



O jeguatá e a etnofloresta Mbyá Guarani: reflexões em torno de uma Educação Ambiental caminhando junto aos saberes indígenas

Juliana Martello¹

Universidade Federal do Rio Grande

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7530-0305>

Gianpaolo Knoller Adomilli²

Universidade Federal do Rio Grande

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8370-2267>

Resumo: Neste artigo propomos algumas reflexões em torno da educação ambiental, a partir dos saberes Mbyá Guarani das *Tekoás Yyrembé* e *Yvy'ã Poty*, buscando relacionar seus processos de aprendizagem com a proposta de Educação da Atenção, de Tim Ingold (2012; 2018; 2020). Para isso, centramos nossa investigação nas noções de “Jeguatá” e “Etnofloresta”, uma vez que reúnem um conjunto de saberes forjados nas experiências destes Mbyá Guarani em seus processos de aprendizagens. Isso nos levou também a aprofundar a ideia de “Tekoá” para além do que seria simplesmente uma aldeia. Assim defendemos a ideia de Tekoá tendo sua perspectiva no movimento do aprender vivendo e produzindo vida. Nosso entendimento em torno dessas noções foi sendo construído através da

¹ Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com ênfase em sistema agroflorestal Mbyá Guarani. Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, com dissertação acerca dos processos educativos Mbyá Guarani a partir de sua etnofloresta. Integrante do Núcleo de Estudos dos Saberes Costeiros e Contra-Hegemônicos - NECO, do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: julianamartello@gmail.com

² Bacharel em Ciências Sociais (2001) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Mestre (2003) e Doutor (2007) em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Docente da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e da Informação - ICHI, curso de Bacharelado em Arqueologia. Docente do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental - PPGEA - FURG, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação Ambiental - FEA. Coordena o Núcleo de Estudos Saberes Costeiros e Contra Hegemônicos - NECO/FURG (Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq). E-mail: giansatolep@gmail.com

experiência etnográfica junto às duas Tekoás, tendo como base a seguinte questão: o que podemos aprender com os Mbyá Guarani para pensarmos em outra Educação Ambiental?

Palavras-chave: Educação da Atenção; Mbyá Guarani; Etnofloresta.

El jeguatá y el etnobosque Mbyá Guarani: reflexiones sobre la Educación Ambiental en conjunción con los conocimientos indígenas

Resumen: En este artículo proponemos algunas reflexiones sobre la educación ambiental a partir de los saberes Mbya Guarani de las Tekoás Yyrembé e Yvy'ã Poty, buscando relacionar sus procesos de aprendizaje con la propuesta de "educación de la atención" de Tim Ingold (2012; 2018; 2020). Para ello centramos nuestra investigación en las nociones de "Jeguatá" y "Etnofloresta", ya que reúnen un conjunto de saberes forjados en las experiencias de estos Mbyá Guarani en sus procesos de aprendizaje. Esto también nos llevó a profundizar la idea de "Tekoá" más allá de lo que es simplemente un pueblo. Así defendimos la idea de Tekoá desde su perspectiva en el movimiento de aprender viviendo y produciendo vida. Nuestra comprensión de estas nociones se construyó a través de la experiencia etnográfica con las dos Tekoás a partir de la siguiente pregunta: ¿qué podemos aprender de los Mbyá Guarani para pensar una educación ambiental diferente?

Palabras-clave: Educación de la atención; Mbyá Guarani; Etnofloresta.

The jeguatá and the Mbyá Guarani ethnoforest: reflections on Environmental Education in conjunction with indigenous knowledge

Abstract: In this article we propose some reflections on environmental education based on the Mbya Guarani knowledge of the Tekoás Yyrembé and Yvy'ã Poty, seeking to relate their learning processes to Tim Ingold's (2012; 2018; 2020) proposal of "education of attention". To do this we focused our investigation on the notions of "Jeguatá" and "Etnofloresta", since they bring together a body of knowledge forged in the experiences of these Mbyá Guarani in their learning processes. This has also led us to deepen the idea of "Tekoá" beyond what is simply a village. So we defend the idea of Tekoá from its own perspective, in the movement of learning by living and producing life. Our understanding of these notions was built up through ethnographic experience with the two Tekoás based on the following question: what can we learn from the Mbyá Guarani in order to think about a different kind of environmental education?.

Keywords: Education of attention; Mbyá Guarani; Ethno-forestry.

Introdução

Neste artigo propomos algumas reflexões em torno da educação ambiental a partir dos saberes Mbyá Guarani das Tekoás Yyrembé e Yvy'ã Poty, buscando relacionar seus processos de aprendizagem com a educação da atenção de Tim Ingold. Para isso, centramos nossa investigação nas noções de "Jeguatá" e "Etnofloresta", uma vez que reúnem um conjunto de saberes forjados nas experiências destes Mbyá Guarani em seus processos de aprendizagens.

Em linhas gerais, Jeguatá é um conceito nativo, aqui entendido como o caminhar da/na cultura Guarani: tanto no sentido das trajetórias que as aldeias percorrem em busca de um território adequado a praticar seu modo de viver (o Nhande Rekó Guarani), quanto no caminhar sagrado em que Nhanderu (“o pai verdadeiro”, para os Guarani) criou a terra e os primeiros indígenas (Tempass; Silva, 2009). Além disso, o caminhar também se fez presente nas leituras e na prática etnográfica, onde o movimento e o ambiente proporcionam a observação atenta, a aprendizagem e as relações entre os interlocutores.

Já a “Etnofloresta” relaciona as práticas educativas com os diversos aspectos das apidentidades, das lutas, dos saberes e da cultura indígena que emergem em relação ao ambiente habitado e não podem ser tratados de forma isolada ou utilitarista. Com isso, apresentamos a Etnofloresta como este ambiente onde o Mbyá Guarani vive e se constitui, de acordo com seus saberes, com sua ancestralidade e sua cosmologia. Dessa forma, o Jeguatá é tido como o movimento pelo qual nos atentamos e correspondemos com nossos interlocutores (Ingold, 2020), enquanto a Etnofloresta é o ambiente em/com que essas relações se desenvolvem. Isso nos levou também a aprofundar a noção de “Tekoá”, para além do que seria simplesmente uma “aldeia”; assim defendemos a noção de Tekoá tendo sua perspectiva no movimento do aprender vivendo e produzindo vida. Nosso entendimento em torno dessas noções foi sendo construído através da experiência etnográfica junto às duas Tekoás, tendo como base a seguinte questão: o que podemos aprender com os Mbyá Guarani para pensarmos em outra educação ambiental?

