

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL GUARANI NA ESCOLA TEKOA YAKÃ PORÃ

Ana Claudia Colombera¹

Resumo

Vivemos uma crise ambiental provocada por nós mesmos, dita “sociedades em desenvolvimento” e devemos superá-la para evitarmos o caos e a extinção de mais espécies. Como alternativa para o enfrentamento destes tempos, trazemos a importância da abordagem da educação ambiental crítica nas mais variadas esferas, e uma reflexão de como os povos indígenas podem contribuir nessa (re)construção de sociedade, a partir da educação escolar indígena, que permite uma outra perspectiva de educação em integridade com a natureza e princípios do Bem Viver. Como método de trabalho foi realizada pesquisas bibliográficas e observação participante das vivências em escolas nas aldeias, em especial a Guarani – Tekoa Yakã Porã. O trabalho demonstra como a educação ambiental é elemento central da formação do indígena e pode contribuir para o nosso aprendizado.

Palavras-Chave: Educação ambiental crítica. Educação escolar indígena. Guarani. Bem Viver.

THE PRÁXIS OF GUARANI ENVIRONMENTAL EDUCATION AT THE TEKOA YAKÃ PORÃ SCHOOL

Abstract: We are experiencing an environmental crisis caused by ourselves, known as “developing societies” and we must overcome it to avoid chaos and the extinction of more species. As an alternative to facing these times, we bring the importance of approaching critical environmental education in the most varied spheres, and a reflection on how indigenous peoples can contribute to this (re)construction of society, based on indigenous school education, which allows for another perspective of education in integrity with the nature and principles of Well Living. Methodologically, bibliographical research and participant observation were carried out on experiences in community schools, especially Guarani – Tekoa Yakã Porã. The work demonstrates how environmental education is a central element of indigenous education and can contribute to our learning.

Keywords: Critical environmental education. Indigenous school education. Guarani. Well Living.

¹¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

1 INTRODUÇÃO

Estamos diante de uma crise ambiental sem precedentes, que afeta tudo e a todos, mas atinge principalmente as sociedades dos países pobres. Nosso modelo de desenvolvimento neoliberal provocou a exaustão dos recursos naturais gerando danos irreversíveis ao meio ambiente, e em alguns casos, já não temos mais como retroceder. Muitas espécies foram extintas e territórios aniquilados pelos mais variados impactos, provocados em nome do 'progresso' e (do capital) da ciência, afetando futuras gerações que sofrerão ainda mais as consequências da nossa má gestão em sermos humanos.

Para entender melhor como chegamos neste ponto e como poderemos sair é fundamental buscarmos conhecimento sobre muitas áreas, em que se destaca a educação ambiental. Esta, por sua vez, mostra-se necessária em todos os espaços e urgente naqueles destinados à construção de opinião, como no seio familiar, nas mídias e principalmente no contexto escolar.

No geral, podemos dizer que estamos longe de termos opinião consolidada sobre o tema. Comumente, a educação ambiental vem sendo tratada genérica e superficialmente, ilustrada pela imagem de uma árvore sendo plantada ou do lixo sendo separado, sem maior criticidade e reflexão. Diante desta problemática, Guimarães (2005) nota que a perda de caráter crítico sobre o discurso da educação ambiental serve e está a serviço de uma concepção de sociedade que tem como objetivo a homogeneização do pensamento para manutenção da hegemonia do modelo de sociedade ocidental.

Para o autor, a crise da modernidade não se solucionará por um avanço de modernidade, mas exige uma modernidade diferente nos meios, nos propósitos e tipos de sociedade. Assim, entendo a necessidade de a educação ambiental ir para além dos modelos propostos pelos segmentos dominantes capitalistas, que propõe desenvolvimentos sustentáveis disso ou daquilo, com certificados verdes que enchem as prateleiras de produtos ecoeficientes, na intenção de vender e lucrar mais.

No âmbito da educação escolar a compreensão sobre educação ambiental também tem enfrentado grandes desafios, pois:

As discussões em torno da educação ambiental ainda não chegaram à criação de princípios ou critérios claros, capazes de oferecer base segura a partir da qual poderíamos pensar em projetos de implementação de uma respectiva prática de ensino. Muito pelo contrário, o consenso mínimo, até hoje estabelecido, não passa da opinião segundo a qual algo de novo deveria ser elaborado, já que as várias disciplinas envolvidas nas questões ambientais - biologia, química, engenharia, direito etc. - demonstram cada vez mais abertamente sua impotência referente à necessária abordagem da estrutura complexa do meio ambiente. (Flickinger, 1994, p. 198).

A complexidade que envolve o meio ambiente, bem como a educação ambiental, requer uma abordagem interdisciplinar, assim, diferentes perspectivas podem contribuir para seu desenvolvimento. Além disso, outras visões de mundo podem vir a contribuir para um olhar diferenciado, disciplinar ou não, sobre a questão.

Muitas vezes o branco fala que tem que preservar a natureza, mas muitas vezes só fala e não faz. O Guarani ama a natureza em silêncio, através do conhecimento milenar. Aquele que fica distante da natureza se torna uma coisa dura, com coração de pedra. Porque a cidade muitas vezes traz bastante recursos, então diz que o progresso traz desenvolvimento, mas também traz destruição (Popygua, 2006, n.p.).

Paulo Freire (2003) nos orientou a ensinar as coisas no seu contexto e refletir sobre as ações realizadas, este é um dos possíveis caminhos para o movimento de transformação de um novo paradigma, de uma nova sociedade pautada no menor consumo, no simples, necessário para o enfrentamento das crises que vivemos, e isso os indígenas nos ensinam muito bem a fazer, se estivermos dispostos a aprender.

É com este entendimento que busco aqui apontar relações e disputas entre escola, Estado, meio ambiente e educação ambiental, especialmente na aldeia Guarani Yakã Porã, com objetivo de compreender melhor como os indígenas, no caso específico os Guarani, constroem seus saberes, e como se enxergam no meio ambiente. Acredito que estas respostas nos conduzirão a caminhos em direção a educação ambiental.

Este recorte se faz pertinente e oportuno para abordarmos temas que convergem para tratarmos da crise ambiental, e provocar uma reflexão de como a educação ambiental é elemento central da formação indígena e pode contribuir para o nosso aprendizado (não indígena) no âmbito da educação ambiental crítica.

Para tanto, o conceito de Bem Viver, em oposição a ideia de bem-estar que a

modernidade se propõe, pode auxiliar a traçar outros caminhos que busco evidenciar a partir da própria práxis Guarani. De acordo com Acosta (2016, p. 40):

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis.

Por fim, inspirada por Freire (2003) defendo aqui a formulação de uma educação ambiental crítica, ciente dos muitos desafios que se colocam, entre eles a negação da retórica do senso comum dominante e a construção de uma nova ordem mundial, comprometida com a preservação da vida, possível a partir da tomada de consciência e da luta política do cidadão.

1.1 Justificativa

Como justificativa trago um brevíssimo relato de com/vivência com os Guarani, para então destacar alguns desafios e perspectivas para uma educação ambiental crítica, com base nas discussões aqui pautadas.

Desde 2010 atuo com os povos Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng em Santa Catarina. Iniciei como bolsista no curso de Licenciatura Intercultural Indígena no Sul da Mata Atlântica, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Digo que foi a melhor experiência acadêmica que tive, aprendi sobre o que não está nos livros. Com os Guarani, ouvir no silêncio, com os Kaingang, não mexer com quem está quieto e com os Laklãnõ-Xokleng, que garantia de direitos é conquistada com perseverança e luta.

Na ASIE-SC, pude me aprofundar nos estudos destas e de outras culturas, estreitando laços de amizade que não se desfazem facilmente, como os que atualmente acontecem nas re(des)sociais.

Não tenho dúvidas de que a convivência com os povos originários despertou mudanças em mim, provocou um sentimento necessário de desconstrução de hábitos e ideias que foram deturpadas, incutidas por uma cultura de consumo, que hoje vejo, não condiz com os princípios do Bem Viver.

