



## **OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas**

**Mauro Guimarães<sup>1</sup>**

**Heitor Queiroz de Medeiros<sup>2</sup>**

Vivemos nos dias atuais uma crise sem precedentes. Uma crise que pela primeira vez na história planetária, uma espécie ameaça as condições ambientais da biosfera; ambiente onde se encontram as condições que mantêm a possibilidade da continuidade da vida. Uma espécie, a Humana, que em sua relação com a natureza vem provocando uma escala de intervenção no equilíbrio dinâmico do meio ambiente, capaz de causar essa situação de risco e perigo da continuidade da vida. Mas quando nos referimos a espécie humana, estamos falando da forma como indivíduos humanos em um determinado modo de organização social, veio historicamente construindo suas relações de dominação e exploração entre indivíduos e com a natureza que a circunda, causando a crise socioambiental. Esse modo de organização é a sociedade moderna ocidental em seu sistema econômico e político, o capitalismo.

“Para Mészáros, o capital esgotou sua capacidade civilizatória que desenvolvia, contraditoriamente, juntamente com as formas de alienação do trabalho. Para manter-se, exacerba seu caráter destrutivo sobre o trabalho humano aprisionado pelas relações de exploração e agrava a destruição do meio ambiente e, portanto, as bases da própria vida humana.” (FRIGOTTO; CIVIATTA, 2001)

---

<sup>1</sup> Programa de Pós Graduação em Educação: contextos contemporâneos e demandas populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

<sup>2</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Rede Matogrossense de Educação Ambiental (REMTEA).

O sistema capitalista em seu modo de produção e consumo crescentes, constituiu-se referenciado pelo “paradigma disjuntivo”<sup>3</sup> (Morin, 1999), que globalizou suas relações para todos os cantões do planeta.

“As relações presentes nesses referenciais paradigmáticos disjuntivos (MORIN, 1999), se estabelecem de forma reduzida e simplificada, pois ao priorizar uma parte em relação ao todo (indivíduo sobre a coletividade, sociedade sobre a natureza), particulariza-se o interesse (o foco) de um para com o outro, priorizando um dos lados dessa relação. Essa prioridade do particular estabelece relações hierarquizadas de poder, em que um é mais (melhor, superior) que outros e que, para se manter, constitui um padrão relacional que é estruturante da modernidade – relações de dominação e, fruto destas, a exploração: “civilizados” sobre “primitivos”; desenvolvidos sobre subdesenvolvidos; elite sobre subalternos; assim como também se reproduz nas relações étnicas; de gênero; na relação de dominação e exploração da sociedade sobre a natureza.” (Guimarães e Prado<sup>4</sup>, 2014)

Tempos difíceis esses de falta de perspectiva de uma luz no fim do túnel, em que a crise da contemporaneidade é representada como o perigo de desordem, degradação, da desestabilização da realidade conhecida e que hegemonizou um modo de produção econômica, mas também reciprocamente, um modo de produção de conhecimento, a Ciência Moderna, que trazem ambos em sua leitura de mundo e ação o cerne da degradação socioambiental.

“A problemática ambiental mais que uma crise, é um questionamento do pensamento e do entendimento, da ontologia e da epistemologia [...] aprender a complexidade ambiental implica um processo de ‘desconstrução’ do pensado para pensar o ainda não pensado, para desentranhar o mais entranhável de nossos saberes e para dar curso ao inédito, arriscando-nos a desbaratar nossas últimas certezas e a questionar o edifício da ciência.” (LEFF, 2003, p.19; 23)

---

<sup>3</sup> Segundo Morin (1999), paradigmas “são estruturas de pensamento que de modo inconsciente, comandam nosso discurso”. Conforme discutido em Guimarães e Prado (2014), são referências (estruturantes de pensamento) para a compreensão do mundo que tem como característica perceber a realidade de forma disjuntiva, separando do todo as partes que a constitui, fragmentando-a. Ao focar em uma destas partes, priorizando-a, secundariza as relações de integração entre as partes, dando a parte priorizada (indivíduo humano) e ao particular (propriedade privada), um aspecto fundamental de estruturação da visão liberal de mundo e, portanto, reciprocamente, de organização deste mundo. Tudo isso, coloca a sociedade privatista de uma lado e natureza de outro; assim como, estabelece uma contradição conflituosa inerente entre os interesses privados e o meio ambiente como um bem coletivo.

<sup>4</sup> Consideramos relevante para esse escrito, esclarecer que o autor destacado, Carlos Prado, é um indígena Quechua boliviano, que exerce a etnomedicina (jumpire), detentor de grande sabedoria ancestral e que apesar de não ser acadêmico, tem uma grande interlocução com ela, inclusive sendo um botânico autodidata.

Até a própria percepção de crise, quando baseada nesses referenciais disjuntivos, reforçam uma compreensão única de perigo e risco, não percebendo, o que na filosofia oriental apresenta-se como um sentido complementar. Para esta, crise é ao mesmo tempo o risco da perda da ordem estabelecida, mas também a oportunidade do novo surgir e, com isso, a possibilidade de sua superação.

