

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

KAREN VILLANOVA LIMA

**DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS TUPI GUARANI EM UMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL**

Porto Alegre  
Outubro/2020

KAREN VILLANOVA LIMA

**DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS TUPI GUARANI EM UMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Johannes Doll

Porto Alegre  
Outubro/2020

CIP - Catalogação na Publicação

Villanova Lima, Karen  
DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS TUPI GUARANI EM UMA  
PERSPECTIVA INTERCULTURAL / Karen Villanova Lima. --  
2020.  
114 f.  
Orientador: Johannes Doll.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Tupi Guarani. 2. Indígena. 3. co-laboração. 4.  
intercultural. 5. intergeracional. I. Doll, Johannes,  
orient. II. Título.

KAREN VILLANOVA LIMA

**DIÁLOGOS INTERGERACIONAIS TUPI GUARANI EM UMA PERSPECTIVA  
INTERCULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Johannes Doll - Presidente  
Dr. Jose Alejandro Tasat - UNTREF  
Dra. Maria Paula Prates - UFRGS  
Dra. Carla Meinerz - UFRGS

Porto Alegre  
Outubro/2020

## AGRADECIMENTOS

**Os espaços e as pessoas pelas quais gostaria de demonstrar meu agradecimento são muitos, mas há alguns especiais. Por isso, agradeço desde o mais puro de meu coração**

À minha mãe, Gislaine, uma mulher forte, de espírito guerreiro, que desde antes do meu nascimento me ensina sobre o amor e que ao longo da vida me ensina sobre a importância do respeito, do diálogo e da autonomia.

Ao meu pai, José, já falecido, que me ensinou desde cedo que o aprendizado não é somente acadêmico.

À minha avó, Yolanda, que com carinho permitiu-me aprender por meio da experimentação do mundo.

À Criselen, a irmã que a vida me deu. Está e sempre esteve, apesar da distância e do tempo.

Ao meu orientador, Johannes Doll, que, com cuidado e olhar crítico, guiou-me pelos caminhos da pesquisa e da escrita acadêmica, permitindo-me trilhá-los com razão e coração.

À Ana Helena que me ajudou a enxergar a força em mim para percorrer esse caminho em direção aos meus sonhos.

Aos meus amigos e amigas, que compreenderam minha ausência nos momentos mais difíceis e ainda comemoram comigo minhas vitórias.

Às diversas comunidades que formei com laços de amor e amizade. Zaka, Nicole, Maria, Ivo, Aquino, Lídia, Enne, Lipe, Luquinhas e Jéssica, obrigada por estar.

À minha amiga e doutora Daniela, que sempre me inspirou e incentivou a seguir os caminhos acadêmicos e, mesmo com todas as dificuldades impostas pela distância e pelo tempo, ali esteve para a leitura crítica e amorosa de meus escritos e para o diálogo ativo sobre meus anseios, pessoais e acadêmicos.

Ao amigo Pedro Medeiros, pelo convite de viajar até Peruíbe e conhecer a Tekoa Tapirema.

À Andreza e ao Josimas, por abrir sua casa e seu coração para acolher essa viajante e com ela dialogar, dando início a essa jornada que mudou nossas vidas.

Ao Nelson e à Geise, por abrigar e acolher uma viajante desconhecida, com amigos,  
o veganismo e o punk em comum.

Aos colegas do grupo de pesquisa pelos momentos de diálogo com olhares e  
ouvidos críticos, mas ainda amorosos.

À Francieli Conte e à Daisy Peres, que, desde a primeira reunião de nosso grupo de  
pesquisa, me abraçaram com seu afeto em forma de diálogo, transformando  
relações acadêmicas em uma bonita relação de amizade e cumplicidade.

Aos demais colegas do PPGEDU, especialmente às colegas Simone Bueno, Susana  
Belfort e Adriana Colling e aos colegas Isael Pinheiro e Bruno Ferreira, que muito me  
ensinaram sobre co-laboração e interculturalidade.

À professora Cida Bergamaschi, que me incluiu em visitas a aldeias Mbya Guarani e  
abriu caminhos para um pensar outro, que não o hegemônico.

Às professoras Maria Paula Prates e Carla Meinerz, que, em minha banca de  
qualificação, trouxeram reflexões importantes acerca da escrita e da pesquisa  
acadêmica intercultural e de(s)colonial.

Ao professor Alejandro Tasat que, com sua forma alegre e cuidadosa, me ensinou a  
ter mais confiança no que levo no coração e colocá-lo em minha escrita.

Ao Roger que me acolheu durante a finalização desse processo transbordando meu  
coração com amor, alegria e segurança.

À FACED, por ser um espaço de diversidade étnico-racial, cultural e epistemológico

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo ensino público, gratuito e de  
qualidade.

Por último, não como menos importante, mas como entrelace de tudo o que vivo e  
aprendo desde que os conheci:

Ae'weté aos Tupi Guarani da Tekoa Tapirema, especialmente, que me permitem  
*estar ahí* em sua comunidade para então buscar aprender sobre seu nhandereko e  
sobre mim mesma.

E obrigada Mimby Mirim, pelos diálogos que vão muito além das palavras.



## RESUMO

O presente trabalho situa-se no encontro entre dois mundos: o *nhandereko* – ou modo de viver – Tupi Guarani e o modo de viver não indígena. Neste encontro, convergem as seguintes áreas: (1) os estudos interculturais e de(s)coloniais, como aporte teórico que viabiliza a compreensão e a postura da/na experiência prática intercultural; (2) os estudos do envelhecimento, com foco nas questões geracionais; (3) a educação, com ênfase nos processos educativos não escolares; (4) a co-laboração intercultural, como ferramenta metodológica que possibilita a aproximação de dois mundos de forma a conhecer formas outras de construção de conhecimentos por meio do diálogo com os povos originários. A partir da convergência dessas áreas, este trabalho consiste em uma reflexão sobre os processos educativos não escolares que ocorrem no encontro entre os membros mais velhos – os *txeramõi* e *txedjarãy* Tupi Guarani – e mais jovens de uma comunidade Tupi Guarani, a Aldeia Tapirema, localizada na Terra Indígena (TI) Piaçaguera, em Peruíbe, litoral do estado de São Paulo. Esta pesquisa teve como objetivos principais construir laços interculturais e refletir sobre formas outras de construção de conhecimento, ao observar a relação dos mais velhos com os mais jovens na cultura Tupi Guarani, buscando a compreensão sobre os diálogos entre essas diferentes gerações. Este trabalho propõe uma aproximação de dois mundos, a qual possibilita visões mais amplas e transformadoras de posturas hegemônicas sobre formas de construção de conhecimento, educação e relações intergeracionais, de forma plural.

**Palavras-chave:** Tupi Guarani; Indígena; Co-laboração; Intercultural; Intergeracional.



## ABSTRACT

The present paper lies within two worlds: the *nhandereko* – or way of living – of the indigenous Tupi Guarani and the non-indigenous way of living. This encounter conveys the convergence of the following areas of study: (1) intercultural and de(s)colonial studies, as theoretical background in order to provide the means for comprehension as well as finding an adequate attitude over the intercultural practice thus enabling it to happen critically; (2) aging studies, with a focus on generational issues; (3) education, with an emphasis on nonformal educational processes; (4) *co-laboração* intercultural – or intercultural collaboration – as a methodological tool enabling the dialogue between these two worlds and thus leading to different insights on how knowledge is created rather than the hegemonic means of doing so. Due to the convergence of these fields, this work consists of a reflection about the nonformal educational processes which take place through the engagement of the elders – *txeramõi and txedjarãy* – and the younger generations within a Tupi Guarani community, Aldeia Tapirema, located in an indigenous land called Terra Indígena (TI) Piaçaguera, in Peruíbe, in the coast of São Paulo. This research aimed to build intercultural bonds and reflect upon different means of creating knowledge by observing the relation between older and younger generations within the Tupi Guarani realm and thus, trying to comprehend the dialogues between these different generations. This work proposes an approximation of two worlds in order to enable wider and transforming views over hegemonic forms of knowledge creation, education and intergenerational relations, in a plural manner.

Keywords: Tupi Guarani; indigenous; collaboration; intercultural; intergenerational.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Lagoa da Tekoa Tapirema .....	36
Figura 2 - Espaços do mero estar Tupi Guarani.....	38
Figura 3 - Esquema geracional .....	58
Figura 4 - <i>Mbraraka</i> e <i>petygwa</i> adornado com <i>gratismoss</i> .....	61
Figura 5 - <i>Making of</i> de “A Terra Me Disse” .....	67
Figura 6 - Projeto Vivência na Aldeia .....	70
Figura 7 - Eventos do Projeto Vivência na Aldeia .....	71
Figura 8 - Encontro de Fitoterapia em janeiro de 2020 .....	72
Figura 9 - Localização da Terra Indígena Piaçaguera.....	75
Figura 10 - Foto do Curso de Grafismo e Pintura Tupi Guarani.....	78
Figura 11 - Preparação para o <i>mborai marae'ỹ</i> .....	80
Figura 12 - Exemplos de itens lexicais do Guarani, do Tupi Guarani e do Português .....	82
Figura 13 - Escolinha da aldeia Tapirema (em construção) .....	85
Figura 14 - Tradução de dois textos presentes no livro.....	92
Figura 15 - Vista da janela da Escolinha da Aldeia Tapirema .....	94
Figura 16 - <i>Txipá</i> e <i>Kawure</i> , pimentão da horta e primeira melancia colhida na Tekoa Tapirema.....	96
Figura 17 - Vista interior da Escolinha da Tekoa Tapirema.....	97

## LISTA DE SIGLAS

CEP - Conselho de Ética em Pesquisa

CONEP - Conselho Nacional de Ética em Pesquisa

COVID-19 - (do inglês *Coronavirus Disease 2019*) – Doença causada pelo Coronavírus que causou uma pandemia mundial no ano de 2020.

FUNAI - Fundação Nacional de Proteção ao Índio

SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

TI - Terra Indígena

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 SITUANDO LEITORAS E LEITORES: CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL .....	12
1.2 SITUANDO LEITORAS E LEITORES: CAPÍTULOS, ESCOLHAS E TERMOS .....	17
1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CHEGAR AQUI .....	20
1.4 DE ONDE PARTE MINHA VOZ .....	22
1.5 ENCONTROS: GERAÇÕES E TUPI GUARANI .....	24
<b>2. ESTAR SENDO: UM DIÁLOGO ENTRE POVOS INDÍGENAS, KUSCH E BAUMAN</b> ....	29
2.1 O CONSUMO COMO FORMA DE <i>SER ALGUÉM</i> .....	29
2.2 COMPOSIÇÕES COLONIAIS .....	31
2.3 ONDE É POSSÍVEL ESTAR? .....	34
2.4 BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO AO PENSAMENTO INDÍGENA .....	36
2.5 A CIDADE E O INDÍGENA .....	41
<b>3. GERAÇÕES: MAIS VELHOS E MAIS JOVENS SITUADOS</b> .....	43
3.1 O ENVELHECIMENTO .....	43
3.2 O ENVELHECIMENTO E O IMAGINÁRIO .....	47
3.3 LOCALIZAÇÕES GERACIONAIS .....	52
3.4 ENCONTROS GERACIONAIS .....	59
<b>4. ENCONTROS COM OS E AS TUPI GUARANI EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL</b> .....	62
4.1. TUPI, GUARANI, TUPI GUARANI? .....	62
4.2 CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL .....	69
4.3. HISTÓRIAS E NARRATIVAS DO ENCONTRO COM OS E AS TUPI GUARANI .....	73
4.4. HISTÓRIAS TUPI GUARANI CONTADAS À UMA PESQUISADORA NÃO-INDÍGENA .....	76
4.5. INTERPRETAÇÕES DO LÉXICO TUPI GUARANI E GUARANI .....	80
<b>5. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO INDÍGENA</b> .....	83
5.1. DIÁLOGOS DO MERO ESTAR .....	84
5.2. COLONIALIDADE E A NEGAÇÃO DE UM EDUCAR INDÍGENA .....	86
5.3. DIREITOS INDÍGENAS E A CONSTITUIÇÃO DE 1988 .....	89
5.4. UMA EXPERIÊNCIA DE CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL .....	90
5.5. PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES .....	93
5.6. ENCONTROS E DIÁLOGOS DO ESTAR SENDO EDUCATIVO .....	94

<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103
<b>GLOSSÁRIO - PALAVRAS TUPI GUARANI (TG) E GUARANI (G)</b> .....	110
<b>APÊNDICE</b> .....	112

## 1. INTRODUÇÃO

A arquitetura do presente trabalho situa-se na temporalidade. Todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro.

E esse futuro não é cósmico, é o do meu século, do meu país, da minha existência. De modo algum pretendo preparar o mundo que me sucederá. Pertencço irredutivelmente a minha época. E é para ela que devo viver. O futuro deve ser uma construção sustentável do homem [e da mulher]<sup>1</sup> existente. E esta edificação se liga ao presente, na medida que o coloco como algo a ser superado. (FANON, 2008 [1952], p. 29).

Por tantos lugares estivemos até março. Por tantas situações passamos até março. Tantos espaços, tantos tempos. Agora em quarentena, desde março. Como um tempo suspenso, diferente de tudo o que vivemos.

É difícil refletir sobre a sociedade que, no momento da escrita, está enfrentando uma grande crise, marcada pela pandemia de COVID-19. É complexo escrever sobre a sociedade em um espaço confinado, em uma espécie de tempo suspenso. Ao mesmo tempo, talvez pela dificuldade do momento, seja tão e mais necessário refletir.

Este trabalho com abordagem metodológica de co-laboração intercultural<sup>2</sup> faz parte de uma busca pessoal e acadêmica pela aproximação ao pensar e estar indígena, com foco no povo de etnia autodeclarada Tupi Guarani. A partir desse anseio, busquei neste trabalho observar e refletir sobre o diálogo entre mais jovens e mais velhos, que chamo aqui de intergeracionalidade, como ação educativa e de fortalecimento do modo de viver Tupi Guarani – o *nhandereko*<sup>3</sup>. Também busquei observar e refletir sobre os espaços educativos na *tekoa* – traduzida como *aldeia*, mas significando, de forma mais profunda, “lugar de praticar o *nhandereko*, o modo de viver Tupi Guarani<sup>4</sup> –, bem como as interações da comunidade com o mundo não-indígena, buscando refletir, principalmente, sobre possibilidades de *co-laboração intercultural*.

As pessoas que compuseram essa genealogia de relatos, encontros e diálogos são os Tupi Guarani da Aldeia Tapirema, localizada na Terra Indígena (TI) Piaçaguera, em Peruíbe, litoral do estado de São Paulo.

---

<sup>1</sup> Adicionado pela autora.

<sup>2</sup> O termo co-laboração intercultural e seu uso como abordagem metodológica serão explicados na seção 1.1 deste capítulo.

<sup>3</sup> Ao final da dissertação, é apresentado um glossário, contendo a tradução dos termos Tupi Guarani e Guarani que aparecem neste trabalho. Apesar de apresentarmos tais traduções recorrentemente no corpo do texto, recomendamos a leitura do glossário para uma habituação com esses termos.

<sup>4</sup> E Guarani Mbya, apesar de minha ainda incipiente aproximação com coletivos desta etnia.

## 1.1 SITUANDO LEITORAS E LEITORES: CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL

*(...) se requiere avanzar en formas de descolonización del conocimiento. Esto implica reconocer que no existe una única forma de conocimiento y que tampoco existen conocimientos inferiores o superiores. El modelo al que se aspira es aquel que valide diversas formas de conocer, pensar e interactuar con el mundo y entre las personas, y que reconozca devenires históricos plurales y experiencias colectivas e individuales amplias. En aquella multiplicidad se encuentran los conocimientos y saberes de pueblos indígenas y también los de otros colectivos humanos.” (UNESCO..., 2019, p. 57)<sup>5</sup>.*

Os conhecimentos dos mais velhos parecem ser considerados *atrasados*, *primitivos* e/ou *ultrapassados*. E, por isso, não valorizados. No caso dos conhecimentos tradicionais, o mesmo juízo de valor parece ser aplicado. Entretanto, como podemos observar no texto da Agenda Mundial de Educação 2030 da UNESCO (2019), devemos avançar em formas de descolonização do conhecimento. Segundo Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 364), “uma vez que o conhecimento científico foi tornado uno e universalizado, especula-se a unidade do conhecimento tradicional.” Além disso, de acordo com a autora, tal conhecimento apresentaria caráter estático:

*(...) um conjunto completo e fechado de lendas e sabedorias transmitidas desde tempos imemoriais e detidas por certas populações humanas, um conjunto de saberes preservados (mas não enriquecidos) pelas gerações atuais. (CUNHA, 2017, p. 360).*

Entretanto, o tratamento dos conhecimentos – no plural – tradicionais como um *thesaurus* já vem sendo contestado, pois, nessa concepção, “o que passa a importar não é a conservação dos modos de produção dos conhecimentos tradicionais, e sim o resgate e preservação desses *thesauri*” (Ibid, p. 360). Neste trabalho, parto da concepção que tem como base as declarações de movimentos indígenas internacionais e a literatura jurídica, nas quais os conhecimentos tradicionais ou ancestrais “não são um corpus estabilizado de origem imemorial, e sim conjuntos duradouros de formas particulares de gerar conhecimentos.” (Ibid, p. 360). Nessa concepção, os conhecimentos tradicionais não são necessariamente antigos, e seus

---

<sup>5</sup> “(...) é necessário avançar nas formas de descolonização do conhecimento. Isso implica reconhecer que não existe uma única forma de conhecimento e que não há conhecimento inferior ou superior. O modelo a que se aspira é aquele que valida várias formas de conhecer, pensar e interagir com o mundo e entre as pessoas, e que reconhece eventos históricos plurais e amplas experiências coletivas e individuais. Nessa multiplicidade estão o conhecimento e os saberes dos povos indígenas e também de outros grupos humanos.” (UNESCO..., 2019, p. 57, tradução minha).

modos de produção são diversos, baseados nas diversas formas de conhecer, tendo na experiência direta sua prevalência:

O conhecimento se fundamenta no peso das experiências visuais, auditivas e perceptivas. A sabedoria atribuída a certos anciões e pajés se deve às muitas coisas que teriam visto, ouvido e percebido. O caçador empanemado é aquele que vai para a floresta e não tem a percepção sensorial dos seres que ali estão: ele não erra o alvo, simplesmente não o vê nem ouve. (...) É pela experiência direta que se aprende, e isso vale para caçadores, pajés ou quem quer que seja. (CUNHA, 2017, p. 361).

Dialogando com essa questão, surge a ideia de pensar a co-laboração intercultural. A ideia de co-laboração intercultural surge de um diálogo entre dois pensadores, o brasileiro Paulo Freire...

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista. (FREIRE, 2019 [1974], p. 228).

... E o venezuelano, radicado na Argentina, Daniel Mato (2016), a partir daquilo que ele chama de colaboração intercultural, a qual parte da valorização e do reconhecimento das diferentes formas de construção do conhecimento (MATO, 2016). Neste trabalho, busco combinar essas duas ideias por vê-las em complementariedade, visando a uma ação dialógica entre diferentes formas de construção de conhecimentos – e, neste caso, também de gerações –, na qual a valorização dessas diferentes formas, independente das suas funções na sociedade, poderia levar à preservação da(s) forma(s) Tupi Guarani de construção de conhecimentos. Na concepção Tupi Guarani, jovens e velhos parecem construir conhecimentos em conjunto: o velho traz a sabedoria, os anos de vida e a experiência, enquanto o jovem busca, na sabedoria dos seus mais velhos, formas de preservar territórios, línguas e culturas vivos no presente, valorizando e ao mesmo tempo superando o passado para construir o futuro.

Sendo assim, a ideia de co-laboração intercultural defenderia uma postura de respeito às diferentes formas de construção de conhecimentos estejam em diálogo, sem espaço para hierarquias de saberes, o que poderá ser melhor compreendido ao longo deste trabalho com as problematizações feitas acerca de questões como colonialidade (QUIJÁNO, 2005), colonialismo histórico e colonialismo como forma de sociabilidade (SANTOS, 2019 [2018]), presentes no Capítulo 2.



No caso específico da comunidade Tupi Guarani onde fui recebida e acolhida, a Tekoa Tapirema, ou Aldeia Tapirema, busco refletir sobre seu modo de vida em contraste e aproximação com o modo de vida ocidental atual, a fim de pensar sobre a vida diária e a prática das pessoas que a integram, devido à proximidade da *tekoa* – aldeia, em Tupi Guarani – com a cidade e com não-indígenas.

Tal reflexão parte da dificuldade de encontrar meios de subsistência que respeitem o *nhandereko* Tupi Guarani, o qual está profundamente relacionado ao modelo econômico vigente no Brasil. Nesse caminho entre viver na aldeia e buscar meios de subsistência, muitas vezes os processos de construção de conhecimentos tradicionais são substituídos por costumes não-indígenas, como a necessidade de bens de consumo e até mesmo o consumo de álcool e drogas, levando muitos indígenas a deixar seu modo de vida tradicional de lado.

Entendo que a interculturalidade pode servir ao opressor, como é o caso de tentativas de assimilação dos indígenas à cultura etnocêntrica dominante. Compreendo também que a co-laboração intercultural, com ênfase na interculturalidade crítica, pode servir como vetor de transformação social, como é o caso do projeto *Vivência na Aldeia*, a ser melhor discutido na seção 4.2. No caso desse projeto, que compreendo como um bom exemplo de *co-laboração intercultural*, existe uma preocupação em valorizar e fortalecer os processos tradicionais Tupi Guarani de construção de conhecimentos e, dessa forma, aumentar a autoestima dos membros da comunidade para que não busquem a assimilação à cultura dominante. Além disso, esse projeto, especificamente, tem a preocupação de trazer formas de subsistência à comunidade que não venham a ferir seu *nhandereko*, sempre em diálogo com as necessidades e vontades coletivas.

No caso deste trabalho, a co-laboração intercultural como processo metodológico emerge de um primeiro encontro com a comunidade Tupi Guarani da Aldeia Tapirema. Neste evento, a comunidade manifestou sua vontade de documentar parte do processo de retomada de seu território. O objetivo deste espaço, segundo os relatos da comunidade, seria de fortalecer sua cultura e seu *nhandereko*, vivendo em harmonia uns com os outros e com a natureza. O resultado desse encontro foi o documentário *A Terra Me Disse*, do qual participei da produção e teve como objetivo registrar e tornar público o início desse processo, como Tekoa Tapirema.

Naquele evento, meu contato com a comunidade ocorreu através do Coletivo Cultive Resistência, o qual trabalha com as comunidades indígenas da região desde

2012. Neste primeiro encontro, observei por primeira vez como o coletivo e a comunidade se relacionam e, como levam a cabo seus projetos em conjunto. Durante esse processo de observação, muito me recordava da co-laboração de Paulo Freire. Ali nascia uma primeira compreensão da abordagem metodológica – ou postura como pesquisadora – a ser adotada neste trabalho. Mais tarde, complementei-a com minha compreensão da interculturalidade pois o contexto onde me inseria não como pesquisadora mas como colaboradora, consiste em um encontro entre mundos.

Ao aprofundar-me nas leituras, debates e palestras sobre interculturalidade e vive-la na perspectiva da co-laboração, encontrei em Daniel Mato, a colaboração intercultural e, em Catherine Walsh, a interculturalidade crítica. Ambas corroboraram com a escolha do termo co-laboração intercultural para descrever um processo de construção de pesquisa onde as necessidades, desejos, sonhos, projetos e vontades da comunidade Tupi Guarani fossem o eixo de toda ação.

No primeiro encontro com a comunidade uma das educadoras Tupi Guarani<sup>6</sup> manifestou a necessidade e falta de material didático na educação escolar Tupi Guarani. Outra educadora manifestou que a elaboração de um livro seria “a realização de um sonho”.

A partir daquele primeiro diálogo, em razão de minha experiência editorial com livros didáticos para o ensino de língua, manifestei disponibilidade e habilidade para auxiliá-las neste processo. Tivemos uma primeira reunião onde escutei as educadoras sobre como elas idealizavam este material. Ao sinalizarem o desejo de elaborar um livro, abordei questões como qual seria o público-alvo, se elas gostariam que o livro fora monolíngue Tupi Guarani ou bilíngue, entre outras questões técnicas. A partir desta reunião, mostrei-lhes alguns livros nos quais eu havia trabalhado como coautora e gerente editorial para que elas sentissem segurança e também verificar se minha habilidade técnica para as apoiar na realização deste sonho estava alinhada com suas expectativas.

Naquela reunião, acordamos que eu passaria uma temporada na Tekoa Tapirema com a comunidade para que o processo de elaboração de conteúdo (textual e ilustrado) do livro fosse feito com mãos, pés e coração no território Tupi Guarani. Além disso, contei-lhes sobre o mestrado e pedi permissão à comunidade e ao

---

<sup>6</sup> Todas as educadoras-interlocutoras mencionadas neste trabalho são da etnia Tupi Guarani, sendo elas referenciadas como: educadora(s); educadora(s) indígena(s) e/ou, educadora(as) Tupi Guarani.

morubixaba – o cacique – para que meu estar naquele espaço-tempo como apoiadora de seu sonho fosse concomitante ao meu observar como pesquisadora. Fui então acolhida pela comunidade para a realização de minhas observações e anotações, onde meus caderninhos geravam curiosidade, conversas profundas e algumas risadas.

Com os elementos relacionados à comunidade acordados, busquei conectar-me à uma rede de apoiadores e apoiadoras para que o processo de concepção e impressão do livro acontecera de forma amorosa, sensível e humana. Entre os coletivos humanos que co-laboraram para que o livro pudesse servir como ferramenta de fortalecimento cultural Tupi Guarani estão o Coletivo Cultive Resistência, amigos designers, colegas indígenas e não-indígenas bem como professores e professoras da universidade.

Ao longo do processo, fui percebendo a co-laboração intercultural emergir, a qual segui como método, ou para utilizar uma expressão menos cartesiana, abordagem de pesquisa e trabalho com a comunidade Tupi Guarani. Assim, deu-se o início de minha jornada de encontros com os e as Tupi Guarani: em co-laboração intercultural. Aprendendo e ensinando, em apoio mútuo, diálogos horizontais e decisões por consenso.

Naquele espaço, minha interferência no seu projeto ocorreu no tocante técnico, em razão de meu conhecimento e experiência do que era possível ser feito e do que não era, especialmente na questão de diagramação do livro. Ainda assim, mesmo quando a questão técnica se colocava como empecilho para alguma ideia que era manifestada com muita vontade, eu buscava, nesta rede de apoio, auxílio para que a barreira técnica fosse vencida, o que em algumas vezes obtive sucesso e em outras não.

A clareza sobre os processos editoriais foi um importante aspecto na construção desta relação de co-laboração intercultural e foi determinante para que a confiança fosse desenvolvida.

Impor nossa branquitude (CARDOSO, 2014) de forma velada e sutil (para nós, não-indígenas brancas e brancos) é sempre o caminho mais confortável (para nós, não-indígenas brancas e brancos). Verdadeiramente respeitar o tempo, as vontades e o nhandereko Tupi Guarani e seus desdobramentos de espaço-tempo é um processo ativo de automonitoramento, onde é necessário estar atenta(o) a todos os elementos que constituem esse encontro. Estar aberta(o) ao diferente de si com

respeito genuíno e não somente um proforma teórico, não-prático, de vitrine é parte fundante dessa abordagem metodológica.

O desconforto de colocar-se neste lugar de olhar para si e perceber-se colonizador(o) traz junto com ele a possibilidade de libertação desse papel e de atitudes racistas. Entendo que o movimento de co-laboração intercultural atua como um método de experimentar estar sendo com o diferente de si, em diálogo, onde a escuta ativa tem papel determinante para a criação de um espaço intercultural e de co-laboração. Cria-se então um espaço outro que o hegemônico, colonizador, cerceador da pluralidade. Cria-se um espaço de sementeira e cuidado coletivo em co-laboração intercultural, onde germina a possibilidade de um outro projeto civilizatório.

## 1.2 SITUANDO LEITORAS E LEITORES: CAPÍTULOS, ESCOLHAS E TERMOS

Além do esclarecimento sobre co-laboração intercultural como abordagem metodológica, gostaria de colocar algumas questões importantes, prévias à leitura, como: (1) a divisão dos capítulos, buscando situar o(a) leitor(a); (2) a escolha de utilizar autores(as) indígenas, mesmo que de outras etnias e (3) as conceituações, de acordo com meu posicionamento, de alguns dos termos que utilizo de forma recorrente ao longo da escrita.

No que tange à divisão dos capítulos, relato a dificuldade que tive em decidir sua ordem de disposição. Portanto, considerando o atravessamento entre todos os elementos, busquei, por meio da divisão dos capítulos, concentrar em cada um deles os elementos mais densos das temáticas que abordo neste trabalho. No Capítulo 2, o(a) leitor(a) encontrará uma problematização sobre a transformação da sociedade em um pálio dos objetos, ou em uma sociedade de consumo, bem como sobre a conquista e colonização da América Latina – a qual terá esse nome também problematizado –, processo que leva à decadência dos povos indígenas e de seus saberes. No Capítulo 3, será realizada uma discussão sobre envelhecimento e gerações, buscando uma compreensão mais aprofundada do termo *gerações* e de suas implicações. No Capítulo 4, tomando como base uma inspiração etnográfica (MATTOS, 2011; SZEREMETA, 2017), o(a) leitor(a) encontrará relatos, narrativas e dados de pesquisas antropológicas sobre os Tupi Guarani, sua língua e suas histórias. Finalmente, no Capítulo 5, há uma discussão sobre educação escolar, com um apanhado geral sobre as leis que regem a educação escolar indígena, bem como

sobre a educação não-escolar e os processos educativos que ocorrem no *mero estar*. Por último, termino esta dissertação não com uma conclusão, mas com reflexões abertas, como são o tempo e a história, apresentadas no Capítulo 6.

