

ELISANGELA CASTEDO MARIA DO NASCIMENTO

**SABERES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
APRENDENDO COM OS TERENA DA ALDEIA LAGOINHA
NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MATO GROSSO DO SUL**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS, 2021

ELISANGELA CASTEDO MARIA DO NASCIMENTO

**SABERES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL:
APRENDENDO COM OS TERENA DA ALDEIA LAGOINHA
NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MATO GROSSO DO SUL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS, 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Católica Dom Bosco
Bibliotecária Mourãmise de Moura Viana - CRB-1 3360

N244s Nascimento, Elisângela Castedo Maria do
Saberes indígenas e educação ambiental: aprendendo
com os Terena da Aldeia Lagoinha no município de Aquidauana
- Mato Grosso do Sul/ Elisângela Castedo Maria do
Nascimento sob orientação do prof. Dr. Heitor Queiroz
de Medeiros. -- Campo Grande, MS : 2021.
223 p.: il.;

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2021
Bibliografia: p. 210-223

1. Educação ambiental - Aspectos étnicos e culturais
- Aldeia Lagoinha, Aquidauana - MS. 2. Terena (Índios
de Mato Grosso do Sul) - Educação ambiental. 3. Educação
indígena I.Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 371.8298081

“SABERES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: APRENDENDO COM OS TERENA DA ALDEIA LAGOINHA NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA - MATO GROSSO DO SUL”.

ELISÂNGELA CASTEDO MARIA DO NASCIMENTO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca

Prof. Dr. Martha Tristão (PPGE/UFES) Examinadora Externa

Prof. Dr. Michèle Tomoko Sato (PPGE/UFMT) Examinadora Externa

Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento (PPGE/ UCDB) Examinadora Interna

Campo Grande/MS, 25 de fevereiro de 2021

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Daniel e Cauã e esposo Glauco pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de ausência, quando Cauã precisava de toda atenção.

Obrigada por entenderem as vezes que precisei me dividir e desdobrar para trilhar novos caminhos.

Sem vocês essa conquista não valeria a pena.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus pela vida, saúde física e mental e pela sabedoria para lidar com as pedras que estavam no caminho, permitindo a finalização dessa etapa da minha vida de forma tranquila e segura.

À minha sogra/mãe Ailza, que cuidou de tudo enquanto eu estive dedicada aos estudos. Aos meus pais e irmãs, que sempre torceram pelo meu sucesso. Ao meu esposo Glauco, que se dedicou ao nosso filho, mais que especial toda atenção na minha ausência.

Ao meu orientador Professor Doutor Heitor Queiroz de Medeiros, ao qual; nesses quatro anos pude enxergar suas várias identidades, o pai amoroso, o esposo dedicado, o professor, o poeta, eu diria que Heitor é como o vento, forte e intenso em dias de tempestade e leve e suave em dias ensolarados, aprendi com, aprendi junto, foram muitas emoções...

À Banca Examinadora de Qualificação de Tese, que muito contribuiu para melhorar a qualidade do trabalho final apresentado: Professora Doutora Michèle Tomoko Sato, Professora Doutora Martha Tristão (PPGE/UFES), Professora Doutora Adir Casaro Nascimento, Professor Doutor José Licínio Backes.

À nossa queridíssima Lú, secretária do PPGE/UCDB. Sempre sorridente e disposta a nos atender com muita competência. Ela transforma nosso inferno em paraíso acadêmico. Sempre serei sua “praga” (risos).

Aos professores e professoras do programa de doutorado da UDCB com os quais tive o prazer de aprender e me “rasurar”: Adir Casaro, Cristina Paniago, Celeida Maria, Flavinês Rebolo, Ruth Pavan e Regina Cestari; e em especial aos professores Carlos Magno, pelo acolhimento, pelo carinho, pela sensibilidade, pelas palavras amiga, e professor José Licínio Backs, sábio, paciente e muito humorado, mas um humor sutil feito com a expressão séria, que poucos entendem e até confundem com braveza, admiro muito vocês.

À Letícia Luiza dos Prazeres que contribuiu demais com essa tese, transcrevendo as entrevistas e concretizando minhas ideias de figuras, uma grande parceira e amiga.

Às minhas colegas de Doutorado, pelas reuniões, amizade e contribuições, cada qual com sua experiência de vida e cultura, que muito me acrescentou.

Às minhas amigas e incentivadoras Adriana Oliveira, Fátima Cristina D. F. Cunha, Maria Helena da S. Andrade.

À minha querida e sempre professora, Ângela Maria Zanon, que me ensinou, orientou e caminhou comigo da iniciação científica até o mestrado, meu exemplo de professora, de profissional, de ética, minha diva, está comigo sempre que preciso.

À Caciano Lima que pediu minha cedência para a Fundação de Cultura em Campo Grande, o que facilitou meus estudos e me tirou das rotinas de viagens.

Ao meu chefe Alexandre Sogabe, sempre compreensivo, suave e incentivador, fotógrafo que tratou as imagens dessa tese.

Às minhas amigas Sônia Delfino, que meu deu morada na aldeia, Cristiane Marques, minha diretora amiga de longa data, a minha amiga e comadre Evelin Hekeré, todas companheiras, conselheiras e consultoras.

Ao meu amigo Délio Delfino, sempre prestativo em traduzir e acompanhar as minhas entrevistas.

Aos colegas professores Fernando Moreira e Analice que fizeram a revisão da escrita Terena.

A Alcery Marques, o primeiro a me acolher e permitir minha pesquisa de mestrado na aldeia Lagoinha, em 2009, se tornando um grande amigo.

A Airson Joaquim (in memoriam) artesão que muito contribuiu com a pesquisa, pessoa queridíssima, vítima do covid-19. Deixou boas lembranças de nossa curta convivência.

Ao Cacique Orlando Moreira que permitiu minha pesquisa de doutorado e grande aprendizado, e em seu nome agradeço toda a comunidade da aldeia Lagoinha que me recebeu com muito carinho.

Ao prefeito de Aquidauana Odilon Ferraz Alves Ribeiro que me deu condições de realizar meu doutoramento por meio de minha cedência à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco.

Ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio ao conceder uma bolsa/taxa de estudos.

E a todos àqueles que, direta ou indiretamente, ajudaram na construção deste trabalho, de coração, muito obrigada.

HOMENAGEM

Airson Gonçalves Joaquim – Artesão Terena
Vítima da Covid-19 em 2020



Seus ensinamentos aqui ficarão registrados.

NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria do. **Saberes indígenas e educação ambiental: aprendendo com os Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana - Mato Grosso do Sul**. 2020. 223 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

RESUMO

A presente tese de doutorado vincula-se à Linha de Pesquisa: Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O objetivo geral compreender a relação dos indígenas Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana – Mato Grosso do Sul, com a natureza e como seus saberes podem contribuir com a Educação Ambiental brasileira. Para alcançar o objetivo geral propusemos os seguintes objetivos específicos: a) Contextualizar a Educação Ambiental na atualidade e sua relação como os saberes tradicionais dos povos indígenas; b) entender quem são os Terena e como se dá sua relação com a Natureza a partir de sua cosmologia; c) compreender como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais pelos Terena e como esses podem contribuir para Educação Ambiental. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão da relação ambiental do Terena com a natureza. A pesquisa foi ancorada no método da História Oral que possui técnicas para registrar e interpretar histórias orais presentes na memória individual ou coletiva passadas através das gerações oralmente. Dessa forma, ouvimos, registramos e interpretamos as histórias contadas pelos anciões sobre a cosmologia Terena por meio de um diário de campo. Os dados produzidos nos mostraram que relação dos indígenas Terena com a natureza é cotidiana, está presente em todos os momentos de suas vidas. A palavra que utilizam para se referir a natureza, mundo natural ou mãe natureza é *mêum*. Faz parte da cultura aprender sobre a natureza, mas não é de forma enfática como em nossa cultura, pois eles sabem intrinsecamente o quanto o meio ambiente é importante para a sobrevivência de todos. Os ensinamentos são repassados de pais para filhos, no passado os pais se reuniam com os filhos ao amanhecer e ao entardecer para contar histórias e ensinamentos. Hoje, com a mudança do ritmo de vida, não tem um horário específico, geralmente aprendem na igreja, por meio dos cultos, nos grupos de estudo bíblico, durante as brincadeiras realizadas nos retiros e na escola por meio de projetos. Os anciões são levados à escola para contar as histórias e mitos, os remédios tradicionais e para que as crianças escutem a língua materna, visto que, a maioria das crianças não falam mais o Terena. A escola tem ensinado a língua Terena, mas entende que os pais precisam dar continuidade ao ensino em casa. Concluímos que, mesmo estando aldeados, em um pequeno território sem rios e florestas, os saberes tradicionais indígenas Terena da aldeia Lagoinha podem e tem muito a contribuir com a Educação Ambiental no país.

Palavras-chave: educação ambiental; saberes tradicionais; Terena.

NASCIMENTO, Elisangela Castedo Maria do. **Indigenous knowledge and environmental education: learning from Terena da Aldeia Lagoinha in the municipality of Aquidauana - Mato Grosso do Sul.** 2021. 223 p. Thesis (Doctorate in Education) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

ABSTRACT

The present doctoral thesis is linked to the Research Line: Cultural Diversity and Indigenous Education of the Postgraduate Program Master and Doctorate in Education at the Catholic University Dom Bosco (UCDB). The general objective is to understand the relationship of Terena indigenous people, from Lagoinha village in the municipality of Aquidauana - Mato Grosso do Sul, with nature and how their knowledge can contribute to Brazilian Environmental Education. In order to achieve the general objective, we proposed the following specific objectives: a) Contextualize Environmental Education today and its relationship with the traditional knowledge of indigenous peoples; b) Identify who the Terena are and how they relate to Nature from their cosmology; c) Investigate how the traditional knowledge is passed down through generations by the Terena and how they can contribute to Environmental Education. We chose to conduct a qualitative research in order to understand Terena's environmental relationship with nature. The research has been anchored in the Oral History method, which has techniques for recording and interpreting oral histories present in individual or collective memories passed down through the generations orally. In this way, we hear, record and interpret the stories told by the elders about Terena cosmology by means of a field diary. The data produced showed us that the relationship of the Terena indigenous people with nature is daily, present in all moments of their lives. The word they use to refer to nature, the natural world or mother nature is *mêum*. It is part of their culture to learn about nature, but it is not as emphatically as in our culture, as they know intrinsically how important the environment is for everyone's survival. The teachings are passed on from parents to children. In the past, parents used to meet with their children at dawn and dusk to tell them stories and teachings. Today, with the change in the pace of life, there is no specific schedule, they usually learn in church, through services, in Bible study groups, during games held in retreats and at school through projects. The elders are taken to school to tell the stories and myths, the traditional remedies and for the children to hear the mother tongue, since most children no longer speak Terena. The school has been teaching the Terena language, but understands that parents need to continue teaching it at home. We conclude that, even though they are located in a small territory without rivers and forests, the traditional Terena indigenous knowledge of the Lagoinha village can and has a lot to contribute to Environmental Education in the country.

Keywords: environmental education; traditional knowledge; Terena.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rio Paraguai, vista do porto de Corumbá: minha infância.....	14
Figura 2 - Entrevista com Antenor Augusto da Silva (artesão Terena)	22
Figura 3 - Construção tradicional Terena.....	51
Figura 4 - Dona Nilza, seu Cirino (anciões) e o neto Miguel com seu quito (periquito).....	63
Figura 5 - Localização aproximada da região ocupada pela nação Txané Guaná na América do Sul no século XVI	65
Figura 6 - Possível território ocupado pela Nação Txané Guaná no século XVI.....	66
Figura 7 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano, nos séculos XVII a XIX antes da guerra do Paraguai.....	75
Figura 8 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano no século XX	80
Figura 9 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano no século XXI	81
Figura 10 - Localização do Município de Aquidauana no MS	84
Figura 11 - Localização da Terra Indígena Taunay/Ipegue.....	85
Figura 12 - Aldeia Lagoinha - áreas de mata	94
Figura 13 - Koixomoneti - feiticeiro	122
Figura 14 - Árvore genealógica da família Moreira.....	129
Figura 15 - Dona Albina (anciã de 102 anos).....	131
Figura 16 - Calendário dos ciclos anuais dos povos indígenas no rio Tiquié (amazônia)	137
Figura 17 - Lagoa que dá o nome a aldeia.....	146
Figura 18 - Crianças brincando no quintal	151
Figura 19 - Casa sem porta.....	152
Figura 20 - Sipúterena - a dança das mulheres.....	156
Figura 21 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé.....	160
Figura 22 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé.....	160
Figura 23 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé em 2019.....	161
Figura 24 - Flor de maracujá em pintura corporal.....	162
Figura 25 - Flor de maracujá em pintura corporal.....	163
Figura 26 - Pintura corporal para dança Sipúterena	164
Figura 27 - Pintura corporal (tatuagem)	165
Figura 28 - Pintura no rosto de círculos concêntricos	166
Figura 29 - Pintura no rosto de círculos concêntricos	167
Figura 30 - Pintura no rosto com traços	168

Figura 31 - Roupa de Juta.....	170
Figura 32 - Roupa de algodão cru	171
Figura 33 - Roupa de sementes	172
Figura 34 - Desenho usado na roupa	173
Figura 35 - Círculos concêntricos.....	174
Figura 36 - Roupa de juta da pesquisadora	175
Figura 37 - Acessórios.....	176
Figura 38 - Configuração das posições na dança Sipúterena	178
Figura 39 - Anciãs ensinando as crianças.....	179
Figura 40 - Seu Leopoldo me ensinando fazer abanico	183

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Estado do conhecimento	31
2.2	Fundamentação teórica	36
3	CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS	51
3.1	REBEA para sociedades sustentáveis e responsabilidade global	56
4	OS TERENA EM MATO GROSSO DO SUL E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA A PARTIR DE SUA COSMOLOGIA	63
4.1	Observações do Terena a partir da natureza - marcadores do espaço e do tempo .	100
5	A CONTRIBUIÇÃO DOS TERENA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	131
5.1	Os mitos indígenas Terena em diálogos com a EA	132
5.2	A dança das mulheres e o artesanato Terena como referência para a Educação Ambiental	156
5.3	A Educação Escolar Indígena como referência para a EA	191
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	197
	REFERÊNCIAS	202

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - Rio Paraguai, vista do porto de Corumbá: minha infância



Fonte: Acervo particular da autora (2016).

Nasci na cidade de Corumbá em Mato Grosso do Sul, em meio a animais e rodeada de muitas da natureza exuberante do Pantanal sul-mato-grossense. Minha infância passei morando um pouco em Corumbá e depois em Ladário e o contato com a natureza sempre foi intenso. Nossa casa tinha quintal grande, onde minha mãe criava galinhas. No quintal tinha muitas árvores frutíferas como limoeiro, laranjeira, pé de cajá manga, pé de mamão, coqueiro, pé de acerola e pé de feijão andu. Eu gostava muito de brincar em cima das árvores e os pés que mais eu subia eram de laranja, cajá manga e mamão. Ali eu passava o tempo fantasiando a vida como toda criança faz.

Como animais de estimação, tivemos gatos, um cachorro que chamávamos pelo nome de Duque e morreu de velho, brincávamos com as galinhas e seus pintinhos e eu em especial tive um pato que cuidei desde pequeno. Eu ganhei esse pato aos sete anos de idade e como ele era minha responsabilidade eu aprendi muito sobre anatomia e fisiologia das aves com ele. Tudo eu olhava no pato tudo eu aprendia com o pato, aprendi que tinha quatro dedos e entre

eles haviam membranas que serviam para nadar, aprendi que suas penas não molhavam porque eram impermeáveis, aprendi que tinha um orifício para defecar da pior forma possível. Eu levantei meu pato e fui olhar quando ele defecou no meu rosto. Eu simplesmente amava aquele pato.

Quando meu pato estava grande e gordo o vizinho o roubou e comeu, e meu pai não quis tomar satisfação para evitar brigas e porque os vizinhos eram muito pobres. Por muito tempo eu senti falta do meu pato e isso foi um trauma na minha infância. Eu fiquei muitos anos sem querer outro animal de estimação e só voltei a ter outro com 14 anos de idade, um gato que se chamava Tigre. Acredito que essas vivências tenham despertado em mim um olhar especial para a proteção da vida por meio da Educação Ambiental.

Minha mãe e meu pai, nascidos em Corumbá, gostavam de pescar, então no fim de semana era certo irmos para beira do rio. Nós crescemos gostando de pescar e tomar banho de rio, era uma diversão, já que eu e minha irmã disputávamos quem pescava mais lambaris, que eram usados como isca por meu pai. No início éramos quatro, meu pai, minha mãe, minha irmã mais velha quatro anos, e eu. Quando fiz onze anos minha mãe engravidou da minha irmã caçula.

Meu pai tinha apenas o ensino médio e minha mãe estudou até o ensino fundamental. Minha mãe fazia bolos de casamento e também era costureira, ajudando meu pai a complementar a renda familiar, mas era um serviço que dizia não gostar de fazer. Papai trabalhou por quinze anos na empresa Cimento Itaú como chefe de segurança. Ele perdeu o emprego quando eu tinha sete anos e foi uma época muito difícil. Ficou um tempo desempregado e depois passou por vários outros empregos até meus doze anos, quando passou no concurso público para assistente administrativo na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na cidade de Aquidauana, onde mais tarde graduou no curso de Turismo. Meu pai foi para Aquidauana sozinho e nos deixou em Ladário para que pudéssemos ajeitar nossa ida futura. Fomos morar em Aquidauana quando eu tinha 13 anos. Continuamos a pescar nos fins de semana. Meu contato com a natureza sempre foi intenso.

Em Aquidauana estudei e me formei na educação básica aos 17 anos, chegando o momento de escolher qual curso em nível superior eu faria. Escolhi fazer Ciências com habilitação em Biologia por dois motivos. Primeiro porque estudaria a vida a partir de um ser celular ao ser vivo mais evoluído e segundo porque também era muito boa com os números e gostava de matemática. Dessa forma, nos primeiros dois anos me licenciiei para ser professora de matemática e de ciências no Ensino Fundamental. Os outros dois anos me licenciiei para ministrar aulas de Biologia no Ensino Médio. Por falta de professores comecei minha vida como

professora no segundo ano de faculdade. Me formei em 1995, como já tinha experiência no ensino fundamental, assumi aulas no ensino médio. Trabalhava as questões ambientais em forma de projetos, aulas de campo e participava das Feiras de Ciências.

As experiências que adquiri pelas estradas que caminhei, contribuíram para o desejo de continuar a busca por ruelas, passarelas, trilhas de conhecimento para construção de um mundo mais equilibrado sócio ambientalmente.

Em 1999 iniciei a primeira especialização em Biologia/Manejo de Recursos Ambientais e passei a me dedicar mais a Educação Ambiental (EA). Ainda nesse ano, assumi o desafio de ministrar aulas no curso de Biologia da UFMS em Aquidauana, como contratada por um ano.

Em 2003 assumi o Concurso para professor de Ciências do Ensino Fundamental, anos finais, da Rede Municipal em Aquidauana. Ao assumir o concurso fiquei sabendo que trabalharia na área rural em Escolas Indígenas. O quadro docente era composto por sete professores não indígenas e um professor indígena¹ que ministrava aula de Língua Portuguesa. As aulas ministradas pelos professores não indígenas eram nos mesmos moldes do ensino urbano, mesmo sendo uma área rural. Recebíamos as ementas da Gerência de Educação as quais eram aplicadas sem questionamentos.

No decorrer daquele ano, na sala dos professores discutíamos a aprendizagem dos alunos. Os professores não indígenas com sua visão eurocêntrica, reclamavam que os alunos indígenas eram preguiçosos, que não conseguiam aprender, desmerecendo-os e utilizando-se de adjetivos preconceituosos. Eu também sentia dificuldades para ensinar, pois não conseguia me comunicar com eles², pois eu não falava e nem entendia a língua Terena e eu sentia que eles tinham vergonha de se expressar na minha frente, mas percebia que com o professor de Língua Portuguesa, os alunos eram participativos e tinham boas notas.

Enquanto os outros professores continuavam reclamando, eu observava a relação dos alunos com o professor Valdir (indígena). Me aproximei dele para trocar ideias e falar das minhas dificuldades. Aos poucos fui percebendo, com ajuda dele, uma forma diferente de ensinar e de aprender. Em suas aulas, as crianças conversavam e socializavam uns com os outros, entravam e saíam da sala livremente. As crianças eram alegres, ao passo que nas aulas dos meus colegas, as crianças ficavam em silêncio, engessadas em suas carteiras.

¹ O professor indígena era o querido professor Valdir da aldeia Ipegue, pertencente ao Município de Aquidauana. Faço questão de mencionar seu nome como uma forma de homenagem por me ajudar a sair da ignorância, pois foi ele quem me apresentou a Educação Escolar Indígena.

² Passaram-se cinco meses para que ficassem à vontade com a minha presença e então começaram a falar e perguntar durante as aulas e eu precisava falar devagar para que me entendessem. Naquela época todas as crianças eram falantes da língua Terena.

Esses fatos e percepções fizeram-me aprofundar cada vez mais os estudos. No ano de 2004 fiz uma especialização em Gestão Escolar³, porque na ementa do curso tinha uma disciplina de Educação no Campo. Foi a partir daí que comecei a caminhada de aprofundamento sobre a Educação Escolar Indígena, onde conheci o Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena e muitas outras publicações.

Existia um Referencial Curricular Indígena que não era utilizado, a educação indígena era considerada diferenciada, mas o ensino era urbano. Existia uma coordenação indígena na Gerência de Educação no Município, que era inoperante. Os livros utilizados na educação indígena eram os mesmos livros utilizados na área urbana. Nessa pequena observação percebemos o descumprimento e o desrespeito a uma série de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pelas Leis que regem a educação nacional. Chamo atenção aqui para o inciso III do segundo parágrafo do artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (BRASIL, 1996, s.p.)

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Embora a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) aponte para o desenvolvimento de currículos específicos para as escolas indígenas, o que ocorria na prática não era isso. As diretrizes curriculares eram e ainda são enviadas para as escolas indígenas, sejam elas municipais ou estaduais, sem nada de específico para indígenas ou diferenciado dos currículos urbanos. Mas, resistentemente os professores indígenas traduzem os conteúdos à realidade de sua aldeia e cultura, pois não utilizam os livros distribuídos pela Gerência Municipal de Educação, porque achavam de difícil compreensão para os alunos, dessa forma, montavam suas próprias apostilas de conteúdo seguindo as diretrizes curriculares estipuladas.

Nesse processo de formação, enquanto professora com intuito de dialogar com as diferenças, entrei no Mestrado em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 2008, orientada pela Professora Dr.^a Ângela Maria Zanon. Lá desenvolvi uma pesquisa em Educação Ambiental, minha área de formação aliada à Educação Indígena, meu

³ O curso de Gestão Escolar foi realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Campus de Aquidauana.

novo interesse. Trabalhamos a dissertação numa perspectiva crítica fundamentada na teoria de Paulo Freire que me ajudou a entender muitas questões que ainda não tinha compreensão. Estudei a história da invasão do Brasil e a forma como os povos indígenas foram dominados, escravizados, espoliados em relação às terras, riquezas naturais e cultura.

A partir de 2007 fui contratada para dar aula no Curso de Pedagogia da UFMS, mas em 2010, em função da experiência de trabalho com comunidades indígenas, fui convidada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, para ministrar aulas, como professora cedida, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, na área de ciências da natureza, até o ano de 2018, formando duas turmas.

Em 2010, ministrei uma disciplina de Educação Indígena e do Campo no Curso de Geografia, onde conheci uma aluna indígena que foi minha orientanda de Trabalho de Conclusão de Curso. Nessa época ela estava descobrindo e se apropriando de sua própria cultura, hoje é uma líder no movimento indígena. Ficamos muito próximas e a amizade perdurou para além da Universidade. Essa aluna incorporou um nome indígena e hoje é conhecida por Évelin Hekeré dentro do movimento indígena, pertence à etnia Terena. Évelin me deu um grande presente que é ser madrinha de seu filho Gustavo. Senti-me muito honrada, pois o Terena não confia em qualquer pessoa para desempenhar essa função. Quando entrei no doutorado, ela concluiu o mestrado. A minha comadre é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e atualmente cursa o Doutorado na mesma instituição (PPGE/UCDB), além de ser uma grande amiga tenho orgulho de estar presente em sua trajetória.

Também ministrei aulas de ecologia, biologia da conservação, meio ambiente, didática no ensino de ciências e outras disciplinas, na Licenciatura Intercultural Indígena no Curso de Ciências da Natureza da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana. A dinâmica das aulas funcionava da seguinte maneira: primeiramente eu explicava todos os conceitos científicos envolvidos naquele conteúdo advindos da cultura ocidental, depois fazíamos o inverso. Os alunos (todos Terena⁴) traziam os conceitos indígenas e conversávamos em aula seus saberes. Cada aldeia tem a sua especificidade e às vezes, mesmo pertencentes à mesma etnia, as histórias se diferem um pouco. As aulas eram muito produtivas, pois procurava manter um diálogo intercultural, momentos que aprendíamos juntos.

Estar em contato como professora nas aldeias da Terra Indígena Taunay/Ipegue da etnia Terena, desde 2003, e a experiência no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, me

⁴ Na segunda turma tivemos alunos das etnias Guató, Kadiweu, Kinikinau e Guarani.

motivou a querer aprofundar, os conhecimentos sobre a cultura, cosmologia⁵ e cosmovisão da etnia Terena. Dessa forma, escolhi me doutorar no Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB/Linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. A partir das leituras no doutorado passei a compreender, mediante as teorias da Pós-Colonialidade e dos Estudos Culturais, o funcionamento e os objetivos do projeto da modernidade sobre as minorias.

Assim como no mestrado, no doutorado, volto a estudar os dois assuntos que nortearam minha vida profissional até o momento, a Educação Ambiental e as questões indígenas. Dessa forma, nos propusemos a aprender com os Terena da aldeia Lagoinha, os saberes tradicionais que podem nos ajudar (sociedade ocidental) a desenvolver uma Educação Ambiental decolonial, valorizando outras formas de compreender o mundo.

A pergunta que nos norteou para chegarmos ao objetivo geral foi: “no que os saberes ancestrais indígenas Terena da Aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana, MS, ressignificados, podem contribuir com o avanço da Educação Ambiental desenvolvida no Brasil?”

Dessa forma, nosso objetivo geral foi: compreender a relação dos indígenas Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, com a natureza e como seus saberes podem contribuir com a Educação Ambiental Brasileira.

Para alcançar o objetivo geral propusemos os seguintes objetivos específicos: a) contextualizar a Educação Ambiental e sua relação com os saberes tradicionais dos povos indígenas; b) entender quem são os Terena e como se dá sua relação com a Natureza a partir de sua cosmologia; c) compreender como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações pelos Terena e como esses podem contribuir com Educação Ambiental;

Com base nos objetivos citados sustentamos a seguinte tese: Os Terena da aldeia Lagoinha possuem saberes tradicionais que podem ser utilizados na construção de uma Educação Ambiental decolonial, pois mantêm uma relação com a natureza tanto em seu modo de vida onde praticam técnicas sustentáveis, como em sua religião tradicional onde utilizam elementos da natureza, sendo praticada veladamente como prática de resistência em detrimento das religiões ocidentais.

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Grupo de Estudo Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (UCDB/CNPq), articulado com o projeto: “Rede Internacional de Pesquisadores em Justiça Climática E Educação Ambiental” - Coordenado pelo Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso

⁵ O que aqui chamamos academicamente de Cosmologia é chamado de “nossa história de origem”, pelos Terena.

(UFMT), com a participação das seguintes entidades: Associação Portuguesa de Educação Ambiental, ASPEA (Portugal), Centro de Controle e Monitoramento de Acidentes e Desastres Naturais (CEMADEN), Instituto Caracol (ICA), Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT - Cuiabá, São Vicente e Cáceres), Operação Amazônia Nativa (OPAN), Universidad Veracruzana (UV - México), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade da Coruña (UDC - Galícia, Espanha), Universidade de Brasília (UnB), Universidade de Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade de Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade de Santiago de Compostela (USC - Galícia, Espanha), Universidade de São Paulo (USP-ESALQ).

A tese foi organizada em seis itens iniciando com a introdução; onde relato minha trajetória pessoal, profissional e minha formação enquanto pessoa e professora/pesquisadora envolvida, fortemente pelo ambiente natural desde a infância, o que proporcionou a escolha por um caminho de luta em prol da conservação dos ecossistemas por meio da Educação Ambiental; mais tarde atravessada por aprendizagens originadas na sabedoria indígena sobre o meio ambiente. Quanto mais me aprofundo na busca de compreender a cultura indígena, mais me surpreendo com a sabedoria dos anciões em meio a tanta simplicidade na forma feliz de viver a vida na aldeia.

No segundo item expusemos as escolhas teóricas e metodológicas do percurso percorrido na produção da tese. Ainda nesse item descrevemos o levantamento das contribuições científicas sobre a temática pesquisada e o campo conceitual que nos auxiliou na compreensão sobre as relações de poder e saber da cultura eurocêntrica hegemônica subalternizando as epistemologias outras como as dos povos indígenas.

No terceiro item fizemos a contextualização da Educação Ambiental na atualidade e sua relação com os saberes tradicionais dos povos indígenas. Discutimos a relação do ser humano e natureza, a natureza como objeto geradora de lucro e a crise ambiental gerada pela modernidade e o capitalismo. Ainda nesse item explanamos como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que valoriza os saberes tradicionais e uma reflexão das contribuições da Teoria Pós-Colonial para a EA.

No item quatro, contamos a história dos Terena no Chaco, sua migração para o território atual e toda mudança socioambiental ocorrida nos séculos XVIII, XIX, XX e XXI por meio de um quadro comparativo. Na segunda parte deste item, explanamos a relação do indígena Terena com a natureza, ou seja, as observações dos astros e reações dos animais norteavam os afazeres durante o ano, como caça, pesca, plantio de roças, retirada de madeira, etc.

No quinto item, mostramos como se dá a transmissão dos conhecimentos tradicionais dos Terena, a importância de sua cosmologia, mitologia⁶ e tradições como a dança (Sipúterena) e as relações desta com a natureza. Também foi discutido o papel da escola para os Terena e como eles fazem a Educação intercultural, diferenciada e específica, verificamos as formas com que os saberes da cultura indígena Terena podem contribuir para o fortalecimento da Educação Ambiental perspectiva decolonial.

Nas considerações finais, fizemos uma reflexão sobre a EA e a relação dos Terena com a natureza e como a cultura indígena pode contribuir para o desenvolvimento de uma EA decolonial, que nos auxilie encontrar os caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade que realmente se importe com a vida e o bem-estar ambiental de todos, assim como relatamos a aprendizagem nesse percurso⁷.

⁶ Também conhecida como epistemologia popular.

⁷ O grafismo Terena apresentado na abertura de cada capítulo foi retirado do livro de Bittencourt e Ladeira (2000).

2 METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Figura 2 - Entrevista com Antenor Augusto da Silva (artesão Terena)



Fonte: Acervo particular da autora.

A pesquisa foi desenvolvida com a etnia Terena, especificamente na aldeia Lagoinha que pertence à Terra Indígena Taunay/Ipegue, localizada no distrito de Taunay, pertencente ao município de Aquidauana, MS. Segundo senso da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI, 2014), a aldeia Lagoinha possui 571 moradores, uma escola Municipal que oferece o Ensino Fundamental, uma escola Estadual que oferece o Ensino Médio e um posto de Saúde Indígena.

Os campos teórico/metodológico escolhido foi o Pós-Colonial, onde se insere o grupo Modernidade/Colonialidade, que ajudou no suporte dessa pesquisa e no diálogo sobre modernidade, colonialidade do ser, do saber, da natureza e decolonialidade. Esses conceitos são trazidos pelos seguintes autores: Dussel (1993), Coronil (2005), Castro-Gomez (2005), Lander (2005), Porto-Gonçalves (2005), Escobar (2005), Quijano (2000, 2014), Mignolo (2003, 2017), Walsh (2009), entre outros.

Em relação à Educação Ambiental, Meio Ambiente e Natureza optamos pela reflexão a partir de teóricos próprios da EA, onde discutimos natureza, relação ser humano/natureza, crise ecológica, políticas públicas para EA, formação do sujeito ecológico, descolonização da EA, cultura e ambiente a partir dos seguintes autores Carvalho (2008), Tristão (2004, 2014, 2016), Diegues (2000), Guimarães e Medeiros (2016), Sato (2012, 2018, 2020), Sato e Passos (2006, 2009), Leff (2000, 2001), Figueiredo (2010) e Grupo de Estudos em Educação Ambiental desde El Sur (GEAsur).

Para compreender a cultura indígena e sua relação com o ambiente, cultura Terena, saberes tradicionais, mitos e religião, dialogamos com as filosofias e epistemologias dos mestres e doutores indígenas: Evelin Hekeré - Pereira (2017, 2019), Naine Terena - Jesus (2007), Linda Terena – Sebastião (2012, 2018), Antônio Carlos - Seizer (2016), Gerson P. - Alves (2016), Kopenawa (2015), Krenak (2018), Baniwa (2006), e antropólogos que contam a história do povo Terena, como Oliveira (1976), Altenfelder (1949), Ladeira (2000) e Gilberto Azanha (1998, 2005), que demarcou o território da etnia Terena.

Por meio desses autores, buscamos aprender a ouvir e compreender “as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão” (BACKES; NASCIMENTO, 2011, p. 25). Usamos as teorias não como uma verdade, mas “como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico” (HALL, 2003, p. 217).

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão da relação ambiental do Terena com a natureza. Essa metodologia nos dá possibilidades de pesquisar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes pois o contexto em que o

fenômeno ocorre e do qual faz parte deve ser analisado para ser melhor compreendido, mas para isso o pesquisador precisa perceber o fenômeno a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa envolve uma produção de dados obtidos pelo pesquisador em contato direto com o meio e a situação estudada na busca de compreender os fenômenos segundo a visão dos participantes sendo interativa e flexível (LUDKE; ANDRÉ, 1986), o que permite revisões e alterações possibilitando a reconstrução de novos caminhos. Ludke e André (1986) ainda explicam que a pesquisa qualitativa é rica em descrições e transcrições de entrevistas, depoimentos, são usadas fotografias, desenhos e outros tipos de documentos na busca de conhecer a percepção dos participantes.

A pesquisa qualitativa é reconhecida entre as ciências sociais, como tendo “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2009, p. 21). Nessa busca de conhecer, interagimos com os participantes e desenvolvemos uma proximidade em nível pessoal por meio de suas histórias e sentimos o que sentiram em suas lutas (GONZAGA, 2011), dessa forma, é necessário ter atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Além de qualitativa, nossa pesquisa foi baseada nas Teorias Pós-Críticas que têm como premissa o comprometimento de estudar e intervir no mundo a fim de modificar o “status quo”. É um compromisso político alinhado aos princípios da democracia cultural, “explorando modos alternativos de pensar, falar e fazer práticas sociais, remodelar as metodologias de pesquisa para que não sejam ferramentas de reprodução social” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 9-10).

Dessa forma, a metodologia com direcionamento nas Teorias Pós-críticas cria narrativas que não são neutras, mas além de possuir rigor são comprometidas, permitindo outras possibilidades de enxergar e pensar os fenômenos, confrontando a forma tradicional de fazer ciência, ou seja, de conceber o conhecimento científico (MEYER; PARAÍSO, 2014). Nesse tipo de pesquisa, há um resgate da subjetividade humana para utilizá-la na produção de saberes sobre os fenômenos sociais. Essa subjetividade do pesquisador “[...] é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 13).

Nossos procedimentos metodológicos na produção de conhecimento objetivaram desconstruir discursos hegemônicos e possibilitar a transformação educacional e social, não nos preocupando em buscar respostas, como apontam Meyer e Paraíso, e sim em

[...] descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos (MEYER; PARAISO, 2012, p. 53).

Essa descrição de Meyer, justifica a nossa escolha, visto que temos o objetivo de compreender e aprender. Para isso precisamos mais ouvir do que falar, para vigiar-nos em relação às interferências e contaminações na produção de dados. Como Sato *et al.* (2012, p. 40) buscamos “superar barreiras, limites, silêncios e contextos invisíveis. Sem se importar com exatidões, simetrias ou imprevistos, o caminhante observa atentamente o relevo díspar, a curva oblíqua ou qualquer ponto descontínuo que inebrie o olhar do pesquisador”.

Com esse olhar de pesquisador buscamos compreender a relação dos indígenas Terena, da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, com a natureza e como seus saberes podem contribuir com a Educação Ambiental, ancorando a pesquisa no método da História Oral que privilegia as histórias contadas pelo grupo pesquisado.

Na América Latina, a história oral se iniciou com as experiências de exílio de segmentos revolucionários, podendo-se “afirmar que, em certos círculos, a história oral nasceu ‘exilada’ e teve que contracenar com outras raízes ‘colonizadas’” (MEIHY, 2000, p. 87). No Brasil, a história oral nasce com a publicação em 1976, de narrativas e experiências de exilados políticos, intitulada “Memórias do exílio: muitos caminhos”, e em 1978 com “Memórias das mulheres no exílio”. Dessa forma, a história oral brasileira, nasce na redemocratização com objetivo de compreender os excluídos (MEIHY, 2000).

Meihy (2000, p. 85) chama de “história oral os processos decorrentes de entrevistas gravadas, transcritas e colocadas a público segundo critérios predeterminados pela existência de um projeto estabelecido”. Delgado (2010, p. 15) define história oral como sendo “um procedimento metodológico que busca, [...], registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunho, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais”.

Esse método permite que as pessoas falem livremente expressando sentimentos, permite que contem a história de suas vidas com episódios alegres ou tristes. É preciso estar alerta para interpretar, o silêncio, a careta, o sorriso, a lágrima e cada expressão esboçada para que possamos compreender o sentido, o significado, a importância do que nos está sendo contado, porque quando um fato é narrado, o sujeito tem a oportunidade de refletir sobre aquele momento (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003). Stephanou (2011, p. 14), considera que exista uma “química que confere o poder da rememoração ou dá amnésia à mente, ao corpo, aos sentidos [...]. Vale

insistir que há muitas formas de rememorar e diferentes razões por que nós queremos ou não queremos rememorar”.

Segundo Thomson (2000), a história oral permite a investigação da experiência histórica que geralmente não são registradas como a vida cotidiana, doméstica, relações pessoais entre outras coisas. Essas informações nos dão evidências valiosas sobre os significados subjetivos de eventos passados. “Os historiadores orais são singulares em sua capacidade de questionar seus informantes, de fazer perguntas que podem não ter sido imaginadas no passado e de evocar reminiscências e entendimentos anteriormente silenciados ou ignorados” (THOMSON, 2000, p. 51). Nesse caso, consideramos nossos entrevistados não como informantes, mas como protagonistas da pesquisa.

A história oral passou a ser valorizada por gerar dados qualitativos, onde os entrevistados podem demonstrar os sentimentos, as emoções, os valores e comportamentos. Essa percepção é mais nítida permitindo uma maior compreensão dos fenômenos sociais (CAMARGO, 1987).

Ao explicar história oral, Brand fala especificamente de história oral com indígenas. Ele entende que “são técnicas de registro e interpretação das evidências orais ou da memória individuais ou coletivas, transmitidas oralmente” (BRAND, 2000, p. 196). A história oral possibilita que os diferentes narradores democratizem a história recriando uma pluralidade original, mas para isso o entrevistador não deve intervir constantemente, este deve ficar de lado e deixar para o entrevistado a evidência, facilitando e deixando-o à vontade para que fale (BRAND, 2000).

Segundo Brand (2000) a característica principal do documento de história oral é a recuperação do que o indivíduo entrevistado viveu. Ele ainda destaca que é importante o uso de técnicas de história oral quando a pesquisa é realizada com analfabetos ou povos de cultura oral ou sem escrita, pois é uma forma de integrá-los à história, como, “os povos indígenas [que] devido à sua tradição oral e ao processo de exclusão a que foram submetidos, não conseguiram ser ouvidos pelas fontes escritas e documentais” (BRAND, 2000, p. 197).

Além desse motivo, optamos pela história oral devido ao fato da oralidade ser usada na transmissão de conhecimento, característica forte dos indígenas, visto que, as etnias ancestralmente não possuíam a escrita e o conhecimento era repassado nas gerações pela oralidade, fortemente presente até hoje. Também pelo fato da história oral ser uma forma de ouvir os silenciados pelo colonialismo, com objetivo de aprender.

Dalpia (2018) utilizou a história oral como procedimento metodológico. O autor escreve e descreve sensações e experiências com as entrevistas realizadas utilizando esse método:

Pesquisei junto com o outro que me deu a palavra. Ofereci para isso meus ouvidos, minha presença e meu silêncio, que só foi quebrado quando a afirmação de lá perguntou pela minha interferência. Eles e elas dispuseram-se de seus tempos para me contar recortes de suas vidas. Recebi de volta, em uma pergunta feita, histórias de suas vidas. São as histórias orais. Em suas mentes, enquanto falavam, provavelmente passava um filme. Provavelmente. Na minha mente, sim, tenho certeza, assisti a vários filmes, com cheiros e vozes, ruídos, risos, testas franzidas, mãos abertas, mãos apertadas, dedos entrelaçados, silêncios denunciadores. [...]. Quem opta pela História Oral como metodologia de pesquisa precisa estar aberto ao que a oralidade pode oferecer. Por isso, sempre chegava cinco minutos antes do horário combinado. Sabia que não poderia ter hora para terminar. Uma entrevista não começa quando se liga o gravador. A entrevista se inicia no primeiro contato, aquele feito para marcar o dia, a hora e o local da entrevista. Sobre isso, sempre deixei que eles decidissem (DALPIAZ, 2018, p. 22-3).

As experiências vividas pelo autor e suas dicas com relação a como proceder durante as entrevistas e relatos orais dos entrevistados foi de grande valia na construção do nosso método de pesquisa.

Para explorar a história oral optamos pela entrevista não estruturada como ferramenta de pesquisa, pois permite ao pesquisador produzir muitos dados, mas Thompson (1992) alerta que para ser bem-sucedido o entrevistador deve ter:

[...] interesse e respeito pelos outros enquanto pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e empatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar [pois senão] irá obter informações que, ou são inúteis, ou positivamente enganosas (THOMPSON, 1992, p. 254).

A entrevista exige do pesquisador muito cuidado para que as interferências não contaminem as respostas e não gere informação sem relevância para o trabalho.

Uma boa entrevista deve ser feita com tranquilidade e sem pressa, onde o informante se sinta à vontade de falar o quanto quiser, de forma fluida e não controlada, sem muitas perguntas (THOMPSON, 1992). Para Silveira (2007) o discurso é complexo, pois provém de duas pessoas onde um, conta sua história cheia de sons imagens cheiros, dor, alegrias e vários tipos de situações, e o outro ao escutar tenta imaginar tudo que lhe é contado, depois é preciso transcrever e analisar e por razão a autora classifica a entrevista como uma “arena de significados” (SILVEIRA, 2007, p. 117).

Para melhor interpretação e análise das entrevistas é importante que o entrevistador esteja muito bem preparado e informado sobre a temática estudada, quanto mais base teórica tiver, mais fácil será a análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Fizemos duas visitas iniciais na aldeia Lagoinha, a primeira, em novembro de 2018, teve objetivo de apresentar ao cacique e liderança o projeto de tese e solicitar a autorização da pesquisa. A segunda, ocorreu em dezembro de 2018, onde conversamos informalmente com as pessoas que já me conheciam, com objetivo de ambientação e para que a comunidade se acostumassem com minha presença no cotidiano da aldeia.

As atividades a campo e produção de dados ocorreram nas seguintes datas, 26 a 29 de janeiro de 2019, depois voltamos a convite da comunidade, em 2 a 6 de março de 2019, para participar do acampamento da Igreja Batista na semana do carnaval. Para o acampamento conseguimos uma doação de vários pacotes de balas, pipocas doces e gelinho, para distribuir para as crianças. Durante as atividades do acampamento o Cacique Orlando Moraes me convidou a participar da Semana do Dia do Índio e me fez um convite/desafio de dançar Sipúterena (dança das mulheres) e falar uma frase na língua materna.

Na semana do Dia do Índio estivemos na aldeia de 15 a 20 abril de 2019, observando as atividades extraclasse desenvolvidas na escola em colaboração com a comunidade e todas as atividades que antecedem essa data, confecção de tintas, pintura corporal, confecção das roupas tradicionais, treinos das danças Sipúterena (dança das mulheres) e Kohixóti kipaé (dança dos homens).

Nessa semana entregamos na escola uma doação de materiais de escritório que conseguimos com a Coordenadoria de Educação à Distância (UFMS). Os materiais doados foram pastas de arquivo, papel manilha nos tamanhos grande e médio, grampeadores, furador de papel, caixas de canetas, lápis e lápis de cor, borrachas, fitas adesivas, colas, apontadores, DVDs virgens, canetas piloto, canetas para retroprojetor, adesivos, pratos de plástico, e uma caixa de biscoitos recheados. Também conseguimos doação de brindes para presentear o Concurso de Garoto e Garota Terena que aconteceu nessa semana.

Voltamos de 8 a 11 de maio para participar da Grande Assembleia Terena que envolveu todas as aldeias da região, com a participação de outros municípios do Estado. A Assembleia foi sediada pela Aldeia Ipegue, a última aldeia da TI Taunay – Ipegue. De 15 a 20 de novembro de 2019 foi dedicado mais a fazer entrevistas e observações. Era para ser a última visita, mas os entrevistados me indicaram outros anciões que poderiam ter mais informações importantes para a pesquisa. Dessa forma, voltamos para a aldeia 26 a 29 de janeiro de 2020. As histórias e mitos foram contadas e cada vez que entrevistava um, apareciam mais histórias a serem

escutadas. A última visita foi realizada em 23 a 26 de fevereiro de 2020. Confessamos aqui que não foi fácil parar de ir à aldeia escutar as histórias, os mitos, os ensinamentos, mas era hora de escrever.

Durante todos esses dias na aldeia, fiquei hospedada na casa da professora e coordenadora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, Sônia Regina Soares Marques Delfino que se tornou uma grande parceira de pesquisa no levantamento de informações.

Os sujeitos da pesquisa foram os membros da comunidade indígena Terena da aldeia Lagoinha no Município de Aquidauana em Mato Grosso do Sul (MS) com foco nos anciões, mestres tradicionais e lideranças, pois estes estão mais próximos dos conhecimentos originários de sua gênese. Escolhemos dois protagonistas iniciais e estes indicaram os demais, como sugerido por Brand (2000, p. 203) “por vezes basta a escolha de alguns informantes iniciais que sucessivamente indicarão outros”.

Entrevistamos no total doze pessoas entre anciões e liderança com idades a partir de 59 anos, seis pessoas com idade entre 40 anos e 50 anos, quatro pessoas com idades entre 25 e 40 anos. Entre estes temos dez mulheres e doze homens entrevistados.

Entre os entrevistados tivemos seis artesãos, três pessoas da liderança e uma rezadeira. Ouvimos as histórias contadas pelos anciões sobre os pajés e a cosmologia Terena, com intuito de compreender a forma como os mais velhos ensinavam a relação com a natureza para seus filhos na sua origem e como era feita essa transmissão de conhecimentos, e se houve mudanças. Dois anciões (um com 78 anos e outro com 85 anos) não falavam muito bem a língua portuguesa, e tiveram dificuldade em entender e em se comunicar comigo, dessa forma, o professor Délio Delfino, me ajudou durante as entrevistas traduzindo minhas perguntas para o Terena e vice-versa. Dona Albina Cândido de 102 anos também teve dificuldades de me entender, mas sua filha Odete Marques de 72 anos, ajudou com a tradução e participou da entrevista.

Quadro 1 - Entrevistados

NOME	IDADE	POSIÇÃO NA ALDEIA
Albina Cândido	102 anos	Anciã
Berenice G. Joaquim	26 anos	Artesã
Cristiane Marques	46 anos	Diretora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili
Denise Augusto	30 anos	Artesã e Professora Pedagoga
Leda Corrêa	80 anos	Rezadeira
Lucila Basílio Cabo	64 anos	Anciã

NOME	IDADE	POSIÇÃO NA ALDEIA
Matilde Miguel	60 anos	Professora Pedagoga
Nilza Miguel da Silva	68 anos	Anciã
Odete Marques	72 anos	Anciã
Sônia Regina	42 anos	Coordenadora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili
Ailton G. Joaquim	42 ano	Artesão e Motorista da SESAI
Airson G. Joaquim	34 anos	Artesão e dono de mercadinho
Antenor Augusto	59 anos	Artesão
Cirino da Silva	70 anos	Ancião
Délio Delfino	60 anos	Professor Pedagogo
Fernando Moreira	49 anos	Professor de História
Gilson Carlos	43 anos	Pastor da Igreja Batista – Liderança Religiosa
Marcelo Cecé	39 anos	Músico da Igreja Batista e Professor de Fanfarra da Escola Municipal Marcolino Lili.
Leopoldo	64 anos	Artesão e ancião
Lourenço	78 anos	Ancião – Liderança
Orlando Moreira	43 anos	Cacique – Liderança
Sebastião Pereira	64 anos	Ancião

Fonte: Dados da autora.

Por meio das entrevistas, ouvimos cinco mitos que também nos foram contadas em 2009, época do mestrado, que não foram utilizadas na construção da dissertação. Dentre as pessoas que contaram esses mitos o único que não se encontra mais entre nós é o ancião Gaudino Cecé, que na época estava com 68 anos e faleceu em 2019. Ele era um integrante importante na comunidade na época, membro do Conselho Tribal, braço direito do Cacique e por essa razão, resolvemos homenageá-lo deixando seu nome registrado nos mitos contados por ele na época, assim como o nome dos demais, que ainda contam esses mitos para as crianças na escola, visto serem professores na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili.

Tivemos a preocupação de não intervir demais para evitar ao máximo nossos atravessamentos, privilegiando a fluidez natural da conversa (BRAND, 2000). Também observamos as relações, as atividades diárias, os vínculos entre as pessoas da comunidade (MEYER; PARAÍSO, 2012) que foram anotados em um diário de campo para reflexão do discurso e do contexto dos interlocutores. O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional e, ou pesquisador

(FALKEMBAC, 1987). “Pode ser utilizado para registros de atividades de pesquisas e/ou registro do processo de trabalho” (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007, p. 99).

O diário de campo foi utilizado durante todo o período de produção de dados. A maioria das entrevistas foi gravada utilizando o aparelho de celular, mas fizemos questão de gravar um vídeo no aparelho de celular entrevistando seu Antenor (artesão), seu Leopoldo (artesão), a anciã Albina Cândido com 102 anos, e seu Rosalino (ancião) de 85 anos, membros mais idosos da aldeia. Outra ferramenta utilizada foi a câmera fotográfica, pois foram registrados vários eventos na aldeia durante a pesquisa. A conversa informal foi adotada como uma estratégia de aproximação para depois marcar a entrevista, mas nessas conversas foram obtidas muitas informações relevantes que responderiam nossos objetivos de pesquisa. Após as conversas anotávamos tudo no caderno de campo. As conversas aconteceram principalmente durante os eventos que ocorreram na escola e na igreja.

Uma cópia do material produzido, fotos, filmagens serão entregues aos participantes da Pesquisa. Uma cópia da Tese será entregue na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili a pedido da coordenadora. O Cacique Orlando Moreira expressou o desejo de que a defesa da tese fosse na aldeia. Informamos que caso seja fosse possível, uma apresentação será realizada na aldeia, para a comunidade, após a defesa final.

O projeto de pesquisa e o termo livre esclarecido foram aprovados pelo Conselho de Pesquisa (CEP). Observamos aqui que o termo livre esclarecido foi assinado por todos os participantes da pesquisa, nos conferindo autorização para a divulgação de todo material produzido, como, filmagens, entrevistas e imagens, tanto dos adultos como das crianças, na produção da tese e de artigos frutos da tese.

2.1 Estado do conhecimento

Antes da ida a campo desenvolvemos a parte teórica da pesquisa com as leituras obrigatórias e complementadores dos textos indicados pelos professores nas disciplinas do doutorado e com o levantamento de teses a fim de definir o estado do conhecimento sobre a relação dos Terena com a natureza e como seus saberes podem contribuir com a Educação Ambiental. Dessa forma, trago Morosini e Fernandes (2014) que afirmam ser um levantamento de teses, dissertações e livros, um registro da produção científica de uma área num espaço e tempo determinado sobre a temática pesquisada. Esse levantamento ajudou-nos a observar a quantidade de trabalhos escritos que abordam nosso tema de pesquisa, as metodologias, os

instrumentos ou técnicas de produção dados, as teorias ou abordagens teóricas utilizadas, ou seja os caminhos já percorridos.

Ao realizar o levantamento de teses que se aproximavam da presente pesquisa, buscamos a Educação Ambiental incorporando os saberes tradicionais indígenas a respeito da natureza tendo como norte os Princípios 9 e 11 do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que reconhece e valoriza os saberes indígenas:

9 - A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.

11 - A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patentado ou monopolizado (REBEA, 1992, s.p.).

Optamos pelo período de 1992 a 2018, pois 1992 foi o ano em que foi elaborado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, durante o Fórum paralelo que aconteceu na tenda 6 no aterro do Flamengo, paralelo à Rio 92. Este documento subsidia a Política (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e nele também estão os princípios da Rede Brasileira de Educação Ambiental.

Foram pesquisados o Catálogo de Tese e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Primeiramente, utilizamos os descritores: Indígenas + Educação Ambiental, meio ambiente + indígenas e saberes indígenas + meio ambiente, no portal da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados diversos trabalhos, no entanto, ou somente abordavam a Educação Ambiental, ou somente abordavam os saberes indígenas. As teses que relacionavam a EA e os saberes indígenas, eram de outras etnias, que não a Terena. Após a leitura dos resumos foram encontrados quatro trabalhos que se aproximavam da nossa pesquisa, com diferentes assuntos que nos ajudou no desenvolvimento da tese.

A tese de Cavalcante (2010), cujo título é: “A natureza encantada que encanta: histórias dos seres dos mangues, rios e lagoas narradas por índios Tapeba”, aborda os significados atribuídos à natureza pelos índios Tapeba presentes em sua vida, saberes que são utilizados na medicina das rezadeiras, na religião e em suas histórias sobre os encantados que afetam seus comportamentos e práticas no cotidiano. As histórias dos encantados sempre estão associadas

a algum elemento da natureza, seja ele um rio, uma lagoa, uma árvore ou um terreiro. Os significados dados aos elementos da natureza nessas histórias e mitos dos Tapeba nos ajudaram a compreender o sentido e significado da natureza na vida dos Tapeba e poder traçar a comparação com o significado de natureza para os Terena.

Cavalcante (2010) destaca ainda que a comunidade Tapeba vive em um local onde há uma predominância “do verde”. Esse é um dado relevante, pois indica que, mesmo com os problemas ambientais enfrentados pelos Tapeba, as práticas indígenas são menos agressivas à natureza” (CAVALCANTE, 2010, p. 27). Essa situação é muito similar à forma como as comunidades Terena do estado do Mato Grosso do Sul vivem.

Nas histórias contadas pelos Tapeba, aparecem seres que possuem poderes relacionados a elementos da natureza, como mata, florestas ou água.

São seres que compõem as histórias dos Tapeba e fornecem indícios para um maior entendimento da relação com a natureza que o grupo étnico construiu historicamente. Para os seguidores do Espiritismo de Umbanda, esses seres também são conhecidos como encantos. Grosso modo, os encantos possuem o poder de dominar a natureza, são territoriais, possuem também características humanas e gostam de ser agradados com “alimentos”, objetos ou flores (CAVALCANTE, 2010, p. 34).

Nesse trecho da tese, assim como em sua maior parte, percebemos que as histórias fazem parte de um imaginário construído e baseado nos ecossistemas locais. As análises da autora nos ajudaram na interpretação dos saberes ancestrais Terena sobre a natureza e na análise de como esses saberes podem ser incorporados na Educação Ambiental.