Queremos chamar a atenção para uma das muitas dimensões deste processo de degradação, que situa-se nas relações instituintes de dominação e exploração. Relações que provocadas e que provocam uma dicotomização excludente da diversidade, pois afirma, pelas relações de poder, a primazia de determinadas posições como sendo as verdades e caminhos únicos, em que qualquer outros são colocados à margem da realidade social que se constitui hegemonicamente. É desta forma que se apresenta a epistemologia científica da modernidade, como o conhecimento maior, detentor da verdade do real e que no contato com outros saberes os subjuga, ou pela exploração desses saberes, ou por seu silenciamento.

“Compreendemos epistemicídio como a subalternização do saber ao conhecimento; ou seja, ele acarreta a morte de um conhecimento local por uma ciência alienígena. Tenho vindo afirmar que nos encontramos em uma fase de transição paradigmática, entre o paradigma da modernidade, cujo sinais de crise me parecem evidentes, e um novo paradigma com um perfil vagamente descortinável, ainda sem nome e cuja ausência de nome se designa por pós modernidade. Tenho mantido que essa transição é sobretudo evidente no domínio epistemológico: por baixo de um brilho aparente, a ciência moderna, que o projeto da modernidade considerou ser a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, tem se vindo a converter, ela própria, num problema sem solução, gerador de recorrentes irracionalidades. Penso hoje que essa transição paradigmática, longe de se confinar ao domínio epistemológico, ocorre no plano societal global.” (SANTOS, B de S, 1994)

Dentro desta perspectiva mais complexa, pretendemos demonstrar, neste período de crise ambiental, socioeconômica, civilizatória, de paradigmas, a importância de nos voltarmos para a ruptura com as armadilhas que esse modo hegemônico de um pensamento único traz para o contexto atual. Pensarmos a realidade a partir dos referenciais que a constituem é a “armadilha paradigmática”<sup>5</sup> (Guimarães, 2006) desse

---

<sup>5</sup> “É a essa dinâmica que estou chamando de armadilha paradigmática, quando por uma ‘limitação compreensiva e uma incapacidade discursiva’ (Viégas, 2002), o educador por estar atrelado a uma visão (paradigmática) fragmentária, simplista e reduzida da realidade, manifesta (inconscientemente) uma compreensão limitada da problemática ambiental e que se expressa por uma incapacidade discursiva que

pensamento único. Essa armadilha é um mecanismo (dinâmica), que mesmo sem um mentor (pessoal) proponente, é de muita eficácia no plano simbólico subjetivo, pois produz em seu movimento a reprodução das percepções e relações hegemônicas constituintes da realidade como ela é: fragmentada, dicotomizada, excludente e que para assim se manter, estabelece relações de dominação e exploração opressora, perpetuando além de outras relações de subalternização, o “epistemicídio” dito por Santos (1994).

No momento de crise precisamos, para superar o risco e perigo da grave situação socioambiental do que aí está, buscar a oportunidade do diferente que nos dê novas referências de pensar e agir para transformar a realidade socioambiental degradada. É sairmos do 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. Esse é o compromisso de uma Educação Ambiental que vem se consolidando como crítica, transformadora e emancipatória.

O educador, apesar de bem intencionado, pode se manter alienado. Não é que haja uma aceitação do discurso dominante por parte dele, mas ao reproduzir (inconscientemente) a forma hegemônica de ver o mundo, não se produz um tensionamento por uma prática diversa e, assim, a prática resultante, é reprodutivista na constituição do real.

Para ruptura dessa armadilha paradigmática é necessário provocar, pela práxis pedagógica, o estranhamento da visão dominante pela reflexão crítica que se fertiliza na prática conjunta diferenciada (fundamentalmente no coletivo) e que promove condições concretas e simbólicas novas que permitem a percepção e vivência de uma experiência pedagógica diferenciada.

Acreditamos que a convivência pedagógica com outras referências epistemológicas, como das cosmovisões ancestrais de sociedades indígenas, tem uma

---

informa uma prática pedagógica fragilizada de educação ambiental, produzindo o que Grün (1996) chamou de ‘pedagogia redundante’. Essa prática pedagógica presa à armadilha paradigmática, não se apresenta apta a fazer diferente e tende a reproduzir as concepções tradicionais do processo educativo, baseadas nos paradigmas da sociedade moderna. Desta forma se mostra pouco eficaz para intervir significativamente no processo de transformação da realidade socioambiental para a superação dos problemas e a construção de uma nova sociedade ambientalmente sustentável.” (Guimarães, 2006)

grande potencialidade neste momento de crise, em que precisamos nos fertilizar e semear outras formas de viver entre nós e com a natureza.