Estas reflexões foram aprofundadas quando ingressei no curso de especialização em Educação Ambiental – IFSC. Lembro-me de uma atividade que

tinha como proposta pesquisar sobre o Projeto Político Pedagógico - PPP nas escolas de Florianópolis, que constasse em seus planos a questão ambiental.

A maioria dos trabalhos apresentados evidenciaram a superficialidade que é tratada o tema nas escolas, enquanto na minha pesquisa pude trazer uma perspectiva diferente, pois busquei referência nas escolas das aldeias indígenas.

Chamou-me atenção o caso da escola da aldeia Yakã Porã que iniciava seu processo de retomada, ocupação e reconhecimento territorial na região e incluía em seu PPP a Educação Ambiental como fundamento.

No decorrer da pesquisa fui convidada pela cacica Eliara a morar na aldeia Yakã Porã, juntamente com meu companheiro, e aceitamos o convite, com a certeza de que esta experiência será inesquecível, enriquecedora e transformadora.

Pretendo com este trabalho compartilhar um pouco do que vejo, ouço e sinto nas escolas indígenas, especialmente na aldeia que resido. Acredito ser esta uma boa oportunidade de difundir práticas de educação ambiental realizadas por quem se relaciona com o ambiental.

Não tenho a intenção de ser voz dos indígenas, mas sim falar com eles nos espaços dos não indígenas, além disso relatar alguns desafios de construir uma educação escolar indígena específica, diferenciada.

Há muitos conceitos que abarcam esta discussão e servem para embasamento deste artigo, tenho ciência de que não darei conta de encerrar o assunto, tampouco é minha pretensão, mesmo porque esta é uma construção que não compete a mim, e sim aos povos originários.

Sei que é preciso inventar novas categorias para trazer entendimento das realidades, necessidades e circunstâncias das comunidades indígenas, dedicar-me a este tema é um ato político, assim como preconiza Paulo Freire (2003) no âmbito da *educação ambiental crítica transformadora*.

1.2 Metodologia

Busquei apresentar como método de trabalho a observação participante com a intenção de dar um olhar etnográfico para as impressões referentes ao tema educação escolar indígena, a partir de vivências em escolas indígenas localizadas em Santa Catarina, e em especial na escola indígena Guarani EIEF Tekoa Yakã

Porã, que está localizada na comunidade em que resido.

Além disso, foi realizada pesquisa bibliográfica com intuito de apontar leis, diretrizes e documentos que orientam a educação escolar indígena no Brasil, bem como alguns materiais acadêmicos publicados preferencialmente por indígenas.

Destaco neste trabalho as palavras dos anciãos Guarani, transcritas do livro *Tape Mbaraete Nhetengua – Fortalecendo o Caminho Verdadeiro* (2018), que orientam os professores indígenas Guarani como devem tratar a educação/escolar e nos mostram como fazer para sermos diferentes.

São ensinamentos que aprendi no decorrer de uma década de convivência com os indígenas e que acredito contribuem para o debate e construção da educação diferenciada e também ambiental.

2 ENVOLVIMENTO

2.1 A Educação Guarani

Entre as diversas possibilidades que se colocam, parto do contexto da educação escolar indígena Guarani como um caminho para refletir a educação ambiental, especialmente porque para muitos povos indígenas as categorias ser humano e natureza são integradoras, diferentemente da separação e relação hierárquica que nossa sociedade apresenta. Ou seja, o ser humano é compreendido como parte da natureza, e não como dono dela.

Para eles o Bem Viver tem um sentido plural, é amplo, inclusivo e mais importante do que viver bem, que é singular. Não é possível viver bem se todos não bem viverem. Todos os mundos, físico e espiritual, têm direito ao respeito e são essenciais para o equilíbrio do todo, este pensamento é fundamental para práticas que visam a superação da crise provocada pelas culturas ocidentais.

Nosso futuro, nosso desenvolvimento, para os Guarani significa nosso conhecimento. Respeitar a natureza significa desenvolvimento. É diferente do branco. Eu já fico com receio quando fala desenvolvimento sustentável, desenvolvimento não sei o quê... Eu falaria na minha língua envolvimento (Popygua, 2006, n.p.).

Esse envolvimento está relacionado às categorias *território e territorialidade*. Na perspectiva Guarani, *território* é lugar onde se vive, onde se realiza o modo de

ser próprio, a cultura milenar, é o solo que se pisa, é um *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico que varia conforme por onde se move, é *Yvu Rupa* território tradicional que foi historicamente ocupado pelos ancestrais, estendendo-se por parte da Argentina, Paraguai, Bolívia e Brasil (Antunes, 2015). Segundo Darella (2004), a *territorialidade*, para os Guarani têm sido utilizada para contextualizar e dar visibilidade ao pensamento, sentimento e ação de grupos sociais que se vêem ou são vistos como novos sujeitos políticos nos cenários regional ou nacional quanto à reivindicação e reconhecimento de seus direitos fundiários, numa relação de adversidade entre eles e os “outros” (Estado, Nação, esferas de governo, intrusores em geral).

Uma territorialidade pautada em crenças religiosas, mitos, organização social, relações de reciprocidade e economia de subsistência: assim é o território para os Guarani.

Ao estudar a *educação guarani* a professora Sandra Benites Ara Rete (2020) destaca, no seu trabalho de conclusão de curso, a importância dos sonhos, da preservação das matas, dos animais, das cachoeiras e fontes de água, do mel e da terra, e afirma que sem estes elementos não há como manter o *teko*, o *nhande reko*, o jeito de ser e viver.

Rete (2020) também nos fala sobre os limites da tradução de termos da língua Guarani que reduzem a importância de algumas palavras e até mesmo as distorcem, como é o caso de *nhe'e* que quando é pronunciada refere-se a todo o pensamento, conhecimento, conexão com o mundo espiritual e não pode ser colocada no papel simplesmente. Inclusive tem palavras que os *xeramõi* - anciãos não gostam de pronunciar em qualquer ambiente, pois são sagradas.

Para os Guarani a educação acontece desde que a criança é sonhada, desde o ventre da mãe. Daí em diante toda família segue rituais e dietas para que a criança nasça forte e todos da família fiquem bem.

Para nós povo guarani, que seguimos um ritual de vida, esse modo de *nhande reko* começa através dos rituais. Por exemplo, quando a mulher engravida, ela segue o ritual e toda a família segue esse ritual para que a criança nasça saudável no corpo e na inteligência e para que a mãe não sofra no parto, não tenha depressão pós-parto, consiga amamentar, etc. Antigamente, quando uma criança nascia com deficiência a família era punida porque entendia-se como uma falha da família em ritualizar a vida. (PGTA, 2021 p. 59).

O nome da criança é revelado somente no *nhemongarai* – no batismo do

milho, e é nesse momento que a personalidade e habilidade da criança é sabida. Cada *amba* – morada divina, e cada *tery* – nome, implica num jeito de ser, um agir específico para cada pessoa, ou seja, o *reko* de cada Guarani depende do *amba*, mas principalmente do nome (Rete et al., 2020, p. 168).

As crianças desde cedo aprendem imitando as práticas das pessoas com quem convive e todas as pessoas mais velhas da comunidade têm o direito de ensinar e repreender quando ela faz coisas erradas inocentemente.

A fase da juventude é para os meninos momento de participar nas atividades do *tekoa*, sempre com os mais velhos, plantando na roça, cortando lenha, nos mutirões, etc. É no convívio e no trabalho que eles aprendem o *nhande reko*. Para esta cultura a relação com a plantação do alimento e a própria alimentação estão diretamente ligadas à sua cosmologia. Plantar é mais do que manutenção da saúde física, é espiritual, tem sentido e força na natureza.