A segunda tese escolhida é a de Batista (2017) cujo título é: “Saberes tradicionais do povo Guarani Mbya como cultura de referência: contribuição teórica à sociobiodiversidade e à sustentabilidade ambiental”. O objetivo geral da autora é “analisar teoricamente o conhecimento sobre os aspectos socioculturais e os saberes tradicionais por meio dos quais os povos Guarani Mbya têm assegurado às condições de conservação da biodiversidade e a sustentabilidade” (BATISTA, 2017, p. 22).

Essa ideia de analisar a conservação da biodiversidade e sustentabilidade por meio dos saberes tradicionais indígenas se aproxima da nossa pesquisa, mas ao mesmo tempo se distancia por ser o povo Guarani e pelo fato de sua proposta ser realizada por meio de levantamento bibliográfico. Além da nossa pesquisa estar voltada para o povo Terena, propomos a produção de dados por meio da história oral.

Outro aspecto que se assemelha com a nossa pesquisa, está descrito em um dos seus objetivos específicos que é:

Resgatar os saberes tradicionais que possam contribuir e fortalecer os elos com os conhecimentos científicos em torno da busca de novas abordagens teóricas e de soluções práticas sustentáveis ante as questões de impactos socioambientais da atualidade (BATISTA, 2017, p. 23).

Em nossa proposta, um de nossos objetivos é entender como os saberes da cultura indígena Terena podem contribuir para Educação Ambiental no foco das políticas públicas e suas práticas. Visamos atingir Políticas Públicas que regem a Educação Ambiental sobre o uso e conservação da natureza em nosso País.

Batista (2017) em sua tese destaca que os indígenas desenvolveram estratégias de uso e conservação da biodiversidade pelo fato de convirem com o meio natural por um longo período de tempo, e que esses saberes podem ser usados como referência de sociobiodiversidade em estudos de sustentabilidade ambiental (BATISTA, 2017).

Dessa forma, com o levantamento bibliográfico feito por Batista (2017) a respeito dos saberes tradicionais do povo Guarani e como esses estabelecem suas formas de convivência com o ambiente, nos auxiliou a compreender e analisar como isso ocorre entre os povos indígenas e como tais saberes são repassados nas gerações.

Lima (2014) é a terceira tese que contribuiu com a nossa pesquisa, pois a mesma trabalha com teoria que irá nos orientar nessa jornada. O título da tese é: “Educação Ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância”, e um dos seus objetivos foi analisar a colonialidade/descolonialidade ambiental na relação entre pessoa-ambiente. Dessa forma, ao ler essa pesquisa percebemos que a autora trabalha os conceitos de modernidade, colonialidade e descolonialidade, com questões ambientais na área indígena, assim como optamos em trabalhar a nossa pesquisa, tendo como aporte teórico o grupo modernidade/colonialidade.

Segundo Lima (2014, p. 231) “a lógica da colonialidade é de ideologicamente gerar a imposição de condutas e formas de ser no mundo a partir de parâmetros únicos de construção de conhecimento e de interação entre os sujeitos”. A autora em outra reflexão afirma que em uma proposta descolonializante é possível reconhecer que existem outras epistemologias com possibilidade de integração por meio de diálogos entre os conhecimentos. Os indígenas numa outra lógica de compreensão, demonstram por meio de seus saberes o conhecimento da interconexão existentes entre os seres vivos de um ecossistema, e neste sentido, geralmente os elementos da natureza são sagrados, pois em relação à vida, somos interdependentes.

Diante disso a autora afirma que:

Devemos, então, problematizar a lógica que concebe somente este tipo de saber como válido e possibilitar o diálogo dos saberes científicos com os populares, reconhecendo, sobretudo o valor dos conhecimentos procedentes da realidade, que geralmente, são tratados com discriminação (LIMA, 2014, p. 235).

É nessa linha de pensamento que a nossa tese foi construída, problematizando essas questões na tentativa de desconstruir a colonialidade moderna que impõe regras e moldes, e discrimina tudo que foge a ela.

A quarta tese que escolhemos é de Ribeiro (2013) intitulada “Estudos culturais em educação ambiental: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó Capixaba”. A autora trabalha a Educação Ambiental articulada com os Estudos Culturais, e teve como objetivo a compreensão de como os produtos culturais em Educação Ambiental eram levados à produção de narrativas e formação de identidades a partir dos processos sociais, político e das relações de poder. A autora também se propôs interpretar os saberes ambientais a partir de narrativas de pessoas mais idosas do distrito pesquisado, por meio de entrevistas.

Segundo Ribeiro (2013):

Pensando nas narrativas dos sujeitos caparaoenses, é fundamental conhecer a tradição dessa biorregião, pois cada um tem uma história de como as possibilidades humanas e naturais foram exploradas. O que notamos é que a maioria das histórias são produzidas ainda pela tradição oral e pelo conhecimento das manifestações culturais, pelas lendas e/ou pelos “causos” das/nas comunidades. Então, o que vale a pena reforçar é que não se trata de voltar e viver como os antigos viviam, mas, sim, explorar histórica e antropológicamente um pouco da sabedoria das culturas anteriores (RIBEIRO, 2013, p. 56).

Para entender as narrativas é importante que se conheça a tradição local, pois as histórias orais estão diretamente ligadas ao ambiente e as manifestações culturais. A autora trabalha com o processo de conhecer/saber e saber/conhecer, a partir das ações socioambientais na biorregião do Caparaó Espírito Santo.

Essa proposta de Ribeiro (2013) de trabalhar com entrevistas narrativas de pessoas mais antigas da região para compreender os saberes ambientais se aproxima da nossa proposta, nos ajudando na interpretação dos dados obtidos tanto no campo dos Estudos Culturais como no da Educação Ambiental.

Escolhemos também o livro de Diegues (2000) que apresenta o título: “Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos”. O livro questiona os modelos de conservação fundamentado na separação ser humano/Natureza feita pela sociedade ocidental e mostra a

transformação da conservação da natureza em negócio e a negação do conhecimento tradicional dos povos indígenas que enxergam a natureza na cultura e a cultura na natureza.

Conhecimento tradicional pode ser definido como o saber e o saber - fazer, a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas últimas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o “natural” e o “social”, mas sim um continuum entre ambos (DIEGUES, 2000, p. 30),

O conhecimento tradicional sobre o natural e sobrenatural é transmitido oralmente nas gerações assim como acontece com a etnia que pesquisamos, portanto, as reflexões de Diegues sobre esse assunto nos auxiliaram na análise de dados.

2.2 Fundamentação teórica

Na busca de compreender essa relação do Terena com a natureza encontramos apoio teórico/metodológico nas Teorias Pós, e no Grupo Modernidade/Colonialidade, que fazem a crítica aos modelos de conhecimento impostos pela modernidade como únicos e verdadeiros, subalternizando os demais conhecimentos, colocando-os à margem como inferiores e sem valor.

A colonialidade, é interpretada, refletida e criticada pelos campos teóricos “Pós”, que trazem propostas de metodologias, instrumentos e pedagogias decoloniais, revisando “as pedagogias nacionalistas ou nativistas que estabelecem a relação do Terceiro Mundo com o Primeiro Mundo em uma estrutura binária de oposição” (BHABHA, 1998, p. 241).

A expressão Pós-Colonialismo possui dois entendimentos: o primeiro se refere ao tempo histórico, a partir da metade do século XX, tempo posterior à descolonização do terceiro mundo, ou seja, à libertação ou independência das sociedades exploradas pelo imperialismo. A segunda referência está ligada a várias contribuições teóricas provenientes de estudos literários e culturais realizados nos anos 80 do século passado em algumas Universidades da Inglaterra e dos Estados Unidos (BALLESTRIN, 2013).

O grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) afirmam a partir do conceito de colonialidade de poder desenvolvido por Aníbal Quijano (2000), que ainda existem relações de colonialidade nos setores econômicos e políticos mesmo com o fim do colonialismo territorial (BALLESTRIN, 2013).

O grupo M/C foi criado em 1990, por ativistas e intelectuais latino-americanos que atuavam em diversas universidades nas Américas. Esse grupo realizou um movimento epistemológico de renovação crítica das ciências sociais na América Latina, por meio da noção do giro decolonial. Faziam suas reuniões nos Estados Unidos e América Latina e suas pesquisas concentravam-se na teoria de Análise dos Sistema-Mundo de Immanuel Wallerstein.

Os membros do grupo M/C, constituído por Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar, Fernando Coronil, Ramón Grosfoguel, Augustín Lao-Montes, Zulma Palermo, Javier Sanjinés, Santiago Castro-Goméz e Nelson Maldonado-Torres, se encontravam envolvidos com os movimentos indígenas, com os movimentos Chicano da Califórnia e com as políticas do continente, mas os interesses e pontos de vistas ganharam uma diversidade de direções culminando numa grande quantidade de estudos e pesquisas categorizados como Estudos Decoloniais.

Assumindo uma miríade ampla de influências teóricas, o M/C atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente. Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Nesses estudos foram percebidos que mesmo a América Latina tendo ganhado independência, deixando de ser colônia dos europeus, o “ranço” do período colonial como a racionalidade científica, as hierarquias sócio-raciais permaneceram. A colonialidade de poder é fundamental na organização e formação do sistema-mundo moderno/colonial, ou seja, as zonas periféricas (Estados-nação periféricos e povos não europeus) criadas pela divisão internacional do trabalho e pela hierarquização étnico-racial global, se encontram em posição colonial mesmo não estando sob administração colonial, visto que os Estados Unidos os controla por meio do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Pentágono e OTAN (BALLESTRIN, 2013).

O pensamento decolonial latino-americano “surge das lutas e resistências de grupos sociais historicamente silenciados pela modernidade-colonialidade” (KASSIADOU *et al.*, 2018, p. 37) e está embasado em Mignolo (2008), Quijano (2014) e Walsh (2009) que apresentam reflexões sobre a Sociologia da Ausência e das Emergências de Santos (2000) (KASSIADOU *et al.*, 2018).

Para Quijano (2014) a diferença origina-se na América onde surge a classificação social de raça a partir da superioridade e pureza de sangue da raça branca. A colonialidade construiu a diferença colonial e esta foi mundializada. O autor ainda considera as relações de exploração,

dominação e conflito estão ordenadas pelas linhas de classificação em raça, gênero e trabalho o que ajudou a formar o capitalismo mundial colonial moderno do século XVI. “A história do capitalismo é vista dentro (na Europa), ou de dentro para fora (da Europa para as Colônias) e, por isso, a colonialidade do poder é invisível” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Entender o conceito de colonialidade do poder, nos faz compreender que a visão de raça e racismo é quem organiza e estrutura e as hierarquias dos sistemas mundiais, visto que, “[...] organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Dessa forma, os estudos do grupo M/C entendem que analisando a colonialidade presente na modernidade as marcas deixadas na sociedade pelo colonialismo são expostas, e partindo disso, a decolonialidade propõe a ruptura da universalidade do conhecimento trazida pelo colonialismo e desvela “a função jurídico-política das constituições [que] é, precisamente, inventar a cidadania, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno da governamentalidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 89)

Ao fazer as análises das relações de poder existentes desde os tempos coloniais reconhecem e apontam a continuidade da colonialidade por meio do discurso da ciência moderna, da razão e da cultura europeia, conferindo subalternidade às alteridades em suas subjetividades. Mignolo (2017) reflete que o conceito de matriz colonial de poder (MCP) foi formulada inicialmente por Quijano, definindo-a como uma estrutura complexa e entrelaçada se alastrando e controlando a economia, autoridade, gênero e sexualidade, natureza e recursos naturais, subjetividade e conhecimento. Dessa forma, para esses autores a reprodução da colonialidade se faz nas dimensões do poder, do saber e do ser. A colonialidade foi necessária para a modernidade se estabelecer e por isso a colonialidade é o mal necessário à modernidade (MIGNOLO, 2003).

A inserção da raça na noção de sistema-mundo permitiu expor a diferença colonial, dessa forma, a origem da modernidade/colonialidade está no descobrimento e invenção da América. Mignolo desenvolveu a noção de diferença colonial relacionando a dimensão epistêmica, ele chamou de diferença colonial e geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003).

As ideias homogêneas disseminadas pela modernidade se assentam “na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam” (SANTOS, 2007, p. 72). Sobre isso Bessa Freire (2004, p. 17) pondera que, “os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as diversas línguas faladas por cada etnia ficaram sempre excluídos [...]”. O conhecimento dos que fogem do código, são considerados crenças,

opiniões, magia, idolatria, menos conhecimento científico e por isso, na ótica da modernidade, não devem ser respeitados.

Segundo Santos (2007, p. 72) os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, [...] desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso”.

A respeito dos saberes indígenas, após a colonização e a imposição cultural e religiosa, tiveram que se modificar para sobreviver, ocorrendo a hibridização cultural e a partir disso, conforme afirma Hall (2003, p. 133), transformam e ressignificam seus costumes e práticas.

[...] elementos novos e velhos são reagrupados ao redor de uma nova gama de premissas e temas. Mudanças em uma problemática transformam significativamente a natureza das questões propostas, as formas como são propostas e maneira como podem ser adequadamente respondidas. Tais mudanças de perspectivas refletem não só os resultados do próprio trabalho intelectual, mas também a maneira como os desenvolvimentos e suas verdadeiras transformações históricas são apropriados no pensamento e fornecem ao Pensamento, não sua garantia de correção, mas suas origens fundamentais, suas condições de existência.

Refletindo sobre esses reagrupamentos apontados por Hall, percebemos que quando sociedades diferentes passam a conviver, ocorrem trocas de conhecimentos e em ambos os lados há aquisição de novos conhecimentos com ressignificações, se tornando híbridos. Inspirado em Hall (2003), pode-se dizer que os indígenas, por conta dos acontecimentos no decorrer da história, se apropriaram de tais mudanças no pensamento de acordo com suas condições de existência. Um exemplo disso é o que ocorre com a etnia Terena que segundo Farias e Medeiros (2017, p. 59-60):

[...] são um povo que luta constantemente para manter viva a sua cultura, embora com influências de costumes não indígenas presentes nas comunidades e no entorno e estão sempre fazendo os rituais da dança tradicional Terena, como a dança do bate-pau, apresentada por homens ou crianças do sexo masculino, e também mantendo o jeito de ser Terena no seu cotidiano, como a valorização da oralidade e a continuidade dos ensinamentos da prática cultural indígena

Esses grupos são os mais expostos e desprotegidos em relação aos impactos ambientais e, segundo Mignolo (2008), geram “desobediência epistemológica” por meio de outro tipo de educação, a específica e diferenciada (KASSIADOU *et al.*, 2018).

Ao contrário do que o projeto moderno desejava, “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas[...]” (HALL, 2003, p. 72), “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA 2003, p. 248). Ao invés de homogêneas, como objetivava a globalização, elas se tornaram híbridas, no sentido de mistas e diaspóricas culturalmente, com uma diversidade de conhecimentos diferentes em relações sustentáveis sem prejudicar sua autonomia (SANTOS, 2007).

Oliveira (1999, p. 169) enfatiza que “[...] as unidades sociais abandonam velhas formas culturais, recebem (e reelaboram) algumas de outras sociedades e ainda criam novas formas distintas”, afinal a cultura que é dinâmica se transforma de acordo com a interação entre os grupos sociais e o ambiente em que vivem. Essa ressignificação é evidenciada na fala do professor Seizer da Silva⁸ (2016, p. 15) quando explica esse processo em sua etnia na sua tese de doutorado:

Terena reelabora, ressignifica, apropria e incorpora, nos dando o entendimento que a etnia em si é única, mas as características produzidas e atravessadas por outras relações, produz os povos Terena, ou seja, há um fio centralizador ancestre que fortalece a teia étnica que nos liga, mais como no tecer das artesãs, cada qual coloca as cores e as formas que se deseja e/ou são necessárias, assim se produz atualmente os povos Terena [...]

Com relação a questão ambiental “a cultura dominante tem efeito globalizador, já que seu mote se inscreve em padronizar o mundo para que o diferente seja excluído, ou que se sucumba perante aos níveis perversos da competição” (SATO; SILVA; JABER, 2018, p. 29). Essa imposição cultural trazida pela globalização trouxe às comunidades indígenas vários costumes alheios à sua cultura, que foram ressignificados. Com o passar do tempo também trouxe problemas socioambientais como lixo, doenças, desaparecimento de nascentes e corpos d’água entre outros, todos ligados ao problema de território, mesmo tendo uma forte relação com o ambiente em que vivem.

Para analisar essas questões é necessário conhecer o meio, os valores sociais, a forma de produção e sobrevivência, as relações, as histórias de vida, ou seja, a cultura, que segundo Hall (2003, p. 136) é “o estudo entre elementos em um modo de vida global. [...]. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas”.

⁸ Antônio Carlos Seizer da Silva é um intelectual indígena da etnia Terena do Estado de Mato Grosso do Sul, com formação em mestrado, doutorado e pós-doutorado no PPGE/UCDB.

Nesse sentido, é sabido que o Brasil é um país mega diverso, onde essa diversidade interage; há diversidade social, cultural e biológica, formando uma sociobiodiversidade, que Carvalho (2008, p. 82) define como “interações complexas entre a sociedade e natureza, associando as ideias de biodiversidade (diversidade biológica da vida natural) e sociodiversidade (diversidade social formada pelos diferentes grupos sociais e culturais que habitam o planeta)”. Assim podemos entender que todo grupo social com sua ação cultural interfere diretamente no mundo natural.

O encontro da cultura da sociedade indígena com a cultura da sociedade não indígena resultou na ressignificação de algumas de suas tradições e passando a adquirir outras, como o consumo de produtos e mercadorias ocidentais, perceptível na culinária e na vestimenta.

Nessas novas condições de vida intercultural, trouxeram e traduziram para sua cultura costumes ocidentais como as festas de natal, páscoa, ano novo, religião e conseqüentemente também passaram a consumir mais produtos industrializados. Esses novos costumes juntamente com outras problemáticas relacionadas principalmente a diminuição ou perda de seu território ancestral, foram fragilizando a saúde e modificando a paisagem natural com o passar do tempo.

Segundo Lima (2014, p. 17) para os indígenas:

A interação com o ambiente não visa à exploração inconsequente do meio, nem o consumo exacerbado, mas, sim, à sobrevivência da aldeia priorizando o cuidado ambiental em uma perspectiva descolonizante. Por outro lado, percebemos que existem indígenas que depredam o ambiente e não valorizam a sua cultura. Negam os seus saberes ancestrais e a sua etnia em uma lógica colonializante, que é proveniente das influências externas, que introduz formas de lidar com a natureza e com o humano pautadas no consumismo e na lucratividade do mercado.

Sobre os indígenas não valorizarem a cultura e negar seus saberes ancestrais acreditamos que isso se dê de forma inconsciente, como que levados pelo tsunami da colonialidade, pois as aldeias têm estado abertas às interferências culturais ocidentais. É uma fantasia colonial gostar da ideia dos indígenas culturalmente tradicionais, puros e intocados, mantendo-os em seus lugares exóticos (HALL, 2006).

As aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul, não são fechadas, intocadas em lugares exóticos, sofrem interferências externas que Walsh (2009) chama de interculturalidade funcional⁹, entendida de maneira integracionista incluindo os anteriormente com objetivo de controlar o conflito étnico e preservar o equilíbrio social regidos pelo interesse do mercado.

⁹ É chamada de funcional porque não questiona as regras do jogo e é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente (WALSH, 2009, p. 21).

“Ao posicionar a razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única, faz pensar que seu projeto e interesse apontam para o conjunto da sociedade e a um viver melhor” (WALSH, 2009, p. 20).

Acreditamos que a interculturalidade funcional seja uma ferramenta da “colonialidade do poder”, conceito de Aníbal Quijano, que acredita que “a espoliação colonial é legitimada por um imaginário que estabelece diferenças incomensuráveis entre o colonizador e o colonizado” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 83).

O colonizado é o “outro da razão” podendo ser disciplinado pelo colonizador. O colonizado é tratado e visto como mau e bárbaro enquanto o colonizador é o bondoso, civilizado e racional. “Ambas as identidades se encontram em relação de exterioridade e se excluem mutuamente. A comunicação entre elas não pode dar-se no âmbito da cultura – pois seus códigos são impenetráveis – mas no âmbito da Realpolitik ditada pelo poder colonial” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 91).

Castro-Goméz (2005) utiliza-se das ideias de Meek (1981) para explicar que os teóricos sociais dos séculos XVII e XVIII acreditavam que a espécie humana sai da ignorância gradualmente passando por estágios até chegar ao estágio mais sábio, culto, que seriam as sociedades modernas europeias. O referencial empírico usado para explicar o “estágio” mais baixo do desenvolvimento humano, é o das sociedades indígenas e as características desse estágio são a barbárie, selvageria e a ausência de arte, ciência e escrita. O estágio mais elevado do desenvolvimento humano é o alcançado pelas sociedades europeias, construído como totalmente o contrário do primeiro estágio. Nesse último estágio impera a civilidade “pelo qual deverão transitar todas as nações do planeta” (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 91).

Para Castro-Goméz, (2005) as ciências sociais nascem com conceitos binários sustentados em um imaginário colonial de caráter ideológico produzido pelo dispositivo de poder moderno/colonial, como por exemplo, o imaginário do progresso.

As ciências sociais funcionam estruturalmente como um aparelho ideológico que [...] legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 91).

Dentro desse conceito de colonialidade do poder e saber abalizada pelas Ciências Sociais do Sec. XVII e XVIII, que acreditamos que a interculturalidade funcional se organiza, colocando a sociedade indígena como primitiva, inferior e desmerecendo seus saberes tradicionais por não serem produzidos pela ciência moderna. Interculturalidade essa que faz

o próprio indígena desmerecer suas crenças e sua cultura com objetivos mercadológicos de preservar o equilíbrio social e controlá-los. A colonialidade “reflete a imposição de comportamentos, saberes, conhecimentos que se constituem no modelo ideológico dominante, que desqualifica e inferioriza quem não está inserido na lógica hegemônica” (LIMA, 2014, p. 19).

A decolonialidade visa compreender a cultura, o imperialismo e suas influências, é uma forma de contestar e destituir “as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade” (WALSH, 2009, p. 24), que possui padrões de poder fixados na racialização, na inferiorização, na desumanização e no conhecimento eurocêntrico hegemônico.

A decolonialidade tem a seu favor a interculturalidade crítica que é, segundo Walsh (2009, p. 22), “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, mas também envolve setores em acordo, que trabalham pela transformação social buscando alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental (WALSH, 2009).

A interculturalidade crítica nasce das discussões políticas dentro dos movimentos sociais ressaltando seu sentido contra-hegemônico. Ela parte do problema estrutural-colonial-racial e vai ao sentido da transformação das estruturas, instituições e relações sociais para construir condições distintas de práticas políticas, e traçando outros caminhos e em oposição à interculturalidade funcional (WALSH, 2009). A interculturalidade crítica:

Se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas (WALSH, 2009, p. 23).

É nessa perspectiva da interculturalidade crítica que precisamos pensar formas de viabilizar e transformar estruturas que ainda possuem prática e pensamentos dentro da lógica racial, moderno ocidental e colonial. Esse que fazer¹⁰ implica uma orientação de-colonial, com intuito de reaprender o que foi introduzido em nossas mentes pelas estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (WALSH, 2009). Ainda, segundo Walsh (2009, p. 22-3):

¹⁰ Conceito de Paulo Freire que representa a teoria e a prática em educação popular.

Pensada dessa maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário outro e uma agência outra de com-vivência – de viver com – e de sociedade. [...]. Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos outros do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural.

Pensar a partir da interculturalidade crítica nos faz reconhecer outras visões de mundo, outras formas de conhecimento, outras interpretações, outros sistemas culturais com possibilidades de diálogos críticos, como é o caso dos conhecimentos tradicionais.

Esses outros sistemas culturais passaram a ser levados em conta após o movimento chamado “virada cultural”. No século XX, houve uma revolução cultural, onde a cultura assumiu uma mega importância em relação à estrutura e organização da sociedade. As tecnologias da informação foram responsáveis pela expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural. A indústria cultural, por meio da mídia, passou a divulgar ideias e imagens para a sociedade, tornando a cultura uma mercadoria e sustentando os circuitos globais. As novas tecnologias viabilizaram uma síntese do espaço e do tempo com o mundo virtual. Tais mudanças culturais em escolas globais foi responsável por uma mudança social e por deslocamentos culturais da vida local (HALL, 1997).

A consequência da compressão do espaço e do tempo é a homogeneização da cultura, visto que, as empresas transnacionais de comunicação exportam para o mundo todo produtos culturais padronizados por tecnologias ocidentais eliminando o particular as diferenças locais e produzindo a cultura global. Essas ações enfraquecem o desenvolvimento do ritmo e da direção de um modo de vida próprio de sociedades mais antigas e ou emergentes, resultando no que Hall chama de mix cultural, criando possibilidades híbridas entre o velho e o novo (HALL, 1997).

Hall (1997) ainda considera que o ritmo e irregularidade dessas mudanças produzem resistências, o que pode ser positivo em relação a não deixar se contaminar pela cultura de massa, mas também pode ser negativo quando induzido a reações defensivas causando um fechamento levando a atitudes fundamentalistas. A cultura além de se tornando mais dinâmica também tornou menos perceptível padrões e tradições do passado. A revolução cultural modificou o cotidiano das pessoas comuns, a vida local. Por meio das mídias facilmente se obtém informações de outros lugares, povos, modos de vida. A internet deixou mais fácil a vida à distância, você pode acessar sua conta bancária de casa, conversar com outras pessoas, escolher, fazer compras virtualmente.

Segundo Hall (1997) a cultura penetra em todos os lugares da vida social contemporânea difundindo e mediando tudo, por isso, é propício uso do termo centralidade da cultura. A cultura de massa apresentada pelas mídias interfere na formação da identidade, com apelos do tipo “mude de vida”, e a tecnologia utilizada pelas mídias são instrumentos de vigilância que reconhecem pelas plataformas de buscas as preferências das pessoas, o que facilita muito governanamento por meio da cultura.

A centralidade da cultura interfere também na formação da subjetividade e identidade das pessoas. Hall (1997, p. 26) argumenta que a identidade surge “do diálogo entre conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura” que possuem significados, e somos persuadidos a nos apropriarmos de uma configuração de sujeito construído para nós. Isso quer dizer que:

As identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 27).

A cultura tem sido determinante na construção das identidades sociais, por meio dos discursos interferindo também em nossas subjetividades determinado a formação ontológica do ser. No campo da epistemologia a cultura tem revolucionado o pensamento humano quanto a sua importância e peso na vida das pessoas. As ciências humanas e sociais, passou a entender a cultura como constituinte da vida social provocando uma mudança de paradigmas - a “virada cultural”, gerando uma revolução nos posicionamentos quanto a linguagem, pois a mesma está ligada à construção e propagação do significado (HALL, 1997).

Os objetos existem independentemente de qualquer coisa, mas o identificamos e atribuímos significado a eles de uma forma particular. O significado é um produto da maneira como o objeto foi socialmente construído por meio da linguagem e da representação, ou seja, tudo é discutível, não há uma verdade, o que há são formas diferentes de enxergar a mesma coisa. Dessa forma, a virada cultural está associada a esse entendimento sobre a linguagem, visto que, a cultura nada mais é que “a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (HALL, 1997, p. 29).

A virada cultural foi um movimento de retorno a temas sociológicos ignorados pelo interesse ao estruturalismo e empirismo. Esse movimento entrou e impactou a vida acadêmica e intelectual formando um campo de estudos em torno da cultura como conceito central,

iniciado na Universidade de Birmingham em 1964. A virada cultural promoveu muitas mudanças na sociologia, mas principalmente forçou a ser repensada a centralidade da cultura e como esta interfere na vida social das pessoas, já que os processos econômicos e sociais precisam ser entendidos como práticas culturais e discursivas, já que possuem significado e interferem em nossa maneira de viver (HALL, 1997). Dessa forma, estudos das práticas culturais das minorias são desenvolvidos como forma de resistência e fortalecimento de suas identidades dentro da estrutura e organização da sociedade contemporânea.

Ao estudar o lugar da cultura Hall se refere a como a cultura é usada na transformação da compreensão: “nos referimos à posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização, em como a ‘cultura’ é usada para transformar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos do mundo” (HALL, 1997, p. 16). Na compreensão de outros modelos de mundo, de outros conhecimentos, outras epistemologias, tem se contestado os limites socialmente construídos.

Neste sentido, a análise do currículo moderno, mostra a arrogância da sociedade ocidental em desmerecer os conhecimentos, os saberes e a cultura “outra”, considerada como “o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna” (BHABHA, 1998, p. 228). “É crucial que se compreenda [...] que o processo de recusa, mesmo ao negar a visibilidade da diferença, produz uma estratégia para a negociação dos saberes da diferenciação” (BHABHA, 2003, p. 189), ou seja, negar a diferença consiste em si mesma, reconhecer sua existência.

A escola é uma das instituições usadas para nos governar, nos conduzir subjetivamente por meio do currículo.

Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. O currículo é, pois, uma atividade produtiva nesses dois sentidos. Ambos os sentidos chamam a atenção para seus vínculos com relações de poder. Se o currículo é aquilo que fazemos com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos desses materiais com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnavalizá-los, contestá-los. Por outro lado, se, ao produzir o currículo, somos também produzidos, é porque podemos ser produzidos, de formas muito particulares e específicas. Essas formas dependem de relações específicas de poder (SILVA, 1995 p. 194).

Para Silva (1995) o currículo nos faz no sentido de conduzir nossa formação. O conhecimento que está no currículo é aquele que será ensinado pensando no tipo de pessoa que se quer formar.

O conhecimento ocidental tem sido colocado no currículo por meio das relações de poder, mas podemos modificar o sentido do que nos é imposto, modificando, desviando e subvertendo tais conhecimentos.

Currículo é tudo que atravessa o percurso escolar do sujeito, todas as propostas que promovem conhecimentos, planos e planejamentos assim como suas concretizações em todas as relações e no processo de aprendizagem. O currículo das escolas contemporâneas é linear, estático, sequencial e separa a cultura em alta e baixa e o conhecimento em científico e do senso comum. Esse currículo da escola contemporânea possui características modernas num período pós-moderno, “ele segue fielmente o script das grandes narrativas da ciência, do trabalho capitalista e do estado-nação. No centro do currículo existente está o sujeito racional, centrado e autônomo da Modernidade” (SILVA, 2004, p. 115), como é o caso da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa a formação do cidadão para o trabalho respeitando as características econômicas de cada local.

Em outras palavras podemos dizer que o currículo possui conteúdos determinados, lineares e eurocêntricos e não oportunizam ou favorecem a contextualização da realidade social e cultural dos alunos. Mas o currículo também é pensado para conduzir as práticas educativas num sentido de regulação moral advindo de uma seleção de um conjunto de expressões presentes no currículo (BUJES, 2012). Os currículos de formação de professores estão cheios de conhecimentos especializados em regular, disciplinar as formas de pensar e agir (BUJES, 2012). Forma-se o professor para que este no futuro molde seus alunos, dentro das normas da sociedade dita civilizada com identidades homogêneas.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o um, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal (CANDAU, 2011, p. 241).

A educação regida pelo currículo monocultural e hegemônico tem silenciado e homogeneizado identidades indígenas, quilombolas e identidades de gênero impactando de forma negativa a formação de professores e a educação das crianças. A educação precisa ser ressignificada, por meio de práticas pedagógicas que encorajem a construção de subjetividades e identidades nessa sociedade multicultural dialogando com as diferenças (CANDAU, 2006) e não com o que Canen e Oliveira (2002) chamam de “multiculturalismo liberal ou de relações humanas” onde se valoriza a diversidade cultural sem discutir a construção das diferenças, não contribuindo tanto quanto o desejado para a transformação da sociedade preconceituosa que vivemos.

Ainda que esse tipo de conhecimento contribua para a valorização da pluralidade cultural e superação de preconceitos, isso por si só não neutraliza os mecanismos históricos, políticos e sociais que embasam os discursos de silenciamento de identidades e marginalização de grupos. O ideal seria lutar e superar tais mecanismos mediante uma postura intercultural crítica. Dessa forma, o professor deixa de ser “conhecedor cultural” para ser um “trabalhador cultural”, cruzando fronteiras culturais, transformando relações culturais no seu discurso e na sua prática (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Nessa ótica, vejo que a maioria dos professores foram formados no multiculturalismo liberal, portanto, conhecedor cultural, que não discute a construção das diferenças e superação do preconceito, visto que, “aos corpos que fogem ao código, à diferença, resta a intolerância, a doença, a descompostura” (SANTOS, 1997, p. 87). As relações de poder ligadas a situações culturais são criticadas e um posicionamento é tomado em favor dos grupos em prejuízos nessa relação.

De acordo com Silva (2004), o currículo é uma invenção social e seu conteúdo uma construção social, onde as relações de poder precisam ser analisadas, visto que tanto sua definição como os conhecimentos estão postos sem possibilidades de negociações. Conhecimento e currículo são campos culturais sujeitos a disputa e interpretações onde diferentes grupos tentam estabelecer hegemonias.

O currículo deveria ser construído socialmente ficando o papel da linguagem e do discurso no processo de construção e favorecendo a produção de identidades culturais e sociais e as diversas formas de conhecimento como resultado de um processo de criação e interpretação social (SILVA, 2004).

No currículo das sociedades ocidentais a Educação Ambiental se faz presente de forma transversal e tem a função de formar pessoas preocupadas em resolver os problemas relacionados ao meio ambiente a partir de atitudes sustentáveis. As sociedades indígenas possuem uma visão diferente sobre o meio ambiente, para eles, sem a terra não há nada, não há casa, alimento, rituais, religião, etc. O meio ambiente, não é apenas um conteúdo a ser trabalhado na educação, o meio ambiente e as coisas da natureza atravessam a vida diária do indígena sendo valorizada espontaneamente, portando, a Educação Ambiental, como a enxergamos, é inerente à vida diária do indígena, mas, concordamos com Lima (2007) que entende ser:

[...] necessária a inserção do conhecimento do uso social da biodiversidade nos currículos das escolas indígenas para o discernimento das questões ambientais frente aos novos desafios em territórios demarcados, o convívio

com a sociedade envolvente e uma economia de mercado capitalista (LIMA, 2007, p. 56).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), criado em 1998, e organizado com ajuda de professores indígenas de várias etnias, poderia ser mais valorizado e trabalhado nas escolas indígenas. O RCNEI aborda seis temas transversais, e entre eles: - Terra e conservação da biodiversidade – que visa ensinar a importância da cultura e das técnicas de manejo realizada pelos indígenas para a conservação da biodiversidade de seus territórios, ou seja, o Referencial reconhece que a forma original de vida do indígena, suas técnicas, mitos e crenças, não impactam negativamente o meio ambiente, ao contrário, são importantes para a preservação e conservação de muitas espécies.

O estudo das questões da terra e da biodiversidade não pode se esquecer dos mitos, das explicações culturais de cada povo, que são modos de conhecer que devem ser apresentados e valorizados. Por exemplo, um assunto muito importante é a fertilidade dos roçados, que está ligada à qualidade do solo, mas também a outros significados simbólicos (BRASIL, 1998a, p. 95).

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, aprovou a resolução de nº 5, de 22 de junho de 2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

Destacamos aqui os incisos VII e VIII do artigo 2º:

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (BRASIL, 2012, p. 2).

O documento preza pela valorização os conhecimentos tradicionais, empoderando a cultura indígena. Essas conquistas são resultantes da luta e resistência contra a colonialidade do saber por meio do sistema educacional. Mesmo após a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as diretrizes continuam valendo pois se complementam. As diretrizes são a estrutura, enquanto a BNCC detalha conteúdo e competências. Segundo Troquez e

Nascimento (2020), a BNCC apresenta contradições em relação às questões indígenas, visto que, as escolas indígenas terão que adequar os currículos com as propostas da BNCC até o início do ano letivo de 2020, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Entendemos que está será uma nova etapa de lutas para garantir as conquistas até então realizadas.

Educação e cultura estão entrelaçadas, articuladas o que não pode ser desconsiderado, dessa forma, diante das identidades culturais presentes na sala de aula, é fundamental “valorizar as diferenças combatendo toda forma de preconceito e discriminação” (CANDAUI, 2006, p. 41), assim como, o preconceito étnico-cultural.

Em nossa tese buscamos fazer o diálogo entre a Educação Ambiental e a decolonialidade, com relação ao modelo de nossa sociedade, e pelo fato de não aceitar a separação entre cultura e natureza, valorizando a diversidade de conhecimento e cultura.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA RELAÇÃO COM OS SABERES TRADICIONAIS DOS POVOS INDÍGENAS

Figura 3 - Construção tradicional Terena



Fonte: Acervo particular da autora.

A natureza sempre despertou curiosidade no ser humano, os gregos procuravam entender seus fenômenos suas explicações eram baseadas na mitologia. A dependência da natureza fez com que essa relação se desenvolvesse “com o aprimoramento de mecanismos básicos que os permitissem saciar suas necessidades primordiais”, mas isso não foi suficiente, pois, a vontade de compreender os fenômenos naturais era intensa “o que promoveu grandes alterações no modelo de relação ser humano-natureza existente até então (SANTOS, 2013, p. 3). Os gregos passaram a tentar explicar o Cosmos por meio de observação e raciocínio e progressivamente a natureza passou a ser explicada em suas características próprias e não mais mitológicas (SANTOS, 2013).

Com o passar do tempo a cultura mudou, e o ser humano com sua reflexão do pensamento passou a se distanciar dos deuses cada vez mais, e a se colocar no centro, e se distanciar da natureza por efeito das convicções da ciência no período da modernidade. A modernidade objetiva o esclarecimento e a emancipação e sua Teoria do Conhecimento e se fundamenta em dois elementos constitutivos a razão e a subjetividade. “A modernidade capitalista aparece como o resultado desde seus primórdios de transações transcontinentais cujo caráter verdadeiramente global só começou com a conquista e colonização das Américas”. (CORONIL, 2005, p. 52).

Ao subalternizar o “outro”, a Europa se colocou no centro e produziu a periferia (DUSSEL, 1993). O autor afirma que existem dois conceitos de Modernidade:

O primeiro deles é eurocêntrico, provinciano, regional. A modernidade é uma emancipação, uma saída da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano. Este processo ocorreria na Europa, essencialmente no século XVIII. [...] Propomos uma segunda visão da Modernidade, num sentido mundial, e consistiria em definir como determinação fundamental do mundo moderno o fato de ser (seus Estados, exércitos, economia, filosofia, etc.) “centro” da História Mundial. Ou seja, empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 (como data de início da operação do Sistema-mundo) (DUSSEL, 2005, p. 27).

O mercantilismo mundial em 1492, abre a primeira etapa moderna, e a segunda etapa ocorre com a Revolução Industrial do século XVIII.

A compreensão moderna e racional sobre a natureza foi amplamente expandida nos séculos XV e XVI, originando um ser humano que se imaginava, autônomo, racional, consciente e confiante para compreender a natureza, livre dos mitos e não mais tão crente dos dogmas religiosos, mas a rigor não era exatamente assim. O pensamento moderno traz três formas diferentes e relacionadas de pensar: 1) o Renascimento; 2) a Reforma; e 3) a Revolução

Científica. Essa transformação ocorrida na era Moderna faz surgir a ciência como uma nova crença do Ocidente (SANTOS, 2013).

O Renascimento (entre os séculos XV e XVI) provoca transformações na literatura, filosofia, artes e ciência. A mentalidade do ser humano muda, pois passa a tomar consciência de suas capacidades, se orientando por suas próprias ações. Esse período foi marcado por um movimento cultural de transição das tradições medievais para um mundo novo, inspirado na (antiguidade) cultural greco-romana e culminando na ruptura com o fanatismo religioso, se afastando de Deus e colocando o ser humano no centro. O ser humano toma consciência de suas capacidades e coloca em questão os dogmas religiosos. “O [ser humano] descobre que é capaz de decidir por si, buscando objetividade nas suas experiências, o mundo deixa de ser sagrado para tornar-se num objeto de uso para o próprio [ser humano], embora a crença em Deus permanecesse” (PRIMON *et al.*, 2000, p. 36). Os dogmas e as verdades são revistos, inclusive a autoridade religiosa do Papa é contestada por Lutero originando o Protestantismo e a reforma da igreja. Esse movimento evidenciou a razão humana e isso representou a libertação da ignorância e dos abusos praticados pela igreja e autoridades da época, dando origem ao que chamamos de modernidade.

Todos esses acontecimentos também influenciaram o surgimento da ciência moderna criada por Galileu. A concepção de natureza se alterou, rompendo com a concepção de mundo incontestada por séculos (ALMEIDA, 2004). O pensamento científico passou a ser a nova forma de adquirir conhecimento, visto que a capacidade do homem em compreender o mundo aumentou mudando as velhas concepções sobre a teoria geocêntrica e o universo, assim como, a relação do homem com a natureza (SANTOS, 2013).

A ciência foi considerada na época, a salvadora da cultura moderna, oferecendo novas possibilidades da certeza racional, novos experimentos e previsões, muita criatividade e encorajamento para o desenvolvimento de técnicas de controle da natureza. A partir daí, conhecer “passava a ser uma questão de investigação científica, constituída de modo impessoal e realista, tratava-se do domínio intelectual sobre a natureza e da busca constante de aperfeiçoamento material” (SANTOS, 2013, p. 5).

Segundo Lander (2005, p. 9), as separações ou partições do mundo real se dão concretamente com o desenvolvimento das ciências modernas, pois ocorre a “ruptura ontológica entre corpo e mente, entre razão e o mundo”, ou seja, a partir desse momento o mundo está morto porque já não tem uma ordem significativa. O homem não se encontra mais em sintonia com o cosmos como na antiguidade, para o homem moderno, por meio da razão, o mundo passa ser entendido através de conceitos mecânicos, pois este é entendido como um

mecanismo em Descartes. Quem inicia esse processo de separação é Kant quando fala em natureza interior e exterior. “Para ele a natureza interior dos seres humanos compreendia suas paixões cruas, enquanto a natureza exterior era o ambiente social e físico no qual os seres humanos viviam” (OLIVEIRA, 2002, p. 1-2).

De acordo com Oliveira (2002), existe uma dupla concepção de natureza: a exterior que é natureza a primitiva, a matéria-prima utilizada pelo homem e criada por Deus e a natureza interior, concebida como universal, a natureza humana, aquela que contém o fato dos seres humanos e seu comportamento serem naturais assim como aquilo que está externo à natureza. Já Francis Bacon compreendia a natureza como exterior à sociedade, pois a relação entre elas era mecânica onde o homem exercia o domínio da natureza pela mecânica de Descartes. A ideia de Bacon só não era considerada arbitraria porque ele já vivenciava a conexão entre indústria e ciência, onde a mecânica já estava a serviço da produção para aumentar a produtividade por meio do trabalho (OLIVEIRA, 2002).

As ideias do movimento humanista se tornaram na época, o espírito do Renascimento gerando o que achavam ser um avanço nas áreas das artes, literatura e ciências. Com o desenvolvimento da ciência moderna se deu o desenvolvimento de vários instrumentos como bússola, astrolábio e sextante que ajudaram na expansão marítima que era necessária para os europeus, visto que árabes detinham o monopólio sobre os produtos orientais, culminando na colonização da Américas.

O Século XVIII foi considerado o século das luzes, a iluminação racional. O Iluminismo (movimento cultural filosófico) criticou o modelo de sociedade medieval instaurando um mundo moderno. Segundo Pontel e Mass (2013, p. 60):

O Iluminismo emerge na sociedade europeia, fragmentada nas diversas dimensões, em resposta ao antigo sistema, que entra em crise, e que, por consequência, aspira a uma reorganização social, uma reestruturação da sociedade. O foco desta reestruturação parece estar centrado em superar tudo aquilo que limitasse o direito da livre personalidade individual, na defesa dos ideais liberais que despontavam no século XVIII.

O ser humano toma consciência de suas capacidades e coloca em questão os dogmas religiosos. Esse movimento evidenciou a razão humana e isso representou a libertação da ignorância e dos abusos praticados pela igreja e autoridades da época.

A modernidade é um período cujos limites de início e fim são grandes acontecimentos na história após o período medieval. É o rompimento com a tradição, em função da razão, e com Deus em função da subjetividade, pois sai de uma visão teocêntrica para uma visão antropocêntrica.

Esta foi uma época de muita criatividade e criações, é nessa atmosfera que ocorre a Revolução Científica, uma nova forma de conhecer e compreender o mundo culminando na Revolução Industrial. Com o desenvolvimento das ciências constrói-se a ideia de crescimento, de desenvolvimento. Esse desenvolvimento altera mais ainda a relação do ser humano com a natureza para sustentar o capitalismo. O pensamento moderno tinha o objetivo de esclarecer e emancipar sua Teoria do Conhecimento a partir da razão e da subjetividade.

Acreditava-se na razão e no poder da ciência como resposta para todos os problemas da humanidade, que a partir dela teríamos uma:

[...] era marcada pela sabedoria, pela paz, prosperidade material e domínio humano sobre a natureza. [...] Acreditava-se que o triunfo da razão e da ciência sobre o transcendente sanaria os males sociais, a ignorância e o sofrimento humano. [...], entretanto, no decorrer do século XX, quando as consequências práticas do conhecimento científico já não poderiam ser exclusivamente consideradas favoráveis, o ser humano viu-se obrigado a reavaliar suas crenças na supremacia da razão (SANTOS, 2013, p. 5-6).

Se a ideia era de uma humanidade sem sofrimento, percebemos no decorrer da história que a razão e a ciência trouxeram mais situações de injustiças e diferenças. Queremos justificar que ao citar a história do desenvolvimento da ciência, não estamos com isso, enaltecendo o ocidente, e sim fazendo uma reflexão necessária para compreendermos como a natureza se transformou em fonte de riquezas sendo expropriada a partir do pensamento moderno, gerando uma crise ambiental que vem se arrastando até a contemporaneidade.

A ciência teve seu apogeu no século XIX e início do século XX, com muitos avanços e sua aplicação prática na vida diária das pessoas por meio da tecnologia, mas é também no século XX que as consequências negativas apareceram afetando a qualidade de vida do ser humano, sendo chamados de problemas socioambientais, havendo necessidade de reavaliar as crenças da razão. A crítica foi feita por ambientalistas de forma ampla e severa em relação ao uso indiscriminado da tecnologia e ao processo de desumanização do ser humano, pois este se distanciava cada vez mais da natureza em busca de uma vida superficial, surgindo os problemas de poluição e efeitos nocivos à vida vegetal e animal - incluindo o ser humano - extinção de espécies, devastação de florestas, acúmulo de lixo entre outros incontáveis problemas derivados do capitalismo que visa o lucro a qualquer preço (SANTOS, 2013).

Houve uma crítica severa a respeito do uso indiscriminado da ciência e tecnologia na exploração do ambiente, assim como aos efeitos dessa exploração na natureza, culminando em vários impactos ambientais.

Essa crise foi atribuída à fragmentação do conhecimento, assim como à degradação ambiental marcados pelos sistemas de pensamento da ciência moderna e pela enxurrada da economização do mundo conduzido pela racionalidade técnica e o livre mercado resultando num modelo de sociedade altamente consumista (LEFF, 2000).

Segundo Riojas (2003) vivemos uma crise tripla, a crise ambiental, a crise social e a crise do saber que tem fragmentado, simplificado e acelerado o produtivismo suprimindo os saberes e práticas tradicionais. Associado a essa crise tripla estão o conhecimento científico, o poder e o modo de produção que estimulam o domínio da natureza com objetivo de exploração. O conhecimento científico se desenvolveu tanto que provocou consequências na forma em que o ser humano compreendia seu lugar e suas relações com a natureza. A relação do ser humano com a natureza passou de submissão para uma relação avançada dos conhecimentos sobre os fenômenos naturais, provocando a busca pelo seu domínio (SANTOS, 2013). “A natureza, nesse contexto, está baseada no que concebemos sobre a sociedade. Se a história nos revela domínio, a biodiversidade estará ameaçada” (OLIVEIRA JÚNIOR; SATO, 2006, p. 127).

No decorrer dos séculos, o projeto de emancipação Moderna foi questionado e criticado. O caminho que a humanidade trilhou, principalmente em relação aos direitos humanos, levou à crise da modernidade fazendo-se repensar alguns paradigmas entre eles a cultura.

3.1 Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global

O Tratado foi construído por diversos educadores ambientais de diversas partes do mundo durante o Fórum Paralelo a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também conhecida como ECO 92 ou Rio 92, realizada no Rio de Janeiro no ano de 1992.

Na elaboração dos princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (em 1992), foi reconhecida a importância da educação na formação de uma sociedade sustentável. Com o passar do tempo verificou-se que a EA não havia se desenvolvido como se esperava, e em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com os Temas Transversais, entre eles havia o tema Meio Ambiente na tentativa de se cumprir todos os princípios e ter mais efetividade da EA na educação formal. Por essa razão a EA é transversal na educação formal. Mas acreditamos que ela também seja transversal em relação ao ambiente porque em sua origem também há o desejo de atingir as pessoas fora da escola, com a educação não formal e informal, ou seja, em todos os ambientes da nossa casa, o planeta Terra.

Em função disso, que o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global convida as populações do mundo a se responsabilizar de forma individual e coletiva, a cuidar do ambiente. O tratado foi criado pela sociedade civil (pessoas de todas as partes do mundo) em 1992 durante o Fórum paralelo que aconteceu na tenda 6 no aterro do Flamengo, a Rio 92 e foi considerado o marco mundial para EA (BRASIL, 2005).

O Tratado institui princípios considerados fundamentais da educação para sociedades sustentáveis, e enfatiza que há necessidade de: desenvolver o pensamento crítico, a consciência local e planetária; estimular a solidariedade, a igualdade e o respeito; relacionar as políticas públicas de EA e a sustentabilidade indicando um plano de ação e princípios para educadores ambientais; promover ações voltadas para a recuperação, conservação ambiental e melhoria da qualidade de vida (REBEA, 1992)

No Princípio 9 e 11 da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, temos:

9 - A educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica uma visão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, além de estimular a educação bilíngue.

11 - A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patentado ou monopolizado (REBEA, 1992, s.p.).

O Tratado ainda segue afirmando que a EA deve possibilitar a cooperação e diálogo entre as pessoas e instituições com objetivo de conceber uma nova forma de viver, atendendo a necessidade de todos sem distinções e valorizando as diferentes formas de pensamento. O ponto que nos chama a atenção é a valorização da diversidade cultural, voltando os olhos para a história indígena e culturas locais, tirando do foco a cultura eurocêntrica, que foi responsável pela crise ambiental da modernidade.

Assim como no Tratado, a Constituição Federal já previa em seu artigo 225, inciso VI: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988, s.p.). A Lei Federal nº 6.938/81 que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação (BRASIL, 1981). A Lei Federal nº 9.795/99 que dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Ambiental e o Decreto Federal nº 4.281/2002 que regulamenta a Lei nº 9.795/99 e que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 2002).

As Leis criadas em defesa do Meio Ambiente no Brasil e no mundo, surgiram da emergência ambiental unido às lutas pelas liberdades democráticas onde professores, alunos, escolas, movimentos sociais e sociedade civil organizada reivindicam a necessidade de proteger, recuperar e conservar o ambiente (BRASIL, 2005), visto que, no final do século XX o planeta se encontrava imerso em uma crise ambiental, associada às “relações da sociedade com a natureza, [assim como às] relações sociais que condicionam as formas de acesso e distribuição dos recursos deste planeta” (FIGUEIRÓ, 2011, p. 41). Nessa época, algumas populações estavam entrando em colapso social e correndo o risco de desaparecimento (e algumas já desapareceram) em decorrência da ruptura com os limites de sustentabilidade em que vivem.

A pandemia mundial é resultado de um desequilíbrio ecológico que mostra a superioridade da Natureza frente a insignificância do ser humano.

Na plena era do Capitaloceno¹¹, a Covid-19 é apenas uma parte de uma dramaticidade maior. A destruição da natureza e os desequilíbrios ecológicos são alguns dos fatores que mais contribuem para aumentar a proliferação de doenças causadas por vírus. Isso porque eles vivem em animais silvestres (hospedeiros) e com o aumento das populações humanas invadindo áreas naturais, cada vez mais se tem a possibilidade de contato com vírus (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 9).

A proliferação de doenças por vírus é apenas uma das inúmeras consequências do desequilíbrio ecológico, visto que o crescimento da população humana gera a necessidade de aumentar suas áreas de habitação, invadindo as áreas de florestas onde o vírus habita. Além desse problema enfrentado mundialmente, no Brasil ainda temos que combater os incêndios que estão destruindo o ecossistema pantaneiro.

O Brasil apresenta um recorde de focos de incêndios em 2020. O fogo chegou a consumir cerca de 15% do Pantanal (SALANI, 2020). Segundo o professor Thiago Junqueira Izzi, o Pantanal pode não conseguir se recuperar integralmente devido a extinção de espécies locais provocados pelos incêndios. A professora Michèle Sato, em entrevista, afirma que tudo isso é consequência de uma visão capitalista que visa o lucro imediato do agronegócio e mineração (SALANI, 2020).

A sociedade Contemporânea possui uma organização de relações fundamentadas no trabalho, que é um processo de produção e reprodução de mercadorias. Quando Natureza e ser humano passaram a fazer parte do circuito produtivo, o capital se expandiu (OLIVEIRA, 2002).

¹¹ Capitaloceno foi um termo criado por Jason W. Morre, historiador ambiental, que optou por essa expressão no lugar de antropoceno, pois acredita que foi o capitalismo que gerou a crise ecológica global (UNESCO, 2018).

No processo de acumulação do capital, o trabalhador tem sido despojado do conjunto dos meios materiais de reprodução de sua existência e forçado a transformar sua força de trabalho em mercadoria, a serviço do próprio capital, em troca de um salário. O capital separa os homens da natureza, em seu processo de produção/reprodução e impõe que o ritmo do [ser humano] não seja mais o ritmo da natureza, mas o ritmo do próprio capital (OLIVEIRA, 2002, p. 6).

Quando o capital induz o aumento da produtividade do trabalho, aumenta também a exploração do trabalho e da Natureza provocando a destruição da mesma e o desequilíbrio ecológico.

Para Coronil (2005) a natureza é vista como força geradora de riqueza e de modernidade a partir da exploração e transformação que o ser humano fez e faz sobre meio natural. Coronil ainda salienta que Marx admite que a natureza tem um importante papel na criação da riqueza, mas ele não amplia essa ideia durante o desenvolvimento de sua tese sobre a produção capitalista. Porém:

[...] numa outra seção merecedora de muita atenção, Marx sustenta que as propriedades físicas das mercadorias não têm nada a ver com sua existência como mercadoria. No meu ponto de vista, a materialidade das mercadorias é inseparável de sua capacidade para constituir e representar a riqueza. Como unidade de riqueza, a mercadoria encarna tanto sua forma natural como sua forma de valor. Apesar de suas diferentes modalidades, a exploração capitalista implica a extração do trabalho excedente (mais-valia) dos trabalhadores bem como das riquezas da terra. A exploração social é inseparável da exploração natural, de sentido distinto, mas de fundamental relevância (CORONIL, 2005, p. 51).

A exploração capitalista não está apenas na extração do trabalho excedente dos trabalhadores, mas também extração das riquezas da terra, ou seja, a exploração social está associada à exploração natural.

É importante, na concepção de Coronil (2005), não pensar apenas em uma dialética binária, mas sim reconhecer a dialética tripla entre o trabalho, o capital e a terra porque analisar dessa forma, coloca o desenvolvimento do capitalismo em condições globais desde seu início, tornando a visão mais ampla em relação à economia e a política ajudando a descrever a divisão do trabalho como uma divisão simultânea da natureza.