A postura inclusiva e relacional, que se contrapõe a atual postura disjuntiva hegemônica, possibilita a superação, pela atitude reflexiva crítica em meio a amorosidade (força que junta), não permitir que se fique na negação do outro. Viver um nova relação com o outro e com o mundo é estar numa postura integrativa, que reforça o e é reforçado pelo sentimento de pertencimento na amorosidade, criando uma nova forma de estar e agir sobre o outro e com o mundo, em um processo de participação inclusiva na construção de nova relações horizontais e dialógicas.

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 propala o discurso arrogante de quem detém a verdade. Desta forma retira a centralidade das leis prescritivas, predeterminantes, de verdades únicas, para as tendências abertas a diferentes possibilidades. Nisto reconstrói-se, como processo formativo, um discurso e uma prática de humildade, presente nos saberes indígenas ancestrais, descentrando da exclusiva ação humana, o destino do mundo e abrindo para algo que nos transcende.

Nos despirmos dessa noção arrogante e, no exercício da humildade, solidariedade e compartilhamento, nos colocamos em dialogicidade, educadores e aprendizes, numa convivência que acreditamos extremamente pedagógica e formativa para a Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória.

Buscamos aqui nos apoiar e ratificar o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, construído a diversas mãos por educadoras e 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, que traz explicitamente no seu item II - Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que:

“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 revisão 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 patenteado ou monopolizado.”

Da mesma forma na Lei nº. 9.795/1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, que define em seu artigo 4º. sobre os princípios básicos da educação ambiental, no ítem VIII, o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. O arcabouço jurídico no Brasil nesse foco também está explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, regulamentado pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define como um dos princípios da Educação Ambiental, no artigo VI, respeito à pluralidade e à diversidade, seja individual, seja coletiva, étnica, racial, social e cultural, disseminando os direitos de existência e permanência e o valor da multiculturalidade e pluriétnicidade do país e do desenvolvimento da cidadania planetária.

Esse reconhecimento da importância dos saberes dos povos indígenas para a Educação Ambiental (EA) se deve ao fato inquestionável dos mesmos terem manejado 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. Portanto, podem ser referência para uma forma de vida que efetivamente tenha na sustentabilidade socioambiental a base da organização social, reconhecendo nos mesmos uma das referências para nossa busca de transformação paradigmática que a EA vem trabalhando.

Sabemos claro que as concepções indígenas de “natureza” variam em função de que cada povo tem um modo particular de conceber e de compreender as relações que estabelece com o meio ambiente, mas sabemos também que tem em comum a certeza de que o que chamamos de mundo natural. Para esses é antes de tudo uma rede de inter-relações entre humanos com não-humanos, o que significa dizer que existe uma interação permanente dos humanos com a natureza, numa relação de respeito e interdependência.

Os Yanomami, por exemplo, utilizam a palavra Urihi para se referir à terra-floresta, que no entendimento dos mesmos é habitada e animada por espíritos, entre eles os espíritos dos pajés yanomami e que portanto também são seus guardiões. Dessa maneira a natureza para essa etnia é um cenário, no qual a intervenção humana está presente de forma mítica e equilibrada.

Para Eduardo Viveiro de Castro, prefaciando o livro “A Queda do Céu – Palavras de um Xamã Yanomami”:

“Chegou a hora, em suma; temos a obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizando do Ocidente. Para os brasileiros, como para as outras nacionalidades do Novo Mundo criado às custas do genocídio americano e da escravidão africana, tal obrigação se impõe com força redobrada.” (KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce, 2015, p. 15)

Nosso desafio como educadores e educadoras ambientais é em avançar na implementação desses princípios. Ou seja, sermos capazes de efetivamente trazeremos para o centro das definições das políticas públicas e do processo de implementação da Educação Ambiental que acreditamos, esses povos indígenas como interlocutores privilegiados, não só como referência, mas como educadores e educadoras ambientais, parceiros preferenciais em nossos fazeres cotidiano. Aprender com eles e ensinarmos, na medida de nossas possibilidades juntos com eles, em situação de igualdade dialógica.

Precisamos portanto avançar na consolidação dessa parceria com os povos indígenas no cotidiano das ações de Educação Ambiental, reconhecendo inclusive que os mesmos são nossos parceiros preferenciais na preservação ambiental. Sabedores 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.

Inquestionavelmente os povos indígenas têm contribuído para a preservação da cobertura florestal no Brasil, pois a maior parte das áreas protegidas no Brasil estão dentro dos territórios indígenas. Mesmo sabendo que algumas poucas etnias, por

necessidade de sobrevivência, já se envolveram com formas predatórias de exploração da natureza, principalmente na Amazônia, através de alianças com empresas madeireiras e com o agronegócio, claro, sempre como sócios menores desses negócios.

Porém, na contramão dessa forma de estar no mundo, a prevalência da competição e concorrência na sociedade moderna capitalista provoca, pela fragilização crescente do mais fraco, tamanha desigualdade social e degradação ambiental; ou seja, a gravíssima crise socioambiental que nos acompanha. Na natureza há também competição, mas, integrada a uma dimensão de totalidade; uma competição cooperativa para a manutenção das condições da vida como um todo.

