guarani é a de concentração (*edjapitchaka*) (Oliveira, 2012). Essa capacidade é algo que deve estar presente tanto nas atividades do cotidiano quanto nos rituais, na qual ela deve ser levada ao extremo. A concentração está relacionada com a capacidade da pessoa estar “por inteiro” naquilo que está fazendo, isto é, estar *presente* no aqui e agora. De acordo com o *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá'i, essa capacidade para se concentrar é fundamental para entrar em contato com *Nhanderu*. Em suas palavras, ele explica que “quando eu fico só assim eu não sei nada, não vejo nada, para eu ver tenho que me concentrar, pegar o *petyngua* e me concentrar, aí escuto tudo, todos os pajés são assim.”

Para os Guarani, esta capacidade de concentração também significa conseguir acalmar os sentimentos e pensamentos negativos de ira ou raiva e se conectar com

sentimentos e pensamentos positivos, focando em *Nhanderu*. O uso do *petyngua* tem a função de auxiliar a pessoa neste processo, pois ela vai associando o objeto e o fumar a esses sentimentos e pensamentos. Quando questionei o *xamoi* Marcolino se qualquer pessoa pode conversar com *Nhanderu*, ele me falou que sim, especialmente as crianças, que espiritualmente estão mais próximas do mundo não visível. Segundo o *xamoi* Marcolino, um adulto, para conversar com *Nhanderu* tem que:

Pegar o *petyngua*, ir pitando e lembrar de *Nhanderu*, mesmo que não fale nada, só pensando Nele. Aí o Seu espírito desce. Que nem agora, que a gente tá aqui nós dois, a gente falando com *Nhanderu*, com fé, de verdade, ele já fica com a gente aqui. O espírito Dele tá aqui. Agora, se não tem fé, aí não tem nada também. A pessoa tem que ter fé mesmo²².

Esse diálogo com *Nhanderu* acontece por meio dos nossos pensamentos, pois como diz o *xamoi* Marcolino:

Deus sabe tudo, tudo. Quando a gente tem pensado Nele, tendo fé, de verdade, Ele já sabe. [...] Se a gente não pensar nada de *Nhanderu*, aí a pessoa fica no escuro, não tem nada. Então por isso que nós Guarani, principalmente as pessoas mais velhas, quando pegam o *petyngua* já pensam em Deus. Elas não usam o *petyngua* só porque querem. A gente nunca esquece, quando pegamos o *petyngua*, em primeiro lugar, já lembramos de *Nhanderu*. Porque Deus é muito poderoso e sabe tudinho, tudinho. Ele sabe como é que a gente anda, como é que a gente conversa com o outro, o que é que a gente precisa. Ele sabe tudo, tudo²³.

O *petyngua* é um objeto sagrado que ajuda a pessoa a se conectar com o divino, a conectar o seu pensamento com *Nhanderu* e a partir daí receber suas lições e ter pensamentos positivos. Se não fizer isso, a pessoa fica mais exposta aos pensamentos negativos, e à influência dos espíritos que buscam “perturbá-la”. De acordo com o *xamoi* Marcolino Marangaju, para a pessoa ter um coração forte, para ter coragem (*py’a guaxu*) e força espiritual (*mbaraete*) “a pessoa tem que só pensar em Deus, em Tupã, em Jakaira [divindades guarani], aí a pessoa fica forte”²⁴. Além disso, é muito importante ir na casa de reza, dançar, cantar os canto-reza. “Até em casa mesmo, a pessoa tem que se sentar, pitar o

²² Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá’i, no dia 19/06/2023.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

petyngua, pensar em Deus e aí Deus coloca o poder Dele na pessoa, aí a pessoa fica forte. Fazer jejum também ajuda, isto é, não comer muito, comer pouco e só as comidas típicas, como sopa de feijão, sem sal.”²⁵

Segundo o *xamoi* Marcolino, antigamente os Guarani só comiam comidas como batata doce assada, mandioca assada, farinha feita de milho torrado, peixe e carne de caça. Carne de porco ou de ovelha não podiam, mas o Guarani hoje já come de tudo, carne de porco, carne de frango que compra do mercado, etc. Antigamente comiam apenas carne de frango crioulo, galinha caipira, carne de caça, peixe. O açúcar era o mel. O café da manhã era o bolo feito de milho assado. Na perspectiva do *xamoi* Marcolino, antigamente os Guarani não tinham muitos dos problemas de saúde que têm hoje, como tensão alta, problemas de coração, câncer, etc. por conta da alimentação diferente que tinham. Viviam mais anos, com mais saúde. Em suas palavras:

Hoje em dia o guarani de 80 anos já tá velho, muito velho. Eu que já tenho 71 anos já tô muito velho”. [...] Essas doações que vem, feijão, arroz, verdura, fruta, essas coisas, isso é tudo envenenado. O produtor que planta o feijão ele põe veneno para matar o bichinho, põe veneno para as verduras crescerem rápido, bonitas. Isso aí que prejudica a pessoa, estraga o estômago, intestino, tudo, tudo. Agora se a pessoa plantasse, tendo crioulo, sem agrotóxico, isso aí é comida saudável, milho, feijão, tudo. Assim pode comer à vontade que não faz mal²⁶.

De acordo com a liderança guarani Laércio Werá, da aldeia Araçá’i, o *guata porã* (caminho bom ou caminho sagrado), é algo complexo e difícil de compreender e de explicar, até pela dificuldade de falar sobre isso em português. Segundo ele, existem dois sentidos ou significados do *guata porã*. Um deles é mais comum e se refere a viver bem, seguir um bom caminho na vida, para que o seu espírito seja alegre e a pessoa tenha uma boa saúde. O outro sentido é o de aprofundamento desse caminho de forma a atingir o *aguyje*, isto é, a plenificação que permite chegar à “Terra sem males” em vida, sem passar pela morte.

Segundo Laércio Werá, se a pessoa quer fazer um bom caminho pessoal, ela não precisa se aprofundar no *guata porã* ao ponto de alcançar a “Terra sem males” em vida.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.*

Segundo ele, viver bem para os Guarani é “ter saúde, plantar, criar animais, viver a coletividade, por exemplo, através da realização de mutirões na aldeia, viver os rituais, reconhecer e respeitar os mais velhos, as lideranças espirituais, entre outras coisas.”²⁷ Os sonhos podem ajudar a pessoa a entender de que forma ela pode contribuir positivamente para si, para a sua família e sua comunidade. “Ouvindo os mitos, os conselhos dos mais velhos a pessoa aprende muita coisa, o respeito, como viver bem no jeito de ser guarani.”

Laércio Werá aponta que a busca da “Terra sem males” em vida é algo que já não é tão praticado e fala-se sobre isso mais num âmbito histórico. De acordo com o *xamoi* Marcolino Marangaju:

O *guata porã* é para a gente ver tudo. [...] Antigamente, os Guarani faziam muito o *guata porã* vindos da região do interior em direção ao litoral, passando, por essa região e indo em direção às regiões de Paranaguá, Guaraqueçaba. Chegando ao litoral ficavam dançando e jejuando até ficarem tão leves que conseguiam atravessar o mar e chegar à “Terra sem males”, que fica depois do oceano, onde está *Nhanderu*, sem ser depois de morrerem. Nem todos conseguiam atravessar, apenas um ou dois é que chegavam até lá e o resto ficava por essa região do litoral e depois morriam por ali mesmo. Os Guarani sempre andaram muito por estas regiões em direção ao litoral, por isso que tem tantos nomes guarani por aqui²⁸.

Para o *xamoi* Marcolino Marangaju, a “Terra sem males” é:

Um lugar onde não se sente dor nem se fica doente, onde não existe tristeza ou raiva, não se passa fome, nem sede, nem frio e nem se morre. Lá não é necessário trabalhar e plantar a terra para se ter alimento, pois *Nhanderu* garante tudo²⁹. A comida que tem é só comida típica, não tem alimentos industrializados. A batata não fica plantada na terra, mas pendurada na cerca. Tudo é de Deus. Todos os milhos sagrados também existem lá e não são plantados, nascem sozinhos. De um dia para o outro já dá milho verde. As pessoas tiram, assam, comem e daqui a pouco tem

²⁷ Entrevista realizada com a liderança Laércio Werá na aldeia Guarani Araçá'i, no dia 05/06/2023.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Já vimos anteriormente, na mesma linha do que Schaden (1974) nos apresenta, que esta concepção da Terra sem males como um local onde não é necessário trabalhar, esta dessacralização do trabalho, é algo recente e parece estar relacionada com a deterioração das condições de vida e trabalho dos Guarani, nomeadamente, a dificuldade de acesso a terras favoráveis para as suas práticas de agricultura, pesca e caça e a necessidade de se exporem à exploração do trabalho nas fazendas para sobreviverem.

de novo, nunca acaba. Tudo o que se faz lá é sagrado, nada se faz para vender pois ninguém aparece para comprar³⁰.

Os relatos dos Guarani Mbyá do litoral brasileiro sobre a “Terra sem males” apresentados por Ladeira (1999) descrevem que lá é um lugar onde tudo o que existe tem a qualidade de “*marãne’y*” (sem males), portanto, não há doenças, tristeza, brigas ou violência e sempre se vive com alegria. A fartura guarani não está relacionada com a quantidade de alimento produzido, mas com a qualidade e permanência dessa produção. Os Guarani Mbyá quando transportam as sementes do seu milho tradicional não têm como objetivo produzir grandes roças e em grande escala, mas sim manter a sua produção tradicional viva.

Na cultura ocidental encontramos alguns conceitos semelhantes ao da “Terra sem Males” (*yvy marã’e y*), por exemplo, a “Terra Prometida” da tradição judaica ou aquilo que os cristãos chamam de o “Reino de Deus”, ou “Reino dos Céus”. Schaden (1974), apesar de referir que os Guarani não têm a ideia de Inferno em sua cosmologia, que seria o polo oposto do Paraíso, designa a “Terra sem Males” como o “Paraíso Guarani”, ou a “Bem-aventurança no Além”. Ele aponta que existem ideias análogas em outros povos indígenas sul americanos, em especial da família Tupi-Guarani, mas também de outras regiões, como a “Terra Bonita” Tenetehára, a “Fonte de Juventude” Aruák, as “Ilhas Afortunadas” Karaíb, ou o “Pomar do Paraíso” Payaguá. A partir de minha experiência de trabalho de campo realizado com os Ticuna Magüta pude perceber que eles também têm essa concepção, que é o Eware, seu território sagrado, também chamado de “cidade dos imortais”.

Segundo Clastres (1978), os vários relatos históricos desde os primeiros contatos entre os colonizadores e os Guarani revelam que o seu pensamento e prática religiosa gira em torno da busca da “Terra sem males”, se constituindo como uma religião profética. Chamorro (2008) nos desafia a pensar que o fascínio que essa busca tem provocado sobre diversas pessoas que conhecem a cultura guarani pode estar relacionado com esse sonho ou utopia de um mundo melhorado, de alcançar a plenitude. Como diria Drummond “quem ama escutou o apelo da eternidade”.

³⁰ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá’i, no dia 19/06/2023.

Melià (1990) defende que a concepção guarani da “Terra sem males” pode ser uma inspiração para pensarmos o projeto, ou utopia, de uma sociedade mais solidária e humana. Segundo este autor, a estrutura religiosa guarani utiliza a sua mitologia para tornar o *caminhar* como sua experiência fundante e marcada pela dialética entre carência e plenitude. Para Chamorro (2008, p. 217):

Hoje, mais do que nunca, a busca da “Terra sem males” é uma necessidade bem real, não só dos indígenas, mas de toda a humanidade [...], tanto no sentido da busca de uma terra firme sob os pés, como no de uma projeção dessa esperança para o além (Chamorro, 2008, p. 217).

Convém destacar que a “Terra sem males” não é uma utopia inalcançável, que serve de alienação. Pelo contrário, ela é, ao mesmo tempo, a direção para a qual os Guarani projetam a sua caminhada individual e coletiva, que é reelaborada em cada celebração ritual, e também aquilo que define o seu presente e suas lutas, pois existe uma conexão intrínseca entre alcançar a “Terra sem males” e viver o *nhandereko*. Por esse motivo, a luta pela terra é tão importante para os Guarani, pois não é possível praticar o *nhandereko* sem a *tekoa porã*, isto é, o território no qual é possível colocar em prática o seu modo de viver.

A utopia guarani vai ao encontro do sentido definido por Felwine Sarr (2017), quando define que "a utopia é um espaço imaginário para desbloquear uma realidade bloqueada", ou Merijn Oudenampsen (2017), quando defende que "a utopia é uma lente crítica que nos serve para analisar o presente". Não se trata de um futuro idealizado e que não tem qualquer relação real com o presente. Além disso, a utopia guarani da “Terra sem males” é baseada numa outra forma de entender o tempo, que não se limita à linearidade de passado, presente e futuro. O futuro guarani é algo que já existiu no passado mítico e que se reatualiza no presente. Mais ainda, a possibilidade de os Guarani atingirem a “Terra sem males” em vida e se divinizarem, portanto, de serem mortais e imortais, revela uma lógica que recusa o princípio de contradição, tornando os extremos compatíveis ou compossíveis, que é mesma lógica do “terceiro incluído”³¹, base do pensamento complexo.

Segundo o *xamoi* Marcolino Marangaju, o *aguydje* é a perfeição, a completude, um estado de plenificação que pode fazer a pessoa conseguir chegar na “Terra sem males” com

³¹ A lógica do “terceiro incluído” aponta que uma coisa pode ser e não ser simultaneamente o seu oposto, criando uma terceira possibilidade não dicotômica (Max-Neef, 2004).

o seu próprio corpo, sem morrer. Segundo Clastres (1987, p. 89), o conceito guarani de *kandire* significa a possibilidade de alguém continuar vivo e ao mesmo tempo tornar-se imortal, sem passar pela morte e fazendo com que “os seus ossos permaneçam frescos”.

De acordo com o *xamoi* Marcolino Marangaju, hoje em dia, é muito difícil chegar na “Terra sem males” antes de morrer, pois os Guarani usam muita coisa do mundo ocidental e comem a sua comida, o que torna o seu corpo mais denso e pesado:

Antigamente os Guarani não comiam sal, açúcar, ou carne de porco. Só comiam carne de caça e peixe que pegavam. [...] Viviam só com essas comidas típicas, batata doce, mandioca assada, milho assado, farinha feita de milho torrado. Nada de comida dos *jurua* [brancos]. Por isso que quando algum pajé, ou mesmo que não fosse pajé, tinha vontade de chegar na “Terra sem males”, eles iam. Naquela época era mais fácil. Agora ninguém vai³².

Provavelmente, um dos fortes motivos pelos quais os Guarani já não realizam o *guatá porã* com o objetivo de buscar a “Terra sem males” em vida é, além da diminuição de práticas culturais e religiosas fundamentais nessa jornada, que o *xamoi* Marcolino aponta, a impossibilidade de realizarem as migrações ou peregrinações que faziam antigamente com esse objetivo. Como refere Clastres (1987), o nomadismo guarani em busca da “Terra sem males”, que se verificou até ao século XX, durou enquanto gozavam de liberdade territorial e independência política e econômica, pois vivam em territórios onde ainda desfrutavam de uma autonomia real, protegidos pela densa floresta tropical das regiões que habitavam e por onde circulavam em suas migrações.

Para os Guarani, assim como para muitos outros povos indígenas, é por meio das celebrações rituais que é possível reinaugurar a presença ativa e criadora das divindades e sentir a verdadeira alegria. As celebrações ou festas tradicionais se enquadram numa lógica que não divide o sagrado e o profano, pois a vivência do êxtase e da alegria são aquilo que permite o contato com o divino, experimentando aquilo que se vive na “Terra sem males”. Neste contexto cosmológico, podemos afirmar que nenhuma tarefa é mais importante do que a de celebrar a vida (Chamorro, 2008).

³² Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá’i, no dia 19/06/2023.

Do mesmo modo que a “Terra sem males” existe para os Guarani, também os Ticuna Magüta têm a sua terra sagrada, o Eware, que é um local por onde passa um igarapé com o seu nome e onde a mitologia conta que os povos foram pescados pelo herói mítico *Yoi*. O Eware e o igarapé com o seu nome estão localizados na terra indígena Eware I, na região do Alto Solimões, motivo pelo qual este território é especialmente valioso para os Ticuna Magüta. Nesse lugar existe uma “cidade encantada”, que não se pode ver, onde moram os encantados, ou imortais. É lá que fica a casa do *Yoi* e onde moram as personagens míticas ticuna e suas divindades. Esses heróis mitológicos são imortais (*ü'üne*) e são definidos em oposição aos mortais (*ynatü*) e aos “espíritos maus” (*ngo'o*). O Eware é protegido por animais e pelos espíritos dos ancestrais ticuna. Depois de morrerem, as pessoas vão para essa cidade encantada e se tornam imortais também. Porém, é possível ir lá em vida e voltar, da mesma forma que os Guarani acreditam ser possível chegar à “Terra sem males” sem passar pela morte (Matarezio Filho, 2015).

Para os Ticuna Magüta, os imortais não têm mais males no corpo, ao contrário dos mortais. A permanência, isto é, a imortalidade é o horizonte cultural no qual este povo se projeta e que dá sentido à sua busca e caminhada existencial. Os movimentos proféticos e messiânicos ticuna, por meio dos quais acreditam acontecer a encarnação do seu herói *Yoi*, têm sentido enquanto manifestação dos imortais nas suas vidas e parecem ter uma relação estreita com os movimentos proféticos e migratórios dos Guarani, enquanto formas de acesso ao Além (Matarezio Filho, 2015).