Como linhas que tecem e perpassam todo o caminho do tear, os relatos e as narrativas Tupi Guarani estão entrelaçados com minhas observações e interpretações sobre seu modo de viver – o *nhandereko* –, presentes desde o início do texto, apesar dos relatos etnográficos e suas histórias estarem localizados no Capítulo 4.

Não obstante o valor dos conhecimentos Tupi Guarani, escolhi utilizar também autores(as) de outras etnias indígenas (Nishnaabeeg, Krenak, Munduruku, Yanomami e Kaingang) para compor o que chamo de *pensamento indígena*, o qual entendo como elementos de diferentes etnias indígenas em convergência.

Outra questão importante diz respeito à utilização de alguns termos como: *indígenas*; *cosmologia*; *não-humano(s)*; *nhandereko*; *território* e *aldeia*. Com relação ao termo *indígena*, apesar de poder ser interpretado como homogeneizante, seu uso é empregado nesta dissertação como ponto de convergência, a partir da discussão proposta por Daniel Munduruku, na qual o termo “indígena” é aceito porque foi abraçado pelos povos originários como forma de articulação política, em que a união dos povos é essencial para a resistência (MUNDURUKU, 2012).

Já com relação a *cosmologia*, compreendo-o como “um ‘modo de ser’ de uma determinada sociedade e que, portanto, contempla as relações e explicações que enlaçam o humano, a natureza e o cosmos” (BERGAMASCHI, 2005, p.132). As cosmologias são baseadas na relação com a terra e a natureza (BERGAMASCHI, 2005; SIMPSON, 2017; HERRERO, 2018) e na ordem divina, não-humana. Como *não-humano(s)*, compreendo os elementos que constituem as cosmologias indígenas, como a memória, os sentimentos, os sonhos, os animais, a mata/floresta, as árvores e as ervas, o fogo, a água, o vento, o ar, a espiritualidade e a intuição, os antepassados e os espíritos – bons e ruins –, entre outros elementos.

O termo *nhandereko*, que significa *nosso modo de viver* ou *nosso modo de vida*, de certa forma estrutura toda a reflexão presente neste trabalho. Não seria possível estar com os e as Tupi Guarani sem considerar seu jeito, sua forma, seu modo de estar no mundo, incluindo sua língua, sua espiritualidade, sua relação com a natureza, entre tantos outros elementos. Compreendo o *nhandereko* como uma forma de viver em harmonia entre seres humanos e não-humanos. É como explica

Acosta (2016), ao referir-se ao modo de viver – o bem viver – dos distintos povos originários como

sociedades sustentadas sobre uma convivência harmoniosa entre os seres humanos e com a Natureza, a partir do reconhecimento dos diversos valores culturais existentes no planeta. Ou seja, trata-se de bem conviver em comunidade e com a Natureza. (ACOSTA, 2016, p. 33).

Lembro de debater com um colega sobre o uso do termo *filosofia Guarani* para tratar da forma como os Guarani transitam pelo mundo e concluir: “o nome para isso é: *nhandereko*”, uma percepção posteriormente confirmada pelos próprios Tupi Guarani. Entretanto, não pretendo, nesta escrita, colocar-me como alguém que compreende o *nhandereko* Tupi Guarani, mas como alguém que teve a feliz oportunidade de aproximação ao *nhandereko*, o que me levou a interpretar os elementos que o compõem a partir da minha experiência.

Por fim, resta discutir os conceitos de *território* e *tekoa*. Com relação ao primeiro, esse é utilizado para designar a Terra Indígena (TI), tanto em seu tocante legal (demarcação, homologação, etc.) quando em seu tocante sagrado (a terra onde se vive, a terra onde os antepassados viveram, etc.). Já quanto a *tekoa*, o utilizo em alternância a *aldeia*, sendo este uma tradução ocidentalizada daquele, cujo significado é *lugar de praticar o nhandereko* (o modo de viver). A escolha por um dos dois ocorre da seguinte forma: (1) quando me refiro somente a localização física, utilizo *aldeia*; (2) quando me refiro a esse lugar como espaço de prática da vida, utilizo *tekoa*. Além disso, quando utilizo *Tapirema*, refiro-me ao todo da comunidade: pessoas, espaço e território.

Como feminista, gostaria de haver utilizado mais autoras indígenas neste trabalho, mas o reflexo do patriarcado impediu-me de encontrar, a tempo para a realização desta pesquisa, mais mulheres indígenas com obras sobre a cosmologia de suas etnias, pois grandes porta-vozes Krenak, Yanomami e Munduruku são homens. Contudo, foi nos Estados Unidos, na *Portland State University*, como pesquisadora visitante, que conheci a obra da autora indígena da etnia Nishnaabeeg. Assim, devo mencionar a alegria que tem sido descobrir novas autoras indígenas enquanto me aproximo mais e mais da leitura de obras escritas por autores(as) indígenas. Além disso, apesar de referenciar poucas autoras mulheres, também me

alegro por haver uma relação de diálogo bastante próxima com algumas mulheres da Tapirema e da Piaçaguera.

### 1.3 CAMINHOS PERCORRIDOS PARA CHEGAR AQUI

Desde muito jovem, sentia incômodo em relação a padrões. Ao longo dos anos, os padrões de convívio predominantes têm sido causa de incômodo, mas também de reflexão. Por esse motivo, busco refletir sobre possíveis rupturas nesse modelo de sociedade, que consiste em um paradigma no qual “o consumo é um investimento em tudo que serve para o ‘valor social’ e a autoestima do indivíduo”, ou, simplesmente, ‘sociedade de consumidores’ (BAUMAN, 2007, p. 76). Ao longo do processo de tornar-me pesquisadora, encontrei nas teorias de Aníbal Quijano, Boaventura de Souza Santos e Rodolfo Kusch explicação para o porquê de chegarmos neste *modelo de sociedade de consumidores*, além de compreender outros mecanismos de controle social que levam a essa padronização. Como referido, tais temas e conceitos serão aprofundados no Capítulo 2.

No início da minha jornada como pesquisadora, a lente pela qual eu observava e experimentava a sociedade carecia de nitidez – na verdade, ainda carece, afinal, como disse um dos *txeramõi*<sup>7</sup> da Tekoa Tapirema em uma de nossas conversas: “estamos sempre aprendendo, nunca terminamos de aprender”. Naquele início, não estava familiarizada com o ferramental teórico ou com o conhecimento empírico necessários para pensar e refletir sobre as diferentes camadas que constituem a sociedade, como os contextos econômico, cultural e social, além das relações interpessoais e a forma como conhecimentos têm sido adquiridos e ideias formadas ao longo da constituição da sociedade hegemônica em que nos encontramos atualmente. Além disso, não compreendia a existência de diversas sociedades, coexistindo, infelizmente, sem muita paz. Ainda era demasiado inexperiente quando comecei a sentir que alguns elementos não pareciam encaixar-se nos padrões, incluindo a mim. Tampouco entendia que existiam jeitos outros de viver, adjacentes a esse lugar onde não me encaixava.

Além do incômodo cada vez maior em relação às formas e rumos que a sociedade em que me insiro parecia tomar, não conseguia compreender plenamente

---

<sup>7</sup> *Mais velho, avô, sábio* em Tupi Guarani.

esses rumos, assim como não conseguia avaliar quais medidas poderia adotar – se é que poderia adotá-las – para romper seu fluxo, seja de forma localizada ou ampla. Em síntese, não concordava com o modelo que, como dito, passei a compreender mais profundamente ao longo desta pesquisa, a partir do diálogo com pensadores e pensadoras indígenas, de distintas etnias, os(as) quais me fizeram entender a possibilidade de resistência e de construir novos mundos, conforme será discutido no Capítulo 2.

Transitando em meios nos quais meus pares também compartilhavam alguns desses incômodos, sentindo-se como forasteiros em uma sociedade que busca moldar atitudes, corpos e, mais profundamente, a maneira de pensar das pessoas por meio de mecanismos que visam a padronização de ideias, modos de vida, corpos, maneiras de construir e legitimar o conhecimento, vi-me diante de um primeiro grande desafio: compreender esse incômodo epistemologicamente. Nesse sentido, ao longo desse ainda curto trajeto de pesquisa, compreendi que mecanismos colonialistas dão forma às sociedades americanas, especialmente as latino-americanas<sup>8</sup>. No Capítulo 2, retomarei essa discussão, embasando-a do ponto de vista teórico.

Permeada por esses incômodos, após graduar-me em Licenciatura Plena em Língua Inglesa e Literaturas, na sala de aula plantei a semente que daria origem ao *rizoma* de minha prática de pesquisa. Escolho a palavra *rizoma* pela conceituação proposta por Deleuze e Guatarri (1995), na qual o rizoma, como raiz horizontal, espalha-se em linhas sem destino certo e, em um ato de resistência ético-estético-político, não segue padrões cartesianos. Tal conceito parece adequar-se às raízes e memórias que descrevo neste texto, bem como aos diferentes modos de vida das distintas etnias indígenas.

A caminhada como *English teacher* em cursos privados trouxe-me ao momento atual: educadora (e sonhadora de utopias) buscando uma aproximação com as diferentes formas de estar, aprender, conviver e relacionar-se com o outro e com o mundo.

Em 2013, ao escrever o projeto de conclusão do curso de pós-graduação em Psicopedagogia, tive um primeiro momento acadêmico de prática aliada à teoria, o

---

<sup>8</sup> Forma de referir-se à América formada pelo México, América Central e América do Sul que será revisitada mais adiante no trabalho.



*quefazer* que busco aplicar em minha pesquisa desde antes de conhecê-lo como conceito. Este *quefazer* pode ser explicado conforme as linhas abaixo:

(...) os homens (**e mulheres**) são seres da práxis. São seres do *quefazer* (...). Mas se os homens (**e mulheres**) são seres do *quefazer* é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o *quefazer* é práxis, todo fazer do *quefazer* tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e prática. É ação e reflexão (FREIRE, 2019 [1974], p. 167-168, grifo meu).

Por meio do *quefazer*, abordei a possibilidade de inclusão social por meio do ensino de língua inglesa. Neste projeto voltado para a prática educativa, foram revisadas teorias sobre ações educativas que visassem a um ensino pautado no aspecto sócio-político da língua, trazendo-a como instrumento de empoderamento. Conhecer e apropriar-se da língua significaria aumentar as possibilidades de acesso à informação para jovens e adultos. Concomitantemente ao trabalho teórico, busquei aplicar essas reflexões durante minha experiência de ensino de inglês no programa Jovem Aprendiz e no ensino a taxistas, bombeiros e policiais militares no PRONATEC, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513.

Este caminho levou-me a reflexões mais profundas em meio às minhas inquietações. Juntamente com aqueles e aquelas que *por aqui estão há mais tempo*<sup>9</sup> – os mais velhos e os povos indígenas –, venho buscando respostas e fazendo cada vez mais perguntas. Porém, antes de contar sobre como os mais velhos e os povos indígenas surgiram nesta trajetória profissional e acadêmica, gostaria de situar leitoras e leitores quanto a outros dois pontos que considero importantes no que tange a minha formação como ser social.

#### 1.4 DE ONDE PARTE MINHA VOZ

Paralelamente à preocupação social de forma ampla, o feminismo é parte da construção de minha identidade como mulher e pesquisadora. A voz que tenho hoje não apresentaria suas formas e significados não fosse pelo feminismo. Talvez eu nunca tivesse pensado nas tentativas de silenciamento de outras vozes se não o tivesse pensado a partir da minha vivência, situada. Refletir sobre a forma que o

---

<sup>9</sup> Utilizo a expressão *por aqui estão há mais tempo* ou *por aqui vivem há mais tempo* como forma de fazer referência a indígenas e pessoas mais velhas, como forma de reforçar sua experiência e seus conhecimentos.

patriarcado desarticula e busca silenciar as mulheres e os homens – guardadas as devidas proporções e contextos –, leva-me cada vez mais a outras reflexões sobre opressão.

Apesar de não ter a intenção de estabelecer como foco as questões de gênero neste trabalho, o feminismo faz parte da minha identidade, constituindo, para mim, não um ponto final, mas de partida. Beauvoir (1947) sintetiza essa discussão quando expressa que “querer-se livre é também querer os outros livres” (BEAUVOIR, 1947, p. 63). Nesse sentido, pensar de uma maneira outra pode ser uma forma de libertação, afinal o patriarcado está ligado à colonialidade<sup>10</sup>.

Finalmente, um fator que outrora poderia parecer desconectado, mas que faz parte do direcionamento de minha caminhada, é o posicionamento em relação às minhas escolhas alimentares – que não são, na verdade, somente alimentares ou somente minhas. Em 2008, optei por uma dieta vegetariana. Em 2012, por uma vida vegana. Quando optei pelo vegetarianismo, a intenção de não explorar os animais e ter uma vida mais saudável era ingênua. Contudo, a partir de leituras sobre o veganismo, compreendi outra perspectiva política a respeito do que é consumido como comida na sociedade atual. Por meio do veganismo e do aporte teórico e político que pauta essa escolha de vida, compreendi os mecanismos nos quais a indústria da carne e da exploração animal estão baseadas, como defende Adams (2001):

A exploração dos animais nos condiciona a aceitar a brutalidade como um fato cotidiano normal e razoável. Ela acontece em todas as áreas da sociedade, unindo e afastando as pessoas de diferentes sexos, cores e classes. (ADAMS, 2012, p. 45).

Além disso, a interlocução do veganismo com a teoria feminista levou-me a refletir sobre a relação dos homens com a carne, a qual parece ser muito semelhante à do patriarcado com os corpos das mulheres:

A teoria feminista concluiu que a narrativa tradicional é determinada pela cultura patriarcal. De acordo com essa teoria, a narrativa patriarcal retrata os objetivos masculinos e a passividade feminina. Teresa de Laurotis comenta: ‘Pois não haveria lenda sem princesa para ser desposada’. Ela mostra que é nos hiatos e silêncios da narrativa tradicional que o significado feminista pode ser encontrado. Assim, ela questiona a estrutura das histórias. Com as lentes da interpretação feminista, podemos ver que o lugar do animal na história da

---

<sup>10</sup> Não me aprofundarei sobre a relação entre o patriarcado, colonialidade e/ou o colonialismo como forma de sociabilidade, mas podem ser encontradas referências nas obras de Federici (2017), Ribeiro (2017), Hooks (2019 [2013]), Davis (1981), Santos (2019 [2018]), entre tantas(os) outras(os) autoras e autores que abordam esse tema de forma específica e de forma interseccional (COLLINS; BILGE, 2017).

carne é o da mulher na narrativa patriarcal tradicional; ela é o objeto a ser possuído. (ADAMS, 2012, p. 147).

Contudo, qual seria a relevância de abordar, nesta pesquisa, reflexões sobre o patriarcado, os corpos das mulheres submetidos e a sala de aula de língua inglesa? A resposta é: minha construção como mulher e pesquisadora, situada em um espaço-tempo.

É por meio das lentes compostas por cada encontro, cada escolha e cada meio frequentado ao longo desse caminho de busca por formas mais humanas de convívio social que tenho experimentado diferentes mecanismos educativos de amadurecimento. Paulo Freire (2018 [1996], p. 105) lembra-nos que “ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não...”. Como esse processo acontece a partir de “experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Ibid. p. 105), reitero o objetivo desta introdução, por vezes tão pessoal: contar sobre minha trajetória para aproximar leitoras e leitores da organização interior que leva à concepção e organização deste trabalho, de forma a facilitar sua compreensão.

### 1.5 ENCONTROS: GERAÇÕES E TUPI GUARANI

O interesse pela questão da intergeracionalidade surgiu a partir da atuação como professora em uma escola de inglês focada no público com mais de 50 anos, na qual, além da observação empírica desse grupo, pude observar também as relações entre os professores mais jovens – na faixa etária dos 23 aos 35 anos – e os alunos mais velhos. Durante esse período, iniciado em 2014, notava que cada professor ou professora que partia em sua própria jornada com as alunas e alunos do *inglês depois dos 50* passava por um processo de desconstrução de imaginários relacionados ao envelhecimento, processo esse que, apesar de assumir diferentes formas, sempre ocorria.

Na escola, as reflexões sobre a intergeracionalidade não foram feitas apenas em sala de aula. Além de professora, coordenadora e, depois, gerente, tive a oportunidade de entrar no ramo editorial através da concepção, criação e produção de um projeto de livros didáticos intitulado *Culture and English Practice*<sup>11</sup>, o qual consiste em uma coleção de audiolivros voltados para as alunas e os alunos do curso

---

<sup>11</sup> Tradução do inglês: Cultura e Prática em Inglês.

*Inglês Depois dos 50*. Nesse projeto, atuei como autora, revisora e gerente editorial, funções que me trouxeram uma vasta experiência em todo processo de criação e elaboração de livros didáticos.

Dado que essas observações sempre foram realizadas de maneira livre, não-científica, senti a necessidade de buscar um rigor científico, o que sedimentou as bases desta pesquisa. Assim, as reflexões provenientes desse ambiente levaram-me a buscar mais embasamento teórico para melhor refletir sobre o processo de envelhecimento, o que constituem as gerações e os diálogos entre elas. Tais reflexões serão aprofundadas no Capítulo 3.

Se a temática da intergeracionalidade surgiu em minha vida a partir de um trajeto trilhado enquanto educadora, os Tupi Guarani surgiram de forma quase acidental, como uma feliz coincidência. A oportunidade de encontro com os Tupi Guarani ocorreu devido à sensibilidade de um amigo fotógrafo e cineasta, por meio de convite para participar da produção de um documentário, no qual seriam ouvidos os membros mais velhos de uma aldeia indígena recém formada, localizada em Peruíbe, no litoral do estado de São Paulo. Assim, na terceira semana de janeiro de 2019, ocorreu o encontro desta pesquisadora com a AstroMar Filmes e o Coletivo Cultive Resistência, que tem seu coração e pulmões formados e cultivados por duas pessoas que atualmente dedicam suas vidas a projetos relacionados a direitos de povos indígenas, mulheres e LGBTQIA+, permacultura, direitos dos animais e anarquismo, especialmente ao projeto Vivência na Aldeia.

Ao chegar em Peruíbe, reunimo-nos na sede do Coletivo Cultive Resistência e conversamos sobre algumas questões que já haviam sido tratadas com a comunidade da Aldeia Tapirema, até então *aquela aldeia indígena que eu visitaria*. Juntas e juntos pensamos em perguntas e ideias para o documentário e eu, como parte da equipe de produção e *making-of*<sup>12</sup>, fiquei responsável pelos registros fotográficos e auxílio na elaboração de perguntas ao longo das filmagens.

A Aldeia Tapirema está localizada na Terra Indígena (TI) Piaçaguera e foi formada nos primeiros dias de janeiro de 2019. Ao chegar lá, surgiram muitas ideias e diversas perguntas. Nos primeiros minutos de conversa, algumas das leituras que eu havia elaborado começaram a tomar novos sentidos, ao passo que novas ideias

---

<sup>12</sup> *Making-of* é uma expressão utilizada no cinema para determinar o registro que é feito do que acontece atrás das câmeras durante a realização de uma produção cinematográfica.

surgiam e entrelaçavam-se a teorias e conceitos já estudados. Apesar da empolgação de alguém que sonha com utopias, soube que um desafio se apresentava: conduzir uma pesquisa dentro de uma aldeia indígena, sem conhecer nada sobre sua cosmologia e, principalmente, sem impor minha branquitude, o que mais tarde compreendi melhor com a aproximação dos estudos de(s)coloniais, que serão abordados nos Capítulos 2 e 4. Dado que eu nunca havia trabalhado com povos indígenas ou feito leituras acadêmicas a seu respeito, irrompeu ali um desafio ético e epistemológico, além de um desafio teórico relacionado aos modos de vida dos povos indígenas.

### 1.5 MUDANÇAS DE TRAJETÓRIA

Em um primeiro momento, este trabalho contemplaria o relato de uma Investigação Ação Participativa (IAP) ou Pesquisa-Ação (BRANDÃO; STRECK, 2006; SILVA, 2006; SOBOTTKA; EGGERT; STRECK, 2006; COLMENARES, 2012), no qual, em conjunto com três educadoras Tupi Guarani, construiríamos as bases relacionais para a construção de um livro em Tupi Guarani a ser utilizado pelas educadoras em suas práticas educativas escolares. Como tal, o projeto foi aprovado pelo CEP e encaminhado para o CONEP, sendo parcialmente aprovado. Uma cópia da autorização de entrada na aldeia Tapirema, na TI Piaçaguera, aprovada pelo CONEP, consta como Apêndice deste trabalho. A versão original foi assinada pelo cacique da aldeia em 13 de janeiro de 2020.<sup>13</sup> Entretanto, com a pandemia de COVID-19, todos os processos de avaliação de projetos que não fossem relacionados à COVID-19 foram suspensos, impossibilitando que o estudo fosse levado a cabo da forma como seria idealizado.

Conforme discutido anteriormente, o espaço-tempo não é linear. Ao passo que traçava este caminho acadêmico, traçava um caminho pessoal com a Tekoa Tapirema e a Associação Cultive Resistência, por meio do projeto Vivência na Aldeia. Em outubro, dezembro, janeiro e fevereiro, enquanto estive na Tekoa Tapirema com seus membros, idealizamos projetos e demos início a três livros: (1) um livro didático, todo em Tupi Guarani, com grafismos e ilustrações feitas por um artista da comunidade; (2) um livro de lendas e histórias bilíngue – Tupi Guarani e Português, contando

---

<sup>13</sup> O nome do projeto foi alterado após a assinatura do termo.

histórias do seu povo – entre elas a origem do milho, da mandioca e da banana ouro; (3) um livro autobiográfico com a *txedjarây* – a anciã – da comunidade, no qual ela escreve sua história entrelaçada com seu conhecimento sobre ervas e plantas medicinais. Nos três projetos, atuo como organizadora e, nos dois últimos, estabeleço a interface entre o mundo Tupi Guarani e o mundo não indígena, auxiliando, principalmente com questões relacionadas à escrita. Além desses três livros – todos ainda em diferentes fases do processo de desenvolvimento –, pude idealizar, em conjunto com um artista e vice-cacique da tekoa Tapirema e com o projeto Vivência na Aldeia, o curso de Grafismo e Pintura na perspectiva Tupi Guarani, o qual fiz parte da organização e cuja apostila desenvolvemos juntos. O curso foi ministrado em 15 de Março de 2020, um final de semana antes da quarentena iniciar. Pude participar também como colaboradora em eventos do projeto Vivência na Aldeia, de forma presencial, na Aldeia Tapirema, previamente à pandemia de COVID-19.

Durante a pandemia, minha relação com a Tapirema estreitou-se de maneiras outras, de forma pessoal e em conjunto com o projeto Vivência na Aldeia. O desenvolvimento da escrita, o conhecimento teórico e a prática desenvolvidos no mestrado permitiram-me auxiliar tanto o Coletivo Cultive Resistência quanto a Tekoa Tapirema na escrita de projetos para editais. Com um desses projetos, ficamos em 5º lugar na linha 2 do Edital de Emergência da Fiocruz para combate à COVID-19<sup>14</sup>. Nesse projeto, intitulado *Alimentação e Vida na Aldeia*, o foco residiu na Soberania Alimentar e Prevenção à COVID-19 para as doze aldeias localizadas na TI Piaçaguera, por meio da distribuição de kits de alimentos de origem ancestral – milho, batata doce, mandioca, banana – combinados com alimentos tradicionais brasileiros – feijão, arroz, óleo, sal e café –, kits de higiene e prevenção à COVID-19 – sabão, álcool gel – e material de conscientização sobre a pandemia feito especialmente para as comunidades indígenas.

Além desses tantos projetos, estão o projeto de financiamento coletivo da *Oy Gwatsu* – a Casa de Reza – da Tekoa Tapirema, no qual participei de sua escrita. A partir desse projeto, foi atingida a totalidade do valor necessário para a construção da *Oy Gwatsu*, permitindo à comunidade construí-la. Outros projetos em que participei foram o da Escolinha Tradicional da Tapirema, em que auxiliei no processo de

---

14

[https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/lista\\_de\\_contemplados\\_definitiva\\_2.pdf](https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/lista_de_contemplados_definitiva_2.pdf)

bioconstrução, com mãos e pés na terra, e o projeto de gravação de um álbum de cânticos – os *mborai* – Tupi Guarani, em que participei de todo processo, incluindo a escrita de um projeto para captação de recursos financeiros, dos ensaios e da gravação de uma demo<sup>15</sup>, a qual foi composta por duas faixas, cada uma constituída de um *mborai mitã*, o canto Tupi Guarani que possui letra e pode ser traduzido como *cântico das crianças*.

Finalmente, minha aproximação pessoal ocorre em um espaço de amor, sobre o qual não se pode falar, apenas senti-lo.

Sendo assim, a impossibilidade de levar a cabo a IAP imposta pela pandemia de COVID-19 levou-me a refletir sobre esses encontros e diálogos em co-laboração intercultural. Neste trabalho, então, busco registrar essa experiência de encontro e co-laboração intercultural com as pessoas e as narrativas Tupi Guarani, colocando-as também em diálogo com a teoria que me auxilia na compreensão e interpretação dessa experiência.

---

<sup>15</sup> Na indústria fonográfica, uma demo é uma espécie de *demonstração* do que será o álbum. Nesse caso, a demo consiste em duas faixas.

## 2. ESTAR SENDO: UM DIÁLOGO ENTRE POVOS INDÍGENAS, KUSCH E BAUMAN

Os indígenas não são pré-modernos nem atrasados. Seus valores, experiências e práticas sintetizam uma civilização viva, que demonstrou capacidade para enfrentar a Modernidade colonial. Com suas propostas, imaginam um futuro distinto que já alimenta os debates globais. (ACOSTA, 2016, p. 32).

As linhas que seguem têm o objetivo de situar o(a) leitor(a) em relação ao sistema hegemônico em que estamos inseridos, não-indígenas e, pela proximidade à cidade, os Tupi Guarani referidos neste texto. Por essa razão, busco aqui uma compreensão do pensamento de Rodolfo Kusch (2007 [1975]) acerca de dois pontos principais: (1) a cidade, como *pátio dos objetos*, a qual coloco em diálogo com a *sociedade de consumidores* de Bauman (2007); e (2) a questão do *ser/estar sendo/mero estar* neste tipo de sociedade de consumo – ou *pátio de objetos* – em contraste ao contexto indígena brasileiro atual, com foco nas reflexões escritas por pensadores(as) indígenas de distintas etnias e na experiência de estar com os(as) indígenas da etnia Tupi Guarani da Tekoa Tapirema.

### 2.1 O CONSUMO COMO FORMA DE *SER ALGUÉM*

Início os diálogos entre Kusch e Bauman trazendo alguns conceitos de Bauman (2007; 2008; 2009) que entendo como unívocos: *sociedade de consumidores*; *sociedade líquida*; *sociedade de consumo*; *sociedade líquido-moderna*.

Bauman (2007) descreve a *sociedade líquido-moderna* como pautada pela velocidade, exagero e consumo, assim como pela individualidade e pela *liquidez* nas relações entre as pessoas e seus entornos. Essa configuração social levaria ao consumismo e individualismo como formas de vida:

O mercado é o detentor soberano de todo poder na sociedade de consumidores e, portanto, as políticas públicas neoliberais são voltadas aos seus interesses. A sociedade de consumidores não pode deixar de mover-se e só se move através do consumo. (BAUMAN, 2007, p. 86).

Entendo que essas características levam ao descaso com a natureza, a qual é abrigada sob o termo generalista de *recurso natural*. Tal lógica de consumo, inclusive da natureza, gera preocupação com o futuro do planeta e da humanidade.

Aqueles e aquelas que não tem as condições para consumir na velocidade esperada são deixados/as para trás na corrida pela felicidade – que só seria atingida por meio do novo – e, rotulados(as) como consumidores(as) falhos(as) (BAUMAN,



2007; 2008; 2009), são alienados(as) pela sociedade. É importante ressaltar que a busca nunca cessa, pois esse é justamente o mecanismo utilizado para que o consumo siga ocorrendo.

Outro aspecto discutido por Bauman (2007) diz respeito ao tempo, o qual, segundo o autor, é marcado por rupturas, descontinuidades e novos começos, o que ele chama de *tempo pontilhista*. Começar de novo é quase uma lei da sociedade de consumo, pois cada momento está cheio de possibilidades inexploradas, o que constitui uma *cultura presentista* que culmina em um *estado de emergência*. Tais condições proporcionam elevada adrenalina e plenitude, pois, nesse modelo de sociedade, estar parado é sinônimo de morte social. Consumir, assim, significa estar em movimento e ser alguém. Entretanto, a satisfação é experiência momentânea:

*O homo consumens* não suporta o tédio da conformação com o que se tem. E a promoção da novidade é a forma de rebaixamento da rotina, fazendo com que a intensa atividade de consumo seja a principal rota anti-tédio. Entretanto, a linha de chegada se move junto com o corredor. (BAUMAN, 2007, p.166).

Logo, vive-se em uma insatisfação permanente no presente, sempre buscando algo novo no futuro. Ter e ser andam lado a lado. Nessa lógica que preza por novos começos, velocidade e descontinuidade, além da transformação das pessoas em mercadoria vendável (BAUMAN, 2007), *estar velho* poderia significar perder valor social. Afinal, não há espaço para o passado. Além disso, pessoas mais velhas seriam mais lentas. Então, apesar de ter história e saberes acumulados ao longo de trajetórias plurais, quando um bem de consumo *está velho*, já não serve mais. A vida para consumo (BAUMAN, 2007) parece abarcar não somente os produtos, mas estender-se às pessoas e à natureza.

