

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - COMISSÃO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**ENTRE A ESCOLA E ALDEIA:
A NATUREZA E A COMPREENSÃO DO PERTENCIMENTO**

MARCELI ALBERTINA DOS SANTOS FRANCESCHI

Porto Alegre
Dezembro/2019

MARCELI ALBERTINA DOS SANTOS FRANCESCHI

**ENTRE A ESCOLA E ALDEIA:
A NATUREZA E A COMPREENSÃO DO PERTENCIMENTO**

Trabalho de Conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof. Dra. Magali Mendes de Menezes

Coorientadora: Prof. Dra. Heloisa Junqueira

Porto Alegre

Dezembro/2019

Agradecimentos

Às crianças Mbya,
que para mim são a própria força da
natureza e de *Nhanderú*

à comunidade Mbya e à Cacia
à Dona Júlia e ao Tiago
pela confiança

aos meus pais
mãe, por me ensinar que sempre há
recomeço
pai, pela responsabilidade e paciência

ao meu irmão,
pela força e o coração gigante
à minha avó,
por me convidar a uma vida artesanal

à Magali e à Helô,
pelo acolhimento, aconchego, parceria
ao Sérgio e ao Luciano,
adoráveis ins-pirações

às colegas de curso
Sabri, Nati, Vic, Natasha, Bru, Luiza
por sempre acreditarem em mim
e rirem comigo (e de mim)

ao João e ao Marco
pelos anos de amizade

ao amigo-estrela Tonho
por ter me dito

“acredita, é possível se formar”

a quem encontrei no caminho
Naju, Ju Soko, Brendinha
que muito quero bem

à la que me abraçou enquanto eu
escrevia o trabalho

aos anos no PET:
cantorias, batucadas, reuniões,
comidinhas de PANCs
tudo me isso me fez essa

ao pessoal do DAIB:
o sonho plantado da autogestão
da coletividade, do sentido que tudo isso
tem pra mim

às parcerias de campo
de daibutecos, de rodas na fogueira
de fazer de tudo isso a nossa luta

agradeço os olhares de afeto
aos abraços infinitos
ao carinho e o amor

agradeço à vida e os seus encantos
ao mistério dos encontros
que regem o caminho e o coração.

Acho que vocês deveriam sonhar a terra, pois ela tem coração e respira.

Davi Kopenawa

Entrevista a F. Watson (Survival International), Boa Vista, jul. 1992

(Kopenawa e Albert., 2010, A Queda do Céu, p. 468.)

RESUMO

Ao longo de minha trajetória, tanto de vida como acadêmica, estive em alguns encontros junto a comunidades indígenas. Algumas vivências me levaram a pensar a compreensão dos povos indígenas sobre o pertencimento à natureza. Assim, através da vivência que tive ao lado dos Mbya Guarani no município de Maquiné, Rio Grande do Sul, realizei esta pesquisa, e busquei refletir, através de um olhar atento, a compreensão de pertencimento à natureza dentro da cosmovisão desse povo. Realizada segundo a metodologia de pesquisa participante, estive presente na escola e na aldeia, inserida em um contexto em que não era apenas pesquisadora, mas sujeita da pesquisa, atuando naquilo que a comunidade solicitava de mim. Agi junto da comunidade na proposta construída coletivamente sobre a criação de uma horta e realização de oficinas sobre alimentação, e nesse tempo, estive atenta à tudo aquilo que me remetia a pertencimento à natureza, registrando isso em meu Diário de Campo, que também foi um importante instrumento metodológico. Segundo a compreensão Mbya Guarani, somos parte de um todo que é a Terra. Portanto, é uma cosmovisão xamânica que integraliza os elementos da natureza e reconhece a vida neles, tratando-os como sagrados. Nessa pesquisa, percebi também a necessidade da concepção de mundo ocidental ampliar as suas ideias de pertencimento ao meio e poder encontrar novas maneiras de lidar com as crises que tem criado.

Palavras-chaves: Mbya Guarani, pertencimento, natureza, escola, comunidade.

RESUMEN

A lo largo de mi vida y carrera académica, estube en algunas reuniones con comunidades indígenas. Algunas experiencias me llevaron a pensar en la comprensión de los pueblos indígenas sobre la pertenencia a la naturaleza. Por lo tanto, a través de la experiencia que tuve junto con Mbya Guarani en el municipio de Maquiné, Rio Grande do Sul, he realizado esta investigación, en la cual y con una mirada cercana busqué por la comprensión de la pertenencia a la naturaleza, situada en la cosmovisión de esos indígenas. Realizada de acuerdo con la metodología de investigación participativa, estube presente en la escuela y en la aldea, inmersa en un contexto en el que no solo era investigadora, sino que estaba sujeta a la investigación, actuando según lo que la comunidad me solicitaba. Actué con la comunidad en la propuesta construida colectivamente sobre la creación de un huerto y realizando talleres dialogados sobre alimentación, y en esos momentos, estube atenta a todo lo que me conducía a pertenencia a la naturaleza con registros continuados en mi diario de campo, que fue también una importante parte de la metodología. Según el entendimiento de Mbya Guarani, somos parte de un todo que es la Tierra. Por lo tanto, es una cosmovisión chamánica que integra los elementos de la naturaleza y reconoce la vida en ellos, tratándolos como sagrados. Al realizar la búsqueda realizada en esta investigación, también planteé la necesidad de la concepción del mundo occidental para ampliar sus ideas de pertenencia al medio ambiente y poder encontrar nuevas formas de lidiar con las crisis que ha creado.

Palabras-claves: Mbya Guarani, pertenencia, naturaleza, escuela, comunidad.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 ABERTURAS PARA APRENDIZAGENS: os encontros	10
2 CAMINHOS FEITOS DE ESCUTA	14
2.1 Diálogos que se tecem: sujeitos e contextos da pesquisa	15
3 O PERTENCIMENTO E O ADIANTAMENTO DO FIM DO MUNDO	18
4 A ESCOLA COMO NINHO	24
4.1 A escola para os Mbya	25
4.2 Um pouco de história sobre a escola	29
5 EXPERIÊNCIA DA HORTA E ALIMENTAÇÃO: vivências de pertencimento ...32	
5.1 Horta e o sentido do cultivo	34
5.2 Alimentação: a compreensão de saúde	39
CONCLUSÕES	46
REFERÊNCIAS	51
APÊNDICE A	53
APÊNDICE B	54

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória acadêmica, durante o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, pude vivenciar alguns importantes e potentes encontros com as comunidades indígenas. A ligação com o infinito aprendizado da terra foi o que nos uniu em mutirões de plantio e de construção de casas de barro, por exemplo. Os encontros foram suficientes para me recheiar de significados quanto a essas vivências. Nas aldeias, estive sempre atenta a profundidade das relações com o meio que têm os indígenas e, mais especificamente, dos Mbya Guarani.

Pelos aprendizados cuidadosamente compartilhados, aprendi que, para os Mbya, a separação do ser humano daquilo que chamamos de natureza (as árvores, os rios, os animais, a terra) não existe. Os Mbya se dizem parte do meio, profundamente conectados com a natureza, o que pode ser identificado de inúmeras maneiras. Eu, que venho de um lugar ocidental não-indígena, cultivei durante muito tempo essa reflexão: por quê seriam os ocidentais, em sua maioria, seres que se percebem tão afastados da natureza? E por que as escolas, da maneira como são organizadas, reproduzem essa ideia de que somos separados do meio em que vivemos?

Para responder a essas perguntas, tomei a palavra “pertencimento” como sendo uma potente condutora desta pesquisa. Assim, escolhi esse tema para refletir, aqui, o quanto o povo Mbya Guarani desenha um saber muito integrado, e que pode ser exemplar aos ocidentais. Não para que o englobemos, mas para que se abram brechas em que possamos discutir acerca do quanto esse afastamento, entre seres humanos e natureza, nos conduziu a inúmeras crises.

Historicamente, e também nos contextos atuais, o Brasil enfrenta problemas muito sérios quanto ao reconhecimento da legitimidade do saber indígena. Os saberes indígenas não precisam necessariamente ser legitimados pelos não-indígenas, tampouco que a academia diga o que é certo e o que não é. Os saberes estão vivos independentemente dos registros disso, pois são colocados em prática quando existe

recurso natural para tal. Assim, a demarcação de terras e outras políticas de apoio a autonomia indígena são formas de reconhecer saberes dos povos originários.

Na crise que enfrentamos quanto ao respeito a esses povos, está também a crise ambiental. O ser humano ocidental construiu a ideia de que a vida está nas cidades, longe daquilo que chamamos de mato. Nesses espaços, tudo o que fere a natureza, tira das profundezas as preciosidades da terra, a pureza do ar e dos rios, é considerado normal. Além disso, estar longe dessa natureza que não é concebida como algo vivo, segundo o imaginário ocidental, é parte desse ser que adoece em meio às toxicidades. Quando o que mais importa é capitalizar e aumentar as taxas de lucro financeiro, pouco importa pertencer ao meio. Assim, criam-se mais e mais problemas. A educação, mediada pela escolarização básica, vista como um modo de “salvar” o mundo, também, não dá conta de perceber e despertar novas consciências para as crises nas quais estamos inseridas.

Em 2019, ano em que a presente pesquisa foi realizada, Ailton Krenak, escritor, intelectual e importante liderança indígena, lançou seu livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”. Esse livro guiou o meu processo de escrita, vindo ao encontro do que queria pesquisar: pertencimento. Dessa forma, observando que as comunidades indígenas, ainda que atingidas por contextos cruéis de genocídio e etnocídio, mantém suas cosmovisões integradas ao meio, busquei pesquisar sobre e demonstrar o quanto os ocidentais necessitam reinventar jeitos de ver e lidar com a natureza e com todas as suas relações. Para desenvolver a pesquisa, estive convivendo com uma escola e uma comunidade Mbya Guarani, localizada no município de Maquiné, Rio Grande do Sul. Historicamente, esta é uma terra habitada pelo povo Mbya antes da invasão europeia no Brasil.

Realizei essa pesquisa atenta ao olhar sobre “pertencimento” que tecia as relações das crianças na escola com a natureza e também a própria escola em que tive a oportunidade de conviver com o(a)s presentes. Para isso, escolhi a abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, ocupando o lugar de pesquisadora-participante, com a qual não apenas “coletei” informações, e sim estabeleci vínculos e relações

cooperativas conforme solicitações advindas da própria escola, quando participava intensamente.

A escola dos Mbya Guarani e o que ela significa para eles, segundo o meu entendimento, também ganhou espaço nessa pesquisa. Afinal, como que os Mbya lidam com uma escola que vem de moldes europeus, uma vez que sua cosmovisão abarca tantas complexidades que essa escola parece não compreender?

Para sustentar a sensibilidade necessária que entendo seja parte de um trabalho junto aos povos indígenas, escolhi uma escrita fluida, de viés etnográfico, ainda que eu venha de uma formação das Ciências Biológicas. A Biologia, apesar de muitas vezes se apresentar como uma ciência cartesiana, abre espaço para que reconheçamos a vida de uma forma ampla, sabendo que o mundo é uma constante relação entre tudo o que está nele. Vemos isso através da bioquímica e todas as suas reações, da ecologia e todas as teias tecidas entre espécies e da organicidade da própria vida humana, que tem começo, meio e fim, mas ainda assim segue se transformando em outra matéria.

Dessa forma, com o conhecimento que aprendi na Universidade e atenta aos conhecimentos Mbya Guarani, quis registrar essa pesquisa de uma forma intuitiva, em que as informações obtidas foram registradas no meu Diário de Campo e serviram de inspiração para pensar as implicações da compreensão de pertencimento não somente para os indígenas, mas para todos nós. As anotações são permeadas de sonhos e fazem questionar esse lugar de saberes vindos da intuição, algo que tem muito pouco lugar na academia. Os sonhos, para os Mbya, são parte do que constituem parte importante do cotidiano. Guiam, pois, decisões do coletivo:

O desenvolvimento ou aprimoramento do ser humano, do ser Mbya, passa pelo aperfeiçoamento de seu discurso oral, pela penetração que este pode alcançar no seio da comunidade. Leva-se ainda em consideração (e neste aspecto se descartaria a necessidade da escrita) que a sabedoria advém das revelações contidas nos sonhos, da iluminação obtida por aqueles que, mediante a obediência às regras ditadas pelos mitos, estão mais próximas de Nhanderu e do conhecimento. (Ladeira, 2014, p. 74).