Os dados e reflexões que apresentamos neste artigo partem de uma pesquisa etnográfica, desenvolvida entre os anos de 2020 e 2022 junto aos Mbyá Guarani da Tekoá Yyrembé, localizada atualmente na cidade litorânea de Rio Grande/RS, e da Tekoá Yvy’ã Poty, estabelecida no interior do município de Camaquã/RS, a cerca de 130 quilômetros da capital Porto Alegre/RS. O contato com os interlocutores existe desde 2018, no contexto da graduação de bacharelado em História, contudo o campo desenvolvido até então partia de outras referências teórico-metodológicas;

ainda assim, sem dúvida, o contato anterior facilitou os caminhos para realização do campo etnográfico do mestrado.

As duas aldeias seguem caminhos semelhantes de sustento e as divergências ocorrem principalmente pelas condições ambientais dos espaços que habitam. A Tekoá Yyrembé, desde 2016, caminhou por diferentes lugares da região sul do Rio Grande do Sul, buscando através de sua espiritualidade e das dinâmicas de ocupação junto aos juruá um espaço de ancestralidade e biodiversidade para a manutenção de sua família e seu modo de viver. Atualmente está localizada na praia do Cassino/RS, em um bairro residencial, numa área que pertencia à prefeitura da cidade; plantam pequenos roçados de milho, melancia, melão, feijão e amendoim, têm algumas hortas de chás e temperos, vendem seus artesanatos pela cidade e recebem assistência governamental, destinada à compra de materiais de construção, de medicamentos que não encontram de forma natural nas matas, de vestuário, material escolar e em seus deslocamentos cotidianos.

Já a Tekoa Yvy'ã Poty está há mais de 10 anos em uma área rural do município de Camaquã/RS, com mais de 100 hectares, adquirida através da distribuição compensatória de terras pela duplicação da BR 116. A tekoá tem acesso a solo argiloso (essencial para as construções tradicionais e produção de artesanatos) e riacho, contudo quando iniciaram a ocupação, a região era tomada por eucaliptos e plantações de tabaco: “aquele morro lá era quase pelado, tinha muita capoeira e pasto para gado, poucas árvores e taquaras e quase nenhum jerivá” (cacique da Yvy'ã Poty, em interlocução, 2022); então, seguindo suas prioridades ancestrais, logo começaram a substituir a mata exótica por pindós (jerivá), palmeira juçara, butiá, erva mate, milho, melão, melancia, amendoim, aipim, batata doce e as mais variadas fruteiras das quais tinham acesso às sementes ou mudas.

Com isso apontamos que o espaço mais amplo proporcionou uma maior autonomia para os habitantes da aldeia; estes plantam desde o dia em que chegaram na região: medicamentos naturais, alimentos que seus antepassados ensinavam (e ainda ensinam, através de sonhos e rezas) a consumir e espécies que fornecem materiais para os artesanatos - que vendem mais

casualmente no centro da cidade ou em eventos dentro e fora da aldeia. Também ressaltamos que a amplitude da tekoá possibilita a realização de eventos culturais, realizados pelo menos 3 vezes ao ano, em que as lideranças recebem visitantes para acampar na aldeia, conhecer seus costumes e a história de seus antepassados, além de realizarem mutirões de construção, de plantio e colheita, o que atende diferentes demandas que, eventualmente, a tekoá não dê conta; além disso, durante os eventos, os moradores da Yvy'ã Poty recebem muitas doações de vestuário, ferramentas e alimentos, estabelecem redes de contato e fortalecimento de suas causas e vendem seus artesanatos para os visitantes.

Assim, a pesquisa se aprofundou na perspectiva da Educação Ambiental, focada nos processos de aprendizagem e construção do Ser Guarani objetivando um olhar e uma construção conjunta a partir dessa relação. A construção desses caminhos partiu da prática etnográfica focada em problemáticas ambientais (principalmente questões locais vivenciadas pelos interlocutores) e na aprendizagem conjunta oportunizada pela Educação Ambiental, pela Educação da Atenção (Ingold, 2020) e pela relação dos sujeitos com o ambiente através do habitar.

O Antropoceno tem se mostrado uma era de devastação e destruição de avanço exponencial (Haraway, 2016). Para além das queimadas, da destruição dos solos, da poluição das águas e do ar, propomos neste trabalho a reflexão em torno de como pensamos, aprendemos e produzimos conhecimento; isso porque as formas como nos dispomos a aprender e como validamos conhecimentos e saberes é o cerne dos resultados produzidos.

A Educação Ambiental, por seus compromissos e proposições críticas diante das problemáticas que trabalha, acolhe a camada de denúncia e de registro de um período histórico repleto de conflitos políticos, ideológicos, crises na saúde, nas relações internacionais e na defesa à democracia. A pandemia de Covid-19, os ataques e descasos sobre os povos indígenas brasileiros e a ameaça que os modelos agrícolas dominantes representam à existência e saúde desses povos também precisam ser trabalhados em relação às consequências históricas e estruturais que colocam as populações indígenas em tal vulnerabilidade.