Neste trabalho, coloco a ideia de *sociedade líquido-moderna*, presente na obra de Bauman (2007; 2008; 2009), em diálogo com as ideias de *ser/mero estar* e da cidade como *pátio dos objetos*, propostas por Kusch (2007 [1975]) como forma de compreender como instalam-se mecanismos de uma sociedade etnocêntrica em um território outro: a América<sup>16</sup>.

Com base nessas discussões, torna-se possível fazer reflexões sobre o contexto indígena Tupi Guarani atual e seus processos neste modelo de sociedade que, além de *individualista*, baseia-se no consumo infinito como ferramenta de busca

---

<sup>16</sup> Entendo a problemática do termo América, e escolho utilizá-la aqui por dois motivos: a referência à América Profunda e como apropriação do termo.

pela felicidade, tornando as relações cada vez mais velozes e perenes, com pouco – e às vezes nenhum – afeto:

A possibilidade de povoar o mundo com gente mais afetuosa e induzir as pessoas a terem mais afeto não figura nos panoramas pintados pela utopia consumista. As utopias privatizadas dos caubóis e cowgirls da era consumista mostram, em vez disso, um ‘espaço livre’ (livre para mim, é claro) amplamente estendido; um tipo de espaço vazio do qual o **consumidor líquido-moderno, inclinado a performances-solo e apenas a elas, sempre precisa de mais e nunca tem o bastante.** (BAUMAN, 2007, p. 68, grifo meu).

## 2.2 COMPOSIÇÕES COLONIAIS

Antes de aprofundar as discussões propostas por Rodolfo Kusch, é necessário tratar sobre um dos eixos centrais desta discussão: a questão do colonialismo e da colonialidade. Neste trabalho, escolho utilizar conceitos de Boaventura de Souza Santos e Aníbal Quijano ao referir-me à dominação etnocêntrica vivida pelos povos da *Abya Yala*<sup>17</sup>, ou Indo-Afro-Latino América<sup>18</sup>, que não se resume à América Latina, pois nela habitam povos originários indígenas, afrodiaspóricos<sup>19</sup> e descendentes de imigrantes. Boaventura de Souza Santos diferencia “o colonialismo histórico” e “o colonialismo enquanto forma de sociabilidade”:

Claro que a ciência moderna reconheceu a existência do colonialismo histórico, baseado na ocupação territorial estrangeira, mas não reconheceu o colonialismo enquanto forma de sociabilidade que é parte integrante da dominação capitalista e patriarcal e, que, por isso, não terminou quando o colonialismo histórico chegou ao fim. (SANTOS, 2019 [2018], p. 41).

De acordo com Quijano (2005), o colonialismo moderno seria formado por um conjunto de características específicas que dariam forma à *colonialidade do poder*, a qual, por sua vez, estaria diretamente ligada à formação e manutenção do sistema capitalista. Algumas dessas características são: (1) a construção de uma id-entidade eurocêntrica baseada na raça – a qual também seria uma criação colonial, o que levou à (2) criação de geoculturas, que consistem em uma espécie de segregação geográfica baseada na questão identitária – europeia e latinoamericana, por exemplo; (3) o controle do trabalho, que no caso dos pertencentes a geoculturas consideradas

<sup>17</sup> O povo Kuna, do Panamá, designa este continente em que habitamos como *Abya Yala*, que pode ser traduzido como Terra Viva ou Terra Madura.

<sup>18</sup> A origem do termo está presente em um artigo escrito pela jornalista Isabel Rauber no site Rebellion: <https://www.rebellion.org/mostrar.php?tipo=5&id=Isabel%20Rauber&inicio=0>

<sup>19</sup> *Aqueles que foram obrigados a se deslocar*, no caso dos afrodescendentes, por conta da escravidão.

inferiores, restaria o trabalho escravo – o qual, apesar de não receber esse nome, apresenta status de escravidão e é permitido dentro desse sistema somente para essas pessoas; (4) a exploração de recursos da América, da África e da Ásia, na qual esses continentes consistem em fontes gratuitas, enquanto esse modo exploratório colabora com o desenvolvimento hegemônico dos colonizadores e com a demonstração de poder sobre os colonizados; (5) a criação de um conceito de modernidade baseado em premissas de evolucionismo e dualismos, segundo os quais há Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, racional-irracional, tradicional-moderno. Tais conceitos serviriam para perpetuar uma ideia eurocêntrica de que as culturas Americanas, Africanas e Asiáticas seriam anteriores à Europeia, fazendo com que a ideia de Europa como ápice da modernidade fosse difundida:

A constituição da Europa como nova entidade/identidade histórica fez-se possível, em primeiro lugar, com o trabalho gratuito dos índios, negros e mestiços da América, com sua avançada tecnologia na mineração e na agricultura, e com seus respectivos produtos, o ouro, a prata, a batata, o tomate, o tabaco, etc., etc. (VIOLA; MARGOLIS 1991, *apud* QUIJÁNO, 2005, p. 27).

A questão das características fenotípicas como uma codificação de diferenças entre conquistadores e conquistados<sup>20</sup> dialoga também com o pensamento de Fanon (2008 [1952]), segundo o qual o negro, como inferior, busca o ideal branco para humanizar-se, ou seja, sem a legitimação branca, o negro não é humano – problematização que poderia estender-se ao indígena no contexto de proximidade com não-indígenas. O autor problematiza a questão do homem/mulher negro/a que buscaria na relação com a/o mulher/homem branca/o sua *humanização*, o que demonstra a questão de raça como “elemento constitutivo fundacional das relações de dominação que a conquista<sup>21</sup> exigia” (QUIJÁNO, 2005, p. 117).

A necessidade de inferiorização racial ocorre por meio de uma *distribuição racista* entre pessoas, as quais são *classificadas* como *amarelos e azeitonados (ou oliváceos)* ou *índios, negros e mestiços* (QUIJÁNO, 2005, p. 119) – categorias gerais, independentemente de sua real etnia –, ou seja, raças que fogem do padrão eurocêntrico, a raça superior. Deve-se também a essa discussão a problematização

---

<sup>20</sup> Tal posicionamento sustenta-se na ideia de raça, ou seja, a inferioridade do colonizado baseada na sua estrutura biológica, a qual difere do europeu, ou do modelo eurocêntrico de raça moderna, atual, superior.

<sup>21</sup> No caso deste trabalho, refiro-me a conquista da América.

em relação aos termos *índio* e *indígena*, invenções da raça dominante para homogeneizar a diversidade étnico-cultural dos povos originários<sup>22</sup>. Não obstante, a produção de conhecimento destas raças tidas como inferiores também seria colocada como primitiva, selvagem, anterior ao moderno conhecimento eurocêntrico. Segundo o autor, “a pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, e de que toda modernização de populações não-europeias é, portanto, uma europeização, é uma pretensão etnocentrista e além de tudo provinciana” (QUIJÁNO, 2005, p. 123).

No que tange à questão do dualismo, por sua vez, o autor o resume da seguinte forma:

Desse mito se origina a especificamente eurocêntrica perspectiva evolucionista, de movimento e de mudança unilinear e unidirecional da história humana. Tal mito foi associado com a classificação racial da população do mundo. Essa associação produziu uma visão na qual se amalgamam, paradoxalmente, evolucionismo e dualismo. Essa visão só adquire sentido como expressão do exacerbado etnocentrismo da recém constituída Europa, por seu lugar central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da vigência nova das ideias mitificadas de humanidade e de progresso, inseparáveis produtos da Ilustração, e da vigência da ideia de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo. (QUIJÁNO, 2005, p. 130).

Por ser considerado o ápice em termos de raça e costumes, o paradigma colonial etnocêntrico levaria a uma busca pela padronização, a qual encontra no ideal eurocêntrico de cor, cultura, forma de trabalho e exploração de recursos o ponto mais alto da modernidade, da ciência e da razão, ou seja, *o melhor para a humanidade*, imposto por uma sociedade que se auto-define como *melhor e mais moderna*, conceitos criados justamente por essa mesma sociedade para inferiorizar outras. Dessa forma, entramos em um *loop infinito*<sup>23</sup> colonialista. O que seria perfeito. Para o colonizador.

A importância de de(s)colonizar, como verbo, reside no fato de que o trabalho de dominação e epistemicídio<sup>24</sup> é tão bem construído que muitos povos que sofreram

<sup>22</sup> O termo *indígena* é aceito porque foi abraçado pelos povos originários como forma de articulação política, em que a união dos povos é essencial para a resistência (MUNDURUKU, 2012).

<sup>23</sup> Um loop infinito é o mesmo que uma *repetição infinita*. Na área de tecnologia, pode ocorrer quando um erro na execução de determinado programa faz com que esse passe a seguir repetidamente uma mesma sequência de instruções, por exemplo.

<sup>24</sup> Termo utilizado por Boaventura de Souza Santos (1994) que consiste em subalternizar, silenciar ou apagar qualquer cultura que não seja a hegemônica e posteriormente utilizado por Sueli Carneiro (2005) de forma mais aprofundada ao contexto dos povos afrodiáspóricos.

com a conquista dos colonizadores têm como objetivo aproximar-se do ocidental, do colonizador, seja nos costumes, na forma de produzir conhecimento ou na forma de tratar o conhecimento de seus membros mais velhos, muitas vezes sem dar-se conta desse processo perverso. Entretanto, esse espelho da colonização nos leva a um caminho através do qual “seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida.” (QUIJÁNO, 2005, p. 130). Por esses motivos, torna-se necessário recorrer a Kusch.

### 2.3 ONDE É POSSÍVEL ESTAR?

Kusch coloca a criação da cidade como sendo um *pátio dos objetos* em detrimento ao modo de vida ancestral, o qual se baseava na ordem da natureza, ou na *ira de deus*:

(...) la ciudad se fue convirtiendo en un patio de los objetos. (...) El patio supone el lugar vacío donde conversamos y convivimos con los vecinos para cual ponemos muebles, sea las cosas que hemos creado para estar cómodos en el mundo. Y la ciudad crea esa posibilidad, por eso ella es un patio de los objetos. (KUSCH, 2007 [1975], pp. 145-146)<sup>25</sup>.

A criação das cidades e a necessidade de objetos para *povoá-las*, movimentos de origem europeia (p. 146), foram trazidas ao continente *Americano* pela cruzada europeia, ou seja, no contexto do *colonialismo histórico* (SANTOS, 2019 [2018]), pelos colonizadores. Para seguir existindo neste continente, parece alimentar-se do *colonialismo como forma de sociabilidade*.

Para explicar tais eventos, Kusch divide a história em dois espaços-tempo: a pequena história e a grande história. A cruzada colonial, baseada no fazer humano, seja ele de objetos para preencher a vida ou de objetos para controlar a vida, é interpretada por Kusch como *a pequena história*:

Una forma más profunda de ver la historia seria dividirla en cambio entre la *gran historia*, que palpita detrás de los primeros utensilios hasta ahora y que dura la especie, y que simplemente *está* ahí y la *pequeña historia* que relata solo el acontecer puramente humano ocurrido en los últimos cuatrocientos

---

<sup>25</sup> “(...) a cidade foi se convertendo em um pátio dos objetos (...) O pátio é o suposto lugar vazio onde conversamos e convivemos com os vizinhos, onde colocamos móveis, ou seja, as coisas que criamos para estar cómodos no mundo. E a cidade cria essa possibilidade, por isso ela é um pátio dos objetos.” (KUSCH, 2007 [1975], p. 145-146, tradução minha)”

años europeos, y es la de los que quieren ser alguien. (KUSCH, 2007 [1975], p. 153)<sup>26</sup>.

A *grande história* seria aquela vivida desde muito antes da conquista, como a história daqueles que estavam antes da invenção das cidades:

La gran historia supone la simple sobrevivencia de la especie. La pequeña, en cambio, surge de la complicación adquirida por el hombre detrás del utensilio grande, que es, ante todo, la ciudad y que data de las primeras ciudades griegas hasta ahora. Claro está salteando la "oscura" edad media. De esta manera la historia de Napoleón sería la pequeña historia, porque es la de la especie encerrada en el patio de los objetos (...). (KUSCH, 2007[1975], p. 153)<sup>27</sup>.

Para Kusch, a vida antes da invenção da cidade parecia ser baseada em um *mero estar* na natureza. Entendo que esse *mero estar* era controlado pelas forças da natureza, ou a *ira de deus*. Quando passamos a nos encerrar nas cidades, deixamos de estar para buscar *ser alguém*. *Ser alguém*, nesse contexto, significaria tomar o controle do tempo e dos espaços. Assim, cria-se um novo deus: o homem. Entretanto, para ser alguém, precisa-se do controle dos objetos que nos auxiliam no controle da natureza. Logo, esse *novo deus* é dependente dos seus objetos para exercer seu poder.

---

<sup>26</sup> “Uma forma mais profunda de ver a história seria dividi-la entre a *grande história*, que palpita atrás dos primeiros utensílios até agora e que tem a duração da espécie, e que simplesmente está aí. E, a *pequena história* que relata somente o acontecer puramente humano ocorrido nos últimos quatrocentos anos europeus, e é a daqueles que querem ser alguém.” (KUSCH, 2007 [1975], p. 153, tradução minha).

<sup>27</sup> “A *grande história* supõe a simples sobrevivência da espécie. A pequena, por outro lado, surge da complicação adquirida pelo homem por trás do grande utensílio, que é, antes de tudo, a cidade e que data das primeiras cidades gregas até agora. Claro, está pulando a "obscura" idade média. Desta maneira, a história de Napoleão seria a pequena história, porque ela é a da espécie encerrada no pátio dos objetos (...).” (KUSCH, 2007 [1975], p. 153, tradução minha).

Figura 1 - Lagoa da Tekoa Tapirema



Fonte: Arquivo Pessoal

Com o avanço do capitalismo, fomos nos tornando cada vez mais dependentes de tais objetos. Assim, o que antes era uma forma de controlar a própria vida em relação ao tempo da natureza tornou-se uma forma de *ser alguém* no mundo (KUSCH, 2007 [1975], p. 116), controlar o mundo e ser alguém melhor ou pior de acordo com o valor dos seus objetos. Gradativamente, o homem foi tornando-se apenas o que produz (KUSCH, 2007 [1975], p. 186).

Nos dias de hoje, como defende Bauman (2007), tornamo-nos consumidores mais do que produtores. Logo, em um afã por *ser alguém*, consumimos mercadorias para controlar o mundo, controlar nosso status no mundo. Na sociedade atual, os objetos que produzimos e consumimos – os conteúdos digitais –, embora digitais, atendem a esse mesmo afã de *ser alguém*, de ter um valor perante a sociedade, de estar no controle do pensar, de influenciar a sociedade.

Apesar de constituir um campo interessante de pesquisa, o tema da sociedade digital foge ao escopo deste trabalho, indicando um caminho de estudo possível para outros(as) pesquisadores(as).

## 2.4 BUSCANDO UMA APROXIMAÇÃO AO PENSAMENTO INDÍGENA

Diante dessas reflexões, como se coloca o pensamento indígena? Segundo Kusch,

los indigenas no admiran la vida extraña porque tienen la suya propia; que les señala otros objetivos y, tan es así, que parece que "la cultura occidental

se les presenta como algo imoral, algo que ataca a sus sentimientos y a sus valores culturales”. (KUSCH, 2007 [1975], p. 190)<sup>28</sup>.

Escutar o que os próprios indígenas têm a dizer acerca do modo de viver ocidental parece ser uma forma de evitar cair na armadilha colonial. Por isso, trago o pensamento de indígenas de diferentes etnias para este trabalho. Escolho apresentá-los em ordem de senioridade, respeitando a tradição ancestral de escutar primeiro aos mais velhos:

Só os *xapiri*<sup>29</sup> podem protegê-la e fortalecê-la (*a floresta*)<sup>30</sup>. Por isso seguimos as pegadas de nossos ancestrais, virando espíritos com a *yãkoana*. Isso deixa os *xapiri* felizes e, assim, eles continuam cuidando de nós. Os brancos não sabem nada dessas coisas. Se contentam em pensar que somos mais ignorantes do que eles, apenas porque sabem fabricar máquinas, papel e gravadores! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 201).

Aqui, Davi Kopenawa Yanomami, xamã e porta-voz do povo da etnia Yanomami, demonstra seu descaso com os objetos que o ocidental cultua, bem como reforça a importância do estar na natureza e o papel da espiritualidade como forma de fortalecimento e proteção, ao estar com os espíritos da floresta e mantê-los felizes. Na verdade, nesta obra, Davi Kopenawa (2015) conta como os Yanomami, ao fazer os *xapiri* felizes, protegem toda a vida do planeta, demonstrando como a cosmologia Yanomami é focada no bem-estar coletivo, sem distinção de humanos e não-humanos, indígenas ou não-indígenas. Logo, um modo de vida individualista e colonialista seria, de fato, algo imoral e que ataca os valores tradicionais. Para reforçar esse pensamento, o autor defende o respeito às diferenças, alegando que eles (os Yanomami) não são ruins, apenas não são brancos (p. 278).

Voltando à questão material, o autor manifesta tanto sua incompreensão com o modo de vida dos brancos – “apesar de ser impossível comer ouro, parecia que eles [os garimpeiros] queriam devorar todo o chão da floresta” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 342) – quanto sua negação desse modo de vida baseado no consumo.

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! Por isso digo que o valor de nossa floresta é muito alto e muito

<sup>28</sup> “os indígenas não admiram a vida estrangeira porque tem sua própria vida; que lhes sinaliza outros objetivos e, é tão assim, que parece que a “cultura ocidental se apresenta como algo imoral, algo que ataca seus sentimentos e seus valores culturais.” (KUSCH, 2007 [1975], p. 190, tradução minha).

<sup>29</sup> *Xapiri* no idioma Yanomami designa os espíritos guerreiros que os xamãs cultuam no ritual com a *yakoana* (medicina ancestral utilizada no ritual xamânico). Estes espíritos são os guardiões da floresta e da terra.



pesado. Todas as mercadorias dos brancos jamais serão suficientes em troca de todas as árvores, frutos, animais e peixes. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 355).

Além de Davi Kopenawa, Ailton Krenak, autor indígena da etnia Krenak, traz em seu discurso e em sua obra repúdio à forma consumista (e extrativista) da sociedade baseada no modelo ocidental, definindo o mundo e os ambientes do ocidental como “artificiais” (KRENAK, 2020. pp. 7-8). Além disso, Krenak (2015) coloca a ideia de homem onipotente como estando em contraste com a tradição Krenak e de outros povos indígenas, na qual não é possível submeter a natureza e a história, pois, segundo ele, “somos parte de eventos importantes” (KRENAK, 2015, p. 92). Ou seja, mais uma vez o pensamento ocidental e o pensamento indígena colidem, pois o primeiro assume o ser humano como passível de controle da natureza e o segundo se coloca como um corpo que está na natureza, fazendo parte dela, em algo que compreendo como uma dança na qual a música é regida pela natureza. Dançamos de acordo com o ritmo imposto por ela, nas condições impostas por ela.

Figura 2 - Espaços do mero estar Tupi Guarani



Fonte: Arquivo Pessoal

Daniel Munduruku, autor e pesquisador da etnia Munduruku, também contrasta a cosmologia indígena com o pensamento ocidental. Na cosmologia indígena, a

realidade seria compreendida de maneira holística, enquanto na sociedade ocidental ela é dividida em campos opostos:

Para nossa gente, a realidade é una, indivisível, e não regida por um desejo individualista ou preocupada com os anseios pessoais. São, portanto, povos que dão mais importância ao social e menos ao individual. (MUNDURUKU, 2012, p. 47).

O que todos esses autores de diferentes etnias indígenas parecem pontuar é o quanto a vida do ocidental é diferente da vida do indígena e o quanto essa diferença é violenta ao indígena, dado que a vida do ocidental não respeita limites de espaço e, por ser uma ordem hegemônica, invade o indígena e agride seus territórios, suas cosmologias e seus corpos. Ou seja, a reflexão de Kusch estava e segue estando em consonância com o pensamento de indígenas de diversas etnias.

Em uma conversa pessoal, um Tupi Guarani disse-me que o *mundinho de quatro paredes* em que nós (não-indígenas) vivíamos não era para ele. Complementou dizendo que preferia “estar na mata, na aldeia, vivendo a vida da aldeia, sem horário, sem patrão. Livre”. É seu modo de viver, dentro do seu território. Seria perfeito, não é mesmo?

Entretanto, esse indígena, como muitos outros, vive em uma terra que por muitos anos foi explorada por mineradoras, motivo pelo qual sua comunidade até hoje sofre com a dificuldade de cultivar seu alimento e com o avanço da cidade em seu território. Mesmo com a demarcação dos territórios indígenas, os objetos do pátio dos objetos se aproximam, já que, nesse contexto, é necessário dinheiro para ter condições mínimas de subsistência. Logo, na lógica capitalista, para obtenção de dinheiro, é necessário trabalhar no formato de trabalho imposto por ela.

Ao seguir essa lógica, deve-se trabalhar, receber e consumir o necessário – almejando-se possuir coisas, afinal, tem-se dinheiro. Caso escolha-se trabalhar somente para adquirir o necessário, ainda sofrerá o preconceito de defender *uma vida sem patrão*, a qual é mal vista pelo ocidental, que intitula o indígena de *preguiçoso* por não compactuar com o sistema de trabalho, produção e consumo. Pouco importa que, diferentemente dessa visão, a rotina da aldeia seja de trabalho físico, intelectual e espiritual no tempo da natureza: um *estar sendo* em concordância com as vontades da terra. Para obter seu sustento completo não parece haver escolha. O Tupi Guarani se vê obrigado a submeter-se aos valores da sociedade de consumo. Aqui tem sua cosmologia agredida.

Por outro lado, segundo Kusch (2007), a vida montada sobre o *mero estar aqui* ocorreria em concordância e respeito à “ira de deus<sup>31</sup>”. Dessa forma, ao mesmo tempo que seu modo de vida é ameaçado pelas condições impostas pelo ocidental, também o é pela “ira divina”, pois na aldeia a natureza é quem dita as regras do dia. A natureza não é, ela está. Está sendo. Assim, parece-me que o indígena sofre duplamente, com a “ira divina” e com a “ira do homem” (KUSCH, 2007 [1975], p. 135).

Para o ocidental, entretanto, há uma razão imposta sobre a “ira de deus”, como explica Kusch (2007). Com a criação das cidades, deixa-se do lado de fora de seus muros tudo o que se constitui de emoção, dúvida e corporalidade, *sujeira* ou imperfeição, para abrir espaço a uma pulcritude inteligente, exata e perfeita, uma humanidade cidadã e pulcra. Nela, parece não haver espaço para estar e sentir, apenas para ser e fazer.

Uma vida que era “montada sobre o mero estar aqui” (KUSCH, 2007, p. 133), dá lugar a uma nova forma de vida, mais “moderna”, na qual o humano dita as regras e controla tudo, porém só tem capacidade para fazê-lo com o auxílio de seus objetos. Assim, o caminho para o que hoje chamamos de *sociedade de consumo* se abre.

Por outro lado, foi uma questão de tempo até não haver mais como sustentar um sistema no qual somente os mais ricos possuíam os grandes objetos de controle da natureza. Com o desenrolar do sistema capitalista, este ocupou-se em criar mecanismos para que todas as pessoas pudessem almejar *ser alguém* por meio dos objetos que adquiriam, inclusive os próprios indígenas e camponeses, em muitos casos.

Embora uma discussão mais profunda sobre o caminho percorrido entre o processo de criação das cidades e o que hoje chamamos de *sociedade de consumo* não seja realizada neste trabalho, já que excede a discussão aqui proposta, discutimos, nesta seção, a origem das cidades, as causas do frenesi pelos objetos dentro de um contexto de conquista e a imposição de um pensamento etnocêntrico aos povos indígenas da *Abya Yala*.

---

<sup>31</sup> Peço à leitores e leitoras que busquem despir-se de conotações ocidentais cristãs da palavra “Deus”.

## 2.5 A CIDADE E O INDÍGENA

Segundo Kusch, a cidade constituiria uma solução exterior e objetiva ao caos da natureza, entendendo-se o caos como a falta de controle do humano quando não se utiliza de suas técnicas e de seus objetos. Na cultura agrária, não parecem existir atitudes absolutas dos seres humanos perante a natureza.

Em minha experiência com os Tupi Guarani, pude perceber que, quando chove, não se vai carpir. Quando faz demasiado calor, pausas mais longas, intercaladas com banhos de lagoa, tornam-se parte da rotina. Quando há uma sensação estranha, canta-se um *mborai* – canção de cunho espiritual, em Tupi Guarani – ou *pita-se* o *petygwa* – cachimbo utilizado de forma espiritual pelos Tupi guarani – para afastar os espíritos ruins e/ou meditar sobre como proceder em relação às situações que se apresentam. As coisas mudam de acordo com os acontecimentos da natureza e do mundo espiritual. As refeições, coletivas, são momentos de partilhar, conversar, planejar e rir, não um *lunch break* como nas empresas, nas quais pessoas almoçam olhando seus celulares. Nesses momentos, histórias são contadas, os/as mais velhos/as narram suas experiências, os/as mais jovens escutam e as crianças fazem perguntas. A vida – humana e não-humana – é protagonista, não os objetos.

Os objetos, criados para controlar a natureza, fazem parte da rotina da aldeia atualmente, mas esses, mesmo assim, não servem para controlar a natureza. Servem para auxiliar nas atividades diárias, não para pautar a vida. Os objetos, como a natureza, estão aí. Não lhes é dado valor acima do que têm, afinal são meros objetos, submetidos à ira divina<sup>32</sup>.

Outro valor importante, e que recebe atenção diferente na sociedade de consumo, é o da comunidade. A comunidade decide o que será feito, o que precisa ser comprado, como é partilhada a renda – quando há. A comunidade não distingue classe ou valor social de acordo com o nível de formação acadêmica ou a quantidade de objetos que uma pessoa possui. Apesar de existirem hierarquias, seus objetivos são outros. Por exemplo, o *morubixaba* – o cacique – é uma liderança, não um chefe. A figura do cacique é responsável por cuidar e representar a comunidade, além de

---

<sup>32</sup> A primeira vez que me deparei com objetos largados pela aldeia, minha reação foi a de querer tomar conta deles e guardá-los em algum lugar *seguro*. Segui caminhando e refletindo, olhando para a mata, verde e linda, e dei-me conta de haver entrado em contato com minha branquitude, com o paradoxo entre minha ocidentalidade ancestral e meu habitar americano, no sentido Kuscheano. Ali, entendi minha vontade de *cuidar* de um objeto, superei-a e fui estar com a mata e as pessoas.

servir como articulador político e porta-voz das necessidades da comunidade. Nessa forma de viver, a agenda da sociedade de consumo perde o sentido, pois ali não somos aquilo que nos rotula, estamos sendo.

O passado, a terra, o ar, o mar, o vento, os animais, as plantas e os espíritos da floresta trazem lições aos mais velhos. Suas histórias educam<sup>33</sup> os mais jovens, para os quais resta a responsabilidade de seguir escrevendo a história, ou, como diria o mesmo Tupi Guarani que me falou sobre o *mundinho de quatro paredes*: “Para nós, os mais velhos e as crianças são muito importantes. Nós cuidamos muito deles. Os mais velhos são nossas bibliotecas, é com eles que aprendemos. E as crianças são o nosso futuro.” Um futuro que está sendo, assim como nós.

---

<sup>33</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre educação ocorrerá no Capítulo 5.

### 3. GERAÇÕES: MAIS VELHOS E MAIS JOVENS SITUADOS

#### 3.1 O ENVELHECIMENTO

Nos últimos anos, o envelhecimento tem se tornado um importante tema de debate, por conta do crescimento da população idosa no Brasil e no mundo (CAMARANO, 2014; CAMARANO; FERNANDES, 2014). Entre os diversos fatores que podem ser responsáveis pelo aumento da população idosa, destacam-se três: 1) o aumento da expectativa de vida, devido às constantes descobertas e avanços nas áreas biológicas (CAMARANO, 2014; KENNEDY et al., 2014; LONGO et al., 2015; KENNEDY; PENNYPACKER, 2014), o que acarretaria um aumento na longevidade das pessoas em geral; 2) o decréscimo na taxa de mortalidade infantil – o que também poderia contribuir para uma expectativa de vida mais longa, já que a expectativa de vida é calculada de acordo com a idade da morte dos indivíduos (CAMARANO, 2014; DOLL; RAMOS; BUAES, 2015; BEAUVOIR, 2018 [1970]); e 3) o decréscimo na taxa de natalidade (CAMARANO, 2014; BEAUVOIR, 2018 [1970]).

Entretanto, salienta-se que o aumento na expectativa de vida e a maior longevidade das gerações mais antigas não significam que esse envelhecimento tem sido realmente saudável ou *bem-sucedido* (HAVIGHURST, 1961). Segundo Berquó (1996), devido principalmente a questões socioeconômicas, o desafio de proporcionar um envelhecimento saudável é ainda maior nos países em desenvolvimento, dentre os quais está o Brasil.

Antes da pandemia de COVID-19 em 2020 e suas possíveis implicações tanto na demografia quanto em aspectos socioeconômicos da população brasileira e mundial, dados demográficos referentes ao Brasil demonstravam que, até 2050, aproximadamente 68,1 milhões de pessoas poderiam atingir os 60 anos (CAMARANO, 2014), bem como, até essa mesma data, 13 milhões de pessoas poderiam atingir os 80 anos ou mais (CAMARANO, 2014). Por essas razões, a discussão sobre o tipo de vida que as pessoas mais velhas terão segue sendo crucial tanto na esfera pessoal quanto na pública, as quais se atravessam constantemente. Na esfera pessoal, deve-se pensar na qualidade de vida de cada ser humano, enquanto, na pública, deve-se planejar e refletir sobre quais políticas públicas formular ou adaptar a fim de abarcar as necessidades não apenas daqueles e daquelas mais velhos e mais velhas na atualidade, mas também daqueles que ainda envelhecerão.