Portanto, inspirada pelo significado dos sonhos para os Mbya, procurei trazer para essa pesquisa a demonstração de que esse isso existe, ainda que toda a convivência com os Mbya jamais possa ser registrada na sua completude, pois é

composta de saberes intransmissíveis ao papel. Além disso, as travessias seguidas, os caminhos trilhados, os silêncios, imagens, cumplicidades tecidas através desta pesquisa não são possíveis de serem compreendidas nem traduzidas em sua riqueza pela ocidentalidade não indígena. Aqui, estarão reflexões pautadas para além da racionalidade ocidental, que limita as nossas sensações, exclui a importância de nossos sonhos, da coletividade, do cuidado e das conexões sutis que estão em tudo.

Através do olhar do *pertencimento* sugiro que haja maior estímulo a questionar como são as nossas relações com o meio e o que podemos fazer para mudá-las. Além disso, buscar movimentos artesanais a favor da vida, tanto a dos povos indígenas como a de todas as outras formas presentes. A compreensão do pertencimento sugerida aqui é essa que caminho para a integralidade, de forma a conviver com a natureza, respeitá-la e também reconhecer-se como tal.

No capítulo 1, traço a rota que me trouxe até a presente pesquisa, apresentando também o que me motivou a realizá-la nas vivências e encontros que tive. No capítulo 2, apresento a metodologia proposta, a escuta como ferramenta, além do meu papel enquanto sujeita da pesquisa. O conceito de *pertencimento* e as ideias que sustentam a sua compreensão estão refletidos no capítulo 3. Logo, no capítulo 4, a escola recebe maior atenção nessa pesquisa, mostrando as percepções que tive dos Mbya sobre ela, além da história da escola onde a pesquisa foi realizada. Por fim, as experiências que tive, desdobradas sob o olhar do *pertencimento* estão aqui relatadas e atreladas a busca pelos significados que essas experiências têm para os Mbya. As conclusões vêm a conectar as vivências e trazer um fechamento tanto ao conceito central, como o que ele revela sobre as possibilidades de novas perspectivas sobre o meio na sociedade ocidental.

1 ABERTURAS PARA APRENDIZAGENS: os encontros

Os encontros que levaram ao envolvimento desta pesquisa tiveram início em Porto Alegre, onde conheci algumas aldeias em saídas de campo autônomas

organizadas por alunas do curso de Ciências Biológicas. Lembro-me de ter visitado uma escola Guarani na *Tekoá Pindó Mirim*, aldeia que fica na região sul de Porto Alegre, onde senti que, estando perto dos Guarani, eu adentrava em outra dimensão de ser, em que a sensibilidade para tudo o que acontecia além da “fala”, se aguçava. Nessa aldeia, havia uma escola que nos foi apresentada, na qual vi desenhos dos animais da floresta pintados e colados nas paredes. Assim, percebi que mesmo resistindo na beira de uma estrada, onde fica localizada essa aldeia, os Guarani preservavam, e preservam, a sua ancestralidade e conexão com o meio.

Conheci também as comunidades Mbya localizadas em Maquiné. O município fica localizado no litoral do estado do Rio Grande do Sul, tendo em torno de 6.700 habitantes, em uma área de 621,561 km² (IBGE, 2018). Nessa região litorânea, a presença de indígenas é referência.

Em abril de 2017, fui à Maquiné no aniversário de um ano da retomada Tekoá Kaaguy Porã, que vinha acontecendo na região. Depois, participei algumas vezes dos mutirões de construção tradicional da escola autônoma *Tekó Jeapo*. Sempre que voltava da aldeia, me sentia mais conectada com a profundidade dos Guarani, além de voltar defumada pelo fogo de chão, algo que sentia ser como uma proteção espiritual. Não era raro pensar que, se o mundo ocidental, principalmente a escola, pudessem ser mais “guaranizados”, a nossa percepção do meio seria diferente. Assim, nas idas e vindas a Maquiné e nos dias imersos na aldeia, foi despertando em mim a ideia de fazer o trabalho de conclusão de curso sobre a temática da percepção do meio, presente no modo de ser/estar Guarani.

Dessa forma, é uma grande admiração a este povo que movimenta esta pesquisa: povo que já morava nesta terra muito antes de ela ser nomeada Brasil, sobrevivendo a um contexto cruel de genocídio e etnocídio, em condições extremamente adversas para a permanência de sua cultura e sem apoio que merecem. Contudo, permanecem, resistem e tudo isso permeado por muita sabedoria.

Em uma das idas ao mutirão de construção da *Tekó Jeapo*, conheci a Dona Júlia Gimenez, cacica da aldeia *Som dos Pássaros*, localizada na Linha Solidão, em

Maquiné. A denominação de “cacica” vim a entender um pouco mais tarde, que não é algo próprio dos Guarani. É como respondem aos *jurua*¹ para o reconhecimento de alguém que faz intermédio aldeia-brancos, além de representar outras figuras que estão provavelmente fora da minha percepção enquanto pessoa ocidentalizada. A cacica Dona Júlia é uma mulher Mbya, importante interlocutora nesta pesquisa, nos meus encontros com ela sempre percebi e senti a sua grande força, de uma mulher guerreira e sábia, guiada por seu coração e sua determinação.

Em janeiro de 2018, estive em Maquiné participando de mais mutirões, agora na aldeia da Dona Júlia, aprendendo algumas palavras em Guarani, comendo *avati tchururu*, pisando o barro para a construção típica e espichando massa para o *tipá*. Permeada de aprendizados silenciosos e risadas doces, fui nutrindo muito afeto por aqueles momentos e também saindo nutrida pelo carinho e cuidado encontrados ali.

Quando decidi por essa temática em meu projeto, contatei a professora Maria Aparecida Bergamaschi, que me ajudou a encontrar educadoras da região de Maquiné (um lugar com o qual eu já tinha afinidade) para desenvolver o trabalho. A ideia inicial era buscar uma escola onde houvesse indígenas e não-indígenas para elaborar um trabalho conjunto. No desenrolar dos encontros que brotaram, recebi o telefonema da Cacia, professora de Português da Escola de Ensino Fundamental Indígena Kurity, em Maquiné.

Não tardou muito para eu perceber, conversando com a professora Cacia quando fui ao seu encontro, que as crianças daquela escola eram as crianças vindas da aldeia *Som dos Pássaros*: a aldeia onde eu já tinha estado com a Dona Júlia. Pronto, era um reencontro, como um chamado ou convite de ordem cósmica para estar ali. Ainda que Maquiné seja um município pequeno e essa possibilidade de encontro fosse grande, eu não acho que isso desmereça o fato e eu, que pouco acredito em acasos, tive meu coração aconchegado em saber que era ali mesmo que eu desenvolveria o meu projeto de pesquisa, com aquela escola e comunidade que já tinha me nutrido afetiva e espiritualmente.

¹ jurua: branco ou não-indígena.

Historicamente, a ciência ocidental tem assumido uma postura de “verdade; não obstante, diversos saberes ancestrais têm sido explicitamente desconsiderados. Tempos em que precisamos retomar os profundos significados, pensar a vida e suas relações, pensar o universo e o seu mistério: nunca é tarde para nos encantarmos com tudo isso. Além disso, compreender um significado para a vida que nos coloque como parte de tudo isso, e não indivíduos *Sapiens* separados e superiores a outros seres viventes do planeta.

Tal qual Krenak, em seu livro *Ideias Para Adiar o Fim do Mundo*, acredito que essa dimensão artística e sensitiva é necessária para adiarmos o fim do mundo na crise na qual vivemos. Assim, o autor abre a ideia de que enquanto estivermos dançando, cantando, celebrando a vida e cuidando dela, estaremos adiando o fim do mundo. A força da nossa intuição e a noção de pertencimento e integração à natureza, e de grupos que nos fortalecem, são de suma importância. (KRENAK, 2019)

Ferreira (2017), mestra em Ensino de Ciências na Amazônia, coloca uma importante reflexão que estará tecendo essa pesquisa por condizer com o que trago aqui:

Se a ciência por meio das invenções levou o ser humano a exercer domínio e exploração da natureza, o saber sempre constituiu o meio que interliga as estruturas simbólicas e científicas. Nessa forma de domínio que circunda a natureza está presente a figura do homem, sendo um ser natural, intervém com suas cosmovisões, seus instintos, suas cobiças, mas não esquecendo que faz parte dessa natureza e para sobreviver. (FERREIRA, 2017, p.37.)

Dessa forma, o estudo da ciência também passa pelo saber e a cosmovisão de diferentes culturas. Por isso, escolhi valorizar os encontros e maximizar a possibilidade de significados que eles trazem para compreender o pertencimento. Sempre buscando o diálogo respeitoso com as pessoas com quem estive, e aguçando a importância de ouvir com o coração. Assim, segui caminhando.

2 CAMINHOS FEITOS DE ESCUTA

Nessa estrada, tecida na dimensão do encontro, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Indígena Kurity, os adultos e crianças com quem ali convivi, foram os principais sujeitos da pesquisa, além de algumas pessoas da aldeia *Som dos Pássaros*. Importante salientar “sujeitos” e não “objetos”: não estava ali para investigá-los, coletar dados e interpretar, estava ali para construir junto com estes sujeitos a compreensão de um saber que foi fundamental para a sobrevivência durante tantos séculos deste povo. Tive o privilégio de conviver com os Guarani, que me ensinaram, sem dúvida, muito mais do que pude ensinar a eles. Assim, eu pretendia estar presente sem interferir de maneira vertical e sem fazer “uso” de seus saberes para apenas englobá-los a academia. Além disso, precisei informá-los do meu lugar de acadêmica, não para me sobrepôr, mas para discernir que eu também estava ali como alguém que realizava uma pesquisa conforme seu consentimento (Apêndice 1).

Entendi que a metodologia a ser aplicada/vivida tinha de tratar com sensibilidade essas questões. Portanto, para realizá-la, escolhi o roteiro de pesquisa participante. Brandão (2017, p. 54) pontua que a pesquisa participante leva em consideração a realidade local social. A vida real, ou seja, a experiência em que a comunidade está inserida, de maneira que se considere a sua dimensão histórica. Como propõe Brandão, é necessária a oferta de uma escuta atenta às demandas da comunidade para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa maneira, estar presente e vivenciando a realidade da aldeia e da escola foi de extrema relevância e importância na compreensão e vivência desta escolha metodológica.

Para trazer as memórias ao papel, fiz uso de um Diário de Campo, concebido como um instrumento de registro continuado das vivências. Neste sentido, o Diário de Campo representou algo que foi muito além de um caderno de anotações, tornou-se algo vivo que permeou os encontros e viajou pelas mãos dos sujeitos dessa pesquisa. Lembro que, em um encontro na aldeia, uma das crianças pequenas pegou o Diário e fez desenhos nele. Assim, o Diário foi não só um objeto pessoal, mas um desenho coletivo, que foi visto e tocado pelas pessoas envolvidas. Foi também um guia, quando,

por exemplo, começou a mofar a sua capa no período inverno, quando fiquei mais de um mês sem ir a Maquiné. Pude, então, descobrir a importância de retornar e manter as memórias ali.

A pesquisa participante propõe que os saberes (nesse caso, os indígenas e os não-indígenas) não sejam sobrepostos, e sim reconhecidos e respeitados. Uma vez contextualizada a realidade, e havendo comprometimento com os movimentos sociais, é possível considerar um saber que respeite e visualize ambos de forma a se complementarem. O novo saber surge não para eleger um saber supremo ou superior, mas para não excluir saberes, e assim integrá-los e criar novos caminhos a partir desses. Ao longo do percurso investigativo, não imaginava que me colocar como pesquisadora participante poderia trazer tantas mudanças. Fui aprendendo que, ao me entender como tal, estava sujeita a “entrega” para um trabalho de inúmeras possibilidades, em que a comunidade me guiaria pelas suas necessidades e caminhos.

Amparada pelos pressupostos da pesquisa participante, destaco a importância da observação participante como ferramenta que me permitiu não estar somente atenta ao contexto dos campos de pesquisa, mas em constante diálogo com a comunidade, com as crianças e buscando uma compreensão maior sobre o universo pesquisado. Ou seja, não é o pesquisador que faz suas considerações a partir da realidade que vê, mas as leituras possíveis desta realidade são confirmadas a todo tempo pelos sujeitos da pesquisa, em um diálogo constante. Segundo Correia (2009, p. 31) “a Observação Participante é realizada em contacto directo, frequente e prolongado do investigador com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa”. Com isto presente, e após uma revisão de literatura que me orientou nos processos a investigação, fui a campo. Uma experiência profunda e densa me esperava, e eu não sabia ao certo o que iria encontrar.