Os mortais e os imortais vivem, em termos de espaço, em territórios contíguos, cuja separação se dilui quando os mortais se reapropriam da imortalidade. O tema do retorno do mundo encantando, ou mundo dos imortais, é bastante recorrente nos mitos ticuna. Os imortais são seres dotados de uma superaudição, pois ouvem tudo. Na terra dos imortais, a temporalidade é diferente, pois o tempo passa muito rápido, especialmente as noites. O trabalho é bastante reduzido pois os imortais se alimentam de algo que não demanda uma produção árdua e consomem pequenas quantidades de comida, como fica claro nas práticas alimentares ascéticas dos candidatos a imortais (Matarezio Filho, 2015).

A partir de relatos recolhidos entre os Ticuna Magüta, Matarezio Filho (2015) descreve que na morada dos imortais, a mata é baixa, nunca cresce e nunca morre, pois é como uma criança, sempre pequena e nova. O pensamento dos imortais é como um

pensamento-ação, pois ao pensarem em algo isso já aparece, ou ao pensarem em alguma ação ela logo se realiza. Por esse motivo, nos mitos ticuna, *Yoi* sempre aparece advertindo o irmão *Ipi* sobre o mau uso das palavras, pois naquele tempo mítico, como na morada dos imortais, tudo o que se falava acontecia. Outra característica é a onisciência, pois existe uma consciência das coisas mesmo sem experimentá-las, por exemplo, sabendo o nome de alguém que nunca se tenha visto antes. A comunicação entre os pensamentos também é uma característica dos imortais, pois são capazes de ler o pensamento de outra pessoa.

É importante referir que, na relação entre os dois irmãos mitológicos ticuna, *Yoi* representa a importância de seguir as regras e os costumes da organização social e comunitária, enquanto *Ipi* representa a desordem, a bagunça, o descumprimento das regras. Estes personagens mitológicos lembram ao povo Ticuna Magüta a existência destes dois polos da existência humana, que representam as nossas ambivalências. Não se trata de uma visão maniqueísta do ser humano no qual um é “do bem” e outro “do mal”, pois apesar de cada um dos irmãos representar um desses polos, parece que essa foi apenas uma forma mais “didática” de falar sobre essas duas tendências da existência humana.

Além disso, o fato de *Ipi* representar sentimentos negativos como inveja, mentira, ganância, raiva, etc. ajuda o povo Ticuna Magüta a lembrar que esses sentimentos existem desde sempre e que não são algo fruto de uma culpa pessoal merecedora de castigo, ao contrário do que acontece na cultura judaico-cristã. *Ipi* não é “expulso do paraíso” por conta do seu “mau comportamento”, ou, usando como referência a mitologia ticuna, não perde a sua imortalidade.

Schaden (1974) descreve que os Guarani também não entendem as más ações como fruto de uma culpa pessoal. A existência “do mal” ou de sentimentos e comportamentos “maus” na cultura ticuna, e de outros povos indígenas como os Guarani, é algo entendido como parte da natureza, não apenas humana, mas até animal e vegetal, pois os espíritos das árvores e dos animais também têm sentimentos e ações vingativas. As ações humanas não têm como consequência sanções ou recompensas divinas. O que pode haver é infelicidade, mas no fim de tudo toda a gente se encontrará no Além. Assim, fazer o bem não é algo que é aprendido com base no medo de “cair no fogo do inferno”, mas sim como algo que é benéfico para a pessoa, pois vai lhe trazer consequências agradáveis em sua vida no mundo

visível e não visível. O “Céu” guarani não é uma recompensa, mas um ideal que se procura alcançar.

Aqui convém salientar que correntes progressistas dentro do cristianismo, como a teologia da libertação, vêm procurando combater esta visão, que é muito baseada no Deus punitivo do Antigo Testamento. O Deus misericordioso e amor absoluto do Novo Testamento, encarnado na figura de Jesus, pratica o amor incondicional, que é incompatível com a ideia de que a partir de suas ações em vida a pessoa é julgada após a morte, podendo ser agraciada com o céu ou condenada ao inferno. Para essas concepções progressistas, nem o inferno nem o céu existem apenas após a morte, pois o inferno é não amar e o céu é estar *com Deus*, experienciando o amor.

Em contraposição, as correntes cristãs mais conservadoras mantêm um grande apelo ao Deus punitivo. Por esse motivo, muitas igrejas evangélicas dão muita relevância aos textos do Antigo Testamento em sua teologia e seus cultos. Davi Kopenawa (2015j, p. 275, 278) descreve o contraste da teologia yanomami com essa teologia dos missionários evangélicos, que realizaram missões no seu território³³, com as seguintes palavras:

Não é ele [*Teosi*, o Deus dos brancos] que nos faz felizes. Suas palavras só conhecem ameaça e medo. [...] Como podem vocês pretender que seu *Teosi* quer nos proteger quando ele fica ameaçando nos jogar numa fogueira? [...] *Omama* [o demiurgo yanomami] sempre demonstrou amizade por nós, não importa o que façamos. [...] Ignoramos aquilo que a gente de *Teosi*, para nos assustar, chama a todo instante de pecado (Kopenawa, 2015j, p. 275, 278).

Chamorro (2008) afirma que os grupos falantes do guarani com quem trabalhou não entendem o mal como pecado ou culpa pessoal, mas como algo que faz parte do ser humano, segundo ela, semelhante aquilo a que os gregos designam de *hamartia*. Isso tem implicações profundas na aprendizagem socioemocional, na medida em que apazigua a

³³ As missões cristãs realizadas no território yanomami foram operadas pela organização evangélica americana New Tribes Mission e pelos missionários católicos do Instituto Missionário da Consolata. Estes últimos, mais ligados a movimentos progressistas dentro da Igreja Católica não realizaram trabalhos de evangelização no território yanomami, mas sim serviços sanitários e sociais. Desenvolveram campanhas na área da saúde, trabalhos antropológicos e de luta pela terra, especialmente o padre italiano Carlo Zacchini, que fundou junto com Cláudia Andujar e Bruce Albert a Comissão Pró-Yanomami (CCPY). Essa associação deu um apoio fundamental aos Yanomami na luta pelo reconhecimento legal do seu território e conquistas de outros direitos (Albert, 2015c).

tendência neurótica de se culpabilizar, que é diferente de se responsabilizar pelos seus atos. Isto porque, o erro, ou o pecado, pode ter a sua importância relativizada, entendida como algo que faz parte da experiência humana, na qual existe o feio (no sentido (est)ético), mas também o belo.

Segundo Clastres (1990), para os Guarani, a gestação de uma criança é uma das condições para se obter o *aguydje*, pois isso significa se dispor a receber uma parcela da substância divina. Nesse sentido, é apenas a partir do momento em que a pessoa tem filhos que poderá receber as Belas Palavras que provêm das divindades. Talvez aqui resida diferença principal entre o ascetismo judaico-cristão culpabilizador e o ascetismo que busca uma estética de existência, como fazem os gregos ou os povos indígenas. Nesta segunda concepção, existe a compreensão de que o ser humano é capaz de produzir o belo, na medida em que ele é também divino. É divino e humano ao mesmo tempo, ao contrário do asceta cristão que acredita que em si reside apenas a culpa e que a graça é sempre obra de Deus.

Vale recordar que na neurose o mais difícil é a pessoa reconhecer os seus erros, pois o seu ego é frágil e precisa defender-se. Portanto, numa teologia onde o ego reúne em si mesmo o belo e o feio, ele se torna fortalecido o suficiente para reconhecer que o feio faz parte da sua experiência e que, assim, ao ser assumido, pode também ser transformado. Essa autovalorização também faz com que a pessoa não deixe de fazer o feio por medo de não receber a sua recompensa ou por vergonha de ter de assumir a sua culpa, mas tenha o poder de decidir por si mesma o que ela quer fazer.

Para os Guarani, as regras do Belo Saber, cujo seguimento leva à plenificação, ao *aguydje*, não são algo para ser imposto. Na perspectiva de Clastres (1990), a religiosidade guarani não implica uma resignação, uma obediência ao poder superior das divindades e a espera da sua recompensa. Clastres (1990) defende que a religiosidade guarani não apregoa uma espera passiva de seres humanos sem liberdade, que mantêm com os deuses uma relação de pura piedade e misericórdia. Pelo contrário, ela se baseia na reivindicação de um direito: “devolvam-nos nossa verdadeira natureza de seres destinados à totalidade acabada do bem viver no coração eterno da morada divina” (Clastres, 1990, p. 57-58). No mesmo sentido, Chamorro (2008) aponta que os Guarani Mbyá reivindicam às divindades a restituição do dizer das Belas Palavras.

De acordo com Chamorro (2008), os Guaraní acreditam que em um tempo longínquo coabitavam com as divindades e que a palavra é aquilo que permite restituir essa comunicação, dando aos seres humanos a coragem de pedir a restituição dessa plenitude do bem viver guarani na morada divina. Ao contrário dos herdeiros da tradição judaico-cristã, que carregam a culpa original de Adão e Eva, responsáveis mitológicos por quebrarem a aliança com Deus ao terem aspirado a obter a sua ciência comendo o fruto da árvore do conhecimento, os Guaraní exigem que as divindades lhes restituam o saber perdido, que pode lhes ser restituído por meio da palavra.

Os Ticuna Magüta acreditam que a terra dos imortais não é um lugar inalcançável e com a devida paciência e os cuidados necessários pode-se chegar lá, mesmo sendo difícil. Ela não pertence apenas ao passado, pois não é exclusivamente um lugar onde os eventos míticos se passaram e que hoje não existe mais. Os Ticuna Magüta sabem a direção do Eware e têm algum parente que já esteve lá. Algumas pessoas tentaram chegar e não conseguiram, outras chegaram e voltaram contando como é, outras se encantaram e só conseguiram voltar com orações encomendadas a um pajé e outras ainda nunca mais foram vistas (Matarezio Filho, 2015).

Em geral, as pessoas contam que chegaram perto e escutaram os imortais, alguns viram o local e muitos objetos presentes na mitologia, como o caniço com o qual *Yoi* pescou o povo Ticuna Magüta, mas muito raramente alguém relata ter encontrado um imortal pessoalmente. Algumas pessoas me falaram que o seu avô esteve no Eware ou que elas próprias lá estiveram, afirmando que é necessário ter a mente limpa de pensamentos negativos para que a experiência seja boa, pois, como já vimos, aquilo que a pessoa pensa aparece, então se pensar numa cobra ou onça terá um encontro com algum desses animais. Além disso, é necessário fazer alguns preparativos, como tomar banho com uma erva específica, para se purificar antes de tentar alcançar o local.

O motivo que leva a pessoa a não conseguir chegar ao Eware é estar impuro, sendo que para os Ticuna Magüta a principal impureza é viver casado ou casada com alguém da mesma nação³⁴. Nesses casos a pessoa pode ser afastada por uma tempestade de cobras ou

³⁴ Os Ticuna Magüta se dividem em doze nações e os casamentos devem seguir a regra de não se casar com alguém da mesma nação ou de nações afins, por exemplo, quem é de uma nação de um animal com penas

de cabas³⁵. Para conseguir se imortalizar, além de não estar cometendo nenhum ato considerado grave para a cultura ticuna, ela deve passar pelo processo preparatório já referido, que além dos banhos passa também por uma alimentação restrita e específica, contendo, por exemplo, grãos de milho e larvas de coleóptera (buritizeiro), chamadas de *tematchi'i* ou *bo'o*, que são consideradas imortais, como outros insetos, pois trocam de pele e assim não envelhecem. A prática dessa preparação ascética parece estar em desuso entre os Ticuna, da mesma forma que está entre os Guarani. A dificuldade cada vez maior de alcançar a cidade dos encantados também se deve à diminuição de práticas culturais e rituais (Matarezio Filho, 2015).

A festa da moça nova, principal ritual ticuna, tem como um de seus principais objetivos a recuperação do estado perdido de imortalidade, que era apanágio de todas as pessoas no passado mítico. Os mitos ticuna narram histórias em que ao cantarem e dançarem as pessoas subiram para o céu dos imortais, o que parece revelar uma esperança de alcançar a imortalidade por meio de uma festa bem realizada. Do mesmo modo, os Guarani acreditam que para chegar à “Terra sem males” sem passar pela morte é necessário cantar e dançar até se ficar tão leve que seja possível atravessar o mar. Goulard (2012) observa que, para os Ticuna Magüta, o acesso à imortalidade é, antes de tudo, uma possibilidade coletiva, ao contrário, por exemplo, dos cristãos, cuja salvação acontece de forma individual. Isso certamente também pode ajudar a explicar a importância da coletividade para os Ticuna Magüta.

No entanto, é importante considerar que a conquista da imortalidade para o povo Ticuna Magüta não se dá apenas em referência ao mundo dos imortais. Ela se dá também em referência ao mundo visível que os Ticuna Magüta vivem no presente e no qual precisam lutar pela sua sobrevivência e continuidade enquanto povo. A festa da moça nova é o momento mais importante de fortalecimento cultural para os Ticuna Magüta, pois ela é a celebração da fertilidade das mulheres que dão continuidade ao povo e, ao mesmo tempo, o momento mais importante de atualização e aprendizado das suas crenças e costumes. Por tudo isso, os Ticuna Magüta entendem que realizar a festa da moça nova é garantir a

(Arara) não deve se casar com alguém que também é da nação Arara ou de uma nação de outro animal com penas;

³⁵ Nome popular dado às vespas, abelhas que atacam as pessoas em enxame com ferroadas, chamadas em yanomami de *kopena* e cujos espíritos deram o nome ao seu grande líder (Kopenawa, 2015).

eternidade ao seu povo. Isso demonstra também a importância política que a realização desta festa tem para o povo Magüta.

De acordo com Matarezio Filho (2015), o ritual da festa de moça nova é um momento propício para o encontro dos mortais com os imortais, o que destaca a característica festiva da imortalidade. A música e a dança não param durante a festa da moça nova, como alusão à imortalidade como uma festa interminável. Essa característica é ilustrada na história de *tchürüne*, o vovô festeiro hiperbólico, que de tanto fazer festas e tocar instrumentos tradicionais tem os seus pés achatados e as peles alongadas. Além disso, o som da cidade dos imortais é muitas vezes descrito pelos Ticuna Magüta como um som contínuo de instrumentos da festa da moça nova.

As palavras seguintes de Kopenawa (2015i, p. 268) também nos remetem para uma utopia yanomami de uma vida sem sofrimento e com festas intermináveis:

Nossos defuntos moram nas costas do céu, onde a floresta é bela e rica em caça. Suas casas lá são muitas e suas festas *reahu* [maiores festas intercomunitárias yanomami] nunca param. Vivem felizes, sem dores nem doenças (Kopenawa, 2015i, p. 268).

De destacar também a segurança emocional que estas concepções trazem, reduzindo a angústia relacionada à morte, que é inerente ao ser humano e fator de grande ansiedade para quem não tem uma cosmologia ou religião que ampare essa angústia. Podemos perceber isso muito claramente nas seguintes falas de Kopenawa (2015l, p. 352; 2015s, p. 496):

Estava apreensivo pelos meus, mas não tinha realmente medo. Senão, teria me escondido bem longe na floresta, para que ninguém pudesse me encontrar! Apenas pensava que, se viesse a morrer, viveria de novo como um fantasma nas costas do céu, sem mais tormento (Kopenawa, 2015l, p. 352).

Quando morrem os nossos, depois de chorarmos muito, nossa dor se torna menor assim que seus fantasmas chegam às costas do céu. Então, nosso pensamento recupera a calma e a força. Podemos novamente rir e brincar (Kopenawa, 2015s, p. 496).

De acordo com a mitologia de vários povos indígenas, depois de perderem a imortalidade do tempo mítico, esses povos passaram a apenas conseguirem tangenciar esse

estado por meio dos seus rituais. Essas cosmologias apontam que é o chamado das divindades e/ou dos imortais que cria nos mortais a vontade de se immortalizarem e de caminharem nessa direção, dando assim um sentido à sua existência. Os momentos das festas, celebrações e rituais são os mais privilegiados para este encontro pois acontece uma saída do tempo *kronos* e se vive o *kairós*, havendo a vivência de uma alegria intensa que remete para o tempo mítico e a utopia futura de uma vida totalmente plena, marcada pelo contato permanente com o divino e a ausência de qualquer tipo de sofrimento.

Segundo Chamorro (2008), o centro de qualquer religião é proporcionar ou antecipar de alguma forma, mesmo que simbólica ou limitada, o encontro com o divino e dar sentido ao universo e à vida, reintegrando todos os seres com a sua origem. De acordo com esta autora, a teologia hegemônica no ocidente substantivou a palavra e a transformou em conceitos abstratos e distante da vida, contribuindo para a sua alienação. Desse modo, ela se afastou da palavra enquanto substância criadora e que está no começo de tudo e reduziu a “palavra-falante” dos mitos ritualizados em mera “palavra-falada”. Tudo isso contribuiu para o recalçamento das dimensões mais profundas da realidade humana.

Segundo Moltmann (1993), o anticosmismo, que sustenta a ética agressiva da “modernidade”, deveria ser substituído pela ética da reconciliação. Essa mudança, seria a base para buscarmos um equilíbrio entre a satisfação das necessidades humanas e o respeito pela regeneração do meio ambiente, encontrando meios de cooperarmos para a sobrevivência comum e reconhecendo que a dignidade humana é apenas uma parte da dignidade de tudo o que existe. Desse modo, seria possível retomarmos a humildade que devemos ter perante o sagrado, nos devolvendo a sensatez que Beto Guedes canta em “Amor de índio”, quando diz que “tudo o que move é sagrado”.