As meninas desde a *oguaryare* - menstruação devem cuidar do corpo e da mente. Para evitar doenças, não devem comer comidas gordurosas, nem doces neste período, tampouco ficarem expostas ao sol, vento e ou tomar banho de rio. Devem ficar sossegadas, não fazer atividades pesadas e nem cozinhar, para o bem dela e de toda aldeia.

Estes são somente alguns aspectos da cultura e jeito de ensinar Guarani que gostaria de apresentar. Sei que há muito para ser abordado, tais como os significados das marcas corporais, das ervas medicinais, das brincadeiras, sobre o artesanato, pois são temas que nos ensinam sobre respeito e conexão com o meio ambiente, mas vou me ater à educação escolar, pois acredito que este seja o cerne da discussão.

2.2 A Educação Escolar Guarani

Sobre o processo de escolarização, Narsizo e Battestin (2022, p. 128) ressalta que “A inserção da escola no mundo indígena tem objetivos bem claros e o principal deles é o de inserir os povos originários na sociedade dita ‘civilizadas’, com ideologias eurocêntricas e de dominação desses povos”.

Antes do *jurua*, não precisávamos de escola, o alimento não era armazenado, a vivência era coletiva. O calendário Guarani era baseado na natureza, na floração das árvores, no canto dos passarinhos. Para plantações e colheitas,

o conhecimento do clima e das estações baseava-se no canto dos pássaros. A reprodução dos animais e do ser humano era conforme o ciclo da lua...Com a chegada dos europeus tudo foi mudando: A natureza começou a ser destruída, tudo passou a ser comercializado e a nossa cultura começou a ser mudada e dominada pela cultura envolvente...fomos obrigados a participar da escola *jurua* e, participando dela tivemos a necessidade de adaptar-nos dentro da aldeia. E hoje não podemos voltar a viver como antigamente: a escola nos ajuda a manter nossa sobrevivência (Darella et al, 2018, p. 169-170).

Diante desta problemática, retomo as contribuições da professora Sandra Benites Ara Rete (2020) que destaca no seu trabalho um quadro feito por Bartolomeu Melià onde ele sistematiza a distinção entre educação indígena e educação feita para o indígena. Tal referência pode contribuir para o entendimento de que podemos aprender mais sobre educação e educação ambiental com os povos indígenas do que eles com nossa soberba cultura ocidental.

Figura 1 – Educação indígena x Educação para o indígena

	Educação Indígena	Educação para o indígena
Processos e meios de transmissão	<ul style="list-style-type: none"> - Educação informal e assistemática - Transmissão oral - Rotina de vida diária - Inserção na família - Sem escola - Comunidade educativa - Valor de ação - "Aprender fazendo" - Valor de exemplo - Sacralização do saber - Persuasão - Formação de "pessoa" 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução formal e sistemática - Alfabetização e uso de livros - Provocação de situações de inserção artificiais - Translado para a sala de classe - Com escola - Especialistas da educação - Valor de memorização - Aprender memorizando - Valor da coisa aprendida - Secularização do conhecimento - Imposição - Adestramento para "fazer coisas"
Condições de transmissão	<ul style="list-style-type: none"> - Processos permanentes durante toda a vida - Harmonia com o ciclo de vida - Graduação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo 	<ul style="list-style-type: none"> - Instrução intensiva durante alguns anos - Sucessão de matérias que têm que ser estudadas, dando salto de uma para a outra - Estudo obrigatório de um currículo determinado de antemão para todos
Natureza dos conhecimentos transmitidos	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidade para a produção total dos próprios artefatos - Integração dos conhecimentos dentro de uma totalidade cultural - Integração correta na organização tribal nacional 	<ul style="list-style-type: none"> - Manipulação de tecnologia importada e instrumentos de um trabalho - Segmentação dos conhecimentos adquiridos - Adaptação dentro de um estrato ou classe da sociedade
Funções sociais da educação	<ul style="list-style-type: none"> - Integração das gerações com respeito à vida dos velhos - Preservação e valorização do saber tradicional em vista de uma inovação coerente - Seleção e formação de personalidades livres 	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusão e troca - Adaptação contínua às novidades, inclusive quando não são compreendidas - Massificação no genérico

Fonte: Rete et al (2020)

Uma das particularidades da escola indígena Guarani é que o *espaço escolar* nas aldeias é considerado um centro comunitário, porque tirou a criança de seu espaço educacional, privando-a de suas famílias e da casa de reza. Inseriu outros modos e costumes nos comportamentos alimentares e religiosos, quebrando as regras da vida Guarani (PPP ESCOLA ITATY, 2020, p. 23).

Para a Secretaria de Educação de Santa Catarina, a *Educação Escolar Indígena*:

É uma forma sistemática e *específica* de implementar a escola entre as comunidades indígenas de maneira que, a partir das formas de construção do conhecimento propriamente indígena, possa se ter acesso aos outros conhecimentos sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares, e que, por sua vez, pressupõe o uso da escrita, além de articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sociocultural indígena. Não é uma questão nem de incorporação por parte dos indígenas dos conhecimentos da sociedade não indígena e nem tampouco de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sociocultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber *intercultural* (SED, 2018, p. 24).

Nesse sentido, a luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena que não esteja separada de sua cultura - canto, dança, pintura etc. – e da própria natureza (base de formação), é reforçada no PPP da escola Itaty e também em outras falas de lideranças, que até reconhecem a importância da escola para aprenderem ler e entender as conversas dos *jurua*, mas desde que não se perca a cultura própria e não misturem os conhecimentos, “porque água e óleo não se misturam” (Popyguá, 2006).

A educação escolar *específica e diferenciada* vem sendo discutida pelos povos indígenas brasileiros desde os anos 1980, com os movimentos indígenas de articulação por direitos constitucionais, e ainda assim, algumas demandas como a elaboração de um PPP que seja condizente com um modelo de educação diferenciada não é realidade em muitas escolas indígenas de Santa Catarina (Antunes, 2015).

Constatada, ainda que de modo sumário, à controvérsia acerca dos fundamentos e do papel da educação/escolar indígena, retomo o pensamento Guarani acerca da educação e do Bem Viver. Preservar a biodiversidade é respeitar a espiritualidade, isso faz parte da cosmologia guarani, daquilo que eles acreditam, é a maneira de se relacionarem com os mundos físico e espiritual.

Para *oenduopy'are* (aprender e sentir nossos conhecimentos) precisamos que o *tekoa*, onde vivemos, tenha todos os elementos fundamentais para transmitir *mbya arandu reko* (sabedoria guarani). É através, entre outros, *yakã, yxyry, ka'aguy porã, yvy porã* para fazer *kokue, vixoi kuery* que ensinamos as *kyringue kuerymbya arandu* (é através das matas, dos bichos, das nascentes, locais para fazer roça que ensinamos às crianças nossa sabedoria). Tudo nesse mundo para nós guarani, tem seu *ijá* (dono). Os *ijá kuery* são aqueles que cuidam, os responsáveis por cada ser existente no *yvy rupa re* (leito da terra). (RETE et al, 2020, p. 172-173).

Acredito que o *nhande reko* pode nos ensinar mais sobre relações ambientais do que alguns cursos institucionais propõe, especialmente sobre tempos, responsabilidades, cuidado, sentimentos, conexões, pois para os Guarani:

O *nhande reko* é o sistema de vida tradicional que envolve toda relação com o meio sociopolítico, o território, a cosmologia e a espiritualidade do ser guarani. Nas aldeias, o Guarani tem a sua vida tradicional, através dos ensinamentos dos mais velhos e da Casa de Reza, o *Opy*. Ele consegue ter uma educação mais espiritualizada e humanizada, mantendo assim um contato e uma relação afetiva com as tradições, com os costumes e com a natureza... Atualmente, muitas florestas do nosso território tradicional estão sendo exterminadas pelos não indígenas. Quando os povos Guarani reivindicam as suas terras, estão salvando também os animais e as florestas que existem nela. (Darella et al, 2018, p. 22-23).