Entre as políticas públicas já estabelecidas, por exemplo, encontram-se pautas como a prevenção de doenças, a inclusão social através de atividades, os programas de engajamento social, psicológico e funcional, entre tantas outras.

Preparar a sociedade para o seu envelhecimento é importante tanto para quem será velho quanto para quem se relacionará com essas pessoas e seus saberes, sejam familiares, amigos e amigas ou profissionais da saúde, educação, etc. Apesar disso, o envelhecimento constitui uma variável difícil de prever, devido tanto ao paradigma social que se apresenta e segue perpetuando-se para aqueles que serão mais velhos – o da sociedade de consumo, veloz e individualista – quanto ao momento histórico que menciono no início do parágrafo anterior e que, enquanto escrevo estas linhas, vivenciamos em 2020, com a pandemia de COVID-19. Por esses motivos, o crescimento exponencial no número de pessoas com 60 anos ou mais e na sua longevidade poderia ser motivo de comemoração não fosse a preocupante realidade relacionada a esses desafios em torno do envelhecimento.

Como o envelhecimento populacional já é uma realidade, gerações que nasceram e têm seus valores e atitudes moldados pelo modo de viver consumista, em um modelo de sociedade pautado pelo presente, pelo senso de urgência e pela satisfação momentânea, também precisam lidar com dois momentos de envelhecimento: o de seus pais/avós e o seu próprio, o qual ocorre em um mundo que, embora disponha de opções infinitas, contém recursos finitos e cada vez mais escassos, como explica Günther Anders (apud BAUMAN, 2007. pp. 189-190):

Parece correto dizer que nada nos define melhor, como seres humanos do presente, do que nossa incapacidade de permanecer mentalmente “atualizado” no que se refere ao progresso de nossos produtos, ou seja, controlar o ritmo de nossa própria criação e reaver no futuro (que chamamos de nosso “presente”) os instrumentos que tomaram conta de nós. (...) Não é totalmente impossível que nós, que fabricamos esses produtos, estejamos a ponto de criar um mundo cuja velocidade não possamos acompanhar e que vai exceder por completo nosso poder de “compreensão”, nossa imaginação e nossa resistência emocional, assim como estará além da capacidade de nossa responsabilidade. (GÜNTHER ANDERS *apud* BAUMAN, 2007, p. 189-190).

É importante refletir, além disso, que grupos de pessoas que vivem sua juventude em uma era de constante mudança e inovação tecnológica, consumo exacerbado e, conseqüentemente, movimentos de aniquilação do planeta, o qual é tido como *recurso natural*, chegarão à velhice de forma muito distinta e ainda muito complexa de ser prevista.

Bauman (2007; 2008; 2009) propõe o conceito de *enxame* como substituto da comunidade. Como bons consumidores, aqueles e aquelas imersos no modelo de sociedade líquido-moderna seguem a tendência do momento, tendência essa que aponta para direções a serem seguidas, abandonando o então estabelecido, traçando sempre novos começos.

Será realmente possível *começar do zero*? Como aprendemos a caminhar, viver o presente e planejar o futuro? Esse caminhar é mesmo linear, como parece nos apresentar a modernidade? Seriam o presente e o futuro marcados como forma de superar o passado? Ou estariam o presente e o futuro envoltos nos ensinamentos do passado? Quando me deparo com as narrativas indígenas, a ideia de começar do zero parece uma violência à ancestralidade, aos saberes dos mais velhos e dos antepassados. O que parece constituir essas narrativas é a atenção ao que o passado pode ensinar para viver melhor o presente e desta forma construir um futuro melhor.

O cuidado com os conhecimentos tradicionais significa não somente a preservação de memória, epistemologias e modos de vida coletivos. Os contextos e as pessoas que propiciam a construção desses conhecimentos, constituindo modos de vida baseados na coletividade, na escuta dos tempos da natureza, dos seres humanos e não-humanos, são elementos que formam a possibilidade de que distintas gerações possam ter a oportunidade de aprender a viver e a envelhecer com seus membros mais velhos, cuidando uns dos outros e da terra, como território e como planeta. Com essas formas de construir conhecimentos, cada pessoa leva consigo a memória dos seus antepassados atravessada pelo momento histórico em que está situada e pode semear um futuro com os aprendizados que advém dos erros e acertos do presente e do passado de forma coletiva.

Entendo que o aprendizado vem de encontros que formam uma genealogia de saberes: as experiências do passado, as experiências do presente, a sabedoria dos mais velhos, a sabedoria ancestral impregnada nos nossos corpos e nosso cotidiano em encontro com os elementos, as condições e as pessoas do presente – jovens e velhas –, as quais se educam e têm em suas costas o peso de moldar um futuro. Essa visão converge com o pensamento de Freire (2018), segundo o qual a educação é um espaço dialógico, no qual não há uma transferência de conhecimentos e sim uma troca.

(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir



conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2018, p. 25).

Por mais que a modernidade ocidental e líquida busque negar ou silenciar o passado, é nele que buscamos conhecimentos que nos ensinam a viver. Silvia Rivera Cusicanqui, em uma entrevista em 2019<sup>34</sup> traz essa ideia com a interpretação do aforismo aymara<sup>35</sup> “*Quipnayra uñtasis sarnaqapxañani*”, o qual pode ser traduzido aproximadamente como “olhando para trás e adiante (ao passado-futuro), podemos caminhar no presente-futuro”. Caminhamos para algum lugar e o que temos como referência, em nossa frente, é o passado. O futuro – desconhecido – carregamos nas costas, mas o único momento que realmente temos é o presente. Podemos compreender, a partir desse aforismo, que é no presente que semeamos o futuro, com os conhecimentos aprendidos do passado, tanto da nossa experiência pessoal quanto da experiência daqueles que viveram antes de nós, nossos mais velhos e nossos antepassados. Nesse ponto reside uma característica marcante dos povos indígenas: a valorização da sabedoria dos mais velhos, não como um tesouro a ser guardado em uma estante, mas como uma semente a ser plantada, que dá frutos e novas sementes, respeitando a renovação e superação natural da vida, em um ritmo conectado à *Pacha*<sup>36</sup>, à Terra<sup>37</sup>, e não ao relógio do tempo *pontilhista*, como ocorre na sociedade líquido-moderna.

Por fim, um ponto de reflexão que atravessa as motivações deste trabalho é o fato de que, assim como cada grupo de pessoas situado em um espaço-tempo distinto apresenta diferentes necessidades sociais e psicológicas, envelhecer também apresentaria necessidades específicas, fazendo com que as políticas públicas criadas para os mais velhos de 2019, por exemplo, tenham a validade limitada aos grupos a que se dedicam, necessitando de novas reflexões e reformulações a cada nova geração<sup>38</sup> de pessoas mais velhas e mais jovens, além de constante pesquisa sobre

<sup>34</sup> <https://alicenews.ces.uc.pt/?lang=1&id=23864>

<sup>35</sup> Os povos *aymara* e os *quechua* são povos indígenas que habitam o Altiplano Andino, o qual se espalha pelos limites territoriais de Bolívia, Peru, Chile e Argentina.

<sup>36</sup> Palavra em quéchua (língua do povo indígena de mesmo nome que habita o Altiplano Andino) que significa *mundo, universo*.

<sup>37</sup> Terra, como território, o mundo.

<sup>38</sup> Os significados por trás do termo “geração” serão debatidos a partir da seção 3.3 deste capítulo.

o tema. Por esse motivo, a presente pesquisa situa-se na relação entre os mais velhos e os mais jovens e o potencial afetivo e educativo dessa relação dentro de uma perspectiva indígena, a qual parece fomentar essas relações afetivas e educativas entre jovens e velhos de uma forma outra do que na sociedade de consumo.

### 3.2 O ENVELHECIMENTO E O IMAGINÁRIO

A característica marcante desse processo é a valorização da juventude, que é associada a valores e estilos de vida e não propriamente a um grupo etário específico. A promessa da eterna juventude é um mecanismo fundamental de constituição de mercados de consumo. (DEBERT, 2012, p 66).

O envelhecimento, dentro da perspectiva ocidental, carrega diversos preconceitos, dentre os quais situa-se a ideia de declínio, presente especialmente no discurso das sociedades não-indígenas. No final da década de 1960, duas teorias foram difundidas: a teoria do desengajamento e a teoria da atividade. Na primeira, o sujeito no processo de envelhecimento completo encontraria “um novo equilíbrio caracterizado por um certo distanciamento, por uma diminuição das relações sociais e por uma modificação no tipo de relacionamentos” (DOLL et al., 2007, p. 14), ou seja, esse equilíbrio dar-se-ia a partir do retraimento, em uma certa diminuição de vínculos, em que as relações estariam muito mais pautadas na qualidade do que na quantidade. Na segunda, o processo ocorreria como uma espécie de resistência aos estereótipos. Porém, se levado ao extremo, como pontua Debert (2012), pode constituir uma negação do próprio envelhecimento.

Apesar das diferenças entre as duas teorias, até hoje o processo de envelhecer, nas sociedades não-indígenas, ainda é visto como processo de declínio que deve ser combatido, o que

acaba fazendo coro com os discursos interessados em transformar o envelhecimento em um novo mercado de consumo, prometendo que a velhice pode ser eternamente adiada através da adoção de estilos de vida e formas de consumo adequadas (DEBERT, 2012, p. 74).

Ou seja, a forma como a sociedade de consumidores lida com as questões humanas transforma um processo natural em *commodity*, tornando o envelhecimento algo negativo que deve ser combatido através do consumo. Tal ideia circula amplamente na mídia, criando um mercado de consumo voltado, por um lado, para o público mais velho, com a criação de produtos que visam facilitar suas vidas e mascarar a velhice. Por outro lado, o mercado de consumo é voltado para o público

mais jovem, visando o anti-envelhecimento e o retardo da velhice. Assim, os mais jovens buscam retardar a velhice, e os mais velhos, mascarar-la. Nesse contexto, o conhecimento dos mais velhos é pouco ou totalmente esquecido.

Outra hipótese para a associação do envelhecimento com o declínio reside na percepção do envelhecimento como uma espécie de defeito no desenvolvimento humano, uma preparação para o fim, de acordo com visões especialmente ligadas às ciências biológicas. No contexto dessas teorias biológicas, muito se discute sobre limitações relacionadas ao envelhecimento, como a multiplicação e reconstituição de células e tecidos, o que acarreta na finitude e limitação da vida, como aponta Hayflick (2016).

*Our results led us to three general conclusions, the most important of which was that the limited replicative capacity of normal human cells might be telling us something about aging and the determinants of longevity. Second, that there are two classes of cultured cells—mortal cell strains and immortal cell lines. I realized that, having discovered that normal cells are mortal, it was now possible for me to claim that only cancer cells are immortal (HAYFLICK, 1965). These properties are also found in vivo (in the body) where most cancer cells can be shown to be immortal and, of course, our normal cells are mortal. The third conclusion that my work revealed was that the normal human cells were exquisitely sensitive to virtually all of the then-known human viruses, and free of contaminating viruses (HAYFLICK, 2016, p.60)<sup>39</sup>.*

Nesse trecho, Hayflick (2016) discute a finitude da vida com relação à multiplicação celular, chegando à conclusão que, se nossas células normais são mortais, o mesmo se pode afirmar sobre nós, humanos, no que tange ao desenvolvimento – ou declínio – biológico. Outra descoberta importante do autor é que:

*(...) the cells had a memory. When they were thawed months after freezing and then cultured, they remembered at what doubling level they were frozen and then underwent only that number of doublings remaining from the total of 50 that was possible. Clearly, the cells had a system for counting the number of times that they could divide. (HAYFLICK, 2016, p.61)<sup>40</sup>.*

---

<sup>39</sup> “Nossos resultados nos levaram a três conclusões gerais, a mais importante foi que a limitada capacidade de replicação das células humanas normais pode estar nos dizendo algo sobre o envelhecimento e os determinantes da longevidade. Segundo, que existem duas classes de células cultivadas - linhagens de células mortais e linhas celulares imortais. Percebi que, depois de descobrir que as células normais são mortais, agora era possível afirmar que apenas as células cancerígenas são imortais (HAYFLICK, 1965). Essas propriedades também são encontradas in vivo (no corpo), onde a maioria das células cancerígenas pode mostrar-se imortal e, é claro, nossas células normais são mortais. A terceira conclusão que meu trabalho revelou foi que as células humanas normais eram primorosamente sensíveis a virtualmente todos os vírus humanos então conhecidos e livres de vírus contaminantes”. (HAYFLICK, 2016, p.60, tradução minha).

<sup>40</sup> “(...) as células tinham memória. Quando foram descongeladas, meses após o congelamento e depois cultivadas, elas se lembravam do nível de duplicação em que estavam congeladas e, em

Sendo assim, a limitação das células quanto a sua possibilidade de multiplicação – mesmo quando congeladas e depois descongeladas – implicaria no envelhecimento e na limitação da vida. Dessa forma, o processo de envelhecimento, considerado apenas em seu tocante biológico, seria explicado meramente como um processo de declínio e preparação para o fim.

A manutenção da visão de envelhecimento como declínio e decrepitude – especialmente no senso comum – pode ser explicada pelo fato de que essa forma de fazer ciência tem sido uma das mais difundidas e financiadas. Além disso, como o corpo, de fato, passa por declínios em seu aspecto biológico, faz-se possível compreender o motivo pelo qual muitas pessoas generalizam o processo de envelhecer apenas como declínio.

Na busca pelo adiamento desse momento por meio dos mais variados recursos, como dietas, rotinas de exercícios, medicações e/ou cirurgias plásticas, um sem número de pessoas deixa de lado aspectos do envelhecimento relacionados à riqueza de conhecimentos e experiências de vida, por exemplo. Apesar do declínio biológico, é importante ressaltar que os seres humanos são seres complexos e constituídos de outras camadas além da biológica. As interações que os sujeitos têm com seus ambientes demonstram que os seres humanos possuem interações muito mais complexas do que somente o biológico, o cognitivo ou o social.

O modelo de Kurt Lewin (1936, apud WAHL & OSWALD, 2016), no qual se baseia a Gerontologia Ambiental, sugere que o comportamento é uma função da interação entre a pessoa e o ambiente ( $B=f(P,E)$ ). Nesse esquema, “B” é uma abreviação para *Behavior*, que significa Comportamento; “f” é uma abreviação para *function* que significa função; “P” é uma abreviação para *Person* que significa Pessoa; “E” é uma abreviação para *Environment* que significa Ambiente. Sendo assim, a fórmula em português seria: “C=f(P,A)”. De acordo com essa proposta, nossa agência na sociedade perpassa um conjunto de fatores dos quais a busca por compreensão encontra-se em constante desenvolvimento teórico<sup>41</sup>. No caso dos Tupi Guarani, esse modelo poderia confirmar a importância do território e da *tekoa* para a manutenção da

---

seguida, sofriam apenas o número de duplicações remanescentes do total de 50 que era possível. Claramente, as células tinham um sistema para contar o número de vezes que elas poderiam se dividir.” (HAYFLICK, 2016, p.61, tradução minha).

<sup>41</sup> Escolho não me aprofundar na Gerontologia Ambiental neste trabalho, mas faz-se importante mencioná-la para ilustrar os aspectos socioculturais e históricos de nossa agência na sociedade, a qual perpassa um conjunto de fatores.

vida e do *nhandereko* Tupi Guarani. Sendo a *tekoa* o “lugar de praticar o *nhandereko*”, *estar ahí* é uma forma de construção de conhecimento.

Ser velho ou velha na sociedade de consumo é problemático, já que implica declínio no senso comum. Em uma sociedade pautada pela busca incessante de bens de consumo, a velhice torna-se ainda mais problemática, uma vez que os olhares estão sempre voltados para a próxima novidade, dando as costas para o que e quem é velho. O envelhecimento é negado, combatido e refutado socialmente. Com o envelhecimento negado, o conhecimento de quem envelhece também é deixado de lado.

Ao chegar no que se convencionou chamar de terceira idade<sup>42</sup>, as pessoas parecem ter seu papel social modificado, como aponta Riley (1971), por meio da teoria da estratificação por idade. Segundo essa teoria, a falta de papéis sociais oferecidos àqueles e àquelas que chegam em idades mais avançadas seria um sinal de defasagem estrutural, o que pode ser uma das razões para a distribuição de estereótipos negativos às pessoas mais velhas, como também sugere Neri (2013). Além disso, Riley (1971) também discute sobre o quanto a estratificação da idade pode influenciar na relação entre pessoas de diferentes gerações, conceitos que discutiremos a partir da seção 3.3 deste capítulo.

Por sua vez, Doll et al. (2007) discutem a teoria da modernização, na qual Cowgill & Holmes (1972) sugerem que o status social de quem envelhece diminui com a modernização da sociedade. A conotação de modernização desses autores reside no sentido etnocêntrico, o qual tem no ocidente e na tecnologia criada por ele o ápice da modernização. Tal proposição, ainda que problemática, dialoga com as reflexões feitas em torno do papel de pessoas mais velhas na sociedade líquido-moderna e com o que apontava Simone de Beauvoir em 1970:

(...) o prestígio da velhice diminuiu muito, pelo descrédito da noção de experiência. A sociedade tecnocrática de hoje não crê que, com o passar dos anos, o saber se acumula, mas, sim, que acabe perecendo. A idade acarreta uma desqualificação. São os valores associados à juventude que são apreciados. (BEAUVOIR, 2018 [1970], p. 219).

---

<sup>42</sup> Segundo o estabelecido pela Política Nacional do Idoso de 1994, o estatuto, no Artigo 1º, define como idosa a população de 60 anos ou mais (BRASIL, 2003).

No contexto citado por Beauvoir, o saber teria um prazo de validade. Nas sociedades indígenas, por outro lado, parece haver outras formas de relação com o saber e com seus membros mais velhos:

Nos lugares onde a autoridade dos velhos continua a se afirmar, isso ocorre porque o conjunto da comunidade quer manter suas tradições através deles. A coletividade decide o destino dos idosos segundo duas possibilidades e interesses: eles estão sujeitos a esse destino, mesmo quando ainda se julgam os mais fortes. (BEAUVOIR, 2018 [1970], p. 91).

Segundo a autora, a valorização de quem é mais velho ou velha ocorreria por uma decisão coletiva relacionada à manutenção das tradições. Entretanto, Beauvoir também problematiza como as sociedades que ela chama de *primitivas* lidariam com os mais velhos quando estes tornam-se um problema:

As soluções práticas adotadas pelos primitivos com relação aos problemas que os velhos lhes colocam são muito diversas: pode-se matá-los, deixar que morram, conceder-lhes um mínimo vital, assegurar-lhes um fim confortável, ou mesmo honrá-los e cumulá-los de atenções. Veremos que os povos ditos civilizados lhes aplicam os mesmos tratamentos: apenas o assassinato não é permitido, quando não é disfarçado. (BEAUVOIR, 2018 [1970], p. 92).

Primeiramente, é importante apontar que, ao referir-se a sociedades indígenas como *primitivas*, Beauvoir marca a *colonialidade* (QUIJÁNO, 2005) ou o *colonialismo como forma de sociabilidade* (SANTOS, 2019 [2018]) no seu pensamento. Apesar de discordar da autora no uso lexical e na representação que a palavra *primitivos* carrega, compreendo que o contexto no qual está situada a obra, bem como o fato de Beauvoir não poder retratar-se<sup>43</sup>, permite-me o uso de sua obra, com a devida crítica, na discussão sobre a questão do envelhecimento. Além disso, apesar da representação equivocada sob o olhar de uma perspectiva de(s)colonial, a autora, quando se refere ao que seria o oposto do *primitivo*, utiliza o termo *povos ditos civilizados*, parecendo demonstrar uma crítica sutil tanto ao termo quanto à própria forma como os mais velhos seriam tratados em ambos contextos, tratamento esse que, embora semelhante, apresenta forma distinta de sociabilidade e de crença moderna de superioridade.

---

<sup>43</sup> Autores como Paulo Freire também cometeram equívocos e tiveram a oportunidade de retratar-se. No caso de Freire, foi a questão de representatividade, pois o autor utiliza o masculino para referir-se às pessoas em toda Pedagogia do Oprimido (2019 [1974]) e na Pedagogia da Esperança (2001 [1992]), retrata-se e muda sua forma de endereçar-se às pessoas, passando a utilizar “homens e mulheres”. Em uma perspectiva não-binária, esta abordagem também poderia ser questionada, sugerindo que sempre situemos a obra e seus autores(as).

A afirmação de Beauvoir sobre as sociedades ditas não-modernas suscita a reflexão sobre a importância de pensar as sociedades indígenas como sociedades com modos de vida e de construção de conhecimentos em movimento, e não como sociedades estáticas, havendo, por isso, mudanças nas práticas e atualização das tradições, podendo essa atualização ser positiva ou negativa. Como o atravessamento entre povos indígenas e não-indígenas faz parte desse movimento, voltamos à questão da co-laboração intercultural (FREIRE, 2019 [1974]; MATO, 2016) como forma de fazer com que esse atravessamento seja, de alguma forma, positivo para os povos indígenas.

Na minha experiência empírica com os Tupi Guarani, observei muito cuidado com as pessoas mais velhas e respeito tanto com seus saberes quanto com suas vontades. Da mesma forma, Herrero (2018), também a partir de estudo empírico, afirma que “o velho é a pessoa mais respeitada, sendo procurada por jovens que buscam conselhos e inspiração para os rumos de suas vidas” (HERRERO, 2018, p. 94).

Face a essas ponderações, serão os mais velhos os responsáveis por manter a tradição? Ou será no diálogo intergeracional que os saberes ancestrais serão atualizados para que sigam seu curso?

Para buscar a compreensão sobre o que são gerações e abordar as relações intergeracionais, precisei buscar aporte teórico sobre a questão nos elementos que *constituem* e dão sentido à palavra geração. Os limites impostos pela academia me colocam em um embate ético, no qual grande aporte teórico sobre a questão das gerações é discutido dentro do contexto não-indígena. Entretanto, com o auxílio desses conceitos, pude questionar-me e pensar a respeito de quem compõe as gerações e de que forma são compostas dentro das narrativas indígenas, a partir de uma perspectiva teórico-prática de *co-laboração intercultural* (FREIRE, 2019 [1974]; MATO, 2016).

### 3.3 LOCALIZAÇÕES GERACIONAIS

Embora atualmente muito se discuta a respeito do tema *gerações*, meus primeiros contatos com esse tema ocorreram fora do ambiente acadêmico. Toda literatura que eu encontrava nas prateleiras reais e virtuais dizia respeito ao conflito geracional no mercado de trabalho, o que é compreensível devido à questão do

aumento da longevidade, discutida na seção 3.1 deste capítulo. A partir dessa literatura, é possível inferir que, quanto mais longeva uma sociedade pautada pelo trabalho, maior a tendência de seus membros mais velhos permanecerem mais tempo no mercado de trabalho, desencadeando um maior encontro entre gerações. Esses encontros geracionais podem criar diálogos positivos quando situados em um lugar de escuta e busca pela importância do saber que o outro compartilha. Contudo, pode gerar conflitos quando situados na crença de irrelevância daquele saber compartilhado ou na ausência de sua compreensão.

Apesar de compreender o debate geracional no ambiente de trabalho como elemento importante para a compreensão a respeito da geração e solução dos conflitos referidos, a literatura popular sobre gerações apresenta dois problemas: (1) rotula gerações, como *Baby Boomers*, *Geração X*, *Millennials - Geração Y*, *Geração Z* (ou *Nexters*)<sup>44</sup> e, atualmente, *Geração Alfa* ou *Nativos Digitais*, sob marcos temporais, os quais são justificados por eventos históricos como a Segunda Guerra Mundial e o surgimento da internet; (2) utiliza marcos históricos pautados em uma perspectiva etnocêntrica, a qual tem como norteador os Estados Unidos. Os dois problemas decorrem de um mesmo princípio: rotular pessoas e colocar a humanidade sob marcos temporais gerais, assumindo que eventos históricos pautados em uma perspectiva singular hegemônica defina moldes universais de comportamento.

Como é papel da ciência questionar tal prática, no mínimo, perigosa, cabe recorrer a Mannheim (1952 [1927]). O autor inicia sua reflexão sobre o *problema das gerações* abordando o positivismo francês e o romantismo alemão. O positivismo defendia a idade cronológica como marco geracional, pontuando que, quanto mais velha uma sociedade, mais lento seu progresso, simplificando as questões humanas como fenômenos externos e unilineares e levando ao entendimento que o novo vem para superar o velho, ideia até hoje vigente tanto em discursos científicos quanto no senso comum. Já no caso do romantismo, compreendia-se o problema das gerações como a existência de um tempo interior que não poderia ser medido, apenas experimentado em termos puramente qualitativos. Em ambos os casos, encontramos problemas. No positivismo, o problema está situado na simplificação de processos complexos. No romantismo, o problema está em colocar as gerações em um lugar

---

<sup>44</sup> Nomenclaturas Geracionais encontradas em diversas bibliografias, como Small e Vorgan (2008), Shaw (2013) e Liotta (2012).



muito subjetivo, visão que carece da abstração necessária para a ampla compreensão dos elementos que constituem uma geração.

Sendo a vida um mero nascer e morrer, sem papéis sociais relacionados à cada grupo etário (cronológico) e sem a noção de continuidade, não haveria a necessidade de pensar sobre o fenômeno das gerações. Entretanto, tanto nas sociedades indígenas quanto nas não-indígenas, há rituais de passagem, papéis sociais e um senso de continuidade baseado em marcos cronológicos, socioculturais e históricos, como podemos concluir por meio das narrativas de autores como Davi Kopenawa, Ailton Krenak e Daniel Munduruku, além do diálogo com os Tupi Guarani.

Davi Kopenawa (2015), situado no contexto sociocultural Yanomami, narra extensivamente a importância do tempo cronológico para sua iniciação como xamã:

A pessoa que quer que nossos xamãs mais experientes lhe façam beber yakoana e lhe deem seus próprios espíritos, precisa querer muito e não mentir. Precisa pedir com muita vontade. [...] Tudo o que eu contei até agora é o que me aconteceu quando, ficando adulto, eu quis fazer dançar os espíritos e pensar direito graças às palavras deles. Disse aos xamãs antigos de minha casa: “Quero mesmo fazer descer os *xapiri*! Ensinem-me seus caminhos! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, pp. 168-169).

No contexto relatado pelo autor, os mais velhos são aqueles que o iniciam e o colocam em contato com os *xapiri*<sup>45</sup>. Entretanto, o tempo cronológico não é o único fator que compõe essa iniciação. Existem fatores sociais que o desenvolvem como xamã, os quais envolvem sua alimentação, sua postura, sua forma de lidar com os *xapiri*, seu comprometimento com o uso da *yakoana*<sup>46</sup>, sua conduta sexual, etc. Esses fatores são observados pelos xamãs mais velhos, responsáveis por conduzir os jovens xamãs por esse caminho de saber espiritual:

Ninguém chama os espíritos sozinho, do nada. Eles jamais chegariam a nós se não tivessem sido convidados por quem os conhece muito bem. Primeiro é preciso pedir àqueles que os tinham antes de nós para abrir seus caminhos. [...] É desse modo que estudamos para fazer descer e dançar os espíritos. Nossos xamãs mais experientes são nossos professores. Fazem-nos beber yakoana e estão sempre ao nosso lado. [...] Fazem isso só por generosidade. No entanto, se tiverem vontade de nos testar, podem nos fazer penar por muito tempo antes de nos permitirem ver mesmo os espíritos! (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 169).

Portanto, essa nova geração de xamãs não é baseada somente na idade cronológica desses indivíduos e sim em um complexo sistema sociocultural que

---

<sup>45</sup> Espíritos da floresta, em Yanomami.

<sup>46</sup> Planta utilizada nos rituais xamânicos Yanomami.

envolve uma educação intergeracional, a qual ocorre em um período histórico determinado, seja esse referente à *grande* ou à *pequena história*, como vimos em Kusch (2007 [1975]). Afinal, os povos indígenas estão inseridos em um sistema sociocultural que sofre impacto do sistema sociocultural hegemônico, o qual se desenvolve historicamente.

Ailton Krenak (2015), por sua vez, quando se refere às pessoas de idade cronológica e contexto sociocultural semelhantes, o faz com referência a marcos históricos, como a dualidade entre aqueles que vivem nas comunidades, em meio à natureza, e aqueles que vieram para a cidade:

Acho que muita gente da minha geração que não nasceu nas cidades, viveu essas aventuras. Eu nasci em 1953. O Brasil não era essa coisa urbana que a gente conhece hoje. Meu avô, minha mãe, minha turma toda teve a experiência da infância em contato com a natureza, com os ciclos da natureza. Com as tempestades, com as chuvas, com chuveiro. A pedra que desce do céu arrebatando tudo. E com a natureza agindo sobre a nossa memória, sobre a nossa compreensão do mundo de uma maneira tão poderosa, que desde pequenininha a gente ia ganhando uma marcação forte do ritmo da natureza. (KRENAK, 2015 [2008], p. 189).

Neste ponto, Krenak parece referir-se àquele *mero estar* na natureza e no contato com seus tempos. Em outra passagem, o autor pontua a questão geracional da etnia Krenak situada em um marco histórico, além de tratar sobre a generalização dos povos indígenas como *índios*, que ocorre desde a conquista de seu território e se intensifica com a globalização. De acordo com Krenak (2015), esse movimento de generalização esvazia suas identidades:

Essa novidade de todo mundo virar cidadão (de forma compulsória) tira também das pessoas a possibilidade de elas continuarem vivendo de alguma maneira a memória de sua tradição e sua cultura. Daqui a pouco eles vão perder a possibilidade de ter um terreiro dentro da aldeia onde as pessoas ficam sentadas, calam a boca e escutam os velhos. (...) (KRENAK, 2015 [2009], p. 212-213).