Para tal, seria necessário aprendermos com os povos indígenas a nos reconectarmos com os processos vitais da natureza, começando por nos reconectarmos com a nossa própria natureza, o nosso corpo. Como praticam os povos indígenas, as celebrações do sagrado devem envolver uma participação ativa das pessoas, dinamizando a comunicação com todo o corpo, ao invés de negar e reprimir essa dimensão do ser humano. A partir das observações realizadas por Chamorro (2008) sobre as cerimônias guarani, podemos depreender que elas contam com uma participação bastante ativa das pessoas, inclusive das crianças, o que as conecta mais com aquilo que é vivido, ao contrário do que aconteceria se

permanecessem numa postura mais passiva, como acontece na maioria das cerimônias católicas, por exemplo.

A minha experiência na aldeia Guarani Araçá'i ou na aldeia multiétnica de Belém do Solimões vai ao encontro daquilo que Chamorro (2008) descreve. A própria música e os instrumentos musicais utilizados nas cerimônias tradicionais estimulam a participação ativa das pessoas, pois a música tocada utiliza instrumentos feitos de forma artesanal, com produtos da terra, e que são tocados por várias pessoas sem amplificação de som. Isso leva a que todas as pessoas participem na produção musical, seja tocando algum instrumento ou cantando. O fato de as pessoas produzirem música em grupo estimula a coletividade e a cooperação, pois quem toca, ou canta, vai desenvolvendo a capacidade de harmonizar o som que produz com o som produzido pelo coletivo. No caso de quem toca, isso acontece à medida em que a pessoa vai automatizando a aprendizagem motora da execução do instrumento e consegue se abstrair dos movimentos necessários para produzir o som e harmonizá-lo com o do coletivo. Nestas sociedades, a religião e a arte, cuja relação é entendida de forma imbricada, são percebidas como algo que deve ser vivido coletivamente, reforçando os vínculos sagrados com as divindades e as pessoas com quem se compartilham esses momentos.

Os Guarani cantam e dançam para estarem mais próximos de *Nhanderu*³⁶. O canto e a dança têm um papel central nos mitos, o que demonstra ainda mais a sua importância cosmológica. Para este povo, a experiência de contato com as divindades é realizada através do corpo, o qual vai se transformando por meio dos cantos e da dança, de pesado e agressivo, para alegre e saudável, provocando a sensação de estar num outro lugar ou estado, muito agradável, como se fosse um “paraíso”. De acordo com Matarezio Filho (2015), a música e a mitologia têm o poder de suprimir o tempo, no caso da música pelo fato de ter uma organização interna e um ritmo-tempo próprio. Assim, ao ouvir canções se entra num momento “à parte do tempo” no qual é possível sentir o sabor da eternidade, ou imortalidade.

³⁶ O *xamoi* Marcolino Marangaju salienta a diferença entre as danças e cantos sagrados, rituais e tradicionais, das danças e cantos que os Guarani também praticam da cultura ocidental, por exemplo, nos seus bailes, onde dançam forró e outras danças. A diferença é que os cantos e danças sagrados são feitos para proporcionar o encontro com *Nhanderu*. Os temas dos cantos e os simbolismos dos movimentos remetem para essa relação, ao contrário das músicas e danças dos bailes, que remetem, em sua maioria, para questões mais do cotidiano mundano.

Segundo o *xamoi* Marcolino Marangaju, da aldeia Araçá'i, o canto e as danças na casa de reza são importantes para:

Agradecer a Deus e para ficar com saúde. Às vezes a pessoa pode sentir alguma dor no corpo, na cabeça, aí vai na casa de reza, fala pro pajé como se sente e que quer dançar, cantar, e aí fazendo isso, a pessoa começa a suar. Na hora que para pode se sentir cansada, mas depois passa e logo fica bem, não vai sentir mais nada de dor³⁷.

Do mesmo modo, ele descreve como o uso do *petyngua* também tem uma função terapêutica:

Às vezes a pessoa vai pitando, pitando [fumar o *petyngua*] e logo vomita tudo. Depois de vomitar a pessoa fica fraquinha, mas depois que passa essa fraqueza já fica livre e não vai sentir mais nada [de incômodo]. Por isso a casa de reza é muito importante³⁸.

Neste mesmo sentido, num encontro com lideranças religiosas que tive a oportunidade de participar em Letícia (Colômbia),³⁹ uma liderança Witoto afirmou que “os espíritos também se desgastam e necessitam de alimento, que é o conselho dos mais velhos, os rituais, fumar o tabaco, usar a coca.”

Por sua vez, o líder Laércio Werá, da aldeia Araçá'i, aponta que:

A casa de reza é o que salva a vida do Guarani, pois quando a pessoa tá ruim, triste, mal consigo mesma, vai na casa de reza, conversa com o pajé e, só o fato de ir lá já permite que o seu espírito a oriente, a direcione para voltar a ficar alegre, leve. Infelizmente, quando as pessoas se desconectam dessa prática vão entristecendo de tal forma que podem chegar ao ponto de tirar a sua própria vida⁴⁰.

Menezes (2006) descreve que em seu trabalho de campo, Seu José Verá, liderança espiritual da aldeia Guarani *Nhumporã*, relatou para ela que, por vezes, acontecem coisas

³⁷ Entrevista realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju na aldeia Guarani Araçá'i, no dia 19/06/2023.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Particpei deste encontro em agosto de 2024, quando estava a realizar o trabalho de campo na região do Alto Solimões e da tríplice fronteira (Brasil, Peru, Colômbia). A cidade de Letícia e de Tabatinga (Brasil) são divididas pela fronteira Brasil-Colômbia.

⁴⁰ Entrevista realizada com a liderança Laércio Werá na aldeia Guarani Araçá'i, no dia 05/06/2023.

que fazem a alma da pessoa querer se afastar dela, o que faz a pessoa ficar em depressão, ficar longe de si mesma, podendo chegar a cometer suicídio, caso a alma queira ir para o mundo não vivo e não retornar. Para os Guarani esse estado sombrio é doença espiritual e a tristeza é a pessoas estar desconectada de si mesma, dividida em suas emoções.

O professor Sílvio Jeguaka, da aldeia Araçá'i, aponta que, para os Guarani, a doença é algo que tem a ver com problemas espirituais. Por esse motivo:

Tem pessoas que tomam remédio, mas não melhoram, pois necessitam que o *xamoi* veja o seu espírito e dê algum conselho. O espírito sente tudo, por exemplo, se os pais brigam, xingam ou batem, o espírito sente e o *xamoi* fala para os pais não fazerem isso, para conversarem. Quando isso não muda e acontece por muito tempo o espírito da criança vai perdendo a vontade de permanecer no seu corpo e a ela pode chegar a morrer, pois o seu espírito não quer ficar mais no mundo dos vivos⁴¹.

Segundo o líder Laércio Werá, quando a pessoa faz algo errado, o seu espírito pode não gostar e se afastar da pessoa. Aí a pessoa perde a sua proteção e fica mais vulnerável, mais exposta a ficar doente, triste, com raiva. Se isso se for agravando, a pessoa pode chegar a morrer.

Menezes (2006) defende que a função dos ritos é colocar as forças emotivas num plano mais transcendental, o que é vivido de forma coletiva e assim estimula a cooperação. Portanto, os ritos são ao mesmo tempo uma vivência pessoal e de autoconhecimento e coletiva e de reconhecimento de saberes comuns. Como aponta Carlos Brandão (1983) o rito recria o conhecido e renova a tradição, se tornando não apenas um saber *sobre* o sagrado, mas um saber socialmente *consagrado*.

Essa consagração se constitui pelo encontro *entre* os Guarani e *com Nhanderu*, pois é na celebração da “dança-canto-reza” que esse encontro acontece. É nesse movimento *consagrado* que se toca a eternidade, que se aterra e se eleva aos céus, que o espírito experimenta o estado divino da perfeita alegria. A dança, o canto e todas as formas de arte podem ser entendidas como criação divina, na medida em que a inspiração que a promove é da ordem do inominável, do misterioso, do inexplicável. A arte que premeia as práticas rituais é um canal de comunicação com o divino e o rito ensina e recria, afetivamente, a

⁴¹ Trecho de conversa informal realizada com o professor Sílvio Jeguaka e registrada no diário de campo, tendo-lhe sido posteriormente apresentada e discutida no dia 29/05/2023.

ordem das coisas, educando as pessoas sobre quem elas são e como devem ser umas com as outras. Como relata Menezes (2006, p. 249), em seu trabalho de campo, Seu José Verá, pajé da aldeia guarani *Nhumporã*, aconselhou-a a “não deixar de dançar, para descobrir o seu caminho”.

Menezes (2006) aponta a importância da palavra nas práticas rituais a partir dos relatos que escutou em sua experiência entre os Guarani, descrevendo que é possível atingir a “sensação de paraíso” mesmo sem dançar, apenas ouvindo a palavra que é falada ao som do tambor, do *mbaraka*, do violão e da rabeca e acompanhada pelo *petyngua* (cachimbo) e pelo fogo. Todos esses estímulos criam um ambiente que abaixa o tônus e as tensões musculares, propiciando um estado de consciência alterada e maior sensibilidade para receber e se deixar tocar pelas palavras que são ditas e que carregam uma mensagem sagrada.

Eliade (1998) define este estado como êxtase e nos lembra que a palavra “*xamã*” é um termo siberiano que significa “o grande mestre do êxtase”, pois é uma pessoa que tem o dom de entrar em comunicação direta com os espíritos e com o divino, curando as pessoas de seus males terrenos. Por sua vez, Toro (2002) identifica esse estado alterado de percepção como “cenestésico”, no qual o tônus se torna tão receptivo que a música penetra no organismo de tal forma que a pessoa se torna a dança. Toro (2002) refere ainda que esse estado nos remete para o estado original da vida, da nossa origem e de nossos primeiros movimentos, proporcionando aquilo que Lapiere e Aucouturier (1984) designam de regressão, estado fusional ou, simplesmente, fusão.

A diminuição do tônus ou das tensões musculares que acontece no estado de “êxtase”, “cinestésico”, “regressivo”, “fusional” ou de “transe” está relacionada com uma diminuição da vigília e ativação do sistema parassimpático, que produz alterações a nível sensorial, de percepção e consciência, ocorrendo uma mudança na percepção do tempo e do espaço e permitindo uma maior percepção das nuances tônico-afetivas, isto é, das expressões corporais das emoções, possibilitando maior conexão afetiva entre as pessoas. Isso faz com que, por exemplo, durante os rituais guarani, a emoção que uma pessoa sente, mesmo que não a demonstre chorando, pode tocar e fazer outras pessoas chorarem, criando uma comoção de grupo, ou uma fusão grupal. A vivência deste tipo de experiências vai gerando fortes vínculos afetivos entre as pessoas, criando aquilo que geralmente se chama

de “liga” ou “cola” nos grupos ou comunidades, que faz com que elas se mantenham unidas e não se desfaçam (Menezes, 2006).

Essa “liga”, ou “cola”, está relacionada com o estabelecimento de uma relação de confiança entre as pessoas do grupo e as suas lideranças espirituais, que conduzem esses momentos rituais. Menezes (2006) salienta que a crise de autoridade que aflige o nosso sistema educacional também está relacionada com a falta de relações pedagógicas entre os alunos e as alunas e professores e professoras que são referência de conduta, que são admirados e admiradas e em quem se deposita muita confiança. Naturalmente que a forma como os alunos e alunas vêem os seus professores e professoras diz muito de como a sociedade os vê, ao contrário dos professores e professoras indígenas, que são pessoas reconhecidamente de referência em suas comunidades. Para isso, os professores e professoras devem ter consciência da importância de encarnar em sua vida aquilo que ensinam, pois a aprendizagem se dá, essencialmente, por “contágio afetivo” (Menezes, 2006, p. 109).

A confiança que nas comunidades indígenas as pessoas depositam nos professores e professoras e nas suas lideranças espirituais tem muito a ver com a sua capacidade de cuidar e curar os outros, que se percebe na forma como cuidam de seus filhos e filhas, netos e netas, sobrinhos e sobrinhas, genros, noras e outras pessoas da comunidade. Essa admiração e respeito é o que garante a força necessária para o desempenho dos seus papéis no grupo. É a capacidade de sustentar e dar estrutura para a sua família que confere a essas pessoas poder e, conseqüentemente, responsabilidade de sustentar a própria comunidade. Não é à toa que são essas figuras que sofrem mais com a violência externa, sendo muitas vezes assassinadas por conflitos pela terra, como forma de desestabilizar as comunidades (Menezes, 2006).

Neste sentido, a capacidade de ensinar, de curar, ou de amar, que segundo João dos Santos (1983) são em sua essência idênticas, está ligada à capacidade de cuidar, de estabelecer relações de confiança, de se vincular e de aglomerar a comunidade para compartilhar vivências e experiências ricas em emoções e aprendizagens significativas. Nessas vivências é muito importante que cada pessoa tenha o seu papel bem estabelecido, para que consiga verdadeiramente se sentir parte do que está sendo vivido. Como aponta Menezes (2006), nos rituais guarani que acontecem diariamente ao fim da tarde na casa de

reza, cada pessoa sabe o que deve fazer, seja dançar, tocar algum instrumento, cantar, ajudar o pajé na cura, cuidar do fogo, ou simplesmente ficar junto fumando o *petyngua*, ou até dormindo.

Menezes (2006) aponta que a vivência da dança coletiva pode ser definida pelo termo guarani *nhanderete*, que significa “nosso corpo” ou “corpo de todos” e proporciona um sentimento de descentramento que induz as pessoas a se sentirem não apenas parte do grupo, mas parte da vida como um todo, tal como acontece, por exemplo, na prática das cirandas, danças circulares, etc. Isso estimula as pessoas a desenvolverem a consciência de que o mundo não está centrado em si mesmas e a se tornarem mais maduras e biocêntricas, diminuindo os ego-adulto-andro-antropocentrismos...

A vivência destas experiências rituais coletivas tem como consequência o desenvolvimento de estruturas sociais e psicológicas que geram uma coletividade pouco conflitiva. Isso acontece pois existe uma conexão maior entre as necessidades coletivas e individuais, na medida em que essas experiências nutrem ambas essas necessidades, que assim se retroalimentam, por meio da sinergia criada. Essa sinergia é fundamental em qualquer organismo, seja o corpo de uma pessoa individual ou de uma comunidade, e está intimamente ligada com a saúde desse mesmo organismo. Isto é, se os organismos das pessoas que compõem uma comunidade estão bem de saúde também a comunidade estará saudável e vice-versa (Menezes, 2006).

Como aponta Menezes (2006), a saúde é um princípio estruturante da educação guarani, que tem como base o desenvolvimento de relações harmoniosas e sinérgicas. Quando o *nhandereko*, isto é, o jeito de viver guarani, está enfraquecido numa comunidade, começam a surgir mais conflitos pois as pessoas ficam mais “pesadas”, menos sinérgicas, gerando um ciclo que se retroalimenta negativamente. Portanto, educar para estar saudável, equilibrado ou equilibrada e leve é o princípio básico e regulador da educação guarani (Menezes, 2006).

Lapierre e Aucouturier (1984) apontam que os ritos são sempre vividos ao nível do corpo, pois se constituem não apenas pelas palavras rituais, mas também pelos gestos rituais. Em cada cerimonial, aconteça ele em que contexto for, o corpo participa com suas posturas, gestos e tensões tônicas, intermediando as comunicações de tipo místico. Estes autores iniciaram uma forma de intervenção psicomotora, tanto com crianças quanto com

adultos, baseada na atividade motora espontânea, a partir da qual puderam observar determinados comportamentos de grupo. Os seus relatos dessas vivências em sessões de Psicomotricidade descrevem que os grupos (re)produzem, de forma espontânea, ritos, acompanhados de ritmos e de danças coletivas. Esses momentos se organizam sem o direcionamento de quem conduz as sessões e são vividos com muita intensidade, numa espécie de comunhão coletiva, tendo uma grande importância na estruturação profunda do grupo e na formação de um vínculo coletivo.

Nas sessões de Psicomotricidade, a música desempenha um papel fundamental, pois a produção musical coletiva de ritmos e/ou vocalizações gera uma comunhão que Lapierre e Aucouturier (1984) designam de “fusionalidade”. Essa produção torna-se espontaneamente rítmica, até mesmo com crianças muito novas. Os autores relatam que até com crianças de 14 a 18 meses observaram ritmos coletivos se estabelecerem sem incitação dos adultos que conduziam as sessões. Segundo eles, essas produções coletivas são fruto de “pulsões rítmicas”, isto é, de origem biológica, como o bater do coração, e que são, também “pulsões corporais”, pois os gestos que produzem o som são idênticos na maioria das pessoas.

A produção desses ritmos espontâneos cria o que Lapierre e Aucouturier (1984) chamam de “acordo tônico” nas pessoas que participam deles, isto é, uma comunhão emocional que é fruto de uma comunhão corporal. Essa comunhão acontece quando existe uma fusão na produção dos ritmos, atingindo uma forte simultaneidade e reciprocidade, e pode envolver a transposição do ritmo sonoro em ritmo gestual, por meio da dança. Tudo isso provoca uma profunda emoção coletiva que mobiliza memórias arcaicas.