Temos um paradoxo quando tentamos entender melhor as questões brevemente levantadas, especialmente nas relações políticas entre Estado e comunidade indígena no que se refere à educação escolar, pois se a escola é a ocidentalização da vida, que sistematiza, compartimentaliza, divide ser humano e natureza e está (im)posta, pois é obrigatória, até que ponto a escola contribui na educação indígena, senão para colocar o ocidente nas aldeias?

É evidente o nó político existente nesta relação Estado e comunidade indígena, que precisa ser desatado e só então teremos chance de garantir direitos à autodeterminação dos povos².

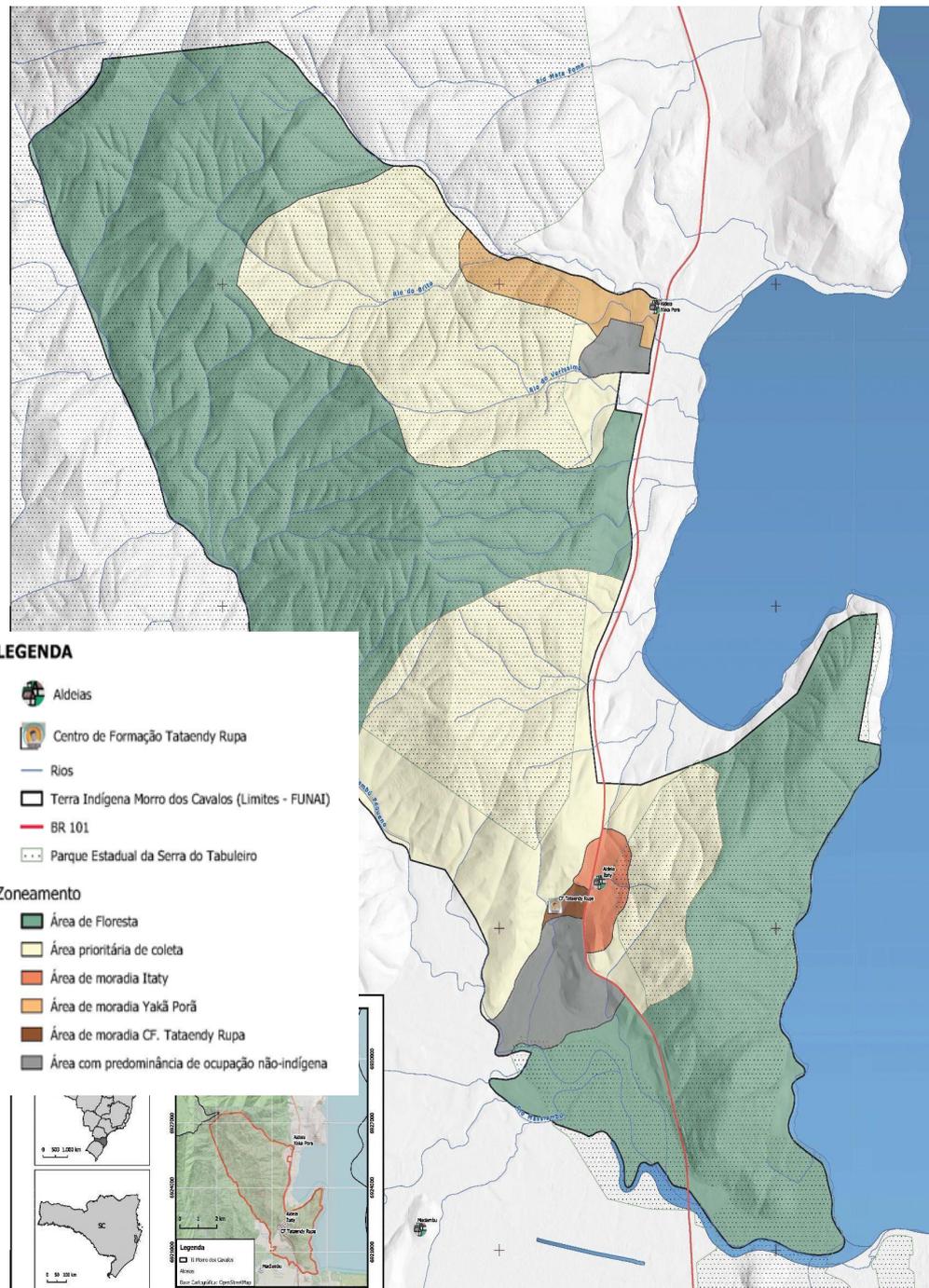
Não são apenas impressões minhas, me amparo na compreensão do que foi dito pela comunidade do Morro dos Cavalos, descritas no planejamento político pedagógico da sua escola - Itaty, em 2020 que diz que o maior problema da escola está na imposição, que vem obrigando os guarani a aprender a seguir outra cultura,

² Sou testemunha destas dificuldades desde 2015, quando iniciei atividade como supervisora da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE – Núcleo/SC), que possibilitou-me acompanhar os trabalhos realizados nas escolas indígenas de todo estado de Santa Catarina e conhecer um pouco da realidade de luta dos povos indígenas, no caso, fazer valer o direito de ensinar conforme costumes próprios, nos seus mais variados contextos.

entender o tempo e o espaço da maneira do não índio, sendo obrigados a ouvir e praticar somente o que o sistema impõe, ou seja, olhar para o relógio, competir entre si e compactar suas tarefas em tempos limitados.

2.3 Yakã Porã: a aldeia e a escola

Figura 2 – Terra Indígena Morro dos Cavalos



Fonte: Adaptado do Plano de Gestão Territorial e Ambiental TI Morro dos Cavalos (2021).

Yakã Porã, em guarani, quer dizer cabeceira de águas bonitas (Antunes apud Araújo, Salinet, 2022), é uma das duas aldeias que compõem a Terra Indígena Morro dos Cavalos, sendo a outra Tekoa Itaty. Além das aldeias do território há também o Centro de Formação Tataendy Rupa que é um local onde acontecem reuniões, cursos de formação e encontros.

A TI Morro dos Cavalos teve a delimitação de suas terras reconhecida com a Portaria Declaratória 771/2008 pelo Ministério da Justiça e até o momento - 2023, aguarda homologação da área de 1.988 hectares, que está sobreposta a Unidade de Conservação - UC da Serra do Tabuleiro em 83,43% do seu território. Juntos, administração da UC da Serra do Tabuleiro e comunidade indígena, trabalham para garantirem a preservação da biodiversidade e das formas de viver conforme os costumes tradicionais Guarani.

A região que me refiro é muito visada tanto pela especulação imobiliária, por estar próxima à belas praias, quanto pelo Estado, que com argumentos de demandas de utilidade pública constrói obras de infraestrutura, sem consulta prévia aos indígenas, desconsiderando acordos internacionais como a convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT que garante a eles este direito, antes de qualquer construção.

As interferências provocadas pelas construções são sentidas diariamente na vida da comunidade, tanto nos aspectos físico, mental e espiritual, pois convivem com a poluição sonora, atmosférica, energética, visual, entre tantas outras, provocada pelo grande fluxo de carros que circulam pela BR rodoviária, de linhas de transmissão, fibra óptica, gasoduto etc.

[...] quando ocupamos o espaço físico não ocupamos apenas onde pisamos. Estamos nos relacionando diretamente com o que está acima e o que está abaixo de nós, assim como todos os donos e seres que vivem no local. (PGTA, 2021, p. 38).

Estas são as palavras da própria comunidade indígena do Morro dos Cavalos, que versam sobre os impactos diretos e indiretos sofridos pelos vários empreendimentos que atravessam a TI, descritas no Plano de Gestão Territorial e Ambiental - PGTA, lançado em 2021.