2.1 Diálogos que se tecem: sujeitos e contextos da pesquisa

Foi com muita emoção e expectativa que busquei a Escola Estadual de Ensino Fundamental Boaventura Machado e, depois, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Kurity. Lá, conheci os sujeitos que aqui serão brevemente descritos: as crianças Mbya, o professor Tiago, a professora *jurua* Cacia. A Dona Júlia, cacica da aldeia *Som dos Pássaros*, também participou, direta ou indiretamente, uma vez que a escola depende das suas decisões, que estão relacionadas com a sua figura de liderança.

A professora Cacia é uma professora não-indígena, natural do município de Maquiné. Ela ensina português para as crianças e é a responsável financeira da escola. Desde que a contatei pelo Whatsapp, Cacia sempre foi muito atenciosa comigo, demonstrando que confiava em mim e que poderíamos estar juntas para que eu pudesse desenvolver meu trabalho. Inclusive, a professora me ofereceu várias caronas até a escola, que fica numa estrada há uns 10 km do centro da cidade. Durante a pesquisa precisei, também, de pouso, e foi a Cacia quem me acolheu.

O professor Tiago é o professor Mbya da escola. Tiago traduz as palavras maternas das crianças para o português. Quando o conheci, achei ele mais introspectivo. Depois de algumas visitas à escola, Tiago se abriu mais e fazia várias piadas comigo. Em várias oportunidades, ele ria e fazia brincadeiras.

As crianças da escola são crianças pequenas e compõem uma turma multisseriada. O número de crianças variou durante o tempo em que estive presente na escola, de março a novembro de 2019. As crianças tinham entre cinco e doze anos de idade, sendo Patrícia a mais velha, e brincalhona. Por elas, sempre me senti bem tratada: às vezes recebida com gargalhadas, às vezes com uma neutralidade. **As** despedidas também sempre foram com muito carinho. Quando eu partia, normalmente de carona com a Cacia, as crianças ficavam esperando o ônibus escolar sentadas na frente da escola. Em todas as vezes que fui à escola, ficavam me abanando até que o carro desaparecesse na estrada. E eu, sorridente, correspondia.

Estar à disposição da escola para realizar atividades, ainda que ela esteja situada há mais de 127 km de Porto Alegre, foi uma escolha baseada em Brandão

(2017, p.54), propondo a pesquisa participante uma ação contribuinte com o meio social.

Deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e re-construir a teoria a partir de uma seqüência de práticas refletidas criticamente. A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico (BRANDÃO, 2017, p.54).

Para me inteirar da história dessa escola, entrevistei Rodrigo Venzon, responsável pela Coordenação Escolar da Educação Indígena na Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul². Através dessa entrevista, Rodrigo me contou também muito do que sabe sobre a cosmologia Guarani³. Além disso, durante o segundo semestre de 2019, estive cursando a disciplina Encontro de Saberes, na qual tive a felicidade de encontrar com a Mestra Talcira, liderança da *Tekoá Pará Roke*, município de Rio Grande/RS e também o professor Agostinho, da aldeia Guarani *Tekoá Nhundy*, Viamão/RS. Essas duas pessoas-força são parte deste trabalho, pois trago aqui algumas falas deles que me ajudam a desenhar um pouco sobre o universo Guarani.

Dessa forma, enfatizo que a metodologia utilizada imprimiu a noção de que a convivência com os sujeitos de pesquisa, entrelaçada à observação participante, foi uma de suas partes fundamentais. Na prática da escola, abordamos temáticas sobre alimentação e saúde.⁴ Planejamos uma primeira horta na escola - o que era a demanda. A horta foi abrindo espaço para que eu entendesse melhor o meu papel de investigadora participante: o de não trancar os processos com aquilo que eu acho que deveria ser e permitir mudanças de planos, sem sentir ou achar que estaria incorrendo em erros. Assim, não controlando e sendo a principal condutora dos processos.

Na metade do ano de 2019, eu vim a entender que para os Guarani existe uma época que é mais propícia para o plantio. É o início da primavera, momento em que a “natureza renasce”, segundo o professor Agostinho contou em uma visita a aldeia *Tekoá Nhundy* no dia 16 de setembro de 2019. Por isso, observar essas maneiras de se

² Tarei um aprofundamento no capítulo A Escola como Ninho.

³ Detalhes no capítulo A Experiência Horta e Alimentação.

⁴ Esta experiência será desenvolvida e analisada mais adiante (capítulo 5)

conceber a natureza e seus ciclos também foram parte da metodologia: observar e participar com o grupo e nos diálogos estabelecidos a partir disso.

Pautada pelos sentimentos que me vinham, também, escolhi sustentar uma escrita mais pessoal, em que eu também sou sujeito que se questiona a todo tempo e que pensa sobre sua própria história e atuação junto a este povo. A pesquisadora também tem seu próprio contexto, fala de algum lugar; é o que propõe Brandão (2017). O tecer desse contexto segue nesta pesquisa, relatada e permeada de registros das experiências, de falas, de reflexões, de entrevistas concedidas e dos registros no meu Diário de Campo.

Na descrição do processo metodológico, também ressalto a escolha de chamar os Mbya Guarani na escrita dessa pesquisa apenas de Mbya. Eu tinha decidido perguntar para a Dona Júlia como ela gostaria que eu os chamasse, e também tinha pesquisado em bibliografias como deveria chamar os Mbya Guarani daquela região. Entretanto, no dia 29 de outubro de 2019, estive na escola e recebi vários desenhos das crianças. Quando uma das crianças desenhou uma pessoa indígena, eu perguntei a ele quem era no desenho, e ela, prontamente, me respondeu e escreveu no papel: é um Mbya. Irei chamar os Mbya Guarani apenas de Mbya - do jeito que as crianças, indiretamente, me ensinaram a chamá-las.

Quando já estava mais inteirada das referências bibliográficas e estava me preparando para escrever, tive um sonho importante, no qual estava grávida. Ao explicar sobre a gravidez, nesse mundo onírico, me referi como estando grávida do livro “A Dança e a Escola Guarani”, escrito por Bergamaschi e Teixeira (2015). Pronto, era hora de parir uma escrita ancorada no sonho. Por isso, nos parágrafos seguintes, trago um pouco do que brotou nessa e dessa pesquisa entrelaçada de sonhos, de caminhos e de encontros. O conceito central, o qual eu trouxe já de alguma forma é o *pertencimento*.

3 O PERTENCIMENTO E O ADIANTAMENTO DO FIM DO MUNDO

A compreensão de pertencimento foi central no desenvolvimento da pesquisa. A percepção do ser humano do mundo ocidental é uma percepção afastada da natureza. Por quê? Na escola, por exemplo, a visão de natureza é sustentada por uma concepção ocidental, que dificilmente integra o ser humano ao meio. Os livros didáticos, por sua vez, também reproduzem a visão cartesiana da natureza:

Em um grande número de livros, a natureza e seus fenômenos são apresentados por partes, dificultando a compreensão da natureza como um todo. O ar, a água, o solo e os seres vivos são apresentados em capítulos distintos, não estabelecendo as inter-relações existentes entre seres vivos e entre esses e o meio. Os vegetais são separados em capítulos: um para a raiz, outro para o caule e outro para as folhas; os animais estudados em classes isoladas: mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes. Acabam isolando as partes, retirando-as do processo contínuo da natureza, muitas vezes reduzindo-as aos fenômenos biológicos, físicos e químicos. (MARTINS E AVELAR, 2002, p.9)

Assim, a escola também entende o ser humano de maneira a perceber-se separado dos ambientes em que vive. A natureza é tratada como algo externo, fora dos muros da escola e, quase sempre, longe da cidade. Diz-se que somos parte da natureza, mas raramente existe uma noção de que também somos *natureza*.

Para Ailton Krenak, intelectual indígena da etnia Krenak de Minas Gerais, não há espaço que não seja natureza, e isso diz muito sobre como Krenak imagina que poderíamos nos relacionar com o meio onde vivemos. “Eu não percebo alguma coisa onde não tem natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo o que eu consigo pensar é natureza” (KRENAK, 2019, p. 16). Assim é, não só para Krenak, mas em muitas das cosmovisões originárias, de povos que estavam na terra chamada Brasil muito antes da invasão europeia. Sabe-se que esses povos e suas cosmologias resistem hoje a inúmeros desafios vindos do mundo ocidental.

As cosmologias, nesse caso, trato como sendo as visões de mundo e compreensões que ordenam o caos, a partir da experiência no mundo. Bergamaschi (2015) traz reflexões acerca da cosmologia, traçando-a como uma rede que foge a linearidade. “Quando o ser humano se percebe nessa rede interconectada, desenha e descreve o mundo, a cosmologia não é algo dado, imóvel e imutável, mas um fazer contínuo, dinâmico e interativo” (BERGAMASCHI, 2015, p. 67). Assim, podemos

entender a cosmologia como a maneira de se enxergar o mundo, interagir e compreender a vida e os fenômenos em torno dela, na sua impermanência. Segundo, Bergamaschi (2015), para Boff (2004), a cosmologia inclui a peculiaridade de explicar o mundo tendo como eixo a ciência ecologia, pois é esta que teria o papel de mostrar o movimento que relaciona tudo o que percebemos, todas as formas de vida e interações com o universo. Como exemplo, a dança e as artes são a representação disso.

A partir da cosmologia compreendida através de inúmeras subjetividades, entendemos que o etnocídio, conjunto ao genocídio, consome as visões originárias de mundo há centenas de anos. Esse consumo das subjetividades, chamado por Krenak (2019) de “ausência de sentido”, passou a dar lugar a uma visão racional e dura, fundamentada em um sistema capitalista que acentua o sofrimento da sociedade ocidental.

Nosso tempo é especialista em criar ausências: no sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar (KRENAK, 2019, p. 26).

Nesse sentido, as cosmologias nos trazem para a percepção de que, no sistema capitalista, o que se preza são a racionalidade e o individualismo. No sistema vigente a “ciência” muitas vezes é a base de comprovações de quem está mais “certo”, envolve o dinheiro e a fama, além de patrocinar e ser patrocinada por empresas multimilionárias. As mesmas empresas provedoras de medicamentos alopáticos são também as gerenciadoras dos agrotóxicos e da transgenia, e desencadeiam inúmeras questões problemáticas na agricultura, por exemplo, em nome do capital. Essa, de fato, não é uma visão de mundo voltada para aquilo que dá sentido artesanal a vida: ela retroalimenta a ganância, a miséria e na maioria das vezes (ainda que busque a “cura”), a doença.

O sistema capitalista também ocupa milhares de hectares de terras para o plantio de monoculturas. É o mesmo sistema exterminador de espécies vegetais e animais, ilimitado na exploração mineral e de outros recursos. O “bicho” humano não questiona o sistema em que está inserido é o mesmo dizima as populações indígenas e quilombolas em nome de um capital ilusório. Dessa maneira, Krenak (2019) também relaciona o

sistema vigente sobre a devastação do meio com a tentativa de se suprimir e exterminar a vida que existe para além dos interesses do sistema vigente.

Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades: as nossas subjetividades. Então vamos vivê-la com a liberdade que somos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades nossas visões, nossas poéticas sobre a existência (KRENAK, 2019, p. 33).

Krenak (2019) aborda a problemática de nossa ideia de separação do meio. Nós, enquanto nos denominamos humanidade, estamos atacando a natureza e extraíndo da terra o que ela tem. Ainda que, para Mourão (2005), a nossa identidade como seres humanos seja parte da nossa necessidade de definição de quem somos, quando refletimos profundamente sobre como isso se dá na racionalidade ocidental e as crises que se sucedem no sistema inserido, precisamos nos questionar.

Todas as culturas humanas têm produzido explicações a respeito de nossa condição de filhos do universo, quer seja na linguagem mítica, ou na linguagem científica da sociedade atual. E isto acontece porque precisamos destas respostas para construir a plenitude de nossa identidade humana e do nosso morar no mundo (MOURÃO, 2005, p. 249).