Durante a gestação, a partir da formação do sistema nervoso, o feto registra sensações de tipo fusional, pois ele se encontra envolvido pelo líquido amniótico, que está na mesma temperatura do seu corpo. A textura do meio líquido e placentário no qual o feto se encontra constitui um meio invariante que o envolve de forma total e global, sem discontinuidades, o que provoca a vivência de uma plenitude fusional. O nascimento arranca o bebê desse estado de plenitude fusional, criando uma sensação de perda dessa completude, pois ele sofre com a sua prematuridade orgânica no meio extrauterino. O bebê apenas encontra uma *certa* plenitude fusional quando está em contato com o corpo de quem

lhe presta cuidados, o que não acontece de forma permanente, gerando a sensação de perda e sofrimento nos momentos de ausência.

Segundo Lapierre e Aucouturier (1984), essa falta no corpo se constitui psiquicamente como o fantasma original, de origem psicofisiológica, que está ligado ao desejo inconsciente de retorno ao estado de plenitude fusional pré-natal, que se assemelha aos mitos do “paraíso perdido” cristão, ou da “Terra sem males” guarani. De acordo com Lapierre e Aucouturier (1984), esse “fantasma de fusionalidade” fica inscrito no nível do nosso imaginário inconsciente e age no decorrer da nossa vida, nos impulsionando a tentar preencher essa falta inicial, que é uma “falta do ser”.

Essa falta é “não apenas uma falta no corpo, mas também uma falta do corpo do outro” (Lapierre e Aucouturier, 1984, p. 14), ou seja, é uma falta no corpo, do corpo do outro. Essa falta gera uma procura do outro, que vai tomando formas cada vez mais simbólicas ao longo da vida. De acordo com Lapierre e Aucouturier (1984), esta falta está na origem de um outro fantasma, que é o da fusão com o universo e que marca o desejo de transcendência. Esse fantasma gera a procura de sensações que podem ser obtidas no contato com elementos da natureza, como o vento, a chuva, o sol, a água do rio ou do mar, ou a terra, pela prática de atividades meditativas, místicas ou religiosas. É também neste sentido que, como foi dito anteriormente, quem vive em meios com mais natureza viva vive naturalmente mais conectado consigo mesmo, com o cosmos e com as suas raízes.

Na perspectiva de Lapierre e Aucouturier (1984), a desintegração atual das sociedades ocidentais, e sua consequente policrise global, está relacionada ao recalçamento da dimensão mística, ou transcendental, do ser humano. Isso não significa um apagamento, mas o exacerbar da dimensão racional. De acordo com estes autores, muitos dos desejos que marcam a sociedade de consumo têm a função de compensar pelo *ter* a falta do *ser*. O desejo de ter oculta o desejo do ser, que é muito mais profundo e difícil de satisfazer na sociedade de consumo, que recalca a importância da dimensão relacional e transcendente do ser humano.

Por esse motivo, é urgente desenvolvermos a consciência de que, quanto mais o desejo fusional é satisfeito, menos necessitamos de consumir, e, ao inverso, quanto menos esse desejo fundamental é satisfeito, mais procuramos compensações materiais. A sociedade de consumo tem uma relação direta com a desumanização das relações sociais e

o capitalismo se sustenta nessa base, que é um sistema de valores centrado no ter (não apenas no sentido material, mas no sentido intelectual, cultural, etc.) (Lapierre e Aucouturier, 1984).

Na perspectiva de Menezes (2006, p. 95), “o rito é a ação corporal que transporta o ser humano para o mais elevado da sua existência”, pois desperta no ser humano o que há de melhor, educando por meio do corpo e das emoções, que são vividas individualmente num espaço coletivo. Os movimentos ritualísticos de dança, canto e outras formas de produção musical são atos pessoais dentro de um corpo social, mobilizando as emoções de cada pessoa e coletivas, produzindo registros afetivo-corporais e memórias. Neste sentido, os rituais são o cumprimento dos mitos, ou seja, são a vivência, no presente, dos ideais do passado e do futuro. Portanto, os ritos dão vida aos mitos e os transformam em vivências pessoais e coletivas, gerando autoconhecimento e reconhecimento do saber e dos valores comuns.

2.14 A palavra como elemento pedagógico de base

Segundo Hampaté Bâ (1982), na tradição dos Bambara, que é uma das grandes escolas da região do Mande (atual Mali), a palavra é entendida como uma força fundamental que emana do próprio Ser Supremo, criador de todas as coisas. Ela é considerada o próprio instrumento da criação pois aquilo que o Ser Supremo diz, é. Neste mesmo sentido, os Guarani entendem a palavra numa linha semelhante ao termo *ruah* ou *pneuma* da tradição judaico-cristã, ou seja, é o próprio tecido do divino, a energia vital que origina e reside em todos os seres e que em outras culturas é chamada de *chi*, *ki*, *prana*, *axé*, ou *libido*, no caso da Psicanálise (Chamorro, 2008). De tal forma que a palavra guarani *nhe'e* significa palavra e alma e quando a pessoa recebe o seu nome se identifica a sua “palavra-alma”. Os Guarani entendem que não *têm* um nome, mas que *são* o seu nome, que é a sua parte divina e cujas qualidades dependem da divindade com quem têm uma relação filial.

Na teologia cristã, o Evangelho de João sintetiza que (João 1:1-4): “No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Tudo foi feito por ele; e nada do que tem sido feito, foi feito sem ele. Nele estava a vida, e a vida era a luz dos seres humanos.”. Do mesmo modo, como já vimos, a cosmologia guarani se baseia, essencialmente, nas “Belas Palavras” que emanam de suas divindades e a sua mitologia descreve que:

Nhamandu, o Pai Verdadeiro, o Primeiro, concebeu o fundamento da linguagem a partir de uma parcela de sua divindade. Depois: tendo concebido o fundamento da linguagem humana, a partir do saber contido na sua própria divindade e em virtude do seu saber criador, concebeu – na sua solidão – o fundamento de um único cântico sacro, antes que existisse a terra, em meio às trevas originais, antes que existisse o conhecimento das coisas” (Clastres, 1978, p. 87).

As “Belas Palavras” guarani, por advirem do mundo divino, têm esse caráter originário, primordial. Como diz Clastres (1978, p. 114), elas suprimem as distâncias que o discurso, habitualmente estabelece, pois elas são a forma de relação privilegiada entre as divindades e os seres humanos, é aquilo que os (re)liga, no mesmo sentido da etimologia da palavra religião (*religare*). Neste contexto, podemos dizer que as Belas Palavras guarani estão mais próximas do significado arcaico da palavra comunicação, que vem do latim *communicare* (colocar em comum) e que, até o século XVI, tinha o sentido de comunhão, do que do significado mais atual, que como diz Clastres (1978) estabelece distâncias, pois pressupõe a existência de, pelo menos, dois interlocutores (Lapierre, 2010).

Portanto, as Belas Palavras guarani, assim como a palavra é entendida de forma geral nas sociedades orais, nos remetem para uma função que está mais relacionada com o seu sentido literal, direto, do que com o sentido simbólico. É por isso que a palavra nestas sociedades é entendida no seu sentido mágico, pois é compreendida mais no seu poder de ligar, de fazer, do que de intermediar. Assim, é mais fácil de compreender a ideia de que quando se pensa ou se invoca algo a nossa alma se encontra com aquilo que pensamos ou evocamos.

Nesta perspectiva, também se percebe o poder do pensamento sobre a nossa realidade, nomeadamente quando intencionamos algo, quando fazemos alguma oração, ou quando buscamos reprogramar os nossos pensamentos, reforçando os positivos e excluindo

os negativos. Kopenawa (2015m, p. 377) demonstra a consciência que os Yanomami têm do poder das palavras e dos pensamentos ao referir que durante os diálogos intercomunitários que acontecem nas grandes festas intercomunitárias *reahu*, que servem, entre outras coisas, para resolver conflitos, é costume que:

Se um visitante contar, irritado, as palavras ruins sobre os seus que boatos atribuem a seus anfitriões, será alertado [pelos seus anfitriões]: “Esqueça essas palavras tortas! Continuemos amigos! Minhas reais palavras são belas! Não dê ouvidos àquelas que essa gente de longe tornou outras!” (Kopenawa, 2015m, p. 377).

Kopenawa (2015m, p. 378) explica que esses diálogos cerimoniais e discursos formais são constituídos de pensamentos mais profundos que as falas informais cotidianas:

São o âmago de nossa fala. Quando dizemos as coisas só com a boca, durante o dia, não nos entendemos de fato. Escutamos o som das palavras que nos são dirigidas, mas as esquecemos com facilidade. Durante a noite, ao contrário, as palavras ditas em *wayamuu* ou em *yãimuu* vão se acumulando e penetram no fundo de nosso pensamento. Revelam-se com toda a clareza e podem ser efetivamente ouvidas (Kopenawa, 2015m, p. 378).

A força mágica do pensamento, isto é, a capacidade da linguagem verbal ou da palavra de fazer mal ou de curar é muito conhecida pelos povos ou sociedades orais e também pelas pessoas religiosas, que acreditam no poder da fé. A própria ciência reconhece essa força e dá-lhe o nome de “efeito placebo”. É importante reconhecermos essa força, entendendo o valor positivo que ela pode ter em nossas vidas. Planos, projetos, objetivos, sonhos, intenções, tudo isso tem muita força em nossa vida, pois é aquilo que direciona a nossa ação. Pensamentos negativos ou positivos provocam sentimentos e emoções positivas ou negativas, ações positivas ou negativas e novos pensamentos positivos ou negativos, em verdadeiros círculos viciosos, ou padrões, dos quais não conseguimos sair se não tomamos consciência deles.

De acordo com Hampâté Bâ (1982), nas sociedades orais a fala é entendida de uma forma muito mais ampla que na sociedade ocidental. Ela se refere à exteriorização, ou materialização, das vibrações das forças, portanto, qualquer manifestação de uma força é considerada como sua fala. Por esse motivo, tudo no universo fala, pois tudo é fala que

ganhou corpo e forma. Porém, nem todas as linguagens são facilmente conhecidas e exigem diferentes processos de aprendizagem. Neste sentido, a fala é reconhecida não apenas pelo seu poder criador, mas de conservação e destruição, motivo pelo qual é considerada o grande agente ativo da magia.

De uma maneira geral, as sociedades indígenas entendem que o universo visível é a concretização ou o envoltório de um universo invisível e vivo. Nesse universo invisível, constituído por forças em constante movimento, tudo está interligado. Por isso, o comportamento do ser humano, tanto em relação a si quanto em relação ao mundo que o cerca, deve ser acompanhado de rituais que variam de acordo com cada etnia (Hampâté Bâ, 1982).

Do mesmo modo, qualquer ato realizado que cause algum dano em outros seres deve ser acompanhado de um ritual que preserve o equilíbrio sagrado, pois, como tudo está interligado, qualquer ação faz vibrar forças que desencadeiam consequências. O não cumprimento desses rituais gera perturbação no equilíbrio dessas forças ocultas, que se manifesta de diversas formas. Além disso, ninguém se aproxima de forma imprudente das forças sagradas da Mãe-Terra e dos poderes da mata, o que exige, também, o cumprimento de certos rituais (Hampâté Bâ, 1982).

A magia consiste na manipulação das forças ocultas, de modo a reestabelecer o equilíbrio e a harmonia. A arte de manejar a fala é uma forma de magia. Portanto, a prática da magia “boa”, na qual a fala tem um papel preponderante, tem como função purificar o ser humano ou outros seres, reequilibrando as forças em questão. Nas canções rituais, a fala materializa a cadência e cria movimentos que geram forças e agem sobre o mundo não visível. Em todo caso, seja numa prática ritualística ou não, a fala tem efeito direto na conservação ou na ruptura da harmonia nos seres humanos e no mundo que os rodeia (Hampâté Bâ, 1982).

Para Krenak (2020e), os povos originários só conseguem manter a sua forma de vida pela memória que têm de quem são e de onde vêm. Essa forma de vida está baseada num continuo de memória que recebem dos seus antepassados. Nesse sentido, a memória permite criar uma narrativa sobre o mundo, que empodera as pessoas que a compartilham a enfrentarem as dificuldades e as forças hegemônicas opressoras. Portanto, a memória se constitui como uma consciência crítica, na medida em que dificulta o processo de

manipulação/alienação ideológica. Os povos e comunidades que não têm e não produzem uma memória comum ficam muito mais reféns das manipulações externas.

Na sociedade ocidental também sabemos da importância da palavra e da contação de histórias. Porém, esse saber se encontra reprimido e não é tão valorizado socialmente, a não ser que seja revestido por uma linguagem “moderna”, tal como a literatura ou os meios de comunicação mais contemporâneos como cinema ou televisão. O fascínio das crianças pelos contos de fadas é o mesmo que o dos adultos pela literatura, pelo cinema ou pelas telenovelas, pois contar histórias é falar sobre a vida, que existe nos outros e em nós. Do mesmo modo, nas interações sociais informais, sabemos que a habilidade de contar histórias é algo muito valorizado e que torna a pessoa mais sociável.

Quanto mais próxima da nossa realidade for a história, mais nos sentimos identificados com ela. Tomar consciência disso talvez nos ajude a ressignificar a importância de ouvirmos as histórias que os nossos avós, as pessoas mais velhas, as crianças e o próprio mundo têm para nos contar. Os povos tradicionais não perderam a consciência do quanto é prazeroso para o ser humano conversar, “prosear”, simplesmente *estar* com o outro. Esse *estar*, para os povos indígenas, implica viver no tempo presente, estar atento a si mesmo e ao mundo, vivendo com prazer, com ludicidade. Essa ludicidade, como já vimos, pode e deve ser vivida também pelos adultos, seja conversando, brincando, dançando, cantando, enfim... vivendo.

A minha experiência na aldeia multiétnica de Belém do Solimões reforçou a noção da importância da utilização dos *mídia* como formas de comunicação alternativas à *mídia* hegemônica, pela experiência de trabalhar na rádio Eware, responsável pela comunicação entre as mais de 80 comunidades indígenas do território, e da utilização de outras formas de comunicação comunitária, como os megafones de bairro. Sabemos como a rádio tem, historicamente, um papel muito importante no movimento indígena brasileiro e a importância de apoiar movimentos como a luta das rádios “livres”, consideradas pela legislação como clandestinas, e das rádios comunitárias. Essa luta passa pela defesa de enquadramentos legais mais favoráveis, nomeadamente, permitindo a utilização de transmissores de maior alcance, que cubram territórios grandes, como no caso das terras indígenas, e também menos burocracia para a aquisição das licenças de funcionamento.

Em minhas experiências de trabalho de campo na aldeia multiétnica de Belém do Solimões ou na aldeia Guarani Araçá'i foi muito nítida a importância da oralidade e a capacidade que a maioria das pessoas têm de fazer longos discursos sem perder a atenção das plateias, demonstrando eloquência no uso da fala, algo que é muito valorizado socialmente. Como descreve Freire (2017), a linguagem corporal nas sociedades orais é muito expressiva, pois as pessoas falam com o corpo inteiro, gesticulando e dramatizando aquilo que narram e, além disso, utilizam uma diversidade de tonalidades de voz muito grande, que não apenas facilita a expressão daquilo que está sendo dito, se percebendo melhor a emoção que está associada ao conteúdo verbalizado, mas também ajuda a prender a atenção de quem ouve, pois se sente mais envolvido na narração.

Na escola da aldeia Guarani Araçá'i pude observar que a metodologia de ensino dos professores e das professoras, especialmente dos professores e das professoras indígenas, em sala de aula é muito baseada na oralidade. Eles e elas pouco escrevem no quadro e, essencialmente, conversam com os seus alunos sobre os conteúdos letivos. Mesmo com os alunos do primeiro e segundo ano é assim que procedem, entabulando conversas nas quais as crianças participam de forma atenta e organizada, ouvindo, respondendo, perguntando e falando quando desejam. Os diálogos fluem de maneira tranquila e as crianças, sem precisarem levantar a mão e pedir permissão para falar, sabem o momento “certo” de se colocarem, da mesma forma que o professor ou professora também sabem quando devem falar e quando devem ouvir, de maneira que não se atropelam uns aos outros, nem as crianças entre si.

Kopenawa (2015m, p. 381) explica que, para os Yanomami, a capacidade oratória é algo que vai se desenvolvendo ao longo do tempo com a prática. Porém, ela é algo que depende de questões espirituais, do mesmo modo que os cristãos a relacionam com o Espírito Santo:

Para ser capaz de proferir discursos em *hereamuu* com firmeza, é preciso conseguir a imagem do gavião *kãokãoma*, que tem uma voz potente. Chamamo-la *Kãomari*. É ela que dá vigor às palavras de nossas exortações. Desce em nós por conta própria, não é preciso ser xamã. Então deixamos que se instale em nosso peito, onde permanece invisível. Ela indica à nossa garganta como falar bem. Faz surgir nela as palavras, umas depois das outras, sem que se misturem ou percam sua força. Permite-nos estender em todas as direções as palavras de um pensamento

ágil. Com ela, nossa língua fica firme, não falha e não fica ressecada (Kopenawa, 2015m, p. 381).

Nesses discursos, que servem muitas vezes para aconselhar as pessoas mais novas, as pessoas mais velhas utilizam uma comunicação positiva, estimulando sem criticar nem julgar, falando do que sentem e ressaltando a importância para a comunidade daquilo que estão aconselhando. Em outros momentos, esses discursos servem apenas para passar conhecimentos, discorrendo com sabedoria sobre algum tema importante. Em contraposição aos discursos yanomami, Kopenawa (2015m; 2015p) descreve os discursos políticos do mundo ocidental:

Viajei muito entre eles [os brancos] para defender a floresta e aprendi a conhecer um pouco o que eles chamam de política. Isso me fez ficar mais desconfiado! Essa política não passa de falas emaranhadas. São só as palavras retorcidas daqueles que querem nossa morte para se apossar de nossas terras (Kopenawa, 2015m, p. 390).