Entendemos a Terra como uma formação de energia, que emana uma luz azul, ela está em todos os seres e dá cor ao céu, ao mar e também enxergamos ela dentro da chama do fogo azul. Essa energia é concentrada em raios que emanam na terra quando as energias ou processos precisam ser curados no território. Portanto para nós os “para raios”, ou grandes canalizações de energias, mexem com todo território e a energia de todos os seres que nele vivem, pois muda as direções naturais e interrompem raios que são importantes para cura de males. (PGTA, 2021, p. 39).

A aldeia Yakã Porã sofre com boa parte destas interferências, pois além de estar localizada em uma das extremidades da TI Morro dos Cavalos, às margens da BR 101, tem no rio da enseada do Brito torres de energia elétrica fincadas em boa parte de sua extensão.

A retomada desta terra é considerada estratégica para o Morro dos Cavalos, pois além de fazer divisa da TI com o município de Palhoça é local sagrado, de águas limpas e fortes corredeiras - fundamental para manutenção da vida, que deve ser reflorestado e preservado, pois já tinha sido invadida por alguns *juruaás*, que desmataram quase toda vegetação nativa para o cultivo de pinus, venda de madeira e descarte de materiais poluentes.

Essa terra era um sonho de Sr Adão, pai da cacica Eliara, que tinha a intenção de erguer uma escola no local e reflorestá-lo com plantas nativas, cultivar alimentos tradicionais e ensinar às crianças o plantio, a prática da boa alimentação, e autonomia da aldeia.

Algum tempo se passou e o Sr Adão ancestralizou³, e não pôde participar fisicamente da realização do seu sonho, mas está presente na força, inspiração e junto de cada árvore e flores plantadas nesta aldeia.

São 35 indígenas residentes no local, distribuídos em 9 famílias da etnia Guarani M'bya e Nhandeva, e algumas também kaingang. Somente eu sou *juruaá*. Parte destas famílias são moradoras do território desde o início da retomada em 2016, há quase 8 anos.

A escola emprega 4 adultos moradores da aldeia, sendo 2 pessoas do mesmo núcleo familiar, e as outras 2 pessoas em núcleos separados. Além disso, uma das famílias garante seu sustento com trabalho de agente da saúde, enquanto a outra é responsável pelo monitoramento ambiental da aldeia, as demais famílias recebem

³ A APIB evoca uma dimensão não-humana, quando utiliza o termo ‘ancestralizou’, reportando que mesmo após o falecimento, este indivíduo dotado de conhecimento tradicional ainda fará parte da comunidade, como um ancestral, inspirador e que pode ser acionado. (Sousa et al, 2020).

benefícios do governo vindos do bolsa família e complementam a renda com atividades diversas fora e dentro da comunidade.

A cacica estimula os moradores a produzir coisas variadas para vender na aldeia e não precisar sair em busca de trabalho para os *jurua*. A abertura de trilhas para a cachoeira e piscinas naturais é uma das estratégias que estão em implementação para atrair turistas interessados em conhecer a cultura Guarani e desfrutar da natureza, provar das comidas tradicionais e comprar artesanatos variados. Outras lideranças compartilham da mesma:

[...] alternativa de afirmação e divulgação da singularidade cultural – por meio dos cantos, da dança *xondaro*, do artesanato, dos saberes sobre a mata – como caminho para irem deixando de ser objeto de políticas assistencialistas dos brancos, podendo cada vez mais ser sujeitos de trocas e parcerias que implicam um aprendizado mútuo (Popygua, 2006, n.p.).

No processo de retomada da terra, as crianças foram matriculadas na escola mais próxima, dos não indígenas, mas sofreram preconceito de alguns moradores do bairro e abriram mão de estudar naquele local, pois se sentiram ameaçadas.

Importante registrar que a primeira escola indígena Guarani no Estado de Santa Catarina foi aceita pelas comunidades no ano de 1996, na aldeia de Massiambú - Palhoça, somente porque acreditava-se que ela seria:

[...] um instrumento para autonomia do nosso povo, para nos firmarmos perante a sociedade brasileira, para podermos participar com nossas formas próprias na sociedade, contar a história a partir de nosso ponto de vista, falar dos direitos a partir de nossa concepção e de nossos valores, para manejarmos a agricultura a partir de nossos fundamentos agrícolas. A escola não deve ser o único nem o mais importante instrumento, apenas mais um. Não desejamos formar para o mercado, mas formar para a vida. (Darella et al, 2018, p. 168).

Nesta expectativa, em 2018 a comunidade entendeu que as crianças moradoras da aldeia não poderiam deixar de estudar e para darem continuidade aos seus estudos decidiram construir sua própria escola, num mutirão apoiado pela escola Anabá de Florianópolis, juntamente com formandos do curso de arquitetura da UFSC⁴. O esforço mútuo resultou numa escola construída com barro, bambu e banheiro seco.

⁴ A construção foi realizada em duas etapas: uma em conjunto a um grupo de estudantes da Escola Waldorf Anabá, e outra incorporada a SemanARQ (Semana Acadêmica do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFSC), expandindo a participação dos estudantes do curso. (Cadernos da Moradia Estudantil Indígena - UFSC). Disponível em: https://issuu.com/labprojufsc/docs/caderno_mei_2021_rev_25.04.2022_sem_or_amenta_o. Acesso em 10 nov. 2023.

A escola foi construída aos moldes de sua escola sagrada, a *opy*, que é um lugar onde os Guarani se reúnem ao redor do fogo, para cantar e rezar. “As crianças se fortalecem na casa de reza, ela é como a escola, o lugar onde educamos as nossas crianças. É na *opy* que se encontram os *xondaro*, dançando, e também aquele que fuma, que será o futuro *karaí*”. (Darella et al, 2018, p. 46).

Tudo correu bem por quase dois anos, com a escola funcionando de maneira comunitária, voluntária e praticamente autônoma, até que a Sed enviou um ofício nº 1142/2019 comunicando o encerramento das atividades naquele local e que a partir daquela data os alunos deveriam ser atendidos nas instalações da escola Itaty, na aldeia mais próxima, o que gerou indignação e insatisfação na comunidade.

As exigências da Sed eram de que outra escola fosse erguida e oferecesse "condições adequadas" para atender os alunos, com cozinha, banheiro, sala de aula e local para refeitório. Nada que a escola de barro não tivesse, mas pelos padrões MEC/Sed não poderia ser, pois consideravam-na inapropriada, insegura e insalubre.

Mesmo com a imposição do fechamento da escola pela secretaria, nenhum recurso foi disponibilizado para a construção de uma nova. Enquanto isso os alunos deveriam voltar a estudar e se deslocar até a Escola Itaty, sem ao menos a garantia de transporte para este trajeto. Uma incoerência nos argumentos de atenção e cuidado à criança e ao jovem, ao colocar a vida dos estudantes em risco tendo que trafegar na beira da estrada (quase 5km de distância, entre uma aldeia e outra) para estudar numa escola "dentro do padrão".

Com a chegada da pandemia, as aulas presenciais foram suspensas e os alunos passaram a receber atividades impressas em suas casas, o que ajudou de certa forma a comunidade, pois a escola voltou a ser na aldeia.

Acabada a pandemia e para resolver a situação dos alunos, as lideranças do território mobilizaram-se estrategicamente para acatar as exigências do MEC/Sed. A cacica construiu para ela e sua família uma pequena casa e doou a dela para a escola, atendendo todas as exigências da Sed, que em 01 de agosto de 2022 finalmente reconheceu a Tekoa Yakã Porã como escola, sendo autorizada a funcionar na aldeia e ter seu quadro de funcionários contratados.

Figura 3 – EIEF Tekoa Yakã Porã



Fonte: Fotografia da autora (2022).

Entretanto os problemas não cessaram e os desafios são diariamente superados pela comunidade, que juntos constroem o espaço da escola com o propósito da sustentabilidade, para garantia de autonomia e melhores condições de existência para todos.