Entretanto, ainda que haja justificativa para essa maneira de perceber o meio, a visão ocidental não pode “engolir” cosmovisões originárias, gerando uma profunda devastação do saber ancestral. Krenak traz em suas reflexões que existem outras maneiras de se perceber o universo para além dessa que vivenciamos no mundo capitalista, fruto de uma sociedade colonial. A ideia que temos de natureza e como a compreendemos merece que seja desconstruída, repensada, recriada.

A ideia de nós, humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua em todo o mundo (KRENAK, 2019, p.23).

O sistema, infelizmente, opera de modo a homogeneizar as maneiras de se viver, e o pior, massacra aquilo que é diferente. O autor critica a falta de diversidade que impõe o sistema vigente. Assim, essa “humanidade” passa a ter uma percepção da

natureza que também é homogênea, em que o diferente é excluído e que as sutilezas nas cosmologias de cada povo são soterradas de maneira cruel. Desta forma, para solucionar problemas ambientais criados a partir desse sistema, existem também ideias que não questionam a raiz da separação humanidade e natureza. Valendo-se do sistema capitalista, a indústria aliada a propaganda, cria meios de aliviar a nossa culpa quanto a isso. Krenak questiona essas novidades que, apesar de serem nomeadas “sustentáveis”, não cooperam para investigar formas de cuidado ambiental que fujam às ideias do sistema vigente:

[...] me fez refletir sobre o mito da sustentabilidade, inventado pelas corporações para justificar o assalto que fazem à nossa ideia de natureza. Fomos durante muito tempo embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto o lobo não vem - fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa, e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2019, p. 15).

Enquanto essa ideia de humanidade separada do meio não enxergar possibilidades de conceber-se parte do meio que destrói e intoxica, as alternativas “sustentáveis” não nos levarão a questionar a interação de toda a Terra. Ela é, inevitavelmente, um organismo vivo, dentro de seus mistérios e de cada concepção diferente de realidade tida entre pessoas humanas.

Também para Mourão (2005 p. 248), a lacuna no sentido de pertencimento à natureza, é o que potencializa a crise ambiental, assim exemplificando: “o pescador perde o conhecimento rico e profundo do mar e a sua perícia; o caçador perde a arte estratégica e sutil de ler os indícios e vestígios, o agricultor perde a ligação com o planeta, o cosmos, o ecossistema.” Dessa forma, segundo a autora, são forjadas maneiras de viver, como nas aglomerações urbanas, e são artificializadas maneiras de se entender a realidade, tornando tudo técnico-científico.

Esta crença cultural na eficácia milagrosa de um conhecimento puramente instrumental é produzida e reproduz o desenraizamento dos humanos de seu solo biológico e planetário, oculta a complexidade da vida e desliga o humano de seus vínculos intrínsecos com a ordem cósmica (MOURÃO, 2005 p. 249).

Para Mourão, essa visão de não pertencimento do ser humano é o principal obstáculo para se superar a incapacidade política de reverter os riscos ambientais e

sociais. Assim, não conseguimos ultrapassar uma visão desintegrada que objetifica e descuida de todas as outras interações. A visão de seres humanos integrados com a natureza também é compartilhada pelos Guarani, ocupantes, entre outros, dos territórios do Rio Grande do Sul, povo que convivi antes e durante a pesquisa.

Para entender a percepção de natureza dos Guarani, Bergamaschi (2015) descreve o xamanismo. Os Mbya, ainda que não se digam xamânicos, tem uma compreensão com esse viés se faz presente em sua cosmologia.

No xamanismo não há dissociação entre natureza e cultura e as coisas, estando os seres, os animais, as pessoas e as plantas no mesmo nível de natureza e com ela compartilham a condição de humanidade por terem uma origem humana comum (BERGAMASCHI, 2015, p. 72).

Da percepção xamânica também compartilha Krenak quando se refere aos rios e outros elementos da natureza de forma a também estarem num patamar de humanidade.

Essa humanidade que não reconhece que aquele rio que está em coma é também o nosso avô, que a montanha explorada em algum lugar da África ou da América do Sul e transformada em mercadoria em algum outro lugar é também o avô, a avó, a mãe, o irmão de alguma constelação de seres que querem continuar compartilhando a vida nesta casa comum que chamamos de Terra (KRENAK, 2019, p. 48).

Nota-se que não só para o povo Krenak ou os Mbya Guarani, mas para inúmeros povos que viviam e aos que sobreviveram/sobrevivem nessas terras, a relação com o todo é muito maior do que a concebida na racionalidade ocidental. Não é de se estranhar que as imposições católicas vindas com a invasão tenham classificado os indígenas como um povo “sem fé”. “Imbuídos da religião católica e da vontade de impô-la a outros povos, os europeus foram incapazes de ver a profundidade das crenças indígenas” (BERGAMASCHI, 2015, p. 70).

Infelizmente, faltavam ferramentas para que os colonizadores percebessem a sensibilidade cosmológica do povo Guarani. Segundo Bergamaschi (2015), “hoje são os Guarani reconhecidos pela sua grande religiosidade, que permite o seu *Nhande Rekó*, o modo de vida Guarani”. “O xamanismo considera real outra dimensão de mundo, reconhecida pelo pré-sentimento, pela intuição e pela fé” (Bergamaschi, 2015, p.71).

Tudo para os Guarani também é considerado sagrado. Ainda que as matas tenham o bem e o mal, tudo vem de uma fonte sagrada e todos os seres, que são também espirituais, são importantes.

Ao longo da investigação, o conceito de *pertencimento* esteve entrelaçado e sendo refletido nas experiências vividas, com a confiança que tive para estar junto dos Mbya. Trazendo esta convivência para o centro das reflexões, permeada de relatos e manifestações acerca do pertencimento à natureza, seja no espaço escolar ou na aldeia.

A visão Mbya traz consigo um poder e força que não consigo descrever, pois as palavras faltam e não são capazes de traduzir este universo. Trago, desse modo, maneiras que sinto contribuam para uma visão mais holística do nosso mundo, tendo em vista o sofrimento que vemos nele, sejam por parte dos humanos ou de outros animais, de plantas, do oceano, do céu e da terra. Mais uma vez me apoio em Krenak:

O que aprendi ao longo dessas décadas é que todos precisam despertar, porque, se durante um tempo éramos nós, os povos indígenas, que estavam ameaçados de uma ruptura ou da extinção dos sentidos de nossas vidas, hoje estamos todos diante da eminência de a Terra não suportar a nossa demanda (KRENAK, 2019, p. 45).

Dessa forma, esta pesquisa e seu tema fazem um estudo da cosmologia Mbya, mas também uma provocação para que nos desloquemos do lugar de humanidade em que nos situamos e possamos compreender a vida como algo mais conectado. Na escola Guarani, as crianças vêm dessa educação: uma cosmologia xamânica aprendida na aldeia. A escola, porém, é uma instituição historicamente vinculada a colonização. Como lidam os Guarani com essas questões? Quais são as maneiras de se demonstrarem pertencentes à natureza na escola, e o quanto são parte dela?

4 A ESCOLA COMO NINHO

Para buscar as respostas dessas questões, comecei querendo entender essa escola em que eu estava. Tudo foi tomando forma e as experiências foram

concretizando, tanto a visão xamânica, como a ideia de uma escola a qual os Guarani possam se sentir pertencentes.

Em uma das minhas primeiras visitas à escola, iniciei uma conversa com Patrícia, aluna. Muito empolgada, me mostrou um ninho de passarinhos na árvore na frente da escola. Logo todas as crianças correram para ver, me perguntaram se os ovos que caíram no chão e as crianças haviam colocado de volta iam sobreviver. Respondi “não sei, eu acho que não”. Disse a eles “o ovo pode ter se machucado na hora da queda, mas podemos tentar”. Depois seguimos em torno da árvore observando por um tempo, em silêncio, até as crianças saírem correndo para brincar.

Através da fala da Patrícia, penso nessa escola que faz parte de um “ninho”, um lugar que busca ser de um preparo gerador de autonomia para as crianças Mbya. Essa é uma conquista obtida de diferentes formas: em uma visita a aldeia *Tekoá Nhundy* no dia 16 de setembro de 2019, professor Agostinho disse “a nossa educação é brincar. Isso é a nossa vivência, a vivência das crianças”. Nos próximos parágrafos, busco contextualizar a escola para os Guarani, o encontro com a escola referente a pesquisa e também a história dessa escola.

4.1 A escola para os Mbya

Para entender o papel da escola na cultura Mbya, é necessário buscarmos um pouco da história da inserção da escola para os Tupi-Guarani. Sobre o território e o modo de vida dos Tupi-Guarani, Jesus (2015) traz:

Sua distribuição espacial localizava-se ao longo de um território de florestas que iam da Amazônia à Bacia do Prata, e diferentemente dos outros Tupi que os missionários e viajantes iriam encontrar pelo litoral e pela área continental de florestas da América do Sul, os Guarani possuíam um território bem delimitado. No entanto, esses aspectos não indicam que os Guarani não tiveram que passar por transformações profundas em sua organização e modo de vida (JESUS, 2015, p. 44).

Desta forma, os Tupi-Guarani foram afetados pelas formas de invasão e imposição europeias como a doutrina católica, vinda com os missionários. A escola

surge, no meio disso, como forma de doutrinar os povos indígenas. “As missões foram provavelmente o grande projeto educacional direcionado às populações indígenas, não apenas Guarani, no período colonial” (JESUS, 2015, p. 44). Mesmo sendo a escola uma instituição imposta nas terras indígenas, houve a transição para a escola que temos hoje.

Assim, é com a Constituição de 1988, que a diferença cultural passa a ser mencionada como legítima e é reconhecido que populações indígenas possuem processos próprios de ensino e aprendizagem. Da mesma forma, no capítulo VIII, artigo 231 a Constituição reconhece às populações indígenas o direito de viverem sua organização social, costume, línguas crenças e tradições bem como os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. (JESUS, 2015, p.55).

Com o surgimento da escola diferenciada, torna-se de suma importância o direito aos povos indígenas de garantirem a sua própria escola, dentro do seu próprio modo de ser e de fazer. É um processo recente esse de tornar a escola parte do seu universo e encontrar aquilo que se quer dela. Bergamaschi (2015) se faz atenta a esse movimento, descreve o “ir se fazendo” a escola, ao acompanhar o processo da implementação de escolas nas aldeias Guarani. Conforme a autora, o significado da escola para os Guarani ecoa desde as experiências da Província de las Misiones, da Argentina ou Paraguai (de onde vêm a maioria dos Mbya), de escolas que já existiam em aldeias e da experiência de, sobretudo homens, que frequentaram escolas fora da aldeia.

Desse jeito, a escola diferenciada confere o direito aos povos indígenas de escolherem a escola que querem, como e para quê. Na visita a aldeia *Tekoá Nhundy*, no dia 16 de setembro de 2019, perguntei ao senhor Agostinho, professor Mbya Guarani, se ele considerava a escola parte da cultura Guarani. Ele me respondeu que “se a escola tá na aldeia, a escola é da comunidade”. Depois, ao discorrer um pouco mais sobre a escola, ele contou também que “a escola na sala de aula não é vivência...”. Portanto, a escola diferenciada é para os Guarani também uma (des)escola, onde podem adequar as suas dinâmicas sobre o ensinar.

A escola EEEFI Kurity é uma escola que, apesar de estar localizada fora da aldeia, funciona nos tempos de uma escola indígena: tem seus ritmos acertados pela

aldeia e pelo clima, por exemplo. Quando chove, as crianças não vão para a escola porque a estrada fica embarrada. A oportunidade de a escola indígena permitir uma proximidade dos ritmos da aldeia e da natureza é o que a torna, possivelmente, *parte* da cultura Guarani.

Em uma das minhas idas a comunidade, no dia 1º de abril de 2019, ao ouvir a Dona Júlia falar da escola, ela contou que “quer que as crianças vão para a escola para poder aprender o português, para poder falar com o *juruá*”. Dessa fala e de outras, entendi que a ponte que se faz com as pessoas não-indígenas, para essa comunidade que busca aprender o português, é para reivindicação de seus direitos e também para entender acordos e trocas. Ou seja, autonomia das suas decisões quando em contato com os brancos.

Ao pensar o meu papel na escola, refleti muito acerca da minha contribuição e percebi que não deveria ser algo vertical. Conforme coloca Brandão (2017), na pesquisa participante, é possível considerar um saber holístico, em que haja espaço para diversos saberes. Para se criar saberes junto dessa escola, cumprindo meu papel de pesquisadora participante, penso que Walsh (2009) e suas contribuições também são parte importante quanto à maneira como essas relações poderiam ser construídas. Para Walsh (2009) a interculturalidade, hoje, pode ser vista de duas maneiras: tanto uma que serve ao sistema de dominação vigente, como outra que é concebida como projeto político de descolonização, transformação e criação.