Nesse processo de individualização do ser humano na sociedade moderna, que condensa sua percepção de mundo muito focado em seu ponto de vista; isso sobrepõe a parte sobre o todo (na vista desse ponto). Perdemos assim, de forma reducionista, ao priorizarmos a parte, a noção plena, mais complexa de conjunto. A perspectiva mais complexa de conjunto parece possuir uma forma de auto regulação, que possibilita a competição ser ao mesmo tempo cooperativa, na dimensão do todo. Porém criamos uma organização social que em suas relações de produção, a competição é somente antagônica a cooperação.

Em organizações sociais mais coletivizadas, em que o individualismo está menos agudizada, existem regulações míticas, que perpassam pela cosmovisão destes povos, numa espécie de inconsciente coletivo - o saber que faz o caçador, em sua competição contra a caça, ter noções de limites de seus atos (que é coletivizado e para o coletivo), cooperando para a manutenção das condições de perpetuação da vida (sustentabilidade). Isso se dá, por exemplo, quando o caçador acredita que não possa matar um animal que esteja prenha, pois isso significa trazer má sorte para ele e sua comunidade. Nos parece que, para nós super indivíduos da modernidade, uma possibilidade de ouvirmos novamente essa “consciência” maior, é nos percebermos e agirmos como menor, desconstruindo e diluindo esse indivíduo condensado em si mesmo, nessa dimensão maior individualista.

Dentro do mundo disjuntivo que vivemos, resgatar o sentimento de pertencimento e de integração, promove a postura inclusiva e relacional em uma

vivência diferenciada de formação do “sujeito ético”<sup>6</sup>, que supera (ir além) a perspectiva individualista (da parte), para tornar fundamental o outro – natureza, como também outro indivíduo e outra cultura. Rompe-se a dicotomia parte-todo, se interpenetrando ao outro. Na cosmovisão de povos tradicionais, a não dicotomização das partes enaltece as relações. A vida como existente nas relações, a sacraliza. Torna o outro ser fundamental, sacralizado na relação, para a manutenção da minha vida. Portanto o sagrado está no cotidiano, na ação concreta (do ritual por exemplo), não há separação matéria-espírito. Há uma sacralização no viver e o que torna o ato respeitoso nas relações. Aspecto este que vivenciado por nós, realiza-se como extremamente pedagógico em processos formativos de Educação Ambiental, formando-se um sujeito ético num *religare* como práxis.

No processo de sensibilização para o pertencimento, o processo pedagógico posta-se a desenvolver o estado de reverência pela celebração, não pelas conquistas de uma arrogância cognitiva sobre a natureza, mas pelo compartilhamento em um estado conectivo de corpo-mente-alma, como forma de superar a atual perda da noção de limite da sociedade moderna, da convicção do ser humano supranatural. A postura dialógica do processo formativo exercita, pela práxis, a humildade, a solidariedade de forças conectivas encampadas pela amorosidade e compartilhadas de uma atitude reflexiva crítica.

É com o desenvolvimento desse sentimento de pertencimento, numa relação dialógica com o outro, que o processo formativo de Educação Ambiental construirá a ponte de aproximação com outras culturas e referências epistemológicas, que nos torne receptivo e ativo, acolhido e acolhedor de novas relações com o outro, sustentado em outras referências paradigmáticas.

Desta forma, acreditamos em processos educativos que provoquem, mesmo como efeito demonstrativo, vivência de relações participativas, colaborativas em imersões junto a culturas indígenas, sem a presença das relações competitivas fundantes das relações de dominação, produtoras das desigualdades – experiências em que o sentimento de pertencimento atenua os interesses particulares sobre os coletivos e

---

<sup>6</sup> Lévinas (2005) denomina de “sujeito ético”, o reconhecimento de que o outro me antecede, o que torna a preexistência do outro vital para a minha existência. Essa perspectiva nos predispõe a uma postura ética de respeito e reverência ao outro (ser humano-natureza), que favorece a relações dialógicas, de reciprocidade e construtivas.

viabiliza uma convivência em que a opressão não seja a marca das relações e que essas se dêem de forma mais integrada, equilibrada (entre os diferentes interesses) e dialógica; portanto, sustentável.

A realização do diálogo com a intencionalidade de uma “interculturalidade crítica”<sup>7</sup> é uma práxis transformadora, na medida em que ao nos colocarmos numa relação simétrica, de escuta, abertura e respeito ao outro, realizamos uma forma diferenciada da hegemônica de ser e estar no mundo. Pelo caráter de reciprocidade do diálogo, potencializa uma intencionalidade comunicativa que na sua emergência no mundo, descolonializa e subverte o pensamento hegemônico. A difusão desse movimento se faz contra hegemônico no interstício da própria globalização, que hegemoniza suas relações, mas dialeticamente aproxima emergências difusas, fortalecendo-as, propiciando brechas ruptoras do sistema dominante. Portanto a aproximação com essas culturas a partir dessas novas relações, é instituinte de uma realidade contra hegemônica, que subverte o silenciamento imposto, a partir da intervenção de uma práxis pedagógica, que contribui na emergência de um outro mundo, resultante da interculturalidade.