O capitalismo “é um sistema econômico baseado na propriedade privada dos meios de produção e na propriedade intelectual, que tem como objetivo a obtenção de lucro através do risco do investimento” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 50). A iniciativa privada decide sobre os investimentos e a lei da oferta e da procura controla a produção, distribuição e preços dos bens. O objetivo do capitalismo é produzir mercadorias infinitamente para serem consumidas, assim

como o contrário também acontece, se consome muito e em consequência se produz cada vez mais. Cria-se a cultura do consumo onde as necessidades humanas se reduzem à aquisição de produtos supérfluos instigados pelo marketing que fazem as pessoas acreditarem que sua vida depende daquele produto preenchendo “a vazia vida humana que se encontra alienada não só da natureza, mas de sua própria atividade produtiva” (SANTOS, 2013, p. 11).

Analisar o capitalismo a partir do colonialismo permite-nos perceber os papéis que o trabalho e a natureza colonial tiveram sobre a formação do mundo moderno.

Desta perspectiva, o capitalismo aparece como o produto não só da engenhosidade de empresários e inventores europeus, da racionalidade dos Estados metropolitanos, ou do suor do proletariado europeu, mas também da criatividade, do trabalho e da riqueza natural sob o controle dos europeus em seus territórios de ultramar (CORONIL, 2005, p. 52).

A invasão do continente americano é o período de articulação de dois processos que corresponde à modernidade e a organização colonial do mundo (LANDER, 2005). Com o colonialismo da América inicia-se a organização colonial do mundo em relação aos saberes, linguagens, memória, imaginário e do ambiente.

A literatura pós-colonial mostra que a conquista ibero-americana desejava ascensão por meio da dominação de povos, culturas e exploração da natureza, no caso extração de madeira e minerais (TRISTÃO, 2014). Embora a ocupação territorial tenha acabado as relações de poder permanecem, sendo importante recuar no tempo para fazer uma releitura crítica da história como um todo, com objetivo de compreender os reflexos desse evento para as sociedades hoje, analisando as relações de poder entre as metrópoles e suas antigas colônias assim como consequências dos processos de colonização (SILVA, 2004).

Na América Latina o pensamento decolonial “emerge das lutas e resistências de grupos sociais historicamente silenciados pela modernidade-colonialidade” (KASSIADOU *et al.*, 2018, p. 37), que sofrem com as injustiças ambientais como ribeirinhos, indígenas e comunidades extrativistas, que possuem com o ambiente uma relação intrínseca.

A exploração capitalista da natureza é um desdobramento da colonialidade do ser, do poder, do saber e do ambiente (QUIJANO, 2014; FIGUEIREDO, 2010; WALSH, 2009). Sobre a colonialidade ambiental, Figueiredo (2010) destaca que:

[...] esta metáfora se torna possível mediante o entendimento que falar de ambiental é falar de um conjunto de princípios e valores que integram o social, o ecológico, o político, o cultural, o ético. Assim, ao falar em descolonialidade ambiental fala-se de descolonialidade do poder, do saber, do ser, da mãe natureza (FIGUEIREDO, 2010, p. 15).

Foi a partir da teoria pós-colonial que se iniciou uma análise de como as narrativas dominantes constroem o sujeito subalterno, o outro enquanto objeto. Já nas escritas dos colonizados é analisada a narrativa de resistência ao poder imperial (SILVA, 2004).

Neste sentido, a teoria pós-colonial nos faz refletir a partir do passado, as relações de poder do império sobre a colônia, e em nosso caso, nos aspectos ambientais, visto que, as colônias sempre foram tidas como locais de exploração de recursos naturais e minerais, pois nessa época a ciência estava em expansão e a lógica racional dizia que a natureza deveria ser explorada e dominada.

Tristão (2014, p. 478) compreende que a teoria pós-colonial traz contribuição significativa ao campo da Educação Ambiental pois:

[...] trata-se de uma forma de compreender as relações cultura e meio ambiente local/global, com uma contribuição fundamental para rever os pressupostos da lógica determinista e da proposta oficial de políticas internacionais que nos conduzem, da mesma maneira, a uma educação para o desenvolvimento sustentável, por exemplo, com repercussão de um discurso consensual para a preservação e proteção da natureza.

A autora acredita que a teoria dá suporte para as discussões a respeito da Educação Ambiental, questionando as relações de poder criadas pela colonização em relação à exploração da natureza e os impactos socioambientais gerados pela economia extrativista (TRISTÃO, 2014).

A EA inspirada na teoria pós-colonial, está partindo para desenvolver caminhos alternativos das relações de poder, de colonização e submissão entre culturas e nações (TRISTÃO, 2014). A teoria pós-colonial tem dado ênfase no:

[...] entendimento dessas três dimensões – lugar, a cultura e a narrativa – e reforçada pelo argumento de que a cultura residual, cotidiana, ordinária, dominante e emergente, está intrinsecamente associada à experiência vivida com o meio ambiente. É um comportamento de busca social com o lugar que se traduz e se reflete em uma produção narrativa. As práticas narrativas refletem nossa relação com o mundo e a cultura como produção subjetiva que coleta experiências com os lugares (TRISTÃO, 2016, p. 45).

As comunidades que se relacionam com as dimensões do desenvolvimento social, ambiental, econômico e cultural são nomeadas por Tristão (2014) de comunidades sustentáveis, pois possuem técnicas e práticas sustentáveis. Essa forma como os indígenas se relacionam com o ambiente faz parte de outra lógica, e na perspectiva os Estudos Culturais (EC) também favorecem a compreensão dessa outra ótica voltada para o entendimento de como o

conhecimento e os significados são elaborados, organizados e reconstruídos (URQUIZA; CALDERONI, 2015).

Os Estudos Culturais nos parecem ser um campo epistêmico de reflexões e argumentos que possibilitam compreender a cultura dos povos indígenas com outros olhares e, ao mesmo tempo, atribuir a ela diferentes formas e significados, que não aqueles pautados pelas representações preconceituosas e excludentes. Esse campo de saber se difere de outros campos que buscam superar conceitos e categorias estabelecidos, indicando-os como insuficientes para uma análise social e cultural, pois não tem a pretensão de encontrar a verdade, e sim colocar determinados conceitos “sob rasura” para pensar o isso e o aquilo que constituem uma relação com lógicas diferentes (URQUIZA; CALDERONI, 2015, p. 20).

Com esse entendimento, consideramos que as comunidades indígenas possuem uma cultura com uma lógica diferente, as narrativas contadas pelas comunidades tradicionais a partir das histórias e dos mitos são valiosas, no sentido de compreender o respeito pelas relações e inter-relações de interdependência com os outros seres vivos e não vivos (físicos e espirituais). É uma lógica diferente a sua visão de mundo e de vida, que promove a sustentabilidade em seus espaços de vivência e convivência, seus lugares de cultura. Compreender tais relações parece ser um caminho a ser trilhado no sentido de refletir e debater soluções para os impactos ambientais herdados da Ciência Moderna.

Dessa forma, as teorias Pós-Coloniais, nos possibilitaram fazer análises outras da relação sustentável do indígena no meio ambiente, assim como compreender de que maneira sua cosmologia organiza seus conhecimentos e suas relações. Compreender essas práticas e aprendizagens socioambientais, com intuito de esclarecer se as comunidades autóctones criam outras formas de produção com o ambiente natural e processos de identificação cultural, diante dos modos globalizantes de homogeneização cultural, são um dos direcionamentos das pesquisas em Educação Ambiental proposta por Tristão (2014) com a qual coadunamos.

Pelo fato da cosmologia Terena organizar os conhecimentos e as relações com o ambiente, com diferentes formas de produção, afirmamos nossa tese de que os saberes tradicionais da etnia Terena podem ser utilizados no desenvolvimento de uma Educação Ambiental decolonial.

4 OS TERENA EM MATO GROSSO DO SUL E SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA A PARTIR DE SUA COSMOLOGIA

Figura 4: Dona Nilza, seu Cirino (anciões) e o neto Miguel com seu quito (periquito)



Fonte: Acervo particular da autora.

A cultura de Mato Grosso do Sul é influenciada por muitas culturas, entre elas a indígena. As etnias indígenas presentes em nosso Estado são: Kaiowá, Guarani Ñandeva, Terena, Kadiwéu, Guató, Ofaié, Kinikinawa, Camba e Atikum. Em termos populacionais as três maiores etnias do Estado são Guarani, Kaiowá e Terena. Vejamos a origem desses grupos e como chegaram ao Mato Grosso do Sul.

Dois grupos pertencentes a família linguística Aruak, por ocuparem regiões diferentes recebiam denominações diferentes. O grupo que vivia a oeste ao longo dos Andes, mais especificamente na borda noroeste do Gram Chaco eram os Chané, e aos que viviam na bacia do Paraguai, na região nordeste, eram os Txané, os quais foram chamados pelos conquistadores espanhóis de Guaná¹², que significa “muita gente” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000; OLIVEIRA, 1976).

¹² Nome utilizado pelos cronistas dos séculos XVII, XVIII e XIX e assim usado até hoje.

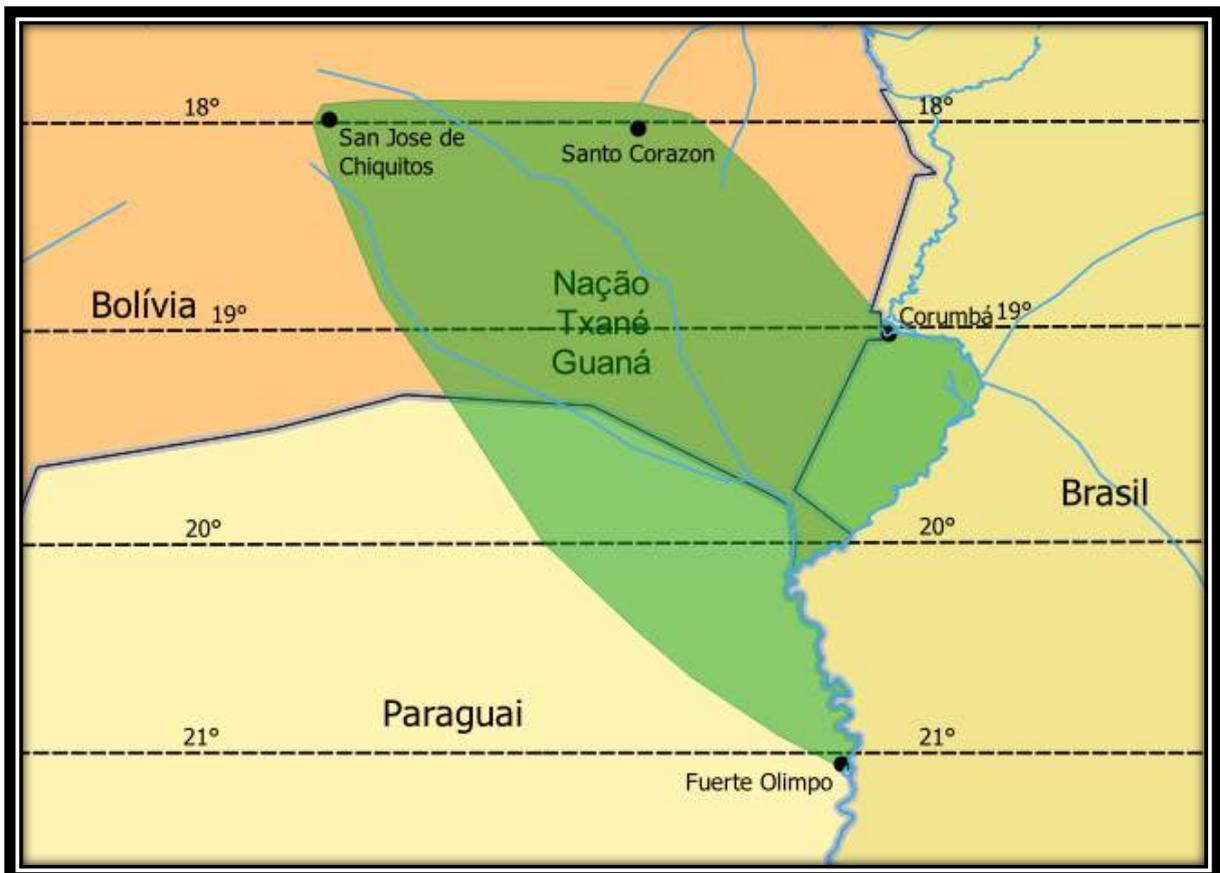
Figura 5 - Localização aproximada da região ocupada pela nação Txané Guaná na América do Sul no século XVI



Fonte: Mapa produzido por Ricardo de Miranda Kleiner (2020), baseado nas coordenadas geográficas fornecidas por Oliveira (1976) e Sánchez Labrador (1910).

A nação Txané Guaná possuía os seguintes subgrupos: Layânas, Etelena, Echoaladi, Equini Quinau¹³ e Niguecactemic. Este último grupo não atravessou o rio Paraguai, conservando-se no Êxiva¹⁴ até sucumbir. Os quatro primeiros grupos migraram para o Brasil, atravessando o rio Paraguai, de forma gradativa durante a segunda metade do século XVIII (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Figura 6 - Possível território ocupado pela Nação Txané Guaná no século XVI



Fonte: Mapa produzido por Ricardo de Miranda Kleiner (2020), baseado nas coordenadas geográficas fornecidas por Oliveira (1976) e Sánchez Labrador (1910).

No Êxiva, ou Chaco Paraguaio, além da nação Guaná, também viviam os Mbya Guaikurú, os Guarani e outras etnias. Os Guaná eram aliados dos Guaikurú e portugueses, os Guarani aliaram-se com espanhóis contra os Guakurú. A seguir a relação Guaná-Guakurú será discutida.

¹³ Layânas, Etelena, Echoaladi e Equini Quinau eram denominações usadas pelos Guaikurú. Equivalentemente a esses nomes os Guaná se autodenominavam Chanás, Terêna, Choarana e Quainoconas (OLIVEIRA, 1976, p. 28)

¹⁴ Chaco Paraguaio.

Os Mbayá Guaikurú eram nômades, caçadores, coletores e viviam em guerras por território e recursos naturais, com outros grupos chaquenhos devido a sua superioridade pugnaz. Os sobreviventes dessas batalhas eram levados pelos Guaikurú como cativos. Essa superioridade guerreira dos Guaikurú aumentou depois que incorporaram os cavalos trazidos pelos espanhóis na época da colonização.

Segundo Alvar Núñez Cabeza de Vaca, em seus escritos de viagens por volta de 1543, organizou junto com seus aliados os Guaraní¹⁵, um ataque contra os Guaikurú, e a reação destes ao verem o cavalo pela primeira vez foi de terror, conforme descrito abaixo:

E quando os índios inimigos [Guaikurú] viram os cavalos, que nunca haviam visto antes, o terror que tomou conta deles foi tão grande que fugiram tantos quanto puderam até adentrar as montanhas, e ao passar pela aldeia atearam fogo numa das casas e como eram feitas de palha, e de cana de junco, começou a arder pegando fogo rapidamente e se espalhando por todas as outras casas, em torno de vinte casas, cada uma com quinhentos passos (CABEZA DE VACA, 1922, p. 218, tradução nossa).

Embora tenham tido muito medo num primeiro momento, os cavalos devem ter causado muita curiosidade nos Guaikurú, o que deve tê-los levado a espionar os espanhóis usando os cavalos durante anos, até o momento que sentiram segurança em roubá-los, como mostra Felix de Azara, militar das fronteiras espanholas no Paraguai e naturalista entre outros títulos, em seus escritos:

Os primeiros cavalos dos Mbayá eram poucos e ruins, foram roubados numa noite aos arredores do vilarejo Ypané, em 1672, e como gostaram deles, voltaram seis meses depois e roubaram mais juntamente com algumas éguas. Eles ainda não são bons cavaleiros, e embora tenham experimentado freios de ferro, eles usam mais a vara (AZARA, 2003, p. 36, tradução nossa).

O cavalo aumentou a mobilidade dos Guaikurú ampliando vastamente seus domínios até o Pantanal e passaram a ser conhecidos como “índios cavaleiros”. Adotaram a lança com ponta de ferro aumentando seu poderio bélico. Passaram a roubar com mais frequência povoados espanhóis, principalmente as estâncias crioulas. Roubavam cavalos, gado e utensílios de ferro. A soberania guerreira deles era tão grande que seus cativos diversificaram incluindo portugueses, espanhóis e negros (RODRIGUES, 2009; PETSCHLIES, 2013).

Com os Guaná não era diferente, sempre os afligiram com guerras diárias emboscando-os no caminho de ida ou volta da roça e pisoteando suas plantações destruindo-as. Isso era tão constante que obrigou os Guaná a pedirem paz e passaram a dar voluntariamente parte da

¹⁵ Os Guaraní eram inimigos dos Guaná e dos Mbayá-Guaikurú e, por essa razão, se aliaram aos Espanhóis.

colheita na tentativa de poupar o resto, evitando também mortes de membros do seu grupo. Além disso, os Guaikurú implementaram a técnica de se casar com cacicas Guaná e também os presenteavam com ferramentas de ferro para facilitar seu domínio e legitimar sua hegemonia (OLIVEIRA, 1976).

Pessoas que presenciaram, observaram e descreveram a vida dos indígenas nessa época, contam que os Guaná estavam ligados aos Guaikurú numa relação subalterna, servindo-lhes como vassalos. Mas uma análise mais profunda nos permite entender essa relação como uma aliança e não como submissão, visto que, os Guaikurú eram nômades, caçadores, coletores e guerreiros, enquanto os Guaná eram agricultores e numerosos. Isso fazia dos Guaná fornecedores de bens de consumo, dessa forma não seria sensato aniquilá-los como fizeram com outras etnias na época. Nesse caso, fazer uma aliança com os Guaná era mais inteligente para a continuidade de sua hegemonia (OLIVEIRA, 1976).

Essa relação de cooperação entre Guaná e Mbayá-Guaikurú, alguns cronistas do século XVII, como Alexandre Rodrigues Ferreira, a descrevem como sendo uma simbiose: “[...] procuramos caracterizar o processo de interação intertribal, Guaikurú-Guaná [...] essa estreita interação – que poderíamos classificar de simbiótica [...]” (OLIVEIRA, 1976, p. 36)

Simbiose é um conceito biológico definido como uma associação entre seres de espécies diferentes que resulta em vantagens para ambos. Na tentativa de explicar a relação existente entre os grupos Guaná e Mbayá-Guaikurú muitos autores usaram o termo simbiose, mas como se tratam da mesma espécie (humana) denunciamos que tal conceito foi usado erroneamente. Mas, dentre os conceitos de ecologia sobre relações ecológicas, o termo mais adequado nesse caso é o de **sociedade**. Essa relação é composta por seres da mesma espécie que vivem em cooperação, ou seja, há uma divisão de trabalhos para que todos os membros dessa sociedade tenham vantagens.

É importante destacar que essa relação Guaikurú-Guaná, ocorria mais entre os subgrupos Exoaladi e Kinikináu, tanto que na metade do século XVIII os Exoaladi estavam totalmente incorporados aos Mbayá-Guaikurú. Os Terena eram mais reservados e se mantinham distantes das outras etnias e grupos, assim como também dos não indígenas já presentes no Êxiva (OLIVEIRA, 1976).

Os Guaná eram subdivididos em cinco tribos¹⁶, Terêna, Layâna, Kinikináu Exoaladi (também chamados de Guaná) e Neguecactemic. Segundo os escritores setecentistas, enquanto

¹⁶ Tribo era a denominação usada pelos escritores dos séculos XVII e XVIII para se referir a um grupo indígena, mas por ter cunho colonialista deixou de ser utilizada e em seu lugar passou a ser usado a palavra etnia ou povos para designar um grupo indígena.

os quatro primeiros subgrupos atravessaram o rio Paraguai em direção ao Brasil, os Neguecactemic não os seguiram nessa travessia, permanecendo no Chaco até desaparecerem completamente (OLIVEIRA, 1976).

A travessia em direção ao Brasil, iniciou por volta da metade do século XVIII, entre 1760 e 1767, se instalando às margens do rio Miranda, no atual estado do Mato Grosso do Sul. A saída dos indígenas do Chaco se deu em virtude das guerras em que eram envolvidos, entre espanhóis e portugueses por território e por metais preciosos.

Sánches Labrador no sec. XVIII tentou explicar o motivo pela mudança de território pelos povos que viviam no Chaco:

Como eles se multiplicavam muito foi necessário expandir seus territórios, e muitos caciques passaram para a margem oriental, onde brigaram com cinquenta índios cristãos que viviam em número reduzido (SÁNCHEZ LABRADOR, 1910, p. 266, tradução nossa).

Ao mesmo tempo em que os indígenas que deixaram o Chaco, chegavam no Sul de Mato Grosso em 1760 (séc. XVIII), ocorria a expansão da sociedade brasileira. No sudeste brasileiro, entre os rios Paranaíba e rio Grande, acontecia uma ocupação de terras por não indígenas, apontada por Oliveira (1976) como uma onda pastoril. Nessa época (sec. XVIII) essa região, margem esquerda do rio Paraguai, era ocupada por gado baguá¹⁷ e cavalos de origem espanhola, trazidos por Cabeza de Vaca em 1543.

Os Guaná ocupavam uma região chamada Itatins, naquela época. Essa região recebeu quase ao mesmo tempo dois grupos humanos vindos de origem distinta. Os grupos vieram do Nordeste pelos rios Grande e Paranaíba, mas enquanto um grupo descia para ao sul pelo rio Paraná rumo aos campos de vacaria, o outro grupo seguiu para o oeste, até Coxim.

Em 1791, já vivendo em território brasileiro, os Guaikurú assinaram um tratado de proteção com a Coroa Portuguesa, fazendo deles súditos da rainha portuguesa. Esse tratado fez a aliança entre Guaná e Guaikurú desfalecer, visto que ao aumentar o contato com os não indígenas, os Guaná já não precisavam mais da proteção dos Guaikurú. Esse tempo anterior à Guerra do Paraguai, os Terena nominaram de “Tempos Antigos” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Segundo Bittencourt e Ladeira (2000), em 1850, numa forma de forçar a colonização no interior do Brasil, o governo decretou a “Lei de terras”, determinando que as terras podiam ser vendidas e compradas sem aprovação do governo, além disso, o governo passou a vender

¹⁷ Gado selvagem.

por meio de leilão as terras sem registro de propriedade (terras devolutas). As terras passam a ter mais valor e gerar lucros para seus proprietários. Um mês depois da implantação dessa Lei, o governo chamou as terras de indígenas que não viviam em aldeias, de terras devolutas. O grande território indígena “mansos” foi vendido em leilão. Nessa época o governo classificou os indígenas em dois grupos: os “mansos” e os “bravos”. Os bravos (selvagens) pegavam armas e defendiam suas terras, essa atitude fazia com que o governo os reconhecesse como donos dessa terra. Já os mansos (civilizados) que viviam em pacificidade com os não indígenas e os “bravos”, o governo os despojou tornando suas terras devolutas.

Mas, as consequências desse maior contato com os não indígenas, só foi sentido com mais intensidade pelos Guaná, após a Guerra do Paraguai que ocorreu de 1864 a 1870 (séc. XIX). Durante a Guerra do Paraguai os Guaná e Guaikurú se aliaram aos brasileiros para defender e preservar seus territórios. Após a Guerra do Paraguai, uma parte do exército brasileiro, não voltou para sua terra natal, preferindo permanecer nessa região, principalmente entre os rios Miranda e Aquidauana. Quando os indígenas voltaram para suas antigas terras, viram que estas já eram disputadas pelos novos proprietários¹⁸ (OLIVEIRA, 1976; BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Segundo Bespalez (2015, p. 76), “as terras da região foram loteadas e os índios remanescentes foram escravizados nas colônias de fazenda, sendo poucos os grupos que lograram manter identidades étnicas, sistemas culturais e territórios tradicionais”. Diferente do autor, entendemos que nenhum grupo manteve fixa suas identidades, sistemas culturais e nem mesmo o território, e no caso dos Terena, até diminuiu, as matas foram derrubadas para dar lugar ao pasto. Perderam território de caça e pesca, afetando a vida, os costumes, a cultura e a sobrevivência dos indígenas.

As fazendas cresceram em quantidade e os Terena ficaram sitiados. Parte dos Terena fugiram para locais mais distantes deixando suas terras para os fazendeiros. Aqueles que ficaram viram suas roças serem destruídas pelo gado. Com a vida difícil nas aldeias os Terena se viram obrigados a trabalhar nessas fazendas em regime de escravidão (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Em troca do serviço, recebiam uma miséria de dinheiro, com o qual compravam alimentos nos mercadinhos das próprias fazendas e como não era suficiente para comprar tudo que precisavam, entravam no fiado e ficavam devendo ao fazendeiro. Os indígenas lembram-se dessa fase de sua história como “tempos de servidão ou de cativo” (OLIVEIRA, 1976; BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

¹⁸ Oficiais do exército brasileiro e comerciantes que lucraram com a guerra.

Dom Pedro II, em 1888, deu início a construção de linhas telegráficas pelo interior do Brasil. Quando o Brasil passou a ser uma república em 1889, o governo tinha o objetivo de controlar melhor o vasto território brasileiro, então deu continuidade à construção de linhas telegráficas iniciada por Dom Pedro II e expandiu a política de construção de estradas de ferro, melhorando a comunicação e o transporte (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000). Dessa forma, o terceiro grupo humano a ocupar essa região, veio com a construção de linhas telegráficas e da estrada de ferro pela NOB¹⁹, que ligou São Paulo a Porto Esperança, desenvolvendo economicamente essa região, o que atraiu cada vez mais pessoas para fixar residências ao longo da estrada de ferro (OLIVEIRA, 1976).

Segundo Urquiza (2005), a construção das linhas telegráficas do trecho de Cuiabá até a fronteira com a Bolívia, foi comandada pelo Marechal Rondon²⁰ que já possuía experiência anterior. Rondon convenceu os indígenas Bororo do Mato Grosso, a ajudar nessa construção, mas quando chegaram próximo ao território dos Terena e Guaikurú, por medo, eles o abandonaram e Rondon os substituiu pelos Terena que permaneceram até o fim dos trabalhos. Durante esses anos com os Terena, Rondon testemunhou a exploração dos fazendeiros em relação a eles.

Com a estrada de ferro e a linha telegráfica, estima-se que nessa região, houve um crescimento populacional em torno de cem mil pessoas (OLIVEIRA, 1976). A ambição dos fazendeiros por terras, marcava a vida dos indígenas. Com muita crueldade matadores de aluguel (bugreiros) eram contratados para matar indígenas e facilitar a posse de suas terras. Com negativa repercussão em nível internacional da situação, o governo se viu obrigado a resolver o problema com uma política que resolvesse o problema de ambos os lados. Houve muitos debates e discordâncias, assim como indicações do que seria melhor para os indígenas em relação às suas terras, vida, educação, cultura. E em meio a toda essa confusão, os indígenas, que eram os mais interessados, nunca puderam se expressar sobre sua própria vida.

Resolveu-se que os indígenas teriam suas reservas delimitadas e controladas por funcionários do governo. As reservas direcionadas a eles sempre foram menores que seu território original. Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e quem ficou à frente desse órgão foi Rondon, escolhido pelo serviço desenvolvido com indígenas nas linhas de telegráficas (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000).

Para assumir esse cargo Rondon fez as seguintes imposições:

¹⁹ Estrada de Ferro Noroeste do Brasil.

²⁰ Cândido Mariano da Silva Rondon.

- "pacificar" o índio arredio e hostil, para permitir o avanço dos purutuyé nas zonas pioneiras, isto é, recém-abertas para a colonização.
- demarcar suas terras, criando "reservas indígenas", lotes de terra sempre inferiores aos territórios anteriormente ocupados pelos índios. A justificativa é que "pacificados" não precisavam mais "correr de um lado para outro".
- educar os índios, ensinando a eles técnicas de agricultura, noções de higiene, as primeiras letras e ofícios mecânicos e manuais para que pudessem sair da condição de índio bravo e serem transformados em trabalhadores nacionais.
- proteger os índios e assisti-los em suas doenças (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 95).

Rondon desenvolveu o seu trabalho sem qualquer compreensão da cultura indígena, sendo perceptível quando ele pondera que os indígenas ao serem pacificados não precisariam correr de um lado para o outro. Com essa redução de terras ele não levou em conta que o território tem significados para o indígena nos rituais de caça, pesca e na religião, se o território não fosse grande, não teria capacidade para sustentar a vida indígena em sua essência. O ensino de técnicas agrícolas e mecânicas ao indígena e introdução da educação escolar só tinha o objetivo de descaracterizar a cultura para geração de mão-de-obra barata.

Analizamos as técnicas de Rondon como negativas culturalmente para os indígenas, mas ao mesmo tempo ele também foi crucial para a sobrevivência dos Terena. Segundo Bospalez (2015) muitos indígenas que estavam escravizados em fazendas foram libertados por Rondon e agregados pelo SPI nas reservas indígenas. “Nesse período, muitos índios guaikurú, terena, layaná e kinikinau foram libertos dos cativeiros e confinados²¹ em reservas indígenas tuteladas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sob o pretexto da assimilação e da aculturação à sociedade nacional” (BESPALEZ, 2015, p. 76). Dessa forma, se não fosse Rondon, com essa atitude, mesmo que truculenta em relação à cultura indígena, não saberíamos se essas etnias estariam aqui hoje para nos contar suas histórias, talvez essa etnia também fosse exterminada como ocorreu com muitas outras no Brasil.

No século XIX, as casas eram retangulares com paredes de 1,60 m. O telhado de duas águas era revestido de sapé ou folhas de acurí e quase chegavam ao chão, possuía no centro uma viga apoiada em três postes, um no meio e os outros um em cada extremidade da casa. Os caibros e ripas se apoiavam na viga central e nas paredes. As paredes da frente e do fundo, em sua parte superior, eram inclinadas para o interior da casa. A casa possuía abertura sem porta. No século XVIII, a organização espacial da aldeia Terena se dava em função de uma praça central e ao redor desta, se distribuíam as casas em círculo. Os telhados das casas no Chaco,

²¹ Termo usado por Brand em sua tese de doutorado em 1997, comparando os aldeamentos a confinamento de gado, em função da quantidade de pessoas por espaço ocupado.

eram arqueados, mas sobre essa característica dos telhados, os Terena entrevistados por Altenfelder não se recordavam disso (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Dentro da casa tinha um jiraus²², usados como camas. Faziam um trançado de bambu e couro para colocar sobre o jirau e sobre o trançado colocavam-se peles de animais. Enquanto os Terena do Século XVIII não tinham mesa, banco ou rede, no lugar de bancos usavam e sentavam-se em esteiras de palha. Os utensílios usados no cotidiano eram potes de barro, bolsas de fibra vegetal trançada, cabaças cortadas ao meio e cestarias. Os alimentos eram guardados nas cestas e bolsas que ficavam penduradas no teto e paredes. Nas cabaças eram guardados mel e água. Dentro das casas eram guardadas as armas que eram arcos, flechas, lanças e clavas, as ferramentas que eram foice, machado, bastão de cavar e fusos de fiar e peles de animais, matérias de pintura, enfeites e presas de guerra (ALTENFELDERSILVA, 1949).

Segundo Altenfelder Silva (1949) os Terena se vestiam com xiripá²³, e durante a guerra essa saia era curta e preta e as mulheres prendiam os cabelos longos em um coque. Usavam nos pés “alpercatas de couro, de forma pentagonal, com uma tira de couro que descansava no peito do pé” (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 289). No inverno usavam camisas de algodão sem manga. Usavam colares e pulseiras de fios de algodão com sementes, dentes e ossos de animais e enfeites de pena na perna. Usavam braceletes de ouro ou prata que conseguiam com Mbayá. Nas festas pintavam o corpo com riscas em branco e preto, colocavam tiaras de penas vermelhas e saias de penas de ema. As tintas pretas eram feitas de jenipapo e carvão. Os desenhos feitos no corpo tinham traços finos, delicados e harmônicos. Os chefes usavam penas amarelas de papagaio e somente eles podiam usar, porque o papagaio era consagrado como chefe. Usar pena de papagaio significava que o inimigo havia morrido em batalha. Durante a guerra, o chefe de guerra vestia pele de onça em forma de capa. Devido a crenças mágicas, depilavam o corpo todo menos a cabeça (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Quando viviam no Chaco, o ambiente era amplo e não dependiam unicamente da agricultura, lá caçavam, pescavam e coletavam também. O plantio era determinado pelas chuvas. A primeira florada no mato indicava a época de plantar, por volta do fim de agosto e início de setembro. A estação das chuvas começava em outubro e se entendia a maio, período em que os Terena plantavam e colhiam. Fora desse período o Terena desenvolvia a caça, pesca e coleta. A coleta se dava de janeiro a abril, a caça de abril a junho e a pesca de junho a agosto fechando o ciclo (ALTENFELDER SILVA, 1949).

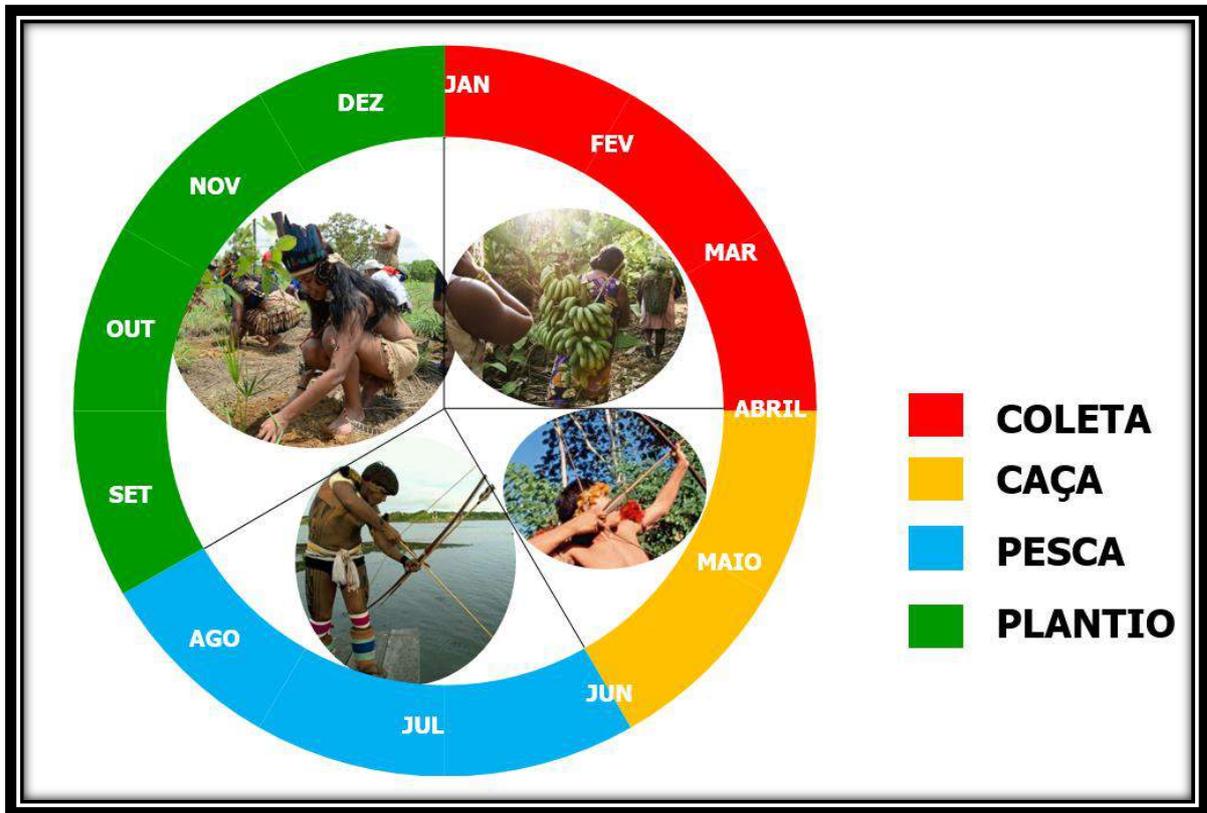
²² Cama de varas a meia altura do chão.

²³ Saia que ia da cintura até os joelhos.

No final de agosto os homens iniciavam a limpeza do mato na roça inicialmente com uma foice de madeira e depois adotaram a enxada. O mato era amontoado e queimado, e os troncos carbonizados que sobravam eram cortados e macetados para serem incorporados ao ambiente novamente. Faziam as covas com um bastão de madeira, e alguns Terena lembrava da existência de um arado rudimentar de madeira. Depois de abertas as covas, as mulheres ajudavam colocando as sementes. Costumava-se plantar milho, mandioca, fumo, batata doce, cará, abóbora (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Na atividade de pesca, geralmente saiam em grupos de cinco a doze homens, enquanto a caça era feita individualmente. Para caçar usavam arco, flecha e zagaia que era de madeira com ponta de osso no início e depois passaram a usar ponta de ferro. Quando viviam no Chaco caçavam onça, veado, anta e jaó. Na pescaria usavam o arco e a flecha e o cipó timbó que libera uma toxina que deixa os peixes atordoados, facilitando a pescaria, também pescavam à mão, com anzol e linha e com o covo, uma espécie de armadilha de fibras trançadas. Os peixes mais capturados eram o marobá, traíra, dourado e bagre. Homens e mulheres participavam da coleta de frutas silvestres, mel, ovos de tartaruga e ema, palmito e raízes medicinais (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Figura 7 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano, nos séculos XVII a XIX antes da guerra do Paraguai



Fonte: Autoria própria (2020).

As mulheres se dedicavam aos afazeres domésticos, à fiação e a cerâmica. Os Terena criavam o cavalo e a vaca introduzidos pelos espanhóis. Esses animais eram capturados após combates com tribos vizinhas. Como viviam em terrenos pantanosos usavam o boi como meio de locomoção, pois o boi se locomove melhor nesse ambiente. Criavam também papagaios, araras e cães (ALTENFELDER SILVA, 1949).

A cerâmica era produzida pelo método de espirais de argila, dessa forma, faziam potes e panelas que eram enfeitadas com desenhos pintados em preto e branco. Depois de pintados com resina de jatobá, os potes eram cozinhados e o fogo era feito por meio da fricção de duas varetas, uma perpendicular à outra, empreendendo o movimento de rotação sobre a base. Carandá, piri e bambu eram usados na fabricação de cestos e abanicos. Os cestos usados para guardar alimentos e também usados para carregar crianças. As mulheres fiavam fibras de palmeiras e algodão. Para fiar algodão usavam um fuso de vareta de madeira e tortural de barro, para fibras mais grossas, o fuso era do mesmo material, só que maiores.

Quadro 2 - Comparação da vida dos Terena no decorrer dos sécs. XVIII, XIX. XX e XXI

	FINAL DO SÉC. XVIII E SÉC. XIX Viviam no Gran Chaco	SÉC. XX Viraram brasileiros Informações sobre a aldeia Bananal	SÉC. XXI Somos irmãos Informações sobre a aldeia Lagoinha (originária do Bananal)
VIDA ECONÔMICA	Caça, pesca, coleta e agricultura (roça) cada família tinha a sua.	Trabalhavam: Nas suas roças nos meses de chuva; nas fazendas como peão nos meses de estiagem; Na conservação de linhas férreas; Possuíam profissões: Agricultor, trabalhador de posto do SPI, ourives, comerciantes, carroceiro, cesteiro, criador, sapateiro, pedreiro e as mulheres lavam roupas para fora. Muitos saem da aldeia para trabalhar na usina de Cana-de-açúcar.	Trabalham empregados nas fazendas próximas, nas escolas públicas como professores, ou servidores, ou nos postos de saúde como técnicos de enfermagem e serviços diversos e muitos são contratados na colheita de maçã, ficando fora de casa de fevereiro a abril e de novembro a dezembro.
CASA	Casas retangulares sem porta com telhado de folhas de acurí com duas que descia próximo ao chão. As casas ficavam ao redor de uma praça central.	*Casas de tijolos caiados e coberta de telhas; *Feitas com adobe, caiadas e cobertura de telhas; *Feita de adobe, caiadas cobertas com sapé; *Feita de pau-a-pique barreadas e recobertas com sapé; *Casa de tijolo com telhado de sapé; *Casa de pau-a-pique com telhado de telha. As casas possuíam janelas de madeira e sem portas, apenas a abertura.	*Casa de alvenaria com telhado de tijolos e varandas feitas de madeira coberta com sapé, que reduz o calor. Poucas casas são feitas de pau-a-pique coberta com sapé. Apenas uma casa na aldeia não possui porta.

	FINAL DO SÉC. XVIII E SÉC. XIX Viviam no Gran Chaco	SÉC. XX Viraram brasileiros Informações sobre a aldeia Bananal	SÉC. XXI Somos irmãos Informações sobre a aldeia Lagoinha (originária do Bananal)
MOBILIÁRIO/UTENSÍLIO	<p>Mobília: Jirau recoberto de pele de animais para dormir; esteiras para sentar; tapetes de pele.</p> <p>Utensílios: potes de barro, cestaria, cabaça, arco e flecha, lança, clava, foice, machado de pedra e depois de ferro, bastão de cavar, fuso de fiar, enfeites de pluma e material de pintura.</p>	<p>*Jirau recoberta com coberta de algodão, bancos, redes;</p> <p>*Utensílios de cozinha, panelas e canecas de barro e de ferro esmaltadas, xícara de porcelana, prato de barro e alumínio, colheres de alumínio, copos de vidro, faca, cestos, vasilhas de cabaça, velas.</p> <p>*Instrumentos de trabalho: enxada, facão, machado.</p> <p>Nas casas mais abastadas tinha armários, prateleiras, mesas e cadeiras construídas por eles mesmos. Fogão de barro e figueira no fim da cozinha ou fora da casa.</p>	<p>Todos os moveis e utensílios de uma casa da sociedade ocidental.</p>
VESTUÁRIO E ADORNOS	<p>Vestuário: Xiripá (saiote da cintura até o joelho), na guerra o xiripá preto, cabelo amarrado para trás da cabeça, alpercatas (sandálias de couro), no frio camisa de algodão sem manga.</p> <p>Adorno: colares, pulseiras, enfeites de pena, feitos com sementes, contas, ossos e fios de algodão, braceletes de ouro e prata que conseguiam com os Mbayá. Nas festas diademas de penas vermelhas e saiotes de plumas de ema. Penas amarelas de papagaio só os chefes usavam. Pintura – riscas em preto e branco tiradas do jenipapo, carvão e cinzas. Chefe de guerra usavam pele de onça.</p>	<p>*Padrão europeu:</p> <p>Homens usavam: o cabelo aparado na altura das orelhas, calça e camisa de algodão, os senhores usavam chapéu de palha, sapatos e paletós nas festas, no cotidiano ficavam descalços ou de alpercatas. Os que trabalhavam nas fazendas vestiam como os peões.</p> <p>Mulheres: vestidos de chita ou morim, ficavam descalças ou de alpercatas. As jovens que já estiveram na cidade usavam maquiagem e pulseiras de ouro ou douradas com o nome gravado. Nas festas do bate-pau, os homens pintam o corpo e se adornam com penas de ema.</p>	<p>Vestimenta: igual à sociedade ocidental.</p> <p>Adorno: maquiagem e bijuterias ou joias iguais à sociedade ocidental, mas também são utilizados muitos brincos de penas e colares de sementes.</p> <p>Nas festas indígenas: são utilizados cocares, colares de sementes, brincos de penas, pulseiras de sementes, tornozeleiras e braceletes de pena, pinturas de jenipapo e urucum.</p> <p>Os homens vestem saias e adornos com penas de ema.</p> <p>As mulheres vestem roupas de sementes, de algodão cru ou de juta.</p>

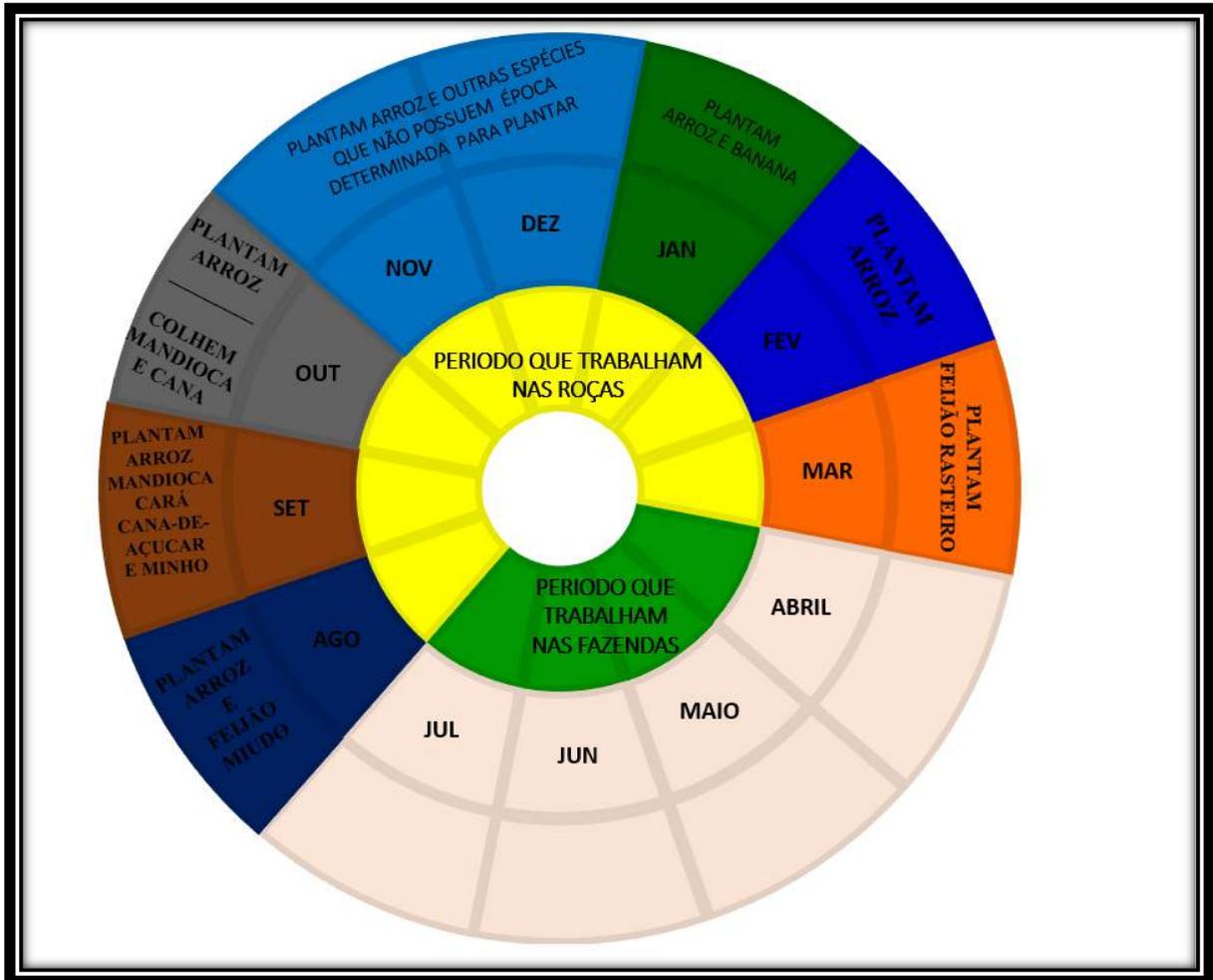
	FINAL DO SÉC. XVIII E SÉC. XIX Viviam no Gran Chaco	SÉC. XX Viraram brasileiros Informações sobre a aldeia Bananal	SÉC. XXI Somos irmãos Informações sobre a aldeia Lagoinha (originária do Bananal)
PLANTAÇÃO	Plantavam milho, mandioca, batata doce, banana, algodão, abóbora, amendoim, feijão miúdo e fumo. Usavam bastão de cavar para plantar e limpavam a roça com foice de madeira. Usavam arado primitivo triangulas e arestas de madeira. As mulheres ajudavam a semear. NÃO FAZIAM FARINHA.	Plantavam feijão miúdo, cará, mandioca, milho, banana, arroz, feijão rasteiro, batata doce, algodão, cana-de-açúcar. As covas eram abertas com enxadas e cobertas com o pé, não usavam arado. A limpeza era feita de acordo com a planta. Compram alguns alimentos em Aquidauana e em Taunay. FAZIAM FARINHA.	Poucos se dedicam a roça. Plantam: mandioca, mamão, banana, abóbora, limão, batata doce, amendoim, feijão, para subsistência e também vendem nas cidades. Toda alimentação é comprada na cidade de Aquidauana e em Taunay. Algumas famílias possuem áreas plantadas na retomada. FAZEM FARINHA
CAÇA E PESCA	Caça: arco e flecha, zagaia com ponta de osso e depois com ponta de ferro. Espécies: onça, veado do campo, veado monteiro, anta e jaó. Pesca: arco e flecha (com timbó), covo, anzol (osso) e linha, pescaria de mão. Espécies: marabá, traíra, bagre e dourado. Assavam para comer	Não possuíam território suficiente para exercer a caça e a pesca.	Não caçam e pescam mais; Possuem piscicultura em área de retomada.
COLETA	Frutas: jambo, frutas vermelhas, jabuticaba, flor do capim do brejo. Raízes de plantas medicinais; Palmitos; Ovos de ema e tartaruga; Mel	Não possuíam território suficiente para exercer a coleta.	Não coletam mais.
CRIAÇÃO DE ANIMAIS	Cavalos, vacas, cães, papagaios e araras; Para se transportar em terreno pantanoso preferiam a vaca com sela de folha de banana.	Gado.	Criam gado em área de retomada.
PRODUÇÃO DE FOGO	Fricção de suas varetas	Embora Altenfelder não cite, acreditamos que já utilizavam fósforo.	Fósforo e outros tipos de acendedores, como isqueiros.

	FINAL DO SÉC. XVIII E SÉC. XIX Viviam no Gran Chaco	FINAL DO SÉC. XVIII E SÉC. XIX Viviam no Gran Chaco	SÉC. XXI Somos irmãos Informações sobre a aldeia Lagoinha (originária do Bananal)
MEDICINA	Natural a partir de ervas e rezas, administrada pelos koichomuneti (feiticeiros) que também eram guardiões dos mitos e histórias entre outras funções.	Os médicos feiticeiros ainda resistiam, mesmo em meio à medicina ocidental; Faziam muito uso da medicina natural e só iam ao médico ocidental em último caso (eram levados para Aquidauana);	São raros os médicos feiticeiros. Na aldeia Lagoinha tem, mas não se declaram. A medicina natural segue as margens da medicina ocidental;
RELIGIÃO	Religião ancestral: Ohokoti (pajelança), Eram orientados pelos espíritos da natureza que guiavam os Koichomuneti (Pajés ou feiticeiros). As celebrações e festividade da religião ocorre nos meses de abril e maio, mesma época da semana santa dos católicos, com danças num ritual de benção.	* Ohokoti e as missões religiosas conviviam juntos.	Ohokoti é praticada em poucas aldeias. Católicos e evangélicos conservadores e pentecostais. Na aldeia Lagoinha são 90% evangélicos e o restante professa não ter nenhuma religião, mas praticam de forma velada a religião ancestral, inclusive alguns que se denominam evangélicos. Na aldeia lagoinha não existe igreja católica.
TRABALHO MASCULINO	Limpeza de roça, plantação, guerra, caça, pesca, cestaria e coleta	Não comenta	Hoje não tem diferença se assemelha a antiga sociedade ocidental;
TRABALHO FEMININO	Fiação, cerâmica, trabalho caseiro e coleta.	Não comenta	Não tem diferença de trabalho entre sexos, mas a mulher fica responsável pelos serviços domésticos e educação dos filhos como a antiga sociedade ocidental;
EDUCAÇÃO ESCOLAR	Não existe	Passa a existir	Existe. Na aldeia Lagoinha há duas Escolas: Escola Municipal Indígena Marcolino Lili que oferece o Ensino Fundamental e a Escola Estadual Indígena Pastor Reginaldo Miguel "Hoyéno'o" que oferece o ensino médio.

Fonte: Dados de Altenfelder Silva (1949) e dados próprios (2019)²⁴.

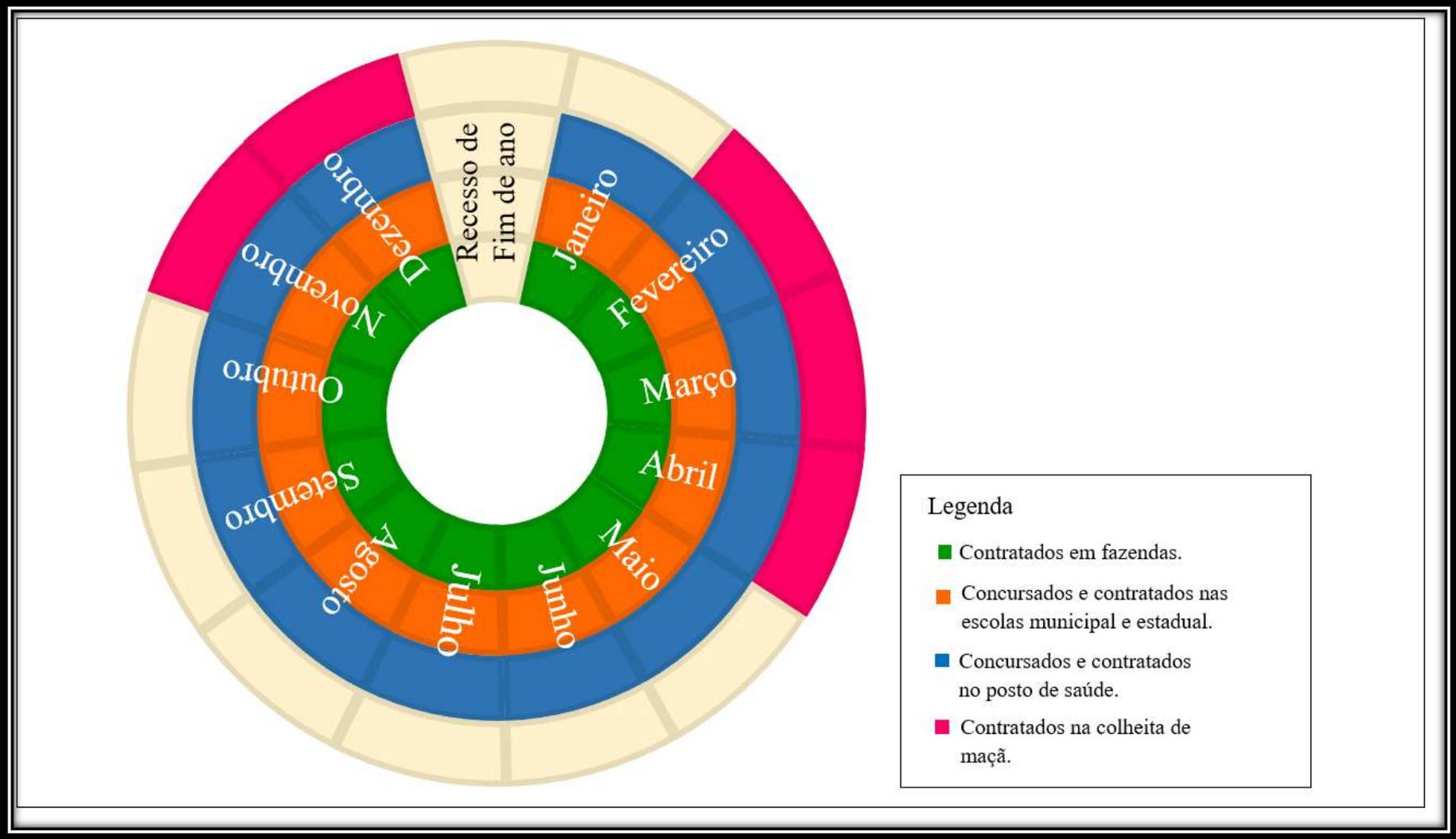
²⁴ A figura foi desenvolvida em cima dos dados de Altenfelder Silva (1949) e dados da pesquisa de doutorado (2019).

Figura 8 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano no século XX



Fonte: Autoria própria (2020).

Figura 9 - Atividades Terena desenvolvidas durante o ano no século XXI



Fonte: Aatoria própria (2020).