Esses conflitos perpassam a construção não só dos interlocutores e seus contextos, mas dos pesquisadores que se constituem dentro de seus próprios contextos, no sentido de que os trabalhos partem de estruturas “epistemológica-ontológicas” eurocentradas e, portanto, raciocínios e objetivos dualistas também nos são inerentes. Com isso, também cabe elucidarmos que o sentido de *etno* - em *etnofloresta* - é destacar que a floresta a qual sugerimos diz respeito ao espaço que produz não apenas a identidade Guarani, mas também problematiza todo o contexto socioambiental que cerca e/ou invade a organização socioespacial desse povo. O que significa uma tentativa de afastamento da noção produtivista e/ou conservacionista dos biomas, que coloca a natureza como um objeto abstrato, alheio às transformações sociais, culturais, políticas, agrícolas... sobre as quais o *Antropos* (o qual nos inserimos enquanto ocidentais intelectualizados dentro dos modelos dominantes de educação) tem considerável responsabilidade.

Para tentarmos contornar tais dualidades, apontamos alguns autores - indígenas e juruás - que confluem em direção à virada epistemológica, na tentativa de superar os modelos de representação e cognição dentro das ciências sociais: as Epistemologias Ecológicas são apresentadas como um movimento ecologizado, que problematiza a não simetria entre humanos e não humanos (Steil; Carvalho, 2014).

A Educação da Atenção, proposta e desenvolvida por Tim Ingold (2012; 2018; 2020), vem à tona a partir do movimento da virada epistemológica, tratando da constituição dos saberes a partir dos fluxos que os geram, da territorialidade, do ambiente, dos contextos dos quais esses conhecimentos surgem. A problemática da qual partiu a Educação da Atenção é o entendimento exclusivamente escolarizado da educação e a esse questionamento unimos a questão da educação em sociedades não tradicionalmente escolarizadas, como os Mbyá Guarani. No modelo escolar predominante, a imaginação dos educandos é trabalhada em contenção e convertida numa capacidade de representação. A respeito de povos e sociedades não escolarizadas, Ingold afirma:

A prática da educação e a instituição da escola, em resumo, parecem inseparáveis. [...] O que devemos dizer, então, das sociedades sem escolas, ou onde apenas uma minoria desfruta do privilégio de frequentá-las? É aceitável dizer de pessoas que não frequentaram a escola que são sem educação, e, portanto, não civilizadas? Essas pessoas sabem muito que nós, pessoas educadas, não sabemos. Os antropólogos se esforçaram para documentar esses conhecimentos, para revelar seus detalhes, sofisticação e precisão, e para descobrir os processos pelos quais ele é adquirido. Eles denunciaram, com razão, a divisão dos povos do mundo em educados e sem educação, civilizados e primitivos.[...] O conhecimento difere de cultura para cultura, assim como as instituições que facilitam sua passagem de cada geração para a próxima. A escola é uma dessas instituições, mas há muitas outras (Ingold, 2020, p. 15-16).

É justamente a compreensão de que diferentes sociedades desenvolvem diferentes meios de produzir conhecimentos e compartilhá-los que guia os objetivos da pesquisa. Assim, nos detivemos em compreender como se dão as aprendizagens indígenas: não como um processo de ensino-aprendizagem universal dos povos originários, mas como uma atenção a outras considerações e proposições de construção do ser e do saber, partindo das cosmologias, das lutas e das vivências dos povos da terra. Mais especificamente, buscamos compreender de que forma a sociedade Mbyá Guarani tem produzido, organizado e compartilhado seus saberes ao longo das trajetórias de luta, reconquista e alianças pela preservação ambiental e cultural de seu povo.

Considerações gerais em torno das aprendizagens indígenas

Neste trecho apresentamos três exemplos que introduzem a complexidade dos processos educativos e da concepção de infância dos indígenas Guarani, Kayapó e Galibi-Marworno. Os textos abordam discussões e relatos focados nos modos de aprender desses três povos, apresentando saberes relativos à produção agrícola, formação da identidade indígena, saúde, bem estar e relações que se constituem e fortalecem entre os sujeitos das aldeias. A noção de infância se faz fundamental à discussão na medida em que os complexos processos educativos indígenas também dizem respeito à constituição de suas identidades, de seus corpos e de suas habilidades, o que acontece desde a gestação destas crianças (Tassinari, 2007, p. 15).

A experiência educativa dos Guarani é centrada na oralidade: a palavra, a audição e a compreensão também estão etimologicamente ligadas ao “sentir” e/ou “tocar algum instrumento” (Melo, 2012, p. 125-126). Além disso, a sacralidade das palavras e a predominância do silêncio entre os Guarani revelam uma sensibilidade, uma abertura ao que acontece à sua volta: “a percepção é algo muito aguçado entre os mais velhos e são nesses momentos de silêncio, momentos de fumar o petynguá, que essa habilidade é passada para os mais jovens” (*ibidem*, p. 134).

Num panorama geral, as etnografias com povos indígenas mostram a liberdade e autonomia das quais as crianças gozam, além da possibilidade de tomarem decisões que afetam não apenas suas vidas, mas também as dos pais, familiares e comunidade. Essa autonomia é muitas vezes interpretada (dentro do modelo educativo euro-ocidental) como ausência de autoridade, de pedagogias nativas ou de métodos de ensino e aprendizagem sistematizados. Contudo, para os Kayapó, por exemplo, “deixar as crianças observarem tudo é parte de uma pedagogia nativa”, o que vai além do que os adultos podem lhes transmitir, visto que elas se atentam ao dito e ao não dito, ao explícito e ao velado, ao entendido e ao subentendido (Tassinari, 2007, p. 15-16).

As crianças Guarani, Kayapó e Galibi-Marworno têm suas habilidades de aprendizagem, decisão e mediação reconhecidas, o que diverge da postura dominante, que vê nelas uma espécie de recipiente onde depositamos conteúdo, ou como um indivíduo incompleto, que ainda está por vir a ser adulto (como se a fase adulta fosse o estágio máximo de racionalidade e, portanto, humanidade).