Defendemos a imersão e convivência com esses outros saberes tradicionais que muito tem a nos ensinar. Que seu caráter pedagógico é a de experientiação de outras relações calcadas em outros referenciais paradigmáticos, que desvelam o nosso mundo e nos colocam em práticas diferenciadas. Assim, relatamos, a partir de experiências de convivências no cotidiano das aldeias da etnia Krahô, de Tocantins, alguns modos de vida, que demonstram suas cosmovisões e práticas integrativas que ao serem vividas, encharcaram-se de caráter pedagógico.

Ao termos uma convivência com esses indígenas e sermos aceitos em seu cotidiano, há uma prática entre eles de um “Mehî” (índio) batizar o “Cupê” (não índio) com o seu nome, transformando-o em um “Ipântu” batizado. Em suas tradições, este que recebe o nome indígena, passa a ocupar o mesmo lugar de quem o batizou nas relações de parentesco, passando a ter uma família Krahô, a quem estabelece relações de consideração e compromisso. Este ato que é significado coletivamente por todos nas

---

<sup>7</sup> “...possibilidade de conviver em uma nova ordem e lógica que partam da complementaridade e das parcialidades sociais. Interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”. (Walsh, 2009)

diferentes aldeias Krahô, traz um sentido simbólico, de cunho afetivo, que constrói forte sentimento de pertencimento a esse grupamento.

O ritual de batismo passa pela anunciação de um ancião, que em meio a cânticos apresenta o “Ipântu”, com seu nome Krahô, a toda a aldeia reunida no pátio central. A ritualística e a forte vivência do acolhimento pela família, com a qual se passa a viver (alimento, moradia, afetividade), e que não se restringe a aquela aldeia, mas a todo povo Krahô das outras aldeias que reconhecem aquele ato. O “Ipântu” a partir disso será acolhido por seus parentes nas demais aldeias e, se não houver, por qualquer “Mehî”. O que valida isso é o ato e a palavra, pois mesmo que o “Ipântu” não seja conhecido em outra aldeia, mas ao se apresentar como tal, as relações assim se estabelecem. Há nessa tradição um valor intrínseco de relações inclusivas, solidárias, de honestidade, de verdade na palavra, que se realizam na construção do sentimento de pertencimento.

Há por eles o reconhecimento da unidade familiar, mas vendo as crianças, percebe-se que, quando atingem a independência de circular sozinhas pela aldeia, elas vivem soltas, sempre juntas, em que se deixa, quem é de fora, de saber quem é filho de quem. Eles são antes de tudo Krahô, mesmo reconhecendo-se como parte de uma família. O pertencimento a etnia é bem forte, que volta-se a se sentir no mundo em uma dimensão menos individualizada, se comparado a nossa sociedade.

Esses laços são construídos cotidianamente nos ritos, festividades, no trabalho diário. Um evento significativo disto é toda a ritualística que envolve, em uma festividade, a produção de um alimento tradicional, o “Paparuto”. Alimento feito com uma massa de mandioca, que recheada de carne, é assado em fogueiras em meio a pedras. Mas a sua produção tem toda uma ritualística que realiza muitos significados, começa pela carne que é distribuída em pedaços para todos os integrantes da aldeia. Após receberem seus pedaços de carne, circulam pela aldeia levando o pedaço para familiares de outras casas. Ao chegar estabelecem conversas, que representam o exercício da convivência social e, ao doar-lhes o pedaço de carne, seus familiares irão preparar um “Paparuto” que será assado embrulhado em folha de bananeira durante toda a noite. Isso faz com que todos da aldeia circulem em uma grande movimentação de conversas e ações de troca. No dia seguinte se retorna ao parente que preparou o “Paparuto” para pegá-lo e levá-lo para o pátio da aldeia, quando todos farão o mesmo e coletivamente todos colocam os alimentos para todos se alimentarem. Ou seja, passou-

se horas numa atividade que o indivíduo doa o seu pedaço de carne para lhe prepararem o seu “Paparuto”, para ao final de tudo serem partilhado por todos. Mais uma vez a dimensão coletiva se sobrepõe a do indivíduo.

A configuração espacial das aldeias são circulares, em que as casas, normalmente vinculadas a um grupo familiar, se colocam no extremo do arco, viradas para o centro, formando o “Karin”. Não há início e fim, primeiro e último, mais e menos, maior e menor. As casas se assemelham e todas voltadas para um espaço comum. Não há um sentido de propriedade particularizada, mas de um espaço coletivizado e que a igualdade é mais visível e estruturante que a diferença. Isso não significa a negação da particularidade, pelo contrário, a estrutura social dos Krakô é bem demarcada pela dualidade; no entanto não dicotomizada, disjunta.