Os antigos brancos desenharam o que chamam de suas leis em peles de papel [“peles de árvores derrubadas”], mas para eles parece que não passam de mentiras! Na verdade, eles só escutam as palavras da mercadoria! [...] Para nós, a política é outra coisa. São as palavras de *Omama* e dos *xapiri* que ele nos deixou. São as palavras que escutamos no tempo dos sonhos e que preferimos, pois são nossas mesmo. [...] Não temos leis desenhadas em peles de papel [...]. Em compensação, possuímos a imagem de *Omama* e a de seu filho, o primeiro xamã. Elas são nossa lei e governo (Kopenawa, 2015p, p. 435).

E assim, com a força pedagógica das palavras de Davi Kopenawa, termino esta seção e este capítulo, avançando para as considerações finais nas quais farei uma síntese daquilo que foi apresentado até aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nas pessoas e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar.

(Freire, 2018, p. 107)

A partir das observações realizadas na pesquisa de campo e da interpretação desses dados, realizada em conjunto com as pessoas que fazem parte dos contextos nos quais decorreu a investigação e com o suporte dos dados da bibliografia pesquisada, apresento aqui um resumo das conclusões obtidas sobre o objeto de estudo deste trabalho. Trata-se de uma síntese, pois os elementos que serão apresentados em seguida já foram explanados de forma mais extensa anteriormente.

Como foi anunciado na introdução, este trabalho consistiu num encontro com comunidades que pertencem a diferentes povos indígenas, a partir do qual foi possível realizar uma reflexão sobre os fundamentos de uma educação pelo e para o Bem Viver, inspirada e fundamentada nas ideias e práticas educacionais desses povos. Nesta última parte do texto encontram-se sintetizados os princípios e estratégias que considero fundamentais de uma educação pelo e para o Bem Viver. Em seguida, apresento esses princípios e estratégias educacionais em forma de tópicos, realçando os seus elementos mais importantes:

- **Viver, promover e defender a busca de uma vida em harmonia conosco próprios, com as pessoas que fazem parte da nossa comunidade educativa e com tudo o que está ao nosso redor**, sendo essa harmonia baseada num **estilo de vida marcado pela unidade na diversidade, se traduzindo em coletividade, cooperação, reciprocidade, relacionalidade, complementariedade, solidariedade, fraternidade, igualdade (justiça social), liberdade e democracia** (sendo o mais direta possível nas questões que mais afetam as pessoas e mais representativa nas questões que menos as afetam); neste âmbito é importante **viver a coletividade de uma forma em que se promova a individualidade, mas não o individualismo**, pois cada pessoa deve se sentir parte de um coletivo e existir um pertencimento, portanto, um compartilhamento de ideias, de formas de viver, que se

constrói através da **prática do diálogo dialógico**, baseado numa comunicação não violenta (fundamental para aprofundarmos as relações afetivas que estabelecemos uns com os outros), valorizando a importância da palavra na conservação ou na ruptura da harmonia entre os seres humanos e entre eles e o mundo que os rodeia; na prática do “diálogo dialógico” não pode deixar de haver **respeito pela diversidade** e divergências, que são naturais e saudáveis, mas principalmente deve **existir comunhão e comunidade** (composta pelas diversas individualidades que a compõem), não sendo a produtividade aquilo que define o valor das pessoas e o peso de suas opiniões; nesse sentido, deve se estimular relações de respeito, admiração e cuidado com as pessoas mais velhas da família e da comunidade e não de desprezo e descarte, assim como também com as pessoas com deficiência ou qualquer outro tipo de diferença; a relação com a diferença deve ser vivida como uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, diminuindo o nosso auto centramento;

- **Viver, promover e defender a decolonialidade, a territorialidade, a autodeterminação e autogestão dos povos e comunidades e as suas identidades culturais**; neste ponto está implícita a importância da **promoção da autonomia das comunidades a nível econômico – produção alimentar, energética, etc. -, habitacional, político, educacional, cultural, etc.**); a autonomia habitacional, isto é, poder e saber construir a sua própria casa e a autonomia na obtenção de água, alimentação e vestuário, portanto, a capacidade das comunidades obterem e garantirem o suprimento de todas as suas necessidades básicas estimula o empoderamento coletivo e individual; quando as pessoas e as comunidades conseguem garantir a sua própria sobrevivência e não dependem de terceiros, sentem muita autoconfiança para enfrentar os outros desafios da vida; ter de lidar de forma abrupta com esse grande desafio da autossustentabilidade torna a adolescência e a entrada na vida adulta períodos muito ansiogênicos na sociedade ocidental; viver em uma comunidade que é capaz de satisfazer direta e plenamente as suas necessidades básicas proporciona a sensação de plenitude do bem viver que era vivida nos tempos primordiais relatados nos mitos e nas utopias de uma “Terra sem males”;

- **Viver, promover e defender estilos de vida que se baseiam na ética da suficiência, na cooperação, nos valores de uso e troca e na coletividade** (a nível das atividades econômicas, da propriedade da terra, etc.), em alternativa ao princípio de

acumulação, contrapondo o desenvolvimento ocidental capitalista, mercantilista, tecno-industrialista, cientificista, produtivista, racista, machista, adultocentrista, antropocentrista, individualista, consumista, materialista e utilitarista, **lutando por uma contra cultura alinhada com as perspectivas do ecologismo, ecofeminismo, ecossocialismo e ecoanarquismo, decrescimento, cooperativismo e economia solidária, economia da dádiva e economia da abundância**; isso implica a definição de objetivos de vida que tenham como prioridade e critérios de definição princípios não materiais e coletivos e não questões materiais e pessoais como acumulação material, carreira, poder, *status*, etc., participando com e fortalecendo os povos, comunidades e grupos sociais que praticam estilos de vida alinhados com estas perspectivas e que se constituem como inspirações para um outro mundo possível; neste âmbito, devemos promover a divulgação positiva destas outras formas de vida da maneira mais ampla possível, favorecer as redes de diálogo e cooperação que existem entre elas e colaborar na criação de novas, e também favorecer o desenvolvimento e a criação de novas instituições que as apoiam, tanto a nível local, regional, nacional e global;

- **Ter consciência do papel que a mídia hegemônica**, assim como a escola, **tem no sentido de promover o estilo de vida capitalista**, no caso dos mídia hegemônicos com a especificidade de utilizarem a dimensão performática para mostrarem modelos de vida que influenciam as crianças e os jovens, naturalizando a violência e tudo aquilo que relacionamos no ponto anterior com o “desenvolvimento”; nesse âmbito da dimensão performática, os mídia utilizam um recurso pedagógico ancestral e que mais à frente iremos destacar, que é a contação de histórias para promoverem os modelos que querem estimular, portanto, é importante a **organização de mídias alternativos aos hegemônicos**, produzindo conteúdos que estimulem os estilos de vida que descritos no ponto anterior;

- **Viver, promover e defender a didática fundamental** (Candau, 2013), que contempla não apenas as questões técnicas, mas também humanas e sócio-políticas; a aprendizagem da técnica, ou tecnológica, deve ser vista como meio para o desenvolvimento das questões humanas e sócio-políticas e não como fim, como no caso da didática instrumental; **a educação integral**, isto é, que não valoriza mais a dimensão intelectual do que as outras, como faz a educação ocidental hegemônica, nem desvaloriza nenhuma dimensão do ser humano, inclusivamente a dimensão da espiritualidade, cuja valorização é

percebida nas diversas culturas não ocidentais e/ou que ainda não sofreram o processo de ocidentalização e conseqüente perda de suas identidades culturais particulares, assumindo os valores da cultura hegemônica materialista e racionalista/cientificista (ao contrário do conceito hegemônico de educação integral (Centro de Referências em Educação Integral, 2024), que não contempla a espiritualidade como dimensão do ser humano); **a educação libertadora e crítica** (Freire, 1997; Freire, 2017; Freire, 2018), que pressupõe uma educação realizada a favor dos interesses das pessoas, do povo e das comunidades e não do Capital, e que promova comunidades e sociedades mais igualitárias; essa busca da igualdade deve acontecer em todos os domínios da vida, de modo a que todas as pessoas tenham oportunidade de satisfazer as suas necessidades de forma plena, atingindo uma vida digna, isto é, tendo as suas necessidades materiais (comida, roupa, abrigo e saúde física) satisfeitas com qualidade, mas também as suas necessidades não materiais (saúde emocional/autoestima elevada; relações interpessoais e comunitárias satisfatórias; trabalho realizado numa lógica não produtivista, mercadológica e exploratória; vida com sentido existencial atingido por meio de práticas religiosas, espiritualistas e artística); a educação crítica deve estimular que em cada comunidade todas as pessoas se sintam líderes e que as lideranças que ocupam determinados cargos específicos sintam o seu papel como de serviço à comunidade e não como oportunidade para a obtenção de privilégios; neste contexto, é importante que as pessoas sejam estimuladas a exigirem o cumprimento desse dever de serviço popular a essas lideranças, sejam elas comunitárias ou de âmbitos maiores; **a educação com *ethos* desescolarizado** (Illich, 2019; Tassinari, 2012; Tassinari, 2015), entendendo que a escola não é o único nem tem de ser considerado o principal meio de ensino e aprendizagem, nem o conhecimento científico o único ou principal saber; **a pedagogia decolonial e a interculturalidade crítica** (Candau, 2009 e 2020; Freire, 2017; Gomes, 2007; Walsh, 2009), defendendo a horizontalidade epistêmica e o diálogo de saberes entre o conhecimento local, étnico e nativo e o conhecimento escolar, universal e científico e entre a educação escolar e a não escolar (sem hegemonia dos primeiros sobre os segundos);

- **Valorização da racionalidade poética** (Bazzo, 2019) e **de uma visão holística do ser humano, alinhada com o pensamento complexo, inter e transdisciplinar** (Morin,

2000), que entende as relações intrínsecas entre as várias áreas da vida, em contraposição ao cientificismo, ao positivismo e à racionalidade instrumental;

- **Valorização do saber de experiência** (Bondía, 2002), entendido como saber necessariamente crítico e libertador, pois se relaciona com a vida e a forma que encontramos de viver melhor, ludibriando os mecanismos de alienação; neste contexto, é fundamental **valorizar as pessoas mais velhas de cada comunidade, cuja experiência de vida acumulada é fonte de sabedoria que deve ser respeitada**, ao contrário da sociedade capitalista, que desvaloriza as pessoas mais velhas por não serem mais parte do tecido produtivo da sociedade e assim dificultam o “desenvolvimento” e o “progresso” da sociedade; a valorização do saber de experiência implica o reconhecimento que a educação acontece o tempo todo, não apenas na escola ou em situações programadas e que, portanto, o papel dos educadores e das educadoras deve ser organizar um ambiente que estimule as aprendizagens que se pretende que as pessoas desenvolvam, entendendo que as aprendizagens se dão principalmente por meio do exemplo e de “contágio afetivo”; esse ambiente deve ser aquele que estimula a alegria, a criatividade, a coragem, a resiliência, a temperança e a cooperação e não a obediência, a opressão, a competição, a avareza e a inveja;

- **Valorização da corporeidade e das atividades corporais que a estimulam positivamente**, nos harmonizando e promovendo uma boa saúde física, emocional e espiritual; essas atividades corporais podem ser entendidas também enquanto forma de meditação, oração e transcendência; esta valorização implica o entendimento de que a vida é mais fácil em movimento, pois o próprio movimento auxilia as pessoas a se equilibrarem; **reconhecer a importância de não ter um estilo de vida sedentário e o entendimento de que nada na vida se consegue sem esforço**, o que não significa desvalorizar o ócio na lógica de que “o trabalho edifica”, que no fundo só visa incutir a exploração pelo trabalho; o sedentarismo promovido pela “modernidade” gera estagnação dos corpos, das mentes e dos espíritos, pois a vida é dinâmica e está em permanente movimento e assim também devem estar os nossos corpos, as nossas mentes e os nossos espíritos; neste ponto vale destacar a **importância de uma educação que tem como pressuposto a preparação dos corpos para a aprendizagem e a presença corporal modelar das pessoas mais velhas**, que se preocupam mais em mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito

delas; neste contexto é fundamental que essa preparação seja permeada por um **clima de liberdade de expressão que permita à criança crescer com autoconfiança, dinamismo que as estimule a uma vida ativa e afetividade que lhes dê uma noção de pertencimento**; outra questão importante relativa à corporeidade é a **valorização da dança, do canto e outras atividades corporais artísticas que permitem a expressão da nossa criatividade**, por meio da qual expressamos a nossa dimensão transcendental, com o entendimento de que existimos para expressá-las e vivê-las, para nos experienciarmos e a tudo o que está ao nosso redor, e não para o trabalho, seja para acumulação ou apenas para a sobrevivência (o trabalho deve estar a serviço da vida e não o inverso); **reconhecimento da importância de atividades manuais enquanto atividades terapêuticas** (reduzindo a ansiedade), **meditativas e orantes, assim como o trabalho com a terra**, que também estimulam a saúde física, emocional e espiritual, favorecendo a elaboração de emoções e o contato com o transcendente; neste âmbito é importante também **defender a sacralidade do trabalho**, especialmente o trabalho manual, artesanal, por meio do qual o ser humano transforma o mundo, vendo os efeitos da sua ação criadora; é nesse sentido também que o trabalho manual é terapêutico, meditativo e orante, pois ele permite a vivência dessa dimensão criadora (sagrada) que existe no ser humano, ao contrário do trabalho artificial que é desenvolvido por meio de máquinas (industriais, computadores, etc.) ou dirigindo o trabalho manual de outras pessoas; quem realiza trabalho artificial não vê a sua ação criadora se efetivar numa transformação material direta, real e visível do mundo; relativamente às atividades esportivas, devemos **valorizar os jogos cooperativos**, na medida em que eles estimulam uma sociedade mais cooperativa, entendendo que os jogos competitivos também são importantes para canalizar a nossa agressividade para algo positivo; esta compreensão está relacionada com o fato de a competitividade estar diretamente ligada com questões profundas e arcaicas que remontam a questões filogenéticas como a luta pela defesa territorial ou por hierarquia em grupos sociais (Morris, 1999), ou mais recentemente ao vazio existencial e afetivo que marca a sociedade de consumo e que faz com que precisemos competir para nos sentirmos melhor que os outros e assim preenchermos, ainda que reduzidamente, esse vazio; portanto, a mudança da competitividade para a cooperação demanda mudanças profundas na nossa sociedade que certamente não poderão ser feitas de um momento para o outro; por fim, destaco a

importância de **praticar uma alimentação saudável**, dando preferência a alimentos o mais frescos e naturais e menos industrializados, processados e produzidos com agrotóxicos possível;

- **Valorização do contato permanente com aquilo que chamamos de “natureza”, que naturalmente nos harmoniza, pois permite a conexão com a nossa própria natureza**; esse contato e a relação que se desenvolve a partir dele estimula a sensação mais de arcaica de pertencimento, que é o pertencimento ao Todo, ao Cosmos, preenchendo os nossos vazios existenciais e facilitando o estabelecimento de relações harmônicas com o mundo que nos rodeia, ao qual pertencemos e estamos indelevelmente conectados; é inegável o efeito terapêutico de ouvir o som do mar, do rio, ou do canto dos pássaros, de “mergulhar” na floresta, enfim, de todo o contato com os estímulos naturais que reequilibram o nosso corpo, as nossas emoções e os nossos espíritos; como refere Kopenawa (2015m, p. 390; 2015p, p. 436) “meu espírito só fica mesmo tranquilo quando estou rodeado pela beleza da floresta, junto dos meus. Na cidade, fico sempre ansioso e impaciente. [...] Meu pensamento lá fica irrequieto e meu peito apertado”; nesse sentido, é **importante estimular as crianças desde cedo a terem uma vivência corporal e emocional de conexão com a Terra**, entendendo organicamente que "somos o corpo que a Terra vestiu para passear" (Krenak, 2020d), isto é, que Terra é esse grande corpo do qual nós criamos a ilusão de estarmos separados; nós não *temos* terra, mas *somos* terra; para criar essa consciência é preciso estimular esse contato corporal desde cedo, deitando no chão, rolando na terra, se misturando com ela para que ela possa nos ensinar essa consciência, evitando todos aqueles preconceitos que nos colocam bloqueios e medos, sentindo a terra e a natureza como suja, perigosa, veículo de doenças, etc.; desse modo, torna-se possível **aprender a dialogar com a “natureza”, que não deve ser entendida como objeto, mas como sujeito**, que tem uma linguagem própria que deve ser aprendida; os povos e comunidades que praticam uma economia de subsistência, isto é, que vivem da terra, compreendem melhor essa linguagem pois precisam aprender a “ler os seus sinais”; neste âmbito, é importante considerar que a conexão com a Terra oferece um sentido ontológico à experiência do viver, que favorece a adoção de um estilo de vida que não é baseado na procura do consumo, do acumular e do lucro, para suprir o vazio existencial que permeia a nossa sociedade; para tal é necessário **reconhecer a Terra não apenas na sua**

dimensão de subsistência e manutenção da vida, mas também na sua dimensão transcendente, que dá sentido à existência humana; no contexto da sociedade ocidental, uma das atividades que promove o contato direto com o meio natural é a **prática dos esportes de natureza**, como por exemplo as trilhas, ciclismo de montanha, escalada, alpinismo, natação (mesmo realizada numa piscina promove o contato intenso com o meio aquático), surf, windsurf, vela, canoagem, parapente, asa-delta, etc.