Atualmente são 10 alunos matriculados no esquema multisseriadas. Para atender esta demanda 3 professores são contratados para dar aula e 1 professor na função de orientador de estudo/coordenador de escola, além da zeladora, que cuida da limpeza. Ainda não há cozinheira contratada, o que requer habilidade dos professores, que também preparam o lanche dos alunos enquanto dão aula. Como a cozinha é comunitária, os pais muitas vezes ajudam, e também podem se alimentar ali.

A escola conta apenas com recurso do estado, que distribui a merenda da forma que faz para todas as escolas, sendo este um dos problemas que deve ser superado para que a escola da aldeia possa trabalhar conforme suas especificidades. Os ingredientes do cardápio que chegam muitas vezes não condizem com a prática alimentar da comunidade, além de serem fornecidos conforme número de alunos e não de acordo com o número de pessoas da

comunidade, que muitas vezes se alimentam na escola.

Outro problema é com relação ao calendário que não é respeitado, pois existe nesta cultura uma outra relação tempo/espaço, que é construída junto ao fogo, com respeito às fases da lua, da mulher, ao luto, à luta, ao frio, à chuva...

O feriado é para os *jurúá*, eles que criaram. Por que a gente não tem feriado? Porque o nosso costume é assim. Quando o nosso parente morre, esse é um momento de feriado para a gente. Durante quatro ou cinco dias não podemos trabalhar, os professores não podem trabalhar e o patrão não pode reclamar, porque esse é o nosso costume, o nosso jeito. Quando tem chuva, trovoadas, a criança que está estudando não pode ir à escola, porque temos que respeitar *Nhanderu*...quando vem chuva, *Nhanderu* não quer ver nada, não quer ver as crianças andando na chuva. (Darella et al, 2018, p. 63)

Para driblar os problemas da escola Tekoa Yakã Porã, o planejamento é construído no propósito do sonho de Sr Adão, neste sentido as crianças e adultos plantam seus próprios alimentos em hortas distribuídas ao redor da escola e também próximas de seus núcleos familiares.

São cultivadas o milho, que é considerado sagrado, além de banana, pitaya, jaca, ameixa, abacaxi, limão, mexerica, feijão, mandioca, batata doce, amendoim, alface, brócolis, couve-flor, cenoura, cogumelos, além de criarem galinhas, porcos, abelhas e uma vaquinha.

Além disso, são feitas algumas construções com técnicas ancestrais de bioconstrução, como a *Opy* que é feita de barro e bambu, e a primeira casa da aldeia, que foi erguida somente com bambu e até hoje é utilizada para o atendimento da equipe de saúde, que visita a aldeia uma vez por mês.

Construíram também um viveiro de mudas, um canteiro de agrofloresta e abriram trilhas que levam às cachoeiras, tudo isso mobilizado pela comunidade e apoio de poucos colaboradores.

A elaboração destes planejamentos e ações também atende o Plano de Gestão Territorial e Ambiental – PGTA do Território Indígena Morro dos Cavalos, denominado Eko-Etno-Envolvimento, publicado em 2021 que é desenvolvido pelos moradores da comunidade e equipe técnica multidisciplinar do Componente Indígena do Plano Básico Ambiental - CI-PBA, referente ao licenciamento ambiental das obras do Contorno Rodoviário de Florianópolis.

2.4 O Trabalho da ASIE – Núcleo/SC

O trabalho realizado pela Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE Núcleo/SC busca garantir a autonomia das escolas indígenas, possibilitando a cada

uma delas, de acordo com suas especificidades, desenvolver um trabalho de formação:

[...] em quase uma década a sua instituição nacional em 2013, e sua primeira edição realizada em 2015 na UFSC, a *práxis* educativa vem se estabelecendo por meio do diálogo entre professores, estudantes, membros da comunidade escolar, em especial anciãs e anciões reconhecidos como detentores do “saber-fazer” indígena. Tais experiências interculturais e intergeracionais fortalecem a luta pelo território aproximando a “educação escolar indígena” da “educação indígena” (Okawati; De Paula, 2023, p. 70).

Neste sentido a *Asie*, consiste resumidamente na formação continuada para professores indígenas atuarem nas escolas das aldeias, numa perspectiva diferenciada e específica, de acordo com cada peculiaridade cultural.

Os saberes ancestrais devem ser incluídos e valorizados nas escolas das aldeias, tanto para atender uma demanda dos próprios indígenas em serem protagonistas de suas histórias, quanto para cumprir o 2º parágrafo do artigo 210 da Constituição de 1988 que garante que desta forma deve ser feito, portanto pensado por eles, realizado por eles, com eles e para eles.

A *educação indígena* é dissociada da escola, já que ela acontece no contexto social em que se vive, dispensando o acesso à escrita e aos conhecimentos universais. Cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado (SED, 2018).

Neste sentido, “para que as escolas nos *tekoa* Guarani sejam de fato nossas – Guarani - é preciso que elas incorporem a nossa educação tradicional e sejam mais um espaço/lugar - entre os nossos – de fortalecimento do *nhandereko*”. (Rete et al, 2020, p. 177).

Para que isso ocorra ninguém mais indicado do que os anciões indígenas para orientar os trabalhos de implementação dos saberes indígenas nas escolas. São eles que nos levam a refletir sobre inúmeros temas, inclusive enxergar as disciplinas curriculares com um outro olhar, sobre outra perspectiva.

Com objetivo de exercitar esse novo olhar os professores são orientados a saírem de sala de aula com os alunos e praticarem a interdisciplinaridade com a própria cultura, buscando por exemplo, o cipó e as sementes na mata para fazerem o artesanato ou armadilha e assim aprenderem sobre matemática, biologia e refletirem sobre geografia, discutirem política...

Com estas práticas os alunos são estimulados a relacionar os temas e aprender com as diferentes situações que se apresentam, por exemplo, não é todo cipó que se usa como matéria prima, isso depende do que será feito dele, remédio

ou artesanato? Tampouco qualquer semente pode-se colher, é para semear ou utilizar para artesanato?

É preciso respeitar os tempos de plantar e o de colher, saber o que procura e onde, quantidades, manuseio, os alunos tomam consciência da complexidade das interações das inúmeras vidas, aprendem que tudo e todos devem ser respeitados.

Falar sobre biologia quando se reconhece determinadas espécies de árvores, que dará determinado fruto, sobre geografia quando se busca os locais possíveis para a colheita, relacionar engenharia e matemática no preparo de uma armadilha para a caça, ou refletir sobre os direitos humanos/territoriais quando se percebe a dificuldade em encontrar materiais para as práticas, pela extinção ou pela inacessibilidade dos espaços, é algo que acontece espontaneamente nas aulas.

Aliás os Guarani têm outro entendimento sobre disciplinas curriculares:

Geografia, por exemplo, o que é? Nós guarani vemos o espaço como nosso mundo, *oretava* que seria o *amba* – nosso mundo, de onde surgimos, a nossa origem, o nosso *nhe'e*. Tudo está ligado ao nosso mundo – a terra, o nosso jeito de ser, os animais, as plantas, água, rio, ar (*ytytu*), as árvores, as frutas, etc. Por isso nós preservamos, respeitamos, tratamos como parte de nós. Não derrubamos uma árvore para lucrarmos com isso. (Rete et al, 2020, p. 179).

Na ASIE – Núcleo/SC um dos verbos mais estimulados é ousar, mas para ousar, sair do plano cartesiano restrito e fechado que a escola impõe, é preciso coragem e união de toda comunidade.

O direito dos professores indígenas em fazer diferente normalmente lhes é negado pelas instâncias superiores, por não se adequarem às normatizações estabelecidas, como por exemplo cumprir o número mínimo de horas/aulas obrigatórias dentro de sala de aula. É somente com esforço, luta e ousadia que muitos destes problemas são encarados.