Por exemplo, eles se dividem em dois grandes grupos, os que pertencem ao partido do verão “Katâmjê” e os do partido do inverno “wacmêjê”, todos fazem parte de um ou de outro. Essa divisão tem a ver com a organização da governança das ações em períodos do ano (verão e inverno), em que se revezam na direção das ações, festividades. São diferenças de funções, mas não uma diferença que hierarquize e demarque desigualdades e antagonismos. Isso fica evidente quando vemos o cacique “Pahhi”, que diferentemente da figura do chefe em nossa sociedade que está numa posição particularizada acima, superior, para eles não. O “Pahhi” exerce uma função que é diferenciada, referenciado por sua autoridade reconhecida coletivamente, mas numa postura dialógica, em que as decisões são coletivizadas e ele é o condutor delas, estando ele como indivíduo submetido as decisões do coletivo. Ele como indivíduo é parte, mas não dicotomizada, o que não provoca a hierarquização. Ele é uma parte complementar ao todo, o coletivo. Isso se dá também nas diferenças das funções masculinas e femininas, bem demarcadas na divisão de trabalho deles. Mas diferenças que, por não se estabelecerem numa relação hierarquizada de que um é mais e outro menos, as atividades são vivenciadas e significadas como complementares e não desigual.

Um outro bom exemplo dessa dualidade não dicotomizada é a atividade da corrida de toras, presente nas festividades, em que corredores dos dois partidos “Katâmjê” e “wacmêjê” competem numa corrida de equipes de cada partido, que vão revezando as toras correndo até chegarem a aldeia. Há uma equipe que chega na frente,

mas que normalmente é desafiada pela que chegou depois. Nova corrida se realiza e o que eles buscam é o empate, quando todos se sentem satisfeitos para comemorar na festividade. Há uma competição entre as partes, mas num contexto de complementaridade em que o que prevalece é o todo. Isso não gera antagonismo entre as partes, mas uma vivência integrativa de uma competição colaborativa. Bem diferente das torcidas “organizadas” da nossa sociedade, corporativas, voltadas para a sua parte, com o olhar raivoso para os outros, vistos como seus antagonistas!

Da mesma forma um olhar sobre os Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul, mas também presente na cosmologia dessas etnias em outras regiões do país, nos mostra o quanto temos que aprender com os seus saberes tradicionais. Com a conexão presente em sua forma de estar no mundo, a partir de sua cosmovisão, onde a espiritualidade e a natureza estão interligadas.

Portanto, a nosso ver a Educação Ambiental tem muito a aprender com os saberes desses povos, o que significa estabelecer efetivamente relações interculturais numa posição de aprender com eles, o que significa inverter a lógica da colonialidade, que secularmente vem buscando impor os modelos da lógica ocidental e esses povos.

Essa relação intercultural a partir da Educação Ambiental busca inverter o processo; ou seja, ao invés de colonizar, ensinar aos povos indígenas o que é correto e desejável do ponto do estabelecimento de um modelo de sociedade e do nosso “progresso”, reconhece nesses povos, na sua cultura, em sua cosmologia, uma referência exemplar de como construir modos de estar no mundo, dentro do que a Educação Ambiental propugna como a construção de sociedades sustentáveis.

Para o professor Kaiowá, Eliel Benites, em sua dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e hoje professor na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD):

“O mundo, na nossa visão indígena, é uma conexão entre o mundo físico e o espiritual. Para perceber estas relações, é necessário ter a sensibilidade ou as visões que possibilitam compreender estes mistérios, sinalizados pelo mundo físico. As florestas, a terra, o vento, os rios, o sol e a lua, as estrelas, os relâmpagos e toda a manifestação da natureza, têm suas linguagens e vozes, que precisam ser compreendidas e interpretadas. Toda essa diversidade de linguagens da natureza constitui, também, as linguagens dos Kaiowá e Guarani. Estar em constante ligação com esta rede de equilíbrio da

natureza é o papel fundamental da nossa atuação, a partir da postura de um corpo espiritualizado.” (BENITES, 2014. Pg. 57)

É essa conexão tão necessária do natural com o espiritual que reivindicamos também como formativo para a Educação Ambiental, buscando assim contribuir com a construção de novos paradigmas no que o tratado de Educação Ambiental reivindica - a construção de sociedades sustentáveis. Referências tão bem explicitadas por Benites (2014), que percebe claramente que os elementos da natureza são todos ligados e a atuação dos homens e mulheres deve ser orientada a partir da mitologia, da crença, da religiosidade, tendo como perspectiva o equilíbrio total do mundo.