A partir disso, Walsh oferece três pontos de vista sobre a interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A perspectiva relacional diz respeito ao intercâmbio entre culturas, que possui um caráter histórico que pode se dar em condições igualitárias ou desiguais. Sob essa perspectiva, a interculturalidade sempre existiu na América Latina e pode ser vista na mestiçagem a que estamos todas inseridas, exemplifica Walsh. Contudo, essa perspectiva se limita ao contato e a relação entre indivíduos ou grupo sem considerar as estruturas sociais impostas nessas relações, que posicionam a diferença em superioridade e inferioridade. A autora coloca a necessidade de se

problematizar e ampliar essa perspectiva, buscando contextos que dão sentido a palavra e ao conceito de interculturalidade.

Para descrever a segunda perspectiva, a funcional, Walsh cita Fidel Tubino (2005), que reconhece ser uma visão enraizada no reconhecimento da diversidade da diferença cultural, porém usa uma lógica de inclusão que busca promover diálogo e tolerância, mas termina sendo “funcional” ao sistema estabelecido. A terceira perspectiva é a “crítica”. Walsh pontua que partimos do problema estrutural-colonial-racial. A partir dessa perspectiva, se reconhece que “la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes” (WALSH, p. 4). Nesta perspectiva, a autora expressa que:

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. (WALSH, 2009, p.4),

Desse modo, a medida com que ouvia as demandas da comunidade escolar e explicava meu projeto de pesquisa e como tudo isso se costurou, de alguma forma, também queria estar atenta para que tudo fosse construído junto. Ou seja, contemplar as necessidades da comunidade e, também, sabendo de um contexto histórico da EEEFI Kurity e da cultura indígena, reconhecendo o meu lugar enquanto pesquisadora *juruá* buscando a interculturalidade crítica.

Ao me inteirar mais da realidade da comunidade e dessa escola, não só as visitas foram se fazendo frequentes, mas ouvir outras pessoas que soubessem sobre o contexto histórico local foi fundamental. Por isso, conheci Rodrigo Venzon, responsável pela Coordenação Escolar da Educação Indígena na Secretaria de Educação, uma pessoa com uma longa trajetória junto às comunidades indígenas. A seguir, trago a entrevista com Venzon realizada em 24 de abril de 2019. Sua percepção e vivência

junto aos Mbya foi fundamental para entender mais a realidade social e política desta escola.

4.2 Um pouco de história sobre a escola

Através da entrevista com o Rodrigo, pude entender grande parte do contexto da comunidade. Rodrigo me contou como é que a comunidade da Dona Júlia chegou ao lugar onde está hoje:

Desde 1970 o grupo familiar da dona Júlia estava morando em um lugar chamado Gruta, que é ali na região próxima de Barra do Ouro. Eles moravam em uma terra do Estado, e o pai dela era o Karaí (o Sr. Antônio Gimenes). Quando houve o falecimento do Karaí, pela questão da tradição Mbya, o costume quando falecia um Karaí era toda a aldeia se dissolver, porque o espírito dele se torna uma onça. (...) Assim, a comunidade se mudou para o Campo Molhado e ficou muito tempo lá, até sair a compensação da duplicação da BR 101. (...) Eles adquiriram uma área na Estrada do Mar, pela compensação da BR 101 onde a dona Júlia também foi morar. (...) Como o grupo familiar da Dona Júlia já estava habituado lá em Maquiné, eles retornaram para Maquiné. Eles foram para uma propriedade particular ali na Linha Solidão, que não é o mesmo local da Baçara onde eles estão hoje. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Através da história, pude entender um pouco como se formou a comunidade da Dona Júlia. Ela, que era filh⁵a do Karaí, separou-se de parte da aldeia no processo de dissolução após a morte do pai.

Em um livro comercializado pelos Mbya e intitulado “José Verá - Mbya Guarani”, divulgado pela Assecan⁵, encontrei uma descrição do significado de Karaí, feito pelo José Verá, pajé da aldeia Mbya Guarani Campo Molhado: “Karaí, pessoa de coração aberto, trabalha com cura e ervas. Os filhos do Karaí, quando crianças, precisam caminhar descalços para crescerem fortes e tomarem contato com a terra” (ASSECAN,

⁵ Assecan - Associação Ecológica Canela-Planalto das Araucárias

2007). A partir dessa fala de José, entendo que o Karaí é parte da aldeia que tem profunda conexão com o meio, a natureza.

Atualmente, a comunidade *Som dos Pássaros* é a mais envolvida com a escola Kurity. A comunidade contextualizada por Rodrigo, que reside atualmente na Linha Solidão, no município de Maquiné. Quanto à escola, foi difícil entender o contexto em que ela foi criada, mas através das entrevistas e das conversas com a professora Cacia, tudo foi ficando mais compreensível.

A Escola Kurity, para mim, era em um primeiro momento apenas Escola Boaventura Machado. Ao longo das escutas, entendi que na verdade a escola que atendia as crianças indígenas anteriormente foi a Escola Boaventura Machado, uma escola rural localizada na Linha Solidão, onde eram atendidas crianças indígenas e não indígenas no mesmo espaço. Contudo, as crianças Guarani necessitavam de atendimento diferenciado quanto a Língua Portuguesa e a professora Cacia foi quem se destacou nisso, se esforçando para que as crianças aprendessem. A partir disso, Rodrigo contou sobre as decisões que se seguiram a observação dessas necessidades:

[...] Aí estava essa situação de que as crianças não conseguiram se alfabetizar, porque tinha só a professora para trabalhar em Português, mas a Cacia era uma professora que estava se dedicando a eles. Então foi resolvido em termos pedagógicos que a escola ia funcionar como uma turma da Escola Kurity e então também haveria professor indígena.
(Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Nesse momento, a escola Kurity era uma escola indígena que funcionava na aldeia no Campo Molhado (onde também há outra aldeia). Porém, segundo Rodrigo, ela também não funcionou sempre perfeitamente, por questões de distância ou quando um professor guarani ficou doente e não podia mais se deslocar. Houve momentos em que ambos os lugares foram atendidos simultaneamente, a Escola Kurity no Campo Molhado e a sua extensão, que agora é essa sala na escola Boaventura Machado.

Como meio rural está se despovoando de famílias com crianças, então existe o processo de cessação da Escola Boaventura Machado. Nesse meio tempo, a Dona Júlia já havia pedido várias vezes para constituir a escola dentro da própria comunidade indígena. Até em algumas vezes que conversei com ela, ela relatou a questão de que, principalmente no ano passado, choveu muito e teve semanas em que eles não puderam se deslocar. (...) Então tem a questão territorial, em princípio, o atendimento da educação escolar indígena ela tem que ser de acordo com a organização territorial da comunidade. No caso, provisoriamente se utilizou o espaço de uma escola não indígena, mas correto é que se atenda na própria comunidade. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Pude entender que a Escola Boaventura Machado é a escola que está em processo de fechar, e a escola Kurity (em que sua sede fica localizada no Campo Molhado) ocupa atualmente o prédio da escola que está em processo de cessação. Na escola convivem as crianças guarani (cerca de dez crianças de idades variadas), o professor guarani, Tiago, e a Cacia, professora de Língua Portuguesa que também é responsável financeira pela escola. Há também uma senhora chamada Adriana que diariamente é responsável por cozinhar

A estrutura atual da escola conta com duas salas de aula, dois banheiros, uma sala de direção, uma cozinha, uma sala com mesas de refeitório e computadores. Nessa última sala há também uma biblioteca com vários livros relacionados à questão indígena e também não indígenas. Na frente da escola, que é um prédio de madeira sem cercas ao redor, existem algumas árvores nativas, como araçá. Ao lado da escola, também, encontramos pitangueiras plantadas. Atrás do prédio, há uma grande área para as crianças brincarem, onde bate muito sol. Logo mais atrás, há uma casinha construída com garrafas plásticas, que a professora Cacia me disse ter sido construída em projetos anteriores na escola. Ao lado da casinha, há espaço para a construção de uma horta. É uma área cercada para não passarem pela horta animais que ali circulam, como galinhas, cachorros e gatos que são moradores da vizinhança.

5 EXPERIÊNCIA DA HORTA E ALIMENTAÇÃO: vivências de pertencimento

Quando estive na EEEFI Kurity pela primeira vez, procurei deixar claro o meu papel enquanto pesquisadora. A partir disso, trouxe a proposta de estar presente fazendo disso uma troca. Registrei o seguinte em meu Diário de Campo:

A professora Cacia trouxe a vontade de criar projetos conjuntos para a valorização do alimento saudável. Nisso, se atravessam questões além, como a valorização da própria cultura e da comunidade. Da relação com os mais velhos e com o meio ambiente. Não bastasse isso, o questionar-se sobre a saúde da alimentação também diz respeito ao pertencimento ao meio ambiente, aos cuidados consigo e com o todo. (Diário de Campo, 19 de março de 2019).

Por isso, logo que ouvi a professora Cacia, estive atenta para as demandas escolares e ideias que poderíamos pensar, dialogar e construir juntos; estava também tecendo uma linha que conectava com o tema que eu gostaria de pesquisar: o pertencimento. Estar com o olhar atento também é parte da ferramenta de pesquisa que foi mencionada como forma de metodologia, a observação participante começava a fazer parte de meu estar junto a comunidade. Através dela estava atenta com um olhar que questionava e interagia, ou seja, não era passivo em relação a realidade que observava. Nesse caso, brincar, conversar, fazer perguntas, refeições conjuntas e estar convivendo foram parte fundamental do processo de trabalho como um todo, além do vínculo que se criou para além dessa pesquisa.

Os povos originários, nesse caso os Mbya, cultivam muito de sua ancestralidade. Para além de traços genéticos, estão a história e fatores que perpassam o corpo: o fazer e a interação de forma pertencente ficam visíveis também no espaço da escola. Ao pensar em realizar oficinas sugeridas pela professora da escola, tive de questionar conceitos pré-moldados sobre oficinas ou sobre as Ciências. Ferreira traz a seguinte reflexão:

A ciência dos ameríndios é praticada de maneira diferente da dos modelos ocidentais, se constitui como uma atividade exercida cotidianamente pelos indivíduos. São ações aplicadas e direcionadas a fenômenos naturais, levando em consideração os conhecimentos tradicionais (saberes míticos, os religiosos e os cosmológicos. (FERREIRA, 2017, p.36).

Na EEFM Kurity, o estudo se dá de uma maneira em que os horários, ainda que orientados pelos ponteiros, seguem outro tempo em que se faz o que está a fluir. A construção do aprendizado se dá na prática para além da sala de aula, mas correndo pelos entornos da escola, brincando e reinventando o mundo sustentado pelas cosmovisões Mbya e peculiares do universo de cada criança. Foram vários os momentos onde o sol e a temperatura eram os guias dos dias. Das vezes em que estive na escola, lidar com a ausência de sol, por exemplo, era motivo para que as crianças estivessem mais introspectivas, o que também faço conexão com a questão do *pertencimento*. Os dias de forte chuva, então, impediam as crianças de irem para a escola. Em meu Diário de Campo, escrevi algumas reflexões que me acompanharam pelos caminhos de Maquiné a Porto Alegre sobre esses tempos:

No momento em que chegamos, as crianças estavam escrevendo e desenvolvendo atividades com o professor Mbya, o Tiago. Era um dia frio e as poucas crianças que estavam na escola estavam de casaco grosso. Não era só o tempo que estava fechado, nesse dia as três crianças presentes também aparentavam uma profunda introspecção. (...) (Diário de Campo, 30 de abril de 2019)

Esse caminhar com a escola, portanto, foi se dando passo a passo, observando o que é que surgia de acordo com os movimentos da Terra, dos ventos, das nuvens, dos vegetais, da lua. Ao observar e participar, à medida que pensávamos sobre as “oficinas”, o papel das Ciências em uma escola indígena também foi sendo questionado por mim. Qual o meu papel ali? A intenção não era “levar a luz”, metáfora representativa do levar o conhecimento, numa perspectiva colonizadora, mas criar uma ideia de Ciências em que eu poderia estar ali com o conhecimento aprendido na universidade e, ao mesmo tempo, considerar e aprender a partir dos saberes e cosmovisão indígena, tão importante a aquela comunidade. Ferreira traz a questão das Ciências Naturais na escola indígena:

As Ciências Naturais, mediante suas contribuições para a sociedade contemporânea, apresentam propostas que norteiam as ações a serem executadas no processo sociocultural e educacional, por meio do método científico em consonância com conhecimentos tradicionais (FERREIRA, 2017, p. 37).