Outro problema dos povos indígenas é enfatizado por Souza e Nazareno (2020, p. 4) ao afirmarem que:

O pensamento ocidental institucionalizou, pela colonialidade do saber, a ideia de que os povos que não organizam seus conhecimentos por meio da escrita grafocêntrica são povos atrasados e inferiores. Assim, todas as outras bases de conhecimento não sistematizadas em códigos escritos eleitos pela visão ocidental foram e são desmerecidas e hostilizadas. Esse é um problema vivenciado pelos povos indígenas, no Brasil, há séculos, por apresentarem como base de seus conhecimentos a oralidade, os grafismos e a espiritualidade. Suas epistemologias são negligenciadas e silenciadas por esse aparato perverso de seleção.

Neste sentido percebo que existe um preconceito institucional herdado por uma

cultura cruel e colonizadora, que hierarquiza o saber a partir da escrita e que deve ser superada, para valorização de todos os conhecimentos.

2.5 Tape Mbaraete Anhetengua - Fortalecendo o caminho verdadeiro

O livro *Tape Mbaraete Anhetengua - Fortalecendo o caminho verdadeiro* (2018), é resultado dos trabalhos efetivados por uma equipe multidisciplinar de professores, alunos e anciãos indígenas, da etnia Guarani, localizados em Santa Catarina e também da união de equipes institucionais que integram a ASIE no estado, de acordo com as diretrizes do Ministério da Educação - MEC.

São eles, os anciãos, que conduzem os caminhos e aproximam a escola da comunidade, orientam o que deve ou não ser ensinado sobre a cultura indígena nas escolas e livros.

Tape Mbaraete Anhetengua é referência de leitura para quem busca aprender um pouco sobre os Guarani *M'bya* e quem sabe se sensibilizar para uma forma diferente de viver e refletir sobre o nosso modelo de sociedade.

O livro inicia o primeiro capítulo intitulado por documento base, porque são justamente, as palavras dos anciãos, base para os ensinamentos da cultura Guarani. Estas palavras foram ditas em língua original Guarani, no caminhar constante dos passos dados nos grandes encontros, que reuniram alunos, professores, lideranças e comunidade indígena, durante dias nas aldeias, para discutirem sobre o tema educação.

Alguns trechos das longas conversas, foram traduzidas para este livro não só para que as escolas indígenas pudessem ter registro dos ensinamentos dos mais velhos de maneira impressa, e assim ter a possibilidade de transmiti-las aos alunos, mas também para que os não indígenas tivessem acesso ao que foi dito, e quem sabe um dia possam compreender a importância da manutenção cultural dos povos originários, para o nosso próprio bem e futuro da humanidade.

Os brancos que estão a frente dizem que sabem muitas coisas, mas eles não sabem, pois estão se matando uns aos outros. O dono da Terra, *Nhanderu Tenondegua*, antes de mandar no mundo falou: 'meu filho, eu te criei e vou te cuidar.' As nossas avós de antigamente já nos contaram que os *jurua* iam nos dar problemas. Agora chegamos neste momento anunciado lá atrás. Enquanto o dono da terra não dizer, ninguém pode fazer nada, pois somos seres humanos somente. No final, vamos nos assustar com as coisas que vão acontecer. O fim da terra está chegando. *Nhanderu* vai acabar com a terra por causa dos não indígenas. (Darella et al, 2018, p. 76).

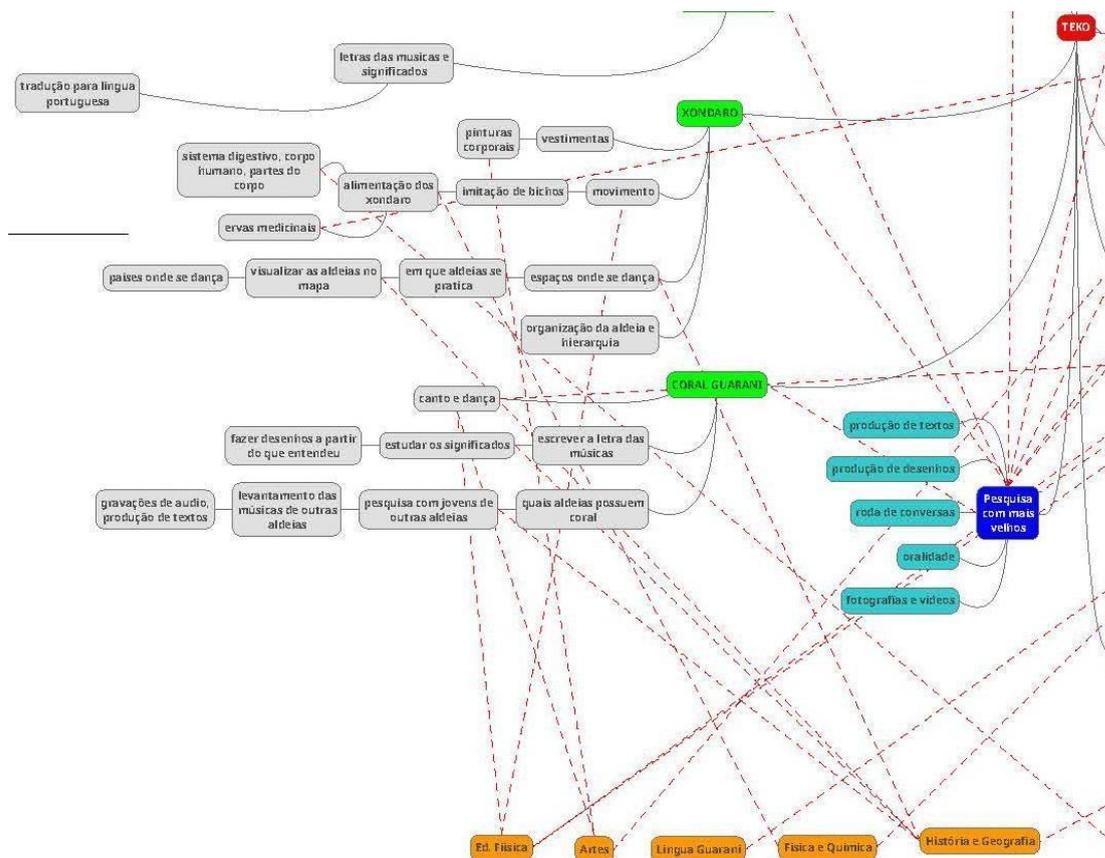
Além dos alertas sobre o “estado do mundo”, o documento base fala sobre a

importância do cumprimento, do rezo, dos sonhos, das plantações, da alimentação, do cuidado com as crianças, sobre os tratamentos de doenças e a relação com os *jurua*.

Após os conselhos dos mais velhos, os professores desenvolveram ações nas escolas, como oficinas de aprendizagem, para colocar em prática os ensinamentos repassados. Fizeram trabalhos sobre as ervas medicinais, cânticos, dança, plantação, artesanato, caça e pesca, artes, tudo relacionado ao contexto curricular exigido para as escolas.

Trago o exemplo deste livro porque além das palavras dos mais velhos serem inspiradoras, traz um mapa chamado de Teia Guarani que consiste em traçar relações entre disciplinas curriculares aos temas de sua cultura, a partir de um ponto de referência central, no caso os professores escolheram o *Teko* - território sagrado. O modelo da teia serve de inspiração para que possamos reproduzi-la em mais escolas e pensar as inúmeras inter/relações disciplinares que podem facilitar a compreensão dos alunos para temas que carecem reflexão.

Figura 4 – Teia Guarani - Mapa Xondaro



Fonte: Darella, et al (2018)⁵

⁵ Optou-se por representar apenas um recorte da teia Guarani. A teia completa está disponível em:

É no *Teko* que a cultura Guarani (re)existe, portanto, “sem *Tekohá* não há *tekó*” (Noelli, 1993). É através da dança do *Xondaro*, por exemplo, que se ensina o movimento do corpo em defesa própria e da comunidade, respeitar hierarquias, cantar, tocar, vestir-se, pintar-se, tudo isso relacionado às disciplinas de artes, educação física, línguas, história...