Desta passagem, é possível inferir que o próprio caráter educativo do diálogo intergeracional encontra-se ameaçado tanto por uma questão cultural quanto por um marco histórico: a hegemonia das práticas não-indígenas sobre as práticas indígenas, movimento que tem se fortalecido através de mecanismos de poder colonialistas, os quais compreendem as culturas indígenas como inferiores e passíveis de uma modernização pautada pelos ideais ocidentais etnocentros, como vimos em Quijano (2005).

Daniel Munduruku (2012) aborda questões relacionadas ao próprio movimento indígena como influenciado pelas questões socioculturais e históricas:

Naquela ocasião, cada comunidade ou cada povo procurava defender apenas seus interesses, não se dando conta de que outros povos e comunidades viviam situações semelhantes. Portanto, essa visão pan-indígena vem se manifestar com outra força, a partir da década de 1970. [...] ...os primeiros líderes perceberam que a apropriação de códigos impostos era de fundamental importância para afirmar a diferença e lutar pelos interesses, não mais de um único povo, mas de todos os povos indígenas brasileiros. (MUNDURUKU, 2012, p. 45).

Logo, pode-se inferir que as gerações inseridas neste marco histórico, apesar de inserirem-se em marcos cronológicos e socioculturais distintos, sofrerão seu impacto. Por exemplo, a formação dos seus jovens ocorrerá de forma a prepará-los tanto para o contexto sociocultural indígena de cada etnia quanto para um processo de luta política que envolve conhecer a sociedade não-indígena e suas diretrizes e buscar aliados políticos em pessoas de outras etnias indígenas, inclusive etnias que historicamente eram rivais, como pontua Krenak (2015).

Munduruku (2012) traz também uma reflexão sobre a memória social das sociedades indígenas, a qual “não é dividida em campos opostos para ser compreendida” (MUNDURUKU, 2012, p. 47), e agrega um elemento sobre a concepção de educação:

Essa memória é passada de geração a geração através dos fragmentos que a compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social. Daí a importância dos ritos de iniciação que esses povos mantêm, pois eles são a fórmula encontrada para “atualizar” e juntar os fragmentos de memória ancestral da identidade étnica que cada povo possui. (MUNDURUKU, 2012, p. 47).

Sendo assim, a educação parece servir também como uma forma de auxiliar os mais jovens no processo de atualização dos conhecimentos ancestrais. Além disso, mais uma vez, encontramos evidências de que o cronológico, o sociocultural e o histórico se complementam para formar uma localização geracional.

Na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas. Quando ela cresce mais um pouquinho, quando já está aproximadamente com seis ou oito anos, aí então ela é separada para um processo de formação especial, orientado, em que os velhos, os guerreiros, vão iniciar essa criança na tradição. Então acontecem as cerimônias que compõem essa formação e os vários ritos, que incluem gestos e manifestações externas (...) Os sinais internos, os sinais subjetivos, são a essência mesma daquele coletivo. Então, você passa a

partilhar o conhecimento, os compromissos e o sonho do seu povo. (KRENAK, 2007 apud MUNDURUKU, 2012, pp. 47-48).

Ao escrever essas linhas, recordo-me de um diálogo que tive com um *txeramõi* Tupi Guarani – expressão utilizada para designar ‘*meu avô*’ ou *mais velho* – em uma noite de festa. Conversávamos sobre a vida, a morte, a natureza, os humanos e os não-humanos. Desde meu primeiro encontro, encontrava muito prazer em ouvir os ensinamentos deste *txeramõi*, o qual poderia compartilhar seus saberes em forma de histórias por horas a fio. Em dado momento, naquela noite, perguntou minha idade, e, diante da resposta, prosseguiu dizendo que eu estava com a idade certa para compreender e levar a sério o conselho que me daria. Seguiu dizendo-me que, se eu fosse mais jovem, talvez não consideraria ou entenderia o que me iria dizer. Como aprendi com os Tupi Guarani, o segredo sobre o conselho será mantido, mas a questão cronológica de quem o recebe chamou minha atenção enquanto pesquisadora.

Retomando Mannheim (1952 [1927]), o autor chama atenção para alguns aspectos do conceito de geração e traz à tona questões quantitativas e qualitativas nas quais a temporalidade cronológica tem um papel importante na definição do tempo-espaço de uma geração. Nessa discussão, como podemos ver pelas narrativas supracitadas, a questão qualitativa parece ter um peso importante, visto que o que moldaria o pensamento de uma geração seriam fatos e eventos históricos, sociais e culturais, ou seja, a geração seria influenciada de forma expressiva pela experiência compartilhada por seus membros, além da idade cronológica similar.

Outro exemplo interessante que demonstra o quanto o contexto sociocultural teria um peso importante, inclusive para definir a idade cronológica de um papel social, foi verificado em duas ocasiões. Sobre um tema específico, tive duas conversas, uma com um casal de não-indígenas e outra com um homem adulto Tupi Guarani. O tema era o comportamento de uma pessoa de 20 anos. No primeiro diálogo, aqueles disseram que a pessoa ainda era “muito jovem e ainda não tinha responsabilidade”. No segundo diálogo, o homem Tupi Guarani ficou surpreso com a irresponsabilidade de uma pessoa com idade cronológica de 20 anos porque “essa pessoa já tinha bastante idade”.

Esses diálogos trazem-nos para uma reflexão ainda mais profunda sobre a própria questão cronológica, a qual, ainda que tenha um marco quantitativo, está inserida em um contexto sociocultural historicamente situado, marcando a complexa

genealogia das gerações, que não é linear. Na verdade, demonstra ser circular, como podemos ver na Figura 2.

Figura 3 - Esquema geracional



Fonte: A autora (2020)

Ou seja, uma geração não pode ser interpretada somente pela abordagem quantitativa ou somente pela abordagem qualitativa, bem como nenhuma de fato pesa mais do que a outra. Na verdade, o que parece constituir as gerações é seu caráter de *localização crono-histórico-sociocultural*, ou seja, o aspecto cronológico, os marcos históricos e o contexto sociocultural influenciam uns aos outros, retroalimentando-se para criar essa localização.

Assim, os membros de uma geração teriam idade semelhante, mas estariam especialmente situados em um contexto sócio-histórico-cultural convergente. O conceito de geração seria um tipo de *localização social*. Ao mesmo tempo que os eventos sociais são experimentados de formas distintas por pessoas de diferentes idades cronológicas, também o são pelos diferentes grupos sociais, como explica Mannheim (1952):

*Different generations live at the same time. But since experienced time is the only real time, they must all in fact be living in qualitatively quite different subject eras. 'Everyone lives with people of the same and of different ages, with a variety of possibilities of experience facing them all alike. But for each*

*“the same time” is a different time - that is, it represents a different **period of his self**, which he can only share with people of his own age<sup>47</sup>. Every moment of time is therefore in reality more than a pointlike event - it is a temporal volume having more than one dimension, because it is always experienced by several generations at various stages of development. (MANNHEIM, 1952, p 283)<sup>48</sup>.*

Por sua vez, Forquin (2003) igualmente pontua sobre os elementos que constituem as gerações:

(...) pessoas que foram modeladas numa época dada, por um mesmo tipo de influência educativa, política ou cultural, ou que vivenciaram e foram impressionadas pelos mesmos eventos, desenvolvem sobre a base de uma experiência comum ou semelhante, os elementos de uma consciência de se ter vínculos em comum, o que pode ser chamado de <<sentimento de geração>> ou ainda de <<consciência de geração>> (FORQUIN, 2003, p. 3).

Face a essas problematizações, o conceito de geração adotado neste trabalho é o de pessoas com idade semelhante, porém especialmente moldadas pelos mesmos fatos históricos, sociais e culturais, ou seja, o conceito de geração não é homogêneo, único ou, muito menos, estático.

### 3.4 ENCONTROS GERACIONAIS

Retomando a questão sobre o jovem e o velho trazida no início deste capítulo, a troca de conhecimentos entre as gerações mais velhas e mais jovens parece uma forma efetiva de socializar conhecimentos sobre questões do passado e do presente, bem como sobre possibilidades para o futuro. Contudo, é importante pontuar que gerações de diferentes contextos culturais e/ou sociais poderão divergir sobre o que consideram relevante lembrar, viver e projetar.

Aqueles e aquelas que jovens foram e consigo trazem sua bagagem de sabedoria da vida. Aqueles e aquelas que hoje experimentam a juventude, escrevem a história e constroem o futuro. Será que são os mais jovens que constroem o futuro

---

<sup>47</sup> Em nota de rodapé, o autor cita Pinder (2003, p. 21). Mantenho negrito e itálico presentes no texto original de Pinder.

<sup>48</sup> “Gerações diferentes vivem ao mesmo tempo. Mas, como o tempo experienciado é o único tempo real, todos devem, de fato, estar vivendo em eras temáticas qualitativamente diferentes. ‘Todo mundo vive com pessoas da mesma idade e de diferentes idades, com uma variedade de possibilidades de experiência sendo enfrentadas. Mas para cada “o mesmo tempo” é um tempo diferente - isto é, representa um período diferente de si mesmo, que ele só pode compartilhar com pessoas de sua própria idade’.

Cada momento do tempo é, portanto, na realidade, mais do que um evento pontual - é um volume temporal com mais de uma dimensão, porque é sempre experimentado por várias gerações em vários estágios de desenvolvimento.” (MANNHEIM, 1952, p 283, tradução minha).

sozinhos? Serão os mais velhos os únicos que mantêm vivos os conhecimentos? Ou será que a sabedoria resiste e se renova nesse encontro entre gerações?

Segundo Gersem Baniwa (2006), velhos sábios e anciãos indígenas sofreram um trauma psicológico muito forte durante períodos coloniais repressivos, restando sequelas que fazem com que, até hoje, muitos deles ainda tenham dificuldade de aceitar a aproximação com os não-indígenas. Entretanto, são as gerações mais jovens que os conduzem por um caminho “onde prevalece a recuperação da autoestima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação étnica e do orgulho de ser índio” (BANIWA, 2006, p. 40). Baniwa ressalta que a identidade indígena não se refere a uma identidade genérica e sim à uma “identidade política simbólica que articula, visibiliza e acentua as identidades étnicas de fato, ou seja, as que são específicas, como a identidade Baniwa, a Guarani, a Terena, a Yanomami, e assim por diante” (Ibid., p. 40).

Quando iniciei minha pesquisa sobre a questão geracional, situava-me no contexto não-indígena e pensava nas relações intergeracionais, nas quais a aproximação de diferentes parecia consistir em uma forma de processo educacional dialógico, tendo como inspiração Paulo Freire. Além disso, julgava que esse processo poderia ser uma forma de pensar o envelhecimento como uma fase da vida tão diferente e rica quanto outras e não como um declínio absoluto.

Hoje, ao pesquisar essa questão dentro do contexto indígena, no qual os mais velhos são valorizados, percebo outras nuances das relações entre as gerações. No contexto indígena, essa relação parece uma ferramenta importante de resistência étnico-cultural. Assim, percebo no jovem indígena a responsabilidade de luta contra a opressão do “colonialismo como forma de sociabilidade”, para trazer o conceito de Boaventura de Souza Santos (2019 [2018]) novamente. Contudo, percebo a interação com o pátio dos objetos (Kusch, 2007 [1975]) como elemento de conflito neste diálogo, pois os mais jovens parecem mais inclinados a certos objetos, ao mesmo tempo em que percebo nas pessoas mais velhas, nos *txeramõi* (os mais velhos) e nas *txedjarã* (as mais velhas), a busca por chamar a atenção dos mais jovens à sua ancestralidade vivida através do *nhandereko* (o modo de viver).

O encontro intergeracional, independente do contexto sociocultural, apresenta potência educativa. No contexto indígena, esse encontro parece permitir que, a partir do diálogo entre gerações mais jovens e gerações mais velhas, seja gerada uma força de resistência à ordem de modos de vida e de construção de conhecimento

hegemônicos e etnocêntricos com o intuito de manter não somente uma sabedoria abstrata, mas uma sabedoria presente em corpos, em modos de viver, em territórios, em línguas e narrativas de seres humanos e não humanos – considerando como não humanos a mata, os animais, a memória dos antepassados, os sonhos, entre outros elementos que constituem as diferentes cosmologias dos povos indígenas.

Figura 4 - *Mbraraka* e *petygwa* adornado com grafismos



Fonte: Arquivo pessoal



## 4. ENCONTROS COM OS E AS TUPI GUARANI EM UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

### 4.1. TUPI, GUARANI, TUPI GUARANI?

Essa memória é passada de geração a geração através dos fragmentos que a compõem e que são “colados” por uma concepção de educação que passa, necessariamente, pelo aprendizado social. Daí a importância dos ritos de iniciação que esses povos mantêm, pois eles são a fórmula encontrada para “atualizar” e juntar os fragmentos da memória através da identidade étnica que cada povo possui. (MUNDURUKU, 2012, p. 47).

Neste capítulo, pretendo contar um pouco sobre quem são esses e essas Tupi Guarani por meio da combinação da minha experiência com os e as Tupi Guarani com dados de pesquisas antropológicas de outros autores, prévias a essa experiência. Pretendo, nesta seção, compartilhar fragmentos de uma experiência pessoal sobre sua identidade étnica, compostos por elementos linguísticos que diferenciam a língua dos Tupi Guarani da dos Mbya Guarani, relatos de anciãos e jovens, bem como histórias e canções que fazem parte da cosmologia Tupi Guarani.

No primeiro contato com a Tekoa Tapirema, ainda sem conhecimento teórico ou aprofundado sobre a questão indígena, apenas aceitei que estava conhecendo indígenas da etnia Tupi Guarani. Ao iniciar o processo de escrita, a partir da busca por referências teóricas, dados demográficos e etnográficos, deparei-me com a estranha inexistência da etnia Tupi Guarani em dados do Censo do IBGE (2010). Em conversas com pesquisadores(as) não-indígenas, escutava que “Tupi Guarani é um tronco linguístico, não é uma etnia”. Eu não conseguia compreender o porquê de tal afirmação, afinal, na minha compreensão, se há um único indígena, afirmando-se Tupi Guarani, nosso papel como cientistas seria, através das ferramentas de que a ciência dispõe, acolher e buscar compreender tais afirmações, no lugar de adotar o caminho da negação. Quando conversava com pesquisadores(as) indígenas, a postura era outra. Parecia haver uma certa naturalização em aceitar a autodeclaração dos Tupi Guarani, afinal era a sua palavra e, para os povos indígenas, as palavras têm força. Ou, ainda, nas palavras de Kaká Werá (2016, p.193): “A palavra dá vida àquilo que a faz vibrar.”

Trilhando o novo caminho das leituras sobre a perspectiva indígena, fui também aprendendo a senti-la e, com curiosidade, buscando compreender – desde meu lugar de escuta e fala - quem são os Tupi Guarani, por meio de uma postura respeitosa e

amorosa, como nos ensina Paulo Freire. Como pesquisadora não-indígena, trilhando o caminho da interculturalidade, achei prudente combinar dados demográficos, apresentados por órgãos oficiais e por outros(as) pesquisadores(as), com relatos da minha experiência. Ao fazê-lo, descobri que, quando abordada na perspectiva dos órgãos oficiais, a diversidade indígena dentro do território brasileiro, em 2010 (IBGE, 2012), registrava 305 etnias, 274 línguas indígenas e uma população total de 896.917 pessoas, como revela a Tabela 1.

Tabela 1 - Censo demográfico de 2010

População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010			
Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Fonte: IBGE (2012)

Como pode ser observado na Tabela 1, da população de 896.917 indígenas, 517.383 residiriam em Terras Indígenas (25.963 em áreas urbanas e 491.420 em áreas rurais), e 379.534 fora delas (298.871 em áreas urbanas e 80.663 em áreas rurais).

Apesar de não constarem como etnia ou língua Tupi Guarani nesse documento, o processo de demarcação da Terra Indígena Piaçaguera, onde está localizada a Aldeia Tapirema, foi iniciado em 2000. Em 2016, teve sua demarcação homologada, e, em 2018, foi registrada na Secretaria do Patrimônio da União (SPU).

Atualmente, a Terra Indígena Piaçaguera é composta por cerca de 100 famílias e 500 pessoas<sup>49</sup>, entre as quais estão indivíduos de diferentes idades, alguns mais jovens, outros mais velhos. As indígenas e os indígenas que residem nessa terra se autodeclaram da etnia Tupi Guarani, apesar de constarem em registros como o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) como Guarani e Guarani Nhandeva ou Nhandewa.

<sup>49</sup> Os dados fornecidos pela FUNAI local contabilizam 90 famílias. Entretanto, em contato com as lideranças das aldeias da região para o projeto Alimentação e Vida na Aldeia (<https://www.youtube.com/watch?v=MGrtbVftlFo>), a contagem somou 100 famílias.

De acordo com a cartilha da FUNAI desse mesmo censo (IBGE, 2012) e Schaden (1962), Tupi Guarani seria um tronco linguístico que englobaria, no sul do Brasil, as etnias Mbya Guarani, Guarani e Guarani Nhandeva (ou Xiripá).

Brandão (1988), em sua interpretação de Pierre Clastres sobre os Guarani, explica que

Pierre Clastres reconta os Guarani do passado. Ele discute a difícil questão da demografia indígena e em absoluto não concorda com as cifras até então calculadas, do mesmo modo como outros antropólogos mais recentes não concordam com as dele. Seriam muito mais, poucos anos antes do início da conquista, estes índios do Sul, profetas errantes em busca sem fim da Terra Sem Mal. Antes do começo do genocídio dos Guarani, eles haveriam de ser pelo menos seis vezes mais do que os apenas 250.000 índios, por volta de 1570, calculados por Rosenblantt, e mais de dez vezes os irrisórios 100.000 imaginados por Steward em anos próximos a 1530 (BRANDÃO, 1988, p. 52).

Tal interpretação já demonstra a dificuldade em classificar, para fins demográficos, os Guarani, sejam eles Mbya, Tupi ou Nhandeva.

Para auxiliar-me nessa compreensão, fiz revisões bibliográficas tanto na plataforma Scielo quanto no Google Acadêmico, buscando por *Tupi Guarani*. Na plataforma Scielo, encontrei 53 resultados, no dia 17 de junho de 2020, dentre os quais somente 13 títulos continham Tupi Guarani (*Tupi-Guarani*, *Tupi e Guarani* e *Tupiguarani*). A partir da leitura de seus resumos, verifiquei que: cinco pareciam discutir uma etnia Tupi Guarani, sete discutiam questões sobre povos que falam línguas pertencentes ao tronco linguístico Tupi Guarani, um discutia sobre os Tupi e os Guarani como povos irmãos e um discutia sobre os Tupi e Tupi Guarani do litoral de SP. Dos cinco artigos que pareciam abordar uma etnia Tupi Guarani, pela leitura da introdução, pude descartar quatro deles por debater também questões relacionadas à etnologia dos povos indígenas pertencentes ao tronco linguístico Tupi Guarani, restando para referência apenas o artigo de Bertapeli (2019), intitulado *Os fragmentos da história: primeiras notas etnográficas sobre os Tupi e Tupi Guarani*. Nesse artigo, também encontrei referência etnográfica Tupi Guarani realizada por autores como Mainardi (2010)<sup>50</sup>, que desenvolveu uma etnografia na Terra Indígena (TI) Piaçaguera, Almeida (2011), que realizou seus estudos etnográficos na Terra Indígena (TI) Barão de Antonina, e Danaga (2012), que esteve na Terra Indígena (TI)

---

<sup>50</sup> Autora com a qual já estava familiarizada devido à revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico, a ser mencionada posteriormente.

Renascer. Como meu foco é a Tekoa Tapirema, localizada na Terra Indígena Piaçaguera, me detive às referências de Bertapeli (2019) e Mainardi (2010).

Bertapeli (2019), por meio da etnografia, descreve muitas das impressões que tive como pesquisadora ao buscar compreender a etnia Tupi Guarani. Sua discussão é pautada em três pilares: (1) o principal, que é o contato com as pessoas Tupi Guarani; (2) a pesquisa teórica; e (3), os debates com antropólogos e outros estudiosos da questão indígena. Sobre o primeiro ponto, escutar as pessoas que se autodeclaram Tupi Guarani e buscar compreender suas origens é um ponto crucial para um etnógrafo ou uma pesquisadora com inspirações etnográficas, como é o meu caso. Escutar essas pessoas e seus relatos como indígenas Tupi Guarani é central na busca pela compreensão de sua cosmovisão, como também pontua Mainardi (2010), a qual realizou sua Tese de Doutorado na Terra Indígena Piaçaguera:

Não pretendo, neste ensaio, realizar uma reconstrução histórica que objetive relacionar os atuais Tupi Guarani aos antigos Tupi, nem espero descobrir quem eram e de onde vieram os Guarani de que falam. Meu objetivo, antes, é o de levar a sério o que dizem os Tupi Guarani sobre si e sobre seus outros.” (MAINARDI, 2010, p. 48).

Em relação aos pontos (2) e (3), estarmos abertas e abertos a buscar compreender o porquê da disparidade entre registros teóricos e etnográficos com relação aos relatos das pessoas que se autodeclaram Tupi Guarani é uma forma de trazer atenção a aspectos que possam estar mascarando realidades. Afinal, como cientistas, temos responsabilidade com a verdade. Bertapeli (2019), por exemplo, afirma que a falta de interesse de pesquisadores nos povos Tupi e Tupi Guarani seria justificada pela crença de que os povos Tupi haviam sido extintos, sendo, portanto, incompreensível a existência de povos Tupi Guarani. O autor discute também questões sobre o apagamento dos povos Tupi como uma estratégia histórica e política de supressão de sua existência, a qual tem origem, a meu ver, no colonialismo histórico (SANTOS, 2019 [2018]), ou seja, como resultado da cruzada colonial portuguesa, com o objetivo de extinguir as cosmovisões dos povos indígenas por meio da catequização, assimilação e aculturamento desse povo. Com essa visão compactua Bertapeli (2019):

O discurso de extinção dos Tupi serviu para políticos, oligarquias agrárias e colonos, que visavam as terras onde outrora se implantaram os aldeamentos paulistas. Afinal, para o estabelecimento de novas frentes de colonização – a cafeicultura, a ampliação da malha ferroviária e os núcleos coloniais que serviam como reservatório de mão de obra imigrante –, havia necessidade de mais terras. (BERTAPELI, 2019, p. 654).

Nos dias de hoje, esse apagamento continua atendendo a desejos políticos e capitalistas, o que pode traduzir-se como o colonialismo como forma de sociabilidade (SANTOS, 2019[2018]) ou colonialidade (QUIJÁNO, 2005). Assim, mantém-se a busca pela negação à existência desse povo para privar-lhe o direito à vida, aos seus territórios e à sua cosmovisão, sendo esses três elementos interdependentes para os povos indígenas. Bertapeli (2019) chama a atenção para a questão ao mencionar que “esses indígenas deparam-se com os recorrentes atestados de sua extinção, proferidos por câmaras municipais, cronistas, historiadores, como também pela antropologia de vertente culturalista, ecoados pelo senso comum.” (BERTAPELI, 2019, p. 652).

Neste trabalho, embora focalize as discussões nos Tupi Guarani, não deixo de questionar-me sobre tantos outros povos indígenas que podem estar sendo silenciados no momento que escrevo estas linhas. Quantas etnias estão sendo negadas e quantas línguas que carregam a diversidade étnica e cultural deste território estão sendo silenciadas? Com esse questionamento em mente, acredito que a pesquisa etnográfica deve ser aprofundada e que pesquisas comprometidas com a verdade devem ser levadas a cabo, mesmo que isso signifique atualizar o que respeitados autores não-indígenas escreveram sobre os povos indígenas no século passado. Por fim e ainda mais importante, julgo fundamental que mais pesquisadores indígenas possam ter a oportunidade de estar nas universidades, tornando o ambiente acadêmico realmente intercultural, pautado em uma perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2012), ou seja, uma forma de fazer pesquisa que esteja realmente a favor dos povos indígenas em suas necessidades, seus territórios e suas cosmologias, levando a um diálogo sobre possibilidades de pensamento diferentes e “(...) *la construcción de mundos otros*<sup>51</sup>” (WALSH, 2012, p.65).

Retomando a questão da etnia Tupi Guarani, Bertapeli (2019), tomando como base os relatos dos mais velhos, coloca que a etnia Tupi Guarani surge de casamentos entre os Tupi e os Guarani: “Os Tupi Guarani, portanto, denominam-se como ‘índios misturados’, ou seja, alegam que são descendentes dos grupos Tupi e Guarani, sendo que, ao longo do tempo, os membros de um desses grupos casaram-se entre si.” (BERTAPELI, 2019, p. 658). Relatos similares são igualmente encontrados em Mainardi (2010).

---

<sup>51</sup> “(...) a construção de outros mundos”. (WALSH, 2012, p.65, tradução minha).

Um dos relatos trazidos por Bertapeli (2019) vem de um dos *txeramõi* da Aldeia Tapirema, formada por pessoas que, até 2019, viviam predominantemente na Aldeia Piaçaguera, sendo algumas delas originárias da Aldeia do Bananal, identificada, no trabalho do autor, tanto como a aldeia mais antiga encontrada pelo SPI, como “um ponto de aglutinação de parentelas tupi e guarani que ali se estabeleceram no decorrer dos séculos” (BERTAPELI, 2019, p. 659) e “como um ponto de origem e dispersão, que veio a formar a maior parte das aldeias de hoje.” (Ibid., p. 659), informações em consonância com minha experiência de diálogo com os Tupi Guarani da Aldeia Tapirema, os quais referem-se à Aldeia do Bananal como *aldeia mãe*.

Figura 5 - *Making of* de “A Terra Me Disse”



Fonte: Arquivo pessoal

Na revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico em agosto de 2019, ao buscar o termo *etnia Tupi Guarani*, encontrei os trabalhos de Camila Mainardi (2010). Dentre esses, dei atenção específica ao artigo de Mainardi (2010), que, entre outras discussões, descreve a questão da nomenclatura utilizada para classificar os e as indígenas da Aldeia Piaçaguera, localizada na Terra Indígena Piaçaguera.

Nela, as pessoas se reconhecem como Tupi Guarani e afirmam a descendência a partir das duas etnias com que compõem sua etnodenominação, Tupi e Guarani, graças aos casamentos que contam ter ocorrido entre elas. Assim, os discursos tratam frequentemente da mistura

das etnias<sup>52</sup>. Tal evento causa certo estranhamento aos antropólogos, pois até então, tupi-guarani era uma categoria que designava um grupo linguístico, os Tupi da costa eram um povo considerado extinto e as aldeias do litoral paulista eram conhecidas pelos pesquisadores como Guarani, dos subgrupos Mbya ou Nhandéva, também conhecido como Xiripá (SCHADEN, 1962) (MAINARDI, 2010, pp. 47-48).

Além disso, a autora aponta para a existência de outras aldeias que também se autodenominam da etnia Tupi Guarani e defende o respeito aos indígenas por seu direito de autodenominação, buscando registrar cientificamente esta etnia.

Além de Piaçaguera, existem outras aldeias no litoral do Estado e no Vale do Ribeira composta por famílias que se reconhecem como Tupi Guarani<sup>53</sup>, em detrimento da denominação Guarani Nhandéva ou Xiripá presente na literatura acerca do grupo<sup>54</sup>. De um modo geral, as classificações dos subgrupos Guarani parecem não condizer com o modo como os próprios índios se reconhecem<sup>55</sup>. Tendo isto em vista, levo em conta, prioritariamente, o que dizem os Tupi Guarani acerca de sua etnia, como a constroem nas relações que estabelecem entre si e com seus outros<sup>56</sup> (MAINARDI, 2010, p. 48).

É importante reforçar aqui que as pessoas que formaram a Tekoa Tapirema, local de referência para esta pesquisa, fazem parte do grupo que integrava a Aldeia Piaçaguera, e, no evento da pesquisa de Mainardi (2010), ainda residiam na Aldeia Piaçaguera.

Brandão (1988) igualmente faz referência aos Tupi Guarani como etnia e não como tronco linguístico.

---

<sup>52</sup> Nota de rodapé presente no texto original: “O trabalho de Gow (1991) e de Tassinari (2003) tratam do tema da mistura e serviram de inspiração para minha pesquisa.” (MAINARDI, 2010, p. 47).

<sup>53</sup> Nota de rodapé presente no texto original: “São elas: Bananal, Aldeinha, Rio do Azeite, Capoeirão, Paraíso, Itaoca, Miracatu, Paranapoã, Ribeirão Silveira, Renascer e Jaraguá, que estão localizadas nos municípios: Peruíbe, Itanhaém, Itariri, Iguape, Mongaguá, Miracatu, São Vicente, São Sebastião, Ubatuba e São Paulo.” (MAINARDI, 2010, p. 48).

<sup>54</sup> Nota de rodapé presente no texto original: “Cabe registrar que há em São Paulo índios que se reconhecem como Guarani Nhandéva e no sul do país, de acordo com Mello (2007), são vários os subgrupos Guarani, entre eles o Xiripá e o Nhandéva que marcam as diferenças entre si e rejeitam uma identidade comum, diferentemente do que aponta a bibliografia sobre São Paulo, que considera Xiripá e Nhandéva denominações para o mesmo grupo.” (MAINARDI, 2010, p. 48).

<sup>55</sup> Nota de rodapé presente no texto original: “Ladeira (2001) afirma que “os Guarani não se auto-identificam com essas denominações [Nhandéva, Xiripá, Mbya], embora passem a adotá-las, sobretudo nas suas relações com os brancos”. Sobre os Nhandéva do litoral sul, a autora (1984) menciona que eles se autodenominam Tupi Guarani.” (MAINARDI, 2010, p. 48).

<sup>56</sup> Nota de rodapé presente no texto original: “Não pretendo, neste ensaio, realizar uma reconstrução histórica que objetive relacionar os atuais Tupi Guarani aos antigos Tupi, nem espero descobrir quem eram e de onde vieram os Guarani de que falam. Meu objetivo, antes, é o de levar a sério o que dizem os Tupi Guarani sobre si e sobre seus outros.” (MAINARDI, 2010, p. 48).