Portanto, através das ciências que conhecia e a integração com saberes que busquei compreender um pouco a respeito da cosmovisão Guarani, fomos criando oportunidades de tecer os nossos saberes para estarmos juntas: a comunidade escolar e eu. Perceber as Ciências para além da academia e de metodologias é fundamental com nos diz Krenak (2019):

Há centenas de narrativas de povos que estão vivos, contam histórias, cantam, viajam e conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Nós não somos as únicas pessoas interessadas no mundo, somos parte do todo (KRENAK, 2019, p. 30).

Através dessas questões, para Krenak, a humanidade acaba restringindo e também delimitando aquilo que é útil para a construção do mundo. Nessa imersão para desenvolver a presente pesquisa, desconstruir a centralização do meu saber foi essencial. Penso que devem existir tantas cosmovisões quanto temos de estrelas no céu... infinitas. Por que insistimos em uma que exclui saberes originários ou não considera os saberes que surgem de nossa intuição? A partir dessas questões e daquilo que vinha como solicitação da comunidade escolar, fui me fazendo presente e aberta para o que viesse, permitindo que o próprio tempo guarani nos guiasse.

5.1 Horta e o sentido do cultivo

A ideia de construir uma horta na escola surgiu já na minha primeira visita, como uma demanda da escola. Havia um espaço disponível atrás do prédio, e a professora Cacia me mostrou, enquanto pensamos se aquele era mesmo um bom lugar para plantar. Um dia na aldeia Canto dos Pássaros, questionei a Dona Júlia sobre o que ela pensava sobre organizarmos uma horta. Ela me disse que tinha interesse que as crianças aprendessem os nomes dos vegetais dos *jurua*. Ao iniciar o processo da horta, foi imprescindível me questionar o papel desse cultivo na história dos Guarani. Assim, para entender um pouco da história da horticultura para os Mbya, perguntei para

Rodrigo Venzon na entrevista que realizei com ele sobre o que ele sabia sobre essa relação dos Guarani com os cultivos.

O pessoal que trabalha mais com etnoarqueologia, eles falam mais de horticultura. Então assim, na questão dos povos Tupi, entre eles os Guarani, eles têm uma tradição de cultivo. Aí eles tem uma variedade grande de plantas que são da própria tradição deles, que são plantas que eles trouxeram da Amazônia, tipo milho, feijão, amendoim, tabaco... batata doce, aipim... aí tem o vaum (que é uma das sementes que faz o colar), capιά (que é outra semente). (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Conforme Rodrigo, os povos Guarani são guardiões de uma grande variedade de sementes. Algumas das quais pude observar em alguns momentos, como feijões que registrei lá na aldeia, e também os milhos Guarani, o *avati*, que é um alimento sagrado para os Mbya.

O milho e outros alimentos são fundamentais nas questões ritualísticas dos Mbya. Logo percebi que o horticultivo é fortemente atrelado às questões de pertencimento. Onde quer que estejam os Guarani buscam condições básicas para o fortalecimento do pertencimento ao meio e a sua cultura. O pertencimento, nesse caso, não diz respeito somente à humanidade que também é rio, árvore, céu, mas também ao cuidado com aquilo que é sagrado para a cultura Mbya. Na entrevista com Venzon, ele me contou de um fato que me fez refletir sobre isso:

Às vezes mesmo na margem de rodovia eles seguem cultivando. E também, por exemplo, o que a Dona Júlia disse a respeito da aldeia que ela saiu ali do local onde tinha um colono que surgiram muitos ratos, e os ratos comeram as sementes de milho dela. Então isso queria dizer que não era um bom lugar para permanecer. Então isso tudo está relacionado com esse vínculo com o sagrado. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Existem questões a respeito do pertencimento ao meio que são atreladas a espiritualidade, ao cuidado com o sagrado, como disse Rodrigo, que estão nesse saber do horticultivo. Uma vez que vários cultivos são importantes para a Opy é de suma importância que sejam cuidados e mantidos.

Então tem moranga... um conjunto de plantas que eles tem variedades tradicionais que eles mantêm e que são sagradas. Tem a questão do cultivo dessas plantas, tem frutíferas que estão na própria criação do mundo. Tem o aporaitã, que é Myrtaceae. Tem o próprio pindó, que é o coqueiro que está vinculado com a sustentação do céu. Tem os cinco coqueiros que estão nos pontos cardeais e no centro do mundo na mitologia. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Através as plantas contam-se muitas histórias dos Mbya. Fui descobrindo que o horticulivo está para além de questões da minha compreensão, mas que certamente estão atreladas ao pertencer: tanto a terra, quanto a cultura, o que inclui a criação do mundo e de si. Encontrados alguns significados dos horticulivos para os Mbya, demos início ao cultivo de algumas mudas na escola. Em abril, no início do ano, plantamos algumas hortaliças atrás do prédio da escola, no espaço sugerido pela professora Cacia.

Na ânsia de tornar realidade a construção da horta, damos início sem que eu estivesse consciente sobre algumas questões do pertencimento que atravessam essa horta: o calendário lunar, a época do ano, a quantidade de luz solar que se espalharia pela terra. De qualquer forma, foi em um dia que se abriu só por volta das onze horas da manhã, no momento em que as crianças também foram se abrindo e se tornando receptivas à ideia de plantarmos mudas dos vegetais *jurua*, como disse Dona Júlia.

Fiquei pensando se aquele era mesmo um bom dia para plantar as mudas que eu tinha levado... aos poucos e céu foi se abrindo, um azul calmo foi tomando conta do dia que era cinza e eu também fui acreditando que era, sim, um bom dia para as mudas estarem na terra. (Diário de Campo, 30 de abril de 2019)

Fomos para a área em que professor Tiago, uma amiga e eu tínhamos arrancado o mato, capinado e iniciado a afogar a terra que viria a receber mudas de sementes: alface, rúcula, manjerona, salsa... tudo foi sendo acolhido pela terra através das mãozinhas das crianças. Nessa hora, brincamos, fizemos registros fotográficos e depois escrevi um pouco sobre o momento em meu Diário de Campo:

Enquanto plantamos, eu ia falando para as crianças o nome daqueles vegetais em português. Quando plantamos alface, perguntei para a Patrícia como eu podia chamar em Guarani. Ela me respondeu “não sei!”, e logo o Tiago me disse “essa não tem em guarani”. (Diário de Campo, 30 de abril de 2019)

Depois de um tempo, por causa das chuvas, do frio e da distância, passei um pouco mais de um mês sem ir até Maquiné. Entretanto, sabia que estavam lá as sementes, assim como estava o meu coração alegre pelas experiências com as crianças e com a terra.

De qualquer forma, ir até lá e preparar o solo me remeteu a metáforas muito grandes sobre este trabalho de conclusão: parece que agora estamos preparando o solo para um trabalho feito de forma artesanal, plantando sementes de cuidado, de afeto, de vínculos com a comunidade e principalmente de grande admiração e respeito aos Mbya. (Diário de Campo, 30 de abril de 2019)

Fui conversando com a professora Cacia pelo Whatsapp para saber sobre a horta. Dia desses a professora respondeu dizendo que as formigas tinham comido a horta. Fiquei um pouco triste inicialmente, mas depois fui entendendo a graça daquela experiência. Fui assumindo que o cuidado com a terra implicava em estar atenta também ao pertencimento. Eu, que não tenho muita experiência com horticoltivo, estava desconectada dos ciclos e do momento adequado para plantar. Ou as formigas só tinham muita fome de levar para casa os nossos vegetais?

Talcira, na aula de Encontro de Saberes do dia 2 de setembro de 2019 contou sobre o ano novo Mbya, sobre essa época que se dá no início de primavera, que é quando os Mbya dedicam a maior parte do tempo para o plantio. Foi ouvindo a Mestra que fui entendendo que na natureza e na cultura Mbya o pertencimento é muito mais presente do que posso dimensionar dentro do meu olhar ocidentalizado e de quem também vive há vários anos na cidade. Reconheci a importância de estar mais aberta e atenta para esse pertencer Mbya. Em março de 2019 eu já tinha percebido que desenvolver essa pesquisa em seis meses era muito pouco, e decidi estender o tempo para que eu não precisasse me prender tanto ao tempo do relógio, e assim, estar em um ritmo que me possibilitasse mais entrega e percepção desse pertencimento e essas

vivências de tanto aprendizado. A partir disso, fui dando tempo para que também as questões do horticultivo e do pertencimento fossem amadurecendo.

Para os Guarani o plantar e o que ele traz estão ligados ao pertencimento, porque são parte de estar em um lugar e acompanhar seus ritmos, que se dão através do corpo que habita um espaço. Na entrevista com Rodrigo, descobri que o nome da escola Kurity também está atrelado às plantas.

A erva mate é da mata de araucária, então aí tu tens a relação com o território mais alto. Que é uma relação que o prioritário é o local de cultivo, que é a várzea. E aí tem uma relação com o território mais alto nesse sentido de buscar erva mate... O próprio nome da escola Kurity quer dizer “o pinhal”, que está relacionado com as áreas mais altas, a presença da araucária. Isso são questões que são importantes em termos de complementaridade dos ambientes. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Dessa forma, plantarmos na escola Kurity estava recheado de significados que eu nem podia imaginar. Ainda que fossem os vegetais dos *jurua*, ainda que fosse buscando os tempos certos, os dias de sol, a extroversão das crianças: tudo isso fez parte de pertencer a um espaço, a uma cultura e a um universo.

Nos tempos dados e os desafios de deslocamento e de estar presente fisicamente na escola, acabamos não tendo tempo para remanejar a horta durante a realização da pesquisa. Os matos voltaram a crescer, e com eles também a vontade de realizarmos outras atividades juntas. Entretanto, as possibilidades dentro daquilo que brotavam ali não couberam na minha rotina nem na da escola. No mato crescido na área da horta, penso que ainda podemos realizar uma oficina de Plantas Alimentícias Não Convencionais, por exemplo.

Também, dentro do que podemos pensar para a horta, está a ideia de formar naturais de combater as formigas ou de ao menos convivermos com elas sem que elas consumam tudo o que plantarmos. Quando para Dona Júlia que as formigas tinham comido a horta. Ela riu, disse que “a formiguinha não sabe pegar um pouquinho, ela

vem e pega tudo!”. Assim, ainda está em aberto o que podemos aprender nesse processo de dividir a comida com as formigas, que também são parte do todo.

Enquanto a horta crescia, as formigas a comiam e outros verdes iam tomando conta do espaço, realizei com as crianças uma roda de conversa sobre alimentação. A alimentação está diretamente ligada com a horta, pois os vegetais também poderiam vir nos servir de alimento. Dessa forma, trago um relato permeado de reflexões e buscas feitas para compreender a profundidade da alimentação na cultura Mbya, relacionando-a a ideia de pertencimento.

5.2 Alimentação: a compreensão de saúde

Junto da horta, surgiu a possibilidade de fazermos rodas de conversa sobre alimentação. A iniciativa veio, principalmente, da professora não-indígena. A sua percepção de que as crianças vinham consumindo em excesso alimentos industrializados a preocupava. Por serem práticas e de preço acessível, estavam sendo frequentemente uma opção na hora do lanche escolar.

A alimentação não é somente vinculada a construção da horta, mas a compreensão de saúde dos Mbya. Essa, para os Guarani, é parte do cuidado com o corpo, envolve todo o seu modo de viver e sua cosmovisão, juntamente com sua espiritualidade relacionada a *Opy*. Segundo Bergamaschi (2015, p. 75), “a *Opy* é lugar da cerimônia e do ritual, mas também lugar do cuidado com as pessoas, individualmente, bem como a harmonia social”. Bergamaschi também traz a fala de Marcelo, professor Guarani, que diz que “a *Opy* não é só reza, é saúde. Quando tem um problema na família ou no casal é na *Opy* que resolve, é o *Karaí* que ajuda a resolver”.