- **Viver de acordo com os nossos próprios ritmos biológicos/corporais, respeitando a nossa própria natureza**, que funciona naturalmente de maneira conectada com a natureza que nos cerca; por exemplo, dormir quando está escuro e acordar com os primeiros raios de luz; isto implica conectar as atividades, ritmos e ciclos de vida aos ciclos e ritmos da natureza, buscando não afetar essa conexão com a utilização de artificios não naturais, como, por exemplo, luzes fortes ou a exposição à luz das telas de celular, notebook, tv, etc. durante a noite; além dos ciclos diários, existem aqueles relacionados aos ciclos da lua, aos ciclos das plantações, etc.; neste sentido, **o trabalho também deve estar conectado com a nossa própria natureza e aquela que nos cerca**, por exemplo, se resguardando quando está chovendo, não ficando demasiado tempo do dia trabalhando sentado ou sentada, etc.; além disso, o trabalho que realizamos deve estar conectado com a vida, isto é, servir para satisfazer diretamente as nossas necessidades de subsistência; neste contexto, convém referir que os horários de trabalho devem ser estipulados de forma orgânica, isto é, corresponder a uma organização laboral que busca satisfazer diretamente os objetivos pessoais e comunitários e não a partir de uma lógica produtivista, mercadológica e exploratória; para tal é fundamental a posse e distribuição equitativa da terra, que garanta a todas as pessoas a possibilidade de garantirem o seu sustento a partir dela, não precisando se colocar em relações laborais de exploração e de viver correndo atrás de pagar as suas contas ou quitar suas dívidas; isso permite uma sensação de segurança e de autorrealização fundamental para diminuir a agitação interna, a preocupação permanente e a angústia características da vida “moderna”; é importante destacar também a **importância de realizar uma alimentação que respeite a nossa própria natureza**, tendo a consciência de que “somos aquilo que comemos”, seguindo a linha do que já foi dito anteriormente;

- **Valorização da ludicidade (em todas as etapas da vida), não enxergando o ser adulto como algo que não é compatível com o brincar, relativizando a importância do trabalho, ou dando uma dimensão lúdica a ele;** trata-se de trabalhar brincando e brincar trabalhando; em paralelo, é muito importante não valorizar mais socialmente o trabalho e quem trabalha em serviços mais especializados e/ou melhor remunerados; o reconhecimento social deve estar direcionado para quem mais contribui para a construção de uma sociedade do Bem Viver, ou dos Bens Viveres, e não para uma sociedade da produção e consumo;

- **Valorização do *estar***, que implica uma **outra noção de tempo** (não linear), que tem a ver com viver o presente, ou *estar presente* naquilo que se faz ou com quem se está; neste âmbito, é importante se dedicar à meditação e à contemplação e apreciar as atividades diárias mais simples, realizadas a sós ou em companhia e de preferência em contato com elementos como o fogo, a água, a terra, etc.; essa noção do tempo não linear, que está ligada ao “pensamento participativo” (Bohm, 2005), permite pensarmos na possibilidade de vivermos a nossa vida, o nosso “caminhar”, com os pés “bem firmes na terra”, isto é conectados com a nossa realidade, e ao mesmo tempo sabendo de onde vimos e para onde vamos, entendendo o futuro não como algo distante, mas que começa agora; isso permite ter uma visão do sonho e utopia não como algo inalcançável, mas como aquilo que guia o nosso caminhar, entendendo a vida como um processo de amadurecimento permanente rumo à plenitude do bem viver; neste contexto, é fundamental entender a sutileza do silêncio como veículo de aprendizagem e a sua relação com a corporeidade, desenvolvendo a habilidade de *parar* para sentir melhor, expandindo a percepção e aumentando, assim, a sensibilidade para o que ocorre ao redor; isso permite aprender a decodificar a linguagem não verbal, tanto do próprio corpo, quanto do corpo dos outros e do corpo da Mãe Terra, e viver melhor o *estar* consigo mesmo, com os outros e tudo o que fica ao nosso redor;

- **Valorização da “aprendizagem horizontal de saberes”** (Codonho, 2012), isto é, do convívio social com pessoas da mesma faixa etária, estimulando a autonomia, a aprendizagem dos limites e afetos e possibilitando um ambiente de troca de conhecimentos que advém da experiência de cada um e de cada uma; para tal, é muito importante a existência de espaços físicos que possibilitam a convivência social e a coletividade; as crianças que moram em cidades e que não têm oportunidade de brincar na rua perdem

acesso a estes espaços, que devem ser democráticos e abertos, ao contrário do que acontece nos condomínios privados, que são fechados à circulação e ocupação por outras crianças, ensinando e promovendo a segregação desde cedo; neste ponto, convém destacar também a **valorização da “aprendizagem vertical de saberes”**, ou seja, do convívio social cotidiano com pessoas mais velhas, que possam transmitir conhecimentos acumulados ao longo da sua experiência de vida e também dos ancestrais do seu povo; estas aprendizagens, tanto horizontais quanto verticais devem estar disponíveis às crianças e acontecerem num clima de liberdade que lhes permita fazerem as suas escolhas e desenvolverem a sua autonomia e agência, sendo valorizado o seu papel social, ao contrário do que acontece no “apartheid social” promovido pela escola ocidental; neste contexto, é importante não privar as crianças de presenciarem eventos naturais da vida e que devem ser considerados parte legítima da experiência infantil, como o nascimento e a morte, reduzindo a carga emotiva que a sociedade ocidental lhes atribui e o seu consequente potencial traumático; nestas situações deve primar a atitude serena e realista dos adultos, que só será possível de ser desenvolvida se, enquanto crianças, tiverem tido a oportunidade de naturalizar estas experiências; por fim, convém destacar a importância de as crianças crescerem num ambiente no qual tenham a possibilidade de estarem permanentemente em interação com outras crianças de sua faixa etária e não só; essa interação deve acontecer em um número suficientemente grande de modo a que possam escolher as pessoas com quem querem estabelecer vínculos mais fortes; o tempo de interação social deve ser permeado pela liberdade e espontaneidade, sem ser condicionado a atividades conduzidas e mediadas pelos adultos; além disso, deve acontecer em um contexto físico onde haja suficiente espaço livre e estímulos de diversas ordens, de preferência em um meio o mais natural possível, de forma a que as crianças desenvolvam ao máximo suas capacidades sociais, físicas, cognitivas, emocionais, espirituais, etc.;

- **Valorização social da criança e da infância**, entendendo esse período vida não como um “vir-a-ser”, mas como algo que já é, como tendo suas particularidades, que devem ser respeitadas, **valorizando a sua autonomia e reconhecendo o seu papel enquanto sujeito epistêmico e as habilidades específicas desse período da vida, priorizando a aprendizagem com ênfase na iniciativa dos aprendizes**; essa valorização social da criança é fundamental para estimular um clima de investimento afetivo nela,

decisivo para o seu desenvolvimento socioemocional; **o fato de as crianças desempenharem tarefas socialmente úteis está diretamente relacionado com esta valorização**, pois as pessoas responsáveis, ao invés de se sentirem preocupadas em terem recursos suficientes para promover a sua educação, sabem que logo poderão contar com o seu apoio e a sua força de trabalho; logicamente que não se trata aqui de legitimar o trabalho infantil, pois os povos indígenas também nos ensinam a **importância da atribuição progressiva de responsabilidades**; outro fator que também reduz a ansiedade das famílias no cuidado das crianças é a existência de redes de apoio, sobre as quais falarei a seguir; para concluir, importa dizer que **a valorização social da criança não implica superestimar esse período da vida**, mas colocá-lo em pé de igualdade com outros, se contrapondo ao adultocentrismo; neste ponto convém destacar também a **importância da valorização social da adolescência, especialmente por se tratar de um período da vida no qual a necessidade de reconhecimento social, de inclusão e de pertencimento é muito grande**; por esse motivo, os e as adolescentes ficam muito vulneráveis às influências sociais, o que tem um grande impacto na construção da sua identidade, o que faz com que seja muito importante estarem em permanente contato com aquelas que se entende serem as suas principais referências educativas, participando ativamente nas diversas atividades sociais da comunidade da qual fazem parte, sem esquecer obviamente a atribuição progressiva de responsabilidades e também a conquista progressiva de direitos sociais (associados a essas mesmas responsabilidades); de referir ainda que **o fato de os e as adolescentes já terem desenvolvido a capacidade de prover a sua autossustentação contribui muito para que a passagem para a vida adulta seja vivida de forma menos ansiogênica**, pois o fato de já terem conquistado essa autonomia confere uma autoconfiança interna;

- **Realização do cuidado em rede**, aliviando a responsabilidade dos principais prestadores de cuidados, fazendo com que essas pessoas consigam viver de uma forma mais tranquila a chegada de um filho ou filha, valorizando mais a criança, que não será uma fonte de preocupações e dificuldades, ao mesmo tempo que se educa para a vivência do coletivo e da cooperação, desde o nascimento até à morte; importa ressaltar aqui a **importância**, por exemplo, **da realização do parto em contexto emocional seguro**, isto é, que ele seja realizado de preferência num local familiar e que seja acompanhado por

peessoas que tenham conhecimento técnico, mas também uma relação de proximidade com a família na qual está sendo gestado o bebê; **esse cuidado em rede deve começar a ser praticado desde cedo, com os e as adolescentes da família exercitando o cuidado com as crianças mais novas**, o que também ajuda muito a reduzir a ansiedade quando se tem os primeiros filhos ou filhas; a **distribuição do exercício dos papéis de cuidado, isto é, o fato de haverem vários cuidadores e cuidadoras**, tira o foco restrito desse cuidado a uma relação com uma ou duas figuras, ampliando as possibilidades de aprendizagem socioemocional com diversos modelos de autoridade e afeto; além disso, a existência de diversos cuidadores e cuidadoras diminui a angústia do nascimento de um irmão ou irmã mais novo ou mais nova pois o fato de haverem diversas pessoas que são referências enquanto prestadoras de cuidados faz com que a criança não sinta tanto a perda da atenção que tinha; neste contexto, é importante que as diversas figuras cuidadoras sejam permanentes e que o contato com elas seja frequente, especialmente durante os primeiros anos de vida; colocar as crianças em creches é um mal menor, pois é mais importante que a criança tenha o contato com as outras crianças e figuras de cuidado do que as suas relações serem restritas apenas a um ou dois adultos cuidadores; no entanto, o ideal seria que os laços afetivos que as crianças estabelecem nesta faixa etária não fossem circunstanciais, como acontece muitas vezes quando perdem o contato com as educadoras ou com colegas de turma, e que fossem mobilizados, à partida, pela afetividade estabelecida e não por um serviço laboral remunerado; de referir ainda que **o fato das crianças crescerem num meio comunitário onde existem fortes e permanentes vínculos sociais de ajuda mútua faz com que cresçam com a noção da importância de se ter alguém em quem confiar, com quem se compartilha responsabilidades; isso cria sensação de pertencimento, contribuindo para suprir as nossas necessidades existenciais e afetivas**, fazendo com que fiquemos menos autocentrados, nos abrindo ao mundo e nos conectando com os vínculos simbólicos que nos ligam a todos; isso estimula a sensação de relação com o Todo, abrindo as pessoas ao cosmismo, fundamental para o desenvolvimento do pensamento cósmico, que é baseado nessa sensação de que tudo está interconectado;

- **Valorização do desenvolvimento do “pensamento participativo e cósmico”** (Bohm, 2005), **da espiritualidade e da conexão com o sagrado**, estimulando a **busca da transcendência e de um sentido para a existência que vai além do material**; citando o

líder Tuiavii de Tiavéa (2007), que o Deus do *Papalagui* (“Branco”) não seja o “metal redondo” e o “papel forte”, ou como diria Mano Brown⁴², que Deus não seja uma nota 100, ou ainda como afirma Manuel Sérgio (1999), a propósito do conceito de educação física, que não sejamos educadores de físicos, mas de pessoas rumo à transcendência; o objetivo principal de uma vida que se quer digna, e, portanto, elaborada a partir de (um) processo(s) educativo(s) para o Bem Viver, é que ela seja vivida com alegria; uma alegria que não advém do material e que não depende de condições externas, mas da consciência da conexão com o sagrado; no entanto, a vivência da alegria não pode ser totalmente plena, pois em alguns momentos não é possível evitar a desconexão com o sagrado; por esse motivo que é necessário manter práticas religiosas/espirituais, que promovem a reconexão necessária com o divino; nesse âmbito é importante estimular o **desenvolvimento da transcendência através do incentivo a uma comunicação individual com o divino**, nomeadamente através de momentos de oração, meditação, lendo, nos sonhos, na contemplação da natureza, na prática de atividades manuais e de atividades corporais como a dança ou o canto; essa comunicação pode fornecer orientação para as escolhas a serem feitas ao longo da vida; isso não nega, mas complementa, a importância da vivência de momentos de comunicação coletiva com o divino, havendo uma **valorização da vivência comunitária da espiritualidade, mas ao mesmo tempo da sua vivência individual**; a oração e a comunicação com o divino não deve estar restrita a circunstâncias impostas por instituições religiosas, pois cada pessoa e cada grupo podem encontrar formas diferentes de viver essa relação; além disso, é importante **ter consciência da força do pensamento positivo** e da utilização de estratégias cognitivas que ajudam a ter uma vida mais saudável e plena, tais como o planejamento e o intencionalismo, ou a prática da meditação; neste âmbito, é de referir a importância de uma **teologia que não impute ideias de culpabilidade, mas que estimule a liberdade individual e o desapego emocional**, pois aquilo que acontece de ruim na vida não deve ser considerado culpa, mas sim responsabilidade, da mesma forma que o que acontece de bom também é fruto da ação de cada um e não apenas graça divina; esta teologia está ligada a **ideia do ser humano como humano e divino**; isso não significa desresponsabilização individual, pois cada pessoa tem

⁴² Reflexão inspirada na letra da música “Vida Loka (parte II)” do grupo brasileiro de rap Racionais MC's, lançada no álbum “Nada como um Dia após o Outro Dia”, em 2002, com letra composta por Mano Brown.

de lidar com as consequências da sua liberdade, sendo importante distinguir responsabilidade de culpa, por conta dos efeitos psicológicos nefastos que esta última produz; no entanto, a responsabilização social não deveria ocorrer por meio de punições, pois sabemos que esse é um dos recursos menos eficaz de aprendizagem social e porque ele está associado a uma não aceitação do outro (e de si mesmo), trazendo para si a responsabilidade e culpa das ações da pessoa que se educa; por fim, destacamos também que a vivência da comunicação e relação com o “outro” deve implicar uma **expansão da alteridade ao Todo**, isto é, a tudo o que nos rodeia; essa expansão da alteridade implica que se considere que tudo é natureza, inclusive os seres humanos, possibilitando uma **visão da natureza não como objeto nem como fonte de recursos a serem explorados, mas como sujeito ou organismo**, numa perspectiva alinhada à renúncia ao antropocentrismo e à defesa do ecocentrismo e de uma postura ecocêntrica ou sociobiocêntrica; esta saída do antropocentrismo tem como base uma **cosmologia que considere que toda a criação tem alma e é sagrada**, que é possível encontrar o divino não apenas no ser humano, mas em tudo, e conseqüentemente, **desconstruindo a demonização da matéria, do feminino, do corpo, do prazer e da sexualidade, religando o sagrado com o corpo e com as atividades cotidianas**; para vivermos tal cosmologia é necessário nos reconectarmos com os processos vitais da natureza, começando por nos reconectarmos com a nossa própria natureza, o nosso corpo, nomeadamente, através de questões já enunciadas atrás e também considerando que as nossas celebrações do sagrado deveriam envolver uma participação ativa das pessoas e envolvendo a comunicação com todo o corpo, ao invés de negar e reprimir essa dimensão do ser humano; isso implica uma concepção imbricada de religião e arte, entendendo a espiritualidade como algo que deve ser vivido corporal, coletiva e ativamente; neste caso, a religião e a arte não são compostas de elementos a serem apresentados a um público, mas a serem experienciados e compartilhados ativamente por todas as pessoas; convém ainda referir a importância da **construção de uma teologia que preconize uma relação com o divino mais igualitária e menos hierarquizada** e, portanto, mais madura; vale destacar também a importância de **uma cosmologia que estimula a defesa da igualdade social**, construindo essa igualdade por meio de práticas sociais, que são fundamentadas em uma visão de mundo que lhes dão suporte; por fim, saliento a **importância de uma teologia ou cosmologia que estimula a crença em**

concepções como a “Terra sem males” guarani, a “Cidade dos Encantados” ticuna ou o “Reino dos Céus” cristão, isto é, de uma vida após a morte sem sofrimento; isso proporciona uma segurança emocional que reduz a angústia relacionada à morte, que é inerente ao ser humano e fator de ansiedade maior para quem não tem um sistema de crenças que ampara essa angústia; como aponta a personagem de Gertrude Stein no filme “À meia noite em Paris” de Woody Allen, “todos temem a morte e questionam o seu lugar no universo. A função do artista não é sucumbir ao desespero, mas sim encontrar o antídoto para o vazio da existência”; neste contexto, é muito relevante também que essa concepção teológica ou cosmológica não pressuponha que as más ações em vida são fruto de uma culpa pessoal, imputando o medo de não se alcançar a vida após a morte sem sofrimento, pois a felicidade não deve ser entendida como uma recompensa, mas um ideal que se procura alcançar e que está acessível a todas as pessoas, ou uma estética de existência, como descreve Foucault (2013) em referência às cosmologias da Grécia antiga;