“Por outro lado, o ser indígena kaiowá e guarani também é marcado, profundamente, pela necessidade de conexão com a espiritualidade, e de obter uma referência maior para a condução do seu jeito de ser, na perspectiva da constituição do *Teko Marangatu* (jeito sagrado se ser), tendo em vista chegar ao *Teko Porã* (jeito bonito, ou belo, ou bom de ser), condição necessária para vivenciar, verdadeiramente, o mundo kaiowá e guarani, tendo a conexão com o mundo real (físico) e o mundo espiritual” (BENITES, 2014. pg. 58)

O que propomos como subsídios para a Educação Ambiental que falamos aqui, se articula também com o que o pesquisador Kaiowá, Isaque João (2011), traz em sua Dissertação de Mestrado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Aproximar a Educação Ambiental que queremos da educação no sistema Kaiowá, que segundo ele busca “colocar em prática o canto, para aperfeiçoá-lo continuamente, ajustando as vozes e mantê-las no nível celestial, que o Kaiowá denomina de teko araguyje” João (2011).

Bergamaschi & Menezes (2009) reforça essa noção presente entre os Guarani, de articulação nos processos próprios de aprendizagem, que desde a infância traz em si a relação intrínseca com a natureza, afirmando que para as crianças Guarani existe um tempo contínuo entre o tempo de trabalhar, tempo de brincar, tempo de comer, tempo de conversar, tempo de tomar banho e isso tudo é parte de um só movimento.

Essa sensibilidade pedagógica, que está presente nos saberes tradicionais dos povos indígenas, são saberes imprescindíveis para a Educação Ambiental na construção de sociedades sustentáveis. O desafio maior é o abandono da lógica homogeneizadora dos conhecimentos da modernidade, que de forma arrogante se pretendem universais.

Os saberes dos Kaiowá e Guarani são apenas uma das possibilidades, sabendo esses compreendem o mundo e explicam o seu surgimento a partir da relação intrínseca com a espiritualidade. Eles elaboram um significado cultural para explicar a origem do mundo a partir da experiência das gerações e que está ligada de forma umbilical ao território onde se estabelecem; ou seja, é a partir do território onde enterraram seu umbigo que é possível construir a referência para a vida em sua plenitude.

A partir dessa perspectiva os próprios indígenas se questionam e nos questionam no tocante ao estabelecimento das relações interculturais, como o que Lescando (2016) reflete em sua Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O entendimento do que é uma cultura? De onde ela vem? É fundamental pensar sobre ela, sempre no entendimento em que ela não está explícito em língua Guarani, foi pensada por povo que não é indígena, ela tem seu entendimento e espaço de onde veio com sua estrutura e formação muito intencional e com poder da palavra. Existe inúmeras explicação e conceituação do que poderia ser uma cultura, mas é necessário que os povos indígenas pensem isso a partir do seu contexto e explique para outras sociedades. (LESCANO, 2016. p. 45)

Nessa linha de indagação, o mesmo autor reconhece que o processo por que passaram e passam os Kaiowá e Guarani não permite mais a busca de um purismo cultural, mas sim reafirma a necessidade do diálogo intercultural, mas que seja também a partir da referência dos povos indígenas, porém não mais como processo colonizador e, portanto, afirma:

O campo cosmológico tradicional é vasto e verdadeiro, infelizmente os outros conhecimentos devastaram por meio de diversos mecanismos. E agora precisa ser refortalecida por meio de novos instrumentos que se estabeleceu no contexto, porque é os conhecimentos tradicionais que mantem a diferença no sistema cultural, mas também precisa ser considerado que o conhecimento tradicional não é mais o único conhecimento que permeia na vida do Guarani. (LESCANO, 2016. p. 45)

Está posto portanto um desafio de grande potencialidade para o campo da Educação Ambiental: o diálogo intercultural com os povos indígenas no cotidiano de nossas práticas, lembrando que o respeito aos mais velhos é uma dimensão que a Educação Ambiental busca construir em sua prática. Essa é uma outra perspectiva fundamental na construção de sociedades sustentáveis e que está ligada aos saberes dos povos que tem na oralidade a base de manutenção de sua cultura. O que não

significa um abandono a cultura da escrita, mas uma retomada no caminho da valorização da memória dos anciões, que se estabelece também no encantamento da contação de histórias, que só os mais velhos tem em sua memória, com a responsabilidade do rapasse intergeracional.

Para os Guarani e Kaiowá os mais velhos da comunidade são considerados sábios, exatamente porque esses têm uma experiência maior, portanto são os detentores das história de seu povo, e por isso o seu prestígio e importância são reconhecidos e respeitados na comunidade e sobre isso nos fala Ramires (2016).

A territorialidade para nós Kaiowá e Guarani tem o significado espiritual e material, no *Tekoha* começa a nossa origem, onde nasceu o nosso ser Kaiowá e Guarani, o *Teko* é a vida e o *ha* um espaço, nesse sentido *tekoha* é uma “aldeia”, onde vivem as pessoas, reúnem-se as famílias, o rezador – *ñanderu* é a autoridades máxima responsável pela organização social, o que ele fala são respeitados e onde todos acatam a decisões, os pais/as mães toda tarde vão para casa de reza, participam das festas tradicionais como cerimonia de milho *jerosy* e *guachire*, por isso os jovens adquiriram boa educação, não anda pelo mal caminho, por que o *ñanderu* ajuda as mães educar seus filhos e as vivência em harmonia. (RAMIRES, 2016. p. 42)

Os Kaiowá e Guarani são historicamente conhecidos como povo da mata (*Ka'aguygua* ou *ka'aygua* = os da mata), sendo que o próprio nome Kaiowá vem dessa denominação, por escolherem para a localização de suas aldeias preferencialmente as áreas de mata.