Por isso, no entendimento Guarani, saúde perpassa questões muito além da alimentação. O cuidado, nesse caso, diz respeito a manutenção da harmonia das relações na comunidade. Na escola, me questionei o quanto representava cuidar das crianças e como a ideia de conversar sobre alimentação com as crianças poderia envolver várias questões complexas.

Para me integrar mais à visão que os Guarani têm das crianças e do cuidado com elas, ouvi Rodrigo Venzon contar do que já ouviu dessas relações. Rodrigo contou que para os Guarani a conduta dos adultos está diretamente relacionada às crianças, inclusive “em termos de cosmos, mesmo assim, de chover na medida certa, o equilíbrio cósmico está vinculado com o cuidado com as crianças... Seria a educação, aí do respeito aos ambientes e principalmente ao bem-viver das crianças.” (entrevista, 29.04.2019).

Assim, as relações de cuidado com as crianças fazem parte da visão xamânica do mundo, em que estamos integradas em um universo ao qual pertencemos. Diferente da educação ocidental, em que as crianças são, em sua maioria, criadas de modo a não refletir a intervenção que têm no meio. Para os Guarani, o cuidado com as crianças se dá de forma holística. Rodrigo ainda contou que:

Geralmente os Mbya entendem que as atividades que os adultos fazem deve ser em benefício das crianças. Eles são abençoados a partir do que eles façam em termo do cuidado com as crianças. Aí se ele descuidam das crianças eles são castigados. O espírito da criança abandona o corpo e vai embora... (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Dessa forma, a concepção interligada com elementos da natureza e também com o espírito, o pertencer ao mundo, à natureza e à cultura estão impressos em todo o cuidado com as crianças. No modo de cuidado com os pequenos, ainda está a alimentação. Para que a conversa na escola sobre alimentos fizesse sentido, busquei também entender o que representava para as crianças os alimentos aos quais eu estava “hostilizando”. O açúcar, por exemplo, que eu viria a comentar na nossa conversa, era de suma importância. Rodrigo me trouxe o quanto o açúcar é visto de uma forma diferente na cultura Guarani do que é na cultura ocidental. Enquanto vemos o açúcar como um alimento prejudicial, embora o seu uso seja abusivo, para os Mbya ele tem um papel diferente. O doce, por exemplo, é visto como algo benéfico. Segundo

Rodrigo, o mel com água e as frutas eram tradicionalmente a base da alimentação das crianças.

Para poder falar sobre o açúcar de modo a não torná-lo um vilão, também foi necessário revisar as questões sobre o pertencimento. Seria o açúcar já “parte” daquela cultura? Portanto, para realizar o diálogo com as crianças sobre esses alimentos, me questionei, junto ao Rodrigo, como isso poderia ser abordado:

Eles vão ver o açúcar como uma coisa boa. A questão é, esse alimento já existia desde o princípio ou não existia. Qual a diferença de tirar o açúcar do taquaré, vamos dizer, da cana doce, ou do mel e o açúcar refinado. Teria que mostrar a soda para eles, porque ele é lavado com soda para ficar branco. E tu pode levar por exemplo o melado. Como é que o açúcar mascavo ou melado vira o açúcar branco? Porque ele é lavado com soda, principalmente por isso. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Dessa maneira, contrapor relações com o que já é “parte” da cultura Mbya e aquilo que vêm de uma sociedade de industrialização exagerada foi algo que orientou a conversa que foi realizada na escola. O modo de preparo, a quantidade de nutrientes que um alimento reduz depois de alguns métodos de industrialização foi algo que também questionamos:

O arroz quando eles socavam no pilão era uma coisa... O arroz integral que tinha as vitaminas, o arroz polido ele só tem amido. E a consequência? A diabetes depois, né, isso tem que ver, a questão dos alimentos integrais ou por que substituir a farinha de milho pela farinha de trigo, que é uma coisa errada? A farinha de trigo tem muito menos nutrientes e é uma coisa que eles gostam muito, porque eles fazem vários pratos com a farinha de milho.

Se bem que hoje tem a farinha de milho transgênicos... Mas ainda é milho uma farinha de milho transgênica do que uma farinha de trigo que também é transgênica, né. Então essas coisas é bem importante trabalhar. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Portanto, foi importante questionar a forma como os alimentos industriais invadem as aldeias sem que as comunidades tradicionais estejam informadas de sua origem e qualidade nutricional. Essas questões estão vinculadas a reflexão sobre a desterritorialização das comunidades e fragilidade imposta ao integrar esses alimentos às suas dietas.

Um exemplo da importância da relação dos alimentos tradicionais é o espaço que há na aldeia para plantá-los. Venzon contou de uma aldeia onde uma integrante da comunidade fez uma analogia a questão da demarcação de terras indígenas com os alimentos industrializados:

Ela levou uma lata de cerveja e outra um pacote de salgadinho. Outra ela trouxe avati ete, a batata doce, e aí ela disse: essa aqui é a diferença entre ter a demarcação e não ter a demarcação. E hoje lá onde ela trabalha, que além de professora ela está se especializando nas variedades de batata doce. Hoje ela tem oito variedades que ela está cultivando. Foi a maneira que ela convenceu a demarcação. Isso é a importância desses alimentos como constitutivos desse modo de vida. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Por isso, a variedade dos alimentos, a riqueza nutricional e o modo de viver também estão interligados e tecem relação ao pertencer a um ambiente, a uma cultura e a natureza. Defender sua autonomia alimentar é importante, pois cuida da saúde e do espaço onde vivem os Guarani. Além disso, os alimentos estão relacionados ao ciclo de vida, que também diz respeito à saúde e ao pertencer do modo de ser Guarani. Rodrigo contou-me sobre a relação da alimentação e os momentos da vida, algo que vim a ouvir da Patrícia um dia na escola:

Fomos preparar o alimento e a Patrícia nos contou que daqui a alguns dias ela não poderá comer carne por um tempo, porque sua parente vai ter um bebê. Entendi que na cultura Guarani você tem rituais a cumprir quando nasce uma criança. (Diário de Campo, 17 de julho de 2019)

Entendi que o ser pessoa Guarani é um ser que não só pertence à cultura, mas também é um ser coletivo interligado a diversas relações de dentro da aldeia. A alimentação, nesse caso, não está isenta de ser algo que demonstra o quanto as relações se fazem ligadas. Segundo Rodrigo:

Então tem toda uma relação da saúde com os ciclos de vida, com a saúde e cada momento da vida da pessoa tem determinadas coisas que pode e que não pode. Até os animais tem a questão da caça, o que pode comer e o que não pode comer em determinado momento. (Venzon, entrevista em 29 de abril de 2019)

Em uma aula da disciplina de Encontro de Saberes, no dia 2 de setembro de 2019, a Mestra Talcira nos contou que para os Mbya existe a época certa para a caça, “tem que caçar só no inverno, em setembro eles se namoram.” De certa forma, o pertencer a um espaço diz respeito a observá-lo e acompanhá-lo em seus ritmos. Como no caso do plantio, a caça também obedece a um tempo e circunstância importantes para a manutenção de espécies, como não caçar em época de reprodução de diversos animais.

Para poder estabelecer um diálogo sobre alimentação, tudo isso foi levantado. Com todos esses pontos sobre a saúde, o cuidado com as crianças, a industrialização dos alimentos, os ciclos de vida etc. estive unindo alguns pontos para levar as crianças informações que fizessem sentido no nosso cuidar da vida. No dia da nossa conversa, vários dos pequenos estavam presentes. Foram fazendo um círculo ao meu redor sem que eu pedisse isso, à medida que fui organizando os alimentos dos quais eu iria falar sobre. O diálogo ocorreu mediante pouca ou nenhuma metodologia “dura”. Reafirmo aqui o desafio de me arriscar a usar o “deixar fluir” no entendimento com as crianças e sobre o que surgiria ali. Diferentemente da escola não indígena, onde costumo jamais chegar sem um roteiro especificado da aula. Nesse caso, o “deixar fluir” foi também a escolha de uma metodologia, e não um descuido com o que seria abordado.

Seguimos em um diálogo sobre todos os alimentos que estavam ali postos à mesa: farinha branca, farinha integral, farinha de milho, mel, bolachas recheadas,

refrigerante, suco de frutas. Foi abordado um alimento de cada vez, questionando os pequenos, o professor Tiago, a Cláudia (mãe de duas crianças da escola) sobre o que eles pensavam, se aquilo fazia bem à saúde. Tiago respondeu sobre todos os alimentos, e em cada item, uma oportunidade de diálogo se abria. O professor achava que a farinha branca, por exemplo, era saudável, então conversamos sobre a quantidade que podemos comer e também sobre o que se transforma a farinha depois que a ingerimos: em açúcar.

Ao contrário da escola não indígena, não aplicamos provas ou trabalhos para saber se as crianças aprenderam. Uma vez que o professor Tiago tenha demonstrado interesse para poder ensinar aquilo às crianças, sabemos que muito foi aprendido. O cuidado que vêm dos adultos, nesse caso, é mais importante do que apenas provar que as crianças extraíram dali algum conhecimento. Visto que as crianças têm diferentes idades, também fica difícil obter alguma resposta concreta.

Depois do nosso diálogo sobre os alimentos, fizemos uma refeição conjunta, eu, o professor, a professora e as crianças. O alimento, não por acaso, era polenta:

Decidimos fazer polenta e conversamos sobre a polenta ser, na realidade, um alimento de origem indígena e não de origem europeia, como geralmente é considerado. Assim, a atividade foi finalizando quando fomos comer a polenta que foi preparada pela merendeira. (Diário de Campo, 18 de julho de 2019)

Nesse dia, foi extremamente valioso retomar a origem do alimento que estávamos comendo. Inúmeros pratos que são ditos da cultura italiana, por exemplo, ou até mesmo o chimarrão que é dito “gaúcho”, é indígena. Retomar, pois, e valorizar o que os povos indígenas têm há muitos anos como parte de sua vida, fez parte também do diálogo na escola.

Através das experiências na escola, acontecidas através da escuta, do diálogo e da troca, pudemos permitir que tudo fosse acontecendo através da observação e do fluir dos momentos. Cada planta e cada alimento vinham contidos de história, de cultura, de pertencer a natureza. A alimentação, por sua vez, também entra como

ferramenta política para a demarcação de terras e reivindicação de direitos fundamentais dos povos indígenas.

Assim como todas as plantas, em que muitas também são alimentos, esse tempo de trocas foi também nutritivo para mim enquanto pessoa e enquanto educadora. Atender aquilo ao que me solicitaram como sendo interessante foi como me entregar para um processo de aprendizado mútuo, em que eu, penso, pude me fazer ali alguém que também vem a somar com as necessidades coletivas.

Após pesquisar sobre os temas da horta e alimentação juntamente com a realização das atividades na escola, percebi que para entender a compreensão de pertencimento foi necessário ir tecendo essas linhas durante todo o tempo transcorrido. Ao chegar perto do que estava vindo a ser o fim da pesquisa, também tive um sonho importante: eu estava junto de uma professora importante da bibliografia e eu e ela contávamos uma música, nos complementando. Em alguma das noites seguintes, também sonhei que estava plantando junto aos Mbya. O sonho me trazia conforto e uma perspectiva de paz, onde naquele universo a natureza estava sendo tão cuidada quanto a maneira de ser Mbya dentro de sua cosmovisão.

A seguir, viso trazer as conclusões que se seguiram da experiência de pesquisa. Trazendo reflexões acerca do tema central vinculadas às últimas visitas que fiz a escola. Buscando, também, mostrar um leque de possibilidades de valorização da natureza que os povos originários têm a ensinar. Tal qual o direito que têm de viver e de manter o *Nhande rekó*, modo de viver, no caso dos Guarani.

CONCLUSÕES

A compreensão de pertencimento a natureza e de que maneira esta compreensão permeia a relação escola e a aldeia, tudo isso está repleto de subjetividades. Foi preciso desvendar os momentos vividos na pesquisa e desdobrá-los, de forma a torná-los algo que pudesse ser descrito. Perceber que os povos originários se denominam a própria natureza mostra o quanto a sociedade ocidental tem a aprender e se inspirar nisso para despertar a sua integralidade ao cosmos.

Resolvi trazer a minha última ida a EEEFI Kurity como principal analogia sobre a compreensão de pertencimento. Foi um dia memorável em que as atividades e ações das crianças foram maximizadas pelo olhar de pesquisadora.