Sobre a aproximação com os adultos, Antonella Tassinari (2015) aponta que as crianças indígenas desenvolvem habilidades nas atividades cotidianas, como nas roças e nas casas de farinha, para mais tarde se juntarem, de fato, às práticas. No artigo dedicado à aprendizagem e produção de corpos ativos, a autora destaca também as situações de observação e imitação das crianças, em que os adultos e crianças mais velhas se tornam “tutores de uma educação da atenção, com ênfase na atitude de mostrar” (Tassinari, 2015, p. 167). Essas habilidades são

desenvolvidas, também, em contextos de interação com outras crianças; ainda sobre os Galibi-Marworno nas casas de farinha, a autora afirma que é no âmbito dos grupos de crianças que estas aprendem importantes habilidades e conhecimentos: “remar, nadar, subir em árvores, andar sobre os troncos no campo alagado, aprendem sobre o ambiente da aldeia, a mata próxima, o rio, as espécies de plantas e animais, as redes de parentesco e a cosmologia” (*ibidem*, p. 66).

Outra constante que as etnografias revelam é a aprendizagem de valores morais e éticos relacionada à produção de corpos saudáveis; essa produção acontece através de dietas, de práticas, técnicas e rituais corporais, e visam a preparação de corpos bonitos e aptos a aprender (*ibidem*, p.66). Dessa forma, a educação também está intimamente atrelada à saúde e ao bem estar dessas pessoas. Na aldeia Yvy’ã Poty, por exemplo, meninos e meninas, jovens e adultos, apreciam muito jogar futebol, treinam semanalmente, participam de campeonatos e acompanham os jogos transmitidos na televisão. Também são muito comuns as danças e as brincadeiras relacionadas às práticas ancestrais, como as lutas dos xondaro, corridas, a fabricação e prática de arco e flecha, rodas onde os mais velhos criam “obstáculos” para os jovens pularem e se esquivarem e tantas outras atividades que misturam a ancestralidade, a saúde, as brincadeiras, a estética, o esporte e o aprendizado entre jovens, adultos e crianças.

Segundo Clarissa Melo (2012), na sociedade ocidental o corpo é disciplinado e moldado para ser um corpo dócil, domesticado, enquanto a educação Guarani é também reconhecida na dança, nos cantos, nas brincadeiras, na coletividade (Melo, 2012, p. 123-125). Já no texto “Sobre aqueles corpos que se distinguem” (2016), as autoras apresentam os processos educativos dos povos Guarani da seguinte forma:

Os processos de ensino-aprendizagem entre essas populações privilegiam a observação; por isso, desde pequenas as crianças acompanham pais e irmãos mais velhos em todas as atividades cotidianas. Nesse processo de socialização, a criança aprende também a importância das redes de reciprocidade e parentesco (Jesus, Benites, 2016, p. 183)

Com isso, os mencionados jogos de futebol são atividades muito importantes na Yvy'ã Poty, pois além da prática do esporte contribuir nos hábitos de saúde dos indivíduos, também gera uma socialização e fortalecimento de relações, não apenas entre os moradores da aldeia, mas entre as aldeias que organizam os times e competem entre si. Com isso, a educação perpassa todas as fases do desenvolvimento de suas identidades e cognição, de suas compreensões sociais, culturais e cosmológicas.

Para os Guarani a relação entre educação, infância, estética e saúde também se estende à ligação com os deuses e com o território. A ligação com o sagrado se dá na medida em que “as crianças precisam ser convencidas a ficar neste mundo, ou seja, o investimento nas crianças é também uma forma de ‘capturá-las’ dos deuses” (Tassinari, 2007, p. 19); mas não só, a educação Guarani é uma educação para/no Nhande Rekó, está vinculada ao ambiente, ao estabelecimento da Tekoá, às condições do território que habitam e no qual circulam. Essas vivências são mediadas pelos karais e dadas no sentido da manutenção de seus saberes e do seu direito constitucional à diferença sociocultural.

Com isso, destacamos o sentido “tradicional” da aprendizagem indígena: o aprendizado coletivo, atento às práticas e conhecimentos locais, sobre/no ambiente, na mediação com os semelhantes e com o outro, partindo do princípio da diversidade e das negociações entre mundos. No texto “Sobre aqueles corpos que se distinguem” (Jesus; Benites, 2016), as autoras apresentam os processos educativos dos povos Guarani da seguinte forma:

Os processos de ensino-aprendizagem entre essas populações privilegiam a observação; por isso, desde pequenas as crianças acompanham pais e irmãos mais velhos em todas as atividades cotidianas. Nesse processo de socialização, a criança aprende também a importância das redes de reciprocidade e parentesco [apud Jesus, 2012]. Este estar junto, que Benites define como “sentir Junto”, é uma prática que está no centro dos processos de ensino-aprendizagem guarani e que, em última instância, poderia ser entendido como o objetivo maior da educação inclusiva (Jesus, Benites, 2016, p. 183) .

As autoras ainda destacam o privilégio que a pedagogia Guarani dá à experiência conjunta de formação integral da pessoa, que é norteadada por contextos cosmológicos. Antonella Tassinari (2007), sobre o mesmo tema, afirma:

A preocupação com a educação parece ser muito mais direcionada a preparar os corpos para a aprendizagem e a mostrar como se fazem certas coisas do que falar a respeito delas. Por isso, há muito pouco recurso à palavra, o que não deve ser confundido com um mero “aprender fazendo não-sistematizado”. Assim, encontramos listas enormes de alimentos que devem ser ingeridos em certas fases da vida ou em certas circunstâncias e alimentos proibidos para estes momentos. Essa parece ser a esfera na qual as crianças não têm liberdade de escolha, e se deixam levar pelas prescrições dos adultos. Também quando são submetidas a certas técnicas que provocam dor ou exigem esforço, costumam aceitá-las com resignação [...] (Tassinari, 2007, p. 17).

Essa noção de educação indígena é observada e compartilhada nas experiências de observação participante nas Tekoás Yyrembé e Yvy’ã Poty, como a prática do barreamento da casa tradicional, o plantio dos roçados, a limpeza da clareira na mata e os times e campeonatos de futebol Guarani. Essas experiências, abordadas a partir do olhar etnográfico, evidenciam as lacunas da educação escolarizada, mas, mais do que isso, levantam os saberes produzidos e compartilhados nas aldeias, que primam pela formação da pessoa em integralidade e autonomia, baseados em sua cosmologia e contextos históricos, culturais, ambientais e sociais.