O quadro e as figuras nos mostram o quanto a vida dos Terena mudou desde a saída do Gran Chaco. No Brasil, os Terena tiveram maior contato com os ocidentais e com o passar do tempo perderam grande parte de seu território tradicional brasileiro, principalmente após a guerra do Paraguai.

A maioria dos Terena sabem que vieram do Êxiva/Chaco Paraguaio, e alguns ainda guardam da lembrança as histórias da travessia no rio Paraguai.

Essa tribo nossa [Terena], veio lá do Chaco, daí houve um confronto dos paraguaios com os índios, tinha uma parte dos índios que ajudava os paraguaios, daí quando teve aquela revolução com os paraguaios, daí eles fugiram para cá assim que minha mãe conta. Atravessar um rio e vieram, diz que é um tal de oncinha, que atravessava as idosas e as crianças colocava na jangada de madeira. Então eles pegavam... E aí eles atravessaram o rio com as pessoas e tinha as pessoas que atravessou a nado, os homens, porque disse que aquele tal de oncinha (apelido de um indígena) a água não carrega ele aonde ele desce e vai reto. Antigamente tinha aquilo de fazer corda de cipó, então eles torciam aquilo, e puxava aquilo pela boca. Conta minha mãe. Atravessaram para cá porque o Kadiwéu é do Brasil, encontraram na travessia do rio e ajudou fazer caça para o alimento deles (Entrevista realizada com ancião Cirino em novembro de 2019).

Sofreram rápidas mudanças em seu modo de vida, deixaram de ser nômades, e foram “confinados”²⁵ em aldeamentos, aumentando a concentração de pessoas em um espaço pequeno. Com a diminuição do seu território perderam áreas de caça e pesca, e hoje 60% das famílias fazem roças, alguns para subsistência e outros para comercializar. Tiveram que buscar alternativas para sobreviver, trabalhando como empregados nas fazendas vizinhas, buscaram serviço nas usinas de açúcar, nas plantações de maçã, recebem cestas básicas do governo, se empregam como funcionários públicos da educação e da saúde nas aldeias.

Segundo Pereira (2009), antropólogo Terena, todas as mudanças ocorridas com os Terena, inclusive a aparente diluição cultural, na verdade se deve ao fato de serem culturalmente abertos a exterioridade, mantendo relações pacíficas com outros grupos, como vimos com os Kadiweus, com a missão Rondon, com o exército brasileiro, ou seja, com a sociedade envolvente. O Estado criou a ideia de que os Terena teriam grande disposição a serem aculturados, integrados, pelo fato de estes apresentarem disposição para incorporação de elementos da cultura nacional, mas na verdade o Terena se empenham em adquirir competência técnica para ocuparem diversos espaços interinstitucionais, como escolas, igrejas, associações indígenas, etc., dessa forma, à frente desses espaços podem desenvolver um trabalho do “jeito

²⁵ Termo usado por Brand em sua tese de doutorado em 1997.

Terena”, assegurando melhores condições para sua sociedade. “A maneira como os Terena se relacionam com a exterioridade pode ser um espaço privilegiado para pensar importantes campos de articulação da vida social de suas comunidades atuais” (PEREIRA, 2009, p. 122).

O mesmo argumento é utilizado por Sebastião (2018, p. 25-6)²⁶:

Percebemos que essa mudança está ligada ao intenso contato com a sociedade envolvente, nos últimos dois séculos. Se a alteração cultural está ligada aos contatos interétnicos, especialmente com a sociedade nacional, também está ligada a política de resistência indígena. Foi necessário criar diálogo e empréstimo de elementos culturais da sociedade dos puxâra ou não indígenas. Foi e segue sendo preciso reelaboração para continuar a sobreviver frente ao mundo dos brancos. Para tanto, deve-se buscar compreender que seus códigos, interações, valores, conhecimentos e língua são símbolos de resistência.

Ou seja, as mudanças culturais apresentadas pelos Terena, no decorrer dos séculos, segundo eles, são uma marca da própria cultura utilizada como tática de resistência para sobreviverem em meio à sociedade envolvente, o que não diminui, o sofrimento com relação às imposições culturais, que geraram as negociações e traduções do seu modo de viver.

Hoje os Terena em Mato Grosso do Sul, vivem em aldeias cercadas por fazendas nas cidades de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo, mas há também aqueles que vivem em Porto Murtinho em Terra Indígena Kadiweu e em Dourados na Terra Indígena Guarani (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000; VIEIRA, 2010; OLIVEIRA, 1976). No município de Miranda temos as aldeias: Cachoeirinha, Babaçú, Passarinho, União, Lalima, Argola, Morrinho, Mãe Terra que possui as retomadas Charqueado e Paratudal e aldeia Moreira. No município de Aquidauana temos as aldeias: Ipegue, Bananal, Água Branca, Lagoinha, Imbirussú, Colônia Nova, Morrinho, Limão Verde, Córrego Seco, Buritizinho, Tico Lipú (aldeia urbana) e 15 áreas de retomadas. Em Anastácio, a aldeia Aldeinha (aldeia urbana). Em Nioque, as aldeias são: Cabeceira, Água Branca, Taboquinha e Brejão. Em Campo Grande temos a aldeia Marçal de Souza (aldeia urbana). Em Sidrolândia temos as seguintes aldeias: Córrego do Meio, Lagoinha, Dez de Maio, Tereré (aldeia urbana), Nova Tereré (aldeia urbana). Em Dois Irmãos do Buriti, as aldeias são: Barreirinho, Oliveira, Buriti, Nova Buriti, Recanto, Água Azul, Olho D'Água, André. Em Rochedo, a aldeia Bálamo.

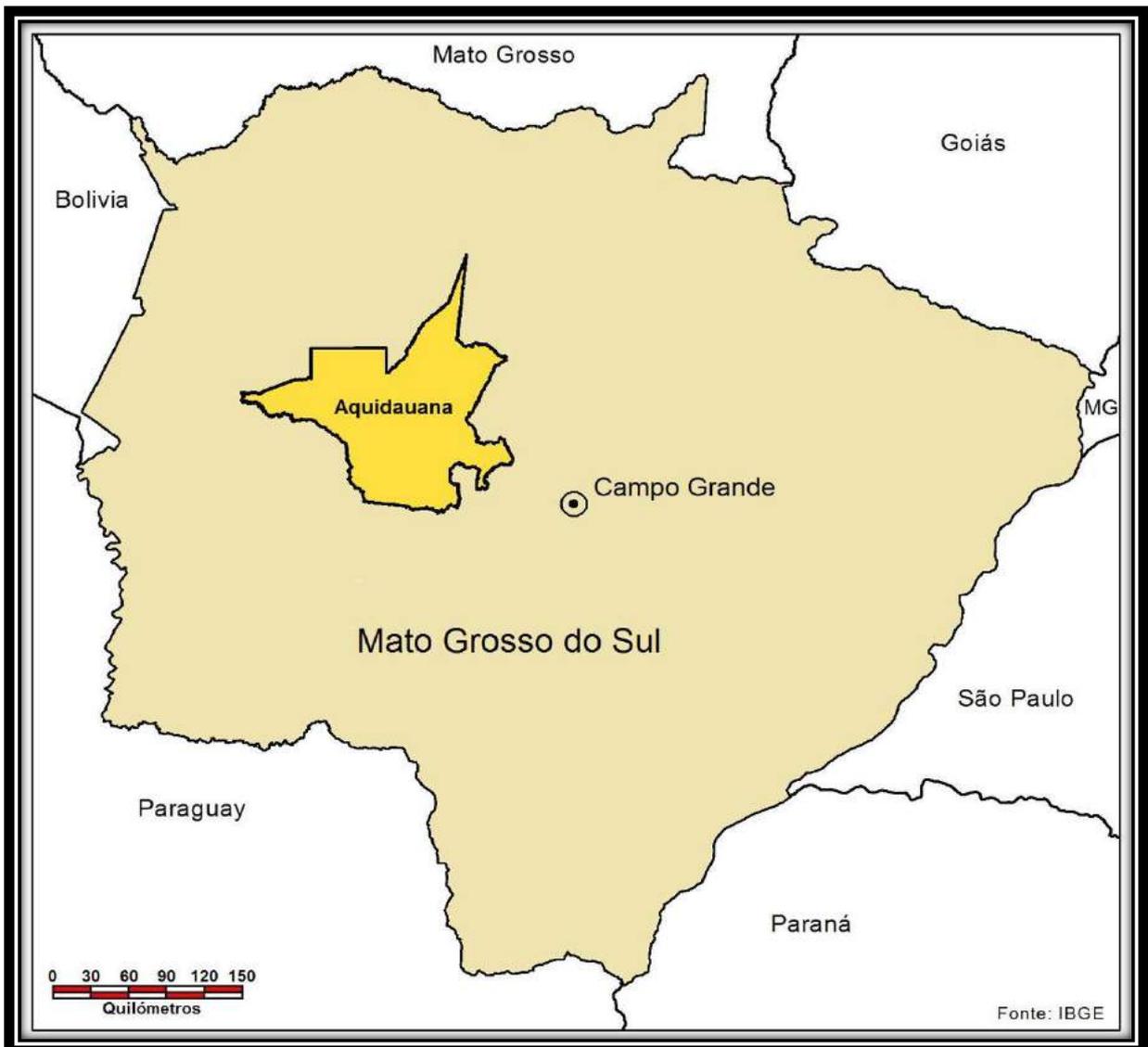
A relação intercultural do povo Terena com outros povos (índigenas ou não) transformou a sua cultura, hábitos, costumes e religião. Mas muitas características da vida

²⁶ Professora Doutora da etnia Terena conhecida como Linda Terena.

Terena ainda se mantêm, marcando a identidade desse povo. A educação, as relações familiares, o artesanato, as festas são exemplos de resistência cultural dos Terena.

No Município de Aquidauana há três áreas de concentração indígena, a terra Indígena Taunay/Ipegue com sete aldeias, a Terra Indígena Limão Verde com quatro aldeias e a aldeia Urbana Tico Lipu.

Figura 10 - Localização do Município de Aquidauana no MS



Fonte: Mapa produzido por Ricardo de Miranda Kleiner (2020).

A aldeia Lagoinha pertence à Terra Indígena Taunay/Ipegue e está localizada no distrito de Taunay, pertencente ao Município de Aquidauana. Esse distrito se localiza a 50 km de Aquidauana e a aldeia Lagoinha se localiza a 2 km do distrito de Taunay. Dessa forma, temos

39 km de estrada pavimentada e 13 km de estrada não pavimentada. Além da aldeinha Lagoinha, nessa área temos mais sete aldeias sendo elas: Ipegue, Bananal, Água Branca, Imbirussú, Colônia Nova, Morrinho e mais 15 áreas de retomadas que somam 33.900 hectares.

Figura 11 - Localização da Terra Indígena Taunay/Ipegue



Fonte: Mapa produzido por Ricardo de Miranda Kleiner (2020).

Os Terena habitam essa terra desde o século 19, e nessa época só havia as aldeias: Ipegue e Bananal. Com o passar do tempo as demais foram se formando, e nesse caso, daremos aqui mais enfoque ao nascimento da aldeia Lagoinha.

Segundo Moreira (2003), alguns Terena da aldeia Bananal plantavam suas roças há mais ou menos um quilômetro distante de sua aldeia, como era o caso do seu Guilherme Moreira (Títi) e sua esposa dona Margarida Miguel Moreira (Hin'ne). Conta a história que seu Guilherme buscava terras férteis para plantar mandioca, milho, melancia, batata, e com o passar

do tempo foi cansando de sair cedo de casa e voltar ao entardecer para casa. Dessa forma resolveu mudar de vez para mais próximo de sua roça. Por volta de 20 de dezembro de 1956, o casal resolveu deixar a aldeia Bananal, juntamente com seus filhos e um genro, João Delfino que era casado com Olímpia Margarida Delfino, filha do casal.

A família se instalou próximo as margens de uma lagoa que havia ali. Depois de alguns dias, o “capitão” da aldeia Bananal, seu Antônio Vicente (Pikihi), foi visitar a família para ver como estavam. A família constituía o núcleo que futuramente se tornaria a aldeia Lagoinha. Percebendo isso, o capitão fez uma reunião para decidir o nome da nova aldeia e sugeriu “Boverý”, mas seu Guilherme foi contrário à ideia e colocou em pauta o nome “Kali-lavona”, que significa lagoa pequena ou lagoinha. Seu Guilherme sugeriu esse nome para homenagear a senhora Maria Carolina que admirava a lagoa e sempre que passava em frente dela dizia esse nome: “Kali-lavona”. Dessa forma ficou decidido que o nome da nova aldeia seria “Lagoinha”, mas a fundação só seria oficializada anos depois (Délío Delfino, entrevista concedida em 2018).

A família do seu Guilherme aumentou e tiveram seu último filho na nova terra. O nono filho, Emílio Miguel Moreira, nasceu em três de outubro de 1957, a primeira criança a nascer na aldeia Lagoinha (Délío Delfino, entrevista concedida em 2018).

Segundo a professora Maria do Carmo Simões Moreira (não indígena casada com o filho caçula de dona Margarida e de seu Guilherme), quando a família do seu Guilherme passou a ocupar essa terra, outra família já residia ali. A família Cecé, que morava mais ao oeste do local onde seu Guilherme fixou residência, longe do que hoje é o centro da aldeia.

O irmão da dona Margarida, o pastor Reginaldo Miguel, anos depois, também foi morar na aldeia Lagoinha. O pastor Reginaldo fez uma reunião no dia 1º de novembro de 1971, onde foi lavrada a Ata de Fundação instaurando o senhor Guilherme Moreira como fundador da aldeia, ele ainda propôs a abertura da primeira rua que foi batizada com o nome do fundador. Nessa reunião estiveram presentes o capitão Antônio Vicente, Lourenço Moreira, Francisco Moreira, Tibúrcio Moreira, Paulo Miguel e Inácio Moreira (PAREDES, 2008).

O chefe do posto Indígena da aldeia Bananal convocou uma reunião em 8 de outubro de 1972, para nomear o primeiro capitão (cacique) da aldeia Lagoinha, o senhor Marcelino Pereira (Canabarro) que teve como assistentes Elias Lipú e Catulino Paulino. Mas em 26 de fevereiro de 1973, o senhor Marcelino renunciou ao cargo de capitão (MOREIRA, 2003).

A aldeia Lagoinha possui 49 anos de fundação, e em 2021 estava prevista uma grande festa para comemorar seus 50 anos, mas diante da pandemia, não foi realizado em virtude de evitar aglomerações, em função da segunda onda da Pandemia.

Os Terena se organizam em famílias extensas, os filhos se casam e se agregam, no grande quintal, onde constroem suas casas ou fazem um puxadinho na casa dos pais. Em nossas observações percebemos que os Terena da aldeia Lagoinha, e de maneira geral, gostam muito de estar juntos, seja em família, em festas ou comemorações, tudo é motivo para se reunirem. Uma aglomeração, onde estiveram presentes vários políticos, que faziam a promessa de estender a pavimentação asfáltica da rodovia até o Distrito de Taunay, foi uma dentre várias situações que fizeram com que o novo coronavírus (Sars-Cov-2) se alastrasse nas aldeias da TI Taunay/Ipegue, ceifando várias vidas.

O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em seu site, divulgou uma nota no dia vinte e quatro de julho de dois mil e vinte sobre essa situação:

[...] um grupo de organizações cobrou que se investigue a responsabilidade de membros do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul (MS) e da Assembleia Legislativa do Estado por assumirem o risco de contágio por coronavírus da comunidade Terena, em Aquidauana (MS). Membros do primeiro escalão do Governo do Estado do MS e da Assembleia Legislativa do Estado promoverem, no dia dois de julho, a assinatura pública de uma obra de pavimentação asfáltica. Segundo o documento, na ocasião se promoveu a aglomeração de dezenas de pessoas das comunidades indígenas do distrito de Taunay-Ipegue. Entre os presentes no evento estava o deputado Paulo Corrêa (PSDB), que testou positivo para Covid-19 uma semana após o encontro com indígenas e se afastou da presidência da Assembleia Legislativa. Na nota, entidades afirmam que a testagem positiva de Corrêa é uma “probabilidade de alastramento da doença entre os presentes no evento público” com indígenas. Isso porque indígenas que estiveram no encontro começaram a relatar os primeiros sintomas paralelamente a confirmação do teste do deputado Paulo Corrêa (CIMI, 2020, p. 1).

Acredita-se que esse evento tenha desencadeado a rápida transmissão e muitas mortes de indígenas do Município de Aquidauana e região.

No mês de agosto (2020), 900 indígenas estavam infectados na região de Aquidauana e 33 foram a óbito. As covas para sepultar as vítimas estavam sendo abertas em forma de mutirão e os indígenas enterravam seus parentes sem a mínima proteção, aumentando a probabilidade de infecção. Os Terena denunciaram pelas redes sociais que os médicos do programa médicos sem fronteiras não foram autorizados a trabalhar nas aldeias e mostraram o estado precário dos postos de saúde sem estrutura de atendimento. Após as denúncias a prefeitura de Aquidauana enviou três equipes médicas, assim como a Secretaria Nacional de Saúde Indígena criou um mutirão em sete polos de aldeias (G1, 2020²⁷).

²⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/20/situacao-e-critica-em-aldeias-de-aquidauana-ms-quase-mil-indigenas-ja-tiveram-covid.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2020.

A Secretaria Especial de Saúde Indígena declarou que atendeu mais de 1.200 índios terena em um mutirão nas aldeias da região de Aquidauana no começo de agosto e que tem quase 700 profissionais de saúde para atender 80 mil índios que vivem em Mato Grosso do Sul (G1, 2020, p. 1).

Ainda segundo o site G1, na cidade de Aquidauana, o polo base de atenção indígena, após uma chuva, ficou literalmente alagado, molhando medicamentos, materiais e testes rápidos para a covid-19, onde tudo se perdeu.

A tabela 1 mostra os dados referentes aos casos da covid-19 entre os indígenas em Mato Grosso do Sul no mês de novembro, onde os casos confirmados triplicaram em relação ao mês de agosto que eram de 900 infecções.

Tabela 1 - Casos suspeitos, confirmados, descartados, infectados atualmente, cura clínica e óbitos por COVID-19 em indígenas atendidos pelo Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, por DSEI

DSEI	Casos Suspeitos	Casos Confirmados	Descartados	Infectados (atual)	Recuperados	Óbitos
Mato Grosso do Sul	21	2827	6781	45	2698	71

Fonte: Adaptado de Ministério da Saúde; Secretaria Especial de Saúde Indígena (BRASIL, 2020).

O descaso do Governo Federal com os povos indígenas é perceptível. A FUNAI, órgão federal responsável pela implementação de políticas de proteção aos povos indígenas, vem sofrendo há anos com constantes cortes de verbas, sucateamento e falta de estrutura. A pandemia revelou essa situação crítica que se reflete na saúde dos povos indígenas que possuem um número elevado de casos confirmados de covid-19.

Segundo o site oficial do Movimento sem Terra (MST, 2020), o Mato Grosso do Sul é um dos seis estados com maior número de indígenas mortos pelo novo coronavírus, sendo a maioria da etnia Terena. Os números não conseguem expressar a realidade visto que os indígenas vivem na cidade, não são atendidos como indígenas não entrando na contabilização da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Em entrevista cedida ao MST, Erik Paiva Terena membro do Conselho Terena e assessor técnico da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), aponta a vida comunitária como prática que facilita a disseminação da doença, comprovando nossa observação de que o contato, o estar junto, o convívio próximo dos familiares e amigos, faz parte da vida Terena, sendo difícil e até um sacrifício manter o

isolamento social, como nos confidenciou, entre lágrimas pelas perdas, a professora Sônia, coordenadora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili.

No dia 3 de agosto de 2020, o advogado Dr. Luiz Henrique Eloy Amado (Eloy Terena), nascido na aldeia Ipegue em Aquidauana, representando a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), fez uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) no plenário do Supremo Tribunal Federal (STF). No dia 5 de agosto o STF decidiu, por unanimidade, aprovar a liminar que obrigou o Governo Federal a implementar um plano emergencial de proteção aos povos indígenas durante a pandemia da Covid-19 (GENELHÚ, 2020).

Segundo a Fiocruz (2020), Covid-19 não é pandemia e sim sindemia, termo criado pelo médico Merrill Singer, em 1990, usando a junção das palavras sinergia + pandemia. Segundo Merrill, em entrevista à BBC, o termo designa uma situação onde

[...] duas ou mais enfermidades interagem de forma que causam um dano maior do que a mera soma das duas enfermidades causariam. O impacto dessa interação também é facilitado pelas condições sociais e ambientais que interagem com essas duas enfermidades, ou fazem com que a população seja mais vulnerável a seu impacto (BBC NEWS, 2020, p. 1).

A interação das doenças com o aspecto social faz com que não seja apenas uma comorbidade. Os médicos descobriram que algumas doenças amplificam seus danos em coexistência como é o caso da covid-19 que interage diabetes, câncer, cardíacos, inclusive obesos. Doenças como diabetes, desnutrição são comuns em indivíduos de baixa renda e minorias étnicas, dessa forma, essas comunidades têm sido mais atingidas pelo coronavírus (FIOCRUZ, 2020). Dessa forma, não se pode pensar no vírus, ou seja, na saúde de forma desassociada das questões sociais e ambientais.

Sato (2020) considera que ao contrário do que é afirmado o vírus não atinge a todos de maneira igual. A pandemia tem sido mais letal nas comunidades de baixa renda, entulhados nas periferias e nas favelas mostrando as desigualdades sociais, expressando a geografia da fome e a falta de interesse do Estado com essas pessoas. “Na cartografia das desigualdades, a Covid-19 mata principalmente os que habitam a geografia da fome” (SATO, 2020, p. 1).

A política descoordenada do atual governo, a necropolítica²⁸, provoca a morte de muitas pessoas dos grupos marginalizados da sociedade. Esse tipo de política decide sobre o valor humano (MONIELLE, 2020). “No Brasil, identifica-se que os escolhidos pelo governo para

²⁸ Conceito criado em 2003, pelo filósofo negro, historiador, teórico político e professor universitário camaronense Achille Mbembe (FERRARI, 2019).

morrer são: pobres, mulheres, idosos e a população negra e afrodescendente” (MONIELLE, 2020, p. 1).

A pandemia tem mostrado o desmonte do estado com relação aos direitos universais evidenciando a desigualdade ao acesso a serviços básicos e desequilíbrio socioambiental ligado ao modelo neoliberal de des-envolvimento. As ações socioambientais estão ligadas ao bem-estar e saúde da população, ao negar isso a necropolítica pratica o racismo ambiental²⁹ definindo quem terá prioridade de receber água e esgoto tratados etc. O racismo ambiental inclui questões territoriais e aborda as injustiças sociais aplicadas por meio das políticas públicas ou obras do setor privado (MONIELLE, 2020).

Sato (2020, p. 77) pondera que a “necropolítica [...] retira direitos fundamentais e desmontam as políticas ambientais, destruindo os sistemas e os órgãos de fiscalização que buscam barrar o avanço do desmatamento no Brasil”. As atividades antrópicas alteram o ciclo da natureza e o quanto nós por fazermos parte da natureza somos afetados pelas nossas próprias ações. Desmatamentos, tráfico de animais silvestres, a crise climática, ocasionam a diminuição ou extinção de espécies, a destruição de habitats entre outros impactos negativos no meio ambiente o que acaba afetando nossa saúde. A maioria das pessoas não conseguem enxergar a relação, mas o médico infectologista Marcos Boulos explicou no dia 25 de março de 2020 para o Repórter Eco³⁰ da TV Cultura, como as alterações ambientais disseminam doenças.

Os microrganismos que viviam de vários animais, que os animais foram desaparecendo, eles começam a ficar mais frequente no [ser humano]. Então nós começamos a ter, sejam vírus, bactérias, protozoários, fungos, dos animais e adquirimos doenças dos animais também, que eram originários dos animais e elas se adaptam ao [ser humano], então ele fica mais doente (BOULOS, 2020, s.p.).

O que o médico explica é que os microrganismos que habitavam espécies de animais que estão desaparecendo, se extinguindo, passaram a habitar os seres humanos causando doenças. Ele ainda compara com o que ocorreu com a febre amarela no Brasil, comum em animais silvestres, acabou infectando os seres humanos. A febre amarela é uma doença (zoonose)³¹ é transmitida por mosquitos que vivem no topo das árvores, para os macacos que vivem nesse mesmo habitat, principalmente o bugio. A fêmea suga o sangue do macaco para produzir os ovos. Se não houver macacos para manter o ciclo de vida dos mosquitos, eles

²⁹ Termo cunhado em 1981 por Benjamin Chavis, líder afro-americano de direitos civis.

³⁰ Programa jornalístico especializado em meio ambiente e sustentabilidade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ytj5mvpK0w>.

³¹ “Doenças ou infecções naturalmente transmissíveis entre animais vertebrados e seres humanos” (OMS, 2012).

descem a procura de sangue de outros animais, e geralmente encontram o ser humano que invadiu o habitat desses animais (BOULOS, 2020)

O surgimento de novas doenças pode ter origem em diversos fatores que podem ser naturais ou decorrentes da ação humana por meio da degradação da natureza como é o caso do vírus Nipah. Em função do desmatamento, em 1998, na Malásia, os morcegos migraram em busca de alimentos. Numa região, onde havia produção de mangas e criação de porcos, os morcegos se estabeleceram. Os porcos comiam as mangas contaminadas pela saliva do morcego, e contaminavam os humanos que faziam o manejo dos porcos. Embora o vírus não causasse doença no morcego, ao entrar em contato com o porco sofreu mutação e passou a causar doença respiratória grave em humanos (ECOHEALTH ALLIANCE, 2020). Além do Nipah, a Sars, o Ebola, a Mers e a Covid-19, são doenças advindas do morcego que migrou a procura de um novo habitat em consequência da degradação ambiental.

Tudo está conectado numa rede de relações, assim como a perda de biodiversidade, consequência dos impactos negativos ao meio ambiente, obrigou o morcego a procurar um novo habitat, também obrigou os microrganismos procurar outros habitats, ou seja, outras espécies, causando novas doenças letais ao ser humano. A Pandemia de covid-19 está sendo uma dura lição para a humanidade, é hora de entendermos que as nossas ações têm causado reações da natureza contra nós mesmos, e que a sobrevivência da nossa espécie depende da sobrevivência das demais, ou seja, não somos mais e nem melhores. Essa está sendo uma oportunidade de mudar o olhar e aprendermos que é possível viver de forma sustentável.

Os povos indígenas e comunidades locais já mostraram que o uso sustentável da terra é um instrumento poderoso para proteger a natureza.

A diversidade cultural dos povos indígenas e comunidades locais nas Américas oferecem uma infinidade de conhecimento e visões de mundo para gerenciar a biodiversidade e as contribuições da natureza para as pessoas de forma consistente com os valores culturais, promovendo a interação respeitosa com a natureza. Os sistemas de conhecimento locais e indígenas na região têm mostrado sua capacidade de proteger e administrar os territórios sob seu conjunto particular de valores, tecnologias e práticas, mesmo em um mundo globalizado. Além disso, muitas culturas que migraram para as Américas nos últimos cinco séculos contribuem para a diversidade de valores. Este coletivo de diversidade oferece muitas oportunidades para desenvolver o mundo visões compatíveis com usos sustentáveis e respeito pela natureza em um mundo globalizado (IPBES, 2018, p. 12, tradução nossa).

Os indígenas da aldeia Lagoinha, possuem um apreço profundo pelo meio ambiente de onde vivem. Entre as vezes que conversamos com o irmão do cacique, professor de história, Fernando Moreira sobre sua cultura e a natureza, ele nos respondeu que o indígena Terena tem

uma relação diferente dos não indígenas com a natureza e que “a cultura indígena nunca foi entendida pelas outras culturas quando se fala em sobrenatural, sobre natureza, estamos (nós índios) ligados à natureza que até nós não temos como explicar, para entender é preciso viver aqui no meio da gente”. E depois dessa explicação, ele disse que eu já faço parte da comunidade, sendo assim estou convidada a morar na aldeia e continuar minhas pesquisas³².

Buscamos entender as palavras de Fernando com a compreensão de Kopenawa, no livro “a queda do céu”. Os indígenas, enxergam que sua sobrevivência depende dos cuidados com a natureza. Kopenawa fala sobre as consequências para a existência da humanidade se o ser humano não indígena continuar a enxergar a Natureza como morta, como mercadoria e continuar a destruí-la. Para Kopenawa os xamãs como ele, são responsáveis em ajudar a sustentar o céu, para que o mundo não seja destruído.

Parem de destruir as florestas onde vivem meus espíritos, meus filhos e meus genros! A terra em que vocês foram criados também é vasta! Portanto, fiquem morando nas pegadas de seus ancestrais! Essas palavras vêm do que os habitantes das cidades chamam de natureza (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 478).

Kopenawa por ser um Xamã tem o poder de conversar com os espíritos da floresta que a protegem, ele conta que esses espíritos não gostam dos não indígenas por conta de suas atitudes. A Natureza tem nos alertado, nas palavras do xamã, mas a sociedade ocidental continua a não ouvir e a enxergar na Natureza apenas os recursos que ela pode fornecer para gerar riquezas.

Kopenawa pondera que estão acostumados e adaptados a viver na floresta, comendo o que ela fornece naturalmente deixando claro que não querem mudar seu estilo de vida. Com palavras simples ele nos faz pensar em nosso modo insano de nos sustentar. Primeiro destruimos o que existe, exploramos absurdamente, o estrago é tão grande que o solo não consegue mais produzir e quando a questão é a mineração os problemas gerados são piores. Kopenawa explica a dinâmica da floresta ao falar da fertilidade que a faz crescer e amadurecer os alimentos que sustentam os animais e seres humanos, se referindo ao ciclo da vida e da matéria mostrando a conexão existente entre os elementos que compõem a Natureza (KOPENAWA; ALBERT, 2015)

Na ecologia, aprendemos que nenhum ser é independente do outro, nem das porções que não tem vida, como a água, a terra, o fogo, ou o ar. Os

³² Confesso que tal convite me emocionou e me deixou muito feliz, dada a confiança em minha pessoa. Fernando foi colega de trabalho, e foi meu aluno no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal.

humanos são ecodependentes dos ecossistemas e o mal que acontece em um, recairá sobre os outros. Somos eles intrínsecos de uma Terra que carece de toda sua extensão para que continue existindo (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 7).

Kopenawa, Sato, Santos e Sanches se utilizam de palavras diferentes para dizerem a mesma coisa. Para que tudo continue existindo todos os elos precisam de proteção. O que a ecologia ensina para os não indígenas, os indígenas já conhecem de sua ancestralidade, ensinamento dado aos indígenas por Omama³³. Os xamãs Yanomami recebem as orientações para defender as florestas dos espíritos protetores. “As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que Omama deu a nossos ancestrais. Os xapiri defendem a floresta desde que ela existe” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 480).

Os indígenas vivem em nosso continente há muito mais tempo que o branco³⁴, sempre se enxergaram pertencentes à natureza, nunca tiveram em seus pensamentos a separação ser humano/Natureza, e não conseguem compreender como nós fazemos essa separação.

Os Terena de Mato Grosso do Sul não vivem mais em florestas, vivem confinados³⁵ espremidos em aldeamentos cercados por fazendas. Suas aldeias já não possuem áreas de mata fechada devido ao aumento da população. O Censo demográfico nos mostra que a população indígena teve um crescimento além das expectativas. No ano de 2000 havia 350.829 indígenas na área rural e em 2010 esse número subiu para 502.783 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2020). As retomadas aumentaram seu território, mas são áreas de fazendas de gado que possuem apenas a reserva mínima de floresta determinada por lei, e que atualmente supre parcialmente as necessidades de recursos naturais dos indígenas Terena. São dessas reservas que são retiradas madeira, remédios, e material de artesanato.

³³ Deus dos Yanomami.

³⁴ Quando os indígenas dizem homem branco, se referem aos não indígenas independente da cor.

³⁵ Termo expressado e usado por Brand em sua tese de doutorado em 1997.

Figura 12 - Aldeia Lagoinha - áreas de mata



Fonte: Google Earth, Crédito da imagem: imagem © Maxar Technologies (2020).

Cristiane Vertelino Marques (46 anos), diretora da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, e Délio Delfino (60 anos) professor da mesma escola, contam um pouco sobre sua infância, quando ainda havia uma maior quantidade de matas na aldeia.

A gente ia mais na mata com minha avó pra catar lenha pra acender fogo, porque o fogão aqui é a lenha, a maioria agora tem o gás, mas tem gente que ainda prefere usar o fogão de lenha, mais pra isso. Íamos direto nos finais de semana pegar lenha e a guavira. Lembro que sempre ia com minha mãe também catar guavira na mata. Tinha a roça era do meu avó, mas não era aquela roça grande, mas era bonitinha, plantava uma mandioca..., um feijão... (Entrevista realizada com Cristiane Vertelino Marques³⁶, em janeiro de 2019).

[...] não tinha maquinários como tem hoje, pra auxiliar no mecanismo de lavoura, a gente ia trabalhar mesmo, ele marcava uma área, 1 hectare, a gente pegava roçava primeiro. Tirava o mato mais baixo, aí depois ele ensinava roçar e ele (o pai) deixava sempre aquelas árvores, um monte de árvores. Plantação de mandioca, banana, feijão, milho essa coisa de lavoura e a própria família que consumia (Entrevista realizada com Délio Delfino³⁷, em janeiro de 2019).

Os relatos mostram a diferença no modo de vida, por mais que ainda algumas famílias possuam o fogão a lenha, muitos usam o fogão a gás, como na aldeia não tem mais essas áreas de matas, a lenha necessária tanto para alimentar os fogões como para fazer uma casa, uma varanda ou mesmo um galpão, é retirada da área de retomada.

Sobre a roça, Délio relata que o manejo era artesanal. O uso e manejo tradicional do solo foram modificados com a introdução da tecnologia. Os Terena do século XXI utilizam tratores, motosserras, arado, roçadeira, e a terra precisa ser adubada. Os padrões tradicionais foram alterados por conta da concentração maior de pessoas em um espaço que se tornou pequeno com o tempo ocasionando uma pressão sobre o meio ambiente onde vivem.

Antigamente o sustento da família era roça, a gente tinha fartura, porque todo mundo tinha roça. É difícil, porque hoje até os animais do mato destrói a roça, vem comer, planta, mas quando vai procurar cadê? Esse ano foi abençoado o que deu de gente com melancia aqui nas aldeias nas comunidades. Hoje não dá para contar com a chuva, hora ela vem, hora não vem, troveja e tudo, falo graças a Deus vai vir uma chuva, e passa. As mudanças ... (Entrevista realizada com Nilza Miguel da Silva, em fevereiro de 2020).

Dona Nilza aponta as mudanças climáticas e a invasão dos animais na roça. Sem grandes áreas de florestas, os animais saem à procura de alimentos e o que acham comem. Essas duas situações são exemplos de desequilíbrio ecológico e social, pois afeta a qualidade de vida. A

³⁶ Pedagoga.

³⁷ Pedagogo.

falta de chuva, é resultado do aquecimento global. O desmatamento, emissão de gases de efeito estufa e queimadas que ocorrem no mundo, são responsáveis pelo efeito estufa que atinge a todos os moradores do planeta (SATO; SILVA; JABER, 2018).

A lagoa que dá nome à aldeia antes utilizada para lavar roupa e tomar banho, está assoreada com pouquíssima água e muitos matos cresceram no meio dela. Os córregos que fazem divisa entre as aldeias estão secos e sem mata ciliar. Um poço artesiano abastece a aldeia, mas devido ao aumento da população é racionada, então a bomba é ligada em horários determinados para encher as caixas d'água dos moradores da comunidade. A água é uma preocupação sendo trabalhada na escola em forma de projetos de conscientização ambiental. Não há coleta de lixo, ou são enterrados ou queimados. A mata nativa já foi quase toda derrubada para liberação de espaço e construção de moradias.

O cacique Orlando Moreira nos contou que a maneira como os Terena vivem hoje é muito diferente, do que era no passado, os Terena eram nômades e não havia problemas ambientais e porque viviam em um extenso território onde caçavam e pescavam. O fato de serem nômades e viver em extenso território, impedia a pressão sobre o ambiente. Assim que os recursos naquele lugar diminuía eles procuravam novos locais, os recursos não eram explorados de forma que se esgotassem e o ambiente se reestabelecia rapidamente. Isso foi notado por Diegues (2000, p. 241) ao comentar sobre os indígenas da Amazônia:

Os índios movem suas aldeias, campos e expedições de caça para novas áreas quando as localidades próximas se exaurem, já que isso requer menos esforço que ter retorno negativo em seus lugares atuais. O equilíbrio é conseguido, portanto, de forma não intencional, mais por retroalimentação negativa do que por uma preocupação consciente de seu uso excessivo.

Dessa forma, o equilíbrio é mais uma questão de ação e reação do que algo pensado, é a lei da natureza, e Darwin já explicava que sobrevive o mais adaptado. Assim como os carnívoros comem suas presas sem se preocupar se amanhã terá ou não alimento, e se não tiver, eles procuram outros locais de caça. Os indígenas nunca em sua origem pensaram em conservação e equilíbrio, primeiro porque não havia destruição ou perdas e segundo porque viviam com o que o ecossistema lhes proporcionava, de forma natural.

Podemos até dizer que a forma de vida que os indígenas levavam no passado tinha sintonia com o ambiente que habitavam, mas não harmonia, como muitos pregam. Porque afirmamos isso? Porque o conceito biológico de relações interespecíficas harmônicas, aponta que não pode haver prejuízo para nenhuma das espécies analisadas. Nesse caso, as comunidades tinham a necessidade de matar outras espécies para alimentação, e tal ação, não se encaixa no

conceito de harmonia. Quando recorremos ao conceito biológico, não pretendemos ser colonialistas, mas sim buscar em nós e em nossa formação, algo que nos permita compreender esse comportamento outro, para fazer o diálogo entre os saberes.

É muito importante destacar que os ambientes “ocupados por essas comunidades são menos modificados e degradados que as áreas adjacentes [...] suas economias e tecnologias tradicionais são, em geral, ambientalmente apropriadas” (DIEGUES, 2000, p. 239), devido a sua sintonia com o ambiente, e não com relação de harmonia.

Essa sintonia com o ambiente se mantém presente na memória dos Terena, mesmo não possuindo mais seu território original. Não escolheram viver assim, mas foram obrigados a mudar para sobreviver. Percebemos que mesmo interculturalizados, estando tão próximos das cidades, e sem suas matas nativas, os indígenas Terena da aldeia Lagoinha, não perderam essa visão de natureza descrita por Kopenawa.

Marcelo Cecé (39 anos) músico e Délio Delfino (60 anos) professor, nos explicou como os Terena, entendem por Natureza:

A natureza é algo essencial, o índio ele tem uma ligação muito forte com a natureza né, tanto como fonte de alimento, remédio, entendeu? A natureza para nós é isso, é da onde tiramos tudo, hoje mudou muito, mas no passado, desde da moradia era extraído diretamente... diferente de hoje que é comprado material de construção na cidade né, mas antigamente desde da casa da natureza, a própria cama, colchão, o fogão, entendeu? O alimento em si, remédio quando precisava, então é tudo extraído da natureza (Entrevista realizada com Marcelo Cecé, fevereiro de 2020).

Para nós a natureza é a terra, porque é muito sagrada, por que dali tiramos nossa alimentação e é bem diferente da sociedade que se preocupa em ganhar dinheiro encima da natureza, aí vemos grande quantidade de matas derrubadas causando prejuízo para a natureza. A natureza pra mim é isso, mas as pessoas com imensidão de lavouras pensando na finança, no seu enriquecimento dentro da natureza. Nós temos lavoura não em grandes quantidades, mas em pequena quantidade, mas para consumo e sustentar nossas famílias. Planta-se de tudo, a gente precisa da natureza, da terra, nós precisamos da natureza, da terra para viver. A natureza pra mim, ou seja, para o povo terena é muito forte, a natureza para nós é a vida do próprio povo terena, por que a natureza são as matas, os rios, **a própria pessoa como ser**, e esse **ser** antigamente precisava da natureza, principalmente para curar doenças, antigamente não tinha médico como temos hoje, então íamos para a natureza, pois os antepassados ensinavam e eles sabiam sobre os remédios dentro da própria natureza. Por isso que falamos que a natureza é muito forte para nós, então dentro da natureza há muitas espécies de plantas que serve para curar a enfermidade, mas hoje em dia não procuramos saber, pesquisar, estudar, não procuramos (se referindo aos jovens) os anciões que ainda está sobre as nossas aldeias, se continuar assim a tendência é acabar e não ter mais história sobre o que é a natureza (Entrevista realizada com Délio Delfino, março de 2019, grifo nosso).

Mesmo vivendo em outras condições o senhor Délio ainda carrega consigo os saberes ancestrais repassados para ele, pois estão gravados em sua memória, “codificado na bagagem tradicional transmitida e refinada de geração em geração” (DIEGUES, 2000, p. 239). Délio ainda frisa que enxergam a Natureza como sagrada, “bem diferente da sociedade que se preocupa em ganhar dinheiro acima da natureza”, se referindo à sociedade capitalista. O que Délio denuncia é corroborado pela professora Michèle Sato: “a humanidade se move pela busca do desenvolvimento, geralmente material, e que o Capitalismo frenético seduz pessoas do mundo inteiro a consumir o planeta” (SATO, 2018, p. 210). Outro ponto a ser destacado na fala dele, é a inclusão do ser humano como pertencente à Natureza, e que no passado dependia apenas dos recursos *in natura* para sobreviver, enquanto que a cultura ocidental separou o ser humano da Natureza.

Embora não conheçam o conceito ocidental da palavra Natureza, no discurso reconhecemos o quanto eles entendem do assunto e como é diferente da visão ocidental. Depois de nos dizer o que entendia por Natureza, perguntamos ao senhor Leopoldo da Silva (artesão de 64 anos) se existia uma palavra em Terena que a representasse. Ele disse, “**mêum**, significa mundo, mas tudo, nós, as plantas, o solo, os animais, todos os seres e um depende do outro” (grifo nosso). Dessa forma, **mêum** é o mundo Terena, a Natureza que envolve todos, e quando ele fala sobre um depender do outro, está se referindo ao que entendemos na Biologia como cadeia e teia alimentar, assim como as relações intra e interespecíficas. Reforço novamente que recorro à Biologia na busca de compreender o olhar indígena sobre o ambiente e privilegiar o diálogo entre ciência ocidental e ciência indígena.

Essa mesma palavra **mêum** encontramos na resposta do seu Antenor Augusto da Silva (artesão de 59 anos) quando lhe perguntamos o que era Natureza.

Posso responder no idioma? Konokoati koyonoyea koane kátarakea ûti ra **mêum** vovoku kuteati tikotihiko maka motovâti enoiyea káxe vovea ra Poké'e. Enomone ko'omixone ûti enepo'oxo vihuinovamaka vo'oku enomone veyoponeamaka nika ûti enomonemaka kuti'ino apêti numíkuxoti Koane ihókoti xapa viyénoxapa. Anekomaka uhe'ekotinoe coxe'u tikoti motovâti vitukea vovoku. koati vomixone ra **mêum** kuti kixoa uti vêno³⁸.

(Falou em Terena e depois traduziu). Eu disse aqui que Natureza é as matas e nós tem que cuidar da natureza das matas, das árvores para que nós possamos viver muitos anos de vida aqui no mundo. A mata são a nossa vida, nossa sobrevivência da caça, da pesca, das madeiras que nós utilizamos pra ter a nossa casa, essa é a nossa vida. A mata são a mãe que nós temos. A minha ligação com a natureza é muito forte, mas tem gente que não! A gente que trabalha com mel, a gente tem muito carinho pelas matas, porque se não tiver

³⁸ Transcrito em Terena por Délio Delfino.

as matas, as abelhas não vão vir aqui né. Em outros municípios você só vê veneno que acaba matando as abelhas (Entrevista realizada com Antenor Augusto, novembro de 2019, grifo nosso).

O senhor Antenor³⁹, como o seu Leopoldo, usaram a palavra **mêum** para descrever a Natureza. Seu Antenor ainda se referiu a ela como a mãe que fornece tudo para a sobrevivência. A ligação dele com a mãe Natureza é forte por ser produtor de mel, e para que as abelhas produzam mel precisam das matas, mas os venenos utilizados na agricultura matam as abelhas. Na fala dele podemos perceber que ele conhece as relações entre os seres vivos, “eles são familiares com as leis da natureza” (DIEGUES, 2000, p. 240).

Segundo Diegues (2000) originalmente não existe em seu vocabulário tradicional as palavras conservação e ecologia. Buscamos saber entre os anciões se havia essas palavras entre os Terena e também descobrimos que não, os que falam em conservação aprenderam na educação escolar. Embora as palavras não existam, o conceito, o entendimento sobre, existe.

Assim como o entendimento existe entre os Terena, quando Kopenawa entendeu o significado da palavra ecologia, ele concluiu que a ecologia está entre os indígenas há muito mais tempo que entre os brancos:

Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os xapiri, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo o que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que Omama deu a nossos ancestrais. Os xapiri defendem a floresta desde que ela existe. Sempre estiveram do lado de nossos antepassados, que por isso nunca a devastaram. Ela continua bem viva, não é? Os brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão agora começando a entender. É por isso que alguns deles inventaram novas palavras para proteger a floresta. Agora dizem que são a gente da ecologia porque estão preocupados, porque sua terra está ficando cada vez mais quente. Nossos antepassados nunca tiveram a ideia de desmatar a floresta ou es- cavar a terra de modo desmedido. Só achavam que era bonita, e que devia permanecer assim para sempre. As palavras da ecologia, para eles, eram achar que Omama tinha criado a floresta para os humanos viverem nela sem maltratá-la. E só. Somos habitantes da floresta. Nascemos no centro da ecologia e lá crescemos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 480).

Perguntamos ao Délio se ele lembrava do seu pai ensinando alguma coisa referente a natureza, ao ambiente em que viviam quando criança.

³⁹ O senhor Antenor reside na aldeia vizinha da aldeia Lagoinha e achamos importante entrevistar, ele e sua filha, porque eles vivem do artesanato. Embora na Lagoinha tenha muitos artesãos podemos dizer que apenas os quatro que entrevistamos vivem ainda do artesanato, os demais fazem esporadicamente.

Meu pai sempre ensinava e falava pra gente defender a natureza, porque naquela época o trabalho era só pra roça né, quem fazia roça era bem de vida, ai ele sempre ensinava a gente que se a gente cortasse uma árvore, tem que plantar outra árvore, para nunca acabar (Entrevista realizada com Délio Delfino em março de 2019).

Os termos usados por ele são “defender a natureza” “para nunca acabar”, e ainda admira da sabedoria do pai não tendo estudo, embora saibamos que a sabedoria não esteja vinculada a saber ler e escrever, ainda mais em português, mas isso nos mostra como seu pai tinha um bom entendimento do comportamento da Natureza.

Mesmo morando muito próximos à cidade e atravessados pela cultura ocidental, essa conexão com a natureza é forte, pois ainda utilizam os recursos naturais em vários momentos da vida na aldeia.

A casa antiga, olha, era bom era mais fresco era de capim, tem dois tipos de capim que a gente fazia casa, algumas pessoas já colocaram o capim formado em cima desse capim colocava barro pra segurar o capim. Eu faço ainda assim (casa), porque eu gosto de fazer (Entrevista realizada com cacique Orlando Moreira, em novembro de 2019).

Os Terena ainda hoje, fazem uso das ervas medicinais no chimarrão e utilizam vários recursos naturais em seus artesanatos. As casas, varandas e galpões são construídas com madeira do cerrado e coberta de palha amenizando o calor comparado a um telhado de alvenaria. Medeiros e Sato (2013) afirmam que isso além de refletir a íntima ligação deles com a Natureza, as varandas e galpões são ecológicos e símbolos de adaptação ao ambiente.

4.1 Observações do Terena a partir da natureza - marcadores do espaço e do tempo

Desde que a humanidade está no mundo observa a natureza imitando-a ou buscando respostas para seus dilemas. As navegações eram guiadas pelas estrelas, os aviões foram inspirados nos pássaros, o revestimento reflexivo usado em sinalizações de trânsito foi copiado dos olhos dos gatos que refletem a luz. O design da frente do trem bala foi mudada para diminuir o barulho e aumentar a velocidade, baseado no martim pescador⁴⁰, sua anatomia faz com que se introduza na água com muita facilidade e não emitindo som. O cimento ecológico foi inspirado nos corais. Esses são alguns exemplos dentre muitas invenções da humanidade baseadas na Natureza.

⁴⁰ *Megaceryle torquata*, pássaro pescador comum no Pantanal Sul-mato-grossense.

Para falar sobre a observação da natureza, vamos trazer a biologia para nos embasar, pois é nosso lugar de fala, e para mostrar que é possível o diálogo entre a ciência ocidental e ciência tradicional, decolonizando a ideia de uma ser superior à outra.

Na Biologia o estudo do comportamento social e individual dos animais e de seu habitat natural, é conhecido como etologia (do grego: Ethos: lugar habitual; conduta; Logos: estudo). Elementos do ambiente como “as condições climáticas, as plantas, o tipo de solo, os predadores, as presas e outros animais que convivem com ele”, influenciam o comportamento dos animais (FREITAS; NISHIDA, 2006, p. 68). Embora muitos grupos humanos, desde a pré-história, já tivessem o costume de observar o comportamento dos animais tirando proveito tanto na caça como no convívio, o comportamento dos animais só passou a ser estudado sistematicamente apenas em meados do século XX, o que também ajudou na compreensão da relação do ser humano com o ambiente já que estes deixam marcas inscritas na paisagem, com veremos mais adiante.

A etologia revelou o comportamento animal em relação com o outro, não só de mesma espécie como com os de outras espécies, outros hábitos, outros nichos. O que parecia ser um ajuntamento desordenado e com reações automáticas ou reflexos, após serem observados mais de perto, mostrou-se um todo organizado e com hierarquias (MORIN, 1973). “As primeiras descobertas etológicas indicam-nos que o comportamento animal é simultaneamente organizado e organizador. Em primeiro lugar, surgem as noções de comunicação e de território [...]” (MORIN, 1973, p. 11).

Os dados evidenciados na etologia constituíram a noção de sociedade no meio ambiente. Sociedade que organiza e protege seu território, disponibiliza uma hierarquia baseada em competições e conflitos ordenando as relações de submissão e dominação. Mas também as relações são feitas de solidariedade quando em perigos e próximos a inimigos exteriores produzindo trabalho de cooperação organizado de forma sutil. A comunicação por meio de sinais e símbolos faz parte da complexidade das relações sociais múltiplas.

Ainda segundo Morin (1973), as sociedades, como a de formigas, abelhas, ou uma alcateia, se comunicam, estabelecem as hierarquias num ritual de submissão e utilizam estratégias coletivas para caçar, se defender, atacar e também para fugir. “Chega-se à conclusão de que nem a comunicação, nem o símbolo, nem o rito, são exclusividades humanas, e de que têm raízes muito remotas na evolução das espécies” (MORIN, 1973, p. 14).

Na evolução das espécies existe um elo perdido entre os ancestrais primatas e o ser humano atual. São de 10 a 5 milhões de anos a lacuna entre essas espécies, um abismo evolutivo. Dessa forma, é possível que os utensílios, a caça, a linguagem e a cultura tenham

aparecido com o desenvolvimento da hominização, antes do surgimento da nossa espécie (sapiens) (MORIN, 1973). “É nessa lacuna que agora se pode ver um animal humano, uma sociedade natural, uma elaboração cultural ligada a uma evolução biológica” (MORIN, 1973, p. 28). A cultura da sociedade humana emerge no decorrer da evolução biológica.

Assim, inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura. Essa relação dinâmica de mútua transformação entre seres humanos e natureza [...] nunca se fecha [...] produzindo continuamente ambientes de vida e cultura (CARVALHO, 2008, p. 76).

É uma relação dinâmica de transformação, o ser humano transforma a natureza produzindo ambientes que influenciam na vida do ser humano que também é transformado, e essas transformações são cultura. Nesse panorama cultural e ambiental, a vida do indígena era fortemente influenciada pelo ambiente. O comportamento dos animais e o ciclo da lua orientavam suas atividades diárias.

As relações com o ambiente são refletidas nessas marcas. Essas marcas são acontecimentos inscritos na paisagem e na memória, tanto no espaço quanto no tempo. Esses acontecimentos se acumulam formando os marcadores espaço-temporais gerados pela dinâmica socioambiental. O tempo presente juntamente com as heranças criadas ou não, influenciam os processos diários nas sociedades tradicionais.

É por meio do trabalho, métodos e procedimentos que as sociedades humanas produzem artefatos e construções que ficam registrados na paisagem, nas modificações dos ambientes, na memória e nas informações transmitidas de uma geração para outra (LOIOLA; OLIVEIRA; RATTS, 2011).

Loiola, Oliveira e Ratts (2011, p. 68), entendem que os eventos do cotidiano exprimem o movimento de criação da realidade e:

Materializam acontecimentos singulares entre tantos possíveis, cujas marcas permitem diferenciar os momentos nas sociedades e nos ambientes, sejam no campo das ideias, processos, fatos ou fenômenos. Suas marcas informam um lugar no espaço e no tempo do acontecer [...].

Os marcadores espaço-temporais oferecem dados que permitem conhecer vários aspectos das comunidades tradicionais, como seus costumes, relações, crenças ou seja, sua cultura.

As memórias socioambientais das comunidades tradicionais, origina-se dos marcadores espaço-temporais, e alicerçam as representações sociais o que permite identificações culturais

e étnicas. Essa produção socioambiental é originada do vínculo entre as questões sociais, culturais, ambientais e históricas (LOIOLA; OLIVEIRA; RATTS, 2011).

Os autores ainda argumentam que “juntamente com a memória, a paisagem torna-se guardiã das sucessivas marcas” (LOIOLA; OLIVEIRA; RATTS, 2011, p. 71) socioambientais inscritas no espaço-tempo que essas noções de espaço e tempo se formam via processos histórico-sociais de acordo com os símbolos de cada cultura. Essas noções se traduzem em referenciais ambientais resultantes do acúmulo de saberes e aprendizagens, utilizados no decorrer da vida e dos afazeres cotidianos.

Focando na cultura Terena, percebemos que são excelentes observadores e que as referências utilizadas por eles estão nas fases da lua, no florescimento das plantas, no aparecimento dos frutos, no comportamento dos animais, entre outros que iremos especificar a seguir.

Seu Leopoldo da Silva Terena (artesão, 64 anos) nos falava sobre os ensinamentos do seu pai durante o tempo que trabalhavam na roça. Seu pai dizia que

A lua nova é sinal de chuva, se ela virar... se fica com o C pra cima é frio, o C em forma de C é normal e o C ao contrário é chuva e o C pra baixo não tem [...]. Depois de uma semana de lua nova chove. É bom de plantar rama em tempo de lua nova, ai carrega o pé, só que começar a colher tem que ser rápido porque se não apodrece tudo. Lua crescente, lua cheia e lua minguante é bom pra plantar, lua nova pode plantar mas vai carregar e apodrecer rápido. Na lua nova não pode tirar madeira pra construir casa porque fica fraca a madeira, é bom tira na crescente, cheia e minguante, nada é bom na nova. A lua nova é uma lua muito forte e as coisas parece que não é nada, mas é, antigamente as pessoas plantava na cheia e crescente[...]. Se você tiver andando no mato e ver formiguinha carregando, bom ele carrega o alimento em tempo de seca, antes da chuva, tem que preparar comida pra quando chover. Se ver tatu galinha, veado no campo também é sinal de chuva (Entrevista realizada com Leopoldo da Silva em abril de 2019).

Durante a entrevista com seu Leopoldo, comentei que no dia que cheguei na aldeia, haviam muitos mosquitos e moscas. Rapidamente ele disse que isso era sinal de chuva, e que choveu ao redor embora não tivesse chovido na aldeia. Depois que chove a quantidade diminui consideravelmente.