Sobre a relação deste povo com a natureza, Brand & Colman (2008) afirmam que os Kaiowá e Guarani também são povos agricultores, atividade que vem sendo desenvolvida secularmente a partir de uma relação intrínseca com o seu território:

“Os Kaiowá e Guarani são agricultores e profundos conhecedores dos ciclos da terra, dos melhores solos e de variedades de mandioca, feijão, abóbora ou milho. Nesse sentido, merece especial destaque o milho, que tem importância vital para os Guarani e os Kaiowá [...] uma das suas mais importantes festas é a festa do milho - *avatikyry/avati ñemongarai*, onde se abençoam o milho e os demais “primeiros frutos”, significando a abertura para o consumo da produção. Era nessa ocasião, também, que, tradicionalmente, realizava-se o ritual de iniciação dos meninos Kaiowá, perfurando o lábio inferior. O dono do milho, *Jakaira*, era um ente importante e de referência, o que confirma a íntima relação entre o mundo dos

humanos, da natureza e sobrenatureza.” (Colman & Brand, 2008, p. 158 e 159)

Essas formas de vivenciar o cotidiano de forma não disjuntiva, reflete nos atos, rituais, festividades em que esta postura integrativa diante do mundo, colocam os povos indígenas como partes complementares a natureza, numa interação intrínseca que é vital e, portanto, numa relação sacralizada com a natureza, o qual não se veem à parte, mas se percebendo com a natureza, numa relação que é vida maior que nos transcende como ser humano.

E por fim, a percepção pedagógica de o quanto o sentido de crescimento, desenvolvimento e progresso não é estruturante na vida desses povos. Para nós, sociedade moderna, esse é o caminho do sucesso, de se alcançar o que motiva o nosso caminhar, a busca da felicidade. Para nós, isso passa pelo crescimento da capacidade de consumo e para isso de obtenção de riqueza. Vivenciar uma sociedade que a acumulação de riqueza e progresso não tem sentido estruturante do seu modo de vida, mas que mesmo assim, são pessoas que vivem uma vida feliz, fica evidente que outros valores fundantes para se viver são possíveis. Não há uma caminho único!

Vivenciar tudo isso a partir da nossa perspectiva, é estar imerso em uma forte experiência de ruptura do paradigma da disjunção. Vivenciar um estar no mundo em religação, portanto em um estado religioso (*religare*). Algo que vai muito além de vivenciar cognitivamente esta experiência, como tradicionalmente a sociedade moderna realiza os processos formativos. Acreditamos que outras epistemologias, formas de viver dos saberes tradicionais dos povos indígenas tem muito a contribuir na superação da grave crise socioambiental que vivemos.

## **BIBLIOGRAFIA**

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco

BERGAMASCHI, M. A. & MENESES, A., L. T. **Educação Ameríndia: a dança e a escola guarani**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009

BRAND, Antonio & COLMAN, Rosa Sebastiana. **Considerações sobre Território para os kaiowá e guarani**. In: Tellus, ano 8, n. 15, p. 153-174, jul./dez. Campo Grande: UCDB, 2008.

FRIGOTTO, G. ; CIAVATTA, M. (orgs). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, Vozes, 2001.

GUIMARÃES, Mauro (org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma a ação**. Campinas, Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. e PRADO, C. **Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental: Ética e História**. in: SILVA, A.M.M. e TIRIBA, L. (orgs) **Direito ao Ambiente como Direito a Vida**. São Paulo, Cortez Editora, 2014.

JOÃO I. **Jakaira reko nheypyrũ marangatu mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual jerosy puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri**, Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Dourados: UFGD, 2011

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. **A queda do céu : Palavras de um Xamã Yanomami**.1ª. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 2015

LEFF, Enrique (org.) **A Complexidade Ambiental**. Blumenau, Cortez/Edifurb, 2003.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: Os Pilares de Educação Guarani Kaiowá nos Processos Proprios de Ensino e Aprendizagem**. Campo Grande, 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

LÉVINAS, E. **Entre Nós. Ensaio sobre a alteridade**. 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand, 1999.

RAMIRES, Lidio Cavanha. **Processo Próprio de Ensino-Aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da Reserva Indígena Te'ýikue: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade**. Campo Grande, 2016. 118 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SANTOS, B de S. **Pela Mão de Alice – o social e o político na pós modernidade**. Porto, Edições Afrontamento, 1994.

WALSH, CATHERINE. **Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época**. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.