Jeguatá: caminhando atentamente na etnofloresta Guarani

Por não sermos indígenas, nem propondo que se alcance literalmente a perspectiva do interlocutor, a abordagem pela qual as aprendizagens indígenas foram interpretadas foi a da Educação da Atenção. A partir da proposta de Ingold (2020) - de educação da atenção enquanto aprendizagem na prática e em processos de engajamento no ambiente - e dos interlocutores Guarani em seus saberes localizados - de que nos sensibilizemos aos caminhos para que possamos, de fato, aprender - é que a comunicação com estes foi tida como uma troca de saberes, “isso porque a Educação é entendida não como um ‘inculcar’, mas um ‘libertar’, que abre caminhos de crescimento intelectual e descoberta sem resultados predeterminados ou pontos finais fixos; é dar atenção às coisas” (Ingold, 2020, p. 10).

Assim, a atenção ao caminho foi tanto percebida nas vivências das crianças e dos interlocutores das aldeias, quanto na forma pela qual a observação participante foi praticada. As

crianças se atentam ao ambiente, aos adultos, aos trabalhos exercidos nas aldeias, às interlocuções com os juruá; enquanto, como pesquisadores em campo, nos atentamos às crianças, às atividades dos adultos, às interações entre os grupos etários, aos sentidos atribuídos à escola indígena e à escola juruá/convencional, aos sentidos atribuídos ao ambiente, às brincadeiras, aos trabalhos, ao artesanato - tudo enquanto também refletimos nossos próprios sentidos aos mesmos contextos.

Em suma, uma atenção ao caminhar dos interlocutores simultânea à atenção a nosso próprio caminhar, tendo em vista que “participar significa fazê-lo a partir de dentro da corrente de atividades através da qual a vida transcorre, concomitante e conjuntamente com as pessoas e coisas que capturam a atenção que se dispensa a elas” (Ingold; Kurttila, 2018, p. 407). Com isso temos uma correspondência entre o trabalho praticado ao longo da pesquisa e a aprendizagem que flui na constituição do ser Guarani em relação direta - e consciente - com o ambiente.

Noções de trabalho, de alegria, brincadeira, imitação e ancestralidade apareceram em diversos momentos, tanto nas leituras sobre os Guarani quanto no trabalho etnográfico, mas a caminhada - ou jeguatá - tomou uma dimensão ainda maior. Desde as bases conceituais, na revisão bibliográfica, o caminhar foi apresentado intrínseco aos estudos junto dos Guarani. Também na concepção da trajetória da pesquisa como uma caminhada atenta e sensível, até a observação participante, onde os termos “caminhar”, “caminhada”, “trilhas”, “caminhamos”, “meus ancestrais caminharam”, “nós caminhávamos muito”, “Nhanderu caminhou pela terra” tomaram longos trechos dos diários de campo.

O diálogo e a troca junto dos interlocutores foram, por diversas vezes, realizados em situações de caminhada (como ao conhecer os novos locais ocupados pelas famílias ou andando pelas trilhas e roçados das aldeias), mas o movimento também foi percebido como uma abertura à aprendizagem, à percepção e à observação no/do ambiente. Além de Tim Ingold (2020) temos outros importantes autores (as) cujos trabalhos se voltam a apresentar o protagonismo do caminhar (tanto em sentido literal, quanto metafórico ou cosmológico, enquanto trajetória e mobilidade) na cosmologia e nos trabalhos Guarani.

Jeguatá é um substantivo traduzido como caminhada. Costuma também ser referenciado como verbo (*guata*), conjugado em terceira pessoa, *oguata*. Segundo os Mbyá configura-se em um ensinamento que perpassa de geração em geração, que os mantém unidos, solidificando laços de parentesco. Esta mobilidade une não somente espaços territoriais, mas cosmológicos (Jesus, 2015, p. 29).

Em sentido cosmológico, além de Nhanderu Tenondé ter criado o mundo através da própria caminhada, o movimento também faz parte de processos importantes, como a manutenção da vida, as escolhas cotidianas, a interpretação de sonhos, a comunicação com os ancestrais, a cura do luto, a retomada e reconhecimento de territórios:

Quando acontece alguma coisa, morre criança no acampamento, tristeza vem e faz o coração pesado, *teko axy* [é uma existência imperfeita]. Então pega o *petyngúá* [caximbo] e espera. Espera vir sonho, o *karái* ou outro sonha, e no sonho chega conselho de Nhänderú. Vai por aqui, por ali, *jeguata porã*, então o coração mais leve. Nhänderú mostra o caminho e cada um anda diferente, pelo sonho vai sabendo o caminho por onde tem que passar. [...] No momento que tu caminha tu produz a vida, não tem caminho certo, vai andando para descobrir as coisas, entendendo onde deve ir (Pradella, 2009, p. 105-106).

Com isso, o caminhar se faz presente teoricamente, cosmologicamente e também metodologicamente. O jeguatá, descrito por um dos interlocutores como um “caminhar coletivo”, se tornou o movimento pelo qual nos atentamos às aprendizagens e pelo qual essas aprendizagens foram proporcionadas; é o movimento que proporciona e demanda atenção aos mundos interno e externo. Dessa forma, compreendendo que a aprendizagem se dá na relação com os interlocutores e através do jeguatá, precisamos compreender a que ambiente essa atenção é dispensada.

A Etnofloresta é uma concepção própria, sem referências diretas em autores ou ciências específicas; tem sido pensada a partir de levantamentos bibliográficos nas áreas de Agroecologia, Educação do Campo, Etnodesenvolvimento, também alicerçada em noções da Etnohistória, da Antropologia e da Educação Ambiental. Assim, tem sido pensada como uma noção “indisciplinar”, tendo em vista que, além de não se encaixar em disciplinas fechadas em si

mesmas, também é indissociável das problemáticas antropocêntricas que pousam sobre os territórios e sobre os povos que se reconhecem pertencentes a estes.