Da mesma maneira como espanta lembrar que esses indígenas foram, como tantas outras nações, dizimados em uma proporção de 1 sobrevivente para cada 500 ou mais mortos. Por um longo tempo e depois da Conquista os tupi-guarani lograram preservar uma surpreendente uniformidade de língua, organização social e sistema de vida – o *ñande reko*, o "nosso modo de vida" dos Guarani – ao longo de um intenso território de florestas cujos limites iam da Amazônia à Bacia do Prata. Distâncias maiores de 4.000 kms, entre o Sul e o quase extremo Norte do continente, não tornariam muito diversificadas culturas de uma tão grande variedade de tribos tupi-guarani<sup>57</sup>. (BRANDÃO, 1988, p. 54).

Apesar de considerar importantes referências como Brandão (1988), Mainardi (2010) e Bertapeli (2019), a referência principal deveria ser sempre o próprio grupo de pessoas indígenas. No caso da Tekoa Tapirema, localizada na Terra Indígena Piaçaguera, as pessoas autodeclararam-se Tupi Guarani, falantes da língua Tupi Guarani. Então, mesmo que Tupi Guarani, em algumas bibliografias, seja considerada a nomenclatura de um tronco linguístico, as pessoas da comunidade participante deste trabalho serão referenciadas como da etnia Tupi Guarani, assim como a sua língua, pois não cabe a mim como pesquisadora apontar quem são e, sim, ouvi-las e respeitá-las. Logo, atuando dentro dos limites desenhados por essas mesmas pessoas, busco compreender as relações de diálogo intergeracional pautadas em sua perspectiva, ao passo que afirmamos sua cosmologia dentro do ambiente acadêmico, trazendo, para este, novos olhares.

## 4.2 CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL

Em Tupi Guarani, *tekoa* significa *o lugar de exercer o Nhandereko, o modo de vida tradicional*, enquanto, em português, traduzimos esse termo como *aldeia*. A *tekoa* Tapirema, que permitiu meu primeiro contato com as e os Tupi Guarani, nasceu em janeiro de 2019 e a história desse nascimento foi registrada no documentário *A Terra Me Disse* (2019)<sup>58</sup>, de cuja produção participei.

Desde janeiro de 2019, a Tekoa Tapirema busca transformar em realidade o sonho e o planejamento de viver seu *nhandereko* por meio do trabalho e da luta das famílias que lá residem e de sua rede de apoiadores, um dos quais é o projeto *Vivência*

<sup>57</sup> Nota de rodapé do autor: "Era este *Ñande Reko*, o 'nosso modo de ser' na antiga nação Guarani, a maneira peculiar de afirmação de diferenças, não apenas como uma identidade construída, metáfora do 'ser Guarani', mas como a realização deste ser através do cumprimento de princípios vitais, cotidianos da vida tribal. Ver o sentido desta expressão em Meliá, Bartolomé: *El Modo de Ser Guarani en la Primera Documentación Jesuística*, p. 5-6" (BRANDÃO, 1988, p. 54).

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MVr0zTckDvU&t=4s>



na Aldeia, que desde 2012 vem trabalhando com diferentes comunidades da Terra Indígena Piaçaguera e tornou-se o principal projeto social da Associação Sem Fins Lucrativos Cultive Resistência.

No projeto Vivência na Aldeia, a comunidade é protagonista e tomadora de decisões. A associação Cultive Resistência funciona como apoiadora e instrumento para organização de vivências, ilustradas na Figura 6, as quais consistem em cursos dentro da aldeia, com duração de dois a três dias, ou cursos livres geralmente fora da aldeia, com duração mais curta. Em ambas as modalidades, o intuito é de que a afirmação e o fortalecimento étnico-cultural, a partir do compartilhamento de conhecimentos ancestrais, eleve a autoestima, fortaleça e gere autonomia para a comunidade. Todas as decisões relacionadas a vivências e cursos são tomadas de forma horizontal com a comunidade.

Figura 6 - Projeto Vivência na Aldeia



Fonte: Vivência na Aldeia

A renda gerada nas vivências é destinada à compra de material para levar a cabo projetos de construção ou melhorias na aldeia, como cozinha comunitária, banheiros ecológicos, casa do saber, entre outras estruturas específicas da aldeia.

Na maioria das vivências, os participantes ajudam a construir essas estruturas através de técnicas de permacultura<sup>59</sup> e bioconstrução<sup>60</sup>. Nos cursos de

<sup>59</sup> A Permacultura, ou Agricultura Permanente, é uma ciência holística que congrega saberes científicos com os saberes tradicionais e é regida por princípios éticos como cuidar da terra, cuidar das pessoas e cuidar do futuro, evitando o desperdício e fomentando a partilha justa.

<sup>60</sup> Bioconstrução é o termo utilizado para designar construções feitas com cuidado à terra e ao meio ambiente, buscando usar materiais “vivos”, evitando o desperdício e buscando captar energia de fontes naturais como a chuva, o vento, energia solar, etc. Alguns exemplos de bioconstrução são as casas feitas de adobe, tetos verdes, entre outros.

bioconstrução, por exemplo, a comunidade da Tekoa Tapirema e os membros do Cultive Resistência ensinam na prática todo o processo da bioconstrução, desde a busca da palha para a construção do telhado até como misturar o barro que dá vida e forma às paredes dessas estruturas. A Figura 7 – quadro da esquerda – ilustra esse processo.

Figura 7 - Eventos do Projeto Vivência na Aldeia



Fonte: Vivência na Aldeia

Todas as atividades são alternadas com momentos de sabedoria, refeições veganas<sup>61</sup> compartilhadas, banhos de mar e de lagoa, fogueiras, cantos, compartilhamento de experiências, troca entre indígenas e não-indígenas e muita emoção de todos e todas que participam.

<sup>61</sup> O veganismo, como mencionado na introdução, como alimentação é uma forma de adotar uma alimentação livre de crueldade – animal, ambiental e humana - na qual até pessoas com algumas restrições alimentares podem nutrir-se sem medo. Além disso, como na Tekoa Tapirema não é possível alimentar-se da caça devido ao profundo nível de degradação ambiental deixado pela mineradora que ali esteve por cerca de 50 anos, a alimentação vegana é uma forma de causar menos impacto ambiental e aproximar a comunidade de sua alimentação tradicional, a qual é baseada no milho, batata doce, mandioca, amendoim e, por último, buscar no plantio da própria comida uma forma de resistir ao modelo hegemônico de sociedade de consumo e aniquilação da vida.

Figura 8 - Encontro de Fitoterapia em janeiro de 2020



Fonte: Vivência na Aldeia

No eixo de geração de renda específico para os membros da aldeia, são desenvolvidos cursos livres, com o apoio do Cultive Resistência, especialmente na cidade de São Paulo, tanto de forma independente quanto em conjunto com instituições.

Tais práticas de desenvolvimento e atuação na Tekoa Tapirema constituem exemplos daquilo que compreendo como *co-laboração intercultural* (FREIRE, 2019 [1974]; MATO, 2016), a qual está presente nas relações que os Tupi Guarani em questão constroem com os não-indígenas.

Atualmente, na Tekoa Tapirema, vivem cerca de 26 pessoas, todas autodeclaradas Tupi Guarani. Dentre essas, doze são crianças e adolescentes – os e as *mitangwé*, em Tupi Guarani – e seis são pessoas mais velhas, os *txeramõi* e as *txedjarãy* – os mais velhos e as mais velhas Tupi Guarani.

Conforme discutido, em meu primeiro contato com a Tekoa Tapirema, nada sabia sobre a demografia dos povos indígenas no Brasil e sobre a discussão acerca da existência ou não de uma etnia Tupi Guarani. Apenas aceitei o que essas pessoas me diziam: “somos Tupi Guarani”.

Munida da curiosidade epistêmica que habita o *estar sendo* pesquisadora, fui levada para um lugar de observação dos elementos que compõem a cosmologia Tupi Guarani. Embora aflita pelos limites impostos pelos objetivos da minha pesquisa, entendo que esses elementos devem ser observados por muito mais tempo, com um olhar etnográfico meticuloso e foco específico. Dito isso, trago nas linhas que seguem meu encontro desprezioso com o *nhandereko* Tupi Guarani, que é composto por

corpos que habitam um território e buscam manter vivos seu *modo de viver* e sua língua por meio das suas histórias e narrativas, todos e todas Tupi Guarani.

#### 4.3. HISTÓRIAS E NARRATIVAS DO ENCONTRO COM OS E AS TUPI GUARANI

Na Tekoa Tapirema, residem três anciãos: dois *txeramõi – mais velho*, em Tupi Guarani – e uma *txedjarãy – mais velha* –, nascidos na aldeia do Bananal, localizada na Terra Indígena Bananal<sup>62</sup>, no município de mesmo nome, no estado de São Paulo. Essas três lideranças, juntamente com outros indígenas, foram os responsáveis pela retomada da Terra Indígena Piaçaguera, como me contou a *txedjarãy*, em uma conversa.

E aí, é... alguns que vieram da aldeia do Bananal foram para o Paraíso... E eu e o meu primo, então sabendo dessa história, nós viemos aqui pra ver se realmente batia a história que nós sabíamos... E chegando aqui, aqui encontramos uma prima da gente que morava já há 50 anos aqui e daí perguntando para ela a história, ela contou que realmente era... que aqui antigamente se chama aldeia Velha ou então aldeia de São João Batista, que pegava daqui de Itanhaém até Toledo. Era muito grande essa aldeia. Quando os portugueses vieram, em 1570 por aí, vieram os padres pra cá e, e... expulsaram os indígenas daqui porque eles queriam fazer escravos dos indígenas e claro que a maioria dos indígenas não aceitaram e fugiram. E, alguns já foram parar lá no Bananal, que era mais na serra, onde tinha cachoeira, tudo e aqui tinha o mar e lá para a serra tinha cachoeira, muita caça e daí eles resolveram fugir tudo para lá... Mas depois de tudo isso, em 1820 até 1830, tinha uns padres aqui... ainda doaram... TOMARAM NOSSAS TERRAS, depois os padres doaram uma parte das terras para os indígenas...né? Vê se pode isso? (Diário de Campo, dezembro de 2019).

As palavras da *txedjarãy* são testemunhos vívidos da dominação colonial (SANTOS, 2019 [2018]; QUIJÁNO, 2005; FANON, 2008 [1952]) sofrida pelos povos indígenas.

Entre os relatos da *txedjarãy*, despertou minha atenção a menção à *Terra sem Males*, que também faz parte da cosmologia Mbya Guarani, como podemos observar em trabalhos etnográficos destinados a registrar e compreender a cosmologia desses povos, como Curt Nimuendajú (1914) e Meliá (1987). A Terra sem Males recebe diferentes designações, como *Yvy Marane'y* ou *Ywy Marãe'i – A Terra sem Males* ou *Terra sem Mal*, nas línguas (Mbya) Guarani e Tupi Guarani, respectivamente – e é traduzida muitas vezes como “solo intacto e selva virgem” (MELIÁ, 1981, pp. 10-11; SCHADEN, 1982, pp. 16-17 apud MELIÁ, 1987. p. 55) ou “terra pura, limpa, sagrada”

<sup>62</sup> <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3819>

(Diário de Campo, dezembro de 2019). A busca dos Guarani e dos Tupi Guarani por essa *yvy* ou *ywy* – *terra*, em (Mbya) Guarani e em Tupi Guarani, respectivamente – ocorre em direção ao litoral.

Quando nós viemos para cá em 2000... a gente resolveu então retomar as terras porque até então a gente sabia das histórias, dos nossos antepassados, a valorização das terras que faziam parte um pouco das Terras Sem Males, por causa do mar. Então, a gente resolveu retomar essa terra... então dia 10 de julho de 2000 nós viemos para cá, montamos barracas. Aí, pedimos ajuda de outros indígenas que vieram para cá 15 dias depois. O pessoal de Bertiooga, de Rio Branco, de Itaóca, de vários lugares aqui do litoral sul. (Diário de Campo, dezembro de 2019).

A história da retomada é contada pela *txedjarãy* com detalhes sobre como ela precisou enfrentar tanto cangaceiros e justiceiros, que impediam qualquer pessoa de entrar nas terras, quanto o poder de uma mineradora que estava instalada naquela terra e que gerou forte impacto ambiental.

Nós tínhamos que então enfrentar uns cangaceiros que tinha aqui, que tomavam conta das terras. Eles eram ruins, né? Eles eram chamados justiceiros, cangaceiros... essas coisas... e quando alguém vinha aqui fazer uma casa eles tocavam fogo... E, até então estava funcionando aqui a mineradora, de onde eles tiravam areia daqui e é por isso tem muitas lagoas aqui, mas não são originais, né? São da mineradora que deixou os buracos prontos e onde agora junta água, e não tem mais como tampar... tem lagoas com 80 metros de fundura e essas coisas todas... (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Refletir sobre as relações entre os membros mais jovens e mais velhos da Tekoa Tapirema passa por contar a história da retomada da Terra Indígena Piaçaguera, pois esse processo constitui a bagagem histórica e afetiva dos membros desta comunidade.

Aí a gente veio, começamos a luta... aí a gente fez um movimento na pista, fechamos a pista... para a mineradora ir embora e a gente conseguir as terras... até então muitos donos apareceram... e antes de um mês eu fui nomeada cacique. E, daí eu tive que brigar com os cangaceiros, brigar com o pessoal que dizia ser dono e aí a gente foi vendo que tinha vários 'donos', mas ninguém tinha documento verdadeiro... e aí então nós tivemos a certeza que realmente ainda era dos indígenas essas terras. E, aí começamos cada um fazer nossas casinhas, nossas ocas. Em 2001, fiz o pedido para a escola, aí fizemos uma escola de alvenaria. Em 2002, começou a funcionar a escola de alvenaria, a escola feita pelo estado... e assim fomos levando, depois conseguimos a SESAI, aí tínhamos umas 60 famílias, no Piaçaguera. E, quando abrimos a escola, tinha 70-80 crianças, e eu fui uma das primeiras professoras intercultural... O estado me contratou para dar aula na Piaçaguera<sup>63</sup> e daí a gente continuou aqui, até que em 2004 por aí, conseguimos expulsar os... como é que fala... o pessoal da mineradora, fizemos parar a mineradora e mais... uns 5 anos atrás teve o Eike Batista querendo fazer o porto, o maior porto do Brasil, conseguimos impedir... Há 2

<sup>63</sup> Aldeia Piaçaguera.



anos atrás teve outro para fazer o gasoduto, o maior coisa de gás do mundo ia ser feito por aqui também... e conseguimos impedir tudo isso... E assim no término da Dilma foi assinado a demarcação das terras, ainda não foi homologada... falta tirar os posseiros... conseguimos grande avanço nessa parte... e aí então os indígenas começaram a dividir dentro das terras Piaçaguera, porque são 20479 hectáres de terra que pega 3km de praia... que antigamente era 11 km, hoje só temos direito a 3km de praia e depois temos o restante até a serra onde nós morávamos, que chama Bananal... ela é dividida por um rio que passa, chama rio de Castro... pro lado de cá do rio chama Piaçaguera e pro lado de lá do rio chama Bananal. E assim estamos aqui até hoje, depois de muita luta... aconteceram muitas coisas e estamos aí... e hoje estamos com doze aldeias dentro da Terra Indígena Piaçaguera... e eu... hoje faz um ano que meu filho abriu uma aldeia nova... a Tapirema, que fica entre a praia e uma lagoa que a mineradora fez... (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Figura 9 - Localização da Terra Indígena Piaçaguera



Fonte: CPISP (2020)

Nesse relato, referente aos corpos indígenas que lutam e resistem, estão presentes elementos históricos e geográficos relacionados ao território e à forma de lidar com a terra, bem como aos impactos ambientais da sociedade de consumo em relação à natureza, em contraste ao modo de vida indígena. Temas importantes e caros para mim, mas nos quais não poderei aprofundar-me neste trabalho.

No início de 2019, quando a Tekoa Tapirema tinha duas semanas de vida, a *txedjarãy* ainda morava na Aldeia Piaçaguera, também localizada na TI Piaçaguera, e dividia-se entre sua casa e a Tapirema, na qual compartilhava comigo, em nossos primeiros contatos, seu objetivo com a Tekoa Tapirema.

Na Tapirema a gente quer reforçar a nossa cultura, reforçar o nhandereko... porque as crianças já estão perdendo tudo, a nossa cultura... então a minha vontade é fazer com que meus netos aprendam mais a nossa cultura... porque quando eu me for daqui, espero que eles não tenham perdido a sua identidade... porque sem identidade fica difícil para nós... E, quero também reforçar nossa espiritualidade, acreditando no Nhanderú, Tupã, no Werakuery, nessas coisas da natureza... Kaagwã, Rewaery... (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Aqui, as palavras da *txedjarãy* demonstram sua preocupação em deixar para os mais jovens os saberes de sua cultura, em um nítido movimento intergeracional, no qual os mais velhos são responsáveis pela passagem de conhecimentos ancestrais e os mais jovens são os responsáveis por beber dessa fonte de conhecimentos.

#### 4.4. HISTÓRIAS TUPI GUARANI CONTADAS À UMA PESQUISADORA NÃO-INDÍGENA

Como mencionei no início deste capítulo, a questão Mbya Guarani e Tupi Guarani causava-me certa confusão. Por esse motivo, busquei, por meio das narrativas da *txedjarãy*, compreender, mesmo que minimamente, como se constitui a identidade Tupi Guarani.

Eu quero então contar a história. Tem muita gente que diz que não existe Tupi Guarani.

Realmente, Tupi não existe, porque Tupi é um tronco linguístico. E, eu não sei explicar como é que fomos denominados Tupi Guarani. Quando eu nasci eu já me conhecia por Tupi Guarani e eu só sei que a minha avó era Tupinambá daqui dessa região mesmo, entre Peruíbe e Itanhaém, depois o meu bisavô veio do Mato Grosso do Sul e aí casou com a minha avó que era descendente de Tupinambá, por parte de pai. Depois a minha mãe, era filha também de um índio que o pai dele era de Laranjinha lá do Paraná. E, ele era casado com uma Mbya, eu não lembro o nome dela. Eram Mbya do Paraná ou Santa Catarina.

E aí a minha mãe era filha desse Guarani lá de Laranjinha com Mbya e também vieram: a minha vó por parte de mãe, depois o meu avô casou com uma mulher que era Guarani Kaiowá, de Itaporanga. E aí assim... tivemos muitas misturas... e isso foi o motivo da minha briga quando eu entrei na faculdade<sup>64</sup>... que a gente começou... nós éramos 80 indígenas no estado de São Paulo, a primeira faculdade e daí eles diziam que só tinha quatro etnias, no caso Guarani, Krenak, Kaingang e Terena...

Aí eu briguei muito para que eles destacassem Tupi Guarani. Porque até então eles chamavam nós de Guarani Mbya mas nós não éramos bem

<sup>64</sup> A *txedjarãy* integrou e formou-se na primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural da USP.

Guarani Mbya... porque tem muitas coisas que a gente não fala igual, é diferente. E daí tinha algumas palavras que nós não nos entendíamos... E, eu só queria dizer que eu entendia porque nós... muito tempo, né, andando com os Guarani Mbya... e eu sabia bastante, mas dentro da minha comunidade mesmo... os meus pais, minha mãe, o meu irmão, eles não... eles só falavam Tupi Guarani mesmo... e o Nhandewa também, era um pouquinho diferente. (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Considerando os relatos da *txedjarãy* Tupi Guarani, a negação da etnia Tupi Guarani parece ocorrer há décadas, mesmo que essa etnia apresente modo de vida, narrativas e língua próprios.

Por outro lado, para nós Tupi Guarani... ‘Nhandewa’ são todos os indígenas do Brasil, nós chamamos de Nhandewa, seja eles Terena, Krenak, Xavante ou Guarani Mbya mesmo. Então todas essas pessoas, a gente chamava de Nhandewa. Então nós não nos classificamos como Guarani Nhandewa e sim Tupi Guarani, de Tupi Guarani. (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Ou seja, apesar de haver uma etnia nomeada Guarani Nhandewa, em Tupi Guarani a palavra “nhandewa” significa “indígenas”, sem distinção de etnia, o que demonstra a dificuldade de registro das etnias indígenas presentes no – chamado – território brasileiro. No que tange a questão das histórias, a *txedjarãy* conta:

E, na faculdade eu tive brigando muito com uma professora lá que dava aula de social... não lembro muito bem o nome dela agora. Foi quando eu brigava muito cobrando que eu era Tupi Guarani e tínhamos que ir para 5 etnias. E, aí ela pediu que eu contasse uma história Tupi Guarani que os Mbya não conhecessem, porque tinha vários Mbya e tinha também Tupi Guarani. E, aí eu contei uma história da minha cidade, de onde eu nasci e, certamente os Guarani não sabiam... E também foi contado pelos Guarani Mbya histórias que os Tupi Guarani não sabiam... Foi registrado então. Aí começou a valer como 5 etnias dentro da faculdade indígena. Já agora somos mais reconhecidos... porque até 2006 por aí, nós falávamos Tupi Guarani mas ninguém sabia quem eram esses Tupi Guarani. E hoje a gente sabe que de Itariri, do Bananal, alguns em Bertioga... Essas aldeias mais antigas eram tudo dos Tupi Guarani. (Diário de Campo, dezembro de 2019).

Dado esse relato de uma negação ocorrida nos passado, causa certo desconforto saber que hoje ainda haja poucos registros etnográficos da existência de uma etnia Tupi Guarani no meio acadêmico, bem como a negação de colegas, sem o devido espaço de respeito à possibilidade de sua existência, apesar da academia.

Parte deste trabalho consistiria em construir um livro de histórias Tupi Guarani com três educadoras da Tekoa Tapirema, entre elas a *txedjarãy*. Entretanto, conforme explicado anteriormente, o trabalho de campo referente a esse processo não pode ser realizado devido à pandemia de COVID-19. Por outro lado, minha aproximação com a Tekoa Tapirema e seus integrantes, por meio da construção e execução de projetos não-acadêmicos, vem ocorrendo desde 2019, quando participei de eventos em



conjunto com o Coletivo Cultive Resistência. Nesses eventos, auxiliei na organização e elaboração de uma apostila para um Curso de Grafismo e Pintura Indígena, ministrado na cidade de São Paulo por um dos filhos da *txedjarãy*, em março de 2020; participei da elaboração de três livros: (1) organizando um livro de histórias e atividades para a educação das crianças Tupi Guarani – todo em Tupi Guarani, com ilustrações e grafismos feito pelo professor de grafismo e pintura; (2) organizando e auxiliando na escrita de uma autobiografia da *txedjarãy* e seu encontro com as ervas – tendo como inspiração *A Queda do Céu*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert; e (3) organizando e auxiliando na escrita de um livro de contos Tupi Guarani bilíngue para o público infanto-juvenil com enfoque intercultural.

Além dos projetos de livros, o conhecimento sobre escrita acadêmica desenvolvido no mestrado permitiu-me auxiliar o Coletivo Cultive Resistência e a Tekoa Tapirema na escrita de projetos para editais e membros da Tekoa em seus projetos de cursos, como o caso do Curso de Grafismo e Pintura Indígena, mencionado no parágrafo anterior e ilustrado na Figura 10.

Figura 10 - Foto do Curso de Grafismo e Pintura Tupi Guarani



Fonte: Arquivo Pessoal

Dentre os editais, conforme discutido na seção 1.5, ficamos em 5º lugar na linha 2 do Edital de Emergência da Fiocruz para combate à COVID-19<sup>65</sup>. No projeto *Alimentação e Vida na Aldeia*, buscou-se oferecer Soberania Alimentar e Prevenção à COVID-19 para as doze aldeias localizadas na TI Piaçaguera. Assim, foram distribuídos kits de alimentos de origem ancestral, alimentos tradicionais brasileiros, kits de higiene e prevenção à COVID-19 e material de conscientização sobre a pandemia desenvolvido especificamente para as comunidades indígenas.

Por essas e outras razões que dizem respeito a questões afetivas, e que vão além de uma possível explicação acadêmica, minha convivência com a comunidade intensificou-se previamente à pandemia, quando pude estar na aldeia por vários meses. Durante a pandemia, nosso contato – por meio de ligações de vídeo e áudio – foi diário. As trocas, as conversas e as narrativas compartilhadas permitem-me trazer nas linhas que seguem mais alguns relatos, impressões, fragmentos e interpretações sobre os Tupi Guarani, construídos na convivência, na escuta e na pergunta.

Além das histórias, há também o *mborai*, o cântico Tupi Guarani. Há três tipos de *mborai* em Tupi Guarani: o *mborai marae'ỹ*, o mais sagrado de todos os cânticos e que só é cantado na *Oy Gwatsu*, a casa de reza; o *mborai marangatu*, que é um som sagrado que vem da alma de quem o profere e não tem letra; e o *mborai mitã*, traduzido do Tupi Guarani como *cântico das crianças* e também sagrado, composto pelo arranjo musical entre instrumentos e letras que narram histórias de origem, memória, espiritualidade, natureza e comunidade. O *mborai* está presente nos rituais e nas vivências, além de alguns serem divulgados nas suas redes sociais. Entre eles, está o *mborai mitã, Imagem da Selva*<sup>66</sup>, o qual foi escrito por um *txeramõi* já falecido, referido como *Pajé Trovão*, e é considerado pela comunidade como um de seus cânticos mais sagrados:

Nhanderu, odjapó kwaray  
 Ele primeiro fez o sol  
 l'tsapé ywá  
 Ary re'i  
 Iluminando assim  
 Nosso universo  
 E assim, fez o mundo dos índios e da natureza  
 Nosso pai é Tupã  
 Ohhh, Nhanderu

<sup>65</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=3hr-u\\_TrRfA&t=44s](https://www.youtube.com/watch?v=3hr-u_TrRfA&t=44s)

<sup>66</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=zc7zE5EAS8Q>

Nosso pai é Tupã  
Ohhh, Nhanderu  
Essa é a imagem da selva

Essa é a imagem da selva  
(Diário de Campo – março/2020)

A motivação para a letra da canção ser em Tupi Guarani e português, segundo contam os membros da comunidade, é que, ao mesmo tempo em que cantam, explicam para quem não compreende Tupi Guarani, o que demonstra um ato de *colaboração intercultural* vindo dos indígenas, os quais têm a vontade de compartilhar e, de certa forma, educar o outro sobre sua perspectiva.

Figura 11 - Preparação para o *mborai marae'ỹ*



Fonte: Arquivo Pessoal

#### 4.5. INTERPRETAÇÕES DO LÉXICO TUPI GUARANI E GUARANI

A partir dessa aproximação, pude aprender um pouco da língua Tupi Guarani, conversar sobre o paradoxo escrita X oralidade, tirar dúvidas sobre a escrita e sobre diferenças ortográficas e lexicais existentes entre o Tupi Guarani e o (Mbya) Guarani, as quais exemplificarei a seguir, porém sem aprofundar-me por motivos de limitação de tempo e espaço. Sugiro tal aprofundamento a pesquisadores(as) da área de

Linguística, pois a língua Tupi Guarani demonstra ser constituída por grande complexidade, riqueza estrutural, lexical e fonética.

Em relação às questões linguísticas, apesar de minha formação em Letras, sua complexidade estrutural vai além da minha expertise. Na fonética, pude compreender algumas nuances, o que me levou a conseguir pronunciar e transcrever corretamente algumas palavras. Entretanto, ainda me situo no nível de compreender e pronunciar palavras soltas, pois uma compreensão mais aprofundada requer mais tempo e dedicação ao aprendizado da língua. No caso da língua Tupi Guarani, aprender requer o *estar ahí* com a comunidade, na *tekoa*, praticando e vivendo o *nhandereko*. A língua Tupi Guarani necessita ser vivida e sentida pois não é só instrumento, é sentimento, memória sagrada e veículo de manifestação da espiritualidade. Inclusive, algumas palavras são tão sagradas que só são ditas dentro da *Oy Gwatsu*, a casa de reza.

Contudo, parece-me importante registrar algumas diferenças lexicais entre o (Mbya) Guarani e o Tupi Guarani como parte de uma diferenciação na língua de ambos povos, pertencentes ao grupo linguístico Tupi. Enquanto me contava sobre sua experiência na universidade, pedi à *txedjarã*y exemplos sobre essas diferenças. Segundo ela, a palavra *Nhandewa*, utilizada para designar seu povo, em Tupi Guarani, significa *indígena*. Além dessa diferença, a Figura 12 ilustra outros exemplos.

Figura 12 - Exemplos de itens lexicais do Guarani, do Tupi Guarani e do Português

GUARANI	TUPI GUARANI	PORTUGUÊS
opy	oy gwatsu	casa de reza
kwaru	kwadju	cavalo
kiringue	mitangwé	crianças
akarutsé	tinhyambyai	tô com fome
jayjy	ary porã	bom dia
juruá	ywy pory	não-indígena

Fonte: a autora (2020)

Uma curiosidade interessante diz respeito à origem das palavras *juruá* e *ywy pory* para designar os não-indígenas. No caso da língua Guarani, o significado é relacionado ao aspecto visual dos primeiros portugueses: *juru* significa boca e *a*, cabelo. Assim, a tradução de *juruá* seria *boca de cabelo*, pois foi como os primeiros não-indígenas foram vistos: homens de barba e bigode. Já para os Tupi Guarani, o significado está relacionado ao comportamento dos não-indígenas, onde *ywy* significa *árvore, mata, madeira*, e *pory*, *verme*. *Ywy pory* seria, então, um verme que come a madeira, como o fazem os não-indígenas que desmatam e destroem as florestas. Entretanto, é mais comum para os Tupi Guarani fazer referência aos não-indígenas através do termo *juruá*, por ser menos ofensivo.