- Valorização dos rituais e/ou práticas ritualísticas que são vividas de forma coletiva, como as rodas de chimarrão, violão, capoeira ou samba, as cirandas e danças circulares, fazer refeições juntos, etc., **buscando compreender a sua simbologia e a sua importância não apenas no âmbito espiritual e social, mas também no âmbito pedagógico e psicológico;** devemos reconhecer a importância pedagógica dos rituais, enquanto momentos de ensino formal⁴³ dos conhecimentos importantes para a comunidade e o povo, por meio dos mitos, e histórias, conselhos, cantos, rezas, danças, etc., e psicológica como forma de confirmação do amadurecimento emocional relacionado à passagem de uma determinada faixa etária para outra, com suas características específicas de comportamentos, emoções, atitudes, responsabilidades, etc.; isso favorece viver de forma plena cada uma das etapas da vida, ajudando a elaborar questões emocionais como assumir responsabilidades sociais e deixar de receber determinados cuidados familiares; além disso, podemos verificar a importância psicológica da vivência de rituais, por exemplo, na forma como os funerários ajudam a lidar com o luto; neste ponto é importante destacar também a **importância da realização das festas/celebrações/rituais, como momento *kairós* de "sair" do cotidiano, do tempo *kronos*, estimulando a alegria, a**

⁴³ No mesmo sentido defendido por Cohn (2005), não utilizamos aqui o conceito de educação formal limitado à ideia de educação escolar.

comunhão entre a coletividade, enfim como forma de viver na terra o Bem Viver, a “Terra sem males”, ou o “Reino dos Céus”; neste contexto, é importante **ter consciência do papel da música, do canto, da dança e da arte em geral na vivência de momentos de forte emoção coletiva, que fortalecem os vínculos coletivos e comunitários e favorecem a vivência individual do êxtase e da plenitude, permitindo um encontro com o divino, com os outros e consigo mesmo, capaz de despertar na pessoa um sentimento de pertencimento, não apenas a um grupo, povo ou comunidade, mas à vida como um todo e fazê-la encontrar um sentido para a sua existência; nessas cerimônias de cura, encontro e aprendizagem, cada pessoa deve poder ter um papel, independentemente da sua idade ou outra condição, sendo que esse papel deve ser o mais ativo possível;** essas vivências proporcionam um sentimento de descentramento que estimula a consciência de que o mundo não está centrado em nós mesmos, nos tornando mais maduros e biocêntricos, diminuindo os nossos ego-adulto-andro-antropocentrismos, favorecendo o desenvolvimento de estruturas psicológicas e sociais menos conflitivas, e, conseqüentemente, de pessoas que vivem mais em harmonia consigo mesmas e com os outros; aqui não podemos deixar de salientar o papel que Lévi Strauss (1970) atribuiu celebrenemente à arte de resistência e (re)existência do pensamento indígena, ou “tradicional”, em nossa sociedade; como diria João dos Santos (1983, p. 57) “[...] se a arte é beleza, sou levado a pensar que tudo quanto se pode ensinar é a reconhecer o que é belo [...]”, portanto, “[...] só a beleza devia inspirar os educadores, só o que é belo, em contraste com o que não é, devia ser ensinado às crianças”; por fim, mas não menos importante, destaco a **importância da realização dos rituais e práticas ritualísticas como forma de materializar a cosmologia que lhes está associada e lhe dar um sentido;** sem esses rituais e práticas ritualísticas essa cosmologia permanece num plano apenas teórico e as pessoas são mais facilmente cooptadas pela sociedade capitalista e suas lógicas;

- **Valorização da oralidade, da contação de histórias e da memória como veículos de comunicação, relação e ensino-aprendizagem,** permitindo a transmissão de conhecimentos importantes para a comunidade e para o povo do qual se faz parte, estimulando a resistência crítica à inculcação do modelo hegemônico ocidental de vida; valorizar estes veículos ancestrais, entender a sua utilização nos mídias hegemônicas para a inculcação desse modelo hegemônico de vida e buscar criar meios de comunicação

alternativos que estimulem os modelos não hegemônicos; buscar conhecer a nossa história pessoal, familiar, comunitária e do nosso povo, entendendo de onde vivemos, onde estamos e para onde queremos caminhar; valorizar a importância dos povos e comunidades terem e produzirem memórias comuns que criam uma determinada narrativa sobre o mundo, que dá fundamentação à sua forma de vida e empodera as pessoas a resistirem contra as forças hegemônicas opressoras; nesse sentido, devemos **entender a memória como uma consciência crítica** que dificulta o processo de manipulação/alienação ideológica;

- **Valorização do papel do sonho como metodologia de ensino e aprendizagem, direcionando cada pessoa, comunidade e povo a viver de acordo com as suas utopias e a caminhar rumo à sua vivência plena**, isto é, sonhando e olhando o horizonte com os pés bem assentes na terra; para tal é necessário nos abirmos a outras concepções temporais, não exclusivamente lineares, como é o “tempo do mito”; esta perspectiva do sonho nos permite entendê-lo também em sua dimensão transcendental, isto é, como algo que nos coloca numa dimensão que vai além do material e nos conecta com algo que dá um sentido para as nossas vidas.

Sobre estes princípios e estratégias educacionais é importante refletir que a sua apresentação segue um caminho que vai de uma dimensão mais ampla para uma maior especificidade. Portanto, alguns estão, de certa maneira, englobados noutros. Existe uma conexão entre todos esses princípios e estratégias, que em alguns casos pode ser mais forte ou menos forte, o que não significa que cada um não tenha uma certa especificidade. Quando se tratam de princípios não é algo que possa ser alcançado de forma plena, pois estamos a falar de uma orientação. No caso das estratégias já é possível alcançar aquilo que é proposto. Contudo, não realizei uma distinção entre aquilo que é princípio e aquilo que é estratégia, pois ambos vão se entrelaçando e em cada ponto principal temos, por vezes, princípios e estratégias juntos. Também não creio que se possa colocar uma escala de importância entre os vários pontos apresentados, até por se tratarem de dimensões de alcance diferente.

Penso, em suma, que o importante é caminhar no sentido de alcançar os princípios da forma mais plena possível e o máximo número deles possível, utilizando as estratégias indicadas em cada um para os potenciar. Em estudos futuros, eles podem ser utilizados para identificar contextos educacionais que se aproximam mais, ou menos, de uma educação

pelo e para o Bem Viver. E numa perspectiva de investigação-ação participativa, que é aquela na qual se enquadrou esta pesquisa, outros trabalhos podem ser desenvolvidos no âmbito de potencializar a aplicação destes princípios e estratégias em determinado contexto educacional específico. Portanto, não se trata aqui da apresentação de um modelo educacional que possa ser aplicado, mas de direcionamentos, orientações, que permitem verificar se determinado contexto educacional está mais ou menos enquadrado numa proposta de educação pelo e para o Bem Viver, e que direção deve seguir para ficar mais próximo de uma proposta como essa.

Para finalizar, gostaria de destacar que ao longo da pesquisa de campo fui reformulando e acrescentando ou retirando alguns destes princípios e estratégias, seguindo a lógica construtivista que me propus a incorporar na realização deste trabalho. Neste sentido, não considero a tarefa concluída nem que consegui concretizar plenamente os objetivos traçados, pois entendo que essas respostas estão sendo permanentemente reelaboradas. Seguindo a mesma lógica condutora da pesquisa, acredito que esses objetivos são apenas um direcionamento, que marcaram aquilo que foi caminhado até agora e o que se pode seguir daqui em diante. Resta-me a alegria e a satisfação de seguir caminhando, buscando e construindo outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Psicanálise da criança: teoria e técnica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALBERT, Bruce. Notas do livro: KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu - Palavras de um xamã yanomami**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015a.

ALBERT, Bruce. Prólogo do livro: KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu - Palavras de um xamã yanomami**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.

ALBERT, Bruce. Postscriptum - Quando eu é um outro (e vice-versa). KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu - Palavras de um xamã yanomami**, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015c.

ALVARES, Myriam Martins. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, v. 15, n. 2, 1999. Série Antropologia.

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. **Revista Antropológicas**, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

AMADO, João. A investigação em educação e seus paradigmas. Em: AMADO, João (org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. A entrevista na investigação em educação. Em: AMADO, João (org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

AMADO, João; SILVA, Luciano. Os estudos etnográficos em contextos educativos. Em: AMADO, João (org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

AMADO, João; VIEIRA, Cristina. Apresentação dos dados: interpretação e teorização. Em: AMADO, João (org.) **Manual de investigação qualitativa em educação**. Editora: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?isbn=989260878X>

APPLE, Micheal. **Ideología y currículo**. Madrid: Ediciones Akal, 2008.

ARREDONDO, Marquina Jesús. **Introducción a la Espiritualidad Franciscana**. México, 2005.

AUCOUTURIER, Bernard. **O método Aucouturier** - Fantasmas de ação e prática psicomotora, 2ª Edição. Editora Ideias e Letras, São Paulo, 2007.

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAZZO, Jilvania. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da Didática na formação de professores(as). *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

BAZZO, Jilvania, L. S., FLORÊNCIO, Rui. Didática e educação do Bem Viver: das abordagens às práxis decoloniais e ecopedagógicas críticas. Em **Revista de Educação Interterritórios**, v. 9, n. 18, p. 01-31, 2023. <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258822>

BERGÈS, Jean. **Os gestos e a personalidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.

BOFF, Leonardo. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. São Paulo: Ática, 1993.

BOHM, David. **Diálogo** - Comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papirus, 1983.

BREDA, Tadeu. Do tradutor. Em ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: tensões atuais**. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. Em CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.

CARVALHO, Silvia; RAVAGNANI, Oswaldo; LAUAND, Najla. Antropologia e os dilemas da educação. **Perspectivas**, São Paulo, Nº3, p. 29-50, 1980.

CATACHUNGA, Eli Leão. **Educação indígena Ticuna e o processo de afirmação étnica na escola municipal Ebenézer**. Dissertação de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura – Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientadora: Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. São Paulo, 2021.

CAVALHEIRO DE JESUS, Suzana. Acampamentos indígenas no Sul do Brasil: os diversos olhares para a educação e a infância Mbyá-Guarani. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. Conceito. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso realizado em: 24/04/2024.

CHAMORRO, Graciela. **Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. **A fala sagrada, mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas, Papirus, 1990.

CODONHO, Camila. **Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2007.

CODONHO, Camila. Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, V. 43 nº 2, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COHN, Clarice; TASSINARI, Antonella. Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

COUTO, Mia; AGUALUSA, José. **Chovem Amores na Rua do Matador** | de Mia Couto e José Agualusa na obra 'O Terrorista Elegante'. Youtube, 22 de Maio de 2024. Canal: Cais das Letras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dwIVt4O24Hc>. Acesso realizado em 06/06/2024.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DACOME, Ocimar; GARCIA, Rosângela. Efeito modulador da ocitocina sobre o prazer. **Revista Saúde e Pesquisa**, Vol. 1, Nº 2, p. 193-200, 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Orgs). **Collecting and interpreting qualitative materials**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003.

DILGER, Gerhard. O Bem Viver como horizonte estratégico. Em: ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

DIEGUES, Douglas; SEQUERA, Guillermo. **Cantos ameríndios**. Rio de Janeiro: Azougue, 2021.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun. 2006. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10313/9574>

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidad e Interculturalidad** (interpretaciones desde la Filosofía de la Liberación), 2005. Disponível em: <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>.

DOS SANTOS, João. **Ensaio sobre Educação – II: O Falar das Letras**. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1983.

ECKERT, Cornélia; ROCHA, Ana. Etnografia: Saberes e Práticas. Em: PINTO, Célia. e GUAZZELLI, César. (org.) **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ELEFANTE EDITORA. Disponível em: <https://elefanteeditora.com.br/autores/alberto-acosta/>. Acesso realizado em 24.01.2022

ELIADE, Mircea. **O xamanismo e as técnicas arcaicas do êxtase**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA MBYÁ ARANDU (EEIMA). **Projeto Político Pedagógico (PPP) 2021**. Piraquara, 2021.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**. Cidade do México: Editorial Nuestro Tiempo, 1970.

FOUCAULT, Micheal. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 35ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

FRAGOSO, Daisy. A infância e o processo de ensino aprendizagem entre os Guarani Mbyá: jogo, música e educação. **Revista Orfeu**, V.2, N.2, dez. de 2017, Pp. 31 de 44, 2017.

FERNANDES, Neiva. **A Educação Indígena Guarani Mbyá**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Ciências da Natureza, do Setor Litoral da Universidade Federal Do Paraná. Orientadora: Prof. Ândrea Francine Batista. Matinhos, 2022.

FERREIRA, Bruno. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. “Viver é recriar” - um diálogo sobre a educação indígena. Em: ARAÚJO, Ana Maria (org.). **Pedagogia da tolerância**. 1ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Bloomsbury Academic, 4th edition, 2018.

GALEANO, Eduardo; BORGES, José. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

GALVANI, Pascal; PINEAU, Gaston. Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. Um método reflexivo e dialógico. Em: MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. (Orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**. Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 205-225, 2012.

GARCÍA, Rolando. Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Em: LEFF, Enrique. (Org.), **Ciencias sociales y formación ambiental**. Barcelona: Gedisa, p. 85-124, 1994.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GÓES, Liz; FERNANDES, Neiva; BARBOSA, Roberto. Silenciar, escutar, conviver, resistir e sonhar: aprendizados na Escola Mbyá Arandu. Em: **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. Em **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOULARD, Jean-Pierre. **Entre Mortales e Inmortales** – El Ser según los Ticuna de la Amazonía. CAAAP, CNRS-MAEE-IFEA, Lima, 2009.

GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos. Apresentação: Convite às reflexões sobre educação indígena e infância. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris: Albin Michel, 2002.

HAMPÂTÉ BÂ. A tradição viva. Em: KI-ZERBO, J. (Org.). **História Geral da África, vol. II**, São Paulo: Ática; UNESCO, 1982, p. 181-218.

HARDING, Sandra. (org.) **Feminism & methodology**. Bloomington/Indianápolis: Indiana University Press/Open University Press, 1987.

IKORE. **Programa de rádio aldeias sonoras**: Educação indígena. Disponível em: <http://ikore.com.br/aldeias/educacao-indigena/>. Acesso realizado em: 28/02/2022.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escolas**. Vozes: Petrópolis, 2019.

JACOBY, Russel. **O fim da utopia**: política e cultura na era da apatia. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KAINGANG, Joziléia. **V SICDES, V CINPLURAL, III SIDIAL, MESA 1**. Youtube, 5 de Maio de 2022. Canal REDYALA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fZuQHwoZ73s>. Acesso realizado em 05/05/2022.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 5ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

KLEIN, Melanie. **Psicanálise da Criança**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1981.

KOPENAWA, Davi. Palavras dadas. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. Falar aos brancos. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.

KOPENAWA, Davi. Desenhos de escrita. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015c.

KOPENAWA, Davi. O primeiro xamã. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015d.

KOPENAWA, Davi. Os ancestrais animais. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015e.

KOPENAWA, Davi. Casas de espíritos. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015f.

KOPENAWA, Davi. O céu e a floresta. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015g.

KOPENAWA, Davi. Imagens de forasteiros. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015h.

KOPENAWA, Davi. A missão. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015i.

KOPENAWA, Davi. Virar branco? Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015j.

KOPENAWA, Davi. Comedores de terra. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015l.

KOPENAWA, Davi. Falar aos brancos. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015m.

KOPENAWA, Davi. Casas de pedra. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015n.

KOPENAWA, Davi. Paixão pela mercadoria. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015o.

KOPENAWA, Davi. Na cidade. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015p.

KOPENAWA, Davi. As flores do sonho. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015q.

KOPENAWA, Davi. O espírito da floresta. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015r.

KOPENAWA, Davi. A morte dos xamãs. Em KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015s.

KOPENAWA, Davi. **Índios no Brasil** - Episódio 08: Filhos da terra (HD) (08/10). Youtube, 12 de Agosto de 2018. Canal: Super Vídeos BR. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4oTobBO9Xoc>. Acesso realizado em: 05/02/2022.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **‘Enquanto tiver gente no Brasil, vai ter presença indígena’** | Entrevista com Ailton Krenak. Youtube, sem data. Canal: Nexo jornal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=urjJJwpGMJQ>. Acesso realizado em: 06/02/2022.

KRENAK, Ailton. Mesa 6: **Sonhos para adiar o fim do mundo**, com Ailton Krenak e Sidarta Ribeiro | #NaJanelaFestival. Youtube, sem data. Canal: Companhia das Letras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=95tOtpk4Bnw>. Acesso realizado em: 14/02/2022

KRENAK, Ailton. O Eterno Retorno do Encontro. Em: NOVAES, Adauto (org.). **A Outra Margem do Ocidente**. São Paulo: Minc-Funarte/Companhia Das Letras, 1999.

KRENAK, Ailton. **Entremundos**: Dia 04 - Vídeo 03 - Ailton Krenak - Razões ancestrais e Novas Sínteses Culturais. Youtube, 26 de Agosto de 2010. Canal: Ocareté. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uifaj9mgVnE>. Acesso realizado em: 04/02/2022.

KRENAK, Ailton. **20 ideias para girar o mundo** - Ailton Krenak. Youtube, 9 de Julho de 2012. Canal: 20ideias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f48HAu0bNPc>. Acesso realizado em: 06/02/2022.