As lembranças, sobre o ciclo da lua relacionando com o plantio ou sobre o comportamento dos mosquitos e animais na mata, são classificadas como representações de base cognitiva e performática. Cognitiva porque envolve imagens do ambiente e performática porque envolve movimento e ciclos. Segundo Seemann (2003, p. 9) a representação

Cognitiva ou mental inclui tanto as imagens do ambiente guardadas na mente das pessoas para encontrar caminhos ou se orientar no espaço, quanto artefatos físicos que registram como as pessoas percebem o espaço e os lugares. [A representação de performance] pode se manifestar em forma de um ato social não material, oral, visual etc., como gestos, rituais, canções, processos, danças, poemas, histórias ou outros meios de expressão ou comunicação cujo propósito primário é definir ou explicar conhecimentos ou práticas espaciais.

Nos relatos e histórias contadas pelos anciões da aldeia encontramos vários tipos de representações. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWARD, 2000, p. 17). As representações cognitivas, performáticas e espaciais dos Terena são significativas porque suas experiências são usadas como fonte de ensino e porque exprimem a identidade desse povo.

O seu Lourenço Moreira (78 anos) nos contou que o nome da aldeia foi escolhido em homenagem à uma parteira que usava a lagoa como referência para dizer onde morava. “Maria Carolina, que é avó, mãe do pai dele [Délío], ela era parteira e ia pra alguns lugares, aí chamavam ela quando a criança ia nascer e perguntaram lá de onde ela mora. Eu moro perto de uma lagoa a lagoinha”.

Essa fala do seu Lourenço é um exemplo de representação espacial, visto que em sua lembrança utiliza um referencial espacial físico fixado em um lugar.

A representação espacial também pode ter uma forma material e “não efêmera”. Os mapas desta categoria são artefatos físicos que podem ser encontrados fixados em um lugar (arte rupestre, desenho de mapas em habitações, paredes etc.) ou são registros “móveis”, “portáteis” como cerâmica, tecidos, descrições ou desenhos de performance (SEEMANN 2003, p. 9).

Seu Lourenço também nos falou sobre alguns sinais que marcam chuvas, baseado no comportamento dos animais. “A coruja vem em cima de casa, alguma coisa vai acontecer. Quando o bugio grita de manhã cedo, vai chover”. Délío complementa dizendo que “Anuncia a chuva na semana né, ele não determina o horário também né [risos]”.

Os Terena que possuem emprego formal utilizam relógio e se orientam de acordo com os horários determinados pela sociedade, ocidental perfazendo jornada de trabalho de oito horas por dia. Mas como a maioria da aldeia, não estando em serviço, se orienta mais pela localização do sol, mas é necessário saber onde o sol nasce e onde se põe. Voltando de uma entrevista encontrei seu Sebastião Pereira (ancião, liderança religiosa, 64 anos) numa construção de casa e perguntei para ele que horas a gente poderia conversar, pois havia falado anteriormente sobre a entrevista. Então ele respondeu: “Agora são quase meio dia... [olhando para o céu], vou dar

uma parada e descansar, quando eu voltar às duas horas [14h] para o trabalho, eu passo lá e daí a senhora pode me perguntar”. Depois disso, perguntamos para seu Leopoldo como funcionava e ele explicou: de acordo com o movimento do sol.

O sol nasce ali [apontou], antes dele nascer tem que estar na roça, quando o sol tá mais ou menos ali [apontou], é metade da manhã, hora de dar um pequeno descanso para tomar uma água..., O sol em cima da cabeça, hora de almoço, para tudo e vai descansar. Quando o sol tiver ali [apontou] hora de voltar pra roça e terminar o serviço, e quando o sol tiver lá quase perto do fim, já hora de voltar p casa, tomar banho, jantar e conversar com os vizinhos (Entrevista realizada com Leopoldo da Silva em novembro de 2019).

É forma própria de contar e marcar o tempo, orientados pelos astros, de dia pelo sol e a noite pela lua. “Esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais” (DIEGUES, 2000, p. 38). É a “ciência do concreto” são todos os saberes sobre a natureza (DIEGUES, 2000, p. 68). Ciência do concreto porque envolve o contato e a prática milenar, os indígenas conhecem na prática sobre muitas espécies da natureza é um saber concreto. Isso fica claro nas palavras do seu Leopoldo da Silva:

O mundo, o mundo é muito bonito, e nós não, nós apenas vivemos na face terra pra acompanhar o mundo. Tem pessoas que estraga o mundo, muitas vezes queima a natureza, corta as árvores, tem pessoas que corta, queima errado. Porque nós moramos perto da árvore, a gente cuida das plantas, cuida das árvores (Entrevista realizada com Leopoldo da Silva em novembro de 2019).

Destacamos aqui o cortar e o queimar errado, visto que, os indígenas possuem bastante conhecimento sobre a época certa, tanto de podar, quanto de cortar árvores evitando o desperdício, baseado no ciclo lunar. Os indígenas usam técnicas de aceiro para controlar a queimada em seu território. Possuem um plano “muito preciso de queimadas para criar zonas que servirão de barreiras de fogo, quando a época é mais seca” (DIEGUES, 2000, p. 75). O gerenciamento do território se dá em função do conhecimento sobre as relações e interações entre as espécies (DIEGUES, 2000).

Há uma diversidade de conhecimentos, saberes, de epistemologias nas relações entre os indígenas e natureza. As sociedades da natureza percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo (TRISTÃO, 2016). As palavras de Tristão são corroboradas por Kopenawa e Albert (2015, p. 75):

Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente.

Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós.

Délio ao falar sobre o que o pai dele lhe ensinava disse: “o interessante disso é que não tinha estudo, não tinha estudo nenhum, meu pai era analfabeto, não sabia nem ler e nem escrever e é isso que ele passava pra gente”. Kopenawa e Délio mostram que os indígenas não precisam de papel para deixar registrado seus conhecimentos como os não indígenas, mas que seus conhecimentos são herdados dos seus antepassados e ficam registrados em sua memória.

Para Kopenawa, seus saberes advêm dos espíritos que o acompanham que estão dentro de si.

A imagem de Omama disse a nossos antepassados: “Vocês viverão nesta floresta que criei. Comam os frutos de suas árvores e cacem seus animais. Abram roças para plantar bananeiras, mandioca e cana-de-açúcar. Deem grandes festas reahu! Convidem uns aos outros, de diferentes casas, cantem e ofereçam muito alimento aos seus convidados!”. Não disse a eles: “Abandonem a floresta e entreguem-na aos brancos para que a desmatem, escavem seu solo e sujem seus rios!”. Por isso quero mandar minhas palavras para longe. Elas vêm dos espíritos que me acompanham, não são imitações de peles de imagens que olhei. Estão bem fundo em mim (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 76).

Os saberes tradicionais indígenas além de vir dos antepassados que ficam registrados em sua memória, advêm também dos espíritos que os acompanham que estão dentro de si.

O professor, pós-doutor, Seizer da Silva (2016, p. 19), da etnia Terena, ratifica essa ideia ao dizer: “Reinventamo-nos, estabelecemos novas conexões com outros saberes, nos tornamos Terena com memória cosmológica “cristalizada” nos saberes dos meus avós maternos”.

O reconhecimento desses outros saberes, Santos (2008) chama de ecologia de saberes e a compreende como um conjunto de epistemologias da diversidade, a prática de saberes.

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. A ecologia de saberes assenta na interdependência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SANTOS, 2008, p. 157).

A ecologia dos saberes se situa em um contexto cultural ambíguo, porque enquanto o reconhecimento da diversidade sociocultural favorece o reconhecimento da diversidade epistemológica de saber no mundo, todas as epistemologias também partilham as premissas culturais do seu tempo, sendo a crença na ciência como uma forma de conhecimento válido, a

mais consolidada (SANTOS, 2008). Tristão (2014) afirma que é importante ser flexível na interpretação do mundo dinâmico com economias integradas onde essas comunidades sofrem pressão da economia de mercado e dos impactos no ambiente de onde tiram sua subsistência. Concordamos com Sato e Passos (2009, p. 44) que “a cultura talvez seja a chave de compreensão dos dilemas socioambientais desde que dela emanem as escolhas históricas da civilização humana”.

Fundamentada nessas compreensões que a Educação Ambiental (EA) tem produzido narrativas de valorização dos saberes das comunidades tradicionais, o que na concepção de Tristão (2014) é um pouco preocupante, visto que, se corre o risco de essencializar a cultura por conta desse encantamento. A EA ao incorporar as narrativas da diversidade cultural expõe a hierarquização das culturas, principalmente pela homogeneidade dominante da modernidade e seus processos globalizantes, mas ao mesmo tempo essa supervalorização da herança tradicional, pode defender e homogeneizar algumas culturas consideradas tradicionais ou sustentáveis conferindo a elas um sentido de pureza que não existe (TRISTÃO, 2014).

A Educação Ambiental é um processo em que os indivíduos e a sociedade se conscientizam de seu ambiente e adquirem conhecimentos, valores, experiências para que sejam capazes de agir e solucionar problemas ambientais (UNESCO- UNEP, 1987). Mas a Educação Ambiental também pode ser entendida como um processo onde os indivíduos constroem valores sociais, habilidades e conhecimento para pensar a conservação ambiental para uso comum e sustentável pela população (BRASIL, 1999a).

De acordo com Brasil (1999a), um dos objetivos da Educação Ambiental (EA) é criar e ampliar formas sustentáveis de relações entre a sociedade e a natureza (socioambiental) assim como mitigar os problemas ambientais. Segundo Carvalho (2008) a visão socioambiental direciona-se para a racionalidade complexa e interdisciplinar pensando o ambiente como campo de interações entre cultura, sociedade e parte biótica e abiótica. Essa relação é dinâmica e causa modificações mútuas. Nesse caso a presença humana é vista como integrante à teia de relações da vida, interagindo no social, natural e cultural.

Para Hall (2003, p. 141-2) não é possível pensar a natureza independente da cultura, pois cultura é “algo que entrelaça todas as práticas sociais, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história”. Embora Hall se refira à natureza humana, me atrevo a relacionar e pensar essa natureza como o meio ambiente, pois a relação humana com o meio ambiente depende também de sua cultura. Para Guattari (1990, p. 25), “mais do que nunca a natureza não pode ser separada da cultura e precisamos aprender a pensar

transversalmente as interações entre ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais”.

Se a cultura é baseada nas ideias da modernidade e do capitalismo, com certeza os recursos ambientais serão explorados até o máximo que as leis permitem, mas se a cultura é baseada no pensamento de interdependência e que o ser humano faz parte dessa natureza, então essa relação pode se tornar sustentável.

Já colhemos os frutos podres da nossa cultura Ocidental moderna capitalista, e baseados nessas consequências voltamos os olhos para culturas outras, na busca de respostas, na busca de formas sustentáveis de relações entre a sociedade e natureza que resulte numa vida equilibrada e justa em todos os sentidos para todos os habitantes do planeta.

Nessa linha de pensamento, com o olhar para as culturas outras, apresentaremos aqui três versões do mito da criação dos Terena, que tentamos compreender, na medida do possível, na perspectiva dos valores Terena. “Mitos são narrativas lendárias da tradição cultural de um povo, que explica a gênese do universo, funcionamento da natureza ou enaltecimento de crenças religiosas” (SATO; PASSOS, 2009, p. 53). Geralmente os mitos eram criados para explicar a origem das coisas e os fenômenos naturais, ou seja, são expressões da relação do ser humano com a natureza. Mindlin (2002, p. 150-1) compara o mito a um cristal geométrico “devendo-se decifrar as relações que estabelecem entre si, as facetas lapidadas da pedra, ligações que surgem de oposições duais, aspectos a perceber na sociedade e na natureza”.

Sobre nossas proposições, a seguir, a respeito dos mitos, concordamos com Sato *et al.* (2012, p. 38):

Os “donos” dos mitos podem não querer negociar suas respectivas versões, mas é inevitável ouvi-los sem que a imaginação e a interpretação se manifestem. E quem escreve entrega o fenômeno mitológico a uma indeterminação dinâmica nos horizontes dos sentidos e da poesia.

É impossível entrar em contato com os mitos e não imaginar, ou tentar interpretar, as histórias fabulosas com mais de 500 anos, já que habitavam o continente antes dos colonizadores chegarem.

A versão do mito foi escrita por Baldus em 1947, quando ele visitou o Posto Indígena Curt Nimuendaú, no estado de São Paulo. Segundo Baldus (1950), Orekajuvakái⁴¹ o herói civilizador⁴² dos Terena. Esse herói mítico (Orekajuvakái), deu aos Terena sementes de feijão,

⁴¹ Os nomes em Terena, obedecem a escrita de Baldus.

⁴² Ente mitológico da criação. Aparece a mitologia de várias partes do mundo.

milho, algodão e também mandioca. Ele ensinou os Terena a fazer arco e flecha, rancho (casa), roçar, plantar e tecer (BALDUS, 1950).

Quando moço, não quis ir à roça com sua mãe. Ela irritada cortou o menino em dois pedaços e cada pedaço se reconstituiu formando dois meninos com o mesmo nome. Acredita-se que cada metade do menino estejam relacionadas às metades tribais endogâmicas Súkirikeono e Xúmono. Mas, Baldus afirmou que faltava “saber se esta organização dual tinha relação com a dualidade de Orekajuvakái” (BALDUS, 1950, p. 223).

Baldus (1950) comenta que esse mito de origem, também aparece entre os Kaigang, Guaikuru, Bororo e Bakairi, com poucas diferenças. Anterior a 1947, o autor havia escutado em 1934, uma outra versão do mito de origem dos Terena. Na versão de 1934, Pitanoé que significa escorpião, seria o nome dos Orekajuakái, mas também era diferente deste porque Pitanoé sempre a favor dos Terena, cuidava-os, deu sementes e também um embrulho cheio de mosquito-pólvora. O embrulho mostra o lado malicioso da maioria dos heróis míticos. Pitanoé era único, andava sozinho e estaria vivo até hoje, na versão de 1934.

Diz que antigamente não havia gente. Bem-te-vi, vítuka, descobriu onde havia gente debaixo do brejo. Bem-te-vi marcou o lugar aos Orekajuvakái que eram dois homens e estes tiraram a gente do buraco. Antigamente, Orekajuvakái eram um só e quando moço a sua mãe ficou brava, pois Orekajuvakái não queria ir junto com ela à roça, foi à roça, tirou foice e cortou com ela Orekajuvakái em dois pedaços. O pedaço da cintura para cima ficou gente, e a outra metade gente também. Antes de tirar a gente do buraco, Orekajuakái mandaram tirar fogo, iukú. Pensaram quem vai tirar fogo. Foi o tico-tico, xavokóg. Ele foi e não achou o fogo. Depois foi o coelho, kanóu. Levou vara verde de ingá e achou o fogo que estava rodeado dos donos Tokeóre. Enfiou o ramo no borralho, estourou aquele ramo, o Tokeóre esparramou com aquele estouro que deu no fogo, kanóu aproveitou e tirou e correu. Achou um pau deitado e ôco e entrou com o fogo na vara e se bateu o nariz até sair sangue. Esfregou o nariz na ponta da vara e enleou um pedaço de sua própria tripa no pau, colocou-o para Tokeóre ver. Aí Tokeóre foi embora. Disse: Já o matamos, pois viam o sangue. Kanóu saiu do pau e foi queimar o capim velho jogando fogo onde passou. Tokeóre ficou triste e disse: Tomaram nosso fogo. Orekajuvakái está sempre a nosso favor, disse o Tereno. O kanóu chegou onde estava os Orekajuvakái e foram fazendo grande fogueira. Aí Orekajuvakái tiraram a gente do buraco. Gente levantou os braços e Orekajuvakái neles os agarraram. Toda gente era nu e tinha frio e Orekajuvakái chamaram para ficar perto do fogo. Era gente de toda raça. Orekajuvakái sempre pensaram como fazer falar esta gente. Mandaram-na entrar em fileira um atrás do outro. Orekajuvakái chamaram lobinho, okué, para fazer rir a gente. Lobinho fez toda macacada, mordeu no próprio rabo, mas não conseguiu fazer rir. Orekajuvakái chamaram sapinho, aquele vermelho, kalaláke. Este andou como sempre anda e a gente começou a dar risada. Sapinho passou ida e volta ao longo da fila três vezes. Aí a gente começou a falar e dar risada. Orekajuvakái ouviram que cada um da gente falou diferente do outro. Aí separaram cada um a um lado. Eram gente de toda raça. Como o mundo era pequeno, Orekajuvakái o aumentaram para o pessoal caber. [...].

Orekajuvakái deu uns carocinhos de feijão e milho e deu mandioca também e ensinou como se planta. Deu também semente de algodão e ensinou como tecer faixa. Ensinou fazer arco e flecha, ranchinho, roçar e plantar (BALDUS, 1950, p. 218-20).

No mito de criação também é contada a história da origem do fogo, cobiçado pelos indígenas para o aquecimento no inverno e para assar a carne, visto que os indígenas de origem Chaquenha preferiam carne assada, à carne crua. “O fogo significa poder, conquista a ser feita. Para alguns povos, são os criadores quem dão o fogo – não são os homens quem roubam, mas os próprios magos” (MINDLIN, 2002, p. 156). Nesse caso, o fogo é dado aos Terena pelo criador.

Para que os indígenas falassem, provocou primeiro a risada, segundo o olhar de Baldus, seria porque a criança passa a ter uma alma apenas depois de sorrir, como ocorre na crença dos Bânaro da Nova Guiné.

“Era gente de toda raça”, essa expressão leva a crer que não foram apenas os Terena tirados do buraco, mas também outras etnias, visto que esse mito também é contado por outras etnias que viviam próximos aos Terena no Chaco, como o próprio Baldus apontou. Geralmente o conteúdo de uma “outra” cultura é representada de forma etnocêntrica, Baldus indica a falta de etnocentrismo, o que é incomum na mitologia de povos-naturais. Bhabha (1998, p. 10) faz a caracterização do etnocentrismo dizendo, “embora o conteúdo de uma cultura [...] seja representada de forma etnocêntrica, [...] a exigência de que ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação [...]”. Embora seja dessa forma em outras culturas, no mito de origem dos Terena, isso não ocorre.

Altenfelder Silva apresenta duas versões do mito e acrescenta que tudo que os Terena possuem veio dos heróis-civilizadores. Na primeira versão, o Yurikoyuvakai⁴³, foi cortado em dois pedaços, mas o Yurikoyuvakai formado da parte de cima era quem mandava.

No princípio havia um único Yurikoyuvakai que vivia com sua irmã Livetchchevena. Yurikoyuvakai cortavam raio do mundo. Sua irmã plantou uma árvore, e quando esta frutificou, Yurikoyuvakai roubou o fruto. Livetchchevena zangou-se e cortou-o pelo meio. Da parte de cima cresceu um Yurikoyuvakaique; e da parte de baixo cresceu outro. Mas o primeiro era quem mandava (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 349).

⁴³ Escrita condiz com a forma que Altenfelder Silva escreveu.

Nessa segunda versão, há uma diferença para a versão de Baldus, onde Yurikoyuvakai, seria lacraia, como apontado por Oberg (1949, p. 42), “Yúrikoyuvakái was a centipede who lived with his mother [...]”, que também escreveu sobre o mito dos Terena e Cadúveo (Kadiwéu).

Yurikoyuvakai andava por cima dos Terena. Yurikoyuvakai era uma lacraia que ir com a mãe na roça. Esta não queria que o filho fosse. Yurikoyuvakaique insistiu em acompanhá-la, e a mãe zangou-se, cortando-o ao meio. Ficaram então dois Yurikoyuvakai; eles já eram irmãos os dois Yurikoyuvakai faziam armadilha para apanhar passarinhos. Mas sempre encontrava a armadilha vazia e restos de ossos de passarinhos. Yurikoyuvakai mandou então à lagartixa que vigiasse arapuca. Mas esta se descuidou e não viu que roubaram os passarinhos. Quando no dia seguinte Yurikoyuvakai encontrou a armadilha vazia perguntou à lagartixa quem havia roubado. A lagartixa não soube dizer e, zangando-se Yurikoyuvakai atirou-a contra uma árvore. É por isso que a lagartixa sobe nas árvores.

Yurikoyuvakai mandou então bem-te-vi que vigiasse armadilha. No dia seguinte, encontrando armadilha vazia, perguntou quem roubava a caça. O bem-te-vi começou a voar sobre o monte de capim. Voava e baixava. Levantava e abaixava. Então Yurikoyuvakai arrancou um monte de capim. Tinha uma porta. Era num buraco cheio de índios. Os índios todos estavam ali no ponto quando Yurikoyuvakai espiou, eles estavam todos com a boca escancarada. Yurikoyuvakai mandou sair todos os índios. Não ficou nenhum. Eles não falavam. Yurikoyuvakai deu a fala para eles. Então Yurikoyuvakai pôs os índios no lugar, em que eles podiam viver. Mas os índios não tinham fogo e tremiam de frio. O fogo nesse tempo era guardado por um bicho chamado Takê-orê. Yurikoyuvakai mandou a lebre, (*Lupus brasiliensis*), que corre muito, buscar o fogo. Takê-orê não quis dar, e para protegê-lo pôs-se de pernas abertas sobre ele. Mas a lebre apanhou uma vagem, hivoi, que arrebenta no fogo, e atirou-a sobre as brasas. As brasas saltaram e Takê-orê se assustou. A lebre se apoderou do fogo e fugiu. Takê-orê perseguiu-a e quando estava alcançando, a lebre encontrou um pedaço de pau oco e escondeu-se nele. Takê-orê cutucou com um pau para ver se matava a lebre, mas esta cortando o dedo pingou com sangue o pedaço de pau. Takê-orê pensou então que a lebre havia morrido e foi se embora. A lebre então levou a brasa que roubava e lançou-a num campo incendiando-o. E assim os índios conseguiram o fogo. Mas os índios não tinham instrumentos e foram pedi-los a Yurikoyuvakai. Este deu aos terena todos os instrumentos: para os homens deu a faca de madeira, peritau; foice de madeira, Chopilocoti; Machado, povooti; a enxada, ahará; e o tacape ou pu'lac; e para as mulheres, Yurikoyuvakai deu o fuso, hopai (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 349-50).

Basicamente as versões de Baldus e Altenfelder Silva são iguais, mas Oberg traz um pouco mais de detalhes embora seja a mesma história de Altenfelder Silva. A versão de Bittencourt e Ladeira é mais curta e adaptada, pois ela faz uma transposição didática, visto que seu material foi desenvolvido para ser usado nas escolas indígenas.

Havia um homem chamado Oreka Yuvakae. Este homem ninguém sabia da sua origem, não tinha pai e nem mãe, era um homem que não era conhecido de ninguém. Ele andava caminhando no mundo. Andando num caminho, ouviu grito de passarinho olhando como que com medo para o chão. Este passarinho era o bem-te-vi. Este homem, por curiosidade, começou a chegar perto. Viu um feixe de capim, e embaixo era um buraco e nele havia uma multidão, eram os povos Terena. Estes homens não se comunicavam e ficavam trêmulos. Aí Oreka Yuvakae, segurando em suas mãos tirou eles todos do buraco. Oreka Yuvakae, preocupado, queria comunicar-se com eles e ele não conseguia. Pensando, ele resolveu convocar vários animais para tentar fazer essas pessoas falarem e ele não conseguia. Finalmente ele convidou o sapo para fazer apresentação na sua frente, o sapo teve sucesso pois todos esses povos deram gargalhada, a partir daí eles começaram a se comunicar e falaram para Oreka Yuvakae que estavam com muito frio (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 22-3).

Segundo Oberg (1949, p. 42, tradução nossa), “Yiirikoyuvakdi, não foram os criadores do mundo, dos animais e dos homens. Eles eram seres benevolentes que libertaram os índios e ensinou-lhes as artes da vida social”.

Todas as versões apresentadas mostram pequenas variações, mas todas trazem explicações muito parecidas para o surgimento dos Terena no mundo, para a origem do fogo e das ferramentas utilizadas na agricultura, dessa forma, “os mitos são mutáveis, assim como toda expressão cultural de um povo, tornando-se parte intrínseca da identidade do sujeito que olha o mundo, sente e atua nele” (SATO; PASSOS, 2009, p. 53).

Intelectuais indígenas, como Seizer da Silva, acreditam que o buraco de onde os Terena foram tirados, seja o chaco. “Não há dúvidas Yuriyuvakaé nos tirou do grande buraco onde estávamos, e não era qualquer buraco, era o que denominamos de Êxiva, e/ou Chaco, como dizem os purútuye⁴⁴ (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 14). Mas como se trata da origem, ou seja, o nascimento, concordamos com o argumento de Mindlim (2002, p. 152), “a primeira experiência de qualquer ser é o corpo da mãe, e haveria na mitologia uma relação de busca de harmonia com o universo, com a sociedade, com a natureza e com o ambiente”. Antes de nascermos vivíamos dentro do útero, lugar escuro de passagem estreita e ao romper essa passagem alcançamos a luz e saímos de um lugar quente para um lugar frio, e por isso a necessidade do fogo para aquecer os Terena recém-nascidos. A retirada dos Terena do buraco remete ao parto, se o chaco é o buraco, então o chaco vem a ser o útero da mãe natureza.

Sebastião (2012) afirma que o sustento da lavoura e manuseio de ferramentas tem fundamento no mito de origem. Segundo a autora, os Terena se identificam como poké’e⁴⁵

⁴⁴ Não indígenas.

⁴⁵ Significa terra.

porque seus antepassados saíram da terra. Para Mindlin (2002, p. 155) o “[...] machado, está muito associado à emergência da humanidade que vivia debaixo da terra antes de o mundo ser povoado, ou vivia presa dentro de rochas que devem ser partidas [...]”, dessa forma, o machado para os Terena, num primeiro momento, significaria a libertação do buraco no qual viviam presos, e em um segundo momento, fora do buraco, usado como ferramenta na agricultura.

Stuart Hall (2006, p. 88) descreve:

[...] formações de identidades que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado.

Esse forte vínculo com o lugar, a origem e tradições a que Hall se refere, está claro nas palavras de Sebastião (2012) e de seu Antenor (artesão) que foi conhecer o local de sua origem, mas diverge de Sebastião quanto ao buraco.

[...] do chaco até posso falar porque eu fui até o lugar aonde as pessoas morreram no chaco, então de lá para cá depois da guerra do Paraguai no chaco o Terena veio, correu pra cá, então por isso existe vários lugares com aldeia Terena, porque foi se acomodando, escapando dos lugar da guerra, então foi se acomodando e foi se povoando por isso que existiu o Terena. Agora do fundo do poço [buraco], eu não conheço não. Isso acho que já é estória. [...] nunca escutei essa história do buraco (Entrevista realizada com artesão Antenor Augusto, em novembro de 2019).

Esses mitos ainda são contados em algumas aldeias especialmente nas da região de Miranda, mas os Terena da aldeia Lagoinha, em sua maioria não têm conhecimento sobre os mitos de origem, as poucas pessoas que conhecem, leram textos na graduação ou na pós-graduação. 90% dos entrevistados disseram nunca ter ouvido falar em Yuríkoyuvakai e o buraco de onde foram tirados. Na entrevista eu perguntei a Dona Odete (anciã, 72 anos), de onde os Terena vieram, e ela disse “do Paraguai”, mas quando perguntei sobre a história de saírem do buraco, a resposta foi a seguinte:

[...] não, acho que inventaram isso aí, por que os Terena, os primeiros quando vieram pra cá, foram direto na aldeia Bananal, vieram na beira do rio pra cá, e achou um pé de banana e os índios que vieram pra cá, tomou essa terra e ficaram com nome de Bananal.

Como anteriormente descrito, a maioria dos Terena da aldeia Lagoinha são evangélicos tradicionais e pentecostais e deixaram claro nas entrevistas que acreditam na origem cristã, que

todos somos descendentes de Adão e Eva, e talvez essa seja a explicação por não conhecerem e não contarem mais seu mito de origem, na Lagoinha.

O evangelho chegou em 1912. Já foi centenário foi comemorado em Anastácio, fez 100 anos de evangelho. Pode olhar a primeira igreja construída é baseada nesse 1912 UNIEDAS do Bananal (Entrevista realizada com Nilza Miguel, em novembro de 2019).

Os nossos avós moravam lá [Bananal], os pais deles, a gente morava lá criança, mas o escocês ora antes de vir para o Bananal, então o primeiro que recebeu o evangelho foi mais ou menos quatro da família aqui no Bananal, mas antes de morrer essas pessoas que receberam o evangelho, falecia aí depois se levantava e teve muitos que crê no evangelho de Cristo e aumentou. O escocês falava pouco português os índios também pouco, mas entenderam através do espírito santo, o espírito santo entrou na vida do índio e também do escocês. Aí converteram essas quatro famílias, dessas quatro famílias, brotaram os Ramos e deram frutos e aumentou o evangelho aqui (Entrevista realizada com Cirino da Silva, em novembro de 2019).

Segundo nossos entrevistados o evangelho protestante chegou na aldeia Bananal em 1912. Altenfelder Silva (1949, p. 284) aponta que “em 1910 o missionário Henrique Whittngton visitou as aldeias do Bananal e Ipegue, e em 1913, sob os auspícios da Inland South América Missionary Union (I.S.A.M.U), fundou junto às mesmas uma missão religiosa”. Mas segundo o próprio Henrique Whittngtn⁴⁶ em 1912, ele e o diretor da ISAMU, fizeram uma viagem de reconhecimento pelas aldeias para ver a possibilidade de fazer o trabalho de evangelização. Em 16 maio de 1913, Henrique Whittngtn com esposa e filha e demais missionários, saíram de Assunção rumo ao Bananal e chegaram em 30 de maio em Taunay. No dia 31 de dezembro de 1915, foi constituída a primeira igreja evangélica do Brasil.

O evangelho chegou na aldeia Lagoinha por meio do fundador da aldeia, que já veio evangelizado do Bananal. A primeira Igreja evangélica da aldeia Lagoinha foi a UNIEDAS, mas hoje tem mais quatro igrejas diferentes: uma Igreja Batista, uma Igreja Adventista do sétimo Dia, uma Igreja Unidas Pentecostal e uma Igreja Assembleia de Deus, cujos líderes, hoje, são Terena.

A presença dessas outras religiões colocou a religião ancestral de lado, mas não esquecida e muito menos praticada. A religião ancestral é mal vista por essas outras religiões, então é praticada de forma velada, silenciosa, invisível aos olhos forasteiros. Sebastião (2012), da etnia Terena, em sua dissertação de mestrado, relembra que em sua adolescência os pastores impediam os membros de sua igreja de participar das danças tradicionais, porque entendiam ser

⁴⁶ Informações retiradas de sua carta traduzida para o português, disponível em: <https://centenarioevangelicaoterena.webnode.com.br/sobre-nos/>.

rituais mundanos. Mas com o passar dos anos os pastores compreenderam que as danças, as festas fazem parte da cultura e passaram a aceitar.

Tivemos a mesma impressão de Benites (2014), quanto religião na aldeia ser polarizada, tendo os seguidores da religião tradicional e os protestantes, mas em relação a aldeia Lagoinha eu diria que isso acontecia no passado quando as igrejas não eram dirigidas por indígenas. Como vimos na fala de Sebastião (2012) a flexibilização se deve ao fato das igrejas protestantes passaram a ser dirigidas por indígenas que valorizam sua cultura, o que entendemos como uma forma subversão das relações de poder religioso, pois a “ambivalência na fonte dos discursos tradicionais sobre a autoridade permite uma forma de subversão, fundada na indeterminação que desvia as condições discursivas do domínio para o terreno da intervenção” (BHABHA, 1998, p. 163). Dessa forma, os Terena desviaram as condições discursivas de domínio e intervieram na religião de forma que foi traduzida para sua cultura como afirmou Seizer da Silva (2016, p. 118), “hoje temos um catolicismo-Terena; uma Umbanda Terena; um protestantismo Terena, ou seja, nos empoderamos com essas culturas religiosas e fizemos nossa própria maneira de cultuar”.

Há aqueles que acreditam que “as doutrinas pesadas da igreja mudam o comportamento dos indígenas, pois a regulação e a não liberdade sufocam o espírito livre” (BENITES, 2014, p. 48) e em função disso, continuam a praticar a religião tradicional, o que entendemos como desobediência epistemológica, já que é uma atitude de descolonização do conhecimento e da subjetividade (MIGNOLO, 2008).

Também há aqueles que acreditam que a religião protestante seja boa porque impede de se cair na vida mundana, afastando-os da “bebida alcoólica, feitiço, violência, desestruturação familiar e outros” (BENITES, 2014, p. 49). O mesmo é afirmado por Sebastião (2012, p. 68), “observei a relevância da religião protestante na educação familiar. Acreditam que seguir a religião afastam seus filhos das práticas mundanas, tais como bebidas alcoólicas, o tabagismo, e a prostituição à medida que a doutrina impede tais atos”. O mesmo foi nos dito pela professora Sônia Regina que acrescentou, drogas, gravidez na adolescência e que os casamentos com meninas ainda crianças já não é mais comum, como ocorreu com ela mesma que foi dada em casamento, contra sua vontade, aos 14 anos a um homem de 42 anos.

Benites (2014, p. 49) afirma que

As enormes dificuldades, vivenciadas pelos adultos de hoje, postulam que a única saída é o bem-estar espiritual pregado pelas igrejas, e a salvação da alma é, ao mesmo tempo, o único referencial espiritual encontrado, segundo essas igrejas. Talvez isso os leve à conversão a esta religiosidade cristã, marcada

pela imposição, como forma de fugir das dificuldades da realidade da[s] aldeia[s].

Embora essas dificuldades justifiquem a aceitação das religiões ocidentais nas aldeias, elas representam a ruptura da forma tradicional do Terena viver. Rituais, músicas, danças deixam de serem prestigiadas e acabam caindo no esquecimento. Os Terena são conscientes dessa perda em sua cultura, mas acreditam que o contato com outras culturas resulta nessa mistura, como dizem. Hábitos novos são aprendidos e outros são deixados de lado.

No imaginário da sociedade nacional o povo Terena abandonou a prática do xamanismo como religião tradicional à medida que se convertia ao catolicismo e ao protestantismo/evangélico, a princípio introduzido por missionários puxâra [..]. Os xamãs resistiram a toda essa imposição de caráter colonizador, como podemos constatar na sua presença entre nós (SEBASTIÃO, 2018, p. 151).

Soubemos nas entrevistas que mesmo alguns que se denominam evangélicos ainda praticam os costumes da antiga religião as escondidas. Sobre isso o professor Seizer, também pertencente à etnia Terena, explica que os praticantes da antiga religião se ocultam em função das novas religiões e para saber de sua existência depende para quem e quando se pergunta.

A presença das religiões não indígenas nas comunidades indígenas, além da ressignificação das cerimônias Terena, tem provocado uma “ocultação” dos praticantes e uma “negação de existência” pelos membros de denominações pentecostais e neopentecostais. A resposta para a existência ou não das práticas religiosas Terena depende para quem se pergunta e quando pergunta (SEIZER DA SILVA, 2016, p. 26).

Essa é uma “negação cultural como negociação” (BHABHA, 1998, p. 312) uma estratégia usada para amenizar, suavizar as imposições culturais estrangeiras que são traduzidas e incorporadas para serem aceitas num formato diferente como vemos no relato de Dona Leda a seguir.

A antiga religião era baseada no xamanismo e o líder espiritual é o Koixomoneti⁴⁷, também chamado de purungueiro, rezador ou feiticeiro na língua portuguesa.

O xamanismo é um complexo cosmológico que dá movimento aos diferentes aspectos que constituem as relações entre humanos e espíritos, as pessoas e os seres invisíveis, no plano cosmológico e no plano sociológico, no mundo-aqui e no mundo-outro - nos quais se encontram vinculados as sociedades ameríndias. A condição de viver entre diferentes níveis, marcados por uma assimetria, explica o caráter ambíguo da trajetória de um xamã. É a partir de uma perspectiva cosmológica, holística que um xamã procura se relacionar,

⁴⁷ Esta é a forma como os Terena da Lagoinha escrevem.

influenciar as decisões tomadas pelos espíritos que habitam o mundo-outro em relação aos humanos. Diga-se de passagem, a noção de poder e conhecimento é o que possibilita a intervenção humana - via xamanismo - na vida e ecossistema espiritual (e vice-versa) (ROSA, 2005, p. 388-9).

Em outras palavras o xamã é a ponte entre o mundo dos humanos (físico) e o mundo espiritual, ele transita entre os mundos e por essa razão é um ser ambíguo. A partir do seu conhecimento sobre a cosmologia pode buscar orientações com os espíritos para o direcionamento do grupo social sob seus cuidados.

A anciã Leda Corrêa (80 anos), antiga rezadeira (xamã) da região da TI Taunay/Ipegue, nos explicou que o Koixomoneti e o purungueiro são nomes diferentes para a mesma função. É chamado de purungueiro porque durante o ritual utilizam um instrumento musical, itâka (purungo) feito de cabaça e sementes ou pedrinhas dentro. No ritual também usado um penacho de penas de ema para purificação ou limpeza chamado kouho'okopike. A reza se constitui em um ato de cantar. Dona Leda nos contou que hoje não existe mais o purungueiro, o Koixomoneti, que foram substituídos pelos padres e pastores, e ela já foi rezadeira, mas hoje frequenta a igreja católica, e continua orando para as pessoas, mas de forma diferente, usando pai nosso e salve a rainha.

Percebemos que há aqui uma estratégia de resistência iniciada com a negação depois ocorre a negociação por meio de uma tradução cultural agonística para sobreviver hibridizados (HALL, 2003).

Os Koixomoneti possuíam espíritos protetores e recorria a eles quando precisam de ajuda. Os espíritos que os guiavam eram de seus ancestrais. Segundo o professor Fernando Moreira, neto de koixomoneti, nos contou que eles nunca usavam espíritos de animais para entrar em transe, usavam os espíritos dos ancestrais, os espíritos dos animais eram usados para revelar seu poder, a sua força: “Pode ser cobra, ou águia, onça, lobo, animais desse tipo... Por exemplo meu avô tinha seu poder igual a uma pantera, só que é um pouco maior”. Sobre os espíritos, Rosa (2005, p. 389) corrobora as palavras do professor Fernando, explicando que ao transitar

[...] entre o mundo-aqui e o mundo-outro, todos os xamãs contam com ajuda de seres invisíveis aos olhos das pessoas comuns - os espíritos auxiliares - que eles servem como emissário e mediadores dos conflitos entre humanos e espíritos [...]. Em tese, quanto maior o número de espíritos auxiliares - maior é o poder dessa chefia da floresta, da cura, da guerra espiritual [...]. Com relação ao espírito-auxiliar todo [Koixomoneti] possui um [guia] seja um animal da floresta, seja os santos ligados ao panteão do catolicismo popular. O poder e o conhecimento desse mediador [Koixomoneti] é atravessado pelo

saber “guiado”, isto é, ele se baseia na aliança entre o [Koixomoneti] e seu espírito-auxiliar.

Ainda sobre a religião perguntamos ao Pastor Gilson (Terena) como ele enxergava as práticas do passado e as atuais.

O índio Terena antes adorava a criatura que é o sol, lua, estrelas até mesmo um tronco que foi atingido por um raio, os Terena adoravam a criatura, hoje não, hoje é diferente, com a evangelização dos Terena, hoje os Terena adoram o criador que é Deus, então essa é a grande diferença que tem hoje dos Terena de antigamente que adorava pajelança, purungueiro, como eu disse a criatura (Entrevista realizada com Pastor Gilson Carlos em novembro de 2019).

Sobre a crença no passado e a crença atual, Bhabha (1998, p. 166) explica que “a existência de dois saberes contraditórios (crenças múltiplas) divide o ego (ou o discurso) em duas atitudes psíquicas e formas de saber para com o mundo externo”. Existe aí uma “negociação da autoridade cultural” (BHABHA, 1998, p. 172).

Agora quanto a religião os Terena parte do espiritualismo antes do evangelho, era uma coisa que as pessoas nem acreditava, porque para eles era um tipo de conversar com seus deuses naquela época, e depois disso, depois de muito tempo aí veio o evangelho, mas antes disso, os Terena não tinha um lugar fixo, ficava aqui, outro dia lá, sai de lá vinha pra cá [...]. Em 1912 chega o evangelho no Bananal, é construída a igreja, mas em 1912 para baixo ainda existia a religião indígena, agora eu não sei como eu vou dizer se é cultura ou se é religião. Porque na época que ainda mexia com macumba, feitiçaria, e tudo mais, era forte, não é que nem hoje. Hoje tem essas pessoas que fala que é feiticeiro, mas não é. É só finge ser. Só está como aparência de feiticeiro, mas eles herdaram um pouco de alguém pra ser feiticeiro, mas só que feiticeiro antes, aqui dentro das nossas aldeias, eram pessoas que era purungueiro, é como se fosse um pastor hoje, porque alguém fica doente todo mundo vai lá no feiticeiro/curandeiro. Entendeu, porque há uma coisa assim para curandeiro e feiticeiro, o curandeiro ele usa mais a raizada, o feiticeiro ele já usa o espiritismo, então há duas coisas que as pessoas as vezes confunde (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira, entrevista em novembro de 2019).

Sobre o poder dos xamãs Rosa (2005, p. 389) entende que:

Os xamãs não são iguais, afinal eles têm formação, especialidade, espíritos-auxiliares e poderes diferenciados um do outro. As principais atribuições dessas pessoas são o equilíbrio de forças no cosmos e o controle do bem-estar dos demais indivíduos, através do combate ao ataque de espíritos e a feitiçaria.

Conforme explicação do Cacique Orlando Moreira, o poder é diferenciado, visto que, curandeiro e feiticeiro são funções diferentes, podem estar articuladas à uma pessoa ou a duas pessoas diferentes. Quando uma pessoa detém as duas funções, entendemos que tem mais

poder, sendo necessária uma articulação, uma análise da situação para resolver o caso ou por meio do curandeiro ou por meio do feiticeiro.

Pelo termo “articulação”, quero dizer que uma conexão ou vínculo que não é necessariamente dada em todos os casos, como uma lei ou fato da vida, mas algo que requer condições particulares para sua emergência, algo que deve ser positivamente sustentado por processos específicos, que não é “eterno” mas que se renova constantemente, que pode, sob certas circunstâncias, desaparecer ou ser derrubado, levando à dissolução de antigos vínculos e a novas conexões - rearticulações (HALL, 2003, p. 196).

Hall considera que depende das condições para emergir um ou o outro para tratar a situação, pois ao feiticeiro também eram atribuídas a responsabilidade na guerra, de localizar os inimigos, e prever os resultados possíveis. Durante as caças era ele que localizava os animais e também eram considerados os guardiões dos mitos e histórias Terena (ALTENFELDER SILVA, 1949).

A proximidade, a ligação do indígena com a Natureza é fundamentada também em sua religião original é nessa relação natural e sobrenatural que nasce “o Ser Natural, enquanto elo essencial, que evidencia a conectividade inata do ser humano com a teia da natureza”, e o respeito pelos elementos sagrados o torna em “Ser Ambiental” (GUIMARÃES; GRANIER, 2017, p. 1588), e isso fica incrustado dentro de si, pois é cultural e repassado nas histórias e nas gerações.

Ainda sobre a religião Orlando entende da seguinte maneira:

[...] hoje entrou evangelho, vamos dizer que aqui na Lagoinha temos 90% de cristão, mas tem gente ainda aí que procura o milagre, a cura na presunção, não tem fé na religião que segue e não tem fé na religião que não segue. Conheci uma mulher aqui na região de Jaraguá que foi repassado a sabedoria de uma benzedeira, feiticeira, antiga e hoje ela está fazendo isso, agora eu não sei se faz o bem ou se faz o mal, isso eu não posso explicar o que ela vai fazer, se ela herdou tudo que ela tinha. A religião evangélica cristã praticamente eliminou todos os rituais que o povo terena tinha, hoje já não há mais (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019).

Então eu perguntei a ele se isso, em sua concepção, era bom ou ruim:

Olha se fosse naqueles tempos seria bom, porque seríamos inocente, mas hoje, como abriu nossos horizontes, abriu o entendimento, abriu a sabedoria que está errado, essas coisas hoje não é bom. O evangelho foi bom ter vindo, porque isso é bom, se o evangelho não viesse a Lagoinha não teria sido como aldeia Lagoinha hoje, por causa do evangelho a Lagoinha tá assim, por causa do evangelho com um pouco de civilização entendeu (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019).

Diante da sua resposta resolvi perguntar o que ele estava chamando de civilização:

Civilização... olha estou conversando com você hoje! Antigamente ninguém conversava, não aceitaria o branco, então é civilização, o que o evangelho trouxe, essa a troca de conhecimento, de amizade. Antigamente os mais velhos falavam que o homem branco era chamado de puxaxará (trovão)⁴⁸, porque não sabia o que eles estavam falando. Era como o trovão, só faz barulho, antigamente os homem branco só faz um barulho. Aí o evangelho trouxe civilização para nós... são melhorias das condições de vida (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019).

Há uma contradição quando é dito que no passado xamanismo era bom e hoje não é. Esse pensamento subalterno tem origem no processo de colonização religiosa ocidental que impõe sua doutrina como superior, diminuindo as demais. “É nesse intervalo híbrido, em que não há distinção, que o sujeito colonial tem lugar, sua posição subalterna inscrita naquele espaço de interação onde X toma (o) lugar do ‘er’” (BHABHA, 1998, p. 95).

O projeto moderno visava o controle da vida das pessoas regulamentando sua conduta, estabelecendo fronteiras, promovendo autocontrole e repressão dos instintos para tornar mais visível a diferença. Para serem considerados civilizados deviam ter um comportamento correto, ler, escrever e adequar a linguagem às normas (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Não enxergar sua própria civilidade é uma marca do colonialismo que trouxe outras regras e homogeneização.

Apesar de terem mudado sua religião e crenças percebemos que gostam de contar suas histórias, é como reviver um sonho, nos fazendo lembrar o que diz Bhabha (1998, p. 311) “Sonhar não com o passado ou o presente, e nem com o presente contínuo; não é o sonho nostálgico da tradição nem o sonho utópico do progresso moderno; é o sonho da tradução, como *sur-vivre*, como ‘sobrevivência’, [...] o ato de viver nas fronteiras”.

O Koixomoneti tinha poder sobre vivos e mortos. Além de ser um líder espiritual, desempenhava o papel de curandeiro, como um médico da comunidade. Os Koixomoneti entendiam que as doenças eram provocadas pela atuação de outro Koixomoneti, e curavam seus pacientes com aplicação de raízes e folhas com a interferência dos espíritos. Os feiticeiros invocavam os espíritos com dois instrumentos, o penacho chamado de kouho'okopike⁴⁹ e o itâka (purungo). Os feiticeiros pintavam os braços, peitos e costas com desenhos geométricos e vestiam um saiote, empunhados com o purungo e o penacho de pena, dançavam em passos lentos e cantavam várias vezes chamando o espírito protetor ou o espírito de outro feiticeiro, dizendo: “yokone yokomomonu - vem olha para mim”. Ao chegar o espírito respondia, “na

⁴⁸ O branco fala muito e rápido, não dá para entender, por isso parece barulhento.

⁴⁹ Significa penacho de pena de ema.

koetí'iyé ihéxikinonu – por que me chamaste? E o feiticeiro respondia: “énomone inzáxikinopi rá'a⁵⁰ – por isto te chamo” e dizia o motivo (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 355).

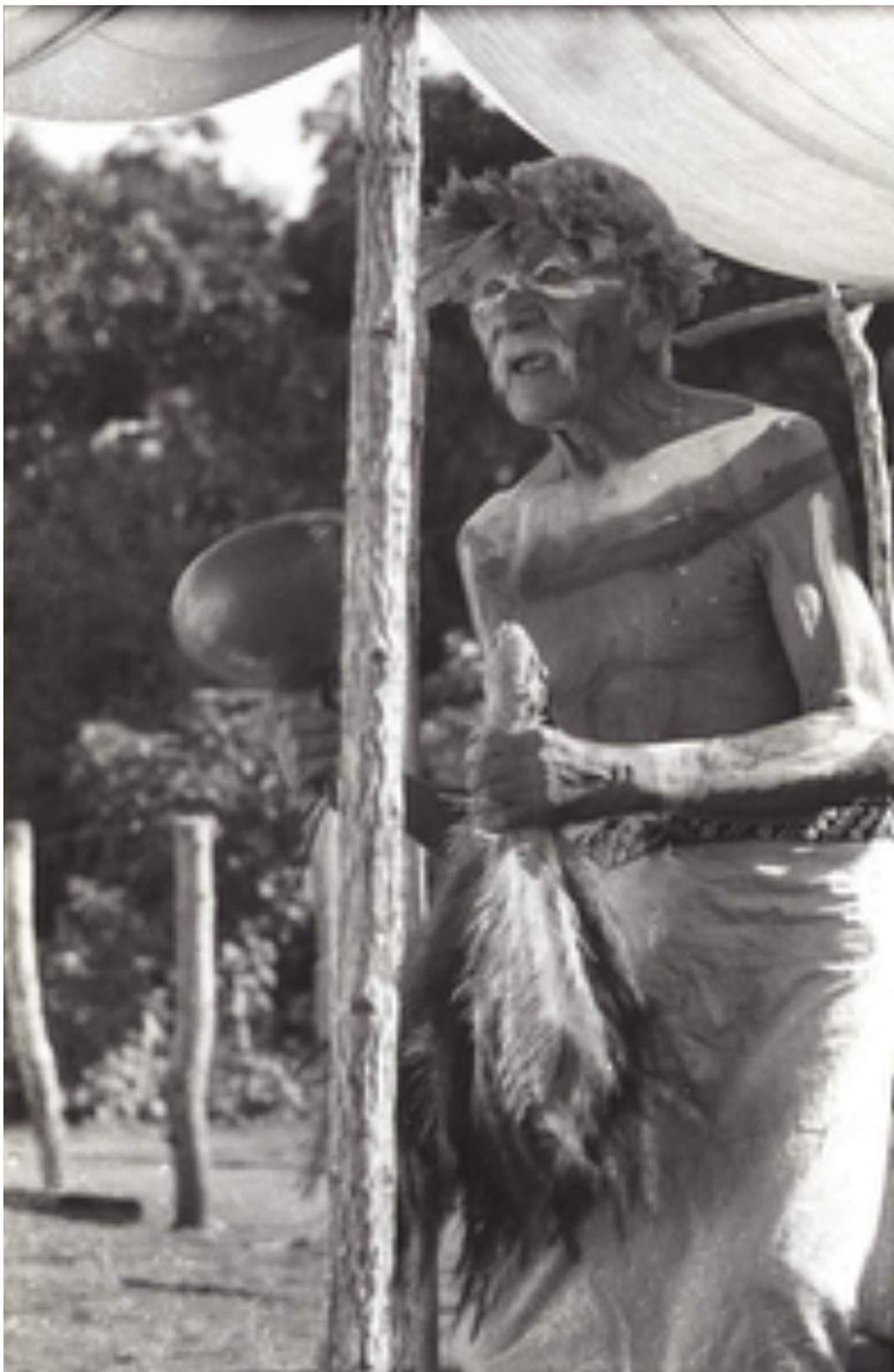
Segundo Eliade (1972), em sua pesquisa sobre os mitos, ela pondera que é muito difundida a ideia de que é preciso conhecer e recitar a origem do remédio para que ele faça efeito. Altenfelder Silva (1949) explica que o médico feiticeiro (xamã) era o guardião dos mitos, sendo assim, baseado na fala de Eliade, esse é o motivo dele ter essa responsabilidade, para que seus feitiços e remédios fossem eficiente deveria recitar a origem daquilo que manipulava. Os xamãs têm o poder de evocar:

[...] a presença dos personagens dos mitos e torna-se contemporâneo deles. Isso implica igualmente que ele deixa de viver no tempo cronológico, passando a viver no Tempo primordial, no Tempo em que o evento teve lugar pela primeira vez. É por isso que se pode falar no “tempo forte” do mito: é o Tempo prodigioso, “sagrado”, em que algo de novo, de forte e de significado se manifestou plenamente. Reviver esse tempo, reintegrá-lo o mais frequentemente possível, assistir novamente ao espetáculo das obras divinas, reencontrar os Entes Sobrenaturais e reaprender a lição criadora é o desejo que se pode ler como em filigrama em todas as reiteraões rituais do mito (ELIADE, 1972, p. 22).

Em seu transe, o xamã tem a oportunidade de estar presente, reviver e aprender com as obras divinas a lição da criação. Dessa forma, os mitos proferem e exaltam a crença, protegem e estabelecem princípios, asseguram a validação do ritual e propiciam orientações para a vida (ELIADE, 1972).

⁵⁰ Todas as palavras em Terena foram transcritas para grafia atual pelo professor de história e geografia que fala fluentemente a língua Terena, Fernando Moreira (Undhu).

Figura 13 - Koixomoneti - feiticeiro



Fonte: Museu do Índio/Funai (1942).

Esse dom (xamanismo), é passado de uma geração para outra nas famílias. O pai passa para o filho, ou para o neto e assim por diante, como conta nosso entrevistado, anônimo, que conversou com um feiticeiro.

Eu conversei um pouquinho com ele, e assim ele ainda carrega aquela tradição antiga dos feiticeiro antigo, porque a avó dele era, passou pra mãe dele e a mãe dele ensinou ele, não sei nem te explicar como era, é assim ele não tem nenhum tipo de santo na casa dele, não usa nada desses artifícios, imagens, essas coisas, ele tem tipo um canto, alguma coisa assim, é parecido como se fosse uma poesia assim só que é tudo em Terena e fala bem baixinho que você não entende nada, só ele mesmo, quando ele vai atender alguém ele faz dessa forma. Eu perguntei pra ele aonde ele aprendeu, ele me explicou que a mãe dele era, e ensinou ele desde os cinco anos de idade, foi aprendendo, a avó dele era, e assim ele é uma pessoa bem procurada, vem gente de Campo Grande, Aquidauana, São Paulo, ligam pra ele, as pessoas ligam e ele faz por telefone ele pega o celular e faz por telefone, parece sem lógica eu fiquei olhando e sem entender como funciona aquilo. Outra coisa que ele falou, que durante a noite sai para visitar as pessoas que está tratando, e vai lá na casa da pessoa vê como que está, aí perguntei – como assim? Ele só riu e disse – a única coisa que posso te falar é isso, eu saio para ver como elas estão (Entrevista realizada com anônimo, em fevereiro de 2020).

Durante o tratamento das doenças o feiticeiro dizia a origem do mal, se era causada por magia negra ou não (ALTENFELDER SILVA, 1949). Isso é assim ainda hoje, e nossa entrevistada conta que:

Antigamente as pessoas não precisava ir à cidade para se medicar, na maioria das vezes, eram curandeiros que tratavam dos doentes. Era raro ver pessoas com problemas de saúde, pois eles eram fortes e saudáveis, gostavam de tirar raízes e folhas de matos e marcavam para saber que tipo de doença o remédio curava. Assim era difícil ficar doente. Mas quando acontecia, algum problema de saúde grave, iam diretamente ao pajé ou curandeiro para resolver o tal problema. Eu tinha duas tias e meu avô que era curandeiros. Eles eram bons em passar remédios para curar pessoas doentes, em troca da cura, as pessoas curadas ofereciam cabeça de gado ao curandeiro ou curandeira como forma de agradecimento. Ou o Pajé consultava a pessoa doente e alertava se era preciso ir ao médico ou se tratava ali mesmo, e fazia o seu remédio. O avô da Dona Albina, **era o maior e o melhor curandeiro** da aldeia Bananal (Entrevista realizada com anciã Albina Cândido em novembro de 2019, grifo nosso).

[Os feitiços eram usados] mais pra curá e mais para judiá das pessoas, por que acontecia, porque os deuses deles, para dia que eles teriam que comer alguém, eles usavam esse termo, como comer, matar alguém, então esse termo que eles usavam hoje se traduzia em outra forma, mas os feiticeiro eles faziam isso para ter mais poder e mais força do que os outros, então eles faziam isso. Aí a minha mãe falava: o pai nunca fez nada aqui na nossa região, nunca fez mal a ninguém, aqui ele não podia fazer nada mas em outro lugar... Porque ele era grande, ele era forte, então acontecia isso (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019).