Antigamente, as crianças brincavam e dançavam no começo da tarde. Como estamos dizendo, a dança era um tipo de remédio. Servia para não ser preguiçoso, para trabalhar, para ir para a roça, para a mata, para caçar etc. A dança preparava os *xondaro* para fazer todo tipo de trabalho, para terem saúde mesmo. Essa dança é um remédio para nós e por isso nós a mantemos até hoje. Hoje em dia os jovens e os adolescentes não estão mais saudáveis, pois eles não estão mais dançando todo dia e por isso ficam desanimados e com preguiça. (Darella et al, 2018, p. 43).

Esta escolha é somente uma entre tantas possibilidades da teia para ilustrar como a prática do *xondaro* colabora com a preservação da cultura Guarani e pode ser inspiração para formulação e implementação da disciplina de educação/relação ambiental, pois além de ser uma luta/dança de defesa para fortalecimento e cura do corpo e mente, reúne movimentos inspirados nos animais e forças da floresta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Implementar uma educação escolar indígena condizente com as realidades de cada comunidade é um esforço necessário para o fortalecimento da cultura e luta por direitos territoriais, estar junto deste movimento é um ato político e vou nele até quando *Nhanderu* deixar.

Uma revolução na educação escolar indígena acontece e não há como retroceder, na escola Tekoa Yakã Porã posso testemunhar, a educação ambiental é mais do que praticada, é sentida e vivenciada cotidianamente, exemplo para muitas que pretendem assim ser.

Sobre os desafios que as escolas nas aldeias enfrentam, destaco que apesar da SED-SC ter ciência da complexidade dos problemas que os Guarani enfrentam para manterem sua cultura, ainda assim colocam entraves que dificultam a construção de uma educação escolar indígena conforme suas realidades, reforçando uma postura etnocêntrica do Estado que trata a questão das populações indígenas, bem como de outras minorias, de forma a-histórica, preconceituosa e

estereotipada.

Sem respeito a diversidade dos mundos estaremos fadados a extinção e isso é só uma questão de tempo, aliás no ritmo que estamos nem será tanto assim. A Terra já superou problemas piores que os provocados por nós, aliás é experiente em desastres e adaptações, mas e nós?

Estamos reféns das nossas invenções sensíveis ao toque e que não se toca mais em tocar, trocar, sentir. Precisamos de uma tomada de decisão para que possamos resolver a crise energética, mas qual delas?

Acredito que a energia que necessitamos recarregar é a vital e a tomada de decisão está diante de nós, disponível no sol que nos aquece, no ar que respiramos, na água que bebemos, no chão que pisamos e nos sonhos que dormimos e ainda lembramos.

Por fim, viver na aldeia trouxe-me de volta a casa, trouxe-me a mim. Banhar-me na cachoeira quase que diariamente me revigora, sinto-me mais forte, disposta e alegre. O tempo passou a ter mais tempo, me preocupo menos se eu não conseguir chegar, Acredito que a energia que necessitamos recarregar é a vital e a tomada de decisão está diante de nós, disponível no sol que nos aquece, no ar que respiramos, na água que bebemos, no chão que pisamos e nos sonhos que dormimos e ainda lembramos. entregar ou deixar de fazer. Hoje entendo que tudo tem seu momento, e se não tiver que ser, ainda assim já é, pois é assim que tem que ser. Desejo que mais pessoas tenham o privilégio de vivenciar este tipo de aprendizado e que possamos usufruir da vida com gratidão, boas sensações, ótimas relações e respeito às diferenças.

Ha'evete aguyjevete!

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Elefante, 2016.

ANTUNES, Eunice. **Nhandereko nhandembo'e nhembo'ea py**. Sistema Nacional de Educação: um paradoxo do currículo diferenciado das escolas indígenas Guarani da Grande Florianópolis. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura Intercultural Indígenas do Sul da Mata Atlântica. UFSC. Florianópolis, 2015. Disponível em <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Eunice-Antunes.pdf> Acesso em: 15 out. 2023.

ARAÚJO, Julia; SALINET, Maria Fernanda. Yakã Porã: a liderança feminina equilibra a aldeia do passado e do presente. **Jornal ND+** [online], abr. 2022.

BATTESTIN, Cláudia; NARSIZO, Getúlio. **A cosmologia Kaingang na Terra Indígena Xapecó - SC**. Chapecó, Ed. Tucum 2021.

BRASIL. Art. 210 da Constituição Federal de 88. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649501/artigo-210-da-constituicao-federal-1988>.

DARELLA, Maria Dorothea. P. **Ore Roipotayvy Porã**: Territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina. (Tese de doutorado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil. 2004.

DARELLA, Maria Dorothea P. D.; AFFONSO, Ana Maria R.; MELO, Clarissa de.; ALVIM, Victoria T.; GUEROLA, Carlos M.; COLOMBERA, Ana Claudia. (orgs.) **Tape mbaraete anhetengua**: Fortalecendo o caminho verdadeiro. Florianópolis, Ed. UFSC, 2018a. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/item/5a2045e1-f2ae-44d9-8d8b-37a57befdcdb/Livro%20Guarani_PDFweb.pdf?sequence=1 Acesso em: 15 out. 2023.

DARELLA, Maria Dorothea P. D.; MARTINS, Davi Timóteo.; MOREIRA, Hyral. (orgs.) **Os quatro cantos sagrados**: Cartilha de Aprendizagem de Saberes Tradicionais. Florianópolis, Ed. UFSC, 2018b. Disponível em: <https://saberesindigenas.ufsc.br/livros/> Acesso em: 15 out. 2023.

FLICKINGER, Hans-Georg. O ambiente epistemológico da educação ambiental. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 197-207, jul./dez. 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 35ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

NOELLI, Francisco Silva. **Sem Tekohá não há tekó**. Em busca de um modelo

etnoarqueológico da aldeia e da subsistência guarani e sua aplicação em uma área de domínio no delta do rio Jacuí - RS. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

OKAWATI, Juliana A. A.; DE PAULA, Valmor V. M. Uma aula intercultural crítica: aprendendo com ancião Kaingang. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OKAWATI, Juliana Akemi Andrade (orgs.) **Decolonizar a Educação**: Entretecer caminhos de Bem Viver. São Carlos: Ed. Pedro e João, 2023.

PGTA. Plano de Gestão Territorial e Ambiental: Terra Indígena Morro dos Cavalos. Palhoça, 2021.

POLÍTICA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Governo de Santa Catarina - Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis 2018.

POPYGUÁ, Timóteo Verá. "Em vez de desenvolvimento, envolvimento". **PIB Socioambiental** [online], 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Em_vez_de_desenvolvimento,_envolvimento%22. Acesso em: 18 nov. 2023.

PPP. Projeto Político Pedagógico da EIEB Itaty, Morro dos Cavalos, 2020.

RETE, Ara Sandra Benites. Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. In: ZEA, Evelyn S.; DARELLA, Maria Dorothea P.; MACHADO, Juliana S. (orgs.) **Ações e Saberes Guarani, Kaingang E Laklãnõ Xokleng em Foco**: Pesquisas da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis, Edições do Bosque/UFSC/CFH/NUPPE, 2020.

SED-SC. Secretaria de Educação de Santa Catarina - Proposta Curricular: Temas Multidisciplinares. Disponível em <https://www.sed.sc.gov.br/legislacoes-estadual-e-federal/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/temas-multidisciplinares-231/376-educacao-indigena-850/file>. Acesso 11 nov. 2023.

SOUSA, Isabel Maria Lima. **O net-ativismo indígena e a covid-19: uma análise da página da articulação dos povos indígenas do brasil no Instagram**, Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação pela Universidade Federal do Maranhão — UFMA/campus Imperatriz. Imperatriz MA, 2022.

SOUZA, Karla Alessandra Alves de; NAZARENO, Elias. Experiências indígenas com a escrita: apropriação, impasses, desafios e possibilidades: educação intercultural e "A queda do Céu". **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/racs.v5i.62341. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view>