.Dessa forma, no último dia em que estive na escola, 29 de outubro de 2019, recebi inúmeros desenhos das crianças. Quando dei bom dia, *javy ju*, as crianças estavam sorridentes e extrovertidas: era dia de sol. Sem que eu pedisse, após sentar junto a eles, fui ganhando muitas figuras de presente. Registrei em meu Diário:

Pensei em pedir para desenharem algo da natureza, o que foi dispensável: todos os desenhos que me deram eram referentes a natureza, a cultura, a aldeia. Não há dúvida do quanto se sentem apropriados dessas imagens e quanto elas são parte das suas vivências. (Diário de Campo, 29 de outubro de 2019)

Recebi inúmeros desenhos: a *Opy*, o *petengua*⁶, o animais do mato e várias onças, *tivi*. Ao querer presenteá-los com um também, perguntei o que é que queriam que eu desenhasse. Um deles me respondeu: a *Opy*. Depois de eu ter desenhado, uma criança complementou a imagem que eu a tinha entregado: colocou árvores, montanhas, sol, rio. Tudo isso também é, de alguma forma, a *Opy*. A casa de rezo, pois, está integrada a aldeia, e interpretei a aldeia como parte da natureza.

Nesse dia, enquanto algumas crianças ficaram na sala de aula, outras brincavam na frente da escola. Um dos meninos começou a desenhar no chão com giz, e foi elaborando o desenho cada vez mais. Ele começou desenhando o fundo do mar, que

⁶ tabaco sagrado.

tinha algas, anêmonas, corais. Depois, desenhou uma baleia que saltava sobre a água. Fiquei impressionada ao ver que ele ia trazendo muitos elementos da natureza, incluindo no céu o sol, as nuvens e as aves.

Ao ver Nicolas desenhando, lembrei de Bergamaschi (2015, p. 67) e retomo aqui a cosmovisão xamânica do mundo. Se a cosmovisão é o fio que organiza o mundo a partir do caos, Nicolas representou muito bem para mim a sua ideia de mundo ao demonstrar como ele integralizou tudo isso ao desenhar cada detalhe do oceano e do céu. Ainda expôs relações ecológicas, como quando desenhou uma raia sendo comida por um tubarão. Em meu Diário de Campo, no dia 29 de outubro de 2019, anotei “quando perguntei a ele quem era ele ali naquela imagem, ele respondeu: ‘o peixe’” e demonstrou, desenhando barbatanas do animal.” Eu, que imaginei que ele fosse desenhar um ser humano, me surpreendi.

Eu havia também perguntado de onde é que ele conhecia, sendo tão pequeno, todos aqueles elementos do mar. Nicolas me respondeu prontamente: da televisão. Ele, ainda que sendo um Mbya que vive afastado do mar, e talvez nem mesmo o conheça pessoalmente, tece, ao demonstrar o mar e o céu como aprendeu, o quanto ele também é parte de tudo isso. Nesse momento, fui entendendo que todas as respostas que eu buscava na pesquisa vieram de formas tão sutis e profundas quanto é a comunicação com os Mbya que conheci ao longo da vida.

Essa pesquisa, realizada sob o viés etnográfico, também questionou a maneira cartesiana das Ciências na escola. A busca por um saber integralizado ou holístico na educação básica fortalece uma consciência de pertencimento ao meio.

Na escola indígena, ainda que as políticas não deem conta de compreender a cosmovisão xamânica, as crianças e o modo de ser Mbya prevalecem. A cosmologia que foi resgatada nessa pesquisa, demonstra a experiência mítica, que é histórica e real, trazendo elementos da natureza em todos os sentidos: a experiência de adaptar a escola ao seu modo de viver, a história do horticultivo, dos alimentos, da saúde e de pertencer a isso tudo.

Os significados dados a cada momento são ligados a “mítica” contada nessa pesquisa. Contudo, segundo Ladeira (2002), são a vivência cotidiana dos Mbya:

Para os Mbya, especialmente os que estão em processo de migração ao litoral ou que ainda não definiram um lugar para um assentamento mais duradouro, “viver os mitos” como “experiência religiosa” não se distingue da vida cotidiana, pois o cotidiano está impregnado de relações míticas com o universo. Para colocar em prática o objetivo final, alcançar *yvy maraëy*, que significa em termos reais a sobrevivência do povo Mbya, é preciso viver um cotidiano determinado pelo mito (LADEIRA, 2002, p. 72).

Enquanto pesquisadora e pessoa-espírito que conviveu com os Mbya, tenho imenso carinho por tudo o que foi nutrido e pode crescer durante este tempo. Poderia terminar o registo dessa pesquisa descrevendo o quanto os Mbya movimentam imensas dimensões em mim, e como os admiro e acho que devem ser inspiração para todo o mundo. Entretanto, escrevendo isso, relembro um registro do Diário:

Fiquei elogiando os desenhos das crianças e depois lembrei que no dia 19 de setembro, quando encontrei pessoalmente com Ailton Krenak no Teatro São Pedro em Porto Alegre, após a apresentação da peça O Silêncio do Mundo, lembro de ele ter falado que elogiar demais adocece a pessoa. Aos poucos eu percebi que todos os pequenos queriam receber elogios. Krenak disse que o que mais importa é o tempo de qualidade junto. (Diário de Campo, 29 de outubro de 2019)

Os elogios, a admiração não são mais importantes do que o estar junto. Dessa forma, o respeito ao modo de viver: demarcando terra e fortalecendo espaços de escuta e de luta indígenas, assim como legislação específica e manutenção desses direitos são fundamentais. Para além da academia tentar se aproximar das compreensões indígenas e sua beleza e profundidade, deve-se estar lutando.

Estar ao lado (ou atrás dos indígenas), não protagonizando suas lutas, mas oferecendo apoio é um trabalho constante. Tal qual atentar para as inspirações que trazem ao ser quem são apesar de todas as adversidades.

A inspiração, aqui, é algo que vem da valorização da ideia de pertencimento atentando para o quanto a sociedade ocidental deve mudar se não quiser afundar-se mais e mais no abismo da crise ambiental.

Apesar de finalizarem o processo de escrita, as conclusões dessa pesquisa não dizem respeito a algo que está concluído, fechado ou sem continuidade. Algo que se encerra para que as vivências na escola e na aldeia se transformem em outra experiência, que não a de pesquisa. Por parte da comunidade, também senti que a conclusão não é um adeus. Anotei a fala da professora Cacia:

A vivência que eu já tinha antes mesmo de estar na escola ou na aldeia fez com que eu mante-se um vínculo que também não cabe chamar de algo concluído. Quando eu disse “que pena que não vai dar tempo de realizar mais atividades”, a Cacia me disse “mas não é porque tu vais terminar o TCC que vais parar de vir aqui, né?” (Diário de Campo, 29 de outubro de 2019)

Portanto, estar junto e lutando, bem como despertando uma consciência de pertencimento a natureza na sociedade ocidental é um caminho, aparentemente, abrigado de sementes, de flores, de correntezas e do canto das aves. A potente ideia de pertencer, de dar voz aos rios, às montanhas e aos animais e perceber essas vidas tão importantes quando a vida humana é o que penso que, mergulhada nas ideias de Krenak (2019), adiará o fim do mundo.

*Beija-Flor me mandou embora
Trabalhar e abrir os olhos*

*Estrela d'Água me molha
Tudo que ama e chora
Some na curva do rio
Tudo é dentro e fora*

Benke
Milton Nascimento

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues ; BORGES, Maristela Correa. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Capítulo 3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL CRÍTICA Construyendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem** , Vol. 13 N.º 2. Lisboa, p. 7, 28 nov. 2019. Disponível em: http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf. (Acesso em: 28 de novembro de 2019)

DE JESUS, Suzana Cavalheiro. **No Campo da Educação Escolar Indígena: Reflexões a partir da Infância Mbya Guarani**. 1. ed. Curitiba: Appris, p. 125, 2015.

FÁTIMA, Emília de Martins; AVELAR, Gislene Margaret Guimarães,. **As concepções de Natureza nos Livros Didáticos de Ciências**. Pesquisa em Educação em Ciências, Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 14, 1 dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1295/129517975002.pdf>. (Acesso em: 28 de novembro de 2019)

FERREIRA, Edmilza Santos. **Escola Indígena: uma proposta para o ensino de Ciências Naturais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

GRAÚDO, Débora; GUIMARÃES, Mauro. **Pertencimento e Educação Ambiental: reflexões iniciais**. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2017, Universidade Federal de Juiz de Fora. [...]. Juiz de Fora - MG: [s. n.], 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0035.pdf. (Acesso em: 7 de março de 2019)

IBGE: Portal do IBGE. [S. l.], 2011. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/maquine/historico>. (Acesso em: 17 de setembro de 2019)

KOPENAWA, Albert, Bruce, Davi. **A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami** / Davi Kopenawa e Bruce Albert ; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo

Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

Disponível em:

https://documentacao.socioambiental.org/documentos/A_QUEDA_DO_CEU.pdf

(Acesso em: 28 de novembro 2019)

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2019.

LADEIRA, Maria Inês. **O caminhar sob a luz**: Território mbya à beira do oceano. 1992. Dissertação de Mestrado em Antropologia – Pontifícia Universidade Católica - PUC. Versão Online. São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista – CTI, 2014.

Disponível em:

https://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/ocaminharsobalu_versaofinal_0.pdf
f (Acesso em: 28 de novembro de 2019)

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de ; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. 2a ed; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

MOURÃO, Laís Sá. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Pertencimento. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

SILVA, José de Souza. Capítulo 14 LA PEDAGOGÍA DE LA FELICIDAD EN UNA EDUCACIÓN PARA LA VIDA. El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. *In*: WALSH, Catherine. **Pedagogias decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 2013.

VERÁ, José. **Mbya Guarani. Desenhos e textos**. Organização: ESTIVALET, Cilon e SILVA, Maria Cristina. Canela: ASSECAN, 2007.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação

Porto Alegre, abril de 2019.

Eu, _____ autorizo a utilização de dados obtidos através da observação e convivência na EEIEF Kurity, bem como a divulgação desses, na pesquisa intitulada **A percepção e o pertencimento ao meio ambiente na Escola Mbya Guarani** sob a orientação da Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes. Essa pesquisa será irá gerar um Trabalho de Conclusão de Curso, requisito para a formação da graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas na UFRGS.

O foco central desta pesquisa será refletir a percepção de meio ambiente na escola Mbya Guarani EEIEF Kurity a partir da observação e da participação da pesquisadora nas aulas. A metodologia empregada será a pesquisa participante, em que o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão sugere que seja realizada agindo junto dos sujeitos da pesquisa conforme as demandas da comunidade. Nesse caso, a realização de atividade conjuntas.

Assinatura do(a) participante

Profa. Dra. Magali Mendes de Menezes (orientadora).

Apêndice B - Retratos fotográficos



Semeando e plantando no espaço atrás da EEEFI Kurity. Foto: Sarah Moreno. Abril/2019.



Plantio de mudas atrás da EEEF Kurity. As crianças, eu e o professor Mbya Tiago. Foto: Cacia Quiles. Abril/2019



Feijões crioulos nas mãos de um pequeno Mbya, aldeia *Som dos Pássaros*. Foto: Marcell A. dos Santos Franceschi. Março/2019.



Escrita das crianças: *pirá* (peixe) em Guarani. Foto: Marcell A. dos Santos Franceschi. Julho/2019



Desenhos do Nicolas. Foto: Marceli A. dos Santos Franceschi. Outubro/2019



e me sinto como o
dia, que foi aliado e
se no meio da revo-
lucão. O caminho a máquina
me fez sentir como a lon-
gitude da raiz, a vida
profunda e única, a
um povo que desperta
em mim e me muda
mais do que o silêncio,
mas o verdadeiro.
A boa noite que
plantamos juntos,
foi um lindo sonho.

Me chamou muito at-
enção hoje quando as
crianças ~~estavam~~
estão fazendo o jogo
de placa e madeira
da rua - burocrati-
zação da escola,
foi surpreendente.
Amanhã a caixa e o
Tiago vai ensinar as
crianças da Fepaq
para fazerem a
sua primeira refeição
alimentação típica e
saudável. Estou empol-
gada!
Dia 18.07.2019
Hoje estou na escola para
realizarmos a oficina
de alimentação.

Comprei
apresenta-
ção
nom
opção
Antes
para
pelo
mãe
Guil
co
Reic
e con
plen
alim
ita
ta e
Assis
atir
feito

Registros do Diário de Campo. Fotos: Marcell A. dos