Também importa que discutamos o entendimento de “floresta” para os Mbyá Guarani; ainda que nunca tenha chegado a uma resposta conceitual, fechada ou definitiva, há alguns pontos importantes para trabalharmos essa compreensão. Primeiramente, a terra nunca é apenas um espaço de produção econômica e sim o espaço onde a cultura Mbyá Guarani se constitui, não como plano de fundo, mas em interação constante e ativa com a vida Guarani. Relatos e etnografias apresentam extensas prescrições em relação à dinâmicas de plantio, de consumo alimentar, de segurança nas matas, hábitos de higiene, interações sociais, além de orientações específicas para gestantes, cônjuges de gestantes, indígenas na primeira infância, adolescentes em início da fase reprodutiva... Tudo isso porque esse povo se considera parte da natureza, considera que seu modo de viver interfere no ambiente tal qual o ambiente - com seus espíritos e agências - intervém na vida humana.

Também ressaltamos, a partir da etnografia de Tempass (2012), que a tekoá Mbyá é composta por áreas de mata, roçado e pátio das casas e que estes espaços não são rigidamente limitados, cada área tem zonas de transição que se fundem e confundem, é um espaço “contínuo, fluido e tênue [...] onde tudo é caminho” (Tempass; 2012, p.143-144).

Portanto, reconhecendo que 1) a natureza, a cultura, o ambiente e os humanos não ocupam lugares opostos do cosmo, 2) que cada ruptura no “emaranhado de coisas” (INGOLD, KURTTILLA; 2018) resulta no desequilíbrio de todo o processo vital do planeta e 3) que os saberes e relações dos Mbyá Guarani são entrelaçados aos sistemas vivos das florestas circundantes, chegamos à ideia de Etnofloresta Mbyá Guarani: um sistema vivo, que se renova e preserva em aliança ao Nhande Rekó Guarani.

Algumas leituras apresentam essa relação entre os Guarani e o ambiente que ocupam como “floresta cultural” (Pereira *et al*, 2016), também podemos partir da noção de “emaranhados criativos” (Ingold, 2012), de “sistemas agroflorestais”, trabalhado por muitos autores da Agroecologia (Paiva *et al*, 2019), além de trabalhos que focam especificamente em

roçados ou hortas Guarani. Contudo, para nós, a Etnofloresta é justamente a noção de pertencimento dos saberes, práticas, ancestralidades, aprendizagens, articulações e caminhadas a partir e junto do ambiente; é a não separação entre a vivência Guarani e preservação, conservação, responsabilidade socioambiental, Educação Ambiental, Educação da Atenção, é - mais do que um recorte - um olhar para o contexto, para a história, para o território, para os saberes e problemáticas que emergem do pertencimento dessas aldeias ao tempo presente e futuro.

Reforçamos a premissa de que os povos indígenas não correspondem apenas aos aspectos tradicionais, mas de lutas e vivências contemporâneas e em função de futuros possíveis e perenes; consideramos que a tradicionalidade desses povos também pressupõe autonomia, mobilidade, processos cognitivos desenvolvidos a partir de movimentos e práticas de habitação e localidade. Essa noção aparece e se reafirma, principalmente, nas discussões em torno dos diferentes modos de viver de cada aldeia, nas formas pelas quais cada tekoá se apropria dos lugares em que circulam, das relações, do ambiente e dos pertencimentos. É a partir da situabilidade, das especificidades do ambiente e dos sujeitos que temos diferentes constituições de comunidade, de relações, de produção agrícola, de produção dos corpos e das lutas, etc.

As tekoás Mbyá Guarani e o movimento dos seres e coisas

A noção de tekoá foi um ponto que alcançou outras dimensões de compreensão; ao longo do trabalho (tanto através da revisão bibliográfica, quanto a partir de uma atenção e reflexão mais profunda em torno dos diálogos e vivências junto dos interlocutores) as tekoás deixaram de ser compreendidas apenas como um lugar, um espaço onde a cultura Guarani se reproduz; a noção de tekoá passou a apresentar características dos próprios Guarani, como a ligação com o contexto ambiental onde são instaladas, a mobilidade de recursos e saberes e a fluidez dos indivíduos que a estruturam. O barro, as sementes crioulas, as mudas nativas, a ancestralidade e (em menor destaque, mas presentes nas vivências nas aldeias) os animais, todos são elementos

constituintes da tekoá, envolvidas pela fluidez, que viajam junto dos Guarani sempre que uma mudança de região é necessária.

Um dos aspectos pensados previamente e que se reafirmou ao longo do trabalho foi a escolha de trabalhar com duas tekoás em cidades diferentes. Ainda que o campo se tornasse menos acessível por conta da localização da Yvy'ã Poty, o intuito era verificar semelhanças e especificidades na retomada de território de cada uma delas, o que se tornou uma rica fonte de reflexões. Ainda que as lideranças se conheçam vagamente (por presença em eventos e visitantes em comum), cada uma luta por suas terras e constrói alianças de formas distintas; enquanto a aldeia do interior de Camaquã conseguiu demarcar seu espaço através de um processo específico de distribuição de terras para os Guarani do Rio Grande do Sul, a Tekoá Yyrembé se alia e articula de forma mais pessoal e localizada, a partir do contato com assistentes sociais, agentes de saúde, vizinhos, secretarias municipais, docentes e pesquisadores, que se organizam de forma a ajudar a Yyrembé em suas variadas demandas. Assim, o que se aponta aqui é a ideia de que cada tekoá busca seus próprios e mais adequados meios de praticar o nhande rekó Guarani.