Tanto dona Albina como Orlando usam os termos, grande, maior e melhor, para designar seus parentes que foram feiticeiros no passado, demonstrando, ao nosso ver, o prestígio e o respeito a essa função na comunidade, pois era o único recurso de cura no passado.

Segundo Altenfelder Silva (1949), no mês de abril os Koéxomoneti promoviam uma festa anual o oheokoti, ou ohókoti⁵¹, que tinha caráter religioso. Antes da festa, os feiticeiros olhavam no céu verificando se as plêiades estavam na altura máxima para iniciar os preparativos da festa com um mês de antecedência. Coletavam grande quantidade de mel para fabricação de bebida alcoólica para toda a aldeia. Os feiticeiros cantavam cânticos, faziam invocações e se submetiam a uma alimentação diferente e especial. Após a coleta de mel uma cabana rudimentar era construída no centro da aldeia.

Na madrugada do dia da festa, os feiticeiros reuniam-se em um lugar afastado e as crianças os acompanham. Sentavam ao redor de uma fogueira e uma a uma se levantava em direção ao cemitério e invocavam o nome dos mortos, dizendo: “acorda”. Após isso, voltavam para a aldeia e iam para a cabana construída no centro, fazendo algazarra, gritando e brincando. Na cabana invocavam seus espíritos protetores e faziam seus milagres. Retiravam da boca um bicho ou um objeto que sopravam para crescer e decrescer, e depois engoliam-no novamente. Depois disso, andavam na aldeia indo na casa de cada um feiticeiro para tomar a bebida que havia lá. Depois caíam em sonos mediúnicos, que Altenfelder Silva (1949) comparou erroneamente a bebedeira.

Os entrevistados lembraram dessas invocações dos espíritos protetores, que geralmente eram animais, feito pelos feiticeiros nesse dia de festa. Contaram que era como uma disputa de poder entre os feiticeiros para identificar o mais poderoso.

Eles invocava os espíritos dos animais, inclusive eles colocavam na palma da mão, aparecia e fazia com que o animal estivesse na palma da mão. No olho da pessoa como se fosse um mágico. No seu olho o mágico vai fazer tudo o que você acha que não vai acontecer, então as pessoas que eram feiticeiras fazia isso. E outra, teve um senhor que era um feiticeiro também, ele usava mais a cobra d'água quantas pessoas pedia para ele ela tempo de ir de calor, as pessoas iam lá na casa dele ou encontrava na estrada porque não tinha essa estrada que liga Taunay a Ipegue, aquela Estrada boiadeiro ali onde as pessoas passavam, as pessoas se encontravam na estrada e pedir para que ele chamasse chuva, ele deitava no chão e caminhava que nem cobra, era certeza que venha a chuva, os feiticeiro tinha os seus dons e alguma coisa assim que representasse. Agora do meu avô que é pai da minha mãe eu nunca perguntei, que ele mostrava para as pessoas. Ele era feiticeiro, ele era muito respeitado. O pai da minha mãe era **um grande feiticeiro**, Antônio Seco. Aqui é um feiticeiro respeitado, não porque era meu avô, mas as pessoas comentam para mim os mais velhos, tenho senhor aqui no morrinho que sempre fala sobre

⁵¹ Como os Terena da Lagoinha escrevem hoje.

Antônio Seco para mim, ele fala, conversa do tempo que eles passaram junto (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019, grifo nosso).

Outro entrevistado que preferiu não se identificar, nos contou sobre a disputa e sobre sua bisavó:

A disputa era mais ou menos assim de quem tinha mais força, mais poder, pelo menos assim eles meio que contava. E era assim um para mostrar o seu poder um fazia aparecer um passarinho na mão dele e do nada aparecia um passarinho aí outro para mostrar que era mais forte fazia aparecer algo maior, ou um pássaro maior, ou uma cobra, era mais ou menos isso e era o dia inteiro e a noite toda e ninguém podia passar perto daquela casa aonde estava tendo a disputa de feiticeiro, tanto que eles não saía de casa nessa época, as famílias ninguém as crianças ninguém saía de casa de jeito nenhum só os adultos. E assim mãe da minha avó, ela mexia com essas coisas, tanto é que minha avó hoje ela é muito ligada nessas coisas, se sente um dor de dente, uma dor de cabeça ela já que ir em um feiticeiro, não aceita ir ao médico não, se falar que é pra ir ao médico é chamar pra briga, e é assim eu lembro que quando a gente era pequeno, 7 ou 8 anos até 9 anos mais ou menos aqui na casa da minha avó eles fazia muito esse tipo coisa, ela chamava eles pra fazer trabalhos dentro de casa, eu já cheguei a ver muito, vários feiticeiros diferentes vim e fazer um trabalho aqui sempre a noite no meio do escuro, eles mudava de voz, era como se as pessoas estivesse possessa mesmo, sei que quando ele mudava de voz, uma vez lembro que um deles fez aparecer um monte de formiga na perna de um senhor, o senhor esticou a perna dele o feiticeiro passou a mão e começou a sair um monte formiga, aquelas formigas preta depois ele passou a mão e sumiu. O meu avô, aquele era terrível, dizem que ele conseguia até matar outras pessoas, não me lembro direito por que era pequeno nessa época tinha uns 7 a 8 anos quando ele era vivo (Entrevista realizada com anônimo em fevereiro de 2020).

Os espíritos protetores eram elementos da natureza, ficamos sabendo que também poderiam ser plantas, e a festa só começa após a marcação das estrelas no céu. Os espíritos eram invocados por meio de cantos e atendiam o que era pedido, que iam da cura até a morte de um inimigo. “As mitologias e os conhecimentos tradicionais acerca do mundo natural e sobrenatural orienta a vida social, os casamentos, o uso de extratos vegetais, minerais ou animais na cura de doenças, além de muitos hábitos cotidianos” (BANIWA, 2006, p. 43-4). Embora 90% dos Terena sejam evangélicos, o que Baniwa diz, também é válido para os Terena, mesmo hoje, alguns ainda utilizam e acreditam muito no sobrenatural.

Nesses depoimentos vemos entrelaçamentos de percepções sobre o profano e o sagrado, conhecimentos e valores que estão misturados, hibridizados. E podemos perceber isso quando nosso entrevistado anônimo nos conta que ao conversar com um feiticeiro ele fez revelações que o entrevistado desconhecia e que lhe causou surpresa.

Ele me falou: se eu te contar uma coisa você vai até assustar. Aí eu perguntei o que era, ele falou: a sua aldeia é aonde tem mais pessoas que mexe com esse tipo de coisa. E eu falei: mas não é possível lá todo mundo é evangélico. Ele falou assim: as pessoas vão para a igreja, mas ao mesmo tempo elas ainda carregam essas tradições antigas, se eu não me engano nas minhas contas tem mais ou menos umas 15 pessoas dentro da sua aldeia, a sua aldeia é a que tem mais pessoas (Entrevista realizada com anônimo em fevereiro de 2020).

Como podemos ver nessa fala, muitos feiticeiros estão escondidos, camuflados, frequentam a igreja, e continuam a praticar os rituais tradicionais. Se escondem porque seus rituais são condenados pela igreja como profanos, e ao mesmo tempo não conseguem abandonar a cultura tradicional, dessa forma negociam e permeiam os dois espaços.

Hall (2003) chama esse comportamento de hibridismo, mas:

[...] não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os "tradicionais" e "modernos" como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade (HALL, 2003, p. 74).

Concordamos com Hall que seja uma forma de indecisão e o quanto isso causa sofrimento interno nas pessoas quando tentam transitar por ambientes distintos e antagônicos, que exigem um posicionamento, quando você não quer ter que escolher.

Complementamos com Sato e Passos (2006), esse pensamento sobre esse sofrimento vivido pelos indígenas, com relação ao sobrenatural, sobre a separação de espírito e matéria, onde os autores advertem a necessidade dos sujeitos formados pela EA romperem essa dicotomia e pensar:

[...] com os corações, ou seja, permitam unificar a racionalidade na sensação, oferecendo simultaneamente, o estranhamento ao lado do maravilhamento. Arroubo místico personificado na experiência humana do sagrado, no qual o tremor e a fascinação, Eros e Thanatos aliam-se no fluxo incontinente da vida [...] (SATO; PASSOS, 2009 p. 20).

A Educação Ambiental decolonial é um espaço dialógico que não tem objetivo de julgar, mas sim compreender a pluralidade de pensamentos outros, de culturas outras, em colaboração com a manutenção e sustentabilidade planetária, e por isso a EA em sua origem é um espaço de inclusão, de compreensão da relação ser humano/natureza.

Após essa festa dos feiticeiros (ohókoti), seguia-se outras festas que Altenfelder Silva (1949) chamou de profanas, em seu olhar colonial. Um personagem aparecia, o yunakalú, um indígena xumonó enfeitado de penas e pinturas corporais, saía de casa em casa, pegando donativos de alimentos para um grande banquete. Um grupo o acompanhava para fazer o

transporte das doações. O indígena xumonó apontava com o yunakalú (bastão) o que ele iria levar de dentro das casas que passava e o dono não podia negar sendo obrigado a entregar. Após o transporte das doações iniciava-se o “tadique”, uma espécie de jogo (OLIVEIRA, 1976).

Os Terena se reuniam em torno dos chefes do conselho. Nessa festa as metades endogâmicas, xumonó e sukirikionó, eram evidenciadas. Essas duas metades eram lideradas pelos seus chefes de conselho. Se ornamentavam e pintavam os corpos de preto e branco. Os chefes de conselho sentavam-se no chão em cima de um tapete de piri um de frente para outro, cantavam tocando um tambor e sacudindo cabaças com sementes. Os demais indígenas ficavam ao redor observando a disputa das metades endogâmicas que ocorriam aos pares. Um xumonó disputava com um sukirikionó. A disputa era realizada por meio de socos no rosto um do outro, até um cair no chão e o outro ser aclamado como vencedor. Após a disputa masculina começava a feminina que ocorria no mesmo estilo (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Após as disputas terminarem, alimentos e bebidas eram servidos e as metades continuavam separadas, pois a partir daí os xumonó começavam as brincadeiras, caçoando os indígenas sukirikionó, que deviam aceitar sem revidar as provocações (ALTENFELDER SILVA, 1949).

Não há muitos relatos sobre as metades endogâmicas, mas o pouco que se tem descrito indica que estavam relacionadas à escolha do cônjuge e com o passar do tempo adquiriu função estritamente cerimonial. O casamento entre essas duas metades era proibido, segundo a antiga lei, um xumonó só poderia casar com outro xumonó, jamais com um sukurikeonó e vice-versa. Tais comportamentos eram evidenciados durante as cerimônias (OLIVEIRA, 1976).

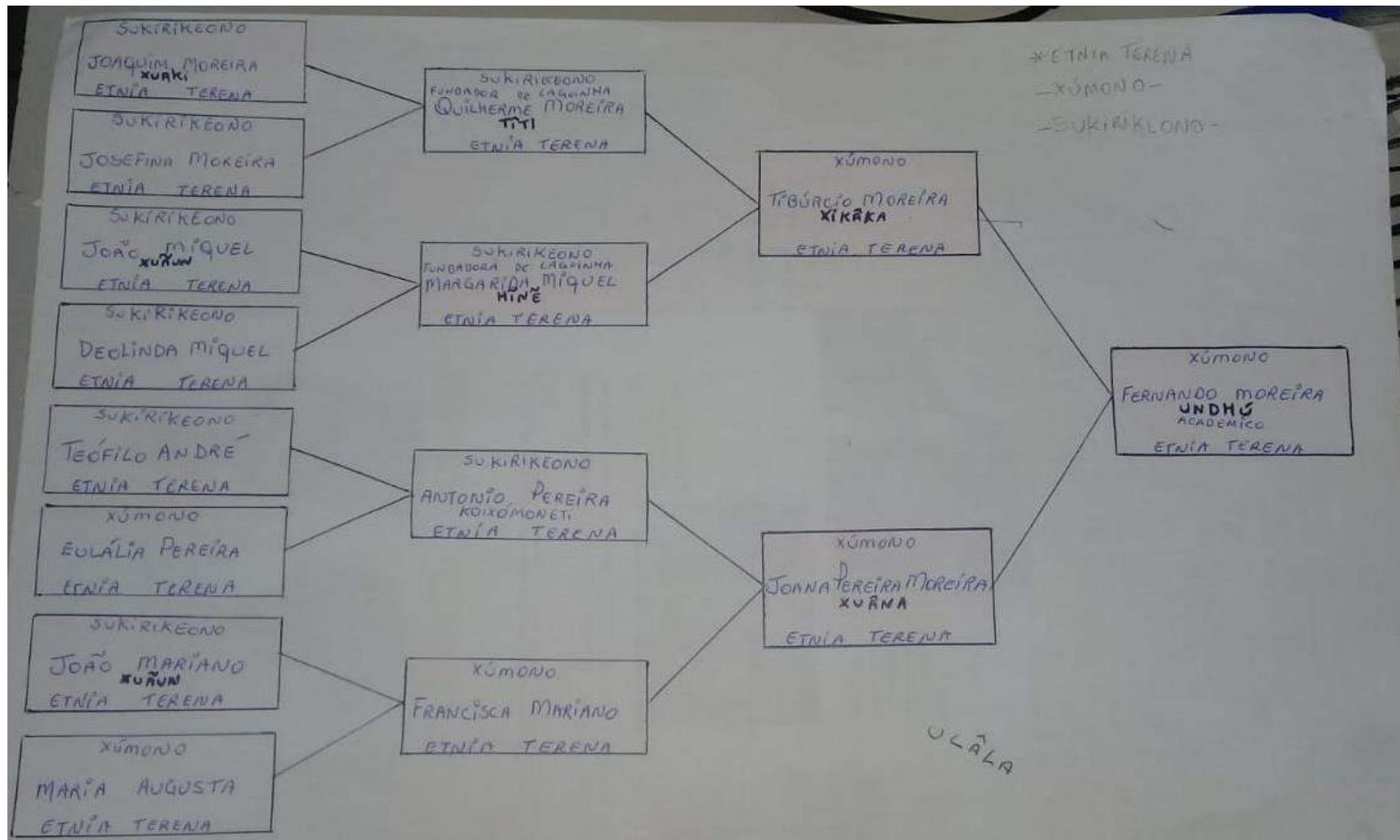
Acredita-se que as metades endogâmicas tenham surgido com o mito de origem. Quando a mãe de Oreka Yuvakae o cortou no meio e as metades originaram os irmãos gêmeos, cada um adquiriu uma personalidade, um, era manso, brincalhão e provocativo, sendo caracterizado de sukirikionó e o outro era bravo, mais sério e briguento, sendo caracterizado de Xumonó (OLIVEIRA, 1976).

O Cacique Orlando Moreira nos disse que depois da festa dos feiticeiros os Xumonó e o sukirikionó “faziam a bagunça” (brincadeiras).

[...] aí sentava uma pessoa daqui uma dali e cada uma socava no rosto, eles não podia ficar bravo, se alguém desistia o outro vencia, aí socava o rosto do próximo, até alguém sair da roda, então era um tipo de jogo que eles faziam. Agora se a gente fizesse hoje eu acho que os mais novos procuraria de pegar o outro em outro lugar, mas naquela época não existia isso se fosse hoje teria vingança. Mas como hoje já tem o evangelho não tem sentido essa brincadeira, porque era um tipo de ritual naqueles tempos, há 50 anos atrás [...] (Entrevista realizada com Cacique Orlando Moreira em novembro de 2019).

A árvore genealógica (figura 14) das metades endogâmicas da família Moreira foi confeccionada pelo professor de história e geografia Fernando Moreira, irmão do cacique. O professor Fernando ministra aulas na Escola Municipal Indígena Marcolino Lili e é um pesquisador da própria cultura, resgatando da memória dos anciões as histórias Terena e utilizando-as em suas aulas.

Figura 14 - Árvore genealógica da família Moreira



Fonte: Desenho produzido pelo professor Fernando Moreira (2019).

Atualmente as metades endogâmicas estão esquecidas, já não regulam os casamentos e os pais analisam a personalidade da criança para ser caracterizado como xumonó ou sukirikionó, ou a pessoa escolhe mediante análise de sua própria personalidade qual grupo ocupará. Essas metades só aparecem durante as apresentações da dança masculina Terena, Kohixóti kipaé (dança da ema), em datas comemorativas, sendo mais comum no dia 19 de abril.

5 A CONTRIBUIÇÃO DOS TERENA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Figura 15 - Dona Albina (anciã de 102 anos)



Fonte: Acervo particular da autora.

5.1 Os mitos indígenas Terena em diálogos com a EA

No mundo existem muitos povos, muitas culturas e formas de pensar e interpretar o mundo, diferentes e singulares. “Há, assim, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 3).

A chegada dos portugueses e espanhóis nas Américas, trouxe além da colonialidade do poder, a colonialidade do saber. Pensamento, cultura e religião dos nativos foram, e ainda são, desrespeitadas, deslegitimadas e subalternizadas. Os europeus impuseram, sua forma de pensar, o seu saber como universal (eurocentrismo). “Em nuestra América mais que hibridismos há que se reconhecer que há pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas, a se mover entre diferentes códigos e, por isso, mais que multiculturalismo sinaliza para interculturalidades (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 4). Apesar de estarmos no século 21, e não sermos mais uma colônia, as relações de poder e saber, continuam coloniais. Dessa forma, é evidente a importância de discutir tais questões no sentido de “trazer o direito das diferentes formas de conhecimento a uma existência sem marginalização ou subalternidade por parte da ciência oficial” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p. 30).

Como vimos anteriormente à modernidade fez da ciência moderna um saber validado e universal, tudo fora dela, é desvalorizado e desprezado. A ciência é a única que prova que um conhecimento pode ser considerado de fato, verdade universal. “O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta” (CUNHA, 2007, p. 78). O saber não científico, como os saberes tradicionais e outras epistemologias, são desqualificados, “subalternizadas”, tratadas como demonstrações de “irracionalidades”, de “superstições” (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005). A hegemonia da ciência está marcada na palavra em si, que já se refere ao conhecimento ocidental em detrimento aos demais (CUNHA, 2007).

O conhecimento científico e conhecimento tradicional além de serem diferentes, são incomensuráveis, mas os dois são formas de entender e agir sobre o mundo. E ambas são também obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo (CUNHA, 2007, p. 78). O conhecimento tradicional é sensível, se embasa na percepção das coisas, nos cheiros, nos sabores, nas cores, nas imagens, no som. Assim como a ciência, essa lógica sensível, também descobriu, inventou e fez associações, que muitos ainda não entendem e compreendem (CUNHA, 2007).

Os indígenas possuem uma relação intrínseca com as florestas e sua biodiversidade. Possuem vasto conhecimento empírico⁵² das plantas medicinais e das substâncias sintetizadas pelos animais peçonhentos, assim como a utilização dessas substâncias em sua vida diária. Muitos cientistas menosprezam e procuram invalidar o conhecimento tradicional ao dizer que tal conhecimento “não procede por invenção, somente por descoberta e até, quem sabe, por imitação de outros primatas, macacos que usam plantas medicinais”, já outros, pesquisam o conhecimento tradicional em busca de uma utilidade com valor econômico (CUNHA, 2007, p. 80).

Os cientistas fazem testes farmacológicos com muitas espécies usadas tradicionalmente pelos indígenas em sua medicina, porque esse conhecimento é fruto de muitos anos de “observação sistemática de fenômenos biológicos, feitos por pessoas quiçá frequentemente iletradas, mas algumas tão perspicazes como o são alguns cientistas. A ausência de educação e cultura formais não implica a ausência de saber” (ELISABETSKY, 2003, p. 35).

Dessa forma, o diálogo entre conhecimento tradicional e conhecimento científico é um desafio, visto serem epistemologias distintas. Nessa perspectiva de diálogo que devemos encontrar o “entre lugar” onde o “valor cultural é negociado” articulando “elementos antagônicos ou contraditórios [...]” (BHABHA, 2003, p. 51) e questionando a colonialidade do saber sobre culturas e epistemologias silenciadas “pela imagem reflexiva que a modernidade [...] construiu de si mesma e que o discurso pós-moderno criticou do interior da modernidade como autoimagem do poder” (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Nesse caso, pensamos a EA como o “entre lugar” apontado por Bhabha (2003), embasamos essa ideia no parágrafo I do artigo 5º da Lei 9.795/99 onde um dos objetivos da EA é: “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999a, s.p.), também citamos o décimo primeiro princípio da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que considera: “A educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado” (REBEA, 1992, s.p.).

⁵² Aqui nos referimos ao conhecimento prático passado de geração em geração e não como senso comum ou vulgar.

A EA é a tentativa de conciliar esses saberes, provocando a dinâmica pedagógica de aliar conhecimentos locais e universais, de valorizar o saber regional sem se despedir dos valores das ciências. Porém esse espaço híbrido nem sempre é compreendido. Entretanto, somente o risco dessa aventura intelectual possibilitará à EA uma construção diferenciada na ruptura da rigidez hierárquica imposta pelas ciências tradicionais (OLIVEIRA JÚNIOR; SATO, 2006, p. 135).

A compreensão do meio ambiente não envolve apenas a compreensão moderna ocidental, mas vários aspectos, destaque ciência, cultura e etnia, assim como o tratado de Educação Ambiental valoriza as várias epistemologias, dessa forma, a EA tem todo potencial para ser o “entre lugar” de diálogo com objetivos híbridos entre conhecimento tradicional e científico.

No dia 17 de abril de 2020, Marcelo Gleiser, representando os saberes científicos, e Ailton Krenak, representando os saberes tradicionais, fizeram um diálogo em uma live intitulada “Conversa Selvagem”. Cada um com seus argumentos fizeram reflexões sobre a Natureza e a importância desta para a vida na Terra.

Os indígenas de maneira geral, possuem uma memória ancestral, contam histórias do passado. Os xamãs são os guardiões das histórias e é dele a responsabilidade de contá-las para que continuem presentes na memória de seu povo. “As palavras dos xapiri [espíritos] estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São as palavras de Omama. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 65).

Segundo Krenak (GLEISER, KRENAK, 2020), essas histórias sobre o tempo antes de serem seres humanos, são contadas aos xamãs pelos espíritos que os guiam. Os espíritos dos xamãs saem de seus corpos e viajam para muitos lugares inclusive para fora da terra e esse poder chamado de sobrenatural pelos não indígenas, Krenak acredita que todo poder seja natural, porque fazemos parte da Natureza.

Krenak (GLEISER; KRENAK, 2020), conta que haviam pessoas que eram “árvores, peixes, e diferentes seres que coabitavam o mundo antes de imaginar seres humanos, todos nós já fomos alguma coisa antes de sermos seres humanos”. Krenak coloca que todos os seres vivos são nossos parentes.

A explicação científica para a origem do universo está baseada na teoria do Big Bang, que nos permite compreender os argumentos de Krenak quando diz que somos todos parentes. A ciência ocidental tenta se basear em experimentos e a ciência indígena na observação e repetição dos fatos. São explicações elaboradas de formas diferentes para um mesmo acontecimento. Uma não deveria anular a outra, mas infelizmente a ciência ocidental foi

colocada num pedestal como a verdadeira, desconsiderando as ciências outras. Chegamos nessa situação por meio da força hegemônica do pensamento neoliberal que utilizou, durante séculos, instrumentos de naturalização e legitimação para do seu pensamento apresentando “sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo, científico e universal e sua visão da sociedade moderna como a forma mais avançada [...] da experiência humana [...]” (LANDER, 2005, p. 8).

Mas com um olhar decolonial, observamos que as duas explicações são muito parecidas dentro de suas verdades culturais e subjetivas, portanto as duas têm valor. Ao contrário do método científico, os indígenas se baseiam na percepção e observação da vida. Percebem que as plantas precisam dos nutrientes do solo, elementos que passam para nossos corpos quando nos alimentamos e depois que morremos voltam para o solo e farão parte de outros seres, nos fazendo ter uma relação íntima de parentesco com os elementos da terra, com as plantas e outros seres vivos.

A Teoria do Big Bang, explicada de maneira simples, aponta que tudo que existe surgiu a partir de uma partícula que expandiu há mais de 13 bilhões de anos atrás. Houve uma recombinação de átomos surgindo novos elementos. No decorrer da formação do universo, estrelas se formaram e estrelas explodiram, o seu material constituinte, os átomos, fizeram parte de outros astros e planetas, conseqüentemente passou a fazer parte dos seres vivos quando surgiram na Terra.

Outro fato importante é que todas as formas de vida na Terra possuem um ancestral comum, uma bactéria. Dessa forma, de acordo com a história da evolução os seres humanos são os últimos a surgirem na Terra (GLEISER; KRENAK, 2020). Segundo Gleiser, 25% dos nossos genes são divididos com as árvores, ou seja, 25% da nossa genética é igual a das árvores. Vendo dessa forma, realmente somos todos parentes como afirma Krenak, pelo fato de sermos constituídos dos mesmos átomos que já compuseram outros astros e pelo fato de todos terem surgido de um ancestral comum (GLEISER; KRENAK, 2020).

Segundo Krenak, os indígenas se referem as florestas, como nação do povo que fica de pé, pensam nas florestas como entidade, como organismo inteligente, como seres vivos e não como “coisas”. As florestas do mundo estão sendo devoradas e cada pessoa pode atuar positivamente nesse caos, trabalhar com sua própria harmonização, escutar os 25% de genes das árvores que existem em nós. E talvez não seja mais possível a escolha individual de cada um, optando por não desmatar, ou não fazer uso de poluentes, é fato as florestas estarem sendo devastadas e o clima estar aumentando no planeta. As escolhas individuais não estão mitigando

as agressões que o planeta vem sofrendo. Se a temperatura aumentar mais um grau e meio muitas espécies irão desaparecer, como o urso polar (GLEISER; KRENAK, 2020).

Os últimos pentelhos a chegar na festa da Terra, são tão danosos que podem acabar com a festa de todo mundo e ainda ficar rodando no espaço. Nós somos muito piores que o vírus [covid-19], que está sendo demonizado como a praga que veio comer o mundo, a praga que veio para comer o mundo de verdade, somos nós, se a gente não tomar consciência do que estamos fazendo aqui na Terra (GLEISER; KRENAK, 2020, s.p.).

O intelectual indígena ainda reflete o fato de todos terem atendido o comando de ficar em casa e fazer o distanciamento social, e pergunta se seria possível que as pessoas também atendessem ao comando para parar de depredar o planeta. Krenak complementa dizendo que infelizmente parece ser preciso um comando totalitarista que convoque a responsabilidade social de cada um, dizendo que é preciso mudar sua atitude para com a Terra (GLEISER; KRENAK, 2020).

Essa conversa, entre duas formas diferentes de entender a importância da Natureza para a vida em geral, é uma prova de que é possível o diálogo de epistemologias diferentes. Dentro de suas crenças vimos aqui, que os dois intelectuais concordam em muitos aspectos mesmo tendo explicações diferentes para os fenômenos naturais. “Pode ser que, na sua terra, as pedras não tenham vida. Aqui elas crescem e estão, portanto, vivas” (CUNHA, 2007, p. 78). O que a autora diz pode ser enxergado como poético, mas se pensar que as pedras são uma parte de um todo na vida do planeta e que possuem uma função, então poderemos entender que realmente as pedras estão vivas. Essa lógica é muito comum na vida dos indígenas, tudo está conectado e deve ser respeitado, para que essa cadeia, ou esse ciclo não seja interrompido. O indígena que ainda vive na floresta conhece e respeita os ciclos de chuva, as fases da lua, os ciclos e fenômenos biológicos. Os indígenas que já não vivem mais nas matas, lembram que esses ciclos influenciam suas vidas.

O tempo era contado baseado nas mudanças climáticas nas constelações nos ciclos biológicos. Havia o tempo certo de caçar, de pescar, de coletar, de plantar e de colher. Algumas comunidades da Amazônia ainda vivem sob a orientação dos fenômenos naturais, dos ciclos anuais, como é o caso dos povos que vivem as margens do rio Tiquié no noroeste amazônico, como mostra a figura 16 (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA], s./d.)⁵³.

⁵³ Pesquisa disponível em: <https://ciclostiquie.socioambiental.org/pt/index.html#credits>.

Figura 16 - Calendário dos ciclos anuais dos povos indígenas no rio Tiquié (Amazônia)



Fonte: ISA (s/d)⁵⁴.

Embora esse não é o caso da etnia Terena, em várias entrevistas podemos perceber que isso está gravado em sua memória ancestral. As condições territoriais e mudanças sociais atuais, restringem a prática de saberes ligados à pesca, caça e coleta, mas como ainda desenvolvem a agricultura, artesanato, medicina e rituais, observamos essa prática dos saberes tradicionais.

Sobre a agricultura, os Terena da aldeia Lagoinha hoje, usam o trator para gradear o solo, a plantadeira manual, o acero e limpeza da roça é realizada com enxada e técnicas de queimada controlada. O ambiente ainda é interpretado e utilizado no plantio de roças. Por

⁵⁴ Disponível em: <https://ciclostiquie.socioambiental.org/pt/index.html>.

exemplo, se a florada é abundante, a colheita será boa. O ciclo da lua e das chuvas ainda são respeitados e observados antes de plantar como já vivos anteriormente.

Esses saberes são importantes, visto que temos apenas esse planeta em nossa constelação, com todas as condições favoráveis para manter a vida da espécie humana. Sabemos que a forma como vivemos, nesse sistema frágil, está prestes a colapsá-lo, e que os desastres naturais e pandêmicos são uma reação da Terra à nossa ação.

A ausência da natureza no pensamento científico atual nos explica a incapacidade tecnológica para controlar a radioatividade, a destruição da camada de ozônio, o manejo dos resíduos industriais e radioativos. O perigo das manipulações biogenéticas e suas consequências posteriores e o uso irracional de tecnologias, em cuja concentração está ausente a dimensão ecológica, são os fatores de uma nova geração de enfermidades (MARIN, 2009, p. 139).

Concordamos com Marin (2009), Oliveira e Sato (2006) sobre a educação e especialmente a ambiental, servir como a conciliadora entre cultura e natureza, visto que, “no ambientalismo, é consenso defender a biodiversidade, porém, há uma resistência à diversidade cultural. A perda da diversidade não está restrita apenas ao ambiente biológico, mas também ao ambiente social” (OLIVEIRA JÚNIOR; SATO, 2006, p. 127). Dessa forma, mesmo sendo um desafio epistemológico, a concretização do diálogo de saberes pode ajudar na “reconstrução de uma visão global, multidimensional e interdisciplinar, que associe a natureza e a cultura como o eixo fundamental para compreender melhor o mundo no qual vivemos” (MARIN, 2009, p. 129).

Pensando nesse diálogo de saberes os indígenas Terena da aldeia Lagoinha trazem nessa tese, para refletirmos, algumas mensagens importantes sobre a natureza, o meio ambiente e a vida. O professor Délio (60 anos) nos disse que “é preciso ser consciente da importância do meio ambiente para todos, precisamos cuidar as nossas matas, as árvores, as águas, para que continue a vida sobre a terra”.

O seu Lourenço (ancião, 84 anos) nos disse que “na cidade quando acontece alguma coisa..., uma enchente por exemplo, aqui não tem prejuízo de enchente quando chove, porque a chuva vem e infiltra na terra e lá é diferente porque é asfalto”. Ou seja, o ser humano sofre por conta de suas próprias ações ao alterar o ambiente.

As degradações ambientais estão relacionadas ao desenvolvimento da ciência moderna e “pelo transbordamento da economização do mundo guiado pela racionalidade tecnológica e pelo livre mercado” (LEFF, 2000, p. 309). O desenvolvimento da ciência e da tecnologia faz a nossa sociedade ser reconhecida como a civilização do conhecimento que “é, ao mesmo tempo,

a sociedade do desconhecimento, da alienação generalizada, da deserotização do saber e o desencantamento do mundo” (LEFF, 2000, p. 312). Nessa sociedade tecnicocientificista, todos estão totalmente perdidos, desorientados, imersos num mundo de incertezas, de risco e descontrole onde há um aumento do domínio da natureza pela ciência (LEFF, 2000). O volume de conhecimento é grande, mas de nada adianta se tal sociedade não refletir sobre a positividade ou negatividade dessa produção para a qualidade da vida dos seres na Terra.

Segundo Leff (2001) a preocupação com a conservação e preservação da natureza surge da luta pela sobrevivência, em função da pobreza gerada pela degradação socioambiental, encabeçada por camponeses, indígenas e parcela marginalizada da sociedade urbana. Hoje essa preocupação faz parte da vida dos Terena, como vemos no comentário do músico Marcelo Cecé,

[...] tudo que fazemos hoje, seja preservar ou não, vai influenciar na vida futura, dos nossos filhos, netos. Se hoje ainda temos de onde tirar medicamento, alimento, um ar puro, é porque no passado alguém cuidou, preservou. Se acabar a natureza, daqui uns 10, 20 anos, como será esse mundo? Acho que não vai ser muito bom! (Entrevista realizada com músico Marcelo Cecé, em janeiro de 2020).

A concepção que se tem da natureza ou do ambiente determina a forma de tratamento e exploração dos recursos, ou seja, a sustentabilidade. A sustentabilidade está diretamente associada às relações entre sociedade e natureza, os valores culturais determinam o valor da natureza (JACOBI, 2003). No caso dos indígenas, a gestão dos recursos naturais é atravessada por observações, valores e significados, expressos num “discurso e uma prática de humildade, presente nos saberes ancestrais” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 54).

A relação dos indígenas com a natureza é abrangente e está inserida em todos os espaços, escolar, cultural, religioso, familiar, em suas histórias e mitos, em seu modo de vida como um todo.

Os mitos e histórias para os indígenas possui outra essencialidade. “São histórias carregadas de ambiguidade, de máscaras, tabus e imaginações fálicas da sexualidade, na orgia de plantas, animais e humanos, que justificam a criação dos povos” (SATO *et al.*, 2012, p. 5). É como se fosse para nós (ocidentais) o surrealismo, que faz parte da “normalidade existencial”, sem necessidade de comprovação, de legitimação (SATO *et al.*, 2012). Os mitos e histórias são carregados de elementos naturais e sobrenaturais, “[...] crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas” (SANTOS, 2007, p. 73). Para Viveiros de Castro (2004, p. 229) “As narrativas míticas são povoadas de seres cuja forma, nome e comportamento

misturam inextricavelmente atributos humanos e não-humanos, em um contexto comum de comunicabilidade [...]”.

Os três autores concordam que os mitos são recheados de seres naturais e sobrenaturais com atributos humanos e não humanos que são produtos da subjetividade das culturas e compreender esse universo, não é fácil, é preciso ver, conviver e viver a cultura para então começar a entender alguns significados, como observa o professor Fernando:

Nós terena relacionamos com a natureza com muito respeito e cuidado (preservar) pois acreditamos quando Deus criou a natureza precisava do ser humano para cuidar. Puxa vida... dar conselho aos purutuye [não indígena], é muito difícil, pois eles não conhecem a realidade da natureza, do meio ambiente, o valor que tem. Eles [os não indígenas] nunca vão entender a relação dos índios com o meio ambiente se não morar dentro da reserva (Entrevista realizada com professor Fernando Moreira, em janeiro de 2020).

É uma outra lógica de pensamento, outra forma de conhecer, e muito a nos ensinar. A partir dessa diversidade epistemológica que Santos (2007) propõe a co-presença radical abolindo a guerra entre conhecimento científico e conhecimento tradicional. Sato (2012 *et al.*, p. 5) compreende que os mitos e histórias de origem, “fenomenologicamente, são narrativas religiosas, compreendidas pelas festas, rituais, rezas, gestos ou simplesmente um conjunto etnográfico que interpreta o mundo, o outro e cada ser, seja humano ou não”.

Separamos algumas das histórias contadas ainda hoje pelos Terena, que possuem relação com a natureza, e que em nossa interpretação ocidental, são ensinamentos de ecologia, conservação das espécies e Educação Ambiental. Assim como Sato, nos interessamos por esses mitos e histórias com intuito de:

[...] revelar que as histórias indígenas não são fábulas de crianças, nem contos literários de ficção, mas se encontram intimamente associadas à dimensão ambiental, que determina o conjunto de expressões etnográficas e ações políticas da própria existência indígena (SATO *et al.*, 2012, p. 4).

Acreditamos no potencial dessas histórias e mitos para fazer o diálogo entre os saberes científicos e saberes tradicionais, além de poder “subsidiar a execução de políticas públicas para a proteção dos territórios onde se situam os lugares e seres concebidos como sagrados para os indígenas, o que significa realizar o respeito a outra filosofia de mundo que neles se projeta” (SATO *et al.*, 2012, p. 4).

As histórias que trataremos aqui são: o mito do wapupú, a lenda da eno úne, lenda do kohéveti karapa, lenda do há'a hôe e a lenda do avokeko. Essas histórias foram contadas a mim

há onze anos, durante meu mestrado. Não foram usadas na pesquisa de mestrado. As pessoas entrevistadas em 2009, anciões e professores, continuam contando essas histórias para as crianças hoje, permanecendo vivas em sua memória.

O ancião Galdino Cecé que relatou a lenda do kohéveti karapa e a lenda do há'a hôi em 2009, hoje falecido, era um integrante importante na comunidade na época, membro do Conselho Tribal, braço direito do Cacique e por essa razão resolvemos homenageá-lo deixando seu nome registrado.

Lenda do kohéveti karapa (lenda do pé de garrafa)

O pé de garrafa é protetor das árvores e mora no mato. Os antigos costumam contar que quando vários lenhadores entravam na mata para contar as árvores e cada um tomava uma direção. Lá no meio da mata ouviam um chamado, um grito igual de um homem, e achavam que eram seus colegas e por isso respondiam. O pé de garrafa ficava esperando exatamente essa resposta para fazer com que o lenhador perdesse a memória e esquecesse o caminho de volta. Ele levava o lenhador perdido lá profundo da mata perto de sua casa, para que ele não conseguisse achar o caminho de volta tão facilmente. O lenhador perdido ficava assustado e não queria mais voltar lá. O pé de garrafa faz isso porque tem muito ciúme e cuidado com a floresta, pois ela é casa de todos os animais silvestres. Então sempre que tiver que passar pelo meio da mata nunca deve entrar sozinho, sempre leve um companheiro e se ouvir um chamado não responda por que pode ser o pé de garrafa achando que você é um lenhador e que fará mal às suas árvores. (Entrevista realizada com ancião Galdino Cecé, in memoriam, em 2009).

“Entre assombrações, lendas, monstros e tantos outros “seres encantados”, muitos protegem a natureza, ou explicam fenômenos sociais, tornando-se fortes aliados da educação ambiental” (SATO; PASSOS, 2009, p. 53). Nessa lenda acreditamos que os lenhadores sejam pessoas que vivem do corte de madeira no sentido capitalista do trabalho, e não aqueles que utilizam a madeira em seu sustento básico, como construção de moradia. Os Terena, em sua origem, não usavam madeira para construir móveis e a madeira utilizada para cozinhar era coletada dentre as que estavam no chão. Ficar perdido na floresta impede levar as madeiras derrubadas, envolve medo dos perigos que a mata impõe. Esse medo impedia o aventureiro de entrar sozinho e de degradar o meio. A floresta em pé é o habitat dos animais e representa fartura de comida para os Terena. Como podemos observar:

As narrativas mitológicas não dissociam cultura e natureza, pois ambas as dimensões são trazidas atadas, numa união de sinergias e mutualidade constante. Por isso, é possível afirmar que a etnografia indígena se esvaziará se a natureza for destruída (SATO *et al.*, 2012, p. 7).

Por meio dessas histórias percebemos como os indígenas enxergam o mundo, podemos enfatizar a sustentabilidade no modo de vida do indígena, como também analisar as relações ecológicas existentes entre as espécies mencionadas nessa lenda, ser humano, planta animal e a cadeia alimentar.

Lenda do há'a hôi (lenda do Pai do mato)

O pai do mato é um espírito protetor e dono dos animais da floresta. Tem muitas pessoas que moram no campo que comem carne de caça. Ele só permite que seus animais sejam mortos por aqueles que precisam levar alimento para a sua família. O caçador que entra na mata só para se divertir muitas vezes deixa os animais baleados e feridos, não matam para sua sobrevivência. Os animais feridos vão direto para a casa do pai do mato para serem curados por ele. Ele prepara os remédios com as ervas do mato e demoram muitos dias para que os animaizinhos fiquem bons de novo, alguns chegam lá tão machucados que não aguentam e morrem. Isso entristece muito o pai do mato. Curar os animais feridos dá muito trabalho. Quando isso acontece o pai do mato vai atrás do caçador e come ele. Quando as pessoas entram na mata o pai do mato fica na espreita observando. Ele fica dentro do oco do pau batendo na madeira. Isso é um aviso que ele está ali cuidando os animais. Se você ouvir esse barulho fique atento e finja que não ouviu nada que ele vai embora. Nunca ande sozinho na mata e ajude o pai do mato a cuidar dos animais, não mate nenhum bicho por diversão ou maldade porque o pai do mato sempre diz: “antes matar para comer do que deixar o animal ferido sofrendo e dando trabalho para mim, quem fizer isso será minha comida!” (Entrevista realizada com ancião Galdino Cecé, in memoriam, em 2009).

A caça por esporte é liberada em alguns países da Europa, onde usam o animal empalhado como troféu. Há uma pressão mundial dos ecólogos contra essa prática. No Brasil é liberada apenas a caça de subsistência, ou em casos onde a espécie introduzida cause danos a biodiversidade, como ocorreu em 2013, com autorização do IBAMA, a caça ao javali-europeu (MARTINS, [2015?]).

A narrativa mostra um espírito que protege os animais de caçadores que agem por esporte, por diversão. Nosso interlocutor nos informou que o pai do mato embora seja um bicho muito feio e assustador é o protetor dos animais e permite a caça quando usada para alimentação e não por esporte. A narrativa apela para o lado sentimental da criança, quando explica o trabalho que dá para curar os animais e o quanto sofrem quando machucados. Dois alertas são dados, para não andar sozinho na floresta e para quem matar animais por maldade será punido com a morte, visto que servirá de comida para o pai do mato. “A diferença entre a ciência e mitologia é que cada qual escolheu uma metalinguagem para contar suas histórias. Ambas tentam compreender os fenômenos do mundo, com jeitos particulares [...]” (SATO; PASSOS,

2009, p. 53-4). Nesse caso, os indígenas entendem que os animais são sagrados e devem ser respeitados, visto que, fazem parte de uma rede que sustenta a vida – o fenômeno em questão.

Dessa forma:

[...] mais que um valor de uso, [os elementos da] natureza tem um valor simbólico e espiritual presentes em sua cosmologia, nos símbolos e nos seus mitos [...]. A maioria dos povos indígenas tem, nos seus mitos, fundamentos principais onde o ser humano está no mesmo nível dos animais e outros elementos da natureza, não sendo superior nem inferior na escala de valores. Vigora um respeito mútuo e acreditam que seres superiores criaram o universo e na relação com os outros seres da natureza, é preciso a permissão para acessar os vários mundos (LIMA, 2007, p. 34).

O significado dos animais está atrelado ao valor da vida, e toda vida deve ser respeitada. O animal servirá de alimento para manter a vida do indígena, e por isso pede-se permissão.

Lenda do wápupu (Lenda do Urutau)

Havia um rapaz que morava com a mãe que era forte e fazia de tudo pelo filho, lavava, passava sua roupa e fazia comida. Mas ele gostava de sair, não parava em casa. Sempre que voltava estava tudo ali preparado pela sua mãe. Certo dia, quando voltou para casa, ele viu que já não havia tudo aquilo que ele encontrava pronto e preparado pela sua mãe. A mãe estava começando a ficar doente e sempre que ele voltava para casa ela estava na cama. Quando a mãe dele estava muito doente e fraca pediu para ele ajudá-la e ele não atendia, e continuava saindo. Um dia ele falou para a mãe que ia num baile. Ela disse: “Não vá meu filho porque eu não estou bem, fica comigo”. Ele respondeu: “eu vou sim, porque eu preciso me divertir e eu não posso ficar aqui não”. Mesmo a mãe implorando, ele desobedeceu e foi. Quando deu meia-noite, uma pessoa o chamou para falar de sua mãe, mas ele não atendeu. Mais tarde outra pessoa foi dizer a ele que sua mãe estava muito mal, mas novamente ele não deu ouvidos. Quando ele foi chamado pela terceira vez ele disse: “agora mesmo eu vou” e não foi. Já no clarear do dia ele resolveu ir embora passou pela floresta para cortar caminho, e quando foi chegando próximo à sua casa, ele viu uma movimentação em torno de sua casa, e se perguntou o que estava acontecendo. Ao chegar mais perto ele viu gente chorando e percebeu o que havia acontecido ele começou a gritar Wapupú, wapupú, daí ele foi se transformando num pássaro (urutau) abrindo as asas, transformando-se no wapupú. Hoje, quando ele canta sabe-se que não é coisa boa, é um aviso de morte. Nenhum índio Terena gosta de ouvir esse cantar, antes do meu esposo falecer eu ouvi o wapupú cantar. Não é superstição é a sabedoria da natureza (Entrevista realizada com Professora Matilde Miguel em 2009 e em abril de 2019).

Os mitos, as crenças são narrativas com fortes cargas simbólicas, valores cognitivos (TRISTÃO, 2014). Geralmente são usadas para ensinar valores e explicar fenômenos naturais.

Nessa lenda, temos em foco a desobediência, a solidariedade e a morte como punição associada à presença do pássaro urutau que é visto como mal presságio. Os Terena contam que a presença do urutau, antes do falecimento de alguém, foi observada repetidas vezes o que torna o fenômeno considerável. Dessa forma, essa aprendizagem é adquirida por observação da natureza.

Lenda da eno úne (lenda da mãe d'água)

Na Aldeia Lagoinha existia uma pequena lagoa que deu o nome para a aldeia. Na lagoa morava uma grande serpente conhecida como mãe d'água. Era ela quem cuidava da lagoa. Quando as pessoas começaram a desmatar em volta da lagoa para fazer roça às suas margens, a mãe d'água ficou enfurecida e muito revoltada fazendo um aviso: “Não retirem as minhas árvores, não plantem aqui”! As pessoas não deram ouvidos e continuaram a desmatar e a plantar. Um dia de repente, as pessoas escutaram um forte e alto estrondo no céu, como se fosse um trovão era a mãe d'água que havia ido embora e desde esse dia a lagoa começou a secar. Hoje não tem mais água e dentro da lagoa nasceu muito capim. Agora até no poço falta água (Entrevista realizada com professor Délio Delfino em 2009 e em abril de 2019).

A mãe d'água, espírito encantado, protetor da água, invisível aos nossos olhos, alertou aos indígenas sobre a importância da mata para a lagoa. Assim como os cílios protegem os olhos, a cobertura vegetal nativa ao redor da lagoa chamada de mata ciliar, protegem os lagos, lagoas, rios, olhos d'água e represas. Sem essa cobertura vegetal nativa, o solo fica desprotegido, propiciando a lixiviação do solo. Além de empobrecer o solo, as águas das chuvas ou enxurradas são responsáveis pela erosão e carreamento grande quantidade de sedimentos para dentro dos corpos d'água causando o assoreamento. A lenda da Mãe d'água alerta exatamente isso, mas conforme as famílias iam aumentando obrigava os Terena a deslocarem suas roças mais para o fundo da aldeia, chegando às margens da lagoa, visto que o tamanho do território continuou o mesmo. Dessa forma, acabaram descumprindo os avisos da mãe d'água ao desmatar a beira, e a partida da grande cobra protetora, foi relacionada às consequências dessas atitudes. A lagoa hoje está assoreada, ficando totalmente seca em época de seca, e na época das chuvas se torna um terreno encharcado com muitas espécies de macrófitas⁵⁵ dentro (figura 17). A lagoa, antes, usada para lavar roupas e tomar banho, está viva apenas na memória dos Terena.

Essa narrativa mostra a relação do Terena com a terra, com a água, com o seu lugar, mostra sua compreensão da natureza e de como ela funciona. Tais conhecimentos foram

⁵⁵ Plantas aquáticas que vivem em brejos.

adquiridos em sua prática cotidiana e não em bancos escolares com ensinamentos teorizados, esvaziados de significado e sentido. Compreender essa lógica de pensamento é descolonizar nossa mente do saber científico e acadêmico descentralizando-os.

Outra forma de compreender os mitos é por meio do surrealismo que foi um movimento artístico e literário que tinha o objetivo de liberar os olhos da mente para a imaginação, abertas à interpretação do observador. Interpretar os mitos por meio do surrealismo é uma proposta de Sato (2012, p. 40-1) em sua obra “Cartografia do Imaginário Indígena”:

Olhar o mito, do ponto de vista do surrealismo poético é, assim, um entrelaçar de mãos que buscam proteger as histórias pretéritas e admirar com encanto a tradição que se perpetuou até a contemporaneidade. Na dualidade fenomenológica do visível e invisível, não há divórcio entre a grande resistência na luta pelas tradições indígenas e as forças de deusas e deuses que ainda existem para assoprar as esperanças. Tudo que tocar os mistérios do mundo, em especial aos mitos indígenas, não se sucumbirá às violências socioambientais, e se eternizará no projeto poético de escala universal que chamamos de surrealismo. Assim, será provável que o invisível se module com o visível, entrelaçando realidade com surrealidade.

É também com esse olhar que procuramos compreender os mitos indígenas, cheios de seres encantados, espíritos protetores que nos ensinam como conviver com o meio ambiente, são histórias de conservação da natureza que devemos apreender, já que nossa história ocidental só nos ensinou a destruição.

Para Tristão (2014) essas narrativas dão significado e valor à existência, e nos permite entender outras formas de compreensão de mundo e da vida e por essa razão “a forte necessidade de se compreender certas práticas bioculturais de determinados grupos sociais, tão valorizados neste movimento educativo-ambiental” (TRISTÃO, 2014, p. 485). A concepção de ecologia das ideias, de Morin (2005, p. 103), reflete que é preciso dar autonomia às ideologias, teorias, mitos, tal como “seres noológicos” com “propriedades da existência viva”, nutridos pelo espírito humano e pela cultura, e não como algo fabricado por estes, constituindo o seu ecossistema coorganizador e coprodutor.

Figura 17 - Lagoa que dá o nome a aldeia



Fonte: Acervo particular da autora.

Lenda do avokeko⁵⁶ (lenda do irreal, para dar medo)

Meu avô Guilherme Moreira, (TÎTI) contava para meu pai que contava pra mim que à noite a criança não podia chorar, porque um ser vinha lá da lua, chamado avokeko que imitava a criança que estava chorando, e chorava como criança no mato e no céu, e assim a criança adoecia. E às vezes levava a criança consigo, na sua sacola para ele brincar, assustando e dando medo até a criança morrer (Entrevista realizada com professor Fernando Moreira em 2009 e em novembro de 2019).

Segundo a explicação do professor Fernando, essa é uma história fictícia, que os antepassados, os antigos contadores de história, inventaram para assustar as crianças e parar de chorar à noite. À noite, quando a criança chora, esse bicho, que pode ser pássaro, um ser imaginário, canta, grita, fazendo esse som avokeko (onomatopeia), se tiver uma bacia fora de casa. Quando a criança começa a chorar a noite, os pais ameaçam dizendo que o avokekeo vai aparecer, e as crianças com medo vão dormir. E para aumentar o medo os pais diziam que

⁵⁶ É uma onomatopeia, é o som que o bicho faz. É uma história irreal, segundo o entrevistado.

quando tinha uma bacia fora de casa, esse bicho gritava e jorrava sangue lá de cima que caía direto na bacia.

Perguntei o porquê do sangue, e o professor respondeu: “a lenda não tem muito detalhe, ela é contada assim mesmo antigamente as crianças só escutavam, não eram crianças que indagava, pois elas confiavam e obedeciam seus pais diferente de hoje em dia, que tem tecnologia e são mais espertas”. Compreendemos as palavras do professor a partir de Sato (2012), quando explica, baseada no surrealismo, que nem tudo tem que ter uma explicação, na vida há segredos que não precisam ser revelados,

[...] o mundo carece que seus mistérios fiquem velados, sem nenhuma necessidade de descobrir ou desvelar os possíveis enigmas postos em segredo pelos povos indígenas. O encantamento do mundo é também estar ciente de que não conhecemos tudo e jamais alcançaremos a totalidade imponderada (SATO *et al.*, 2012, p. 7).

O professor Fernando explicou que a lenda do avokeko foi inventada, demonstrando que “os mitos são reelaborados no devir das experiências históricas” (SATO *et al.*, 2012, p. 7). Pela tradição oral, através das gerações, as histórias se modificam e são modificadas conforme a dinâmica social, trazendo cultura e natureza conectadas (SATO *et al.*, 2012). Para Fernando, embora nunca tenha visto, os espíritos protetores do mato e das águas eles existem, pois, outras pessoas viram ou ouviram seu assobio, e dessa forma, é preciso respeitá-los.

A forma como procuramos compreender as histórias Terena, foi baseada nas informações que nossos entrevistados nos deram, não buscamos em hipótese alguma, pelo certo ou errado, verdade ou mentira, real ou irreal, porque admitimos que podemos escorregar em função da nossa formação eurocêntrica, introjetada de cultura científica. Buscamos ir contra a corrente e dar visibilidade a essas “formas de conhecimento que não se encaixam” [...] (SANTOS, 2007, p. 72). As teorias pós-críticas nos proporcionam essa oportunidade de refletir nossos descaminhos e borrar-nos na busca de caminhos que apontem novas direções, espaços e lugares que acolham a pluralidade de conhecimentos, identidades e culturas existentes no mundo.

Admitido isso, compreendemos que as histórias e “mitos de uma determinada população só podem ser interpretados e entendidos no quadro da cultura dessa mesma população” (LÉVI-STRAUSS, 1978, p. 33), dessa forma, não descartamos a existência de uma força sobrenatural em nenhuma dos mitos apresentados porque para os indígenas tudo tem vida, seja no plano físico ou no espiritual.

Tudo é vivo e tudo vem carregado de valor, de espírito e de mensagens sobre os segredos da vida que os homens precisam decifrar para viver. [...] O mundo dos mortos, dos espíritos e dos deuses não está em outra dimensão cósmica, está na própria natureza que constitui o território indígena (BANIWA, 2006, p. 102).

Sabemos de alguma forma que o mundo espiritual existe, mesmo não sendo comprovado cientificamente, pois a ciência não tem resposta para tudo e muito menos para eventos sobrenaturais. A fé está além da certeza, é a crença inabalável em algo que não se tem comprovação. Assim como não se tem a comprovação da existência de Deus, enquanto uns não acreditam, outros têm a plena certeza de sua existência baseada na fé. A intenção não é desacreditar e sim mostrar que existem muitas formas de ver e perceber a natureza e sua própria existência.

Por meio dos mitos e histórias que são repassadas nas gerações que ocorre a aprendizagem, mas em quais momentos esses ensinamentos ocorrem? Existem momentos durante o dia para essa conversa, e observamos que os Terena continuam a constituir famílias extensas, em suas casas vivem marido mulher, filhos, filhas, noras, genros e netos. Quando não vivem debaixo do mesmo teto, vivem todos no mesmo terreno, ou seja, os filhos se casam e constroem suas casas no terreno dos pais, ficando todos juntos. Nesse caso, os avós são responsáveis por contar as histórias e mitos aos netos. Aos pais cabem os ensinamentos do cotidiano para a vida.

Como um dos nossos objetivos foi verificar como se dá a passagem dos conhecimentos tradicionais nas gerações, perguntamos em que momento e hora aconteciam os ensinamentos.

Mamãe, dava muito conselhos né, na hora que reunia era a hora de falar conosco, na janta, antes de escurecer, eles falavam muito, mais a noite. Cedo ia pra roça. Hoje o povo vai para roça oito horas. Cinco horas nós já estava na roça já. Três horas da manhã quem toma mate já tava acordando e acordando os filhos também. Conversava enquanto a mãe prepara alguma coisa para eles comer (Entrevista realizada com anciã professora Nilza Miguel, em novembro de 2019).