KRENAK, Ailton. A União das Nações Indígenas. Em: COHN, Sérgio. **Encontros**: Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015a.

KRENAK, Ailton. Terra: um organismo vivo. Em: COHN, Sérgio. **Encontros**: Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015b.

KRENAK, Ailton. A Aliança dos Povos da Floresta. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015c.

KRENAK, Ailton. Receber sonhos. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015d.

KRENAK, Ailton. A questão indígena e a América Latina. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015e.

KRENAK, Ailton. O Festival de Danças Indígenas. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015f.

KRENAK, Ailton. O rio da memória. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015g.

KRENAK, Ailton. O movimento indígena e a Constituição de 1988. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015h.

KRENAK, Ailton. “Eu e minhas circunstâncias”. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015i.

KRENAK, Ailton. “Comece a mudança por você mesmo”. Em: COHN, Sérgio. **Encontros:** Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015j.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak**. Youtube, 18 de Abril de 2015k. Canal: Os Mil Nomes de Gaia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k7C4G1jVBMs>. Acesso realizado em: 04/02/2022.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak: "A natureza não é uma fonte inesgotável"**. Youtube, 14 de Agosto de 2015l. Canal: Sempre Um Papo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OzV5xFWZdy0>. Acesso realizado em: 06/02/2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019a.

KRENAK, Ailton. **Fórum recebe Ailton Krenak e Suely Rolnik**. Youtube, 11 de Outubro de 2019b. Canal: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k5SP0GHjWfw&t=6837s>. Acesso realizado em: 06/02/2022.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak no #SempreUmPapo lança “Ideias Para Adiar o Fim do Mundo”**. Youtube, 9 de Dezembro de 2019c. Canal: Sempre um Papo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N2YU0cOZ1qk>. Acesso realizado em: 11/02/2022

KRENAK, Ailton. **Diálogos: Desafios para a decolonialidade**. Youtube, 16 de Julho de 2019d. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws. Acesso realizado em 1 de Julho de 2020.

KRENAK, Ailton. **Claudia Andujar por Ailton Krenak e Renata Tupinambá** | Conversa na Galeria. Youtube, 9 de Setembro, de 2019e. Canal: imoreiresalles. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAJi-J-BCn8>. Acesso realizado em: 14/02/2022

KRENAK, Ailton. **Parte 6 Cirandas na Educação com Ailton Krenak**. Youtube, 16 de Junho de 2019f. Canal: Cirandas na Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QRJ7KiybouY&t=3764s>. Acesso realizado em: 15/02/2022.

KRENAK, Ailton. **‘O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir’**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/ailton-krenak/>. Acesso realizado em 15/03/2020a.

KRENAK, Ailton. **‘Perguntar para uma criança o que ela quer ser é uma ofensa’**. Disponível em: <https://lunetas.com.br/perguntar-para-uma-crianca-o-que-ela-quer-ser-e-uma-ofensa-isso-e-apagar-o-que-ela-ja-e/>. Acesso realizado em 15/03/2020b.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020c.

KRENAK, Ailton. **Conversas Sobre Perguntas** | "As Potências do Afeto" com Ailton Krenak. Youtube, 14 de Julho de 2020d. Canal: Casa Fiat de Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U4bxg-H_Xz8. Acesso realizado em: 05/02/2022.

KRENAK, Ailton. **Vozes da Floresta** | Ailton Krenak. Youtube, 14 de Abril de 2020e. Canal: Le Monde Diplomatique Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KRTJH1os4w>. Acesso realizado em: 05/02/2022.

KRENAK, AILTON. **Live com Ailton Krenak** - Depois do fim do mundo: Ideias para a Nova Era. Youtube, 7 de Julho de 2020f. Canal: Instituto Nova Era. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bu_lZdhI7GU. Acesso realizado em 11/02/2022.

KRENAK, Ailton. **Live com Ailton Krenak** - Ocupações Ecológicas e Espiritualidade. Youtube, 2 de Maio de 2020g. Canal: Ecovila Ayrumã. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oLKPOYoQoiw>. Acesso realizado em 13/02/2022

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak A VIDA NÃO É ÚTIL**. Youtube, 2 de Agosto de 2020h. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjj8pkKQCRQ>. Acesso realizado em: 15/02/2022

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak** - Vila Conversa Virtual - Escola da Vila 2020. Youtube, 10 de Agosto de 2020i. Canal: Escola da Vila. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d96O73YGMLk>. Acesso realizado em: 15/02/2022

KRENAK, Ailton. **Indígenas no Brasil e Meio Ambiente** | Ailton Krenak e Leandro Karnal. Youtube, 13 de Agosto de 2020j. Canal: Prazer, Karnal - Canal Oficial de Leandro Karnal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iOAoflChHCs>. Acesso realizado em: 15/02/2022

KRENAK, Ailton. **Caminhos para uma cultura do bem viver**. 2020k. Disponível em: http://www.culturadobemviver.org/pdf/Caminhos_para_a_cultura_do_Bem_Viver_Ailton_Krenak.pdf. Acesso em: 26 out. 2022

KREXU, Myrian. Texto lido no Episódio 2 - **A mãe do Brasil é indígena** | Maracá. Youtube, 26 de Agosto 2020, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nWVvZ49sC74>. Acesso realizado em 13 de Setembro de 2020.

LADEIRA, Maria Inês. *Yvy marãey*, renovar o eterno. **Suplemento Antropológico**. Asunción, CEADUC, 34 (2): 81-100, 1999.

LAPIERRE, André. **Da Psicomotricidade Relacional à Análise Corporal da Relação**. Curitiba: Ed. UFPR/CIAR, 2010.

LAPIERRE, André. AUCOUTURIER, Bernard. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. São Paulo: Editora Manole, 1984.

LAPIERRE, André. AUCOUTURIER, Bernard. **A simbologia do movimento: Psicomotricidade e Educação**. Curitiba, 3ª Edição; Filosofart Editora, 2004.

LATOURE, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Ensaios de antropologia simétrica. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOURE, Bruno. **Enquête sur les modes d'existence: Une Anthropologie des modernes**. Paris: La Découverte, 2012.

LECZNIESKI, Lisiane. Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Chroniques d'une Conquête. **Ethnies**, v. 14, pp. 5-7, 1993.

LIMULJA, Hanna. **Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAX-NEEF, Manfred. **Fundamentos de la transdisciplinariedad**. Valdivia: Universidad Austral de Chile (Paper), 2004.

MEAD, Margaret. **Coming of Age in Samoa: A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilisation.** New York: Perennial Classics edition, 2001.

MELIÀ, Bartomeu. A terra sem mal dos Guarani: Economia e profecia. **Revista de Antropologia**, nº33, 1990.

MELO, Clarissa. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva.** Petrópolis: Vozes, 2005.

MENEZES, Ana Luísa. **A alegria do corpo-espírito saudável: ritos de aprendizagem guarani.** Tese de doutorado realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Nilton Bueno Fischer. Co-orientadora Deise Lucy Oliveira Montardo. Porto Alegre, 2006.

MOLTMANN, Jürgen. **O caminho de Jesus Cristo: cristologia em dimensões messiânicas.** Trad. Ilson Kayser. Petrópolis, Vozes, 1993.

MONTAGU, Ashley. **Tocar: o significado humano da pele.** São Paulo: Summus, 1988.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita.** Repensar a reforma, reformar o pensamento. São Paulo: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

MORRIS, Desmond. **The naked ape.** London, Delta, 1999.

MUJICA, Pepe. **Mujica sobre a crise na Ucrânia e a “loucura da guerra”.** Facebook, 23 de Fevereiro de 2022. Página DW Brasil. Disponível em: https://www.facebook.com/watch/?extid=WA-UNK-UNK-UNK-AN_GK0T-GK1C&v=508143024237748. Acesso realizado em: 02/03/2022

MUNDURUKU, Daniel. **A milenar arte de educar dos povos indígenas.** Postado em 21 de Abril de 2010. Disponível em: <https://danielmunduruku.blogspot.com/2010/04/milenar-arte-de-educar-dos-povos.html>. Acesso realizado em: 17/05/2022.

MUNDURUKU, Daniel. **Olhar Indígena - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena.** Youtube, 1 de Fevereiro de 2012. Canal: Raphael Crespo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdc4QKsE>. Acesso em: 05 de Novembro de 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2013.

MUNDURUKU, Daniel. **CIRO GAMES #28 | 05/04/2022 com Daniel Munduruku.** Youtube, 5 de Abril de 2022. Canal: Ciro Gomes. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=64RT9pA111E&t=4155s>. Acesso realizado em: 06/06/2024.

NETO, Carlos. **O Jogo e Desenvolvimento da Criança**. Lisboa: Edições FMH, 1997.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocúva – Guarani**. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1987.

NOLASCO, Genilson. **Rowahtuze Sinã**: um estudo sobre a “pedagogia” Akwe e a sua relação com a escola indígena. Dissertação apresentada ao “Programa de Mestrado em Antropologia Social e Cultural: Conflitualidade e Mediação Cultural no Mundo Contemporâneo”, do Departamento de Ciências da Vida da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Antropologia Social e Cultural. Orientador: Prof. Dr. Fernando José Pereira Florêncio (FCTUC), Co-orientador: Prof. Dr. Odair Giralдин (UFT). Coimbra, 2010.

OLIVEIRA, Melissa. Nhanhembo’é: infância, educação e religião entre os Guarani de M’Biguaçu, SC. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

OLIVEIRA, Paulo. **Vidas compartilhadas**: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Valéria. **Memória/identidade Xokó** – Práticas educativas e reinvenção das tradições. Tese de Doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e Formação Docente da Universidade Tiradentes. Orientadora: Prof^a Dra. Ilka Miglio de Mesquista. Aracaju, 2018.

OUDENAMPSEN, Merijin. **“Em defesa da utopia”**. Conferência realizada no dia 15 de Setembro de 2017 no ciclo “Utopias” do Teatro Maria Matos, em Lisboa.

PACIORNIK, Moyses. **Aprenda a viver com os índios**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987.

PANIKKAR, Raimundo. **La mística del diálogo**. Entrevista de Raúl Fonet-Betancourt con Raimon Panikkar. Anuario de Teologias contextuales (Jahrbuch für Kontextuelle Theologien). Frankfurt, Verlag für Interkulturelle Kommunikation. (1):19-37, 1993.

RABINOW, Paul. Fieldwork and Friendship in Morocco. Em: ROBBEN, Antonius; SLUKA, Jeffrey. **Ethnographic Fieldwork**: An Anthropological Reader. Second Edition. Wiley-Blackwell: California, 2012.

RIZZOLLATI, Giacomo; ARBIB, Micheal, Language within our grasp. **Trends Neuroscience**. Vol. 21, pp. 188–194, 1998.

RIZZOLLATI, Giacomo; CRAIGHERO, Laila. The Mirror-Neuron System. **Annual Review of Neuroscience**, Vol. 27. pp. 169-192, 2004.

SANTOS, Milton. (1/2) - **De Lá Pra Cá** - 12/06/2011. Youtube, 3 de Agosto de 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MvVGWG8NxQw>. Acesso realizado em: 03/02/2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Agosto, 2005.

SARR, Felwine. **Conferência realizada no ciclo “Utopias” do Teatro Maria Matos**, em Lisboa, em 2017.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3ª Edição. São Paulo: E.P.U. - Editora Pedagógica e Universitária Ltda. e EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SEEGER, Anthony, DA MATTA, Roberto, VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras”. Em: **Boletim do Museu Nacional**. Rio de Janeiro: Nova série, Antropologia, n. 32, 1979.

SÉRGIO, Manuel. **Um corte epistemológico: Da educação física à motricidade humana**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

SILVA, Sérgio Baptista; TEMPASS, Martín César; COMANDULLI, Carolina Schneider. Reflexões sobre as especificidades Mbyá-Guarani, nos processos de identificação de terras indígenas a partir dos casos de Itapuã, Morro do Coco e Ponta da Formiga, Brasil. **Amazônica**, Belém, v. 2, n. 1, p. 10-23, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Decolonizing Methodologies: Reserch and Indigenous Peoples**. London: Zed, 2012.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a Educação – Diversidade, descolonização e redes**. 2ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes Editora, 2012.

SUESS, Paulo. **Travessia com esperança: Memórias, diagnósticos, horizontes**. Petrópolis, Vozes, 2001.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. **Revista Tellus**, Ano 7, N. 13, Pp. 11-25. Campo Grande – MS, 2007.

TASSINARI, Antonella. A Sociedade contra a escola. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012a, p. 275-294.

TASSINARI, Antonella. Introdução: Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. Em: TASSINARI, Antonella; GRANDO, Beleni; ALBUQUERQUE, Marcos (org.). **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012b.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: A aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 141-172, jul./dez. 2015.

TEIXEIRA, Eriton. **Nhemboaty, nhembo'e, mba'eapo**: ressignificando o projeto pedagógico de uma escola indígena a partir da cultura mbyá guarani. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vanessa Marion Andreoli. Curitiba, 2021.

TILLION, Germaine. **Fragments de vie**. Paris: Sevil, 2009.

TORO, Rolando. **Biodanza**. São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

TUIAVII de Tiávea. **O Papalagui**: Discursos de Tuiavii chefe de tribo de Tiavéa nos mares do sul. Lisboa: Edições Antígona, 2007.

VAYER, Pierre. **O diálogo corporal**: A ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Editora Manole, 1984.

VERÍSSIMO, Silvana Minduá Vidal. **Educação tradicional e o uso da tecnologia na infância Guarani** / Kyringue Onheovanga Há'e Jurua Mba'e Oiporu onhembo'ea Py. Trabalho de Conclusão de Curso, da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Orientadora: Antonella Imperatriz Tassinari; Coorientador: Elis do Nascimento Silva, Florianópolis, 2020.

VIEGAS, Susana; MAPRIL, José. Imprevistos e Mutualidade: A produção do conhecimento etnográfico em antropologia. **Etnográfica**, vol. 16, nº 3, 2012.

VIEIRA, Paulo. Ecodesenvolvimento: desvelando novas formas de resistência no Antropoceno. Em: SOUZA, C. et al. **Novos Talentos**: processos de educação para o ecodesenvolvimento. Blumenau: Nova Letra, p. 23-63, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Araweté, os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Alguma coisa vai ter que acontecer. Em: COHN, Sérgio. **Encontros**: Ailton Krenak. 1ª edição. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, p. 6-20, 2015a.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata - Prefácio do livro: KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu** - Palavras de um xamã yanomami, 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015b.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Conferência de Eduardo Viveiros de Castro em Lisboa**. Youtube, 10 de Maio de 2017. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=198nNx5S6HQ&t=2134s>. Acesso realizado em: 30/01/2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: 7letras, 2009.

WERÁ, Kaká. **Educação Indígena com Kaká Werá em Diálogos 155**. Youtube, 13 set. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sv1bGfUXQ4o&t=1217s>. Acesso em 27/06/2020.

WERÁ, Kaká. **Kaká Werá – culturas indígenas** (2016). Youtube, 21 set. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oF1OMZs1fME>. Acesso em 1/07/2020.

WINNICOTT, Donald. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ANEXO I

Guião da entrevista semiestruturada realizada com o *xamoi* Marcolino Marangaju da aldeia Guarani Araçá'i

O que entende por Bem Viver?

Como é a educação guarani? Como educam para a coletividade? Quais são os maiores desafios hoje para essa educação e como lidam com eles? Como vê a escola/escolarização dentro da educação guarani? Qual acha que deve ser a atitude dos professores e professoras não indígenas na escola e na aldeia? Como eles e elas podem ajudar ser aliados da comunidade? Quais são os conselhos mais importantes que tenta passar para a sua comunidade enquanto *xamoi*? Para cada faixa etária existem determinados tipos de conselhos? Quais? O que é a sabedoria guarani (*arandu porã*) e o que ela ensina?

Qual a importância da espiritualidade para os Guarani?

Como é o *guata porã* (caminho sagrado guarani)? O *guata porã* é o caminho para a “Terra sem Males”? Como é a “Terra sem Males”? E o *aguydje*, o que é? Implica desenvolver algumas características especiais (*mbaraete* – força espiritual, *py'a guaxu* – coração forte/coragem, perseverança obstinada – *mburu*, *edjapitchaka* – concentração/foco? Toda a gente deve desenvolver essas características ou apenas quem quer seguir esse caminho? Como se desenvolve essas características? Toda a gente pode se comunicar com *Nhanderu*? Como fazê-lo?

Tudo na natureza tem espírito? Como é a relação dos Guarani com a natureza?

Como a pessoa fica doente e como é a cura?

Qual a importância dos rituais?

Qual o papel dos sonhos na vida dos Guarani?

Como é que a pessoa se torna pajé? É um caminho específico dentro do *guata porã*?

ANEXO II

Guião da entrevista semiestruturada realizada com a liderança Laércio Werá da aldeia Guarani Araçá'i

O que é ser Guarani Mbyá?

Como se educa para ser Guarani Mbyá? Porque quiseram a escola na comunidade? Qual acha que deve ser a atitude dos professores e das professoras não indígenas na escola e na aldeia? Como eles e elas podem ajudar ser aliados da comunidade?

Como é o *guata porã* (caminho sagrado guarani) e qual a importância dele?

A adolescência é uma fase mais sensível em termos de identidade? Como lidam com os a influência da cultura ocidental?

Qual o papel dos sonhos na vida dos Guarani?

Qual a importância dos rituais?

Qual é o seu papel enquanto liderança na vida da comunidade?