Outro destaque são os meios utilizados por cada tekoá para obter recursos - tendo em vista a insegurança alimentar que a instabilidade dos programas públicos acarreta; enquanto a Yyrembé foca seu tempo em produzir e vender seus artesanatos pela cidade de Rio Grande, a Yvy'ã Poty organiza visitas, acampamentos na aldeia e vivências culturais que promovem a doação de alimentos, calçados, roupas, cobertores, materiais de construção, além da venda de artesanato e arrecadação em dinheiro. Também, o espaço mais amplo de que a Yvy'ã Poty goza possibilita a realização de atividades diversas (trilhas, danças, jogos, construção e barreamento), o que torna as trocas entre os visitantes e os Guarani mais dinâmicas e atrativas, com a oportunidade de assistir e participar de diversas práticas tradicionais. Enquanto a Tekoá Yyrembé, por seu espaço ser menor e mais recente, recebe os visitantes promovendo atividades mais focadas e dialógicas: confecção de artesanato, conversas à fogueira, caminhadas pelo roçado e pela área que ocupa e trabalha para ajustar às suas demandas e possibilidades.

Ainda assim, desde 2018, o Cacique da Tekoá Yyrembé e sua família se dedicam a construir o museu Guarani dentro da aldeia, dada a importância que dão à sua cultura, à proteção e manutenção de seus saberes e produções. O museu da Yyrembé reflete diversos aspectos importantes da tekoá, como a mobilidade e a articulação de luta: desde o último espaço que ocupou, o museu vem sendo construído e reconstruído, sempre ancorado na ancestralidade que se quer salvaguardar. No contexto anterior, o museu foi pensado junto de artistas visuais da FURG (a partir dos contatos e alianças apresentados anteriormente), que ajudaram o cacique a construir um domo geodésico; o domo foi coberto por lona preta (conseguida por outros amigos da universidade) para que ficasse escuro e se tornasse um observatório das constelações Guarani, enquanto artes e artesanatos eram expostos em prateleiras e mesas.

Já com a mudança para a atual localidade (e com a impossibilidade de transportar o domo) o cacique designou uma das construções que já existiam para ser o novo Museu Yyrembé; até a conclusão da escrita, o museu ainda demandava algumas camadas de tinta, manutenção das janelas e construção de prateleiras e expositores, mas já tinha passado por algumas limpezas e suas paredes externas já estavam pintadas e desenhadas: um grande petynguá cercado por grafias Guarani, pintado com auxílio de amigos e das crianças, além de vários desenhos (de árvores, pindós, flores, pôr do sol, frutas, pássaros) que as crianças, os irmãos mais velhos, o cacique e sua esposa fizeram, finalizando as artes com os “carimbos” de suas mãos.

Figura I - Juliana Martello - pinturas do museu Yyrembé - 2022



Fonte: a autora

Essas práticas nos apresentam a condição de adaptação aos fluxos, mas também a grande capacidade e disposição de se atentarem à mobilidade como aspecto constitutivo e de negociação entre mundos.

Considerações e reflexões finais

A Educação Ambiental, como ciência interdisciplinar engajada na discussão e combate à crise socioambiental e aliada aos povos originários e suas ancestralidades, abriu caminhos teóricos e metodológicos para a realização das discussões, se colocando como rede de relações promotora de processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, a pesquisa com os Mbyá Guarani é a rede de relações que promove novos saberes. Enquanto isso, a interlocução entre os saberes Mbyá Guarani e a Educação Ambiental é um diálogo ainda mais complexo, com potencial para gerar novos conhecimentos, novos engajamentos e uma força ainda maior na luta para amenizar o impacto do Antropoceno no planeta e suas diversas formas de ser; ou, como aponta o vice cacique da Yvy'ã Poty: é muito importante a gente se comunicar com os visitantes, com as escolas, com as

universidades... porque aí a gente aprende a cultura do outro mundo, do mundo que não é Guarani, e as pessoas aprendem sobre a cultura Guarani, sobre as medicinas, sobre a aldeia (2022).

Assim, duas abordagens principais são apresentadas: a partir de uma perspectiva acadêmica temos as Epistemologias Ecológicas e, a partir do trabalho etnográfico (unido à revisão de literatura), as aprendizagens indígenas. Também, dentro da compreensão das aprendizagens indígenas e do trabalho de campo, a Educação da Atenção amparou os apontamentos e compreensões sobre potencialidades dessas aprendizagens e a atenção aos caminhos constitutivos da pesquisa.

Considerando que a epistemologia que propomos sugere justamente que é o caminho e a atenção pela/na qual aprenderemos em campo - ainda que isso não signifique ausência de rigor científico da pesquisa desde o seu projeto - a Educação da Atenção difere justamente da ideia de definirmos objetivos específicos e aprendizados pré determinados a serem realizados e concluídos. Essa concepção de educação como processo de continuidade dos ciclos vitais é entrelaçada à concepção de lideranças Mbyá Guarani, que têm seus fluxos de negociações como uma continuidade do *Nhande Rekó*. E partindo da premissa que o conhecimento tradicional das populações locais é um processo que está continuamente ocorrendo (Ingold, Kurttilla, 2018, p. 178), os Mbyá Guarani não colocam em prática um conhecimento sobre o qual já foram ensinados, mas sim seguem um modo de vida em que negociam um caminho através/a partir do próprio caminhar; esse caminhar não é apenas biológico ou cultural, e sim um movimento que parte da pessoa Guarani, que emerge da própria história e do próprio envolvimento com/no ambiente.

A escola, de fato, tem papel indispensável na discussão, mas não como central, e sim como um dos possíveis elementos que compõem as mais diversas dimensões do processo de aprender e apreender. A noção que se posicionou no centro das discussões - quase como um movimento autônomo, mas regido pela sensibilidade à literatura e ao campo - foi o jeguatá: a caminhada apresentada tanto pelos autores quanto pelos interlocutores como um meio de aprender, de se atentar, de se sensibilizar e trocar com o outro.

As brincadeiras, assim como a noção de produção, arte e trabalho, também tomaram uma dimensão importante dentro da noção de aprendizagem. As relações entre trabalho e vida cotidiana e a forma como as crianças entendem o trabalho como um dos aspectos da vida, do ser Guarani, levantam debates importantes sobre as infâncias indígenas e não-indígenas. A Educação Ambiental perpassou todas as camadas e etapas da pesquisa, ainda assim, essa relação não estava objetivamente exposta, e sim entremeando os diálogos, as experiências, as vivências dos interlocutores, as brincadeiras, o trabalho, a arte, o artesanato etc.