É muito interessante e bonito de presenciar o carinho e o respeito que os indígenas possuem pelos pais. Mesmo adultos chamam seus pais de mamãe e papai. Os Terena têm muito respeito pela sabedoria dos idosos, e sempre são consultados antes de tomarem decisões que visam interesses da comunidade em geral. Os pais eram responsáveis pelos ensinamentos para a vida. O serviço era separado por gênero. Os pais iam com os filhos homens para a roça, além de aprender a mexer com o solo aprendiam a observar os sinais da natureza, para chuva, frio,

colheita farta ou não, o ciclo lunar e comportamento dos animais. As meninas ficavam em casa com a mãe fazendo e aprendendo os serviços domésticos, lavar, cozinhar, tirar e preparar o barro para fazer cerâmica. As meninas e meninos aprendiam a fazer artesanato.

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo e é por meio da construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados (WOODWORD, 2000, p. 41).

Nesse caso o mundo social dos Terena está diretamente ligado à família e por isso tem um significado forte em suas vidas. Os filhos se casam e continuam morando na mesma casa que os pais, ou em outra casa, mas no mesmo quintal. As famílias ficam agrupadas e todas as crianças provenientes dos casamentos, crescem juntas. Todos os adultos são responsáveis pela educação das crianças, os irmãos e cunhados e cunhadas cuidam das crianças de forma coletiva.

Na aldeia Lagoinha os adultos acordam cedo, por volta de cinco horas da manhã, para tomar mate na casa dos pais. Geralmente reúnem-se filhos, noras, genros e conversam de assuntos variados durante a roda do mate. Por volta de seis e meia os homens e mulheres já vão se levantando para organizar as traíás⁵⁷ que irão utilizar na lida do dia. Uns vão para a roça, outros voltam para a casa para organizar e outros vão para a escola ou outros serviços formais. Os avós, geralmente ficam com as crianças que estudam no período vespertino e aproveitam para dormir até mais tarde.

As crianças que estudam pela manhã, geralmente não chegam às sete horas. Geralmente a escola toca o sino às setes horas, para avisar que já é hora de ir para a escola. O sino é escutado por toda a aldeia. A partir do momento que se ouve o sino, as crianças começam a chegar na escola e as aulas começam por volta de sete e dez ou sete e quarenta e cinco min. No período vespertino, o procedimento é o mesmo, e as aulas iniciam após as treze horas. Tudo ocorre no tempo deles, não há formalidades com o horário.

Os avós olham as crianças que ficaram em casa, entre os serviços domésticos. As crianças (primos e vizinhos) se reúnem e brincam com a imaginação. Conversam, correm, pulam, sobem em árvores, costuram roupas para as filhas bonecas. Brincam de roda, constroem fogões à lenha para fazer as comidas, usam painéis velhas, folhas, frutas, tudo que está à disposição no grande quintal de suas casas (figura 18).

⁵⁷ Ferramentas para os homens que vão para a roça, materiais escolares para os professores.

Os idosos que já não trabalham, aproveitam o dia para visitar outros idosos e conversar sobre diversos assuntos como: roça, plantação, construção das casas pela Caixa Econômica Federal, política interna e externa à aldeia entre outros assuntos. As idosas cuidam da casa e fazem almoço. A família das filhas e noras que trabalham fora de casa, almoçam com a mãe ou sogra. As mulheres que não trabalham fora, fazem serviços domésticos e cuidam dos filhos.

Durante a tarde, as mulheres lavam e passam as roupas, varrem o terreiro. Com o serviço de casa pronto, sentam para tomar tereré com as cunhadas e aproveitam o tempo para cuidar a beleza feminina se ajudando mutuamente, tiram o excesso de pelos das sobrancelhas, pintam as unhas, fazem tranças nos cabelos longos e conversam bastante enquanto olham as crianças brincar ao seu redor.

Os quintais das casas não são delimitados por muros e geralmente um passa pelo quintal do outro para cortar caminho. Quando os quintais são delimitados, são feitos com cercas de arame liso, e as pessoas passam pelas cercas para cortar caminho entre os quintais vizinhos. Toda casa tem porta e janelas, mas geralmente não são trancadas, só encostadas para que os animais não entrem. Encontramos uma casa que não tem porta, a do professor Délio. Sua casa no lugar da porta tem uma cortina (figura 19). Resolvemos relatar isso, para demonstrar a segurança na aldeia. As pessoas se respeitam, não há roubos ou invasões, ninguém mexe no que não lhe pertence a não ser com autorização. A sensação de segurança é muito boa.

Figura 18 - Crianças brincando no quintal



Fonte: Acervo da autora.

Figura 19 - Casa sem porta



Fonte: Acervo da autora.

Como observamos no cotidiano e nos depoimentos, os Terena no decorrer da vida constroem valor e significado aos anciões e a família. O ancião representa a sabedoria e estão presentes e são ouvidos em reuniões de tomadas de decisões na comunidade e a família representa o porto seguro, o estar junto com amor. Para Woodward (2000) a representação é construída com práticas de significação e sistemas simbólicos e é por meio disso que os significados são construídos, nos posicionando como sujeitos. “É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOODWORD, 2000, p. 17). Ou seja, se os anciões e a família têm grande representatividade para o Terena, é por conta dos significados que foram construídos ao longo do tempo.

Ainda sobre a família, Ailton Gonçalves Joaquim (42 anos, artesão), nos contou que os pais conversavam com os filhos a noite, ensinando e aconselhando, mas também pela manhã antes de começar a lida.

A família se reunia mais, e conversava mais, ainda mais à noite, uma hora que eu lembro, assim quando morava com a minha avó era todo mundo reunido, primos, avô. Era a noite os netos chegavam, para poder escutar a história dele, ou contar aonde ele passou, o que ele sofreu, tudo, meu avô teve muita história. Isso já não tem hoje, é muito difícil. A gente não para mais, hoje eu tô trabalhando e amanhã eu já tô pensando no que eu vou fazer. Eu trabalho 24 horas, eu entrei hoje ontem, vou entregar amanhã, e vou ter essa noite de folga e amanhã de tarde eu trabalho (Entrevista realizada com Ailton Gonçalves em novembro de 2019).

Em função do ritmo de vida ele não conversa com seus filhos como o pai e o avô conversavam. A irmã de Ailton, Berenice (artesã, 26 anos), nos contou que o pai levava os filhos homens para a roça e ela ficava com a mãe em casa aprendendo o serviço de casa, costura, considerado serviço feminino. O mesmo relato de Berenice que tem 26 anos, foi contado pela senhora Odete Marques (anciã, 72 anos). “De manhã, a noite quando a gente vai dormir ela fica falando, tudo que ela faz ela me ensinou, cozinhar, lavar roupa, passar roupa, eu faço rede, faço faixa no tear” (Entrevista realizada com Odete Marques em novembro de 2019). Dona Odete mora com a mãe, pois é ela quem a cuida e aos 102 anos de idade, sua mãe ainda tem o costume de ensina-la até hoje. Dona Odete contou que tentou ensinar o uso do tear para os filhos e netos, mas nenhum deles quis aprender, porque o ritmo de vida é outro.

Seu Lourenço (ancião, fez parte da liderança da comunidade) também confirmou que os pais costumavam conversar pela manhã durante a roda de chimarrão, antes de ir para a roça.

Tinha de costume os antigos fazer uma roda de manhã enquanto está tomando chimarrão, aí um vai falando, falando, falando, aconselhando os

filhos, faz isso, não faz isso, assim que aconselhava né porque não sabia ler, não sabia nada, conselho eu dou, vai deixar para os filhos, assim os antigos né. Naquela época não tinha escola, tinha alguns que falava pouco o português para conversar, tem pessoa que não consegue conversar porque não fala o português (Entrevista realizada com Lourenço Moreira em abril de 2019).

A hora de ensinar os filhos é a hora em que a família se reúne, nesse caso, antes de dormir e pela manhã, na roda do chimarrão, quando os filhos ouviam os conselhos dos pais. Seu Lourenço contou que seu pai não tinha estudo, não sabia ler e escrever, não sabia falar em português, mas aconselhava os filhos na língua materna. Ler, escrever e falar a língua portuguesa não faz de ninguém uma pessoa melhor ou mais inteligente ou sábio. A sabedoria está nas experiências vividas e nesse sentido, as pessoas mais idosas estão à frente dos mais jovens. A imposição da língua portuguesa pela educação escolar, fez com que aos poucos a língua materna fosse sendo abandonada. A professora Cristiane Marques (46 anos) nos disse que se preocupa com a perda da língua porque os jovens não querem falar Terena. Geralmente os avós são falantes, os filhos entendem e falam, mas não falam com seus filhos, então a terceira geração, os netos nem entendem e nem falam. Por isso, como diretora na Escola Municipal Marcolino Lili, ela incentiva os professores a falar com as crianças mais em Terena para que acostumem e comecem a conversar em casa, incentivando os pais a falarem também.

Hoje a educação escolar está sendo administrada por indígenas e tomando o caminho inverso do início. A língua está sendo valorizada e retomada na escola, sendo ensinada a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas para que as crianças voltem a ser falantes há a necessidade das famílias se comunicarem em Terena em casa. A diretora e a coordenadora da escola estão trabalhando junto com os professores no desenvolvimento de projetos de revitalização da língua materna dentro das famílias com a ajuda dos avós. Anciões, líderes e pastores dão palestras, contam histórias, mitos e ensinam a língua Terena para as crianças.

As diferenças nascidas da diversidade das línguas, dos mitos, das culturas etnocêntricas ocultaram a uns e a outros a identidade bioantropológica comum. O estranho aparece aos arcaicos como deus ou demônio. O inimigo dos tempos históricos é morto ou, transformado em escravo, converte-se em instrumento animado. As barreiras protetoras de cada cultura fechada em si mesma durante a diáspora da humanidade têm doravante efeitos perversos em nossa era planetária: a maior parte dos fragmentos de humanidade, hoje em comunicação, tomaram-se inquietantes e hostis uns aos outros exatamente por causa dessa comunicação: diferenças até então ignoradas adquiriram forma de extravagâncias, insanidades ou impiedades, fontes de incompreensão e de

conflitos. As sociedades se veem como espécies rivais e se entredevoram (MORIN; KERN, 2003, p. 60).

Para Morin e Kern (2003) as diferenças culturais ocultaram a identidade bioantropológica comum, gerando demonização ao estranho, diferente.

As barreiras protetoras de cada cultura fechada em si mesma durante a diáspora da humanidade têm doravante efeitos perversos em nossa era planetária: a maior parte dos fragmentos de humanidade, hoje em comunicação, tomaram-se inquietantes e hostis uns aos outros exatamente por causa dessa comunicação: diferenças até então ignoradas adquiriram forma de extravagâncias, insanidades ou impiedades, fontes de incompreensão e de conflitos (MORIN; KERN, 2003, p. 60).

As diferenças que antes eram ignoradas hoje são incompreendidas, e, portanto, alvo de ataques impiedosos.

Podemos observar que esses mitos e histórias possuem uma finalidade educativa, de proteção da natureza e proteção da vida, portanto em nossa visão, é Educação Ambiental. Embora os Terena originalmente não tenham esse conceito, a relação com a natureza é tão intrínseca que eles já cuidam o que sobrou dela naturalmente. A Educação Ambiental só se fez presente na cultura indígena após a introdução da educação escolar, pois foi reproduzida para os indígenas nas escolas de educação básica por meio dos professores não indígenas, e nos cursos de formação das universidades que recebem alunos indígenas. A maioria dos cursos das universidades não possuem professores que entendam a cultura indígena e acabam ensinando conceitos da cultura hegemônica sem fazer o diálogo com esses outros saberes, colonizando os saberes.

É importante destacar que o diálogo entre os conceitos científicos da cultura ocidental e as culturas outras. “Os movimentos e lutas de resistências dos povos tradicionais, apontam para outras lógicas de desenvolvimento e de valoração da natureza e da vida” (KASSIADOU *et al.*, 2018, p. 44), por isso devemos assumir a perspectiva de uma EA crítica valorizando e aprendendo com a diversidade de conhecimentos e saberes.

5.2 A dança das mulheres e o artesanato Terena como referência para a Educação Ambiental

Figura 20 - Sipúterena - a dança das mulheres



Fonte: Acervo da autora (2019).

Outra forma de ensinar e aprender entre os Terena é por meio de seus rituais. Trataremos aqui da dança das mulheres, onde eu enquanto pessoa e pesquisadora pude aprender muito dos saberes indígenas na prática.

A dança das mulheres geralmente é apresentada no dia 19 de abril em comemoração ao dia do índio, em grandes encontros entre aldeias e povos, como assembleias, e em datas festivas que a liderança da aldeia julgue necessária a apresentação. Ultimamente a dança das mulheres também está sendo apresentada pelas universitárias na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana, na Semana do dia do Índio, pois faz parte de um projeto intitulado “Noite Cultural dos Povos Indígenas UFMS/CPAq” que está em sua quarta edição e que visa a valorização da cultura indígena regional. O projeto foi criado por um grupo de acadêmicos indígenas, de vários cursos, com ajuda de seus professores, no ano de 2017⁵⁸.

⁵⁸ Os acadêmicos idealizadores foram: Cerizi Francelino, Cibele Francelino Fialho, Eriki Miller Paiva, Levison Candido e Rute Luiz Mendes.

Durante uma visita em março e sabendo que eu iria voltar em abril na semana do índio, o Cacique Orlando me lançou o desafio: “só poderá continuar sua pesquisa aqui se dançar a dança das mulheres no dia 19 de abril”. Dessa forma, com desafio aceito, baseado nas palavras do meu orientador Heitor Queiroz de Medeiros, “use todos os sentidos para compreender a cultura Terena”, procurei participar de todos os costumes de preparação que antecedem a dança até o dia da apresentação e, literalmente, dancei.

A partir daqui iremos mostrar a importância e significado da dança Sipúterena na cultura Terena, os detalhes dos preparativos para sua apresentação e a relação com a natureza.

Na aldeia Lagoinha as mulheres da comunidade de todas as idades, combinam para fazer ensaios todas as noites que antecedem o dia 19 de abril. Os ensaios se iniciam geralmente às 19 horas na quadra de esportes da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili. Após o término dos ensaios da dança das mulheres (Sipúterena) os homens passam a ensaiar a dança masculina chamada Kohixóti kipaé⁵⁹.

Encontramos quatro grafias diferentes para a dança das mulheres: Sipúterena, Siputrena, Siputrema, Xiputerena. De aldeia para aldeia ocorre variações. Conforme informação da indígena Terena professora e pesquisadora Évelin Tatiane da Silva Pereira a dança também é conhecida por putu putu, palavras que reproduzem o som das batidas do tambor tocado durante a dança e apelidado dessa forma pelos não indígenas.

Os ensaios ocorrem a noite por dois motivos: a) O desgaste para as crianças e senhoras que participam, é menor, pois o clima a noite é mais fresco; b) para que todas as mulheres que trabalham durante o dia, possam participar no período noturno. Os ensaios são realizados na quadra de esportes por que além de participar muitas mulheres a dança precisa de espaço amplo para ser executada. No ano de 2019, setenta mulheres (entre adultas e crianças) participaram da dança.

Eu comecei a participar dos ensaios a partir do terceiro encontro. Demorei a participar, porque me senti envergonhada e com medo de errar, ali era eu, a outra. Mesmo sendo tratada com hospitalidade e com muito carinho pela comunidade, eu me senti totalmente estranha, a diferente entre elas, e isso me fez imaginar como eles se sentem em nosso meio, nós ocidentais, historicamente falando. Mas como era um desafio, me enchi de coragem e mesmo toda desengonçada, fui aprender.

⁵⁹ Significa dança da ema, mas tem pessoas que também a chamam de dança do bate-pau porque os homens dançam com um pedaço de bambu e batem um no outro em parte da dança.

Durante os ensaios a comunidade se reúne ao redor da quadra de esportes da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, para apreciar e comercializar salgadinhos, refrigerantes, gelinho. As senhoras mais idosas que já não conseguem dançar, olham e avaliam os ensaios.

A escola hoje faz parte da vida dos indígenas da aldeia Lagoinha, está presente e se faz presente. Geralmente os eventos são realizados em espaços escolares como é o caso da comemoração do Dia do Índio. Além de aprender com os pais e avós, as crianças aprendem muito de sua cultura na escola, como a língua materna, o grafismo e seus significados, as danças, o artesanato, as comidas tradicionais⁶⁰ e os costumes.

Durante a semana que antecede o Dia do Índio, são realizadas atividades especiais, como contação de histórias e mitos por anciões, desenham e pintam grafismos, expõem os resultados das pesquisas realizadas sobre os costumes antigos, a religião, dança, comida e artesanato. É durante essa semana que também fazem a tinta de jenipapo e se pintam, confeccionam e pintam a roupa, confeccionam os brincos, colares, pulseiras, tornozeleiras e cocares, ou simplesmente escolhem dentre os quais já possuem, os que irão usar.

Durante a semana que antecede a apresentação as pessoas fazem pinturas no corpo com tinta à base de jenipapo⁶¹ (*Genipa americana L.*). O fruto verde tem uma substância, a genipina, que possui coloração azul escura ou azul negro, mas perde seu efeito corante depois que amadurece (SOUZA, 2007).

Há várias técnicas de extração da tinta. Alguns ralam o jenipapo verde extraem o suco e misturam com pó de carvão. Outros ralam o jenipapo e cozinham, depois coam e misturam o suco ao carvão triturado. O ato de ralar o jenipapo deixa as mãos manchadas de azul-negro e por isso há quem prefira triturar o jenipapo no liquidificador ao invés de ralar. O carvão serve apenas para deixar o líquido mais preto e poder enxergar melhor na hora de desenhar a pele. Segundo os indígenas, quanto mais tempo a mistura de suco de jenipapo verde ralado e carvão, fica em descanso, mais poder de tingimento ela tem. Também acreditam que quanto mais tempo o suco ficar na pele, mais escura a pintura fica, dessa forma, é preferível que não lave a pele que foi pintada por um período de cinco horas. Essa constatação dos indígenas, se dá pelo fato da genipinina ter “alta estabilidade ao calor, à presença de luz e à mudança de Ph” (BELLÉ, 2017, p. 37), ou seja, o tempo de exposição do pigmento ao calor e a luz solar ajudam na fixação

⁶⁰ A expressão TRADICIONAL está sendo usada neste artigo no sentido de tradição, de original, dos primeiros costumes e não a convencional que estabelece padrões ou regras já estabelecidas.

⁶¹ Segundo o dicionário Aurélio a palavra jenipapo tem origem no Tupi-Guarani e significa fruta que serve para pintar

do mesmo na pele. As pinturas bem fixadas resistem por até dez dias, saindo naturalmente com a descamação natural da pele durante o banho.

As pinturas corporais sempre estiveram presente na vida dos Terena, usadas nas festas, nos rituais espirituais e cerimônias. Os corpos e rosto são pintados com um palito ou pauzinho que é usado como um pincel fazendo parte dos adornos indispensáveis nas cerimônias em que apresentam a dança nos dias atuais. Essa tradição de pintar os corpos foi registrada por de Castelnau (1949), que visitou os Terena em 5 de abril de 1845. Em seus registros o autor comenta que mesmo em contato com os não indígenas, conservavam em toda a integridade os costumes dos seus antepassados, e descreve também que as mulheres desenhavam:

[...] no corpo de seus maridos delicadas pinturas, quando eles próprios não se encarregam de sarapintar. Nesta operação utilizam pauzinhos molhados numa mistura de carvão e suco de genipapo; as vezes., porém, servem-se de verdadeiros carimbos, com que imprimem na pele uma figura qualquer. [...]. Em pouco tempo vimo-lo com o braço enfeitado de lindos desenhos triangulares, reunidos em quadrados de tamanho decrescente (CASTELNAU, 1949, p. 304).

Outro autor que testemunhou a cultura Terena no século 19, foi Taunay. Em uma de suas visitas às aldeias da região de Miranda em 1865, ele presenciou a pintura no corpo dos feiticeiros durante as festas. Segundo ele o feiticeiro pintava o “tórax, braços e cara com jenipapo e urucú” (TAUNAY, 1868, p. 119). No século 20, em 1946 e 1947 Altenfelder Silva visitou a aldeia Bananal no distrito de Taunay, observou e disse que “durante as festas do bate-pau, prestigiadas pelo S.P.I., os homens ainda pintam o corpo e se adornam com penas de ema” (ALTENFELDER SILVA, 1949, p. 299).

As fotografias da Aldeia Bananal em 1942, pertencente ao acervo fotográfico do Museu do Índio/Funai mostram a pintura corporal sendo utilizada nas danças. Conforme Figuras 21 e 22, podemos visualizar os membros do grupo de dança com partes do corpo pintadas, só não podemos discernir a cor das pinturas por serem imagens em preto e branco.

Figura 21 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé



Fonte: Museu do Índio/Funai (1942).

Figura 22 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé



Fonte: Museu do Índio/Funai (1942).

Os Terena hoje costumam pintar o corpo com os mais diversos tipos de grafismos, como mostra a figura 23.

Figura 23 - Pintura Corporal na Dança Kohixóti kipaé em 2019



Fonte: Flávio Cecé (Rede social, 2019).

No corpo as crianças pintam flores de maracujá conforme mostram as figuras 24 e 25, as mesmas pintadas nas cerâmicas e consideradas femininas. As mulheres também pintam flores de maracujá em seus corpos, mas há aquelas que preferem os grafismos considerados masculinos (figura 26), e outras que misturam as pinturas masculinas e femininas (figura 27). No rosto obrigatoriamente, segundo as anciãs, devem pintar os círculos concêntricos, mas há também aquelas que fazem três traços nas cores branca, vermelha e preta, indicadas nas figuras, 28, 29 e 30.

Figura 24 - Flor de maracujá em pintura corporal



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 25 - Flor de maracujá em pintura corporal



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 26 - Pintura corporal para dança Sipúterena



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 27 - Pintura corporal (tatuagem)



Fonte: Foto de Évelin Tatiane Pereira (2019).

Figura 28 - Pintura no rosto de círculos concêntricos



Fonte: Lindomar Lili Sebastião (Rede social, 2019)⁶².

⁶² Disponível

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=2840704129279532&set=a.590063444343623&type=3&theater>.

Acesso em: 20 mar. 2020.

Figura 29 - Pintura no rosto de círculos concêntricos



Fonte: Eric Marky (Rede Social, 2020)⁶³.

⁶³ Disponível em: <https://www.facebook.com/eric.marky/photos?lst=100000517592339%3A100000379936594%3A1596908992>. Acesso em: 20 mar. 2020.

Figura 30 - Pintura no rosto com traços



Fonte: Acervo da autora (2019).

Originalmente a cor vermelha era retirada da semente de urucum, a preta do jenipapo ou carvão e a branca das cinzas que sobravam do cozimento dos alimentos já que utilizavam um fogão improvisado à lenha.

A coordenadora da escola Sônia Regina Soares Marques Delfino⁶⁴ informou que de 2009 até 2019, utilizam tinta de jenipapo e urucum no corpo, mas no rosto foi utilizada tinta facial artificial. Mas ficou decidido que a partir de 2020 voltarão a usar as tintas naturais e irão pintar no rosto apenas os círculos concêntricos para que as crianças e jovens aprendam como faziam no passado. Além dos grafismos tradicionais no rosto as mulheres usam maquiagem como batom, lápis e rímel.

Com relação à pintura eu, juntamente com duas jovens da aldeia, a Edvânia e Kauane⁶⁵, fomos procurar jenipapo para fazer a tinta. Encontramos um pé de jenipapo na vizinhança e pedimos. Colhemos os frutos e fomos para casa produzir a tinta, mas optamos por não manchar as mãos e ao invés de ralar, cortamos o jenipapo e trituramos no liquidificador e depois cozinhamos aquela massa por 30 minutos e deixamos esfriar. Enquanto esfriava, as meninas escolhiam o desenho que iriam fazer.

Depois de fria, a mistura foi coada e decidimos não misturar ao carvão triturado porque a tinta estava forte. Eu primeiro desenhei com caneta na perna da Edivânia e depois pintei. Ela fez uma pintura no meu braço com um grafismo que ela mesma escolheu. Interessante que eu precisei primeiro desenhar com caneta e medir para sair “certo, esteticamente perfeito”, na minha concepção, mas não por querer ser melhor, mas para dar o meu melhor. E essa minha busca pela perfeição nos meus desenhos, talvez esteja ligado ao fato de nossa sociedade considerar “como os ápices de uma civilização plenamente realizada – aquele ideal de perfeição ao qual, num sentido antigo, todos aspiravam” (HALL, 2003, p. 135). Ela, por sua vez, me pintou à mão livre, sem se preocupar muito com as medidas se preocupando mais com a forma no geral, e no fim os traços desenhados sem se preocupar com perfeição, saíram bonitos e harmônicos.

A roupa tradicional é feita de juta⁶⁶ (figura 31), mas também pode ser usado o algodão cru (figura 32) ou sementes (figura 33). Geralmente fazem um top e uma saia, mas há quem prefira vestidos. As mães fazem as roupas das crianças, a pintura da roupa é realizada na escola que fornece as tintas de tecido nas cores tradicionais, vermelho preto e branco. As crianças

⁶⁴ A professora Sônia também é cacique da dança das mulheres.

⁶⁵ Parentes da professora Sônia.

⁶⁶ Juta é uma fibra vegetal extraída da família das tiláceas. A fibra é transformada em fio e depois em tecido rústico.

maiores vão à escola sozinhas e as pequenas com suas mães para desenhar e pintar as roupas supervisionadas pela coordenadora que além de auxiliar, relembra as crianças os significados.

O que percebemos é que as crianças aprendem a confeccionar e a pintar as roupas desde a tenra infância.

Figura 31 - Roupas de juta



Fonte: Acervo da autora (2019).

Figura 32 - Roupas de algodão cru



Fonte: Acervo da autora (2019).

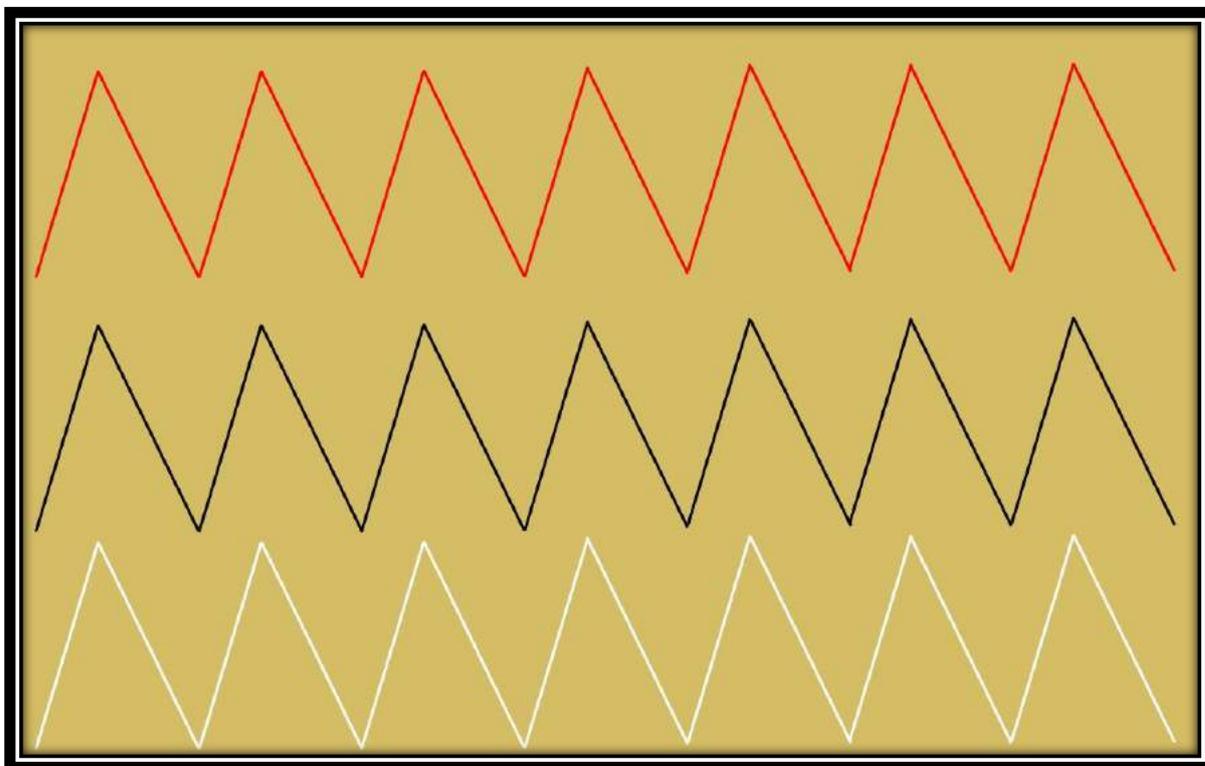
Figura 33 - Roupa de sementes



Fonte: Acervo da autora (2019).

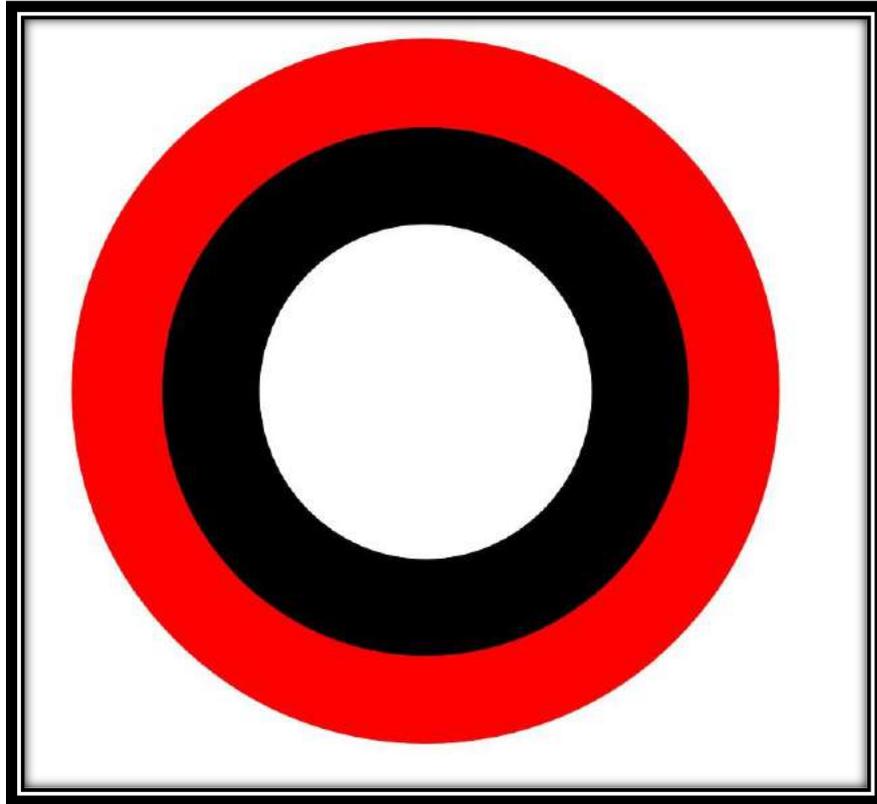
O desenho que parece um triângulo aberto, representam as ocas ou casas das famílias indígenas como indica figura 34.

Figura 34 - Desenho usado na roupa



Fonte: Desenho de Letícia Luíza Prazeres (2020).

Figura 35 - Círculos concêntricos

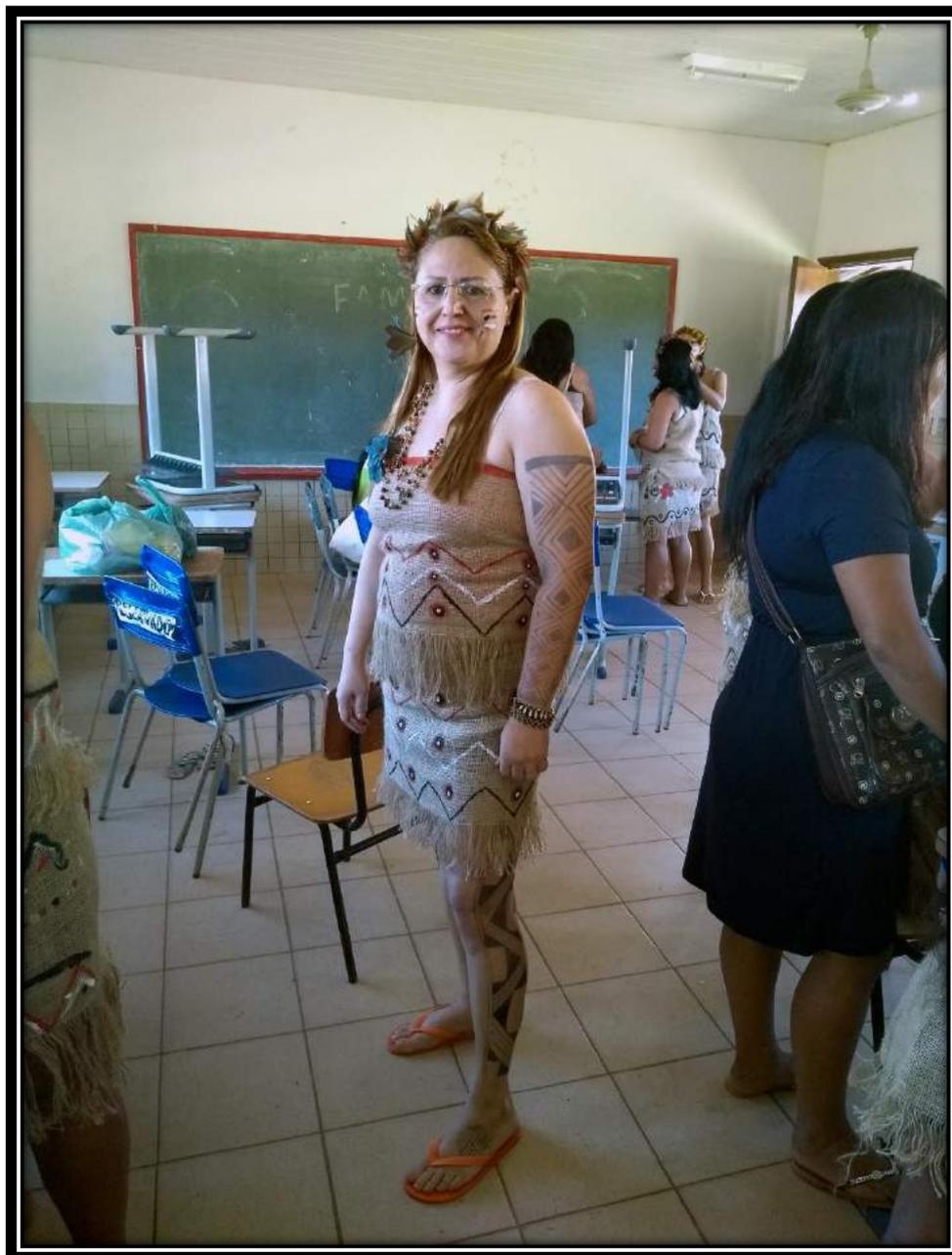


Fonte: Desenho de Letícia Luíza Prazeres (2020).

Os círculos concêntricos significam uma aliança, uma união ininterrupta, sem fim entre os povos na promoção da paz, usados nos rostos e nas roupas (figura 35). O vermelho representa o sangue derramado nas guerras, o preto significa guerra e luto pelos mortos nas guerras e o branco representa a paz. Sobre a sequência de cores nos círculos concêntricos, há muita dúvida, não há consenso, uns dizem que o vermelho é a cor por fora, outros dizem ser o preto, mas todos concordam que no centro é o branco (Informação de entrevista com Albina Cândido, 2019).

A juta fica com a professora Sônia para repartir entre os alunos e adultos da comunidade. Ela faz a distribuição por ser cacique da dança e por ser coordenadora da escola municipal. Quando a Sônia começou a distribuir os pedaços de juta para a comunidade, eu a lembrei de deixar um pedaço para a minha roupa (figura 36), e ela confessou que naquele momento acreditou que eu iria dançar mesmo. Depois ela me mostrou como fazia, e eu fui costurar minha roupa, que foi um tomara que caia e uma saia. No dia seguinte nós pintamos a roupa com os grafismos Terena.

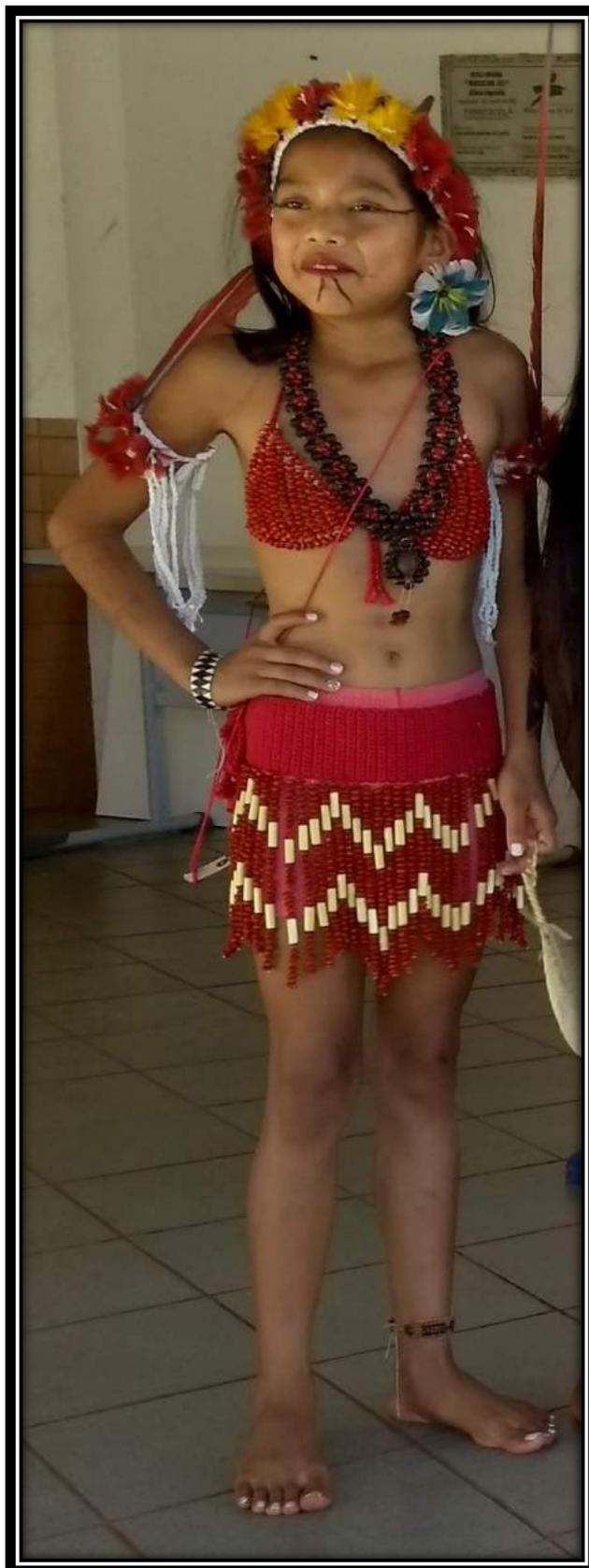
Figura 36 - Roupas de juta da pesquisadora



Fonte: Acervo da autora (2019).

Os adornos usados pelas mulheres são colares de sementes, brincos de penas, tiara e cocar de penas coloridas de todos os tamanhos, braceletes e tornozeleiras de penas (figura 37). Não são todas que produzem as bijuterias, embora seja ensinada na escola na disciplina de arte e cultura Terena. Geralmente tem as pessoas certas que fazem esse tipo de artesanato e vendem para os demais. As sementes mais utilizadas são lágrimas de Nossa Senhora, na cor cinza, as de pau-brasil que são vermelhas, olho de cabra na cor vermelha e preta, cocos e fibras vegetais. As sementes são coletadas na mata de cerrado, assim como as fibras e a seda do buriti.

Figura 37 - Acessórios



Fonte: Acervo da autora (2019).

Com relação aos braceletes, tornozeleiras e cocares de penas, muitos artesãos têm consciência ecológica e usam penas de galinha coloridas para fazer brincos, mas os cocares são fabricados com penas de papagaios e araras, pois, é parte da identidade do Terena. Eles deixam claro que além de não ser uma prática constante não utilizam penas de pássaros em extinção. O tempo de vida desses ornamentos é longo não sendo necessária a troca constante, além de serem caros, são guardados de forma que se conservam sendo usados ano após ano. Segundo Altenfelder Silva (1949) cocares feito de penas amarelas de papagaio eram privativos aos chefes. Hoje, homens e mulheres usam cocares de diversas cores e modelos, e percebemos que o cocar é símbolo de status entre os Terena nas festas.

Para dançar eu usei colares de sementes, brincos e tiara de penas que ganhei dos meus alunos durante os anos. Embora não tenha confeccionado nada durante a semana do índio de 2019, eu já fiz brincos em oficinas realizadas nas escolas indígenas pelos artesãos da comunidade em anos anteriores. Além dos adornos tradicionais, as jovens usam maquiagem como batom, lápis e rímel e todas independentemente da idade usam três riscos nas maçãs do rosto nas cores branco, preto e vermelho, ou os três círculos concêntricos nas cores tradicionais da cultura. No ano de 2019, a coordenação da escola resolveu que irá pintar apenas os círculos para que as crianças aprendam que tradicionalmente o que é esse símbolo.

Originalmente a dança das mulheres tem cinco partes, como se fosse uma peça teatral, mas poucas vezes são dançadas integralmente, pois se leva muito tempo para ser executada. Sipúterena é dançada aos pares e por isso se formam duas fileiras (figura 38). Hora os pares dançam juntas e hora se separam, há momentos em que formam um trio incorporando a parceira do par de trás, e hora se cumprimentam. As primeiras duas mulheres da fila são chamadas de caciques da dança (figura 38), elas decidem quantas partes serão apresentadas e são encarregadas dos ensaios e da organização sequencial dos pares.

Figura 38 - Configuração das posições na dança Sipúterena



Fonte: Flávio Cecé (Rede social, 2019).

Na dança das mulheres existem regras de organização, sendo a regra número um a seguinte: a formação e sequência executada no último ensaio, permanece para o dia da apresentação. A regra número dois é: quem não sabe dançar fica no final da fila e nesse caso as crianças ficam lá sob a responsabilidade das anciãs que as organiza e as ensina durante a dança (Informação de entrevista com Sônia Regina, 2019). A figura 39 mostra as anciãs ensinando e organizando as crianças durante a dança. Uma das anciãs está de vestido preto, pois estava enlutada pela filha que havia falecido no ano anterior em decorrência de câncer.

Figura 39 - Anciãs ensinando as crianças



Fonte: Acervo da autora (2019).

As anciãs que ainda fazem parte do grupo de apresentação da dança, terminaram os ensaios sorrindo como se não tivessem feito esforço físico nenhum, enquanto eu estava muito suada, cansada e com as pernas e costas doendo. É interessante fazer essa observação, pois é necessária uma boa resistência física para aguentar dançar até o final da apresentação.

É uma dança carregada de significados, com movimentos de levantar e abaixar o tronco como se fizesse uma reverência aos guerreiros recém-chegados da guerra ou das partidas de caça e pesca. O professor Seizer, durante suas palestras mencionou acreditar que a dança sipúterena seja uma forma das esposas mostrarem sua sensualidade para seus maridos, após um longo tempo separados. Nos passos em que as mulheres se cumprimentam e quando dançam a três com os braços dados, notamos um nível alto de complexidade em termos de ritmo e sincronia.

Algumas danças nossas, que algumas pessoas não entendem, talvez achem que a gente esteja pulando, somente reagindo a um ritmo da música, porque não sabem que todos esses gestos estão fundados num sentido imemorial, sagrado. Alguns desses movimentos, coreografias se você prestar atenção, ele é o movimento que o peixe faz na piracema, ele é o movimento que um bando de araras faz, organizando o voo, o movimento que o vento faz no espelho da água, girando e espalhando, ele é o movimento que o sol faz no céu, marcando sua jornada no firmamento é também caminho das estrelas, em cada uma das suas estações. Por isso que eu falei a você de um lugar que a nossa memória busca a fundação do mundo, informa nossa arte, a nossa arquitetura, a nosso conhecimento universal (KRENAK, 1996, p. 202).

As anciãs dizem que as jovens dançam diferente hoje, pois dançam com o corpo mais ereto e no passado se dançava com o corpo mais curvado para frente, como se estivessem fazendo uma reverência⁶⁷. No passado, as mulheres dançavam para dar boas-vindas aos guerreiros que chegavam da guerra ou da caçada, hoje, a dança é apresentada em datas festivas importantes para a comunidade, como já foi mencionado⁶⁸.

Percebemos que ensinar a dança faz parte do processo de resistência da memória⁶⁹, pois é por meio dela que podem lembrar o que tiveram que fazer e passar para estarem aqui hoje. E para se fazerem presentes, os Terena tiveram que se reelaborar, ressignificar, apropriar, incorporar, e compreender que a etnia em si é única, e que mesmo atravessados por relações outras, produzem características próprias do povo Terena (SEIZER DA SILVA, 2016).

Própria do povo Terena é a dança das mulheres, carregada de significados, além de ser uma saudação de boas-vindas aos guerreiros recém-chegados da guerra, o professor Seizer teorizou em uma de suas falas, que também poderia ser a esposa sensualizando para seus maridos, após um longo tempo separados. Mas além de todo esse significado da dança, dos grafismos e das cores, observamos a paciência das anciãs ao ensinar as mais jovens. Não importa se as crianças não saibam dançar, é importante participar, pois com o tempo elas irão desenvolver os passos naturalmente. Não tem certo ou errado, não há ninguém para corrigir ou exigir que seja certo como em nossa sociedade, na aldeia as coisas acontecem e as crianças aprendem no seu devido tempo sem correria. Há muita atenção e carinho com elas. “Todo ensinamento repassado pelos anciões[ãs] ficarão vivos em cada memória destes jovens onde por sua vez deverá também ser repassado para os[as] futuros[as] guerreiros[as] com intuito de torná-los[as] grandes líderes [...]” (ALVES, 2016, p. 25).

⁶⁷ Informações fornecidas à autora por Deonizia Delfino da Silva, em 2019.

⁶⁸ Informações fornecidas à autora por Deonizia Delfino da Silva e Albina Cândido, em 2019.

⁶⁹ Resistência da memória é uma expressão usada por Naine Terena de Jesus em sua dissertação de mestrado em 2007.

Observamos que o momento de apresentação é um momento de união para mostrar com orgulho a sua cultura.

A dança durou mais tempo que o ensaiado, ao todo foram quatro partes. A certa altura da apresentação, eu havia errado o passo, mas me senti totalmente amparada, pois o lema é: “estamos todas no mesmo barco, acertamos e continuamos”. Aprendi nessa hora, que as mulheres se unem, mesmo aquelas que por ventura tenham algum problema pessoal. Esta união, representada pelos círculos concêntricos na roupa e nos rostos, é uma das lições da dança das mulheres, visto que no passado quando seus esposos estavam caçando ou guerreando, as mulheres Terena só podiam contar umas com a outras e nessas horas as diferenças eram deixadas de lado para se apoiarem sem a presença masculina. Essa é uma das lindas lições da dança, o amparo, o companheirismo. Além das questões sociais, a dança nos proporcionou pensar e aprender mais sobre as questões ambientais e a utilização dos recursos.

Observamos que 80% dos materiais usados pelas mulheres na dança tem origem na natureza, como sementes, penas, fibras e tinta. Existe uma relação íntima com a natureza e um sentimento forte de conservação, ou seja, se preocupam com a utilização sustentável dos recursos naturais usados em sua cultura.

Um exemplo disso está na fala de Denise Augusto, moradora da aldeia Água Branca, aldeia vizinha da Lagoinha, ela nos contou que aprendeu o artesanato com seu pai e que também a ensinou o respeito pela mãe natureza. Sendo assim ela disse que sente a necessidade de pedir autorização para fazer coletas de sementes, de fibras ou de penas. Pede autorização para as árvores para coletar suas sementes, autorização das galinhas para pegar suas penas, para que continue conservando e para que haja proteção. Agradece o chão, as plantas e os animais, demonstrando para a mãe natureza que ela tem respeito por tudo que ela nos dá, e precisa desse recurso para a sobrevivência dela.

Pois tudo que é vivo, tudo que é natural tem uma mãe, as árvores são as mães das sementes, as galinhas são as donas das penas, assim tenho essa necessidade porque aprendi que precisamos ter esse respeito e autorização para utilização desses recursos (Entrevista realizada com artesã Denise Augusto em novembro de 2019).

Para Souza *et al.* (2015), “o saber ecológico e os costumes tradicionais indígenas de gestão dos recursos naturais apresentam soluções baseadas não somente em generalidades de experimentação e observação, mas enraizadas em sistemas locais de valores e significados”, e quando Denise fala em chão, árvores e animais, percebemos os valores e significados, ela sabe que há a relação entre os seres e o ambiente físico, interligados pela teia alimentar e ciclos

biogeoquímicos que reestabelece naturalmente a vida na Terra. Com a utilização dos recursos, o lucro que tira em suas peças é usado para seu sustento e de sua família e não para ser acumulado como prega o capitalismo.

Nesse contexto, a noção de sustentabilidade implica repensar o modo pelo qual a própria natureza é concebida e, conseqüentemente, os valores culturais que condicionam as relações de uma determinada sociedade para com a natureza (JACOBI, 2003).

Sabemos que:

[...] os povos indígenas têm mais do que ninguém consciência da sua dependência, física e principalmente cosmológica na sua relação com a natureza, da qual não buscam se afastar, como culturalmente vem fazendo a lógica da modernidade. Pelo contrário, se sentem e são parte integrante da mesma, e em função dessa forma de ser natureza, desenvolvem formas de uso racional da mesma (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 56).

A respeito do uso racional dos elementos fornecidos pela natureza, trazemos aqui os irmãos Ailton, Berenice e Airson que trabalham com artesanato. Embora Ailton e Airson tenham emprego, nas horas vagas fazem artesanato, Berenice só trabalha com isso. Eles fazem brincos, colares, tiaras, abanicos, cocares, arco e flecha, braceletes e tornozeleiras. Utilizam, sementes de várias espécies e fibras de buriti (*Mauritia flexuosa*), palmeira do cerrado de grande porte que possui folhas dispostas em leque. Sementes são coletadas, folhas de palmeiras são cortadas e madeira é retirada de maneira sustentável sem agredir a natureza.

Figura 40 - seu Leopoldo me ensinando fazer abanico



Fonte: Acervo da autora (2019).

As fibras do buriti são usadas para fazer cocar, brincos, colares, etc., devem ser retiradas pela manhã antes do sol raiar, ainda cobertas de sereno da noite. A umidade do sereno sobre a folha facilita a retirada da seda⁷⁰. Airson nos explicou que a seda deve ser tirada, das folhas mais novas da planta, e trançada para formar o fio e o fio utilizado na confecção das bijuterias. O clima influencia na confecção do fio de fibra, em dias secos a seda perde a umidade com muita rapidez devendo ser trançada rapidamente pela manhã antes do clima ficar muito quente e seco. Os dias chuvosos são melhores para trançar pois a umidade do ar está alta e a seda não desidrata rápido.

Quando perguntamos sobre as penas dos cocares e de outros adornos, explicaram que os cocares, tornozeleiras e braceletes são feitos apenas por encomenda, primeiro porque são caros e segundo porque dependendo da pena exigida sendo mais difícil ou mais fácil de se encontrar. Berenice nos informou que para fazer brincos, utilizam penas de galinha e as penas brancas podem ser pigmentadas em cores, de acordo com cada pedido. Se a encomenda de cocar for de pena verde há necessidade de tirá-las do papagaio, se for azul ou amarelo tem que ser da arara.

Berenice e Airson explicaram que são encomendas raras pois um cocar pequeno não custa menos que 150,00 reais e quanto maior e mais enfeitado, maior também será o preço, dessa forma, apenas os que possuem alto poder aquisitivo encomendam os cocares. Eles nos contaram que têm respeito pelos elementos da natureza, pois aprenderam com seu pai que também era artesão. Têm apreço em morar na aldeia e disseram ser um privilégio morar próximo da natureza. Além de terem essa consciência ambiental passada de pais para filhos, Airson é graduado em Turismo, tem conhecimento de gestão ambiental e assegura que o recurso é retirado de forma sustentável.

Os indígenas manejam os recursos naturais de forma sustentável sem causar alterações que possam ser consideradas negativas.

[...] manejam os recursos naturais de suas áreas ocupadas imemorialmente de maneira branda, aplicando estratégias de uso dos ambientes naturais de forma que não alteraram os princípios de funcionamento dos mesmos, da mesma forma que esses usos não colocaram em risco as condições de reprodução desses ambientes (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 55).

As espécies utilizadas como fornecedoras de recursos usados para fazer os adornos para as festas e rituais de comemoração das sociedades tradicionais não são vistas como mercadorias

⁷⁰ Chamam de seda a pele fina retirada da superfície da folha do buriti.

como na sociedade ocidental. Concordamos com Lima (2007, p. 42) quando afirma que “o uso social da natureza pelos [indígenas] indica conhecimentos que vêm garantindo a conservação dos ambientes através das gerações”, pois observamos que o modo de vida do indígena depende da biodiversidade e possuem um grande conhecimento desses recursos tanto como usar quanto conservar.

O conhecimento tradicional sobre as técnicas de extração de recursos para confecção de artesanato dos artesãos indígenas acima citados, são compatíveis com os princípios estabelecidos na Convenção sobre a Diversidade Biológica e são replicados nas escolas indígenas, servindo-nos de exemplos de valorização ambiental.

As práticas tradicionais pertencem a grupos diferenciados culturalmente, socialmente e economicamente que mantêm relações específicas com o território e o meio ambiente em que vivem mantendo sua sustentabilidade. Segundo o Decreto 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em seu artigo 3, Inciso I, são eles:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007, s.p.).

Comunidades tradicionais utilizam seu território e recursos naturais de maneira própria, um jeito de fazer e viver diferente da sociedade ocidental que produzem conhecimentos que são gerados e transmitidos pela tradição, dentre essas comunidades estão as indígenas.

Para [as] populações indígenas, as atividades produtivas são basicamente para subsistência. Assim, apresentam forte dependência em relação à natureza e aos recursos naturais renováveis, os quais são os mantenedores de seu modo particular de vida. Culturalmente, a natureza representa para os indígenas muito mais do que um meio de subsistência. Representa o suporte da vida social e está diretamente ligada aos sistemas de crenças e conhecimentos, além de uma relação histórica (SOUZA *et al.*, 2015, p. 88).

Cada povo ou comunidade tem sua forma particular de pensar e compreender a natureza e suas relações, pois isso depende de cada cultura. Para os indígenas, as relações entre os seres vivos mais os aspectos físicos do meio e os espíritos, compõem o mundo natural ou a natureza. “Ou seja, não se constitui uma relação de exploração do ser humano com o ambiente, como ocorre nos moldes capitalistas, mas, sim, de reciprocidade, uma relação de dualidade entre corpo e alma, corpo e espírito [...] uma relação social” (SOUZA *et al.*, 2015, p. 89). A lógica

de exploração do ambiente advém da sociedade moderna, diferentemente das comunidades tradicionais que têm a natureza como uma extensão do seu corpo e alma, e portanto, a relação de troca de subsistência e, portanto, de respeito para com a natureza.

Sobre essa exploração do meio ambiente pela sociedade capitalista Kopenawa e Albert (2015, p. 74) alertam que:

Foi [Omama] que nos deu a conhecer as bananas, a mandioca e todo o alimento de nossas roças, bem como todos os frutos das árvores da floresta. Por isso queremos proteger a terra em que vivemos. Omama a criou e deu a nós para que vivêssemos nela. Mas os brancos se empenham em devastá-la, e, se não a defendermos, morreremos com ela.