Além das diferenças lexicais, por meio das conversas e transcrições com a *txedjarã*y e com uma das educadoras da Tekoa Tapirema, bem como de duas cartilhas

intituladas *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani*, volumes 1 e 2<sup>67</sup>, pude notar algumas diferenças ortográficas do Tupi Guarani em relação ao Guarani. Enquanto, na língua Guarani, é utilizada a letra ‘v’, no Tupi Guarani, tal letra ‘v’ não existe na forma escrita. No seu lugar, é utilizado o ‘w’. Entretanto, enquanto em algumas palavras o fonema [v] corresponde a letra ‘w’, em outros a letra ‘w’ é pronunciada como o fonema [w], como, por exemplo, nas palavras ‘nhandewa’ e ‘ae’weté’. Na palavra nhandewa, sua pronúncia ocorre como [ɲʌn’deva], mas, na palavra ae’weté, ocorre como [ae we’tɛ], o que sugere pesquisa aprofundada nessa área tão complexa e fascinante que é a linguística dos povos indígenas.

Em todas conversas com as pessoas da Tekoa Tapirema, quando pedia ajuda para compreender, traduzir ou escrever a língua Tupi Guarani, era direcionada à *txedjarãy*, o que me levou a refletir mais uma vez sobre o papel dos mais velhos como veiculadores do saber tradicional. Ao observar o cacique, sua esposa, suas irmãs mais velhas e seu irmão, notei uma espécie de preparação para esse papel futuro com relação às crianças, como um amadurecimento.

Com a negação de cosmologia, língua e etnia pelo registro demográfico oficial, a escassez de registros etnográficos e as constantes tentativas da sociedade de consumo baseada na colonialidade em apagar essa existência para a tomada de seus territórios, é dever da ciência e da sociedade afirmar a existência Tupi Guarani. Espera-se que, assim, essas pessoas e suas práticas ancestrais, sustentadas no território por meio de manifestações orais, escritas, espirituais e naturais, possam manter viva essa sabedoria em sua memória, seu pensamento e seus corpos através das narrativas de seus membros mais velhos, em comunhão com seus os membros mais jovens, em um movimento de co-laboração intergeracional.

## 5. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO INDÍGENA

Só tomávamos como exemplo as maneiras de nossos maiores. Não queríamos imitar os brancos, como costumam fazer as crianças de hoje, quando fabricam aviõezinhos de madeira e jogam bola. Não escutávamos o barulho dos rádios, nem dos gravadores. Nossos ouvidos davam atenção às palavras dos nossos e às vozes da floresta. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 240).

Nunca vou querer deixar de imitar nossos antepassados, pois esse é nosso verdadeiro modo de ficar sábio. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 290).

---

<sup>67</sup> As obras *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani* foram organizadas por educadores e educadoras Tupi Guarani em parceria com a UNICAMP, a ONG KAMURI e a FUNAI e foram publicadas nos anos 2016 e 2018.



A palavra *educação* pode implicar distintos conceitos, dentre os quais estão os de educação escolar ou não-escolar, as quais podem ocorrer dentro de ambientes controlados, como a sala de aula, mas também fora dela. Neste capítulo, proponho algumas reflexões acerca da educação no contexto indígena, a partir de narrativas de diferentes autores e educadores indígenas em diálogo com experiências que tive em contato com os Tupi Guarani. Além disso, lanço mão de narrativas realizadas por autores já mencionados nos capítulos anteriores, os quais me auxiliam na compreensão dessas experiências. Serão abordadas tanto a educação que ocorre no *mero estar* indígena quanto a educação escolar indígena. A primeira é compreendida como constitutiva da identidade étnica, cultural e do seu “verdadeiro modo de ficar sábio” ancestral (KOPENAWA; ALBERT, 2015. p. 290), enquanto a segunda, apesar de constituir uma invenção não-indígena, integra o processo de luta dos povos indígenas pelo direito à educação diferenciada, específica e bilíngue. Logo, constitui uma importante ferramenta educativa no processo de afirmação e fortalecimento cultural, além de reforçar a identidade dos povos indígenas que estão em contato com não-indígenas, como é o caso dos Tupi Guarani.

### 5.1. DIÁLOGOS DO MERO ESTAR

A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração. Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a conquista. (FREIRE, 2019 [1952], p. 228).

Pensar em educação é pensar nos diálogos entre pessoas e seus territórios; diálogos entre corpos, que estão sendo no mundo, e a natureza, as plantas, os animais; diálogos entre os saberes dos antepassados e os saberes que habitam os corpos do presente; diálogos entre os mais jovens e os mais velhos e o processo de atualização desses conhecimentos quando compartilhados em processo de co-laboração.

De acordo com Gersen dos Santos Luciano, da etnia Baniwa, “os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar” (LUCIANO, 2006, p. 130). Além disso, “os bons exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e dos líderes comunitários são fundamentais” (Ibid., p. 130). Sendo assim, a educação

(...) praticada e vivenciada pelos povos indígenas possibilita que o modo de ser e a cultura venham a ser reproduzidas pelas novas gerações, mas também dão a essas sociedades o poder de encararem com relativo sucesso situações novas, o que faz com que eles não se mostrem ‘perdidos’ diante de acontecimentos para eles inteiramente inéditos. A educação tradicional continua levando em conta essa alteridade – a liberdade de o índio ser ele próprio – em que há o propósito de uma educação que visa à liberdade, ou seja, faz com que as pessoas e as coletividades possam ser elas mesmas. (LUCIANO, 2006, p. 130).

Nesse contexto, “alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional são mantidos e valorizados até hoje” (LUCIANO, 2006, p. 147) e entre eles está o de que “alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa” (Ibid., p. 147).

Por meio das discussões propostas por Luciano (2016), pode-se compreender que a escuta, o diálogo, a observação e a imitação dos mais velhos e dos antepassados constituem os processos educativos dos povos indígenas tal qual práticas sagradas. Tomar como exemplos as ações e narrativas de seus sábios é beber da sabedoria dos antepassados que neles habitam, seja de forma espiritual ou pelos conhecimentos que carregam consigo. Dispostos a compartilhar com aqueles que estejam preparados para tomá-la, é na tradição da oralidade que são abertos os espaços para que os conhecimentos fluam. Conhecimentos são atualizados ao passo que narradores e narrativas transitam pela vida, a cada novo encontro, com cada novo interlocutor, em cada novo ambiente.

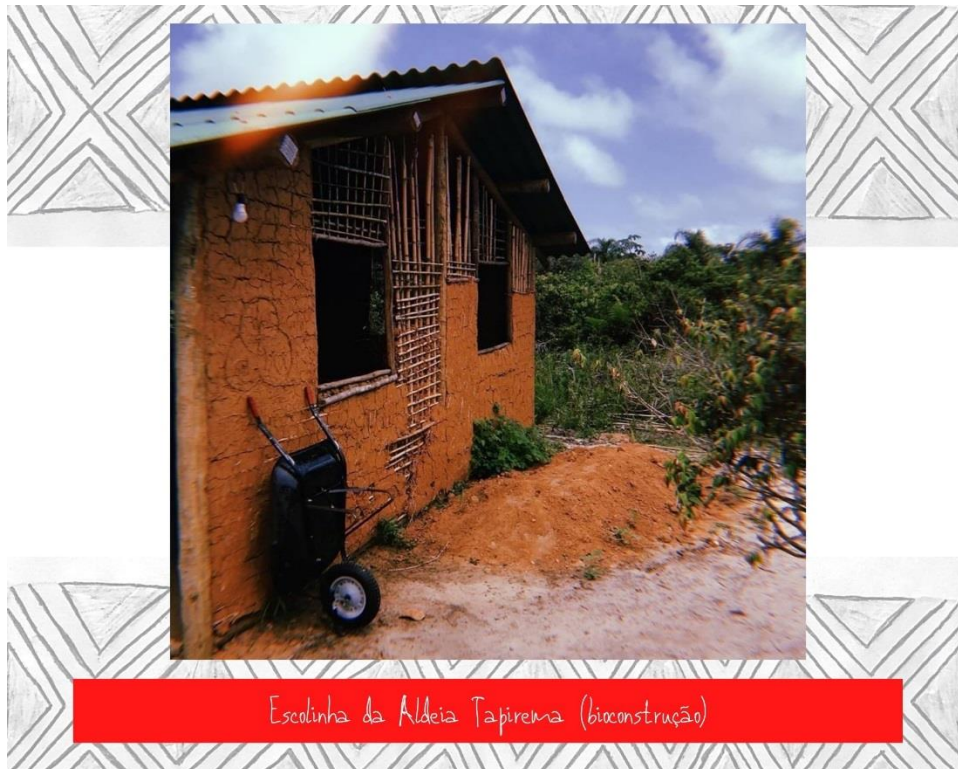
Enquanto a escrita faz o registro estático do conhecimento por meio de documentos datados, a oralidade abre espaço para o diálogo, a criatividade e a impermanência<sup>68</sup>, o que pode causar certo desconforto àqueles e aquelas que, como eu, foram condicionados a compreender o fazer ciência, o descrever a história ou o escrever literatura através da escrita, como forma permanente, como algo que é e não como algo que *está sendo*, retomando Kusch (2007 [1975]).

Figura 13 - Escolinha da aldeia Tapirema (em construção)

---

<sup>68</sup> Viveiros de Castro (2002) discute a *inconstância* encontrada pelos colonizadores no modo ser dos povos indígenas, especialmente no que tange a *conversão* desses povos à fé cristã.





Fonte: Arquivo pessoal

## 5.2. COLONIALIDADE E A NEGAÇÃO DE UM EDUCAR INDÍGENA

Interligando o fluxo reflexivo construído neste trabalho, retorno aqui à questão do *colonialismo histórico* e do *colonialismo como forma de sociabilidade* (SANTOS, 2019 [2018]) e da *colonialidade* (QUIJÁNO, 2005), discutidos na seção 2.2. Por consequência do projeto colonialista, patriarcal e capitalista de sociedade, os povos indígenas, seus modos de vida, suas formas de construir conhecimento e seus processos educativos foram e são alvo de tentativas de extermínio, sejam elas por meio de mecanismos de apagamento ou de assimilação, desde a cruzada colonial portuguesa.

O genocídio e o etnocídio<sup>69</sup> indígena, com início no movimento de conquista do Brasil pelos portugueses em 1500, tinha como objetivo explorar as férteis terras brasileiras, levando as riquezas daqui à Europa. Segundo Munduruku (2012),

Essa política de expropriação efetivada por Portugal vai ser explicitada nas muitas políticas implantadas ao longo da história brasileira. E isso vai passar por diversas abordagens, inclusive pelo fato de considerar os nativos brasileiros como seres desprovidos de qualquer conhecimento, qualquer

<sup>69</sup> Entende-se como “etnocídio” a destruição da cultura de uma etnia por outro grupo étnico, como cunhado por Raphael Lemkin (1944).

crença e qualquer estrutura organizacional, o que “autorizava” a adoção de medidas escravistas ou exterminacionistas. (MUNDURUKU, 2012, p. 24).

Abordagens que consideram os nativos brasileiros como desprovidos de intelectualidade ou de complexidade epistemológica, baseadas em discursos de colonizadores e jesuítas do século XVI (VIVEIROS DE CASTRO, 2002; CLASTRES, 1978), ainda constituem o discurso de parte da população não-indígena e estão, muitas vezes, presentes em meios indígenas onde o projeto colonial etnocêntrico: expropria essas pessoas de seus territórios, esquadrinhando-as em áreas – muitas vezes aleatoriamente – escolhidas pelo estado; obriga-as a falar português; as considera *atrasadas* e as ridiculariza, minando assim sua autoestima e levando-as a negar seus modos de ser, seus costumes e suas línguas em busca de uma aceitação dentro dos moldes de uma sociedade pulcra e homogênea que nega sua origem indígena (KUSCH, 2007[1975]).

Munduruku (2012) menciona que o início do projeto colonial não se tornou um massacre sangrento porque o rei português era católico e isso o obrigaria a “prestar contas à Igreja ou, ainda, ter que lhe oferecer uma participação nessa empreitada” (MUNDURUKU, 2012, p. 24). Isso o levou a buscar o silêncio identitário dos povos indígenas por meio das missões jesuíticas, que tinham como instrumento uma *fé destrutiva*, a qual não aceitava e ridicularizava o corpo nu e inferiorizava e marginalizava a língua ou a crença outra, o que acontece até os dias de hoje. Ou seja, não teria sido um massacre sangrento e sim um epistemicídio, um etnocídio.

O autor prossegue explicando que esse seria o início do projeto colonial, mas que, a cada nova época, novos paradigmas de como deveria ou deve ser o desenvolvimento econômico do Brasil ditam novas políticas de tratamento dos povos indígenas, fazendo os detentores do poder “mais criativos no ato de estabelecer novos critérios baseados em seus princípios escravocratas, imperialistas ou republicanos” (MUNDURUKU, 2012, p. 24), o que podemos observar ao longo da história do Brasil quando, por exemplo, tomamos em conta a mudança de paradigma entre governos mais progressistas em comparação com governos neoliberais, nos quais os últimos pautam-se por práticas econômicas de retirada de direitos concedidos pelo estado. Por meio desse recurso, a ocupação dos indígenas em territórios que poderiam ser

explorados caso não lá estivessem tornar-se-ia uma espécie de fardo para a economia do país.<sup>70</sup>

Apesar de não abordar o tema da sustentabilidade neste trabalho, cabe ressaltar que a presença indígena em regiões de floresta garante a preservação destes territórios (VILLANOVA, 2019), devido à relação de respeito que os povos indígenas têm com a terra em todos seus processos, sejam eles relacionados ao cultivo, à espiritualidade ou à educação. Importante lembrar que, dentro das distintas cosmologias indígenas existentes, esses processos estão intimamente interligados.

No que tange os paradigmas e critérios das políticas indigenistas no Brasil, Munduruku (2012) menciona os paradigmas: (1) exterminacionista, o qual compreendo como um modelo de violência física que, segundo o autor, foi caracterizado pelo “(...) genocídio concretizado pela escravidão, pelas doenças estranhas, pela ganância homicida dos apesadores de índios, aliado ao etnocídio promovido pela Igreja” (MUNDURUKU, 2012, p.30); e, (2) integracionista, que objetivava uma espécie de evolução, baseada na ideia etnocêntrica de modernidade em que seu ápice passaria do *primitivo para a civilização*. A partir dessa passagem, ‘inferiores e primitivos’ povos indígenas deixariam para trás “(...) suas culturas, suas formas de organização social, suas crenças, seus modos de educar e de viver (...)” (BELFORT, 2006, p. 16) para adotar um modo de vida pulcro, homogêneo e uniforme, etnocentrado no ideal Europeu. Essa discussão dialoga com a questão colocada no início deste trabalho sobre colonialidade (QUIJÁNO, 2005) e a violência presente na transformação dos territórios indígenas em pátios de objetos, em um primeiro momento, e em uma sociedade de consumo e consumidores, em um segundo momento.

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) como um órgão legislador tutelar da política indigenista<sup>71</sup>, o qual foi extinto para a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), por parte dos militares, após o golpe militar de 1964. Segundo Munduruku (2012), o período de surgimento da FUNAI é o “auge da política

---

<sup>70</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/bolsonaro-diz-que-vai-integrar-indios-e-quilombolas.ghml>

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/bolsonaro-retira-da-funai-a-demarcacao-de-terras-indigenas.shtml>

<sup>71</sup> Não cabe aqui entrar nos problemas da política indigenista do SPI, senão apenas mencioná-la, mas as leitoras e leitores deste trabalho podem encontrar detalhamento sobre esse tópico em Kopenawa e Albert (2015), Krenak (2020), Bergamaschi (2005), Ferreira (2014) e Munduruku (2012).

integracionista” e o órgão, dirigido por militares, tinha esse objetivo ideológico. Entretanto, em 1988, com a criação da nova Constituição Federal, foi inaugurada uma nova política indigenista no Brasil, trazendo uma situação de igualdade e horizontalidade na relação entre os povos indígenas e o restante da população brasileira.

### 5.3. DIREITOS INDÍGENAS E A CONSTITUIÇÃO DE 1988

A jovem Constituição de 1988 foi “resultado da ampla participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa” (BELFORT, 2006, p. 26) e conta com um capítulo dedicado exclusivamente aos povos indígenas que refuta a concepção etnocêntrica e defende o multiculturalismo e o pluralismo jurídico destes povos, reconhecendo “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições como direitos subjetivos dos povos indígenas” (BRASIL, 1988), bem como os direitos originários às suas terras tradicionais. Ademais, foi a partir da Constituição de 1988 que os povos indígenas tiveram também respaldados seus direitos por uma educação escolar específica, bilíngue, diferenciada e intercultural, com metodologias e material didático próprios.

Por conta da proximidade com as cidades e da necessidade de beber das fontes de conhecimento não-indígenas, as quais possibilitam que a luta por direitos ocorra de forma mais equânime, a educação escolar tornou-se importante aliada dos povos indígenas, os quais buscam encontrar formas de utilizá-la sem ferir seus modos de vida ou interferir na educação tradicional de cada povo.

O direito à educação bilíngue, específica, diferenciada e intercultural no ensino fundamental está referido no Artigo 210 da Constituição Federal do Brasil de 1988 e no Artigo 231 estão reconhecidas suas especificidades culturais e territoriais:

Artigo 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988).

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (BRASIL, 1988).

Além dos artigos referidos, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 também traz elementos específicos que garantem aos povos indígenas tanto o direito à autonomia educacional e afirmação cultural quanto o apoio técnico, científico e financeiro nos seus programas educacionais e em termos de material didático bilíngue, específico e diferenciado (BRASIL, 1996). Além disso, a Lei Nº 10.172 de 9 de Janeiro de 2001 do Plano Nacional de Educação traz diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a Educação Escolar Indígena. Entre esses objetivos está:

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (BRASIL, 2001).

Ou seja, a autonomia na tomada de decisões pedagógicas das comunidades indígenas no que tange sua educação escolar está salvaguardada por importantes documentos nacionais. Entretanto, há dificuldade em cumprir tais leis devido à falta de interesse público na formação de professores indígenas, na produção de material didático bilíngue específico e, em alguns casos, na presença de professores não-indígenas em escolas indígenas, dificultando não somente o ensino bilíngue, pois esses professores geralmente não conhecem a língua respectiva à etnia, mas também o formato pedagógico no qual essa educação deveria ocorrer.

#### 5.4. UMA EXPERIÊNCIA DE CO-LABORAÇÃO INTERCULTURAL

Conforme relatado no Capítulo anterior, devido ao interesse das educadoras Tupi Guarani da Tekoa Tapirema, a intenção primeira deste trabalho foi construir um livro de histórias em Tupi Guarani, dotado de atividades elaboradas juntamente com essas educadoras e com grafismos e ilustrações realizados por um artista Tupi Guarani, todos da Tekoa Tapirema. O livro teria como público-alvo as crianças em fase de alfabetização. Entretanto, este processo, que consistiria em uma Investigação Ação Participativa e seria apresentado na dissertação, não pode ser levado a cabo dentro do contexto acadêmico por questões relacionadas à pandemia de COVID-19, as quais fizeram com que o processo de avaliação ética do CONEP fosse suspenso devido à quantidade de pesquisas relacionadas à COVID-19.

Entretanto, dados os convites pessoais da comunidade da Tekoa Tapirema para visitá-los, o apoio do Coletivo Cultive Resistência e de um designer voluntário com experiência editorial, o livro foi elaborado fora do ambiente acadêmico e está em processo de finalização. Por escolha das educadoras, a referência escrita de alfabeto foi a da I Convenção Ortográfica do Nhandewa-Guarani de 2000, a qual foi revisada e confirmada em 2013. No entanto, foi realizada uma revisão pela educadora mais velha<sup>72</sup>, excluindo o símbolo *glotal* (‘) como consoante, porque, segundo ela, essa não é uma letra<sup>73</sup>. Cada história foi escolhida de acordo com temas cujas palavras iniciam com a letra do alfabeto respectiva.

A escolha dos temas também é relacionada a importantes aspectos tradicionais Tupi Guarani. Por exemplo, na letra ‘A’, a história é sobre o *Awati*, seus tipos e suas cores. *Awati* significa *milho* em Tupi Guarani e é um alimento sagrado para os Guarani, sejam eles Tupi ou Mbya; a letra ‘Nh’ conta a história dos *Nhanderamõi* – nossos mais velhos em Tupi Guarani –, explicitando a alegria dos mais velhos em curar as crianças Tupi Guarani. Da mesma forma, foi realizado para todas as letras do alfabeto Tupi Guarani, como demonstra a Figura 14.

---

<sup>72</sup> Esta educadora é a mesma *txedjarã*y mencionada nos capítulos anteriores.

<sup>73</sup> O símbolo ‘ é chamado de ‘glotal’ e pode perceber e confirmar com os falantes de Tupi Guarani que essa marca denota uma pausa, quase como uma separação silábica como em ‘Ae’wete’ [a-weté].

Figura 14 - Tradução de dois textos presentes no livro



Fonte: Adaptado de SANTOS, C.D.; GOMES, G.S.; CIRINO, F. S. (no prelo, tradução minha)

As escolhas pela utilização dos fonemas, das palavras que dariam origem às histórias e da narração foram feitas por três educadoras Tupi Guarani: a *txedjarãy*, uma de suas filhas e sua nora. Os espaços de trabalho foram a Casa do Saber, o espaço de reuniões da comunidade, no qual o pano de fundo era formado pelo balançar da rede à sombra das árvores enquanto as educadoras pitavam seus *petygwa*; pelas reuniões na lagoa, sentadas em um colchão à sombra das árvores, enquanto as crianças perguntavam sobre o que estava acontecendo e mostravam interesse pelas anotações e desenhos espalhados pelo chão. Com exceção de uma das histórias, a narração foi feita pela *txedjarãy* e transcritas por mim, com a ortografia Tupi Guarani revisada por uma das educadoras. O processo de elaboração dos desenhos pelo artista, filho da *txedjarãy*, também foi acompanhado por mim, ocorrendo principalmente em sua casa e na Casa do Saber.

## 5.5. PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES

Levando em consideração a realização das referidas atividades, torna-se importante discutir sobre os processos educativos que podem ocorrer em ambientes diversos, sendo eles escolares ou não-escolares. Muitas vezes, devido à visão positivista trazida pelos processos de colonização e do ideal científico moderno, os conhecimentos mensuráveis dos ambientes escolares têm mais prestígio do que aqueles adquiridos nos ambientes não escolares. Contudo, a educação não-escolar possui importante papel formativo para todos os indivíduos ao longo de toda a vida, o que corrobora o conceito de *lifelong learning*, ou aprendizado ao longo da vida, conceito que se autoexplica de forma superficial, mas que pode ser definido como:

(...) a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação. (GADOTTI, 2016, p. 55).

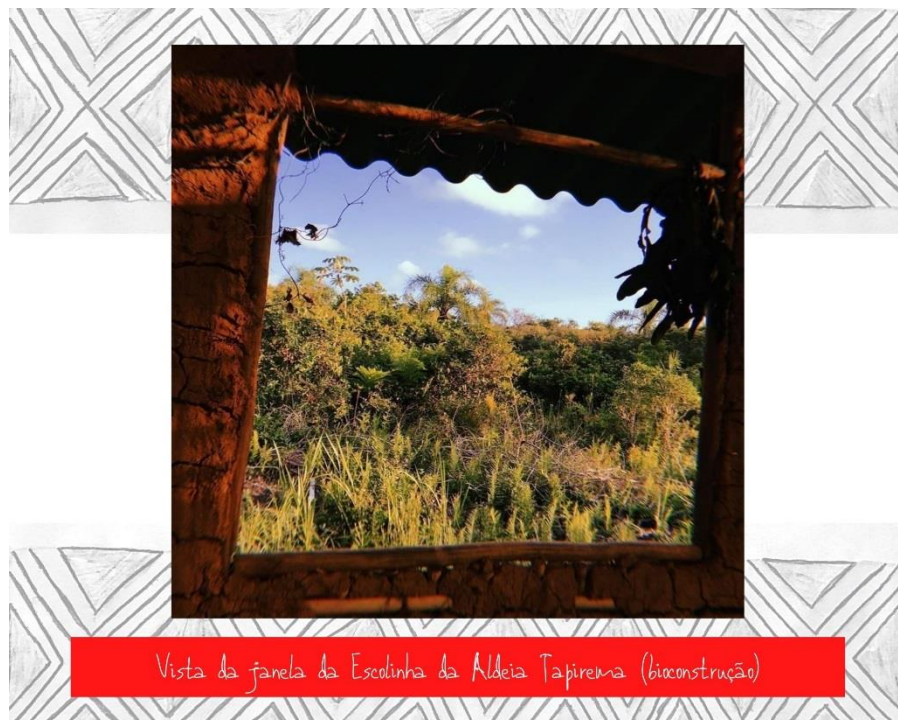
Ao longo de nossas vidas, aprendemos por meio do contato com o outro, seja por diálogos, experiências ou livros. Os contatos podem ser mais ou menos intensos e, hoje em dia, pessoais ou virtuais. A relevância do diálogo para o processo educativo ficou evidenciada durante a elaboração do livro, quando me aproximei dos Tupi Guarani, de seu *nhandereko* e de sua língua; sobre espaços de construção de conhecimentos; sobre o respeito no trato com os mais velhos, pois, mesmo quando pareciam sutilmente discordar da *txedjarãy*, sua decisão era respeitada; sobre o tempo da natureza e das pessoas Tupi Guarani e a importância da vida em comunidade, onde preparar o almoço e dar atenção às crianças é mais urgente do que atingir a meta de escrever um número de textos por dia.

Ao longo do processo, fui descobrindo que, além de ser o primeiro livro feito na Tekoa Tapirema, seria também a realização de um sonho da *txedjarãy* e uma vitória para as educadoras mais jovens, as quais poderiam utilizá-lo em suas práticas pedagógicas. Durante sua realização, estou segura de que aprendi muito mais do que ensinei. Apesar de compartilhar com a comunidade todo processo de organização técnica referente à elaboração de um livro, mostrar e explicar planilhas de organização de páginas, ilustrações, divisão de tarefas, cronogramas, explicar como funcionava o



programa utilizado para diagramar o livro e como faríamos com as ilustrações, parecia que, para a comunidade, o que importava era o fato de eu estar ali, disponível, interessada, aberta. Compartilhar momentos, refeições e sorrisos parecia ser uma garantia de que aquele livro, cuja elaboração – que eu pensava ser técnica – foi a mim confiada, seria um sucesso. E foi ali que aprendi que, para os Tupi Guarani, o vínculo se sobressai ao técnico, o *mero estar* é mais importante do que ser alguém ou ter algo.

Figura 15 - Vista da janela da Escolinha da Aldeia Tapirema



Fonte: Arquivo Pessoal

*Estar ahí* parece ser mais importante do que fazer alguma coisa, o ser produtivo na lógica de consumo. Sentir no coração é mais importante do que dizer palavras vazias.

## 5.6. ENCONTROS E DIÁLOGOS DO ESTAR SENDO EDUCATIVO

Nossas primeiras experiências de educação ocorrem de forma dialógica com nossas mães, pais, avôs e avós, irmãos e irmãs, sejam eles consanguíneos ou não, bem como nos ambientes onde nos inserimos, sejam eles uma casa ou, de maneira mais ampla, uma comunidade. Nessas experiências, vamos aprendendo e, ao mesmo tempo, ensinando, em um processo dialógico. Uma mãe aprende a ser mãe quando

nasce seu filho ou filha, mas também por meio da observação de outras mães ao longo de sua vida. Uma comunidade aprende sobre sua coletividade por meio do estar aí e do diálogo com seus participantes, pois “ninguém educa ou é educado por ninguém. Os homens **(e mulheres)** se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 2019 [1974]. p. 95, grifo meu).

No caso dos povos indígenas, a educação tradicional de cada etnia segue seus modos de ser e viver correspondentes. Para os Tupi Guarani, o modo de ser ou viver é o *nhandereko*, e o território de praticar o modo de viver tradicional é a *tekoa*. Os diálogos de compartilhamento de saberes Tupi Guarani ocorrem no dia a dia da *tekoa* e vão desde ensinamentos específicos ao *mero estar* que menciona Kusch (2007 [1975]).