Com isso, o objetivo de refletir a Educação Ambiental a partir/nas aldeias, no intuito de apresentar a interlocução com os Mbyá Guarani como uma potencialidade de engajamento acadêmico se verificou na própria discussão teórica, unindo os conceitos às experiências de campo: “Se a perigosa situação do planeta Terra hoje vem em decorrência de pessoas consideradas civilizadas, é preciso aprender, dentre tantas outras coisas, sobre a autonomia e a soberania alimentar com os Guarani Mbyá” (Guarani, 2020). Já o conceito de etnofloresta acabou por demandar um maior aprofundamento dos estudos ambientais em contextos etnográficos; isso porque o termo não é encontrado solidamente em teoria e/ou conceitualização, mas como uma noção já praticada, vivenciada em experiências do campo Agroecológico, de Extensão e Desenvolvimento Rural, etc.

Alguns desafios foram inevitáveis nesta caminhada. Ou melhor, o principal desafio foi o de praticar profundamente a sensibilidade à caminhada e aos diversos aspectos e reflexões que surgiam no andamento do trabalho. Ainda que, teoricamente, reconheçamos a vastidão do trabalho etnográfico junto de povos indígenas, é desafiador aceitar a falta de controle sobre o ambiente, sobre o tempo e o clima, sobre as respostas de nossos corpos quando saímos da frente das telas e textos e nos lançamos no caminhar junto do outro. As caminhadas dos interlocutores, da pesquisa e da pesquisadora, brincar com o barro da Yyrembé, aprender a técnica de colorir a cerâmica após o cozimento, moldar diferentes formas com o barro junto das crianças da aldeia, a diversão de barrear a casa de reza e de plantar as sementes ancestrais, praticar o artesanato, assim como o profundo momento meditativo de ser abençoada com a fumaça sagrada de Nhanderu antes do plantio no roçado - todos esses momentos compuseram uma Educação

Ambiental profunda, local, aplicada, enraizada. Nenhuma dessas atividades foi isolada da cosmologia, do ambiente, da ancestralidade, da educação, da articulação com o Outro em prol de um futuro possível e perene.

Essas possibilidades apontam, portanto, para a inclusão dos saberes dos povos originários, para pensarmos a educação junto às ações e discussões que considerem as localidades e especificidades desses povos. Assim a pergunta em torno do que podemos aprender um com o outro para pensarmos a educação ambiental, passa por alianças às demandas, às percepções socioambientais desses povos, no compromisso de aprendermos juntos, não só da humanidade, mas do planeta como um sistema.

Referências

BATESON, Gregory. **Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology**. University of Chicago press, 2000.

GUARANI, Jerá. **Tornar-se selvagem**. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, no. 14, pgs 12-19, 2020. Disponível em: <https://piseagrama.org/tornase-se-selvagem/>

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, Capitaloceno, Plantationceno, Chthuluceno**: fazendo parentes. *ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte* | Ano 3 - nº. 5. Abril de 2016. ISSN 2359-4705

INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida**: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes antropológicos*, v. 18, p. 25-44, 2012

INGOLD, Tim; KURTTILA, Terhi. **Percebendo o ambiente na Lapônia finlandesa**. *Campos-Revista de Antropologia*, v. 19, n. 1, p. 169-182, 2018.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2020. 124 p. ISBN 9788532664556.

JESUS, Suzana Cavalheiro de. **Pessoas na medida**: processos de circulação de saberes sobre o nhande reko Guarani na região das Missões. Orientador: Antonella Maria Imperatriz Tassinari. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2015.

JESUS, Suzana Cavalheiro de; BENITES, Sandra. Sobre aqueles corpos que se distinguem. In:

SILVEIRA, Nádya Heusi; MELO, Clarissa Rocha de; JESUS, Suzana Cavalheiro de (orgs). **Diálogos com os Guarani**: Articulando compreensões antropológicas e indígenas. Florianópolis/SC: Editora UFSC, 2016. cap. 3, p. 169-188. ISBN 978-85-328-0761-8.

MELO, Clarissa Rocha de. Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani. in: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz; GRANDO, Beleni Saléte; DOS SANTOS ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre (Orgs.). **Educação indígena**: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização. Florianópolis: Editorial da UFSC, p. 117-140, 2012.

PAIVA, Raquel Lucena; SILVA, Marcelo de Oliveira (Werá Djekupe); PEREIRA, Nelson Barcelos. Agricultura Guarani, agrofloresta e territorialidade, ES. p. 275-290 in: EIDT, Jane Simoni; UDRY, Consolacion (ed.). **Sistemas agrícolas tradicionais no Brasil**. Brasília/DF: EMBRAPA, 2019. v. 3. ISBN 978-85-7035-893-6.

PEREIRA, Giovana de Souza; CAMPOS, Juliano Bitencourt; SANTOS, Marcos Pereira; ZOCHE, Jairo José; NOELLI, Francisco Silva. **Ecologia Histórica Guarani**: as plantas utilizadas no bioma mata atlântica do litoral sul de Santa Catarina, Brasil (parte 1). Cadernos do LEPAARQ, Vol. XIII, nº26, 2016.

PRADELLA, Luiz Gustavo Souza. **Jequatá**: o caminhar entre os guarani. Espaço Ameríndio, v. 3, n. 2, p. 99-120, 2009.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas**: delimitando um conceito. Mana, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Tellus, Campo Grande - MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella. **Produzindo corpos ativos**: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultoras através da participação nas atividades produtivas familiares. Horizontes Antropológicos, v. 21, p. 141-172, 2015

TEMPASS, Martín César. **A doce cosmologia Mbyá-Guarani**: uma etnografia de saberes e sabores. Editora Appris, 2012.

TEMPASS, Martín César; SILVA, Sergio Baptista da. **Mobilidade, território e fronteiras nacionais**. In: XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, 2009.

Submetido em: 07-02-2024.

Publicado em: 19-12-2025.