As comunidades tradicionais possuem o entendimento de que a vida depende da natureza e seus conhecimentos, segundo Lévi-Strauss (2012) são profundos e complexos dotados de grande potencialidade. Segundo Rodrigues e Santos (2014) a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (WIPO) em 1999 definiu conhecimentos tradicionais como conhecimentos antigos⁷¹, que ainda hoje são praticados e desenvolvidos como, por exemplo, o folclore, a medicina tradicional, técnicas de extração de recursos naturais, conhecimentos pertencentes a comunidades que os conservam passando oralmente de geração em geração.

Observamos que o modo de vida do indígena depende da biodiversidade e possuem grande conhecimento desses recursos tanto como usar quanto conservar. Segundo a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB) em seu artigo 8 (j) e 10 (c) temos:

j) Em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica, e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas,

c) Proteger e encorajar a utilização costumeira de recursos biológicos de acordo com práticas culturais tradicionais compatíveis com as exigências de conservação ou utilização sustentável (BRASIL, 1998b, s.p.).

Os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas são reconhecidos na CDB pelo uso sustentável da biodiversidade e por isso estimula a preservação desse conhecimento como também incentiva o uso habitual dos recursos biológicos compatíveis com a conservação e uso sustentável dos mesmos.

⁷¹ Antigo no sentido de existente há milhares de anos e não referente a velho ou ultrapassado.

Para Diegues (2000, p. 30) esse conhecimento é:

[...] o saber e o saber fazer, a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social. Nesse sentido, para estas últimas, não existe uma classificação dualista, uma linha divisória rígida entre o natural e o social mas sim um continuum entre ambos.

Embora as definições apresentadas se aproximem, a de Diegues é mais completa, pois relaciona o natural, o sobrenatural e o social, não como coisas separadas, mas como algo contínuo, ligado. O modo de ser, viver e fazer das populações indígenas apresentam grande conexão e dependência da natureza e seus recursos naturais.

Essa conexão e dependência da natureza e dos recursos aparece na fala de Gersem Luciano Baniwa quando explica o que os sábios indígenas dizem aos seus jovens a respeito dos deuses e espíritos dos mitos:

É muito comum os sábios indígenas, ao serem perguntados por jovens sobre os espíritos, os deuses e outros seres sobrenaturais que existiam segundo os mitos, responderem que foram destruídos juntos com a natureza. Em outras palavras, os deuses indígenas não existem sem a natureza real e concreta. Assim, os índios nunca buscam controlar e dominar a natureza, mas tão-somente compreendê-la, para que se sirvam dela com respeito para tirar o seu sustento e a cura para as doenças consideradas como o resultado da transgressão das leis da natureza e da vida. Para as comunidades indígenas, a natureza não é um recurso manipulável, mas um habitat, uma casa, um lugar em que se está e onde se vive. Para os índios, o território é um lugar sagrado, no sentido de que ele é o próprio gerador da vida (BANIWA, 2006, p. 103).

A relação do indígena com a natureza está associada ao modo de vida, a cultura e com as inter-relações existentes, não é uma relação de exploração, mas de reciprocidade de mutualidade entre corpo e alma, corpo e espírito, corpo e natureza (SOUZA *et al.*, 2015). Podemos dizer que os povos tradicionais da Amazônia são um exemplo desse tipo de relação, visto que

[...] são ocupantes dessas terras há milênios e são capazes de conviver harmoniosamente com a floresta e os demais recursos naturais, presentes no seu habitat. Assegurando essa afirmativa, Posey (1987) observa que os estudos etnográficos revelam que as sociedades relativamente autônomas, como as populações tradicionais mais isoladas da Amazônia, têm relações de profunda familiaridade com o meio ambiente, do qual dependem para suprir suas necessidades [...]. A forma econômica mais importante que representa capital, nessa comunidade, é o conhecimento indígena de como sobreviver no

ambiente inóspito das serras, que é passado verbalmente dos mais velhos para os mais novos (SOUZA *et al.*, 2015, p. 89).

Esses povos ou sociedades tradicionais são considerados culturalmente, socialmente e economicamente diferenciados. Eles mantêm relações com o meio ambiente respeitando o princípio de sustentabilidade assegurando as mesmas possibilidades para as gerações futuras (COORDENADORIA DE INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAIS [CIMOS]; MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS [MPMG], 2014). Seus saberes são coletivos e diversos cada sociedade tem o seu, mesmo aquelas que estão em contato mais próximo com a sociedade envolvente ainda guardam fortes vínculos com a natureza.

Krenak (2018, s.p.) enfatiza esse vínculo:

Cada igarapé tem um nome, e esse nome é invocação de outros seres, dos seus parentescos, das narrativas mais antigas que chegam em nossa memória. Isso que dá sentido para chamar a terra de mãe [...]. Por mais que eles tentem transformar em estoque fundiário, tirar o sentido de vida que a terra tem, essa gente que nasceu na terra, e tem a memória da terra não aceita isso. Esperneia, morre, continua reaparecendo em outros termos, mas continua lutando e berrando, dizendo que aquilo é a mãe terra. [...]

Krenak se considera um exilado de sua terra, o rio Doce. A colonização expulsou os indígenas daquele lugar, e ele explica que mesmo não podendo mais habitar seu local de origem, as narrativas mais antigas ainda o acompanham. Narrativas sobre a natureza e sobre a terra que sustenta os seres e por isso “mãe terra”.

Para entender essa compreensão essa ligação com a terra (lugar), Tristão (2004) aponta, é necessário compreender que cultura e meio ambiente não se encontram separados, a cultura é natureza assim como natureza é cultura. Os seres humanos se organizam em sociedade e mantêm relações com o meio em que vive assim cada grupo constrói sua ideia de natureza relacionando com sua cultura. A noção de natureza depende da cultura em que ela está inserida, como hábitos, costumes e valores próprios daquele lugar. O lugar “continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. Existe um sentimento de pertencimento que [é] mais importante do que queremos admitir [...]” (ESCOBAR, 2005, p. 63).

Escobar (2005) ainda alerta que nos últimos anos com a euforia da globalização, houve um enfraquecimento da ideia de lugar, impactando negativamente na compreensão da cultura, do conhecimento, da economia, da natureza e que talvez agora seja o momento de reverter, fortalecer a importância do lugar e da “criação do lugar, para a cultura, a natureza e a economia da perspectiva de lugar oferecida pelos próprios críticos” (ESCOBAR, 2005, p. 63).

Com o desenvolvimento na Modernidade, houve um rompimento, para as pessoas, do lugar. No entendimento de Krenak (2018, s.p.) “qualquer um no seu lugar de origem está totalmente encaixado, [...]. Mas quando ele é arrancado desse lugar e jogado num outro ponto qualquer, ele tem que se realocar. Esse desterrado agora vai ter que reinventar ele e seu mundo”. Mesmo em um lugar diferente de sua origem, a cultura, religião e crenças não mudam, o que ocorre é uma tradução ao novo ambiente.

Por esse motivo, “as teorias do pós-desenvolvimento e a ecologia são espaços de esperança para reintroduzir uma dimensão baseada no lugar, nas discussões sobre a globalização, talvez até para articular uma defesa do lugar” (ESCOBAR, 2005, p. 63). Portanto, o fortalecimento do lugar, a discussão sobre a cultura local contrária ao domínio de espaço, a modernidade e o capital, temas do discurso de globalização, podem visibilizar possibilidades de reconstruir espaços a partir de práticas fundamentadas no lugar (ESCOBAR, 2005).

A etnobotânica, a etnociência e a antropologia ecológica muito se desenvolveram baseadas nas pesquisas sobre o conhecimento local, do lugar, e os modelos culturais de natureza (ESCOBAR, 2005). Ainda segundo o autor:

[...] muitas comunidades rurais do Terceiro Mundo constroem a natureza de formas impressionantemente diferentes das formas modernas dominantes: eles designam, e, portanto, utilizam, os ambientes naturais de maneiras muito particulares. Estudos etnográficos dos cenários do Terceiro Mundo descobrem uma quantidade de práticas significativamente diferentes de pensar, relacionar-se, construir e experimentar o biológico e o natural. [...] num artigo clássico sobre o tema, Marilyn Strathern (1980: 174-175) afirma que não podemos interpretar os mapas nativos (não modernos) do social e do biológico nos termos de nossos conceitos da natureza, da cultura e da sociedade. Para começar, para muitos grupos indígenas e rurais, a cultura não fornece uma quantidade particular de objetos com os quais se possa manipular a natureza [...] a natureza não se manipula. A natureza e a cultura devem ser analisadas, portanto, não como entes dados e pré-sociais, e sim como construções culturais [...] (ESCOBAR, 2005, p. 65).

Nas comunidades tradicionais indígenas, “as plantas, os animais e outras entidades pertencem a uma comunidade socioeconômica, submetida às mesmas regras que os humanos” (ESCOBAR, 2005, p. 65). Aos seres vivos, não vivos e supranaturais não constituem domínios distintos ou separados, as relações sociais abrangem mais que aos seres humanos apenas. “Vivemos num mundo que não está separado de nós, e nosso conhecimento do mundo pode ser descrito como um processo de adestramento no contexto do envolver-se com o meio ambiente” (ESCOBAR, 2005, p. 66). Conforme os registros bibliográficos nos indicam, os indígenas sempre tiveram em sua gênese, essa relação de continuidade com o meio ambiente, eles se

sentiam parte do meio e não como algo separado ou superior, tal sentimento de pertencimento sempre esteve presente em sua cultura e seus rituais.

Essa forma de viver dos indígenas, fez com que Guimarães e Medeiros (2016) afirmassem que nesse momento de crise socioambiental em que vivemos, precisamos buscar novas formas de pensar e agir com o objetivo de transformar a nossa realidade, deixando:

[...] o círculo vicioso e inconsciente de agir (“no automático”), referenciado pelo paradigma disjuntivo da modernidade, nos abrindo para outras leituras de mundo que nos inspire na diversidade e vitalize a sermos e fazermos diferente [...] (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 53).

Compartilho com as ideias dos autores a respeito da importância do contato com outras epistemologias no sentido de aprender com a sociedade indígena a relação sustentável que estabeleceram com a natureza mediante sua cosmovisão e sua cultura. Tal pensamento vai ao encontro da visão socioambiental de Carvalho (2008, p. 37):

A visão socioambiental orienta-se por uma racionalidade complexa e interdisciplinar e pensa o meio ambiente não como sinônimo de natureza intocada, mas como um campo de interações entre a cultura, a sociedade e a base física e biológica dos processos vitais, no qual todos os termos dessa relação se modificam dinamicamente e mutuamente. Tal perspectiva considera o meio ambiente como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela.

Para a EA a reflexão e prática tem que estar orientada para o entendimento do sistema e funcionamento das organizações sociais buscando soluções políticas para a coletividade. A EA tem procurado trabalhar a educação numa visão socioambiental buscando ajudar as pessoas que sofrem injustiças sociais e ambientais. Os conteúdos de EA precisam ser trabalhados por meio de um diálogo reflexivo abordando assuntos ligados à democracia, justiça, equidade e cidadania como apontam as Diretrizes da Educação Ambiental.

Leff (2000, p. 24), propõe a “reflexão sobre a prática interdisciplinar fundada em um saber ambiental”. Guimarães e Medeiros (2016, p. 53) apontam para a “convivência pedagógica com outras referências epistemológicas, [para] nos fertilizar e semear outras formas de viver entre nós e com a natureza”.

José Marin (2009) entende que a educação como um território onde seja possível colocar em prática a interculturalidade a serviço do reconhecimento e valorização de outros sistemas culturais e Sato, Silva e Jaber (2018) lembram que educação não é realizada apenas nas escolas,

mas também fora dela, e ao associar a educação escolar com a educação popular oportuniza-se a construção de projetos cidadãos na promoção do diálogo intercultural nos segmentos sociais.

Essa educação que almejamos, seja ela ocorrendo no ambiente escolar ou em ambientes informais, vai culminar na Educação Ambiental que tem como princípios estabelecidos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global durante a ECO 92. Os Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, mais especificamente o 9º e o 11º que trata da recuperação, reconhecimento, respeito e utilização da história indígena e outras culturas na promoção da diversidade cultural linguística e ecológica, mudando o enfoque etnocêntrico. Enfatiza também que a EA valoriza as diferentes epistemologias produzidas socialmente e tal conhecimento não pode ser patenteado e monopolizado. Partindo desses princípios a maioria dos autores aqui presentes, apontam para o caminho do diálogo intercultural na promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.

Esse “processo de aproximação e convivência com culturas indígenas, [construindo uma] postura possibilista, a superação da postura determinista da modernidade cientificista ocidental, que propala o discurso arrogante de quem detém a verdade” (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 54). Essa compreensão do funcionamento da Natureza e do meio em que vivem é uma grande contribuição dos Terena e dos indígenas em geral, para a humanidade. É preciso repensar, e mudar as ações, já que o desejo da maioria é permanecer vivo pelo tempo que der e puder aqui na Terra.

5.3 A educação escolar indígena como referência para a EA

Segundo o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, até 1988 a legislação foi marcada por um viés integracionista. A nova Constituição passou a garantir aos indígenas o direito à cidadania plena e ao reconhecimento de sua identidade diferenciada, sendo obrigação do Estado proteger suas manifestações culturais. Também foi assegurado aos indígenas uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996).

Em concordância com a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/06), garante aos indígenas uma Educação Escolar que respeite as especificidades das culturas e o seu modo próprio de aprender, admitindo a colaboração dos sistemas de ensino estaduais e municipais (BRASIL, 1996).

Para os povos indígenas a escola foi um instrumento de opressão durante cinco séculos e ficou registrado na memória oral e nos mitos de muitos povos (BESSA FREIRE, 2004). Mas essa situação começou a mudar a partir da organização de grupos da sociedade civil que trabalhavam com as sociedades indígenas na busca de alternativas e formas menos violentas de relacionamento entre as duas sociedades, a indígena e não indígena (BRASIL, 1999b). A escola para indígenas passou a ter um novo sentido, pois a partir desse momento buscava-se uma escola sem negar a identidade e as especificidades culturais.

Como constatado e dito, os indígenas possuem uma forte ligação com a escola, todos os eventos e reuniões ocorrem na escola. Embora recebam a pressão da Secretaria de Educação para se fazer cumprir o currículo ocidental, a decisão final é da comunidade. Eles se reúnem internamente e discutem se aquilo é interessante para seus alunos e comunidade. Caso avaliem que não, o ensino assim como os métodos e os conteúdos são traduzidos à sua realidade. Como o papel aceita tudo, os documentos que precisam ser preenchidos para comprovar que seguem o currículo determinado pelos órgãos responsáveis pela educação, estão sempre certos e de acordo com o que lhes exigem. Não entrarei em detalhes, deixando a cargo dos leitores a interpretação do que disse.

[...] transgredir, ressignificar, hibridizar práticas, instituições e formas de saber/poder, pois a escola ocidental, autoritária, assimilacionista, homogeneizante, foi ou está sendo transformada num espaço/tempo significativo para a afirmação das etnias indígenas (BACKES, 2018, p. 15).

Essa transgressão e hibridização dos conteúdos na verdade é respaldada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) em seu artigo 79:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, s.p.).

O que na verdade existe é um currículo diferenciado que dialoga com os saberes não indígenas. E ainda arriscamos dizer que se trata de um diálogo complexo, visto que os saberes indígenas não são fragmentados e são recheados de conhecimentos de diversas áreas formando um saber único e conciso. [...] “é possível dizer que eles transformam o encontro com conhecimentos diferentes em uma possibilidade de fortalecer a sua própria cultura e identidade” (BACKES, 2018, p. 52). Ao invés de homogeneas, como objetivava o currículo monocultural moderno, o currículo indígena se torna híbrido, no sentido de mistos e diaspóricos culturalmente, possuindo uma “pluralidade de conhecimentos heterogêneos em interações sustentáveis e dinâmicas [...] sem comprometer sua autonomia” (SANTOS, 2007, p. 85).

Como estabelecido em Leis, a função da escola indígena é promover o ensino intercultural e bilíngue priorizando a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. A EA visa o diálogo entre as gerações e culturas com o objetivo de alcançar uma sociedade justa em nível global, dessa forma, os pressupostos da EA e da escola indígena se completam em relação à valorização da cultura e diálogo entre as gerações.

A EA é a tentativa de conciliar esses saberes, provocando a dinâmica pedagógica de aliar conhecimentos locais e universais, de valorizar o saber regional sem se despedir dos valores das ciências. Porém esse espaço híbrido nem sempre é compreendido. Entretanto, somente o risco dessa aventura intelectual possibilitará à EA uma construção diferenciada na ruptura da rigidez hierárquica imposta pelas ciências tradicionais (OLIVEIRA JÚNIOR; SATO, 2006, p. 135).

Guimarães e Medeiros (2016) acreditam que a coexistência pedagógica com outras referências tem potencialidade para encontrar outras formas de convívio entre seres humanos e entre seres humanos e natureza.

O exercício destas relações pode-se fazer no processo de aproximação e convivência com culturas indígenas, desconstruindo a visão hegemônica que coloca a sociedade moderna como mais e as indígenas como “primitivas”, inferiores. Assim como a construção da postura possibilista, em superação da postura determinista da modernidade cientificista ocidental, que propaga o discurso arrogante de quem detém a verdade (GUIMARÃES; MEDEIROS, 2016, p. 54).

Sobre essa aproximação, articulação de práticas pedagógicas outras mencionada pelos autores, Hall (2003) acredita que é possível a coexistência sem a unidade de cada uma.

É importante ainda que uma articulação entre práticas distintas não significa que estas se tornam idênticas ou que uma se dissolve na outra. Cada qual retém

suas determinações distintas, bem como suas condições de existência. Contudo, uma vez feita a articulação, as duas práticas podem funcionar em conjunto, não como uma “identidade imediata” (na linguagem utilizada por Marx na ‘Introdução de 1857’), mas como “distinções dentro de uma unidade” (HALL, 2003, p. 196).

Porto-Gonçalves entende que trazendo os deferentes lugares configurados nesse mundo, abre espaço para a decolonização do saber que colabora para que diferentes epistemologias dialoguem e se hibridizem gerando “pensamentos que aprenderam a viver entre lógicas distintas”, a conviver no meio de códigos diferentes, produzindo interculturalidades (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 4).

Ao considerarmos que a escola foi criada para os indígenas como uma ferramenta de dominação, percebemos que eles à estão utilizando como uma ferramenta disseminadora de valorização da cultura, visto que os professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando o conhecimento e produzindo interculturalidades como fazem as escolas indígenas Municipal e Estadual da aldeia Lagoinha.

No passado o médico-feiticeiro era guardião dos mitos, histórias e outros saberes (ALTENFELDER SILVA, 1949), mas a partir do momento que a educação escolar foi implantada nas aldeias, essa função passou a ser da escola, com foco no conhecimento ocidental.

Descobrimos nas entrevistas que atualmente os guardiões das histórias, mitos, e saberes tradicionais, são os anciões das aldeias. Além dos conhecimentos científicos da cultura ocidental ensinados nas aulas, os professores estão chamando os anciões para contar histórias, mitos e saberes tradicionais Terena para as crianças, com objetivo de não apenas valorizar sua cultura, mas também valorizar os anciões como os detentores desses conhecimentos na atualidade.

Minha avó gostava de contar muito lenda essas coisas, mas só que eu não guardei eu era muito pequena, mas lembro que ela contava várias lendas, várias histórias assim. Hoje são os avós que contam as histórias. (Entrevista realizada com a diretora da escola municipal, Cristiane Marques em janeiro de 2019).

Délio: não, porque todos os dias meu avô, pai da minha mãe, e minha avó Margarida Moreira, que é considerada fundador dessa aldeia aqui. Era precioso essa hora, era a hora de tomar mate de manhã cedo, todos os netos tinha que ir lá pra assistir a roda de conversa, pra passar as boas maneiras pra gente e ouvir histórias, ai depois eu ainda vivi esse tipo de coisa com meu avô (Entrevista realizada com professor Délio Delfino, em fevereiro de 2019).

Segundo a coordenação da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili, geralmente os anciões fazem esse trabalho em conjunto com a escola e na semana de comemoração ao dia do índio é intensificado. Os conteúdos ocidentais não são dados, priorizando a cultura e significados que envolve o assunto como: tinta, grafismo, música, danças, histórias, ervas medicinais, comida tradicional, artesanato, brincos, colares, cocar, etc.

Segundo a coordenadora Sônia Regina Soares Marques Delfino, a contação de histórias Terena nos anos iniciais e finais é uma prática comum dos professores, visto que 99% dos professores são indígenas, apenas a professora de inglês não é indígena.

No ano de 2019, um projeto anual, foi desenvolvido com os estudantes dos anos iniciais, onde tiveram a oportunidade de aprender com a dona Odete (72 anos) o manuseio do tear na fabricação de mantas, com a dona Nilza 68 anos, professora aposentada, aprenderam as brincadeiras antigas. Com os professores pedagogos Délio Delfino e Matilde Miguel (faixa de 60 anos), o professor de Educação Física Luiz Fernando Delfino (47 anos), o professor de História Fernando Moreira (40 anos), ouviram semanalmente histórias Terena e sobre o passado. As crianças dos anos iniciais ouvem as histórias e depois desenham, recontam e fazem redações sobre o assunto contado, as crianças dos anos finais fazem redações sobre as histórias.

Não é contada a história do Brasil dos livros didáticos, e sim a versão indígena, sendo uma prioridade no ensino de história. Todos os professores falam Terena e são incentivados pela direção e coordenação para falar frequentemente a língua materna em sala de aula para que os alunos acostumem.

Duas brincadeiras Terena que as crianças aprenderam na escola foram a liki-likí (onomatopeia, som de fazer cócegas) e marékoti xúpu (arrancando mandioca), contou a coordenadora Sônia.

Na brincadeira Liki-likí, as crianças fazem fila. Ficam lá na ponta, aí começa do último tem que passar por baixo das pernas das crianças que estão na frente delas, vai passando, quando sair lá na ponta, por exemplo, eu ficava lá na ponta, aí eu tinha que dar cosquinha (liki-likí) no pescoço delas. Quem ri fica em um lado e quem não ria fica do outro lado, aí depois a gente contabiliza quem que é o time que ganhou, os que riram ou os que não. As crianças se divertem muito.

Na brincadeira marékoti xúpu, as crianças ficam sentadas encaixadas umas nas outras enfileiradas. A primeira criança fica agarrada numa árvore e as outras as atrás dela, uma agarrada na cintura da outra. Uma criança será o arrancador de mandioca, que vai tentar arrancar a última criança da fila. Se conseguir, continua arrancando todas as mandiocas. A brincadeira gera muita rizada e diversão.

No mundo existem diversas formas de conhecimentos, conceitos e critérios sobre vida, espírito e sociedade. A valorização da existência de conhecimentos populares, da pluralidade de conhecimentos é uma forma de superar o pensamento moderno. Para Santos (2007), as sociedades indígenas possuem a sua própria ciência, a sua própria sistematização.

As práticas e políticas da EA têm a necessidade de serem ressignificadas. É necessário viabilizar formas de enfrentamento e lutas de grupos vulneráveis e promover o diálogo equitativo de epistemologias e políticas (KASSIADOU *et al.*, 2018).

[...] a EA crítica dialoga substancialmente com as premissas que envolvem o campo da decolonialidade, pois possibilita revelar as condições de expropriação dos recursos ambientais e de grupos mais vulnerabilizados, ressaltando os determinantes sociais que influenciam as condições reais e objetivas de vida (KASSIADOU *et al.*, 2018, p. 47).

Dessa forma, se a EA crítica dialoga com a decolonialidade, é preciso buscar formas de visibilizar grupos e povos historicamente subalternizados, injustiçados e discriminados pelo colonialismo. A EA precisa buscar nesses grupos os saberes que possam auxiliar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária com relação a exploração da natureza (KASSIADOU *et al.*, 2018). Como já discutimos, são os interesses do capitalismo que determinam a relação com a natureza.

Dessa forma, a Educação Ambiental que buscamos nesta tese é decolonial, que valoriza outras epistemologias, outras formas de conhecer e entender o mundo. Entendemos que o educador ambiental nessa perspectiva decolonial, tem como obrigação e desafio, conhecer a cultura dos povos indígenas, suas cosmovisões e a sua relação com a natureza tanto na dimensão física quanto espiritual, e incorporar esses conhecimentos no ensino da EA como propõe os princípios 9 e 11 do Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A educação escolar indígena que retratamos aqui é um exemplo a ser seguido pela Educação Ambiental, pois é resistente e subversiva, indo contra a corrente do sistema hegemônico ocidental, por meios de atos de rebeldia e enfrentamento, o que caracteriza o conceito de decolonialidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a Educação Ambiental nasce de uma crise originada pela compreensão moderna e racional sobre a natureza, onde o ser humano autônomo e racional passa a compreender a natureza livre de dogmas religiosos culminando na ciência ocidental, na fragmentação do conhecimento e no capitalismo que resulta uma sociedade altamente consumista gerando muitas degradações ambientais. A história tem nos mostrado que nosso modelo de sociedade tem sido destrutivo à nossa própria espécie fazendo-nos repensar nosso estilo de vida e buscar soluções em outras formas de viver. As atenções têm sido voltadas para a forma sustentável de viver das comunidades consideradas tradicionais, pois possuem outros valores.

Buscamos compreender o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, durante a ECO 92, como um chamado para que as pessoas, de forma individual ou coletiva, cuidassem do meio ambiente. Fundamentada nessas compreensões a Educação Ambiental (EA) tem produzido narrativas de valorização dos saberes das comunidades tradicionais, com esse intuito de conhecer, respeitar e refletir a história indígena e culturas locais e isso nos levou a aprender, apreender mais da cultura Terena e verificar a relação dos saberes tradicionais com o meio ambiente em que vivem.

Consideramos que a teoria pós-colonial nos foi relevante na reflexão sobre passado, as relações de poder do império sobre a colônia, e em nosso caso, os aspectos ambientais, já que éramos uma colônia de exploração de recursos naturais e minerais. Compreendemos as relações culturais/ambientais e as relações de poder criadas nessa relação de exploração e como a EA pode aprender com culturas outras para disseminar na cultura ocidental outras formas de viver sustentavelmente. A teoria pós-colonial também nos ajudou na compreensão da colonialidade imposta sobre as comunidades indígenas, subalternizando-os em relação à sua cultura em todos os aspectos, mas prejudicando-os principalmente na questão territorial e religiosa.

Observamos que as comunidades indígenas Terena, apesar de terem sofrido com o processo de assimilação, aparente diluição cultural devida a imposição de novos hábitos e terem tido uma grande perda de território com as ondas humanas de colonização do estado de Mato Grosso do Sul, se traduziram, se hibridizaram, se apropriaram de novos conhecimentos e os ressignificaram usando-os como mecanismos de diálogo, negociação e alianças políticas, características que são entendidas como táticas de resistência e sobrevivência. Caso não

negociassem⁷² algumas imposições, hoje não estariam aqui para nos brindar com seus conhecimentos.

Observamos uma diversidade de conhecimentos, saberes, de epistemologias nas relações entre os indígenas e natureza. Eles percebem os lugares como ambientes produtores de ensinamentos de pensar e estar no mundo. As comunidades tradicionais observaram e compreenderam a biodiversidade com a qual conviviam, e por meio dessa compreensão desenvolveram práticas e técnicas sobre os recursos. Esses saberes são o resultado de traduções para sobrevivência que influenciaram sua cultura e seu ambiente.

Consideramos, à luz do Grupo Modernidade/Colonialidade, que as narrativas contadas pelas comunidades tradicionais a partir das histórias e mitos, enfim sua cosmologia, são valiosas, no sentido de compreender o respeito pelas relações e inter-relações de interdependência com os outros seres vivos e não vivos (físicos e espirituais). É uma lógica diferente a sua visão de mundo e de vida, que promove a sustentabilidade em seus espaços de vivência e convivência, seus lugares de cultura. Verificamos em seus rituais, histórias e mitos, um forte vínculo com a natureza, o lugar, a origem e tradições. Os mitos falam da importância do solo, do fogo, da água, das plantas, dos animais e da religião na vida do Terena. A proximidade, a ligação do indígena com a Natureza é fundamentada também em sua religião original, onde seu xamã tem acesso ao natural e sobrenatural para resolução dos problemas sociais, espirituais e físicos, como doenças.

Embora a presença de outras religiões (ocidentais) tenha colocado a religião ancestral de lado, esta não foi esquecida e muito menos deixou de ser praticada. A religião ancestral por ser mal vista por essas outras religiões, é praticada de forma velada, silenciosa, invisível aos olhos forasteiros, uma forma de resistência. Já as religiões ocidentais passaram a serem lideradas por indígenas que flexibilizaram suas regras e criaram uma religião hibridizada, na forma Terena de ser, valorizando e levando sua cultura para dentro dos cultos, embora ainda haja opiniões polarizadas sobre isso ser bom ou ruim.

Outra instituição ocidental, a qual os Terena dominam, são as escolas, vistas no passado como um instrumento de opressão, foi modificada passando a ter um novo sentido, o de valorizar a identidade e as especificidades culturais, visto que os professores têm incluído o ensino da cultura no currículo hibridizando o conhecimento, produzindo interculturalidades e construindo um currículo diferenciado que dialoga com os saberes não indígenas.

⁷² A história Terena nos mostra que toda aceitação foi hibridizada, ressignificada e negociada, sendo realizada do jeito Terena e não do jeito do colonizador.

Suas práticas culturais e pedagógicas estão cheias de conceitos biológicos e ecológicos que podemos empregar na discussão de uma Educação Ambiental decolonial. Decolonial no sentido de entender que a nossa cultura e nossa forma de entender o mundo (ocidental, hegemônico) não é única e nem a melhor. As práticas culturais são uma forma de resistência e fortalecimento de suas identidades. Compreender tais relações parece ser um caminho a ser trilhado no sentido de refletir e debater soluções para a crise ambiental herdada da Ciência Moderna.

Ponderamos que as comunidades Terena se relacionam com o meio ambiente de forma sustentável, pois em seu modo de vida ainda praticam técnicas sustentáveis aprendidas no decorrer das gerações como a coivara, fazem a rotação de cultura, e se orientam nas fazes da lua. Todo recurso natural utilizado no artesanato ou em construção como a madeira tem a hora e o dia certo de retirada, numa fase lunar específica, a qual acreditam que a mesma durará mais às intempéries climáticas e ações de cupins e brocas de madeira. Fazem uso comum da terra e dos recursos naturais que lhes restou em seu território. Se orientam pelo comportamento dos animais para dizer se o ano será chuvoso ou não. Baseado nas chuvas e nas floradas, sabem se terão uma boa colheita ou não. Suas histórias e mito estão todos relacionados a elementos da natureza, água, fogo, terra, ar, animais e plantas, assim como possuem seus guardiões para proteger na natureza. Se referem à natureza como mãe provedora da vida, reconhecem que a vida está associada à mata estar em pé, e percebem e explicam a conexão existente entre solo, vegetais animais, insetos e seres humanos.

Baseada nessa percepção, nossa pesquisa produziu uma compreensão da relação de conexão e respeito dos indígenas Terena da aldeia Lagoinha, com a natureza, implícitas no seu estilo de vida e em seus mitos nos levando defender nossa tese inicial de que os saberes tradicionais da etnia Terena podem e devem ser utilizados no desenvolvimento de uma Educação Ambiental decolonial.

A Educação Ambiental é entendida como um processo onde os indivíduos constroem valores sociais, habilidades e conhecimentos para pensar a conservação ambiental para uso comum e sustentável pela população, e essas características observamos no estilo de vida dos Terena, dessa forma, afirmamos que nós educadores ambientais precisamos considerar que os saberes tradicionais podem contribuir nas reflexões sobre como entendemos e enxergamos a natureza e o quanto nossas ações culturais estão interferindo negativamente no ambiente.

Dessa forma, como educadores ambientais, devemos olhar para a cultura indígena como fonte de aprendizagem, na construção de uma EA decolonial, um espaço dialógico e de inclusão

que não tem objetivo de julgar, mas sim compreender a pluralidade de pensamentos outros, de culturas outras, em colaboração com a manutenção e sustentabilidade planetária.

A experiência de estar e aprender com os Terena da Aldeia Lagoinha foi ímpar para meu crescimento enquanto profissional, enquanto pessoa, enquanto mãe, enquanto família. Compreendi o que é viver em comunidade, no sentido real da palavra. Na aldeia não há nada particular, tudo comunitário, os bens materiais são compartilhados sempre que há necessidade. Reuniões são realizadas, para que as decisões sejam tomadas em prol de todos. Os produtos da roça são disponibilizados para toda a família, independente de quem plantou. Tudo ocorre pelo bem comum de todos na aldeia. Se isso não é Educação Ambiental, nós ocidentais ainda sofreremos muito com as consequências ruins de nossa cultura egoísta e gananciosa.

Não desejamos finalizar, apenas colocar uma vírgula na história ambiental dos Terena, pois ainda há muito a ser escrito, ou por mim ou por outros pesquisadores que se engajarem nessa linha de pesquisa. Aproveito as palavras finais dessa etapa para agradecer a todos que participaram da pesquisa, à comunidade da aldeia Lagoinha, por me acolherem com carinho me proporcionando uma grande experiência de aprendizagem.

DESPEDIDA

A humanidade necessita entender,
que destruindo a Natureza,
Gaia perde a beleza,
e pode com todos zangar.
Sacudirá suas pulgas,
como um cachorro de rua,
quando precisar coçar.

Ela prossegue girando,
parecendo acelerada,
aos poucos esquentando,
está se sentindo alterada..

E nós de forma passiva,
não percebemos ainda,
tão rápido isso acontece.
Recursos jogamos fora,
junto a fauna e a flora,
só o lixo permanece.

Passamos ano após ano,
trabalhando ao progresso,
tudo é mal distribuído,
há desperdício no excesso.

Alteramos a superfície,
exploramos tão profundo,
violamos, exaurindo,
toda riqueza do mundo.

Seguimos por um caminho,
não sabendo bem, pra onde?
tratamos este planeta,
como se houvesse outro bonde

Mais cinquenta ou cem anos,
quanto tempo ainda nos resta?
Gaia ficará nervosa,
terminará essa festa.

Viajando livre no Universo,
o rastro de gente na Terra,
tempo vai apagar.
Não haverá mais humanos,
esses, cometeram enganos,
não souberam preservar.

(Autor desconhecido)

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Bruno Pinto de. **As relações entre o homem e a natureza e a crise sócio-ambiental**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), 2007.
- ALMEIDA, Aires. Filosofia e ciências da natureza: alguns elementos históricos. **Crítica**. 2004. Disponível em: https://criticanarede.com/filos_fileciencia.html. Acesso em: 19 fev. 2018.
- ALTENFELDER SILVA, Fernando. Mudança cultural dos Terenas. **Revista do Museu Paulista, Nova Série**, São Paulo, v. III, separata, p. 271-379, 1949.
- ALVES, Gerson Pinto. **O protagonismo da Escola Polo Indígena Terena Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, em Mato Grosso do Sul, no processo de retomada do território da terra Indígena Buriti**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.
- AZANHA, Gilberto. **Relatórios de Trabalho. CTI - Centro de Trabalho Indigenista**. 1986/1998. São Paulo, 1998.
- AZARA, de Felix. **Descripción general del Paraguay**. [S.l.]: Biblioteca Virtual Universal, 2003. Disponível em: <https://biblioteca.org.ar/libros/656338.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2019.
- BACKES, José Licínio. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 15, n. 1, p. 13-9, jan./jun. 2014.
- BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.
- BALDUS, Herbert. Lenda dos índios tereno. **Revista do Museu Paulista**, São Paulo, nova série, n. IV, p. 217-32, 1950.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.
- BATISTA, Kátia Mara. **Saberes tradicionais do povo Guarani Mbya como cultura de referência: contribuição teórica à sociobiodiversidade e à sustentabilidade ambiental**. 2017.

Tese (Doutorado em Ciências Ambientais) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2017.

BBC NEWS. **O que é sindemia e por que cientistas estão propondo chamar a crise do coronavírus assim?** 21/10/2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54629877>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BELLÉ, Anelise Stein. **Extração de genipina a partir do Jenipapo (*Genipa americana* Linnaeus) para imobilização de enzimas.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia de Alimentos) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172109/001056635.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 maio 2020.

BENITES, Eliel. **Oguata pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena te'ýikue.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BESPALEZ, Eduardo. Levantamento arqueológico e história indígena na aldeia Lalima, Miranda/MS. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.). **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais.** Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. p. 73-91.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos. In: BESSA FREIRE, José Ribamar. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena.** Brasília: MEC, 2000. 156p.

BOULOS, Marcos, 2020. 1 vídeo (5m57s). Publicado pelo canal **Repórter Eco.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ytj5mvpK0w>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRAND, Antônio. História oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 2, p. 195-227, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Boletim Epidemiológico** 196. 23/11/2020. Disponível em: <https://saudeindigena1.websiteseguro.com/coronavirus/pdf/23-11-2020%20Boletim%20epidemiologico%20SESAI%20sobre%20COVID%202019.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. CNE/CEB. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**,

Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 1-13. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/86/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)**. 3. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. **Decreto Federal nº 4.281**, de 25 de junho 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer nº 14**, 14 de setembro de 1999b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Decreto nº 2.519**, de 16 de março de 1998. Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada no Rio de Janeiro. Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL, **Lei nº 6.938**, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1981. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6938.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Currículos da formação docente e práticas de subjetivação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, n. 33, p. 185-99, 2012.

CABEZA DE VACA, Alvar Núñez. **Naufragios y comentarios**. Madrid: Calpe, 1922. Disponível em: <https://archive.org/details/naufragioscomen00nbudrich/page/n13>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CAMARGO, Aspásia. O método qualitativo: usos e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGIA, 2. **Anais [...]**. Brasília: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1987.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Movimento sociais processos de inclusão e educação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-84, jan./abr. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. O/a educador/a como agente cultural. *In*: LOPES, Alice R. C.; MACEDO, Elizabeth F. de; ALVES, Maria P. Carlos (org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 35-52.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CASTELNAU, Francis de. **Expedição às regiões centrais da América do Sul**. Tradução Olivério M. de Oliveira Pinto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949. Tomo II.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 80-7.

CAVALCANTE, Gustava Bezerril. **A natureza encantada que encanta**: histórias de seres dos mangues, rios e lagoas narradas por índios Tapeba. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. **Organizações denunciam deputado e membros do governo do MS por criar condições de contaminação por covid-19 entre povo Terena**. 24/07/2020. Disponível em: <https://cimi.org.br/2020/07/organizacoes-denunciam-governo-do-mato-grosso-do-sul-por-criar-condicoes-de-contaminacao-por-covid-19-entre-povo-terena/#>. Acesso em: 24 nov. 2020.

COORDENADORIA DE INCLUSÃO E MOBILIZAÇÃO SOCIAIS – CIMOS; MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS - MPMG. **Direitos dos povos e comunidades tradicionais**. Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2014/04/Cartilha-Povos-tradicionais.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 50-62.

CUNHA, Manoela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, set./nov. 2007.

DALPIAZ, Altemir Luiz. “**Eu estava no biotipo revistável**”: a construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período de redemocratização do Brasil. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral** – memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

DIEGUES, Antônio Carlos S. Etnoconservação da natureza: enfoques alternativos. *In*: DIEGUES, Antônio Carlos S. **Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: USP, 2000. p. 1-46.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 24-32.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro: origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ECOHEALTH ALLIANCE **Vírus Nipah**. 2020. Disponível em: <https://www.ecohealthalliance.org/2018/05/nipah-virus>. Acesso em: 4 nov. 2020.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ELISABETSKY, Elaine. Etnofarmacologia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 55, n. 3, p. 35-6, jul./set. 2003.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 63-79.

FALKEMBACH, Elza M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, RS, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FARIAS, Edineide Bernardo; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. O povo Terena e a Educação Escolar Indígena diferenciada e bilíngue em Mato Grosso do Sul. **Notandum**, Porto, Portugal, n. 43, p. 55-73, jan./abr. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.43.4>.

FERRARI, Mariana. **O que é necropolítica**. E como se aplica à segurança pública no Brasil. 2019. Disponível em: <https://ponte.org/o-que-e-necropolitica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/> Acesso em: 3 fev. 2021.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: Revista Sociopoética e Abordagens Afins**, Fortaleza, v. 2, p. 5-20, mar./ago. 2010.

FIGUEIRÓ, Adriano Severo. A educação ambiental em tempos de globalização da natureza. **Revbea**, Rio Grande, RS, n. 6, p. 41-7, 2011. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/4157>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FIOCRUZ. **Covid-19 não é pandemia, mas sindemia**: o que essa perspectiva científica muda no tratamento. 14/10/2020. Disponível em: <https://www.cee.fiocruz.br/?q=node/1264>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FREITAS, Eliane Gonçalves de; NISHIDA, Silvia Mitiko. Métodos de estudo do comportamento animal. *In*: YAMAMOTO, Maria Emília; VOLPATO, Gilson Luiz (org.). **Comportamento animal**. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

G1. Jornal Nacional. **Situação é crítica em aldeias de Aquidauana (MS)**: quase mil indígenas já tiveram Covid. Mato Grosso do Sul. 20/08/2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/08/20/situacao-e-critica-em-aldeias-de-aquidauana-ms-quase-mil-indigenas-ja-tiveram-covid.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2020.

GENELHÚ, Dândara. Advogado de Aquidauana é o 1º indígena a vencer ação no STF. **Mídiamax**, Campo Grande, MS, 08/08/2020. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/cotidiano/2020/advogado-de-aquidauana-e-o-1o-indigena-a-vencer-acao-no-stf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GLEISER, Marcelo; KRENAK, Ailton. 1 vídeo (1h 9min). Conversa selvagem. Publicado pelo canal **SELVAGEM ciclo de estudos sobre a vida**, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xelai7GDOefg>. Acesso em: 17 abr. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro, FRANCO, Maria Amélia S. (org.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba v. 17, n. 55, p. 1574-97, out./dez. 2017.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, edição especial, p. 50-67, jul. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Originalmente publicado *in*: THOMPSON, Kenneth (org.). *Media and cultural regulation*. Inglaterra. 1997. Tradução Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Vorraber Costa. Cap. 5.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Indígenas. Estudo especiais. O Brasil Indígena**. 2020. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena.html>. Acesso em: 5 mar. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Ciclos anuais dos povos indígenas no Rio Tiquié**. [s.d.]. Disponível em: <https://ciclostiquie.socioambiental.org/pt/index.html#cycles>. Acesso em: 25 out. 2020.

IPBES. **The IPBES regional assessment report on biodiversity and ecosystem services for the Americas**. RICE, J.; SEIXAS, C. S.; ZACCAGNINI, M. E.; BEDOYA-GAITÁN, M.; VALDERRAMA, N. (ed.). Bonn, Germany: Secretariat of the Intergovernmental Science-Policy Platform on Biodiversity and Ecosystem Services, 2018. 656 pages.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, mar. 2003.

JESUS, Naine Terena. **Kohixití-kipaé, a dança da ema** – memória, resistência e cotidiano Terena. 2007. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KASSIADOU, Anne; SÁNCHEZ, Celso; CAMARGO, Daniel R.; STORTTI, Marcelo A.; COSTA, Rafael N. (org.). **Educação Ambiental desde El Sur**. 1. ed. atual. Macaé, RJ: Editora NUPEM, 2018.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo – Parte I. **Periferias**, [S.l.], n. 1, 2018. Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silva. Disponível em: [Ailton Krenak – A Potência do Sujeito Coletivo - Revista Periferias](#). Acesso em: 30 mar. 2021.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. *In*: NOVAES, Adauto. **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 8-23.

LEFF, Enrique. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LEFF, Enrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. *In*: PHILIPPI JR., Arlindo; TUCCI, Carlos E. Morelli; HOGAN, Daniel Joseph; NAVEGANTES, Raul (ed.). **Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 19-51.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papyrus, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Tradução Antônio Marques Bessa. [S. l.]: Virtual Books, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/167562/mod_resource/content/1/Claude%20L%C3%A9vi-Strauss%20-%20Mito%20e%20Significado.pdf. Acesso em: 10 maio 2020.

LIMA, Artema Santana Almeida. **Cosmologia educativa**: a educação ambiental na vida do Kaiabi do Xingu. Cuiabá, MT: UFMT/Instituto de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

LIMA, Deyseane Maria Araújo. **Educação ambiental dialógica e descolonialidade com crianças indígenas Tremembé**: vinculação afetiva pessoa-ambiente na Escola Maria Venância. 2014. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.

LOIOLA, Sérgio Almeida; OLIVEIRA, Sandra de Fátima; RATTI, Alessandro J. P. Objetos, ações e processos naturais: de marcadores espaço-temporais a memórias socioambientais. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 21, p. 66-90, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIN, José. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. **Visão Global**, Joaçaba, v. 12, n. 2, p. 127-54, jul./dez. 2009.

MARTINS, Andréia. Caça esportiva - Qual o limite entre a conservação natural e a barbárie? **UOL**, Atualidades, [2015?]. Disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/resumo-das-disciplinas/atualidades/caca-esportiva-qual-o-limite-entre-a-conservacao-natural-e-a-barbarie.htm?next=0004H750U12N>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MEDEIROS, Heitor Queiroz; SATO, Michèle Tomoko. Educação ambiental intercultural no Estado do Acre, Amazônia Brasileira. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 211-9, July/Dec. 2013.

MEEK, Robert. **Los orígenes de la ciencia social**. El desarrollo de la teoría de los cuatro estadios. Madri: Siglo XXI, 1981.

MEIHY, José Carlos S. Bom. Desafios da história oral latino-americana: o caso do Brasil. *In*: FERREIRA, Marieta de M.; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê Literatura, Língua e Identidade, Niterói, RJ, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 33-49.

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Traducción al español: Juan María Madariaga y Cristina Veja Solís, Madrid: Akal, 2003.

MINDLIN, Betty. O fogo e as chamas dos mitos. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 149-69, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v16n44/v16n44a09.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MONIELLE, Ellen. Pandemia e periferias brasileiras: a relação entre necropolítica e racismo ambiental. **La Proleta**. 09/06/2020. Disponível em: <https://medium.com/la-proleta/pandemia-e-periferias-brasileiras-a-rela%C3%A7%C3%A3o-entre-necropol%C3%ADtica-e-racismo-ambiental-97512f0faaaf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOREIRA, Maria do Carmo Simões. **O percurso histórico da Escola Municipal Indígena Marcolino Lili – Aldeia Lagoinha – Aquidauana - MS**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso Normal Superior para o Contexto Indígena) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, MS, 2003.

MORIN, Edgar. **O método 4 – as idéias: habitat, vida, costumes, organização**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. 5. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973. Disponível em: <http://ruipaz.pro.br/textos/paradigma.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-pátria**. Tradução Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre, RS: Sulina, 2003.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-64, jul./dez. 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA - MST. **Além da pandemia, povos indígenas do MT e MS enfrentam a omissão do governo federal**. 01/09/2020. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/09/01/alem-da-pandemia-povos-indigenas-do-mt-e-ms-enfrentam-a-omissao-do-governo-federal/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

MUSEU DO ÍNDIO / FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **Fotografias do documentário produzido pela equipe da Seção Cine-fotográfica da Seção de Estudos**. Aldeia Bananal, 1942. Disponível em: <http://base2.museudoindio.gov.br/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=phl82.xis&cipar=phl82.cip&lang=por>. Acesso em: 12 out. 2019.

BERG, Kalervo. **The terena and the caduveo of Southern Mato Grosso, Brazil**. Smithsonian Institution, Institute of Social Anthropology, Publication n. 9. Washington, DC: United States Government Printing Office, 1949.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **Scripta Nova, Revista Eletrônica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. VI, n. 119 (18), agosto 2002.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Romantismo, negociação política ou aplicação da antropologia: perspectivas para as perícias sobre terras indígenas. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. **Ensaios de antropologia histórica**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

OLIVEIRA JÚNIOR, Samuel Borges; SATO, Michèle. Educação ambiental e etnoconhecimento: parceiros para a conservação da diversidade de aves pantaneiras. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, RS, v. 11, n. 1, p. 125-37, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Definição de zoonose**. 2012. Disponível em: <http://red.bvsalud.org/lis-rede-BVS/resource/27470#.YGYuGmhKjIV>. Acesso em: 4 jan. 2021.

PAREDES, Antônio B. P. **A Educação Ambiental em comunidade indígena Terena: a percepção de alunos e professores visando o Desenvolvimento Local na Aldeia Lagoinha Distrito de Taunay - Aquidauana – MS**. 2008. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terenas de Buriti: as formas organizacionais, territorialização da identidade étnica**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2009. 170p.

PETSCHLIES, Érik. Os Guaikuru e seus outros: esboço sobre relações políticas. **História Social**, Campinas, SP, n. 25, p. 71-90, 2013.

PONTEL, Evandro; MASS, Olmaro Paulo. Esclarecimento e modernidade: uma leitura a partir da crítica de Adorno e Horkheimer. **Revista Filosofazer**, Passo Fundo, n. 42, p. 59-72, jan./jun. 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Colección Sur-Sur. p. 2-5.

PRIMON, Ana Lucia de Mônaco; SIQUEIRA JÚNIOR, Lourival Gabriel de; ADAM, Silvia Maria; BONFIM, Tania Elena. História da ciência: da idade média à atualidade. **Psicólogo inFormação**, São Paulo, ano 4, n. 4, p. 35-51, jan./dez. 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CLACSO. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: Clacso, 2014. p. 285-327.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World-Systems Research**, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 342-86, Summer/Fall 2000.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL - REBEA. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Jornada Internacional de Educação Ambiental. Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <https://www.funbea.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Tratado-de-EA-para-Sociedades-Sustenta%CC%81veis.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2021.

RIBEIRO, Flávia Nascimento. **Estudos culturais em educação ambiental: os usos e consumos dos produtos culturais em espaços na/da biorregião do Caparaó capixaba**. 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

RIOJAS, Javier. A complexidade ambiental na universidade. *In*: LEFF, Enrique (coord.). **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. 217-40 p.

RODRIGUES, Domingos Benedetti; SANTOS, Denise Tatiane Girardon dos. A Importância do Patrimônio Cultural dos Povos Indígenas para a Manutenção da Biodiversidade e para a Viabilidade do Desenvolvimento Sustentável. **Revista Direito e Desenvolvimento**, João Pessoa, v. 5, n. 9, p. 39-72, jan/jun. 2014.

RODRIGUES, Valéria Nogueira. De Mbayá-Guaykuru a Kadiwéu: alteridade, Identidade e Transculturação. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25. Fortaleza, 2009. **Anais [...]**. Fortaleza: ANPUH, 2009.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. **“Os Kujá são diferentes”**: um estudo etnológico do complexo xamânico dos kaingang da terra indígena voturo. Tese (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

SALANI, Fabíola. Queimadas podem fazer o Pantanal “acabar”? Especialistas respondem. **Revista Fórum**, Edição on-line, set. 2020. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/noticias/queimadas-podem-fazer-o-pantanal-acabar-especialistas-respondem/amp/>. Acesso em: 22 set. 2020.

SÁNCHEZ LABRADOR, José. **El Paraguay católico**. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos, 1910. Disponível em: <https://archive.org/details/elparaguaycatoli01sanc/page/n315>. Acesso em: 25 jul. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, João Arriscado. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções**. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005. p. 21-45.

SANTOS, Janaina Roberta dos. A ciência moderna e o domínio da natureza: contribuições filosóficas para pensar a crise ambiental. In: EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, 7. Rio Claro, SP, 7 a 10 de julho 2013. **Anais [...]**. Rio Claro, SP: Unesp, 2013.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Um preto mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.

SATO, Michèle (coord.). **Os condenados da pandemia**. Cuiabá, MT: GPEA-UFMT, 2020. 157p.

SATO, Michèle. Pot-pourri da ecologia de resistência. In: SORRENTINO, Marcos (org.). **Educação ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 202-11. (Sustentabilidade, Impacto, Direito, Gestão e Educação Ambiental).

SATO, Michèle *et al.* **Cartografia do imaginário indígena**. Cuiabá: OPAN, Projeto Petrobrás - “O berço das Águas”. Relatório de vivência investigativa, 2012.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, RS, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009.

SATO, Michele; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não texto. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). Caminhos da educação ambiental: da forma à ação. São Paulo: Papirus, 2006. p. 17-30

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah M.; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus**: simulacro da vida? Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO; Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020.

SATO Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michell. **Educação ambiental**: tessituras de esperanças. Cuiabá: Editora Sustentável: EdUFMT, 2018.

SEBASTIÃO. Lindomar Lili. **O protagonismo das *seno têrenoe*** – mulheres terena. 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

SEBASTIÃO, Lindomar Lili. **Mulher Terena**: dos papéis tradicionais para atuação sociopolítica. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SECRETARIA ESPECIAL DE SAÚDE INDÍGENA - SESAI. **Caracterização Demográfica, Étnico Cultural dos Povos Indígenas do Distrito Sanitário Especial Indígena de MS**. Julho, 2014.

SEEMANN, Jörn. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a geografia cultural no Brasil. *In*: ALMEIDA, Maria G; RATTS, Alecsandro José Prudêncio (org.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003. p. 261-84.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Kalivôno Hikó Terenôe**: sendo criança indígena Terena do século XXI - vivendo e aprendendo nas tramas das tradições, traduções e negociações. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pesquisar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de; LIMA, Alexandrina Maria de Andrade; MELLO, Marco Aurélio Anadem; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. A relação dos indígenas com a natureza como contribuição à sustentabilidade Ambiental: uma revisão da literatura. **Revista Destaques Acadêmicos**, Lajeado, RS, v. 7, n. 2, p. 88-95, 2015.

SOUZA, Cilene Nascimento. **Características físicas, físico-químicas e químicas de três tipos de jenipapos (*Genipa americana* L.)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Produção Vegetal) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia, 2007.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: Percalços de uma pesquisa(dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 119-26, jun. 2003.

STEPHANOU, Maria. Prefácio. Nem uma coisa, nem outra ou nenhuma. (Re)invenções e reminiscências escolares. A modo de prefácio. *In*: FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Tempos de escola**: memórias. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 11-6.

TAUNAY, Alfredo D'Escagnole. **Exploração entre os rios Taquary e Aquidauana no distrito de Miranda**. Rio de Janeiro: Tipografia Americana, 1868. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Ataunay-1868-scenas/taunay_1868_scenas.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Aos cinquenta anos: uma perspectiva de história oral internacional. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; FERNANDES, Tania Maria; ALBERTI, Verena (org.). **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TRISTÃO, Martha. Educação ambiental e a descolonização do pensamento. **REMEA - Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, edição especial, p. 28-49, jul. 2016.

TRISTÃO, Martha. A Educação Ambiental e o pós-colonialismo. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-89, maio/ago. 2014.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória, ES: Facitec, 2004.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro; NASCIMENTO, Adir Casaro. (Des)colonização, interculturalidade crítica e escola indígena na contemporaneidade. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 24, 2020.

UNESCO. Um glossário para o antropoceno. **O Correio da Unesco**: muitas vozes, um mundo, 2018. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-2/um-glossario-o-antropoceno>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNESCO-UNEP. **International strategy for action in the field of environmental education and training for the 1990s**. Nairobi/Paris: UNESCO, 1987.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Boe Bororo: a riqueza cultural de um povo e as frentes de colonização. *In*: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (org.) **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul**: história, cultura e transformações sociais. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. p. 165-76.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A influência dos estudos culturais para a construção dos diferentes olhares e saberes sobre os povos indígenas. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 7, n. 13, p. 9-22, 2015.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A sociodiversidade indígena no Brasil. *In*: URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera (org.) *et al.* **Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo**. Módulo 2. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010. p. 9-30.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 18, sep., p. 225-54, 2004. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/index.php/oqnf/article/view/197>. Acesso em: 8 jan. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72. Disponível em: [http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA -
_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf](http://diversidade.pr5.ufrj.br/images/banco/textos/SILVA_-_Identidade_e_Diferen%C3%A7a.pdf). Acesso em: 1º fev. 2020.