Além das experiências já relatadas, pude perceber esses processos nas práticas do artesanato, que envolvem dialogar com a natureza para criar, com a permissão dela, o arco, a flecha, a zarabatana, a cestaria, o *petygwa* (o cachimbo Tupi Guarani), o pau-de-chuva, os colares, os filtros dos sonhos, a *mbaraka* (o chocalho Tupi Guarani); tais processos igualmente se faziam presentes no entoar de um *mborai*; no grafismo como forma de escrever e descrever o mundo, pintando com jenipapo e urucum a pele que sente frio, calor, afago; nas rodas de conversa e no contar de histórias em volta da fogueira abraçados pelo calor e a fumaça do *tata* (fogo em Tupi Guarani), que protege contra maus espíritos mas também contra os implacáveis mosquitos da Mata Atlântica; na defumação pela fumaça do *petygwa*; no ato de pedir permissão e conversar com as plantas que curam o corpo e o espírito através de banhos, chás, garrafadas<sup>74</sup> e tinturas<sup>75</sup> preparados pelas *txedjarã*y e pelos *txeramõ*i; nas trilhas pela mata e nas caminhadas ao longo da costa; no amoroso ato de semear, cuidar, colher e preparar o alimento; na alegria das primeiras colheitas na Tekoa Tapirema; nas mensagens enviadas através dos sonhos; nos atos de escutar e observar os pássaros, os insetos e outros animais, os ruídos da mata, o vento e a

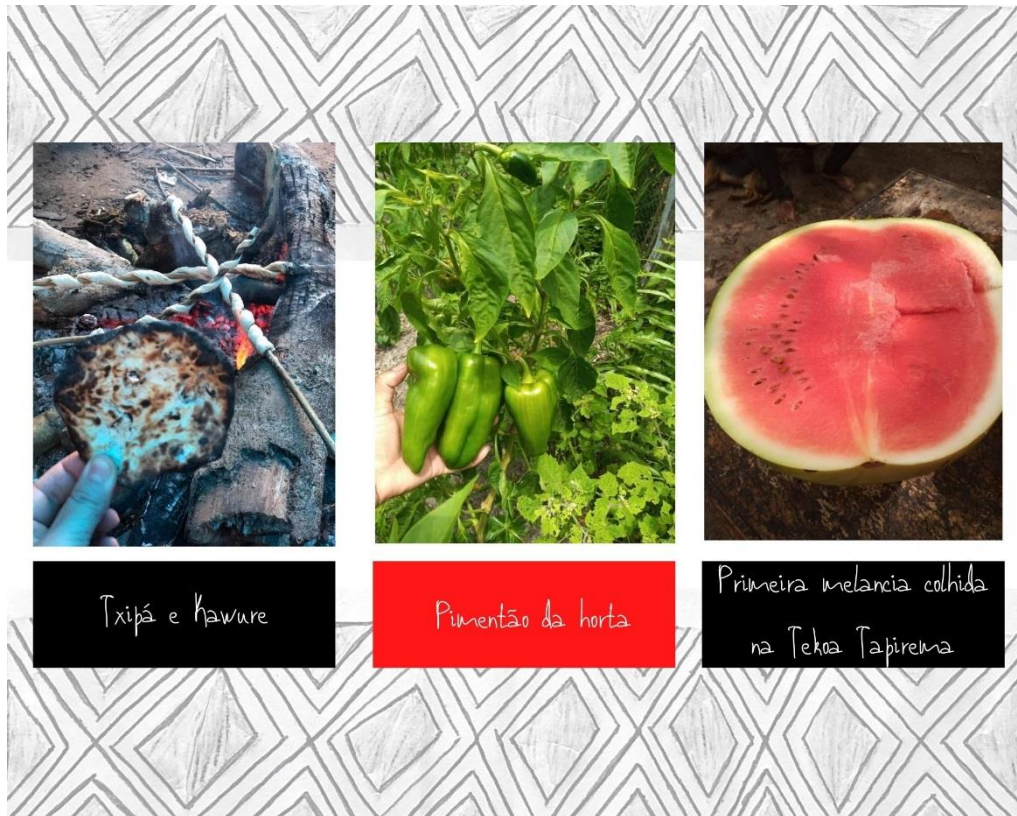
---

<sup>74</sup> Dentro da medicina tradicional Tupi Guarani, a garrafada é uma prática na qual são colocadas combinações de ervas em uma garrafa com água ou vinho. O tratamento tradicional Tupi Guarani consiste em tomar diariamente uma porção do líquido. As diferentes garrafadas podem ser para regular o ciclo menstrual, diabetes, pressão alta, etc.

<sup>75</sup> Dentro da medicina tradicional Tupi Guarani, as tinturas são preparações de ervas e álcool de cereais que também tem como objetivo tratar diferentes males. As tinturas podem ser ingeridas ou podem ser de uso tópico, a depender do tratamento.

chuva. Compreendo tais práticas como uma íntima e respeitosa relação entre humanos e não-humanos, seus tempos e suas vontades.

Figura 16 - *Txipá* e *Kawure*, pimentão da horta e primeira melancia colhida na Tekoa Tapirema



Fonte: Arquivo Pessoal

A educação tradicional Tupi Guarani parece ocorrer naquele espaço de *mero estar*, mencionado por Kusch. Um estar com a natureza e com as pessoas, permeado pela escuta e pela leitura do mundo. O ensinamento de Freire (2011 [1992], p. 109), na sua *Pedagogia da Esperança*, de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra leva-me a pensar na educação tradicional Tupi Guarani, cuja origem precede as reflexões de Freire, como uma *Pedagogia da Esperança*, do Respeito e da Escuta do outro e de suas vontades, elementos tão importantes nos processos educativos.

Segundo Bergamaschi (2005), o movimento de respeito e escuta do outro, de seus tempos e vontades é característica marcante na educação tradicional Mbya Guarani. Da mesma forma, explica Ferreira (2014) sobre a educação tradicional Kaingang. Krenak (2020; 2019; 1989), Munduruku (2012), Kopenawa (2015) e Simpson (2017), pensadores indígenas das etnias Krenak, Munduruku, Yanomami e Nishnaabeg, respectivamente, também pontuam a educação tradicional de seus povos como uma educação que respeita a liberdade dos indivíduos em suas formas

de expressão e experimentação do mundo, de forma a desvendá-lo e conhecê-lo por meio de relações entre humanos e não-humanos. No caso dos não-humanos, refiro-me à natureza, à terra, aos animais, à espiritualidade e a tudo aquilo que não é possível medir, como o vento, o fogo ou, como menciona Krenak, os sonhos (1989):

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. (KRENAK, 1989, p. 93).

Trata-se de uma relação que vai além do pátio dos objetos e do conhecimento técnico para controle do mundo. O sonho é um espaço educativo inexplicável em termos técnicos, é um professor ou professora do além-mundo, não-humano.

Figura 17 - Vista interior da Escolinha da Tekoa Tapirema



Fonte: Arquivo Pessoal

No que tange às relações entre humanos, os mais velhos e os mais jovens estabelecem relações dialógicas nas quais os mais velhos carregam consigo a experiência que engendra experiências pessoais com conhecimentos dos antepassados. Ao escutar diferentes *txeramõi* e *txedjarãy* contando histórias ou ensinando sobre como usar uma determinada planta, uma frase recorrente chamou minha atenção: “Essa é a minha experiência, né?”. Esses mais velhos trazem no encontro das experiências do passado com o presente uma atualização dos



conhecimentos adquiridos aos mais jovens e, aos mais jovens, cabe seguir atualizando esses conhecimentos através da sua experiência de mundo. Por isso, dizia-me o cacique da Tekoa Tapirema: “cuidamos muito dos mais velhos e das crianças, porque os mais velhos são nossas bibliotecas e as crianças são nosso futuro.” (Diário de Campo, Janeiro-Fevereiro, 2020).

Por isso, o *mero estar* situado em seus territórios é tão importante para a educação tradicional dos povos indígenas. Tradições e práticas são passadas geração após geração, na sutileza das experiências do dia-a-dia de seus territórios, como pontua o colega Kaingang, Bruno Ferreira (2014): “É muito sabido que para os povos indígenas a educação não está desvinculada de seus territórios tradicionais e que é nesses territórios que existem todos os espaços onde são construídos seus conhecimentos (p. 30)”. Da mesma forma se verifica na citação de Davi Kopenawa (2015), apresentada no início deste capítulo, na qual ele afirma que a imitação dos antepassados é o verdadeiro modo de ficar sábio.

Parece-me que, para os povos indígenas, o aprendizado ocorre por meio da prática, a qual vai muito além do espaço confinado das salas de aula. A autora da etnia indígena Nishnaabeg do território canadense, Leanne Betasamosake Simpson (2017) utiliza a expressão “wear your teachings”, que pode ser traduzida como “vestir seus ensinamentos” quando se refere ao processo educativo das pessoas da sua etnia. Ou seja,

(...) *you can't study or read about this system to understand it. One has to animate our practices of living over several decades. One has to be the intervention, one has to not only wear the theories but use them to navigate life.* (SIMPSON, 2017. p. 29)<sup>76</sup>.

Logo, são processos educativos que ocorrem nos territórios em que fluímos com nossos corpos, em nossa observação e em nossos diálogos com outros corpos e saberes que constituem identidades e modos de viver e estar no mundo. Por isso, como dito anteriormente, para aprender a língua Tupi Guarani – o que parece estender-se a outras línguas indígenas –, é necessário *vestir os ensinamentos* para além do escopo técnico-linguístico. É necessário *estar ahí*. Tais processos educativos

---

<sup>76</sup> “(...) você não pode estudar ou ler sobre o sistema para compreendê-lo. A pessoa deve ter suas práticas animadas pela vivência através de várias décadas. A pessoa deve ser a intervenção, a pessoa não deve somente vestir as teorias, mas utilizá-las para navegar a vida.” (SIMPSON, 2017. p. 29, tradução minha).

gerados pelas experiências e situações originam conhecimento de uma forma outra que aquela que ocorre nas salas de aula.

Isso nos faz refletir que os Kaingang consideram a criança com capacidade de fazer e a respeitam como ainda é. Aceitam como partícipe efetiva em todos os processos de construção de conhecimentos em seu cotidiano.

Explicar mais o que é imitação tem um fundamento, pois as crianças observam e fazem. A palavra imitação parece simples e talvez, num grupo não-indígena não seja compreendida na sua profundidade. A imitação é uma das formas de aprendizagem que leva o desenvolvimento de tradições, costumes, enfim, da cultura como um todo, transferindo informações entre indivíduos e através das gerações. Imitar envolve observar e fazer do seu modo, criar um jeito próprio de fazer. (FERREIRA, 2014. pp. 66-67).

A questão da imitação também é trazida por Bergamaschi (2005), quando, em sua Tese de Doutorado, ela conta sobre como as crianças mais jovens imitavam as mais velhas e as mais velhas imitavam os adultos nos afazeres das aldeias Mbya Guarani, criando sua própria maneira de exercer as atividades observadas.

A imitação dos mais velhos, com a atualização para o jeito próprio de fazer, parece ser um dos elementos do diálogo intergeracional como processo educativo. A co-laboração entre os mais jovens e os mais velhos pode ocorrer de forma explícita, por meio do aconselhamento, ou de forma sutil, por meio da observação e da imitação. No caso da observação e imitação, os mais velhos são observados pela criança e esta, por sua vez, não somente o imita, mas atualiza o conhecimento através de sua forma de fazer.

Outro exemplo de observação e imitação, com atualização, dentro dos povos indígenas é a lenda *Nishnaabeg* sobre a *Maple tree*, o bordo, árvore símbolo do Canadá. Segundo essa lenda, uma criança, Binoojiinh, observa um esquilo extrair com os dentes a doce seiva da árvore que dá origem à popular *Maple Syrup* (xarope de bordo). Depois de observar, aplica os ensinamentos aprendidos, atualizando-os à sua realidade, utilizando um instrumento de cedro. Após esse momento de aprendizado com a terra, a criança leva seus mais velhos à árvore e, no seu tempo e no tempo da natureza, ensina à família e à comunidade o que aprendeu com o esquilo, demonstrando a presença do processo dialógico que ocorre entre as gerações mais jovens e mais velhas. Para os povos indígenas, os conhecimentos vêm da terra como “contexto e processo” pedagógico (SIMPSON, 2017, p. 151).

A proximidade da Tekoa Tapirema com a cidade e com não-indígenas faz com que muitos desses processos educativos sejam atravessados por práticas e questões que fogem à educação tradicional Tupi Guarani. Entre essas práticas, observei a

necessidade do uso do celular e, muitas vezes, o vício em jogos online no lugar de explorar e aprender sobre a mata; o consumo de medicamentos alopáticos<sup>77</sup> no lugar do uso da medicina tradicional baseada nas ervas; o consumo de álcool e drogas no lugar da meditação e concentração diárias; o uso do português no lugar do Tupi Guarani; os relacionamentos com não-indígenas.

Por outro lado, crianças, jovens e adultos sentem o preconceito da sociedade de consumo em relação a seu povo, o qual, em muitos casos, é considerado um entrave ao *progresso*<sup>78</sup> da região, pois as terras indígenas não podem ser usurpadas pela economia neoliberal. Assim, é compreensível que essas pessoas busquem de alguma forma *fazer parte* dessa sociedade ou busquem escapes para situações em que precisam escolher entre a marginalização ou o trabalho fora das aldeias, longe de sua comunidade e de suas famílias.

No caso dos mais velhos, nota-se um incômodo em relação ao aparente descaso de alguns jovens pelo *nhandereko*, mas, no caso da Tekoa Tapirema, especificamente, nota-se um caminhar em direção a vivê-lo. Muitas vezes na aldeia, quando tudo parecia muito parecido com o mundo não-indígena, alguém acendia o *petygwa* ou pegava o violão, tocando e cantando um *mborai mitã*. Os processos educativos e seus movimentos às vezes parecem sutis e lentos aos olhares não-indígenas, mas ali estão, fortes.

---

<sup>77</sup> Medicamentos fornecidos pela SESAI.

<sup>78</sup> As noções de “progresso” e “desenvolvimento” utilizada quando colocadas em contraste com as sociedades indígenas é geralmente aquela neoliberal “baseadas na acumulação e na competição dos indivíduos agindo egotisticamente” (ACOSTA, 2016; p. 88) a qual difere do *nhandereko*, onde “se propõe a busca de uma sociedade orientada pelas harmonias.” (ACOSTA, 2016, p. 87).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os anciões [**e anciãs**] sonham com um caminho de restauração de valores, reinserção social e readaptação dos descendentes da matriz tupi e de outras matrizes ancestrais. Mas não como um curvamento ao modo de vida autodestrutivo da sociedade não indígena. (WERÁ, 2016, p. 24, grifo meu).

Durante todo esse processo, minha percepção é de que a educação e a construção de conhecimentos Tupi Guarani ocorre por meio de diálogos: o diálogo entre os mais jovens e os mais velhos, que, em movimentos como a observação e imitação, fortalecem e atualizam o *nhandereko*; o diálogo sutil do *mero estar* com o outro, seja ele humano ou não-humano, no qual a escuta, o sentimento e a ancestralidade prevalecem; e o diálogo intercultural, que pode ocorrer como ação de *co-laboração* e resistência ao modelo etnocêntrico que tenta silenciar os povos indígenas por meio da conquista ou da colonialidade do poder, que acerca-se aos Tupi Guarani através do consumo, dos objetos e do colonialismo como forma de sociabilidade.

O diálogo entre mais velhos e mais jovens atua como importante elemento de manutenção dos ensinamentos, dos territórios e, por consequência, do modo de viver – o *nhandereko* – que carrega a identidade Tupi Guarani. Apesar de não poder dizer que compreendi o *nhandereko* – e talvez nunca o compreenda em sua totalidade –, o que pude perceber e sentir com essa aproximação é que seus elementos são como linhas que tecem as relações dos Tupi Guarani, uns com os outros, com a natureza, com o mundo espiritual e com os não indígenas. Apesar de separar esses elementos para pontuá-los, o que pude meramente alcançar foi que, na verdade, esses elementos são uma coisa só: a vida.

Apesar do violento avanço da cultura não-indígena como sociedade de consumo, com seu tempo pontilhistas, seus recomeços e o enxame no lugar da comunidade, o *nhandereko* Tupi Guarani parece navegar na contracorrente. A educação tradicional – não-conteudista – situada no espaço-tempo da *tekoa*, mesmo que esse espaço seja atravessado pelo espaço-tempo do pátio dos objetos, soa-me como resistência a esses mesmos movimentos que tentam silenciá-los e apagá-los. É através do mero estar na *tekoa* que a educação ocorre, no diálogo entre os mais velhos e os mais jovens, entre humanos e não humanos. E, ao navegar por esse mar – em direção à Terra Sem Males –, o contato com os não-indígenas faz com que alguns costumes sejam perdidos, outros renovados e muitos novos adquiridos.



Segundo os relatos de algumas pessoas da Tekoa Tapirema, o costume de falar a língua Tupi Guarani estava sendo perdido, e hoje está sendo retomado. O uso da tecnologia, como a internet e as redes sociais, que pode servir como alienação à vida presente quando utilizada de forma equivocada, também pode servir como forma de comunicação e articulação política, dando visibilidade às causas indígenas.

Então, ainda que haja uma proximidade inevitável da Tekoa Tapirema com a cidade e com não indígenas, mantém-se o contato com a floresta e seus mistérios como elementos educativos que se constituem através do mero estar. Além disso, a *tekoa* é um lugar onde processos de aprendizagem ocorrem por meio da produção do artesanato que leva nomes em Tupi Guarani, da prática de fumar o *petygwa* e de acender a fogueira todo o dia na frente de cada casa, dos momentos de entoar um *mborai*, seja ele *mborai mitã*, *mborai marangatu* ou, o mais sagrado, o *mborai marae'ỹ*, da liberdade do estar sendo Tupi Guarani. Essa educação situada, com lugar concreto na vida e no espaço da *tekoa Tapirema*, ainda que sistematicamente atravessada pela cidade com seus objetos e sua pulcritude, mantém-se presente por meio do *nhandereko* e é através de todos, jovens e velhos, que o Tupi Guarani existe e resiste.

## REFERÊNCIAS

### REFERÊNCIAS TUPI GUARANI

Os mais velhos e mais velhas – os *txeramõi* e *txedjarãy* – com os quais partilhei momentos em festas, refeições, conversas à beira do fogo, banhos de lagoa e momentos de *mborai*.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária - Editora Elefante, 2016. 268 p.

ADAMS, C. **A política sexual da carne**: a relação entre carnivorismo e a dominância masculina. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012. 350 p.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2007.

BAUMAN, Z. **Vida Para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2008.

BAUMAN, Z. **A Arte da Vida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2009.

BEAUVOIR, S. **A Velhice**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018 [1970]. 599 p. Tradução: Maria Helena Franco Martins.

BEAUVOIR, S. **Moral da Ambiguidade**, Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1947. Volume 34. 136p.

BELFORT, L. F. I. A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, 2006.

BERGAMASCHI, M. A. **Nhembo'e**: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. 2005. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2005.

BERQUÓ, E. Algumas considerações demográficas sobre o envelhecimento da população no Brasil, 1996. In: I Seminário Internacional Envelhecimento Populacional, **Anais [...]**, p. 22. Brasília: Secretaria da Assistência Social, Ministério da Previdência e Assistência Social.

BERTAPELI, V. Os fragmentos da história: primeiras notas etnográficas sobre os tupi e tupi guarani. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas,

[S.L.], v. 14, n. 2, p. 651-662, ago. 2019. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981.81222019000200019>.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741/2003. Brasília, DF. Outubro de 2003.

BRANDÃO, C. R. Os Guarani: índios do Sul - religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 4, n. 10, p.53-90, dez. 1990. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40141990000300004>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BUAES, C. S.; COMERLATO, D. M.; DOLL, J. A Construção de novas práticas de consumo: uma intervenção pedagógica junto a mulheres idosas na perspectiva da educação popular. **Eja em Debate**, Florianópolis/SC, v. 4, n. 3, p. 111-127, jul. 2014. Anual. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1693/pdf>. Acesso em: 08 dez. 2018.

CAMARANO, A. A. Perspectivas de Crescimento da População Brasileira e Algumas Implicações. In: CAMARANO, A. A. (org.). **Novo Regime Demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Cap. 5. p. 177-210.

CAMARANO, A. A.; FERNANDES, D. Mudanças nos Arranjos Familiares e seu Impacto nas Condições de Vida: 1980 e 2010. In: CAMARANO, A. A. (org.). **Novo Regime Demográfico: uma nova relação entre população e desenvolvimento?** Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Cap. 3. p. 117-153.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Área Filosofia da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CLASTRES, H. **Terra Sem Mal: o Profetismo Tupi-Guarani**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

COLLINS, P.H.; BILGE, S. **Intersectionality**. Cambridge: Polity Press, 2017.

COLMENARES E., A. M. Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios. **Revista Latinoamericana de Educación**, [s.l.], v. 3, n. 1, p.102-115, jun. 2012. Universidad de los Andes. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>.

CPISP (São Paulo). **Terra Indígena Piaçaguera**. 2020. Disponível em: <https://cpisp.org.br/indios-em-sao-paulo/terras-indigenas/terra-indigena-piacaguera/>. Acesso em: 17 set. 2020.

CUNHA, M.C. da. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017. 432 pp.

DAVIS, A. **Women, race and class**. New York: Vintage Books, 1981.

DEBERT, G. G. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização do Envelhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp, 2012.

DELEUZE, G.; GUATARRI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p.

DOLL, J.; RAMOS, A. C.; BUAES, C. S. Apresentação: Educação e Envelhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 9-15, jan./mar. 2015.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008 [1952].

FEDERICI, S. **O Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERREIRA, B. **Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Ufrgs, Porto Alegre, 2014.

FORQUIN, J. C. **Relações entre gerações e processos educativos: Transmissões e transformações**. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Co-Educação de Gerações, São Paulo, SESC, outubro de 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/83.rtf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa**. 56. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011 [1992]. 333 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 67.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019 [1974] 256 p.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

GADOTTI, M. **Educação popular e educação ao longo da vida**. Coletânea de Textos. Confitea Brasil +6. Brasília: MEC/Secadi, 2016.

HAYFLICK, L. Unlike Aging, Longevity Is Sexually Determined. In: BENGTSON, Vern; SETTERSTEN, Richard (Ed.). **Handbook of Theories of Aging**. 3. ed. New York, NY: Springer Publishing Company, Llc, 2016.

HAVIGHURST, R. J. Successful Aging. **The Gerontologist**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 8-13, 1 mar. 1961. Oxford University Press (OUP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1093/geront/1.1.8>. Acesso em 04 nov. 2018.

HERRERO, M. M. Um olhar sobre o envelhecer em uma aldeia indígena. **Mais 60: Estudos sobre o envelhecimento**, São Paulo: Sesc São Paulo, v. 29, n. 72, p. 86-97, dez. 2018. Quadrimestral. Edição do Serviço Social do Comércio.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais dos indígenas: resultados do universo**. Rio de Janeiro, 2012.

INÁCIO, A. N. Vënh Kanhrãn. In: Bergamaschi, M.A.; Venzon, R.A. (org.). **Pensando a Educação Kaingang**. Pelotas-RS: Editora Universitária/UFPEL, 2010.

JARA, O. Sistematização das Experiências: Algumas apreciações. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa Participante: a partilha do saber**. Aparecida-sp: Ideias & Letras, 2006.

KENNEDY, B. K.; PENNYPACKER, J. K. Drugs that modulate aging: the promising yet difficult path ahead. **Translational Research**, [s.l.], v. 163, n. 5, p. 456-465, mai. 2014. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.trsl.2013.11.007>. Acesso em: 24 jan. 2019.

KENNEDY, B. K. et al. Geroscience: Linking Aging to Chronic Disease. **Cell**, [s.l.], v. 159, n. 4, p. 709-713, nov. 2014. Elsevier BV. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cell.2014.10.039>. Acesso em: 28 nov. 2018.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. 729 p.

KRENAK, A. **Coleção Encontros: a arte da Entrevista - Ailton Krenak**. COHN, S. (org.). Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O Amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUSCH, R. **Obras Completas**. Tomo II. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2007 [1975].

LEMKIN, R. **Axis Rule in Occupied Europe: Laws of Occupation - Analysis of Government - Proposals for Redress**, Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace, p. 79-95, 1944. Disponível em <http://www.preventgenocide.org/lemkin/AxisRule1944-1.html>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LONGO, G. et al. In search of principles for a Theory of Organisms. **Journal Of Biosciences**, [s.l.], v. 40, n. 5, p. 955-968, dez. 2015. Springer Science and Business Media LLC. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s12038-015-9574-9>. Acesso em: 24 fev. 2019.

LUCIANO, G. S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAINARDI, C. O papel da escola no resgate cultural dos Tupi Guarani da Terra Indígena Piaçaguera/SP. **Revista Pós Ciências Sociais**, v. 7, n. 14, p. 45-58. 2010.

MANNHEIM, K. The problem of Generations. **Essays on the Sociology of Knowledge**. In: KECSKEMETI, P. (org.). Londres: Routledge & Kegan Paul, pp. 276-322, 1952.

MARCOLINO, C. *et al.* **Lições de Gramática Nhadewa-Guarani**. Consultores falantes nativos: Adelaide Rocha *et al*; coordenação e assistência linguística: Juracilda Veiga, Wilmar da Rocha D'Angelis, Ivana Pereira Ivo, Maria Eugênia Arantes Gonçalves. Brasília: FUNAI, 2016.

MATO, D. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del "Diálogo de Saberes" a la construcción de "modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural". **Revista del Cisen Tramas/Maepova**, 4 (2), p. 71-94, 2016.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO P. A. (org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, p. 49-83, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 230 p. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NERI, A. L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, L.; FUENTES, D.; COSENZA, R. (Org.). **Neuropsicologia do Envelhecimento**: uma abordagem multidimensional. Porto Alegre: Artmed, p. 17-42, 2013. 456 p.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

RILEY, M. W. Social Gerontology and the Age Stratification of Society. **The Gerontologist**, -, v. 11, p. 79-87, 1971.

QUIJÁNO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 05 mar. de 2019.

SANTOS, B. S. **O Fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 [2018]. 480 p.

SANTOS, C.D.; GOMES, G.S.; CIRINO, F. S. **Kwatia Nhandewa Rupi**. Organização geral Karen Villanova Lima. Peruíbe: Cultive Resistência. No prelo.

SILVA, M. O. S. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (orgs.). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

SIMPSON, L. B. **As We Have Always Done**: Indigenous Freedom Through Radical Resistance. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

SOBOTTKA, E.; EGGERT, E.; STRECK, D. R. A pesquisa como mediação político pedagógica: reflexões a partir do orçamento participativo. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida-SP: Ideias & Letras, 2006.

SZEREMETA, A. Metodologia e abordagem de campo: considerações sobre a utilização da etnografia como instrumento de pesquisa a partir da contribuição teórica de Mainardes e Magnani. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da Unesp/Marília**, Marília/SP, ed. 19, p. 160-171, mai. 2017.

UNESCO OFFICE SANTIAGO AND REGIONAL BUREAU FOR EDUCATION IN LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN (Chile). **Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina**: hacia un diálogo de saberes, segundo informe. 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367168.locale=en>. Acesso em: 19 mai. 2019.

VILLANOVA, K. L. A Terra Me Disse: Lições e Saberes Tupi Guarani sobre sustentabilidade. In: **O Pensamento de Rodolfo Kusch**: movimentos seminais na América Profunda. Porto Alegre: Editora Cirkula, ed. 1, p. 189-193, 2019. 425 pp.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **A Inconstância da Alma Selvagem e Outros Ensaios de Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. 552 pp.

WAHL, H. W. OSWALD, F. Theories of Environmental Gerontology: Old and New Avenues for Person–Environmental Views of Aging. In: BENGTON, V.;

SETTERSTEN, R. (eds.). **Handbook of Theories of Aging**. 3. ed. New York, NY: Springer Publishing Company, 2016.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad**: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WERÁ, K. **O Trovão e o Vento**: um caminho de evolução pelo xamanismo tupi-guarani. São Paulo: Polar Editorial/Instituto Arapoty, 2016.



## GLOSSÁRIO - PALAVRAS TUPI GUARANI (TG) E GUARANI (G)<sup>79</sup>

Ae'weté (TG)	Expressão utilizada para expressar gratidão, como um <i>obrigada</i> .
Arakutsé (G)	Estou com fome
Ary porã (TG)	Expressão que junta <i>ary</i> , <i>dia</i> com <i>porã</i> , <i>belo(a)</i> . É utilizada como <i>bom dia!</i>
Awati (TG)	Milho
Jayjy (G)	Bom dia!
Juruá (G)	Não indígena
Kwadju (TG)	Cavalo
Kwaru (G)	Cavalo
Kiringue (G)	Crianças
Mbaraka (TG)	Maraca; chocalho
Mborai (TG)	Canto; Cântico; Canção; Reza
Mborai mitã (TG)	Cântico das crianças
Mborai marangatu (TG)	Cântico sagrado. <i>Marangatu</i> é sagrado.
Mborai marae'ỹ (TG)	Cântico mais sagrado. O compreendi como o <i>cântico do encontro com a Terra Sem Males</i> .
Mitangwé	Crianças
Morubixaba (TG)	Liderança da <i>tekoa</i> ; cacique.
Nhandereko (TG/G)	Nosso modo de viver
Nhanderamõi	Nossos mais velhos
Nhandewa (TG)	Indígenas
Tekoa (TG/G)	Local de praticar o <i>Nhandereko</i> ; aldeia.
Txeramõi (TG)	<i>Meu</i> mais velho; mais velho; ancião; avô.
Txedjarãy (TG)	<i>Minha</i> mais velha; mais velha; anciã. Avós geralmente são chamadas de <i>txa'i</i>

<sup>79</sup> As traduções dessas palavras e expressões são fruto do meu encontro e diálogo com as pessoas Tupi Guarani e Guarani. São traduções fornecidas pelos Tupi Guarani e Guarani. Ao longo do texto, escolho traduzir repetidamente as expressões como forma de auxiliar o(a) leitor(a) em sua compreensão do texto. Em relação à grafia, fiz muitas perguntas, li todo material disponível, mas ainda assim noto diferenças no modo de escrita, o que é compreensível para línguas com tradição predominantemente oral.

Tinhymbai (TG)	Tô com fome.
Opy (G)	Casa de Reza
Oy Gwatsu (TG)	Casa de Reza
Petygwa (TG)	Cachimbo; o cachimbo sagrado é o <i>petygwa marangatu</i> .
Ywy (TG)	Terra
Ywy maraeỹ (TG)	Terra Sem Males
Yvy (G)	Terra
Yvy maraeỹ (G)	Terra Sem Males
Ywy pory (TG)	Não indígena

## APÊNDICE

### AUTORIZAÇÃO

A comunidade da aldeia Tapirema, localizada na Terra Indígena Piaçaguera, no município de Peruíbe/SP, informa para devidos fins, que conhece o projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, intitulado **RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DESDE UMA PERSPECTIVA TUPI GUARANI** e autoriza a pesquisadora Karen Villanova Lima, RG xxxx, da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), localizada em Porto Alegre/RS a ingressar dentro Aldeia Tapirema e da Terra Indígena Piaçaguera com a finalidade de realizar a pesquisa de campo.

Aldeia Tapirema, Terra Indígena Piaçaguera, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

xxx – Cacique da Aldeia Tapirema

RG: